

De macht om de realiteit vorm te geven

Bachelorproef BA3dBF



Student: Mathilde Tempelman-Lam
Studentnummer: 170019
Docent: Drs. Ieke Haarsma
Begeleiders: Prof. dr. Ad de Bruijne en dr. Hans Schaeffer
Datum: 18 juni 2018

Voorwoord

Deze scriptie is het verslag van mijn onderzoek naar de macht van structuren in het onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd op Greijdanus, een gereformeerde school voor voortgezet onderwijs met vier vestigingen in het oosten van het land. Op Greijdanus ben ik werkzaam op het gebied van beleidsontwikkeling en als rentmeester van de Stichting Vrienden van Greijdanus. Dit onderzoek heb ik gedaan als afronding van mijn pre-master aan de Theologische Universiteit in Kampen en is formeel een bachelorscriptie. Met dit onderzoek heb ik een bijdrage willen leveren aan het theologisch gesprek over de visie en de dagelijkse praktijk in het christelijk onderwijs. Specifiek gericht op de gereformeerde richting binnen het brede palet aan christelijke scholen in Nederland, vanwege de keuze voor het onderwijs op Greijdanus als casestudy. Ik denk echter dat de uitkomsten van dit onderzoek ook interessant kunnen zijn voor andere christelijke scholen.

Over de inhoud van visiedocumenten wordt veel gesproken. Zeker nu veel gereformeerde scholen ervoor kiezen hun visiedocumenten te verdiepen met als doel deze documenten als basis te nemen voor hun aannamebeleid. Gesprekken over de visiedocumenten gaan doorgaans over het al dan niet eens zijn met het beschrevene. Veel te weinig gaat het in mijn optiek over de consequenties van de beschreven visie in de praktijk. Vaak zie ik dat organisatorische structuren in de onderwijspraktijk machtiger zijn dan uitspraken die in de visiedocumenten gedaan worden. Onterecht worden deze structuren binnen het onderwijs als neutraal gegeven verondersteld. In dit onderzoek wil ik, gebruikmakend van Michel Foucaults theorie over machtsstructuren, laten zien dat dit niet zo is. En wat dat in de praktijk betekent; daarover moeten we met elkaar in gesprek.

Ik ben mijn werkgever dankbaar voor het feit dat ik in de gelegenheid gesteld wordt deze studie te doen. Ook het feit dat ik binnen Greijdanus de ruimte heb een prikkelend onderzoek als dit te verrichten, vind ik heel waardevol. In het bijzonder bedank ik mijn leidinggevende, Martin Jan de Jong, voor het feit dat ik deze ruimte kreeg. Ook wil ik hem bedanken voor het prettige sparren en de morele support op de lastige momenten gedurende de onderzoeksperiode. Ik hoop met dit onderzoek kritisch en opbouwend mijn bijdrage aan de schoolorganisatie te leveren.

Ook wil ik mijn begeleiders, prof. dr. Ad de Bruijne en dr. Hans Schaeffer, bedanken voor de fijne, positief-kritische begeleiding en de goede gesprekken tijdens dit onderzoek. Daarnaast wil ik Koos Tamminga en Jasper Bosman bedanken voor hun goede raad en feedback om ook het empirische deel van het onderzoek tot een succes te maken. En natuurlijk wil ik alle respondenten bedanken voor hun openheid en betrokkenheid.

Tot slot wil ik mijn man in het bijzonder bedanken. Dank je Jorrit, voor het feit dat je me steeds weer prikkelt om vanuit andere invalshoeken naar een bekende wereld te kijken.

Mathilde Tempelman-Lam
Zwolle, 15 juni 2018

Samenvatting

De titel van deze scriptie verwijst naar de macht van structuren, zoals beschreven door Michel Foucault in 'Discipline and punish'. Macht is de potentie te beïnvloeden, structuren hebben binnen deze definitie de macht om de realiteit vorm te geven. In dit onderzoek wordt dit toegepast op Greijdanus als gereformeerde school voor voortgezet onderwijs.

Hoe macht tot uiting komt in de context van het onderwijs wordt beschreven in het theoretisch kader. Groeperingsvormen, ordening en classificatie zijn volgens Foucault de machtige structuren die de school tot socialiserende macht maken.

De deelvragen volgen op deze theoretische uiteenzetting. De eerste deelvraag behandelt de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus. Op basis van de beschrijvingen van de respondenten en aangevuld met relevante informatie uit de Nederlandse grondwet en de wet op voortgezet onderwijs. Het rooster en het leerstofjaarklassensysteem worden door de respondenten als de machtigste structuren van de school beschreven.

In deelvraag twee worden de visiedocumenten van Greijdanus geanalyseerd. Greijdanus heeft waarden geformuleerd om de vertaling te maken van identiteit en visie naar zichtbaar gedrag. Deze waarden gelden als richtinggevend voor de hele organisatie. Drie van de zeven Greijdanus waarden worden in dit onderzoek gebruikt als graadmeter van hoe de visie in de praktijk gebracht wordt. In de derde deelvraag worden visie en praktijk naast elkaar gelegd door de respondenten te vragen naar de wijze waarop zij de macht van structuren ten opzichte van de macht van de visie van de school beleven. Hieruit blijkt dat de machtsstructuren die vorm geven aan de dagelijkse praktijk van het onderwijs niet in lijn zijn met de visie die de school in haar visiedocumenten verwoordt.

Inhoudsopgave

[Voorwoord](#)

[Samenvatting](#)

[Inhoudsopgave](#)

[Inleiding](#)

[Inleidend](#)

[Definities](#)

[Methodologie](#)

[Onderzoeksmethode](#)

[Hoofdvraag](#)

[Deelvragen](#)

[Opbouw interview](#)

[Validiteit](#)

[Betrouwbaarheid](#)

[Theoretisch kader](#)

[Hoe komt macht tot uiting in de context van de school?](#)

[Macht en autoriteit](#)

[Machtige structuren](#)

[Onderwijs als socialiserende macht](#)

[Hoe komt macht tot uiting?](#)

[Groeperingsvormen - verdeling van personen in de ruimte](#)

[Ordering - van tijd en activiteit](#)

[Classificatie - in output en hiërarchie](#)

[Deelvraag 1](#)

[Hoe ziet de dagelijks praktijk van het onderwijs op Greijdanus eruit?](#)

[Stichting voor gereformeerd onderwijs](#)

[School voor voortgezet onderwijs](#)

[De dagelijkse praktijk](#)

[Niveau](#)

[Jaarlaag](#)

[Vak](#)

[Klas](#)

[Rooster](#)

[Docent](#)

[Leerling](#)

[Opstelling klaslokaal](#)

[Lesinhoud](#)

[Huiswerk](#)

[Beoordeling](#)

[Sanctie](#)

[Deelvraag 2](#)

[Welke uitspraken worden er in de visiedocumenten van Greijdanus gedaan die betrekking hebben op de macht van structuren?](#)

[Geloof in de God van de Bijbel](#)

[De waarden van Greijdanus](#)

[Christus volgen](#)

[Groeien](#)

[Verschil](#)

[Samen](#)

[Dienstbaar](#)

[Verantwoordelijk](#)

[Genieten](#)

[Deelvraag 3](#)

[Hoe beleven medewerkers en leerlingen de macht die tot uiting komt in structuren die van invloed zijn op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus ten opzichte van de waarden van Greijdanus?](#)

[De waarde 'samen'](#)

[Interviewvragen](#)

[Vragen aan de docent:](#)

[Vragen aan de leerling:](#)

['Anders zijn'](#)

[Groeperingsvormen](#)

[Religieuze achtergrond](#)

[Niveau en jaarlaag](#)

[Passend onderwijs](#)

[Human dynamics](#)

[Lesinhoud](#)

[Leren van mensen die 'anders zijn'](#)

[De waarde 'verschil'](#)

[Interviewvragen](#)

[Vragen aan de docent:](#)

[Vragen aan de leerling:](#)

[Weinig aandacht voor verschil](#)

[Leerstofjaarklassensysteem](#)

[Keuzevrijheid](#)

[Keuzevrijheid in niveau](#)

[Keuzevrijheid in tempo](#)

[Keuzevrijheid in rooster](#)

[Talentontwikkeling](#)

[Bij wie ligt het initiatief?](#)

[Inzicht in eigen ontwikkeling](#)

[Cijfers](#)

[Feedback](#)

[Leerdoelen](#)

[Vorming](#)

[De waarde 'verantwoordelijk'](#)

[Interviewvragen](#)

[Vragen aan de docent:](#)

[Vragen aan de leerling:](#)

[Vragen aan docent en leerling:](#)

[De leerling is verantwoordelijk](#)

[De docent is verantwoordelijk](#)

[Vrijheid](#)

[Eigenaarschap](#)

[Aanspreken](#)

[Conclusie](#)

[Discussie en aanbevelingen](#)

[Discussie](#)

[Validiteit en beperkingen](#)

[Inzichten](#)

[Samen](#)

[Verschil](#)

[Verantwoordelijk](#)

[Aanbevelingen](#)

[Reflectie](#)

[Bijlagen](#)

[Literatuurlijst](#)

[Literatuur](#)

[Overige bronnen](#)

Inleiding

Het christelijk - of preciezer geformuleerd: gereformeerd - onderwijs is het kader waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt. Met dit onderzoek wordt beoogd het theologisch gesprek op gang te brengen over de vraag naar wat christelijk onderwijs is en hoe visie en praktijk zich tot elkaar verhouden.

Visiedocumenten van christelijke en gereformeerde scholen geven een inkijkje in de manier waarop hier in Nederland over gedacht wordt. Worldview en mensvisie worden in deze documenten uitgebreid beschreven en vormen zo een basis voor christelijk onderwijs op de scholen. Maar hoe ziet dat onderwijs er in de praktijk uit? Worden de consequenties van de uitspraken in die visiedocumenten ook zichtbaar in de dagelijkse praktijk? Een aspect hiervan wordt in dit onderzoek getoetst door te focussen op macht. Woorden als macht en autoriteit komen niet in de visiedocumenten van Greijdanus voor. Waarom staat er in deze documenten niets geschreven over autoriteit of macht? In zijn Kohnstammlezing met de titel 'Identiteit, autoriteit en onderwijs' zegt Paul Verhaeghe dat deze woorden bij de hedendaagse mens afkeer oproepen. Ze doen denken aan iets uit vroeger tijden, waar we beslist niet naar terug willen.¹ Dat zou kunnen verklaren waarom ze niet in Greijdanus' visiedocumenten gebruikt worden.

Het niet benoemen van macht en autoriteit betekent echter niet dat het er niet is. Verhaeghe illustreert dit als volgt: na de Tweede Wereldoorlog ontstond de behoefte aan waarde vrij onderwijs, maar het huidige onderwijs blijkt verre van waarde vrij te zijn. Door te focussen op competenties, attitudes en opleiden voor het bedrijfsleven leidt het hedendaagse onderwijs jongeren in Verhaeghe's optiek op tot competitieve individualisten.² Er is dus macht die in een zekere vorm bepalend is voor de mensvisie die overgedragen wordt in dat zogenaamd waarde vrije onderwijs, waar Verhaeghe over spreekt. Wat hij beschrijft is tekenend voor datgene wat in dit onderzoek aan bod komt. Dat wat verondersteld wordt neutraal of waarde vrij te zijn, zou dat weleens niet kunnen blijken te zijn. Mijn hypothese is dat dit ook zo werkt met de als neutraal beschouwde structuren die in het onderwijs dienen om 'de boel te organiseren'. Onderwijskundige keuzes en de visie van de school zouden leidend moeten zijn in de keuzes die gemaakt worden op het gebied van vormen en structuren. Toch is dat vaak niet zo, omdat de laag van structuren slechts als functioneel gegeven gezien wordt. Echter, elke vorm van onderwijs geeft waarden door in dagelijkse interacties tussen docenten en leerlingen.³ Die interacties vinden plaats in een omgeving die op een bepaalde manier georganiseerd is. Niet alleen in idealen en onderwijsinhouden komt mensbeeld tot uitdrukking, ook in de structuren en organisatievormen. Deze worden in de onderwijsorganisatie als neutraal gezien in de wijze waarop ze de werkelijkheid vormgeven. Volgens Foucault zijn ze dat echter niet. In 'Discipline and Punish' noemt hij het disciplinerende structuren. Deze disciplinerende structuren hebben de macht om de realiteit

¹ Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 13.

² Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 13, 14.

³ Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 14.

vorm te geven.⁴ Wat macht is en hoe macht in deze structuren tot uiting komt, wordt in het theoretisch kader gedefinieerd. Hierin is de theorie van Michel Foucault over machtsstructuren, zoals hij deze heeft beschreven in het boek 'Discipline and Punish' leidend.

Definities

- Macht: Macht is de potentie te beïnvloeden, structuren hebben binnen deze definitie de macht om de realiteit vorm te geven.
- Visiedocumenten: De documenten waarin de visie van Greijdanus beschreven is, zoals identiteitsdocument en leerlingstatuut.
- Speelveld van het onderwijs onder Nederlands recht: Het speelveld wordt vormgegeven door het wettelijke kader van het Nederlands recht bestaand uit de grondwet en de wet op het voortgezet onderwijs.
- Identiteitsdocument: Het identiteitsdocument van Greijdanus, zoals vastgesteld op 26 november 2014.

⁴ Foucault, *Discipline and Punish*, 137.

Methodologie

Onderzoeksmethode

Hoofdvraag

In hoeverre zijn de machtsstructuren die van invloed zijn op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus, als school binnen het speelveld van de Nederlandse wetgeving, in lijn met de visie die de school in haar visiedocumenten verwoordt?

Dit is een vergelijkend onderzoek. Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen, worden de visiedocumenten van Greijdanus en de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus worden vergeleken.⁵

Deelvragen

Theoretisch kader: Hoe komt macht tot uiting in de schoolcontext?

In dit onderzoek wordt gestart met een theoretisch kader, waarin macht in de context van de school gedefinieerd wordt. Deze definitie is essentieel voor de beantwoording van de daarna volgende deelvragen. De vraag naar de definitie van macht in de schoolcontext is dus eigenlijk een vraag die aan de rest van het onderzoek vooraf gaat. Via literatuurstudie wordt het begrip macht, zoals dat in dit onderzoek gebruikt wordt, gedefinieerd. Hierin is de theorie van Michel Foucault over machtsstructuren, zoals hij deze heeft beschreven in het boek 'Discipline and Punish' leidend.

Deelvraag 1: Hoe ziet de dagelijks praktijk van het onderwijs op Greijdanus eruit?

De uitspraken die de respondenten tijdens de diepte-interviews doen over de dagelijkse praktijk van het onderwijs worden gebruikt om een beschrijving van de praktijk te geven. Aanvullend hierop worden de relevante wetsartikelen uit de Nederlandse grondwet en de wet op voortgezet onderwijs geciteerd.

Deelvraag 2: Welke uitspraken worden er in de visiedocumenten van Greijdanus gedaan die betrekking hebben op de macht van structuren?

Op basis van de definitie van macht uit het theoretisch kader worden de visiedocumenten van Greijdanus geanalyseerd. Daarbij worden impliciete en expliciete verwijzingen naar de macht van structuren geïnterpreteerd.⁶ Op basis van deze analyse wordt gekozen op welk van de Greijdanus waarden in de interviews dieper ingegaan zal worden. Binnen de scope van dit onderzoek is het niet mogelijk dit voor elk van de zeven waarden te doen. De waarden vormen binnen de context van het identiteitsdocument van Greijdanus het uitgangspunt van dit onderzoek. Hoe interessant en relevant ook, binnen de scope van deze bachelorscriptie is het niet mogelijk herkomst, keuze en definiëring van de waarden verder te

⁵ Oost, *Een onderzoek voorbereiden*, 11.

⁶ Baarda, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 72.

onderzoeken. Methodisch gezien kan de onderzoeker niet anders dan aansluiten bij de reeds bestaande waarden.

Deelvraag 3: Hoe beleven leerlingen en medewerkers de macht die tot uiting komt in de structuren die de dagelijks praktijk vormgeven ten opzichte van de visie die de school in haar visiedocumenten verwoordt?

Middels diepte-interviews wordt de derde deelvraag beantwoord. Tijdens de interviews wordt de respondenten gevraagd te reflecteren op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus en eigen ervaringen te beschrijven. Voor de beantwoording van deelvraag drie worden de antwoorden van de respondenten geïnterpreteerd middels kwalitatieve analyse. Het gaat hierin om de betekenis van de structuren in het onderwijs en de betekenis van de visie beschreven in de visiedocumenten van Greijdanus. Hierbij wordt op een drietal waarden uit de visiedocumenten ingezoomd. De beschreven betekenissen worden met elkaar vergeleken. Deels is de vraagstelling narratief.⁷ Aan de respondenten gevraagd te vertellen hoe zij Greijdanus als schoolorganisatie beleven. Daarbij wordt hen gevraagd een aantal woorden te gebruiken en te definiëren. Die woorden geven richting aan welke persoonlijke ervaringen ze delen. De keuze van deze woorden is gebaseerd op Foucaults theorie over de macht van structuren, zoals hij deze in 'Discipline and Punish' beschrijft. De interviews zijn hierdoor niet geheel open. Ik kies er bewust voor de theorie van Foucault op de Greijdanus praktijk te betrekken en daarmee het onderzoek richting te geven. Dat maakt dit onderzoek doelgerichter, waardoor het beter past binnen de scope van een bachelor scriptie.

Opbouw interview

Elke respondent krijgt allereerst de vraag hoe het onderwijs op Greijdanus georganiseerd is. Bij deze vraag legt de interviewer een aantal kaarten op tafel. Op elk van de kaarten staat een woord. Het gaat om de volgende woorden: niveau, jaarlaag, vak, klas, rooster, leerling, docent, huiswerk, lesinhoud, opstelling klaslokaal, beoordeling, sanctie. De respondent wordt gevraagd in zijn antwoord op de vraag naar hoe het onderwijs op Greijdanus georganiseerd is, elk van de bovenstaande woorden te definiëren.

Vervolgens vraagt de interviewer de respondent de algemene beschrijving in verband te brengen met drie van de zeven waarden van Greijdanus. Deze drie waarden zijn door de interviewer geselecteerd. Bij elk van de drie waarden wordt ter introductie en bij wijze van afbakening de definitie van de betreffende waarde, zoals beschreven in het leerlingstatuut van Greijdanus benoemd. Onder elk van de waarden heeft de interviewer een aantal subvragen geformuleerd. Afhankelijk van het antwoord dat gegeven wordt, gebruikt de interviewer de subvragen om hierop door te vragen. In deelvraag 4 zullen bij de beschrijving van de ervaringen docenten en leerlingen, worden per waarde de gestelde vragen genoteerd.

⁷ Baarda, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 56.

Validiteit

Voor dit onderzoek worden bij wijze van een gerichte steekproef zeven diepte-interviews afgenomen. Vier docenten en drie leerlingen worden geïnterviewd. De zeven respondenten zijn verbonden aan de havo/vwo bovenbouw het Greijdanus in Zwolle. De interviewvragen veronderstellen dat de respondenten afstand kunnen nemen van de dagelijkse praktijk van het onderwijs waarin zij actief zijn en hierop kunnen reflecteren. Om die reden is er voor gekozen leerlingen uit de havo/vwo bovenbouw te interviewen. De keuze voor de te interviewen docenten vloeide hieruit voort. Zij zijn werkzaam in de afdeling waar de betreffende leerlingen onderwijs volgen. De personen uit beide doelgroepen spreken dan ook over dezelfde context.⁸

De respondenten zijn persoonlijk benaderd met de vraag of zij aan dit onderzoek willen meewerken. De leidinggevenden van de havo en vwo bovenbouw afdelingen zijn gevraagd mee te denken over de selectie van docenten en leerlingen als waarnemingseenheden. Voor docenten waren de criteria dat zij positief-kritisch en reflectief moesten zijn en een takenpakket hebben dat breder is dan lesgevend taken, zodat zij vanuit een breder blikveld naar onderwijs kijken en daardoor gemakkelijker afstand kunnen nemen van de dagelijkse praktijk van het onderwijs waarin zij actief zijn. Daarnaast is geselecteerd naar leeftijd en geslacht. Uit een groep van 47 docenten zijn twee mannen en twee vrouwen geselecteerd. Twee dertigers en twee vijftigers, in beide leeftijdscategorieën een man en een vrouw. Voor leerlingen was het criterium dat ze actief moesten zijn bij een leerlingorgaan in de school, zoals de medezeggenschapsraad, het Bureau van Waarden of de professionele onderwijsraad (POR). Betrokkenheid bij een dergelijk orgaan duidt op een bredere betrokkenheid bij het onderwijs op Greijdanus, waardoor ook zij gemakkelijker afstand kunnen nemen van de dagelijkse praktijk van het onderwijs waarin ze actief zijn. De resultaten uit de diepte-interviews zijn betrouwbaar voor zover het de steekproef betreft, omdat naar de persoonlijke ervaringen van de respondenten wordt gevraagd.⁹

Ter voorbereiding op de interviews is een proefinterview afgenomen. De interviews duren 45 tot 60 minuten. Van de interviews worden geluidsopnames gemaakt. Alle interviews vinden in dezelfde ruimte plaats, verspreid over drie dagen.

Betrouwbaarheid

De interviews worden afgenomen door Mathilde Tempelman-Lam. Mathilde is werkzaam op het Greijdanus, ze heeft een functie in management en beleidsontwikkeling. De interviewer en de respondenten hebben geen hiërarchische relatie met elkaar. De interviewer is zich er echter wel van bewust dat dit door leerlingen anders ervaren kan worden. Daarom benoemt ze voorafgaand aan elk van de interviews dat de interviewer en de te interviewen persoon in een verhouding van gelijkwaardigheid ten opzichte van elkaar staan.

⁸ Baarda, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 95.

⁹ Baarda, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 89.

Essentieel voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek is dat de onderzoeker fit, scherp en onbevooroordeeld vragen stelt, zowel tijdens de interviews als in de analyse van de documenten.

De onderzoeker verwacht dat dit onderzoek zal aantonen dat er een discrepantie bestaat tussen visie en dagelijkse praktijk. Over welke structuren op Greijdanus in de dagelijkse praktijk machtiger zullen blijken dan de visiedocumenten, heeft ze voorafgaand aan het onderzoek een aantal aannames. De onderzoeker verwacht dat groeperingsvormen (lees: efficiënt groeperen) zowel op de waarde verschil als op de waarde samen van grote invloed zouden kunnen zijn. Daarnaast verwacht ze dat de waarde verantwoordelijk voor de leerling veel vaker 'genormeerd' betekent, dan voor de docent.

Zoals hierboven beschreven is het voor de betrouwbaarheid van het onderzoek essentieel dat de onderzoeker onbevooroordeeld bevraagt. De onderzoeker beschrijft haar aannames om daarmee te laten zien dat ze zich van haar vooroordelen bewust is en met als doel deze bij de start van het onderzoek los laten en met een open blik vragen te stellen.

Theoretisch kader

Hoe komt macht tot uiting in de context van de school?

Macht en autoriteit

In 'What is authority?' definieert Hannah Arendt macht en autoriteit om het verschil tussen de twee begrippen helder te maken. Autoriteit is het regelen van de verhoudingen tussen mensen op grond van vrijwillige onderwerping gebaseerd op interne dwang. Interne dwang is dwang die de persoon zelf aan zichzelf opgelegd, zonder dat hier de prikkel van externe dwang nodig is. Autoriteit vraagt gehoorzaamheid. Om die reden wordt autoriteit nogal eens verward met een vorm van macht of geweld.¹⁰

Macht definieert Arendt als het regelen van de verhoudingen tussen mensen, gebaseerd op externe onderwerping en externe dwang. Macht speelt zich volgens deze definitie af tussen twee spelers. Het ene subject dwingt het andere subject tot onderwerping, omdat hij op enigerlei wijze sterker is. Verhaeghe gebruikt in zijn Kohnstammlezing de definitie van Arendt en stelt in die lijn dat macht uitgesteld geweld is. Autoriteit daarentegen berust op een driedelige structuur, waarbij het ene subject gezag heeft over het andere omdat beiden geloven in een derde gegeven dat buiten hen twee ligt. Omdat ze gezamenlijk die bron erkennen, zijn ze bereid zich vrijwillig te voegen naar de mores die inbegrepen liggen in de bron. Vandaar dat autoriteit op een vrijwillige onderwerping berust en op interne dwang.¹¹ Volgens Arendt is het zelfs zo dat autoriteit heeft gefaald waar externe dwang wordt toegepast.¹²

Vrijwillige onderwerping is echter nooit volledig en autoriteit moet afdwingbaar zijn. Vandaar dat autoriteit altijd een stuk macht in zich moet dragen. Dit is gewettigde macht, die slechts uitgeoefend mag worden door bepaalde personen in bepaalde omstandigheden. Personen die het gezag dragen omdat zij daartoe een collectieve toestemming hebben gekregen.¹³ Om dit toe te lichten gebruik ik een eigen voorbeeld dat linkt aan de schoolcontext. Wanneer een leerling te laat in de les komt, kan de docent ervoor kiezen de leerling een sanctie op te leggen. Dan zet de docent zijn gewettigde macht in. Vanuit zijn rol als drager van gewettigde macht, is de docent 'sterker' dan de leerling. De docent kan de leerling er via externe dwang toe brengen voortaan op tijd te komen en zich zo - in elk geval extern - te onderwerpen. Aan wie of wat onderwerpt de jongere zich dan? De relatie tussen degene die gebiedt en degene die gehoorzaamt berust niet op een algemene opvatting over hiërarchie of de macht van degene die gebiedt, wat ze gemeen hebben is de hiërarchie zelf. Beiden herkennen en erkennen de rechtmatigheid van de hiërarchie en van hun eigen positie daarbinnen.¹⁴ De leerling onderwerpt zich aan de hiërarchie en erkent daarmee de rechtmatigheid van de

¹⁰ Arendt, *What is authority*, 2.

¹¹ Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 15, 16.

¹² Arendt, *What is authority*, 2.

¹³ Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 15, 16.

¹⁴ Arendt, *What is authority*, 2.

hiërarchie en zowel zijn positie als die van docent en klas daarbinnen. Leerling, docent en klas verhouden zich binnen deze hiërarchie tot elkaar. Die macht wordt zichtbaar in structuren en bedient zich van structuren. Het zijn dus structuren en posities op basis van deze structuren waar de jongere zich aan onderwerpt. In die structuren zit macht, stelt Foucault. Die structuren noemt hij in 'Discipline and Punish' disciplinerende structuren. De werkelijkheid vandaag de dag wordt door die structuren vormgegeven. Disciplinerende modellen bestaan echter al heel lang. Ze gaan terug op de tradities van klooster, leger en gilde. In de zeventiende en achttiende eeuw ontwikkelden zich uit deze methodes algemene formules voor overheersing.¹⁵

Machtige structuren

De Verlichting was een historisch moment in de ontwikkeling van de disciplinerende modellen die binnen klooster, leger en gilde al bekend waren. De 'geboorte' van de mens als subject was hier de sleutel toe. Niet langer was men alleen gericht op de groei van de vaardigheden van dit subject, zoals in het leger en de gilden. Of op de intensivering van disciplineren en onderwerping, zoals in de kloosters. Er werd een mechanisme ontwikkeld dat sterker was dan dat. Een socialiserende vorm van macht die uitgaat van een relatie tussen nut en gehoorzaamheid van het subject. Hoe meer gehoorzaam het subject is, hoe nuttiger en omgekeerd.¹⁶ Dat mechanisme werkt als volgt: het denken over de mens als subject gaat uit van een zekere mate van uniciteit van elk individu. Het individu heeft 'aanleg', bepaalde 'capaciteiten'. Het mechanisme van socialiserende macht probeert die capaciteiten te vermeerderen en tegelijkertijd te onderwerpen. Het subject wordt zo gevormd, gekneed naar een bepaalde norm. Volgens Foucault is die norm het volgzaam subject. Het subject is eigen en authentiek. Deel van het mechanisme is dat er werk van wordt gemaakt die uniciteit te ontdekken en te ontwikkelen. Er zijn echter grenzen waarbinnen dit moet gebeuren. Het subject moet zijn capaciteiten ontplooien en tegelijkertijd binnen de sociale norm blijven passen.¹⁷

Deze vorm van disciplineren is niet van het ene op het andere moment tot stand gekomen, maar langzaam, via verschillende processen op verschillende plaatsen geëvolueerd tot wat ze nu is. In de Franse context waar vanuit Foucault schrijft, werden structuren met socialiserende macht al heel vroeg in het voortgezet onderwijs ingezet. Later volgde ook het primair onderwijs. In Frankrijk waren kloosterordes van oorsprong verantwoordelijk voor het onderwijs. Vandaar de nauwe relatie tussen de wijze van organiseren van school en klooster. Of dit in Nederland - waar de protestantse traditie sinds de Reformatie meer invloed op de cultuur heeft gehad dan de Rooms Katholieke - ook al zo vroeg zo werkte als Foucault beschrijft valt, buiten de scope van dit onderzoek. Wanneer we echter naar het hedendaagse onderwijs kijken met de bril van een invloedrijke hedendaagse pedagoog als Gert Biesta, valt op dat het socialiserende aspect van onderwijs in zijn optiek vandaag nog één van de drie pijlers van het onderwijs vormt.¹⁸

¹⁵ Foucault, *Discipline and Punish*, 137.

¹⁶ Foucault, *Discipline and Punish*, 138.

¹⁷ Foucault, *Discipline and Punish*, 138.

¹⁸ Biesta, *Goed onderwijs*, 30 - 33.

Foucault ziet structuren met socialiserende macht niet alleen in onderwijs, maar ook in de (geestelijke) gezondheidszorg, het leger en het gevangeniswezen.¹⁹ Via kleine, subtiele systeem ingrepen zijn deze structuren onderdeel van organiseren, denken en werken geworden en kregen daarmee de macht om de realiteit vorm te geven. Volgens Foucault is het diezelfde macht die de hedendaagse tijd vormgeeft.²⁰ Maar is de hedendaagse mens zich er eigenlijk wel van bewust hoe de realiteit waarin hij leeft wordt vormgegeven door machtige structuren? Het zou maar zo kunnen dat de hedendaagse mens lijkt op de goudvis uit de bekende grap. Water vormt de realiteit waarin hij leeft, maar de goudvis weet niet wat water is en welke impact het water op zijn leven heeft. Is de mens op eenzelfde manier blind voor de structuren die zijn realiteit vormgeven?

Foucault waarschuwt dat het beschrijven van deze structuren een nauwgezette observatie van details vraagt. Bij de beschrijving van structuren gaat het er volgens Foucault niet om dat er gezocht wordt naar de betekenis van een structuur. Het gaat hem juist om het zoeken naar de voorzorgsmaatregel die getroffen wordt door de structuur in te zetten. Met het inzetten van een structuur of systeem wordt meer beoogd dan alleen het praktisch functioneren van een organisatie. Wanneer structuren in hun samenhang bekeken worden ontstaat zicht op de tactiek waar ze in hun samenhang vorm aan geven.²¹

In 'What is authority?' beschrijft Arendt Plato's theorie over de koning-filosoof uit Plato's ideale staat. Ze schrijft dat het bezitten van macht het vrije oordeel corrumpeert. Dat het haar daarbij niet gaat om de dwingende kracht die ligt in de persoon of om ongelijkheid als zodanig, maakt ze duidelijk met een aantal voorbeelden. Eén van die voorbeelden gaat over een patiënt en een arts. Een mens wordt onderworpen aan het gezag van de arts wanneer hij ziek wordt, dat maakt hem patiënt. Hier zie ik een parallel met het onderwijs. De jongere wordt leerling wanneer hij het schoolplein op fietst of de school binnenstapt. Daarmee wordt hij subject onder de autoriteit van het onderwijsbestel. De gewettigde macht van de docent is onderdeel van dat onderwijsbestel. Het gaat hier om wat Arendt de macht van ideeën noemt. De ideeën die ten grondslag liggen aan een systeem.²² Ondanks hun verschillende filosofische paradigma's, lijken Arendt en Foucault hier al denkend in mijn optiek op iets vergelijkbaars uit te komen, een vergelijkbare uitkomst. Arendts macht van de ideeën resulteert in iets soortgelijks als Foucaults macht van structuren. Die ideeën of structuren zijn zo vormgegeven dat men ze vrijwillig gehoorzaamt. Straffen en belonen zijn volgens Plato ingenieuze hulpmiddelen om die gehoorzaamheid af te dwingen, zonder extern geweld te gebruiken.²³ Beheersing van het noodzakelijke is daarbij het uitgangspunt. In de parallel naar de school werkt dat als volgt: De school beheerst het diploma. Dat diploma is een noodzakelijkheid als je in de maatschappij mee wilt doen. Zo kan het schoolsysteem de jongere dwingen zich naar haar norm te voegen, want de school bezit iets dat de jongere

¹⁹ Foucault, *Discipline and Punish*, 138.

²⁰ Foucault, *Discipline and Punish*, 139.

²¹ Foucault, *Discipline and Punish*, 140.

²² Arendt, *What is authority*, 11.

²³ Arendt, *What is authority*, 12.

nodig heeft.²⁴ Overigens is het diploma niet de enige noodzakelijkheid die de school bezit. De school heeft meer dat de jongere wil of moet hebben. Denk aan kennis, talentontwikkeling, vorming, voldoen aan leerplicht en het hebben van contacten met leeftijdsgenoten. Bewust en onbewust worden deze sleutels ingezet als beloningen in de socialiserende tactiek van het schoolsysteem. Op basis van voorgaande redenering trek ik daarom de conclusie dat het onderwijs een socialiserende macht is en socialiserende macht heeft.

Onderwijs als socialiserende macht

De socialiserende macht van onderwijs wordt in deze paragraaf verder uitgewerkt. Allereerst wordt met voorbeelden uit het hedendaagse onderwijs in Nederland onderbouwd hoe het socialiserende doel van onderwijs breed wordt onderkend. Vervolgens komen we terug bij wat Foucault hierover in 'Discipline and Punish' schrijft. Dit wordt verbonden met een Britse publicatie, waarin de denkwijze van Foucault wordt toegepast op de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

De pedagoog Gert Biesta stelt dat het onderwijs drie doelen heeft. Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie of subjectwording. Bij kwalificatie gaat het om het verwerven van kennis, vaardigheden en houding. Subjectificatie gaat over de vorming van het individu, om emancipatie en vrijheid. En over de verantwoordelijkheid die met vrijheid gepaard gaat. Het socialiserende doel van het onderwijs is in de context van dit onderzoek interessant. Het draait hierbij om de manieren waarop kinderen en jongeren via het onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken.²⁵ Dat onderwijs deze doelen heeft is iets dat tegenwoordig breed onderkend wordt. Platform Onderwijs 2032 heeft er haar visie grotendeels op gebaseerd. Ook in de Kohnstammlezing van Paul Verhaeghe herkennen we de socialisatie en subjectificatie van Biesta, als Verhaeghe benoemt dat onderwijs als doel heeft kinderen en jongeren binnen te leiden in de gangbare sociale verhoudingen van de gemeenschap, met als doel dat ze zich zelfstandig en vrij kunnen bewegen binnen deze verhoudingen.²⁶

Dat de school socialiserende macht bezit, lijkt dus wel duidelijk. Volgens Stephen Ball vervult de school haar socialiserende rol tussen gezin en werk. De school bezit macht om te disciplineren en de processen van socialisatie en subjectificatie te beïnvloeden en zo volgzaam individuën te creëren.²⁷ Hij baseert deze uitspraak op Foucault die de school in 'Discipline and Punish' beschrijft als onderdeel van een archipel van instituten met socialiserende macht. Tussen gezin en werk in heeft de school de functie het kind vanuit de gezinssituatie te normaliseren, zodat hij voldoet aan de normen van (de maatschappij en) het bedrijfsleven.²⁸ Zoals eerder in dit stuk al benoemd, ziet Foucault dit als het vormen van volgzaam subjecten. Het eigene van het individu wordt op zodanige manier ontwikkeld dat hij zijn capaciteiten kan ontplooien en binnen de sociale norm blijft passen.²⁹ Toch kan het

²⁴ Arendt, *What is authority*, 16.

²⁵ Biesta, *Goed onderwijs*, 30 - 33.

²⁶ Verhaeghe, *Identiteit, autoriteit, onderwijs*, 21.

²⁷ Ball, *Foucault, Power and Education*, 20.

²⁸ Ball, *Foucault, Power and Education*, 60.

²⁹ Foucault, *Discipline and Punish*, 138.

schoolsysteem niet voorkomen dat er leerlingen zijn die niet aan de norm kunnen voldoen. Als resultaat daarvan kan de leerling thuis komen te zitten, in Nederland is dit in strijd met de leerplichtwet van 1969. Die wet bepaalt dat elk kind en elke jongere tot en met 17 jaar verplicht is onderwijs of educatie te volgen. Het kan ook zijn dat een kind dat niet aan de norm kan voldoen, niet langer in het regulier onderwijs kan blijven omdat hij het tempo of het niveau van het onderwijs niet kan bijbenen. In zo'n situatie gaat een kind naar een school voor speciaal onderwijs. Ball stelt dat een kind in die situatie verbannen wordt uit het regulier onderwijs en daarmee de boodschap krijgt niet binnen de maatschappelijke norm te passen.³⁰ Deze uitspraken van Ball zijn sterk gekleurd door het hedendaags gelijkheidsparadigma, maar maken desondanks zichtbaar hoe het onderwijs in de uitwerking van haar socialiserende doel gebruik maakt van structuren van inclusie en uitsluiting.

Hoe komt macht tot uiting?

De structuren waarin macht tot uiting komt zijn, in wat Foucault beschrijft, in drie hoofdthema's onder te verdelen. Dat zijn groeperingsvormen, ordening en classificatie.

Groeperingsvormen - verdeling van personen in de ruimte

Bij groeperingsvormen gaat het om de manier waarop personen in de ruimte worden verdeeld. Foucault beschrijft structuren uit klooster en fabriek die ook in het onderwijs terug te vinden zijn. Enclosure, oftewel omsluiting, is de eerste disciplinerende structuur die hij hier ontwaart. Het klooster heeft een muur, het fabrieksterrein een hek en ook de school is een omheinde plaats. Zo wordt het een gesloten, beschermde of afgeschermd plaats.

Individuele jongeren worden samen onder het dak of binnen het hek van de school een groep leerlingen. Daarmee zijn ze een homogene groep ten opzichte van de heterogene wereld daarbuiten. Onderscheid maken tussen de wereld binnen en de wereld buiten is volgens Foucault de eerste stap in disciplineren.³¹

Voor disciplineren biedt één grote groep leerlingen in een school echter niet voldoende structuur. Daarom wordt de groep verdeeld in kleinere groepen, klassen. En het schoolgebouw wordt onderverdeeld in kleinere ruimtes, lokalen. Elke klas bestaat uit individuele leerlingen die binnen de sociale structuur hun eigen plek hebben. Ook in letterlijke zin hebben ze hun eigen plek. Het meubilair en de opstelling daarvan in het klaslokaal maken duidelijk welk van de fysieke zitplaatsen voor leerlingen bedoeld zijn en welke voor de docent. In bepaalde situaties hebben leerlingen individueel een eigen zitplaats, omdat een bepaald tafeltje aan een bepaalde leerling toebehoort.³²

Foucault vergelijkt de opstelling van het klaslokaal met fabrieksomgeving. Zoals het voor een opzichter in een fabriek nodig is om overzicht te hebben over de arbeiders, zo heeft een docent overzicht over de leerlingen in het klaslokaal. De busopstelling in het klaslokaal heeft daarin wat weg van de indeling van een fabriek. Er zijn één of twee gangpaden tussen de rijen tafeltjes waaraan de leerlingen zitten. Wanneer hij door het gangpad loopt, heeft de docent (net als de leidinggevende in de fabriek) zowel overzicht over de groep als geheel als

³⁰ Ball, *Foucault, Power and Education*, 59.

³¹ Foucault, *Discipline and Punish*, 141, 142.

³² Foucault, *Discipline and Punish*, 143.

over de leerlingen afzonderlijk. In de achttiende en negentiende eeuw werd ook de indeling in niveau en jaarlaag binnen het klaslokaal gemaakt. Leerlingen van hetzelfde niveau of dezelfde jaarlaag zaten in dezelfde rij.³³ Tegenwoordig zijn klassen veelal homogeen gegroepeerd. Binnen een klas zitten doorgaans leerlingen van hetzelfde niveau en dezelfde jaarlaag.³⁴ Van oorsprong was het onderwijs juist heterogeen georganiseerd. In de meester-gezel structuur hoorde bij één meester doorgaans een heterogene groep leerlingen. Elke leerling had andere taken en andere leervragen. Een meester kon dus vaak maar één leerling tegelijk uitleg geven. Het op niveau indelen van groepen en het daarmee grotendeels homogeen maken van groepen leerlingen is één van de grootste structuurveranderingen in het onderwijs geweest. Iedereen die dezelfde les op hetzelfde niveau volgt, wordt via het rooster bij elkaar gebracht. Dat maakt de educatieve ruimte functioneel als 'leermachine' voor groepen leerlingen tegelijk.³⁵

Ordening - van tijd en activiteit

De school als enclosure, zoals het klooster of de fabriek is onder het thema groepeeringsvormen beschreven. De school, het klooster en de fabriek zijn omgeven door een muur of hek met een poort of deur die op vaste momenten op en dicht gaat. Het is zo heel duidelijk wanneer de dag begint en eindigt. Het standaardiseren van tijden heeft als doel de verplaatsing van de groepen leerlingen door de school zoveel mogelijk te structureren, zodat er op een schooldag zo min mogelijk tijd verloren gaat. De school werkt met een rooster dat de dag van docent en leerling ordent. Leerlingen zien op het rooster op welk moment ze als klas of individu op welke plaats worden verwacht. Van docenten en leerlingen wordt verwacht dat ze het rooster volgen en op tijd op de afgesproken plaats komen.³⁶ Dat ieder individu zijn eigen plek heeft werd onder het thema groepeeringsvormen al duidelijk. In relatie tot het rooster heeft dit als doel de school inzicht te geven in presentie en absentie.³⁷

Roosters bestaan al heel lang, de oudst bekende roosters komen uit kloostergemeenschappen. Daar werd het rooster als een strikt model voor het controleren van activiteit volgens een vast tijdschema geïntroduceerd. Een rooster is een slimme manier om activiteiten te ordenen, ritmes vast te stellen en cycli van herhaling te reguleren. De waarde ervan werd ook in scholen, fabrieken en ziekenhuizen ingezien.³⁸ Foucault schrijft dat roosters niet alleen gebruikt werden om te ordenen, maar ook om de kwaliteit van de gebruikte tijd te waarborgen. Tijd kon tot nuttige, kwalitatieve tijd gevormd worden door constant toezicht te organiseren en alles wat kan afleiden van de middelen het rooster vastgestelde taak te elimineren.³⁹ Het goed gebruiken van de tijd heeft van oorsprong een negatief geformuleerde drijfveer. Men mocht niet ijdellijk omgaan met door God gegeven en door de mens betaalde tijd. Het rooster en de disciplinerende maatregelen die daaruit voortkomen regelen

³³ Foucault, *Discipline and Punish*, 145.

³⁴ Foucault, *Discipline and Punish*, 146.

³⁵ Foucault, *Discipline and Punish*, 147.

³⁶ Foucault, *Discipline and Punish*, 142.

³⁷ Foucault, *Discipline and Punish*, 143.

³⁸ Foucault, *Discipline and Punish*, 149.

³⁹ Foucault, *Discipline and Punish*, 150, 151.

juist een theoretisch groeiend gebruik van de tijd. Elk beschikbaar moment werd bruikbaar gemaakt. Men probeerde het gebruik van de kleinste momenten te intensiveren, alsof de tijd in zijn versnippering onuitputtelijk was en een steeds gedetailleerder ordening zou leiden tot een ideaal punt van maximale snelheid en maximale efficiëntie. Het rooster vult elk moment met verschillende, maar geordende activiteiten. Zoals de fabriek werkt met arbeidsdeling om tot grotere efficiëntie te komen, werkt de school met het ordenen van de leerstof in losse vakken. Zo wordt het geheel van de leerstof die een leerling tot zich dient te nemen, verdeeld in delen die schijnbaar los van elkaar bestaan.⁴⁰ Het rooster voorziet in de ordening van de vakken door de dag heen. Het ritme van het rooster wordt opgelegd door signalen. Een voorbeeld van zo'n signaal is de schoolbel, die aangeeft wanneer de les begint en eindigt.⁴¹

Classificatie - in output en hiërarchie

Via de beschrijving van groeperingsvormen en ordening ontstaat er steeds meer zicht op de macht van structuren die de dagelijkse realiteit in het onderwijs vormgeven. Klassen worden homogeen en activiteiten worden geordend in de tijd. Om zicht te krijgen op niveau en voortgang van leerlingen, wordt gebruik gemaakt van classificatie in diverse vormen. Zo kan de school ervoor zorgen dat iedereen die dezelfde les op hetzelfde niveau volgt, door het rooster op dezelfde plek ingedeeld wordt.⁴²

In de achttiende eeuw begon rang vorm te krijgen in de ordening van individuen. Zo definieerde men hiërarchie in niveau tussen leerlingen. In die tijd werd de indeling in niveaus nog binnen het klaslokaal gemaakt. Leerlingen van hetzelfde niveau zaten in dezelfde rij.⁴³ Rang oftewel de classificatie op basis van niveau werd toegekend aan elke leerling aan het eind van elke taak of toets die hij had afgerond. Van week tot week, van maand tot maand en van onderwerp tot onderwerp. Leerstof werd aangeboden in een opeenvolging van onderwerpen in een bepaalde volgorde en met een toenemende moeilijkheidsgraad. Voor elke leerling of groep leerlingen waren er verplichte meetmomenten. Op basis van de resultaten van die meetmomenten werden leerlingen geclassificeerd op niveau en jaarlaag, om zich door de reeks van posities in de hiërarchie te bewegen.⁴⁴ Bovenstaande gebeurde vanaf de achttiende eeuw in de Franse context waar Foucault over schrijft, maar is ook deel van de dagelijkse praktijk van het hedendaagse onderwijs in Nederland. Onder deelvraag 1 wordt hier dieper op ingegaan.

Classificatie is niet alleen een manier om leerlingen als groep en individueel te ordenen. Leerling en docent zijn volgens Stephen Ball beiden deel van een systeem van inspectie, beoordeling en vergelijk. Hij noemt dat de terreur van 'payment by result'. Afrekening op basis van productiviteit en opbrengst is een manier van werken uit het bedrijfsleven, die in het onderwijs wordt toegepast. Leerlingen worden afgerekend op output op basis van de cijfers die zij voor toetsen en examens halen. Docenten worden afgerekend op de cijfers en

⁴⁰ Foucault, *Discipline and Punish*, 157.

⁴¹ Foucault, *Discipline and Punish*, 154.

⁴² Foucault, *Discipline and Punish*, 146, 147.

⁴³ Foucault, *Discipline and Punish*, 145.

⁴⁴ Foucault, *Discipline and Punish*, 145, 146.

doorstroom van leerlingen naar de volgende jaarlaag of van de examenresultaten van hun leerlingen, wanneer ze in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs werkzaam zijn. Ook productiviteit wordt gemeten, bijvoorbeeld in de vorm van registratie van aanwezigheid en ziekteverzuim.⁴⁵ Classificatie heeft dan ook invloed op de schoolorganisatie en op wat het betekent docent of leerling te zijn. De output van school, docent en leerling wordt vergeleken met een landelijk vastgestelde norm. De focus op het resultaat van dit vergelijk is bepalend voor leerstof en lesinhoud en daarmee op de dagelijkse praktijk van de docent in zijn professie en van de leerling in zijn vorming en ontwikkeling.⁴⁶

⁴⁵ Ball, *Foucault, Power and Education*, 59.

⁴⁶ Ball, *Foucault, Power and Education*, 22.

Deelvraag 1

Hoe ziet de dagelijks praktijk van het onderwijs op Greijdanus eruit?

Stichting voor gereformeerd onderwijs

Greijdanus is een stichting voor gereformeerd onderwijs. Dat betekent onder het Nederlands recht dat de school een zogenaamde bijzondere school is. In Nederland bestaan zowel openbare als bijzondere scholen. Artikel 23 van de grondwet regelt de vrijheid van onderwijs. Via dit wetsartikel worden openbaar en bijzonder onderwijs financieel aan elkaar gelijk gesteld.

Binnen bijzonder onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen algemeen en confessioneel bijzonder onderwijs. Greijdanus is als school opgericht op basis van een levensbeschouwelijke overtuiging en behoort tot de categorie van confessioneel bijzondere scholen. Bijzondere scholen worden door een natuurlijke persoon of een privaatrechtelijke rechtspersoon in stand gehouden.⁴⁷ In het geval van Greijdanus is dit dus een stichting.

School voor voortgezet onderwijs

Greijdanus is een school voor voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs, bedoeld in de wet op voortgezet onderwijs, omvat het onderwijs dat wordt gegeven na het basisonderwijs en na het speciaal onderwijs. In artikel 2 van deze wet is vastgelegd dat het onderwijs zo gegeven moet worden dat het is afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Voortgezet onderwijs mag alleen gegeven worden door mensen die hiertoe bevoegd zijn.

In artikel 5 wordt uiteengezet welke niveaus er binnen het voortgezet onderwijs worden onderscheiden:

- voorbereidend wetenschappelijk onderwijs;
- hoger en middelbaar algemeen voortgezet onderwijs;
- voorbereidend beroepsonderwijs;
- praktijkonderwijs;
- andere vormen van voortgezet onderwijs.

Middels kerndoelen en eindtermen is landelijk vastgesteld welke inhoudelijke doelstellingen er per niveau nagestreefd moeten worden. Het college voor toetsen en examens is belast met taken op het gebied van de centrale examens.⁴⁸

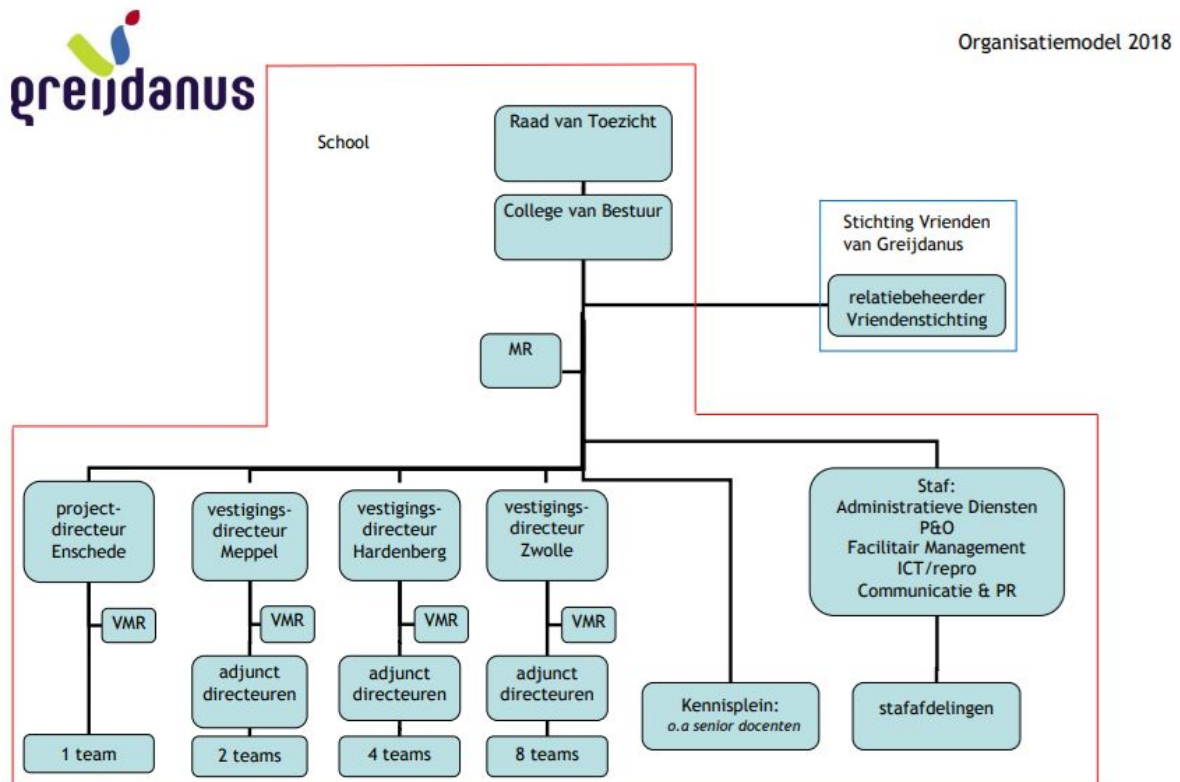
Volgens artikel 1 van de wet op voortgezet onderwijs bestaat het personeel van een school uit: de benoemde rector, directeur, conrector, adjunct-directeur of leraar, en overig personeel

⁴⁷ Wet op voortgezet onderwijs, artikel 1.

⁴⁸ Wet op voortgezet onderwijs, artikel 2.

benoemd in een andere functie dan het geven van onderwijs. Onder die laatste categorie vallen ook de leden van het bestuur van scholen die benoemd zijn door een Raad van Toezicht, voor zover deze bestuursleden op basis van een arbeidsovereenkomst zijn benoemd.

Onderstaand organogram geeft inzicht in de manier waarop Greijdanus als onderwijsorganisatie georganiseerd is. Het laat zien welke structuren er zijn en binnen welke structuren het personeel in diverse functies werkzaam is.



Organisatiemodel Greijdanus (Greijdanus, *Organisatiemodel*, 2018)

De dagelijkse praktijk

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de bovenbouw van de afdelingen voor hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) van het Greijdanus op de locatie in Zwolle. Binnen deze afdelingen studeren 617 leerlingen in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar. En er zijn 47 medewerkers werkzaam in de functies van senior docent, adjunct directeur en in onderwijs ondersteunende rollen. Docenten en leerlingen uit deze afdelingen werd tijdens diepte-interviews gevraagd te schetsen hoe Greijdanus er als onderwijsorganisatie uitziet. Dit hebben zij vanuit hun eigen perspectief gedaan. Op basis van hun antwoorden wordt een beeld geschetst van de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus. Om te voorkomen dat de beschrijving al te abstract wordt, kies ik ervoor soms te beschrijven met citaten. De citaten geven kleur aan de beschrijving.

Het betekent echter niet dat de gekozen citaten zwaarder wegen dan andere uitspraken die in de interviews zijn gedaan.

Niveau

Op Greijdanus is het onderwijs ingedeeld in de traditionele structuur van niveau stromen⁴⁹ van praktijkonderwijs en vmbo bb tot en met gymnasium.⁵⁰ Ook in de fysieke ruimte is de structuur van niveau stromen doorgevoerd. Elke stroom bevolkt een eigen vleugel in de school.⁵¹ De B-vleugel is voor vwo, de A100 voor de havo en het FH gebouw voor de onderbouw vmbo leerlingen.⁵² Leerlingen uit verschillende stromen komen, mede daardoor, niet met elkaar in contact.⁵³

Niveaus hebben een eigen wereldje, een eigen cultuur. Eén van de respondenten zegt hierover: "Ik heb ook wel vrienden op de havo, maar aan hen merk je echt wel dat de havo een ander wereldje is."⁵⁴ Leerlingen met vrienden op verschillende niveaus werden door een andere respondent 'crossmensen' genoemd. Zij zitten een beetje tussen de wereldjes van de verschillende niveaus in.⁵⁵

Een zesdeklasser van het vwo is in zijn schoolloopbaan weinig in contact gekomen met bijvoorbeeld een vmbo leerling, vertelt één van de respondenten.⁵⁶ Een leerling onder de respondenten wist te vertellen dat je je fiets, wanneer je ketting eraf is, naar de techniek afdeling van vmbo bb kunt brengen. Dat geeft een leerling van bijvoorbeeld het vwo in het huidige systeem een heel specifieke reden om een leerling van vmbo bb te ontmoeten.⁵⁷

Leerlingen worden ingedeeld op niveau op basis van het advies van de basisschool.⁵⁸ In de onderbouw wordt gewerkt met gecombineerde niveaus, zodat leerlingen dan nog makkelijker van het ene naar het andere niveau kunnen overstappen. In de bovenbouw is er uiteindelijk het systeem van de examens. De leerling werkt dan toe naar een examen op een bepaald niveau.⁵⁹ De docenten onder de respondenten vertellen dat er op het moment wel meer geëxperimenteerd wordt met het volgen van vakken op naastliggend hoger niveau. Leerlingen kunnen dan een vak op een hoger niveau volgen en afronden of een bepaald vak eerder afronden.⁶⁰ Desondanks is het huidige systeem nog erg strak op niveaus.⁶¹ Er wordt op niveau geselecteerd en gegroepeerd, hierdoor zijn groepen op het vlak van niveau homogeen. Een systeem met homogene groepen is voor de docent efficiënt voor het overbrengen van leerstof. Dezelfde respondent voegt daaraan toe dat aangesproken worden op niveau goed is voor de leerling: "Voor vwo'ers is het goed in een groep te zitten waar ze

⁴⁹ Interview 7, docent.

⁵⁰ Interview 6, leerling.

⁵¹ Interview 4, docent.

⁵² Interview 6, leerling.

⁵³ Interview 1, docent.

⁵⁴ Interview 2, leerling.

⁵⁵ Interview 3, leerling.

⁵⁶ Interview 4, docent.

⁵⁷ Interview 6, leerling.

⁵⁸ Interview 2, leerling.

⁵⁹ Interview 1, docent.

⁶⁰ Interview 1, 4, 5, 7, docent.

⁶¹ Interview 1, docent.

in tempo niet steeds door andere leerlingen worden afgeremd. Maar ook voor kinderen die aan de onderkant van het systeem 'bungelen' is het heel fijn om in een vmbo bb of vmbo kb klas te zitten, waar je weer kunt excelleren binnen je groep. Waar je het weer goed doet en op niveau zit, in plaats van voortdurend onder gemiddeld te presteren.”⁶²

Jaarlaag

De niveau stromen zijn onderverdeeld in jaarlagen. Aan het einde van elke jaarlaag ligt een harde grens. Een van de leerlingen geeft aan dat eigenlijk wel logisch te vinden: “Je moet het wel kunnen, daarna pas mag je door naar de volgende jaarlaag.”⁶³ Volgens één van de docenten is het systeem van jaarlagen iets onnatuurlijks voor mensen in ontwikkeling: “Soms maakt een leerling een versnelling door op een bepaald vak, maar kan dan niet verder omdat het stof uit het volgende leerjaar betreft. Soms loopt een leerling vertraging op door ziekte of een ongeval. Ook dan kan hij niet verder als hij het vorige jaar nog niet klaar heeft.”⁶⁴

Leerlingen uit één klas, van één jaarlaag en één niveau hebben op een bepaald moment les van een bepaalde docent.⁶⁵ Als er in de bovenbouw binnen één jaarlaag meerdere docenten hetzelfde vak geven, moeten zij onderling afstemmen op toets en lesinhoud. Het is de bedoeling dat leerlingen van dezelfde jaarlaag dezelfde toets voor hetzelfde vak krijgen.⁶⁶

De verschillende jaarlagen per niveau hebben weinig met elkaar te maken.⁶⁷ Als je door de school loopt zie je wel verschil tussen verschillende niveaus en jaarlagen.⁶⁸ “Maar als je niet bij elkaar in de klas zit, praat je in de pauzes niet echt met elkaar.” Het feit dat onderbouw en bovenbouw verschillende pauzemomenten hebben, versterkt dit.⁶⁹

Vak

Voor de leerling is de structuur waar hij in de bovenbouw mee te maken heeft: cluster, vak, klas, docent.⁷⁰ Als het gaat om het wanneer en hoeveel volgen van welke vakken hebben leerlingen geen keuzevrijheid, het rooster bepaalt.⁷¹

Wanneer de leerling naar de bovenbouw gaat, mag hij zijn eigen vakkenpakket kiezen, volgens één van de respondenten vergroot dat de motivatie: “Het helpt dat iedereen z'n eigen vakken gekozen heeft, ik vind bijvoorbeeld vrijwel elk vak dat ik nu heb interessant.”⁷² Er is qua vakken veel te kiezen. “Filosofie bijvoorbeeld heb je niet op alle scholen.”⁷³

⁶² Interview 7, docent.

⁶³ Interview 6, leerling.

⁶⁴ Interview 5, leerling.

⁶⁵ Interview 1, leerling.

⁶⁶ Interview 4, docent.

⁶⁷ Interview 6, leerling.

⁶⁸ Interview 2, leerling.

⁶⁹ Interview 6, leerling.

⁷⁰ Interview 4, docent.

⁷¹ Interview 1, docent.

⁷² Interview 3, leerling.

⁷³ Interview 6, leerling.

Schoolbreed komen docenten die hetzelfde vak geven bij elkaar in een vaksectie. Een vaksectie heeft als doel dat er binnen het vak afgestemd wordt en er een doorgaande leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw is. Samenwerken binnen de vaksectie is lastig doordat onderbouw en bovenbouw niet dezelfde structuur hanteren. De onderbouw werkt vooral met teams, die verantwoordelijk zijn voor de klassen van een bepaald niveau en een bepaalde jaarlaag. De bovenbouw is vakgericht ingedeeld. In de bovenbouw is er weinig onderlinge samenhang tussen de vakken, vertelt één van de respondenten.⁷⁴ Het antwoord van een andere respondent volgt dezelfde lijn: “De docent is ook vakman.”⁷⁵

Leerlingen maken in hun beschrijvingen tijdens de interviews onderscheid in kennis vakken en meer persoonlijke vakken. “In de meer persoonlijke vakken, zoals godsdienst of maatschappijleer, dwingt de school de leerling zich te vormen. Dat doet de school door in zo’n vak bepaalde lesinhoud aan te bieden.”⁷⁶ Een andere respondent beschrijft vakken als mentoruur en godsdienst als persoonlijker vakken. Zij geeft aan dat het daarin veel meer gaat over wie je bent als persoon en hoe je dingen ervaart. Voor examenvakken ligt het tempo vast. “Je moet uiteindelijk toch een examen kunnen maken.”⁷⁷

Klas

De leerling zit in een klas. Een klas is een groep leerlingen van hetzelfde niveau en hetzelfde leerjaar. Klassen van hetzelfde niveau en hetzelfde leerjaar vormen samen een jaarlaag. Klas en rooster zijn een organisatorisch gegeven, geeft één van de respondenten aan. Deze structuren geven een aantal harde randvoorwaarden aan hoe het onderwijs georganiseerd is.⁷⁸

In de onderbouw hebben leerlingen vaste klassen. In die klas volgen ze alle lessen. In de bovenbouw wordt er gewerkt met clusters, omdat leerlingen zelf een vakkenpakket samenstellen en zo elke leerling een eigen rooster heeft. Naast clusters zijn er nog twee soorten klassen. De mentorklas en de stamklas. In de mentorklas hebben leerlingen dezelfde mentor, samen volgen de leerlingen uit één mentorklas het mentoruur bij één bepaalde mentor. Verder heeft de mentorklas geen gezamenlijke lessen. In de stamklas volgen leerlingen de lessen die voor iedereen verplicht zijn en dus niet in clusters worden aangeboden.⁷⁹

Leerlingen met beperkingen volgen onderwijs in reguliere klassen.⁸⁰ Binnen Passend Onderwijs moet de school alle leerlingen opvangen, ook als een leerling zeer autistisch is zou hij op Greijdanus terecht moeten kunnen: “Ik vind het heel fijn dat ze er bij kunnen zijn, maar ik weet niet of ik ze in de praktijk altijd op de juiste manier kan bedienen. Je hebt een x aantal anderen in de klas zitten die je ook moet bedienen. De ene leerling vraagt meer

⁷⁴ Interview 7, docent.

⁷⁵ Interview 5, docent.

⁷⁶ Interview 2, leerling.

⁷⁷ Interview 6, leerling.

⁷⁸ Interview 5, docent.

⁷⁹ Interview 3, leerling.

⁸⁰ Interview 5, docent.

aandacht dan de ander en je kunt niet aan iedereen 100% aandacht geven in de les. Dan schiet zo iemand er wel eens tussendoor. In een andere situatie zou zo iemand in een kleinere klas zitten en veel meer structuur kunnen krijgen.”⁸¹ Een andere respondent stelt de vraag of een leerling die autistisch is wel een veilige pedagogische setting heeft in de klas. Zijn vwo 4 klassen zijn allemaal 31 of 32 mensen groot. Hij stelt dat leerling, docent en klas samen de verantwoordelijkheid hebben om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat, zodat ook leerlingen met een beperking tot hun recht komen.⁸² Deze leerlingen zijn in hun ‘anders zijn’ nu vaak eenlingen in de klas.⁸³

Voor de docent is de grootte van de klas ook bepalend in de mate waarin hij zijn leerlingen persoonlijk kan volgen en persoonlijk kan bedienen. Eén van de respondenten geeft aan dat ze het onderwijs nog te veel eenheidsworst vindt, ook haar eigen lessen. Ze benoemt: “Ik heb nu niet de illusie dat ik mijn leerlingen heel goed volg. De uitschieters aan de onder- en bovenkant heb ik in beeld, de middenmoot niet. Klassengrootte en de tijd die je voor elke les hebt - het aantal lessen dus - zijn hierin belemmerend.”

Rooster

Het rooster is een structuur die wordt ingezet om de schooldag in te delen. De dagindeling die zo ontstaat is in de dagelijkse praktijk bepalend voor docent en leerling.⁸⁴

- Voor de docent bepaalt het rooster welke klas hij op welk moment, voor welk vak ziet en hoe lang.
 - Het tijdstip waarop de docent een klas lesgeeft, heeft invloed op de didactische werkvormen die hij inzet. “Als je helemaal op het eind zit, zitten ze helemaal op apegapen. Dan moet je weer andere elementen uit je repertoire gebruiken dan bij het eerste uur. Dat is de structuur die je is opgelegd, maar ik ben er nog niet over uit of dat werkbaar is.”⁸⁵
- De leerling weet dankzij het rooster op welk moment hij welke docent hij voor welk vak heeft en hoe lang.
 - In de onderbouw geldt het rooster voor leerlingen voor een hele klas.
 - In de bovenbouw hebben leerlingen een persoonlijk rooster.⁸⁶
 - De leerling vindt zijn rooster op het digitale leerlingportaal van de school.
 - De hele dag door zijn roosterwijzigingen te volgen op zogenaamde roosterborden in de school.⁸⁷

Alle respondenten ervaren het rooster als een beperkende structuur. Wanneer je als docent of leerling bent ingeroosterd, wordt verwacht dat je op het betreffende moment op de betreffende plek aanwezig bent. Rooster en klas vormen harde randvoorwaarden, vertelt een van de respondenten.⁸⁸ Een van de respondenten stelde dat het rooster misschien wel

⁸¹ Interview 1, docent.

⁸² Interview 5, docent.

⁸³ Interview 1, docent.

⁸⁴ Interview 4, docent.

⁸⁵ Interview 1, docent.

⁸⁶ Interview 3, leerling.

⁸⁷ Interview 6, leerling.

⁸⁸ Interview 5, docent.

de machtigste structuur in de school is.⁸⁹ De structuur van het rooster maakt dat niet de eigen ontwikkeling van de leerling leidend is in de schoolorganisatie. In plaats daarvan is de structuur van het rooster leidend in de manier waarop ze de dag van uur tot uur en de lesinhoud van vak tot vak indeelt.⁹⁰

Het rooster als onderdeel van het leerstofjaarklassensysteem wordt door een van de respondenten beschreven als onnatuurlijk voor mensen in ontwikkeling.⁹¹ Een andere respondent vertelt dat het rooster in zijn ogen op een gekunstelde manier structuur geeft aan de aandacht voor vorming van leerlingen. In de praktijk is het steeds vaker zo dat er gezegd wordt⁹² dat we ‘op dat mentoruur, op dat moment, gaan we nadenken over die waarde’.⁹³ Ook leerlingen ervaren dat dit schuurt, blijkt uit wat een leerling vertelt over het feit dat het rooster voor hem bepaalt wanneer hij een mentor/BZ uur heeft en over zijn persoonlijke vorming moet nadenken: “Dan denk ik ja, ik ben gewoon schoolwerk aan het doen en heb ik geen zin om ineens over allerlei persoonlijke dingen na te denken.”⁹⁴

Wiens belangen er leidend zijn bij het maken van het rooster, wordt in de interviews niet helemaal duidelijk. Eén van de respondenten geeft aan dat de roostermakers eigenlijk altijd hun best doen om te voldoen aan de wensen van de docent. Deze docent vindt dat er in het rooster op een prettige manier rekening gehouden wordt met haar wensen. Ze heeft niet te klagen over haar rooster. Bij de vraag of dit specifiek voor docenten geldt, geeft ze aan dat de roostermakers in haar ogen allereerst voor leerlingen proberen een goed rooster te maken. Een goed rooster voor leerlingen in de bovenbouw is volgens deze docent: “Een zoveel mogelijk aaneengesloten rooster met daarin een aantal tussenuren, zodat ze BZ uren kunnen draaien en tijd hebben voor overleg als ze samen moeten werken.”⁹⁵

Docent

De docent geeft les aan de leerling, dus de docent onderwijst. Docenten zijn de mensen die de corebusiness van de school uitvoeren.⁹⁶ Daarin heeft de docent oog, oor en hart voor de leerling. “Als mens wil ook heel graag naast die leerling gaan staan in zijn of haar leven.” Wanneer de docent mentor is trekt hij gedurende de hele bovenbouw periode met zijn mentorklas op. Eén van de respondenten geeft aan dat te zien als een samen wandelen met de leerling. Daarnaast is de docent ook vakman.⁹⁷

⁸⁹ Interview 1, docent.

⁹⁰ Interview 5, docent.

⁹¹ Interview 5, docent.

⁹² Wie dit zegt, wordt in het interview niet duidelijk. Afgaand op de wijze waarop het mentoraat in de bovenbouw georganiseerd is, vermoed ik dat het docentontwikkelteam dat zich met het mentoraat bezighoudt dit aangeeft. In dit team worden methoden of opdrachten uitgewerkt ter ondersteuning van het mentoraat.

⁹³ Interview 4, docent.

⁹⁴ Interview 2, leerling.

⁹⁵ Interview 7, docent.

⁹⁶ Interview 7, docent.

⁹⁷ Interview 5, docent.

De school is een professionele organisatie. Een andere respondent vertelt dat ze houdt van ruimte en mildheid, maar de school ook een professionele organisatie vindt. Daarin moet je als docent gewoon 'leveren', omdat je daar je geld mee verdient. Daar wordt door de schoolleiding ook echt een beroep op gedaan. In een professionele organisatie is het gewoon om elkaar als professionals aan te spreken op verantwoordelijkheid. "Mijn adjunct is wel iemand die mensen echt aan durft te spreken. Daar houd ik ook wel van hoor, het is goed voor mijn ontwikkeling als docent en ik vind het professioneel."⁹⁸ Elkaar aanspreken is binnen Greijdanus onder docenten geen gemeengoed, blijkt uit een aantal van de andere interviews. "Leerlingen aanspreken vind ik heel normaal, collega's aanspreken vind ik een stuk lastiger." Onder docenten is er een cultuur waarin ieder zijn eigen koninkrijkje lijkt te hebben.⁹⁹ Het was altijd zo dat in de les de docent alleen alles bepaalde. Dat wordt gaandeweg steeds opener.¹⁰⁰ Maar nog steeds zijn docenten van de zogenaamde oude garde het niet gewend aangesproken te worden.¹⁰¹ Docenten onder de respondenten geven aan toch wel aan te spreken wanneer ze dat nodig achten. Dat zien ze als onderdeel van het werken aan een professionele cultuur.¹⁰²

Docenten spreken niet alleen onderling aan. Ook leerlingen spreken docenten aan. Leerlingen spreken docenten bijvoorbeeld aan wanneer zij vinden dat de docent het leerlingstatuut niet naleeft.¹⁰³ Ook bij een niet kloppende of onterechte beoordeling spreekt de leerling de docent aan. De toon die een leerling kiest is bepalend in wat hij met het aanspreken bewerkstelligt, geeft een leerling aan. "Je moet het wel een beetje voorzichtig brengen. Niet rechtstreeks zeggen dat je vindt dat iets niet ok is, want dan wordt er niet zo goed mee omgegaan." De mate waarin docenten aanspreekbaar zijn, verschilt. De ene docent geeft zelf aan aanspreekbaar te zijn en leerlingen zelf regelmatig om feedback op haar lessen te vragen.¹⁰⁴ Bij meer traditionele docenten ervaren leerlingen die ruimte niet. Die docenten hebben een heel duidelijk beeld van de hiërarchische relatie tussen docent en leerling. In die hiërarchische relatie staat de docent boven de leerling.¹⁰⁵ Dit type docenten is niet gediend van feedback door leerlingen, wordt er boos van¹⁰⁶ of negeert het.¹⁰⁷

De relatie tussen docent en leerling is bepalend voor het gemak waarmee een leerling een docent aanspreekt. Een leraar met wie de leerling een goede relatie heeft, is voor de leerling makkelijker aan te spreken.¹⁰⁸ Ook breder is de relatie tussen docent en leerling van belang in de schoolcontext. Over het algemeen hebben docenten en leerlingen op Greijdanus een goede relatie.¹⁰⁹ Informeel contact tussen docenten en leerlingen draagt bij aan die relatie.¹¹⁰

⁹⁸ Interview 7, docent.

⁹⁹ Interview 4, 5, 6, docent, leerling.

¹⁰⁰ Interview 4, docent.

¹⁰¹ Interview 5, docent.

¹⁰² Interview 4, 5, docent.

¹⁰³ Interview 2, leerling.

¹⁰⁴ Interview 1, docent.

¹⁰⁵ Interview 2, leerling.

¹⁰⁶ Interview 6, leerling.

¹⁰⁷ Interview 2, leerling.

¹⁰⁸ Interview 6, leerling.

¹⁰⁹ Interview 2, leerling.

¹¹⁰ Interview 3, leerling.

Een goede relatie tussen docent en leerling zorgt ervoor dat de drempels laag zijn en leerlingen hun docenten als benaderbaar ervaren.¹¹¹ Soms heeft aanspreken echter een negatieve invloed op de relatie tussen een docent en een leerling.¹¹²

Hieronder volgt een opsomming van uitspraken die over de docent worden gedaan:

- Een ervaren docent verwerft gezag.¹¹³
- De docent ervaart zowel ruimte en verantwoordelijkheid als werkdruk.
- De docent neemt het initiatief als het gaat om zijn eigen ontwikkeling.¹¹⁴
- De docent probeert nieuwe dingen uit.
- De docent gebruikt feedback van leerlingen.¹¹⁵
- De docent kan de eigen ontwikkeling van de leerling niet volgen vanwege de grootte van de klassen.
- De docent is relatiegericht.
- De docent is geneigd voor leerlingen te zorgen.¹¹⁶
- De docent moet verantwoordelijkheid voorleven.¹¹⁷
- De human dynamics training geeft de docent inzicht in zichzelf en in anders zijn van collega docenten.¹¹⁸

Aan de ontwikkeling van de docent worden eisen gesteld. Een docent geeft aan dat ze een aantal jaar geleden haar eerstegraads bevoegdheid heeft gehaald. “Op een gegeven moment werd er wel op aangedrongen dat ik die opleiding zou gaan doen, omdat ik anders niet langer in de bovenbouw les zou kunnen blijven geven.”¹¹⁹ De docent wordt door zijn leidinggevende beoordeeld op lesinhoud en (examen)resultaten.¹²⁰ Ook de leerling heeft een rol in het beoordelen van de docent. Dat wordt middels het leerlingtevredenheidsonderzoek gedaan.¹²¹

Leerling

De leerling centraal is een uitspraak die in een aantal van de interviews gedaan werd. In het ene interview gaf een docent aan dat de leerling voor haar als klant centraal staat.¹²² In een ander interview stelde een leerling dat de leerling in de schoolorganisatie centraal zou moeten staan. Hij vroeg zich echter af in hoeverre dat in de praktijk ook zo is.¹²³ Een andere docent gaf aan dat de leerling het doel is van de schoolorganisatie en daarom ook de spiegel.¹²⁴ “Leerlingen zijn in een bepaalde zin anders dan docenten. Ze zijn jonger, staan

¹¹¹ Interview 6, leerling.

¹¹² Interview 2, leerling.

¹¹³ Interview 5, docent.

¹¹⁴ Interview 7, docent.

¹¹⁵ Interview 1, docent.

¹¹⁶ Interview 7, docent.

¹¹⁷ Interview 4, docent.

¹¹⁸ Interview 4, 7, docent.

¹¹⁹ Interview 7, docent.

¹²⁰ Interview 4, docent.

¹²¹ Interview 7, docent.

¹²² Interview 7, docent.

¹²³ Interview 2, leerling.

¹²⁴ Interview 5, docent.

anders in het leven, hebben een andere sociale context. Maar zij zijn wel de mensen waar het om gaat. De mensen voor wie wij deze organisatie in het leven hebben geroepen.”¹²⁵

De leerling is een jong volwassene, op weg naar de volwassenheid. Daarbij heeft hij volwassenen nodig om leiding en structuur te geven en om hem te bevragen op zijn doelen.¹²⁶ Bij het volwassen worden van de leerling hoort dat hij stukje bij beetje leert zelf verantwoordelijkheid te dragen. Dat is nodig om hem op te voeden van kind tot persoon in de maatschappij. De school heeft hierin belangrijke rol. De invulling van die rol is vaak een zoektocht tussen keihard zijn op de regels en ruimte geven om fouten te maken.¹²⁷

Tijdens de interviews werden een aantal zaken genoemd waar een leerling verantwoordelijk voor- en aanspreekbaar op is:

- Zijn houding en gedrag.
 - Verantwoordelijk voor sfeer in de klas.
 - Mee doen in de lessen.
 - Gastvrijheid richting gasten, bijvoorbeeld gastsprekers, in de school.¹²⁸
 - Samen met docent verantwoordelijk voor het pedagogisch klimaat.¹²⁹
 - Zich ook in de pauzes aan de geldende normen en waarden houden.
 - “Geen potje maken van de Spiegelzaal.”¹³⁰
- Zijn leerproces.
 - Op tijd opdrachten inleveren.
 - Huiswerk maken.¹³¹
 - Keuzes maken in het leerproces.
 - Inschrijven voor een herkansing.¹³²
 - Maken van een verslag van het eigen mentorgesprek.¹³³
- Het nakomen afspraken.
 - Op tijd komen.¹³⁴
- Het beoordelen van docenten.
 - Beoordelen van functioneren van docenten in leerlingtevredenheidsonderzoek.
 - Het mede voeren van sollicitatiegesprekken met nieuwe docenten.¹³⁵

¹²⁵ Interview 5, docent.

¹²⁶ Interview 5, docent.

¹²⁷ Interview 4, docent.

¹²⁸ Interview 1, docent.

¹²⁹ Interview 5, docent.

¹³⁰ Interview 1, docent.

¹³¹ Interview 1, 2, 3, docent en leerling.

¹³² Interview 4, docent.

¹³³ Interview 5, docent.

¹³⁴ Interview 2, leerling.

¹³⁵ Interview 7, docent.

Het vergroten van het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid van de leerling zijn speerpunten van de schoolleiding.¹³⁶ De mate van verantwoordelijkheid die de leerling krijgt, verschilt per docent.¹³⁷

Zoals uit voorgaande opsomming over de verantwoordelijkheid van de leerling blijkt, is de leerling zelf verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Uit de interviews blijkt echter ook dat de leerling slechts in beperkte mate inzicht heeft in zijn eigen ontwikkeling. In de bovenbouw is er meer aandacht voor keuzevrijheid van de leerling in tempo en het volgen van vakken op een hoger niveau.¹³⁸ Er is hierin veel mogelijk, geeft één van de leerlingen aan. Het initiatief ligt hierin bij de leerling¹³⁹, maar de leerling heeft geen zicht op de leerdoelen waar hij aan moet voldoen.¹⁴⁰ Het werk van de leerling wordt beoordeeld met cijfers. Cijfers geven tot op zekere hoogte inzicht in de eigen ontwikkeling van de leerling.¹⁴¹ “Stabiele cijfers geven bijvoorbeeld aan dat je weet wat je aan het doen bent.”¹⁴² Uit de uitspraken van leerlingen blijkt impliciet dat zij vinden dat de docent hen meer inzicht in hun eigen ontwikkeling zou moeten geven.¹⁴³ De docent geeft echter aan niet over de juiste tools te beschikken om dat te kunnen doen.¹⁴⁴

De leerling krijgt ruimte om ook buiten het schoolcurriculum om zijn talenten te ontwikkelen. Bijvoorbeeld door het meedoen aan een uitwisselingsproject, doen aan topsport¹⁴⁵ of meedoen aan de Grote Avond. Voor dit alles geldt dat goede schoolresultaten een voorwaarde voor het verkrijgen van deze ruimte zijn.¹⁴⁶

Klas en rooster beperken de keuzevrijheid van de leerling.¹⁴⁷ Als een leerling iets meemaakt of met een bepaald vak bezig is en gelijk even een verdiepingsslag wil maken, dan kan dat niet. Het volgende uur staat er weer een ander vak op hem te wachten. De structuren van rooster en klas zijn onnatuurlijk voor mensen in ontwikkeling.¹⁴⁸

Er is verschil in de positie van leerlingen in de onderbouw en leerlingen in de bovenbouw. Leerlingen in de bovenbouw krijgen meer vrijheid en verantwoordelijk, dan leerlingen in de onderbouw. Dat geven zowel docenten als leerlingen aan.¹⁴⁹ Het volgende citaat laat iets van het gevoel van een leerling uit de zesde klas van het vwo ten opzichte van jongere leerlingen: “Ik ben nu natuurlijk de oudste van de school. Van jongere leerlingen kun je best

¹³⁶ Interview 7, docent.

¹³⁷ Interview 2, leerling.

¹³⁸ Interview 7, docent.

¹³⁹ Interview 3, leerling.

¹⁴⁰ Interview 2, leerling.

¹⁴¹ Interview 3, leerling.

¹⁴² Interview 6, leerling.

¹⁴³ Interview 2, 3, leerling.

¹⁴⁴ Interview 7, docent.

¹⁴⁵ Interview 4, docent.

¹⁴⁶ Interview 7, docent.

¹⁴⁷ Interview 1, docent.

¹⁴⁸ Interview 5, docent.

¹⁴⁹ Interview 3, 4, 5, leerling, docent.

wat leren, maar niet zoveel.”¹⁵⁰ Een andere leerling geeft een voorbeeld van het aanspreken van een jongere leerling. Ze spreekt die leerling aan omdat die in de Spiegelzaal rent en schreeuwt, terwijl zij daar met andere bovenbouw leerlingen aan het werk is. Nadrukkelijk zegt ze daarbij dat je zo’n jongere leerling niet te erg uit de hoogte moet aanspreken. “Dan is uiteindelijk de kans groot dat ze wat je zegt gewoon accepteren, sorry zeggen en ergens anders heen gaan.”¹⁵¹ Het verschil in positie en benadering tussen onderbouw en bovenbouw, tussen jongere en oudere leerlingen, heeft iets in zich van een verschil in hiërarchie. Of tenminste het ervaren van een verschil in hiërarchische posities.

De structuur binnen het voortgezet onderwijs is anders dan de structuur in het basisonderwijs. In het basisonderwijs zitten leerlingen van verschillende niveaus in één klas, wordt er veel in groepen samengewerkt. In de brugklas wordt er juist veel klassikaal, frontaal lesgegeven: “... alsof er nooit groepswork was geweest.” Leerlingen leren daardoor het eigenaarschap over hun leerproces uit handen te geven aan de docent. Die bepaalt wat er gedaan moet worden, zij volgen en nemen geen eigen initiatief meer. Ze leggen de verantwoordelijkheid waar die kennelijk gewenst wordt door de school. “Ik geloof niet in luie leerlingen. Ik geloof wel dat ze lui gemaakt kunnen worden door de processen die wij organiseren.”¹⁵²

Eén van de respondenten geeft aan de leerlingen op Greijdanus in vergelijking tot de leerlingen op haar vorige school erg braaf te vinden.¹⁵³ Ook uit de antwoorden van leerlingen onder de respondenten is iets dergelijks op te merken. Geen van hen heeft bijvoorbeeld ervaring met uit de les gestuurd worden. “Ik heb zelf nooit zo veel last gehad met straf ofzo, omdat ik me gewoon eigenlijk altijd aan de regels houd.”¹⁵⁴

Greijdanus is een streekschool, veel leerlingen moeten ver reizen om onderwijs op Greijdanus te kunnen volgen.¹⁵⁵ Streekschool is Greijdanus mede vanwege haar specifieke identiteit.¹⁵⁶ “Elke leerling op Greijdanus is in elk geval christelijk opgevoed.”¹⁵⁷ Dat maakt dat leerlingen op Greijdanus in elk geval in een bepaald opzicht veel met elkaar gemeen hebben.¹⁵⁸

Opstelling klaslokaal

In principe bepaalt de docent de opstelling van het klaslokaal, hoe de tafels en stoelen in de ruimte staan dus.¹⁵⁹ De opstelling van het klaslokaal is bepalend voor lesinhoud.¹⁶⁰ Vrijwel alle lokalen zijn ingedeeld in de zogenaamde busopstelling. Dat is de klassieke opstelling,

¹⁵⁰ Interview 2, leerling.

¹⁵¹ Interview 6, leerling.

¹⁵² Interview 5, docent.

¹⁵³ Interview 1, docent.

¹⁵⁴ Interview 3, leerling.

¹⁵⁵ Interview 6, leerling.

¹⁵⁶ Interview 5, docent.

¹⁵⁷ Interview 6, leerling.

¹⁵⁸ Interview 2, leerling.

¹⁵⁹ Interview 4, docent.

¹⁶⁰ Interview 7, docent.

geeft één van de leerlingen aan: “Gewoon de docent voorin en tafeltjes van twee naast elkaar.” In de practicumlokalen staan de tafels in lange rijen en in een aantal lokalen wordt standaard met een andere opstelling gewerkt. In die lokalen staan de tafels in een dubbele U. Eén van de respondenten heeft zo’n lokaal en vertelt dat die opstelling heel bewust gekozen is: “Ik vind de busopstelling verschrikkelijk, zeker in de lessen die ik geeft met veel gesprek en discussie. Mijn klaslokaal is een dynamische ruimte, waarin veel moet gebeuren. Waar veel activiteit moet zijn en waar ze niet moeten zitten als in de bus, voort dommelend totdat de volgende halte bereikt is.”¹⁶¹ Ook leerlingen ervaren dat de opstelling van het klaslokaal niet zomaar gekozen is: “Ik denk dat als je een les wiskunde in zo’n U opstelling geeft, dat de les wel zou veranderen.”¹⁶²

Het rooster beperkt de docent in zijn keuzevrijheid wat betreft opstelling van het klaslokaal.¹⁶³ De meeste docenten hebben niet, zoals de respondent in bovenstaand voorbeeld, een eigen klaslokaal. Wanneer ze een lokaal met één collega delen, kunnen ze samen afspraken maken over de opstelling van het lokaal. Eén van de respondenten vertelt dat ze dit inderdaad doet. De zaligmakende opstelling hebben zij en haar collega echter nog niet gevonden.¹⁶⁴ Door grote roosterdruk op de lokalen moeten docenten vaak van lokaal wisselen. Dat is niet bevorderlijk voor de keuzevrijheid qua opstelling van het lokaal.¹⁶⁵ “Als je in een lokaal komt en je moet alles eerst verbouwen en aan het eind van de les alles terugzetten, dat werkt in de praktijk gewoon niet.”¹⁶⁶

Lesinhoud

De docent bepaalt zelf de lesinhoud. Voor leerlingen in de bovenbouw legt de docent dat (samen met collega’s die hetzelfde vak aan leerlingen van hetzelfde niveau en dezelfde jaarlaag geven) vast in het programma voor toetsing en afsluiting (PTA). In de landelijke eindtermen zijn de doelen vastgesteld waar een leerling aan het einde van zijn schoolloopbaan aan moet voldoen. Gedurende de jaren in de bovenbouw werkt hij daar naartoe in het programma dat de docent voor hem bepaalt.¹⁶⁷

In de les wordt er met verschillende werkvormen gewerkt. Vaak echter ziet een les er volgens de leerlingen onder de respondenten uit als een soort college. “Je begint met een beetje uitleg en dan ga je huiswerk maken. Soms zijn er ook andere werkvormen, zoals een praktische opdracht.”¹⁶⁸ Eén van de leerlingen geeft aan dat ze de indruk heeft dat de inhoud van de lessen meestal is ingesteld op de mensen die het moeilijk vinden.¹⁶⁹

¹⁶¹ Interview 5, docent.

¹⁶² Interview 2, leerling.

¹⁶³ Interview 4, docent.

¹⁶⁴ Interview 7, docent.

¹⁶⁵ Interview 1, docent.

¹⁶⁶ Interview 7, docent.

¹⁶⁷ Interview 4, docent.

¹⁶⁸ Interview 3, leerling.

¹⁶⁹ Interview 6, leerling.

Een docent vertelt dat ze aan het oefenen is met het formuleren van leerdoelen om aan de hand daarvan de les op te bouwen. “Echt oefenen, want een leerdoel is echt iets anders dan een activiteit die de leerling uit moet voeren.”¹⁷⁰

Huiswerk

Bij de meeste lessen krijgt een leerling huiswerk.¹⁷¹ Het programma voor toetsing en afsluiting (PTA) is in de bovenbouw bepalend voor lesinhoud en huiswerk. Het huiswerk komt uit het PTA voort.¹⁷² Het huiswerk staat beschreven in een studieplanner. De leerling vindt de studieplanner op de elektronische leeromgeving. In de studieplanner staat welke opdrachten een leerling moet doen en welke bladzijden uit het lesboek hij moet lezen of leren. Zowel in het PTA als in de studieplanner staat leerstof dus niet in leerdoelen genoteerd.¹⁷³ Eén van de docenten vertelt dat ze haar lesplannen met leerlingen deelt. “Eerst maakte ik ze alleen voor mezelf als voorbereiding op de les, nu deel ik ze ook met leerlingen zodat ze zelfstandig aan de slag kunnen.”¹⁷⁴

In principe staat de leerling doordat er gebruik gemaakt wordt van een studieplanner nooit voor verrassingen: “Ook als je ziek bent weet je zo ongeveer wat er in de les gedaan is. Dat geldt overigens voor de meeste lessen, soms klopt er niks van de studieplanner of wordt de studieplanner niet gebruikt.”¹⁷⁵

De studieplanner is gedurende de hele periode geldig. Bovenbouwleerlingen zijn er min of meer zelf voor verantwoordelijk of en hoe ze hun huiswerk doen.¹⁷⁶ Dat is anders dan in de onderbouw, waar huiswerkcontroles in elke les plaatsvinden.¹⁷⁷ Ook in de bovenbouw controleren sommige docenten of leerlingen hun huiswerk hebben gemaakt. Door huiswerk te maken kunnen leerlingen dan bonuspunten voor de toets of de mogelijkheid om een toets te herkansen ‘verdiene’. Eén van de respondenten geeft aan dat soort sancties niet te gebruiken en het niet collegiaal te vinden als collega’s dat wel doen: “Dat maakt dat ze het huiswerk voor mijn vak niet maken als er ook huiswerk gedaan moet worden voor vakken waar er huiswerkpunten mee gescoord kunnen worden.” Dezelfde docent geeft aan dat kwalitatief huiswerk controleren wel nuttig is. “Bijvoorbeeld als je wilt dat ze voor een bepaalde les een bepaalde opdracht voorbereiden, zodat je die in de les klassikaal kunt bespreken.” In dergelijke gevallen is het bepalend voor de lesinhoud of een leerling hun huiswerk hebben gedaan.¹⁷⁸

Huiswerk kan opgegeven worden ter voorbereiding van de les, zoals in bovenstaand voorbeeld. Maar huiswerk kan ook een gevolg zijn van een les. “In de les zorg ik voor activiteit en interactie. Ik probeer ze mee te nemen, zodat ze uitgedaagd worden het op te

¹⁷⁰ Interview 1, docent.

¹⁷¹ Interview 2, leerling.

¹⁷² Interview 4, docent.

¹⁷³ Interview 6, leerling.

¹⁷⁴ Interview 1, docent.

¹⁷⁵ Interview 6, leerling.

¹⁷⁶ Interview 5, docent.

¹⁷⁷ Interview 3, leerling.

¹⁷⁸ Interview 7, leerling.

pakken. Huiswerk is voor mij geen doel op zich. Ik zou het graag zien als gemotiveerde output van mijn les.”¹⁷⁹

De term ‘huiswerkvrije school’ valt tijdens de interviews meerdere keren. Uit de interviews blijkt dat Greijdanus een school is waar huiswerk vaste prik is bij (vrijwel) elke les.¹⁸⁰ Geen huiswerkvrije school dus. Volgens de ene docent is de huiswerkvrije school het ideaal: “Het zou mooi zijn als ze tot half vijf ergens aan de slag kunnen en dan huiswerkvrij naar huis. Net als een werkdag bij ons in feite.”¹⁸¹ Een andere docent is daar juist niet voor: “Ik ben er wel voor dat ze thuis dingen doen, op eigen houtje. Dat je zelfstandig leert je werk te doen, dat vind ik wel goed.”¹⁸²

Beoordeling

De respondenten geven aan dat er eigenlijk altijd beoordeeld wordt op basis van een vooraf vastgestelde norm. Er worden daarbij ook vakken benoemd waarbij het er net even anders aan toe gaat. Zo wordt er bij Nederlands in de bovenbouw meer op proces dan op product beoordeeld, omdat leerlingen bij dit vak vooral vaardigheden leren. Uiteindelijk is de eindbeoordeling wel een beoordeling van het niveau van het product dat ze maken. Het niveau van dat product wordt afgezet tegen de norm die gesteld is als zijnde gemiddeld havo of vwo niveau.¹⁸³

Op Greijdanus wordt er gewerkt met het OBIT systeem. OBIT staat voor onthouden, begrijpen, integreren, toepassen. Elke opgave van een toets wordt in één van die vier categorieën ingedeeld.¹⁸⁴ Het OBIT systeem geeft inzicht in of er op de juiste manier getoetst wordt, dus in de juiste verhouding van de vier categorieën¹⁸⁵ en het geeft aan wat een leerling wel en niet beheerst. Op die manier geven toetsen de leerling inzicht in zijn ontwikkeling.¹⁸⁶ Twee van de docenten geven aan hier echter nog veel meer inzicht te willen creëren door meer formatief te toetsen. Formatief toetsen betekent het meten van ontwikkeling van de leerling in relatie tot zijn eigen proces.¹⁸⁷ Bij een summatieve toets gaat het om een eindoordeel van hoe een leerling het gedaan heeft ten opzicht van een vooraf vastgestelde norm. Op Greijdanus wordt er vrijwel altijd summatief getoetst. In die lijn geeft één van de respondenten aan dat zij een discrepantie ervaart tussen de aandacht voor kennis en de aandacht voor vaardigheden in de manier waarop er nu beoordeeld wordt. “We moeten kijken naar vaardigheden, naar wat leerlingen kunnen en die vaardigheden ontwikkelen. Dat zou wat mij betreft in de spotlights moeten staan. Nu staat het cijfer in de spotlights.” Dezelfde docent geeft aan dat er bij het beoordelen over tiende punten gediscussieerd wordt. “Daar zit het ‘m toch niet in? In wat voor wereld zijn we eigenlijk beland?”

¹⁷⁹ Interview 5, docent.

¹⁸⁰ Interview 2, leerling.

¹⁸¹ Interview 1, docent.

¹⁸² Interview 7, docent.

¹⁸³ Interview 7, docent.

¹⁸⁴ Interview 2, leerling.

¹⁸⁵ Interview 7, docent.

¹⁸⁶ Interview 5, docent.

¹⁸⁷ Interview 1, 7, docent.

Een beoordeling kan heel persoonlijk zijn. Daarom heeft de leerlinggeleding van de MR zich hard gemaakt voor het gebruik van standaard beoordelingscriteria in de vorm van een rubric. Voordat dit verplicht was, mochten docenten gewoon een cijfer plakken op het werk van een leerling. Dat werd gezien als de deskundigheid van de docent. Door het invoeren van de rubric is de beoordeling objectiever geworden, maar binnen de beoordelingscriteria kan de docent nog steeds heel vrij zijn.¹⁸⁸ Ook docenten geven aan dat beoordelen nooit volledig objectief gebeurt. Eén van hen geeft aan hoe hij desondanks zijn uiterste best doet transparant te zijn in de wijze waarop hij beoordeelt. Zo maakt hij bij het maken van een toets altijd een correctiemodel. Bij praktische opdrachten en mondelinge toetsen zijn de beoordelingscriteria altijd vooraf al bekend. Ook kijken hij en z'n collega regelmatig blanco werkstukken van leerlingen uit de klas van de ander na.¹⁸⁹

Als je het als leerling niet eens bent met een beoordeling, kun je een second opinion aanvragen. De voorwaarde is dat je hier als leerling eerst met de betreffende docent over spreekt. Als je er dan niet uit komt, kun je naar de adjunct directeur van je afdeling gaan. De adjunct directeur weegt af of je als leerling recht hebt op een second opinion. “Dus als de adjunct denkt dat je de docent alleen maar werk bezorgt omdat hij gewoon goed heeft beoordeeld, krijg je die mogelijkheid niet.” Heb je recht op een second opinion, dan zoekt de adjunct directeur een docent die deze beoordeling kan doen. De tweede beoordeling is wel bindend.¹⁹⁰

Niet alleen de leerling wordt beoordeeld, ook de docent. In principe wordt de docent door zijn leidinggevende beoordeeld op lesinhoud en (examen)resultaten. Maar in hoeverre de adjunct directeur van jouw afdeling precies weet wat jij als docent in de les doet is de vraag, geeft één van de respondenten aan.¹⁹¹ Als onderdeel van de cyclus van waarderingsgesprekken doen adjunct directeuren lesbezoeken bij de docenten uit hun team. Daarnaast wordt de docent beoordeeld door leerlingen via een enquête die het leerlingtevredenheidsonderzoek wordt genoemd. Leerlingen zijn goede beoordelaars, zegt één van de respondenten: “Ze ondergaan al dat onderwijs en hebben vaak een feilloos gevoel voor waar ze iets leren en waar niet, waar de zaken op orde zijn en waar niet, waar ze support ervaren en waar niet.”¹⁹²

Sanctie

Een sanctie krijgen betekent dat er consequenties aan verbonden zijn als je iets doet wat niet kan.¹⁹³ Een leerling krijgt bijvoorbeeld een sanctie wanneer hij ongeoorloofd absent is. Ongeoorloofd absent wordt ook wel spijbelen genoemd. Wie spijbelt moet nakomen. Als een leerling te laat is, moet hij een briefje halen. Drie keer te laat betekent nakomen.¹⁹⁴ Omdat er

¹⁸⁸ Interview 2, leerling.

¹⁸⁹ Interview 5, docent.

¹⁹⁰ Interview 2, leerling.

¹⁹¹ Interview 4, docent.

¹⁹² Interview 7, docent.

¹⁹³ Interview 2, leerling.

¹⁹⁴ Interview 6, leerling.

op het Greijdanus in Zwolle geen bel wordt gebruikt is men met de lestijden behoorlijk soepel. De docent bepaalt wanneer de les begint en als een leerling een minuut later binnenkomt is dat geen probleem.¹⁹⁵ Wanneer een leerling in de les te ver gaat in zijn gedrag richting medeleerlingen of docent, wordt hij 'eruit gestuurd' en moet hij zich melden bij de adjunct-directeur van zijn afdeling.¹⁹⁶ Over sancties voor docenten wordt door de respondenten niet gesproken.

De respondenten geven aan dat er weinig sancties zijn op Greijdanus. Het komt bijna niet voor dat leerlingen uit de les gestuurd worden.¹⁹⁷ Er is een informele sfeer in de havo/vwo bovenbouw. De relaties tussen docenten en leerlingen zijn over het algemeen goed.¹⁹⁸ Er is een overlegcultuur, docent en leerling werken op een coöperatieve manier samen¹⁹⁹ Dat betekent dat leerlingen veel kunnen ritselen en regelen.²⁰⁰ Een aantal van de respondenten onder de docenten geeft aan dat het wat dat betreft wel wat strakker mag. Strakker op afspraken en deadlines. Sanctioneren door consequenties te verbinden aan het niet nakomen van een afspraak.²⁰¹

Eén van de respondenten geeft aan de leerlingen op Greijdanus in vergelijking tot de leerlingen op haar vorige school erg braaf te vinden.²⁰² Ook uit de antwoorden van leerlingen onder de respondenten is iets dergelijks op te merken. Geen van hen heeft ervaring met uit de les gestuurd worden. "Ik heb zelf nooit zo veel last gehad met straf ofzo, omdat ik me gewoon eigenlijk altijd aan de regels houd."²⁰³

In de informele sfeer die er in de havo/vwo bovenbouw is, is de relatie tussen docent en leerling erg belangrijk. Een niet zo goede relatie tussen een docent en een leerling kan leiden tot gedrag van docenten dat leerlingen ervaren als impliciete sanctie, bijvoorbeeld in de beoordeling van leerlingenwerk. "Dat is waarom we ons als MR leerlingen hard hebben gemaakt voor het gebruik van rubrics bij de beoordeling van praktische opdrachten. Zodat een leraar er niet met natte vingerwerk toch een paar puntjes afsnoept, omdat hij het jou niet gunt." Andere impliciete sancties zijn volgens leerlingen opmerkingen die docenten maken of een leerling vaak de beurt geven om klassikaal iets uit te leggen waarvan de docent weet dat hij dat ingewikkeld vindt.²⁰⁴

Eén van de respondenten geeft aan als docent wel met sancties in milde vorm te werken. Zo kijkt hij weleens met een bepaalde blik de klas in of knipt hij met z'n vingers, dan is dat een vorm van een sanctie. Dat zet een leerling soms even stil, helpt hem reflecteren op wat er gebeurt. "Ik heb liever zelfreflectie van de leerling, dan een sanctie door docent." Daar leren

¹⁹⁵ Interview 4, docent.

¹⁹⁶ Interview 6, leerling.

¹⁹⁷ Interview 1, 4, 5, docent.

¹⁹⁸ Interview 3, leerling.

¹⁹⁹ Interview 5, docent.

²⁰⁰ Interview 7, docent.

²⁰¹ Interview 1, 4, 7, docent.

²⁰² Interview 1, docent.

²⁰³ Interview 3, leerling.

²⁰⁴ Interview 2, leerling.

leerlingen volgens deze docent veel meer van. “Liever preventief zo’n milde sanctie inzetten, dan curatief sanctioneren.” Dezelfde respondent geeft aan in de afgelopen tien jaar geen leerling uit z’n les te hebben verwijderd. Dat doet hij uit principe niet: “Ze zijn op dat moment aan mij toevertrouwd, ik vind dat ik dan ook met die groepen moet dealen.”²⁰⁵

²⁰⁵ Interview 5, docent.

Deelvraag 2

Welke uitspraken worden er in de visiedocumenten van Greijdanus gedaan die betrekking hebben op de macht van structuren?

Geloof in de God van de Bijbel

Greijdanus is een gereformeerde school. In het identiteitsdocument van de school wordt nader uitgewerkt wat dat gereformeerd zijn betekent. Het geloof in de God van de Bijbel is leidend in deze uitwerking. Binnen Greijdanus gelooft men dat God vraagt Hem groot te maken en God en de naaste lief te hebben. Ook gelooft men te mogen en moeten 'schitteren in Zijn licht'. Dat betekent dat de school, de leerlingen en de medewerkers het licht dat God geeft weerkaatsen als een diamant. Geïnspireerd door de Geest wordt het licht zo in allerlei facetten zichtbaar in een wereld, waarvan men gelooft dat ze Zijn licht nodig heeft. Dit kan echter alleen door Christus, de Zoon van God. Aan de ene kant toont Christus de menselijke tekortkomingen en afhankelijkheid, aan de andere kant laat Hij ook zien hoe mooi mensen met hun door God gegeven gaven en talenten al zijn. Op Greijdanus ziet men 'schitteren in Zijn licht' als Gods belofte en als opdracht aan de school, de leerlingen en de medewerkers in antwoord op die belofte.²⁰⁶

Het beeld van de diamant die het licht weerkaatst wordt gebruikt om bovenstaande van het niveau van identiteit en overtuigingen, via waarden te vertalen naar zichtbaar gedrag. De waarden van Greijdanus zijn: 'Christus volgen', 'groeien', 'verschil', 'samen', 'dienstbaar', 'verantwoordelijk' en 'genieten'. Onderzoek naar de wijze waarop men tot deze set van waarden is gekomen, valt buiten de scope van dit onderzoek. Er zijn echter wel vragen bij te stellen. Om dat zichtbaar te maken wordt kort ingegaan op wat waarden zijn. Daarbij gaan we uit van het feit dat men op Greijdanus voor waarden kiest en niet voor bijvoorbeeld geboden, al worden de Tien Woorden in het identiteitsdocument wel genoemd.

Over waarden valt meer te zeggen dan ik nu schrijf, ik kies er echter bewust voor de definitie van waarden te gebruiken die Max Scheler heeft geïntroduceerd. Deze definitie ligt in mijn optiek dicht bij de wijze waarop de waarden in het identiteitsdocument worden geïntroduceerd. Volgens Max Scheler zijn waarden materiële kwaliteiten die onafhankelijk zijn van de verschillende vormen waarin ze zich aan ons presenteren. Waarden zijn onveranderlijk, terwijl hun dragers wel kunnen veranderen.²⁰⁷ Zo kan de waarde 'verantwoordelijk' zich op allerlei manieren manifesteren, in de (zichtbare) gevolgen van keuzes die op basis van deze waarde gemaakt worden. De inhoud van de waarde zelf verandert echter niet. Op die manier zijn waarden richtlijnen voor moraliteit in het dagelijkse concrete leven.²⁰⁸ Onder het kopje 'De waarden van Greijdanus' wordt de definitie van elk van de Greijdanus waarden gegeven. Via deze definities wordt duidelijk welke betekenis op

²⁰⁶ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 4.

²⁰⁷ Nullens, *Verlangen naar het goede*, 161.

²⁰⁸ Nullens, *Verlangen naar het goede*, 160.

Greijdanus aan elk van de gekozen waarden gegeven is. De waarden zijn in die betekenis de richtlijn die gehanteerd dient te worden in de diversiteit aan situaties die in het dagelijks leven passeren. Het is evident dat niet alleen de waarden ‘groeien’, ‘verschil’, ‘samen’, ‘dienstbaar’, ‘verantwoordelijk’ en ‘genieten’ uit de uitspraken in het identiteitsdocument voort kunnen komen. En ook de definities van de waarden omvatten niet de enig mogelijke wijze van uitleggen bovenstaande woorden. Gebaseerd op de Bijbel zou de keuze voor de waarden van de navolging van Christus ook legitiem kunnen zijn. Zo zouden heel andere waarden kunnen voortkomen uit eenzelfde fundament. De keuze voor de ene waardenset en niet de andere waardenset, draagt macht in zich. Als het goed is hebben de gekozen waarden een grote invloed op de dagelijks praktijk in de school. Wie is gemachtigd deze keuze te maken?²⁰⁹

Mensen worden volgens Scheler niet geleid door abstracte waarden, maar door mensen die waarden voorleven en verpersoonlijken.²¹⁰ Daar ligt nog een verbinding tussen Schelers definitie van de waarden en de wijze waarop ze in het identiteitsdocument van Greijdanus worden geïntroduceerd. Medewerkers hebben een rol van ‘voorleven en voorzeggen’ van de waarden, staat er in het document. Van hen wordt wat dat betreft meer verwacht dan van leerlingen. Leerlingen krijgen de ruimte om te groeien (in hun geloof) en op school keuzes te maken die bij hen passen. Greijdanus creëert een omgeving die daar dienstbaar aan is. Tegelijk worden leerlingen opgeleid voor een volwassen plek in de samenleving, daarom maken ze kennis met de diversiteit in de samenleving en leren ze hun eigen visie ‘in het licht van Gods licht’ te vormen en uit te dragen.²¹¹

Ouders en leerlingen die de identiteit van Greijdanus willen delen zijn welkom op deze school.²¹² Andersom betekent deze uitspraak dat ouders en leerlingen die de identiteit van Greijdanus niet willen delen, niet welkom zijn op Greijdanus. Voor medewerkers is het een voorwaarde dat zij zich verbinden aan de grondslag en het identiteitsdocument van de school. Het doel hiervan is dat zij als leermeester, rolmodel en vertrouwenspersoon merkbaar bijdragen aan het realiseren van de missie van de school.²¹³ Greijdanus mag als gereformeerde school dus potentiële medewerkers afwijzen wanneer zij zich niet aan het identiteitsdocument van de school kunnen verbinden. Ook heeft Greijdanus het recht om medewerkers die werkzaam zijn binnen de schoolorganisatie en zich, om wat voor reden dan ook, niet langer aan het identiteitsdocument kunnen verbinden te ontslaan. De overheid verleent Greijdanus, en met Greijdanus alle scholen voor bijzonder onderwijs in Nederland,

²⁰⁹ Beantwoording van deze vraag voert voor dit onderzoek te ver. In de keuze voor van allereerst het werken met waarden en vervolgens de keuze voor de waarden en hun invulling zitten veel aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Vanuit de wijze waarop dit onderzoek attent maakt op macht, is een boeiend thema voor vervolgonderzoek bijvoorbeeld de vraag of en hoe het ene groepje waarden kwetsbaarder is voor de machtsgebruik dan andere waarden. Ook vragen over de invloed van tijdgeest en cultuur op wat we waardevol vinden en daarmee op de keuze van bepaalde waarden, kunnen een interessante insteek voor vervolgonderzoek zijn.

²¹⁰ Nullens, *Verlangen naar het goede*, 164.

²¹¹ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 5.

²¹² Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 3.

²¹³ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 3.

deze macht. Dit is, net als de financiële gelijkstelling van openbaar- en bijzonder onderwijs, vastgelegd in artikel 23 van de grondwet.

In het identiteitsdocument staat dat Greijdanus als school een leer- en leefgemeenschap is.²¹⁴ Bovenstaande in ogenschouw nemend, is Greijdanus een leer- en leefgemeenschap van mensen met min of meer dezelfde levensbeschouwelijke achtergrond. Het identiteitsdocument is naast een visiedocument, dan ook een instrument om te bepalen of mensen al dan niet binnen deze gemeenschap passen. De macht van het document en de opstellers ervan komt hierin tot uitdrukking. Ook de gewettigde macht die de Nederlandse overheid de school verleent op grond van artikel 23 van de grondwet, wordt zichtbaar. De vrijheid van onderwijs legitimeert de macht van de Greijdanus als school wat betreft de selectie van mensen die deel mogen zijn van de leer- en leefgemeenschap van de school.

De waarden van Greijdanus

Greijdanus is een gereformeerde school. School zijn betekent op Greijdanus dat iedereen gericht is op leren, groeien en ontwikkelen. Hierin is oog voor 'heel de mens'. Het pedagogisch en didactisch handelen en de onderlinge omgang zijn gekleurd door de waarden van de school. Op Greijdanus gelooft men dat iedereen door God met verschillende mogelijkheden is geschapen. Iedereen levert vanuit zijn eigen rol, functie en persoonlijkheid een bijdrage vanuit een basis van wederkerigheid en gelijkwaardigheid. Bepalend voor de relaties binnen de school is dat verschil als meerwaarde in de ontmoeting wordt gezien. Greijdanus wil als school meer zijn dan een onderwijsorganisatie. Ze wil een platform bieden voor relaties, ontwikkeling en zingeving. Ook wil de school extra zorg dragen voor kwetsbare leerlingen en medewerkers.²¹⁵ Deze visionaire uitspraken zouden richting moeten geven aan de keuzes op het gebied van structuren waarmee het onderwijs op Greijdanus georganiseerd wordt. Wanneer structuren op het gebied van groepsindeling, ordening en classificatie in strijd zijn met bovenstaande uitspraken, zouden deze uitspraak meer macht moeten hebben over de vormgeving van de schoolorganisatie dan de structuren. Of dit vanuit het oogpunt van de geïnterviewde docenten en leerlingen zo is, is te lezen in deelvraag 3.

Die waarden zijn bedoeld om richting te geven aan alle geledingen. Ze zijn geldig voor alle geledingen van de organisatie omdat men op Greijdanus met alle mensen in de school wil laten zien een gereformeerde school te zijn.²¹⁶ De waarden gelden dus voor medewerkers, leerlingen en (onderdelen van) de organisatie zelf.²¹⁷ Omdat de waarden geformuleerd zijn als hulpmiddel om de identiteit van de school praktisch zichtbaar te maken en omdat ze voor alle geledingen van de school gelden, zijn de waarden voor dit onderzoek een bruikbaar instrument. Door leerlingen en docenten in een interview te bevragen op de wijze waarop de organisatie is vormgegeven en hier vervolgens de de waarden naast te leggen, wordt duidelijk of en hoe volgens de geïnterviewde personen de waarden sturend zijn in de organisatie van de school.

²¹⁴ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 3.

²¹⁵ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 6.

²¹⁶ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 2.

²¹⁷ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 6.

In het hier volgende schema worden de zeven waarden van Greijdanus weergegeven. Het schema maakt inzichtelijk hoe de waarden zich tot elkaar verhouden en hoe ze van invloed zijn op verschillende groepen mensen. Leerlingen, medewerkers en organisatie vallen binnen de directe invloedssfeer van de school. Met ouders is de school in verbinding. De heen en weer gaande pijlen laten zien dat hier om een wederzijdse relatie gaat. De waarde Christus volgen ligt als basis onder de andere waarden. Daar bovenop staan de waarden 'groeien', 'verschil', 'samen', 'dienstbaar' en 'verantwoordelijk'. De waarde 'genieten' wordt het identiteitsdocument ook wel de mengkleur van de andere waarden genoemd. Daarmee wordt bedoeld dat 'genieten' door de andere waarden heen werkt.²¹⁸



Schematisch overzicht van de waarden van Greijdanus (Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 26 november 2014).

Onderstaand worden de waarden verder toegelicht. Omdat de waarden in het identiteitsdocument worden uitgelegd voor een breed publiek en voor doeleinden variërend van werving van leerlingen tot toelating van medewerkers, wordt in dit onderzoek ook de beschrijving uit het leerlingstatuut gebruikt om de waarden van Greijdanus toe te lichten. Deze beschrijving is een praktische vertaling naar de dagelijkse praktijk van leerlingen. De waarden zijn verwoord vanuit de organisatie, er wordt dus gesproken over 'jij', 'jouw' en 'ons'. In de toelichting die volgt, kies ik ervoor deze wijze van verwoorden te behouden om zo dicht mogelijk bij de bedoeling die men op Greijdanus met deze verwoording heeft te blijven.

Christus volgen

Het begint met Christus volgen. We willen leven met de God van de Bijbel. Christus laat zien hoe God van ons houdt. Daarom mogen we in geloof leven uit genade. In het volgen van Christus laten we onze liefde voor andere mensen zien. De tien Woorden van Gods verbond geven richtlijnen voor het liefhebben van God en onze naasten.²¹⁹

²¹⁸ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 6.

²¹⁹ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

Groeien

Dan komt 'Groeien'. Dat staat voor: we zijn op school om te leren.²²⁰ Iedereen en alles op Greijdanus groeit, leert en ontwikkelt voortdurend. Op school creëren we omstandigheden, voor onszelf en voor anderen waarin we op de beste manier kunnen leren en ontwikkelen. De school biedt een omgeving waarin je je op de beste manier kunt leren en ontwikkelen.²²¹ (Geïnspireerd door: Matth. 25).

Vershil

'Vershil' staat voor: ieder mens is uniek door God geschapen. Zo heeft iedereen waarde. Je waardeert mensen, hoe anders ze ook zijn. Je maakt je eigen ontwikkeling door met je eigen talenten. Daar geef je vorm aan. De school sluit hierop aan en stimuleert dit.²²² Zo sluiten de school aan bij de unieke persoonlijkheid die 'onderweg' is. Dat geldt voor mensen die moeten of willen 'bijdragen' en voor mensen die moeten of willen 'ontvangen'.²²³ (Geïnspireerd door: 1 Cor. 12/ Rom. 12).

Samen

'Samen' staat voor: van mensen die 'anders zijn' kun je leren. Je leert van andere leerlingen, docenten en zij leren van jou. Je bent ook niet alleen. Zo ben je voor elkaar als verschillende mensen van waarde. Met elkaar maken we van Greijdanus een mooie plek om te leren en te leven.²²⁴ We creëren als school meerwaarde door 'verschil'- lende mensen en verbanden bij elkaar te brengen. Ze dragen bij aan gemeenschappelijke doelen vanuit hun eigen kracht.²²⁵ (Geïnspireerd door: 1 Cor. 12/ Rom. 12).

Dienstbaar

'Dienstbaar' staat voor: behandel anderen steeds zoals je zou willen dat ze jou behandelen. Je hebt zorg voor de school en de omgeving van de school. Zo wil de school er ook voor jou zijn²²⁶, door meer te zijn dan onze 'juridische posities' van medewerker, leerling en werkgever. We zijn mensen die op iedere plek geroepen zijn vorm te geven aan 'liefde', dienstbaarheid, delen van 'Gods liefde'. Ook naar de samenleving en de schepping.²²⁷ (Geïnspireerd door diverse teksten).

Verantwoordelijk

'Verantwoordelijk' staat voor: je bent allereerst zelf verantwoordelijk voor wat je doet.²²⁸ We leven vanuit onze identiteit in Christus én we leven in een context van regels, normeringen, afspraken en opdrachten waaraan we ons conformeren, die we realiseren, waarop we

²²⁰ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 3.

²²¹ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²²² Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 3.

²²³ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²²⁴ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 3.

²²⁵ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²²⁶ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 3.

²²⁷ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²²⁸ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 4.

aanspreekbaar zijn en waarover we ons verantwoordelijk maken.²²⁹ Je gedraagt je vanuit die verantwoordelijkheid. Je bent aanspreekbaar op het nakomen van regels, afspraken en opdrachten. Dit geldt ook voor de school naar jou.²³⁰ (Geïnspireerd door: Matth. 5: 37).

Genieten

En naast dit alles staat dat we (mogen en misschien wel moeten) genieten. Omdat we zoveel gekregen hebben, omdat het 'zonde' is als we met tegenzin de dingen doen en het voor iedereen zoveel plezieriger is als we zonder voorwaarden vooraf genieten van en hoe we de dingen doen.²³¹ Je krijgt de kans op een leuke schooltijd. Die gun je jezelf en ook anderen.²³²

(Geïnspireerd door: Prediker 9).

Binnen de scope van dit onderzoek wordt ingezoomd op de waarden 'samen', 'verschil' en 'verantwoordelijk'. De keuze voor deze drie waarden is gebaseerd op de impact die deze waarden op de structuren binnen de school kan hebben. De macht van de waarden ten opzichte van de macht van de structuren op het gebied van groepsindeling, ordening en classificatie komt aan de oppervlakte door leerlingen en docenten hierop te bevragen.

²²⁹ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²³⁰ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 4.

²³¹ Greijdanus, *Identiteitsdocument*, 7.

²³² Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 4.

Deelvraag 3

Hoe beleven medewerkers en leerlingen de macht die tot uiting komt in structuren die van invloed zijn op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus ten opzichte van de waarden van Greijdanus?

Elk van de interviews startte met de vraag of de respondent Greijdanus als organisatie wilde beschrijven. De respondenten gebruikten in hun beschrijvingen een aantal woorden die op basis van het theoretisch kader zijn geselecteerd. In deelvraag 1 wordt de dagelijkse praktijk op Greijdanus, onder andere op basis van de antwoorden van de respondenten, beschreven.

Na die eerste vraag werden drie van de zeven Greijdanus waarden naast de dagelijkse praktijk gelegd. Aan de respondenten werd gevraagd of en hoe de betreffende waarde in hun optiek vorm kreeg. De antwoorden op deze vragen geven een beeld van hoe de respondenten de macht van de structuren die van invloed zijn op de dagelijkse praktijk, ten opzichte van de macht van de visie van Greijdanus ervaren. De macht van de visie van Greijdanus wordt afgelezen in de mate waarin de Greijdanus waarden richtinggevend zijn in de dagelijkse praktijk. Op basis van de antwoorden van de respondenten wordt in deze deelvraag beschreven hoe de bevroegde medewerkers en leerlingen de macht die tot uiting komt in structuren ten opzichte van de macht van de waarden van Greijdanus beleven. De drie waarden die in dit onderzoek centraal staan, worden één voor één behandeld. Dit zijn de waarden 'samen', 'verschil' en 'verantwoordelijk'.

De waarde 'samen'

Van mensen die 'anders zijn' kun je leren.

Interviewvragen

Vragen aan de docent:

- Krijgt deze waarde vorm? Hoe wel of niet?
- Hoe verhoudt leren van mensen die 'anders zijn' zich tot de manier waarop het onderwijs georganiseerd is?
- Welke van de structuren zijn volgens jou van invloed op de mate waarin aan deze waarde vormgegeven wordt?

Vragen aan de leerling:

- *Van mensen die 'anders zijn' kun je leren.* Wordt dat op Greijdanus in de praktijk gebracht? Hoe wel of niet?
- Wat is ervoor nodig om te kunnen leren van mensen die 'anders zijn'?

- Wat staat het leren van mensen die ‘anders zijn’ in de weg?

‘Anders zijn’

Een aantal van de respondenten vroeg zich af wat er met dat ‘anders’ in de definitie van de waarde samen bedoeld werd. Zowel het identiteitsdocument als het leerlingstatuut vullen dat niet verder in. Daarom heb ik de respondenten gevraagd dit zelf te doen. Zij belichtten daarbij verschillende facetten van ‘anders’ zijn:

- “Wat is anders eigenlijk? Aan de ene kant zijn we allemaal wel redelijk gelijk op Greijdanus. Maar er zijn binnen onze school ook echt wel mensen die heel anders zijn en anders denken. Tjah... Iedereen is wel een beetje anders.” ²³³
- “Anders zijn mensen die niet op dezelfde manier denken als jij.” ²³⁴
- “Anders zijn mensen uit een andere niveau stroom. Zij hebben andere talenten en pakken dingen anders aan.”
- “Anders zijn mensen die een andere religie hebben dan wij op Greijdanus.” ²³⁵
- “Leerlingen zijn in zekere zin anders dan docenten.” ²³⁶
- “Anders zijn mensen met een andere persoonlijkheidsdynamiek.” ²³⁷
- “Anders is wat mij betreft elke manier die afwijkt van de standaard. Dus dat kunnen zijn mensen met bepaalde beperkingen, ziektes, ideeën of met een andere huidskleur bijvoorbeeld.” ²³⁸

Groeperingsvormen

Religieuze achtergrond

Iedereen op Greijdanus is christelijk of christelijk opgevoed. Leerlingen hebben in meer- en mindere mate een gereformeerde achtergrond.²³⁹ In meer- en mindere mate, want op Greijdanus zitten leerlingen uit veel verschillende kerken, ze zijn dus niet allemaal gereformeerd. In grote lijnen zijn ze allemaal echter wel bekend met de christelijke leer.²⁴⁰ Dat maakt Greijdanus tot een, op religieus vlak, homogene groep. De cultuur op Greijdanus is gekleurd door het christelijk denken gebaseerd op de gereformeerde traditie.

Niveau en jaarlaag

Het huidige systeem is strak op niveaus georganiseerd en wordt ook wel het leerstofjaarklassensysteem genoemd. Leren van mensen van andere niveaus is binnen dit systeem moeilijk, geven de respondenten aan. “Om van elkaar te leren moet je echt met elkaar in contact komen. Dat is binnen het systeem dat er nu is bijna niet mogelijk.” ²⁴¹

²³³ Interview 2, leerling.

²³⁴ Interview 1, docent.

²³⁵ Interview 6, leerling.

²³⁶ Interview 5, docent.

²³⁷ Interview 4, 7, docent.

²³⁸ Interview 3, leerling.

²³⁹ Interview 2, leerling.

²⁴⁰ Interview 6, leerling.

²⁴¹ Interview 2, leerling.

In de onderbouw worden leerlingen ingedeeld op niveau. Dit gebeurt op basis van het advies van de basisschool. Zodat leerlingen nog eenvoudig kunnen overstappen naar een ander niveau, wordt er in de onderbouw veel gewerkt met combinatieklassen. Bijvoorbeeld een havo/vwo klas.²⁴² In de bovenbouw wordt er naar het examen toegewerkt. Op het moment van het examen, moeten leerlingen aan een bepaald niveau voldoen. “Voor mijn gevoel is een efficiënte manier om de benodigde kennis over te dragen toch nog steeds wel in gelijkgestemde groepen, waarbinnen je overigens wel kunt en moet differentiëren,” geeft één van de respondenten aan. In de bovenbouw wordt er dan ook gewerkt met groepen die wat niveau betreft homogeen zijn.²⁴³ Een docent heeft tijdens een lesuur altijd één klas, van één niveau, uit één jaarlaag.²⁴⁴

In de bovenbouw zijn de groepen waarin een leerling les krijgt steeds anders. Dit is omdat leerlingen wanneer ze naar de bovenbouw gaan hun eigen vakkenpakket kiezen. Er wordt dan ook gewerkt met clusters. Bij het vak biologie zit een leerling bijvoorbeeld in een andere klas dan bij Frans of economie. De klassen bestaan echter wel allemaal uit leerlingen van hetzelfde niveau en dezelfde jaarlaag.²⁴⁵ Binnen de jaarlaag van hetzelfde niveau is er dan ook veel ontmoeting. Buiten de jaarlaag en binnen hetzelfde niveau komen leerlingen elkaar wel tegen, omdat ze meestal in dezelfde vleugel van de school les hebben.²⁴⁶ De B vleugel is bijvoorbeeld voor vwo, de A100 is voor havo en het FH gebouw is voor het vmbo. “Daardoor zit je heel erg gescheiden van elkaar en merk je echt weinig van het bestaan van anderen.”²⁴⁷ Buiten niveau en jaarlaag is er weinig tot geen ontmoeting.²⁴⁸

Zowel leerlingen als docenten geven aan dat er zonder ontmoeting geen contact is en dat er zonder contact niet van elkaar geleerd kan worden.²⁴⁹ Leren van mensen die ‘anders zijn’ omdat ze uit een andere niveau stroom komen of uit een andere jaarlaag, wordt niet gefaciliteerd concludeert één van de respondenten.²⁵⁰

De niveau stromen hebben hun eigen wereldje. Ze hebben een eigen fysieke ruimte²⁵¹ en eigen kenmerkende manieren van doen. Zo beschrijft één van de leerlingen dat leerlingen op het vwo met elkaar gemeen hebben dat ze het allemaal niet heel erg vinden om te leren. “Je hebt er niet zoveel moeite mee om stof op te nemen. Maar we zijn bijvoorbeeld niet heel praktisch, we zijn meer theoretisch ingesteld. Bijvoorbeeld vmbo leerlingen die zijn veel meer praktisch ingesteld.”²⁵² Omdat je als leerling veel optrekt met gelijkgestemden, ontstaan daar ook de vriendschappen. “Zowel in de les als in de pauze heb ik een vaste groep van vijf, zes, zeven of acht jongens met wie ik meestal zit. Jongens die allemaal ook een beetje dezelfde vakken hebben als ik.” Leerlingen geven aan dat ze daarbuiten niet veel anderen spreken. Ze zien wel dat er op andere niveaus een andere cultuur is. Er wordt

²⁴² Interview 1, 2, docent, leerling.

²⁴³ Interview 7, docent.

²⁴⁴ Interview 1, docent.

²⁴⁵ Interview 3, leerling.

²⁴⁶ Interview 4, docent.

²⁴⁷ Interview 6, leerling.

²⁴⁸ Interview 2, 3, 6, leerling.

²⁴⁹ Interview 1, 2, 3, 4, 5, 6, docent, leerling.

²⁵⁰ Interview 2, leerling.

²⁵¹ Interview 4, docent.

²⁵² Interview 6, leerling.

anders met elkaar omgegaan, er lijkt een andere sfeer en houding te zijn in de klas. “Wij zitten natuurlijk vooral met onze neus in de boeken. En als ik dan naar andere niveaus kijk, die zijn soms veel enthousiaster en heel anders bezig in de klas en met elkaar. Zowel positief als negatief, overigens. Als je bijvoorbeeld door de gangen loopt dan zie je leerlingen in complete groepen in de klas een beetje hangerig, dat zouden wij nooit doen. Dat geeft een heel andere sfeer.”²⁵³

Passend onderwijs

De waarde samen krijgt volgens één van de respondenten vorm in het feit dat leerlingen met beperkingen regulier voortgezet onderwijs volgen. Deze leerlingen zitten in reguliere klassen, ondanks het feit dat ze op bepaalde manieren ‘anders’ zijn dan hun medeleerlingen. Een aantal van hen wordt ondersteund binnen het studiecentrum en soms is het nodig het reguliere rooster los te laten, omdat dit niet past bij wat deze leerlingen kunnen of nodig hebben.²⁵⁴

Eén van de leerlingen onder de respondenten geeft aan dat hij in de onderbouw optrok met een jongen met het syndroom van Asperger. Soms was dat lastig, maar hij kon er met zijn mentor goed over praten. Zodoende heeft hij kunnen leren van het ‘anders zijn’ van deze jongen.²⁵⁵

Twee van de docenten onder respondenten geven aan dat ze het mooi vinden dat ook jongeren met een beperking regulier onderwijs kunnen volgen. “Zo is de school echt een oefenschool voor de maatschappij.”²⁵⁶ Ze vragen zich echter wel af of het voor deze jongeren altijd goed is. De grote klassen die in het regulier voortgezet onderwijs normaal zijn, kunnen voor deze jongeren onveilig voelen²⁵⁷ en ze kunnen in de klas van de docent niet altijd de begeleiding krijgen die ze nodig hebben. Ook hebben ze op het sociale vlak niet altijd aansluiting met leeftijdsgenoten. Dat heeft gevolgen voor de samenwerkingsstructuren in de klas. “Zonder aansluiting is leren van elkaar eigenlijk niet mogelijk.”²⁵⁸

Human dynamics

De waarden gelden niet alleen voor leerlingen, in het identiteitsdocument staat nadrukkelijk dat de waarden richting geven in alle geledingen van de school.²⁵⁹ De waarde samen is dus ook richtinggevend voor docenten. De docenten onder de respondenten vertellen in dat kader over de ‘human dynamics’ cursus die door elke medewerker op Greijdanus wordt gedaan. “Voor ons als docenten leverde de human dynamics training echt een bijdrage aan het leren van mensen die ‘anders zijn’. Ik heb de training al een aantal jaar geleden gedaan, maar het heeft me echt het inzicht gegeven dat onderlinge verschillen waarde hebben en dat we elkaar daarin juist moeten opzoeken.”²⁶⁰ “Je leert dat je dingen op verschillende manieren kunt aanpakken, zeg maar. Dat er ruimte is voor verschil. Maar of dat leren is of accepteren, dat weet ik niet zo goed.” De docent die zich dit tijdens het interview hardop

²⁵³ Interview 2, leerling.

²⁵⁴ Interview 5, docent.

²⁵⁵ Interview 3, leerling.

²⁵⁶ Interview 1, docent.

²⁵⁷ Interview 5, docent.

²⁵⁸ Interview 1, docent.

²⁵⁹ Greijdanus, *Leerlingstatuut*, 2.

²⁶⁰ Interview 7, docent.

afvroeg, ziet het verschil tussen leren en accepteren in houding van docenten onderling. Een houding van leren van de ander wordt gekenmerkt door: “Het is wel boeiend om dat zo te bekijken...” En een houding van accepteren van verschil wordt gekenmerkt door: “Je doet je ding maar, dan doe ik het mijne.” Het risico dat het bij accepteren van verschil blijft, wordt versterkt door wat een aantal respondenten respondenten beschrijven als ‘de docent is koning in z’n eigen koninkrijk’²⁶¹, waaruit spreekt dat docenten meer alleen werken dan samen en daarin veel ruimte hebben om ‘hun eigen ding’ te doen.

Lesinhoud

Dat groepen wat niveau en jaarlaag betreft homogeen zijn, betekent volgens een aantal respondenten niet dat alle leerlingen binnen zo’n groep hetzelfde zijn. Er zijn veel overeenkomsten binnen de groep en de verschillen tussen leerlingen van andere niveaus en andere jaarlagen zijn groter dan de verschillen binnen de groep.²⁶² Voorbeelden daarvan zijn hierboven beschreven. Binnen de groep zijn er wel degelijk verschillen. Bijvoorbeeld in kledingstijl, manier van denken, kwaliteiten of kerkelijke achtergrond.²⁶³

Docenten geven aan hoe ze die verschillen in de klas benutten. Ze maken daarvoor verbindingen tussen lesinhoud en werkvormen. Een docent vertelt hoe ze voor groepsworkshops regelmatig gebruik maakt van de methode ‘scrum at school’. “Daar stel je groepen samen op grond van kwaliteiten. Bij grotere projecten gaan we dan echt kijken naar de eindopdracht en op basis daarvan formuleren welke kwaliteiten er nodig zijn om die opdracht te voltooien. Dan bepaalt de leerling welke kwaliteiten hij wil inzetten, dat geeft ‘ie aan op een formulier. Dat wordt geanonimiseerd en op grond daarvan worden groepen samengesteld. De gedachte daarachter is dat je bij het formeren van een groep kijkt naar kwaliteit en niet op grond van sympathie voor bepaalde personen een groep vormt.”²⁶⁴ Een andere docent werkt in de mentorless met kernkwadranten. “In zo’n kernkwadrant benoem je als leerling je kwaliteiten, valkuilen en ontwikkelpunten. Het idee daarachter is dat die leerling in jouw klas of ergens anders in je sociale leven, waar je echt niet mee door één deur kan, je vaak bepaalt bij je allergie. Die heeft de eigenschappen die doorslaan, daar waar ik me kan ontwikkelen. Leerlingen zijn zo een spiegel voor elkaar.”²⁶⁵

Ook verschillen in religieuze achtergrond kunnen een bijdrage leveren aan de inhoud van de les: “Vanmorgen ben ik in klas 4 met een nieuw thema gestart. Evangelisch en gereformeerd, heet het. Met mentimeter heb ik een slide gemaakt met wat kenmerkend gereformeerd is, daarbij kwam dan een woordweb. En een slide met wat kenmerkend evangelisch is. Ik heb leerlingen gevraagd welke woorden ze erbij vinden passen. Dat leverde een heel mooi gesprek op in een heel gemêleerde klas. Leerlingen vullen die begrippen vanuit eigen ervaringen.”²⁶⁶

²⁶¹ Interview 2, 4, 5, 6, 7, leerling, docent.

²⁶² Interview 2, leerling.

²⁶³ Interview 2, 4, 6, 7 leerling, docent.

²⁶⁴ Interview 7, docent.

²⁶⁵ Interview 4, docent.

²⁶⁶ Interview 5, docent.

Op het gebied van beheersing van de leerstof worden verschillen tussen leerlingen benut met het oog op leren van elkaar. Zo vertelde een docent dat ze bij het bespreken van de toets met duo's werkt. Een leerling die de toets goed gemaakt heeft, bespreekt de toets samen met een leerling die 'm niet zo goed gemaakt heeft. Ze geeft daarbij wel aan dat die verschillen veel meer benut kunnen worden als er jaarlaag doorbrekend gewerkt wordt. "In v6 herhalen we veel stof die leerlingen uit v4 en v5 krijgen. Daar zou je prima leerlingen van verschillende jaarlagen samen in kunnen laten optrekken. Uitleggen van de lesstof is vaak een goede manier om de stof eigen te maken en een ander heeft zo ook nog van je kunnen leren."²⁶⁷

Leren van mensen die 'anders zijn'

In het algemeen vinden de respondenten dat je zeker kunt leren van mensen die anders zijn. Het feit dat Greijdanus op religieus vlak een min of meer homogene groep is, wordt door een enkeling als gegeven benoemd.²⁶⁸ Vanuit het oogpunt van leren van anderen lijkt dit door de respondenten niet als beperkend ervaren te worden. Dit komt uit de interviews in elk geval niet naar voren.

Vrijwel allemaal lopen de respondenten aan tegen -wat één van de respondenten beschrijft als het te kleine keurslijf van- het leerstofjaarklassensysteem.²⁶⁹ De wijze van homogeen groeperen die voortkomt uit dit systeem wordt door vrijwel alle respondenten ervaren als een structuur die leren van mensen die anders zijn op het vlak van niveau en jaarlaag onmogelijk maakt. Binnen de beperkingen van dit systeem wordt er echter op verschillende manieren gewerkt aan het leren van mensen die 'anders zijn', zoals in hierboven beschreven. Wat er volgens de respondenten voor nodig is om van elkaar te kunnen leren, wordt in deze paragraaf beschreven.

Zoals in de paragraaf over groepeeringsvormen al werd benoemd is ontmoeting volgens de respondenten essentieel om met anderen in contact te komen en van ze te kunnen leren. Een leerling geeft aan dat er voorwaarden zijn waar je in zo'n ontmoeting aan moet voldoen, wil je van anderen kunnen leren: "Je moet respect hebben voor anderen, naar ze kunnen luisteren. Dat is denk ik heel belangrijk. Dat is denk ik vaak ook wat er fout gaat. Dat mensen hun oordeel vaak al klaar hebben over iemand die anders is. Dat ze geen zin hebben om te luisteren, omdat ze al een oordeel hebben of denken te weten wat die ander gaat zeggen. Ik denk dat zodra je er gewoon open minded in gaat, als je gewoon goed luistert, nadenkt en discussieert, dat je vanaf dat moment van elkaar kunt gaan leren."²⁷⁰ Een docent vult aan dat inlevingsvermogen in zijn optiek ook erg van belang is als het gaat om leren van anderen: "Dus dat je snapt dat mensen dingen op een andere manier doen."²⁷¹ De leerling die aangaf dat respect en luisteren naar elkaar de voorwaarden zijn om van elkaar te kunnen leren, ziet dat als dingen die je op school kunt leren, mits je ervoor open staat. "Het

²⁶⁷ Interview 1, docent.

²⁶⁸ Interview 2, 6, leerling.

²⁶⁹ Interview 5, docent.

²⁷⁰ Interview 3, leerling.

²⁷¹ Interview 4, docent.

zijn geen dingen die je in een schoolvak leert, je leert ze vooral door ervaringen op te doen en hier bijvoorbeeld met je docent over te praten.”²⁷²

Andere respondenten geven aan dat het van belang is ontmoeting te creëren. Ontmoetingen met mensen van een andere religie, middels gastlessen bijvoorbeeld. Een leerling geeft aan waarom ze vindt dat dat van belang is: “Hier op Greijdanus zijn we allemaal in elk geval gelovig opgevoed. Dus dan wordt ervan uitgegaan dat je allemaal bekend bent met de christelijke leer. Daardoor ben je allemaal een beetje hetzelfde.” Ze geeft aan dat er daarom ook ontmoetingen met mensen van andere religies worden georganiseerd: “Bij het vak Mens & Religie bij de module over lijden, dan weet je in grote lijnen wel hoe christenen daar mee omgaan. Maar niet hoe dat dan is voor een humanist of voor een hindoe, bijvoorbeeld.” Wanneer de docent dan vertelt over hoe andere mensen dit soort dingen ervaren, is dat volgens deze leerling niet hetzelfde als wanneer iemand er zelf over vertelt. “De leraar spreekt vanuit z’n eigen vooroordelen en zijn referentiekader als christen.”

Leren van anderen door samenwerken, gebeurt al in de les. De groepen waarin dit gebeurt zijn dan homogeen op het vlak van niveau en jaarlaag. Niveau en jaarlaag doorbrekend samenwerken kan ook. Zo vertelde een leerling dat hij weleens bijles Engels heeft gegeven aan leerlingen uit de onderbouw.²⁷³ Een andere leerling geeft aan dat ze mogelijkheden tot samenwerking en ontmoeting ziet in projectdagen: “Die zijn nu gewoon van de havo bovenbouw of van de vwo bovenbouw. Ik denk dat als je dat een beetje mixt, dat je dan ook wat meer met elkaar in contact komt en dat je dan ook van elkaar kunt leren. Als je bijvoorbeeld een project doet waarbij je in een groepje zit van allemaal verschillende niveaus en dat je dan samen iets moet doen.”²⁷⁴ De leerling benoemde bewust projectdagen en niet de reguliere lessen als mogelijkheid: “Ik denk dat als je samen lessen hebt, dat je merkt dat je echt op een ander niveau zit. Dan ga je elkaar echt storen omdat die niveaus te verschillend zijn. Dan is het voor iemand veel te makkelijk of voor iemand anders veel te moeilijk. Daarom denk ik dat je beter een projectdag kunt doen, waarbij het leren een soort praktische twist heeft.” Een andere leerling zei iets soortgelijks²⁷⁵ en ook een docent onder de respondenten gaf aan dat het voor leerlingen van belang is in de les op hun eigen niveau aangesproken te worden.²⁷⁶

“Leerlingen zijn in een bepaalde zin anders dan docenten.” geeft één van de respondenten aan. “Ze zijn jonger, ze staan anders in het leven, hebben een andere sociale context.”²⁷⁷ Een andere docent geeft aan dat leerlingen goed kunnen reflecteren op het functioneren van docenten. Middels het leerlingtevredenheidsonderzoek kunnen docenten en schoolleiding hiervan leren, maar bijvoorbeeld ook door samen sollicitatiegesprekken te voeren.²⁷⁸ Leren van leerlingen doet één van de andere respondenten door veel directe feedback op haar lessen te organiseren. Ze vraagt haar leerlingen elke les wat ze van (nieuwe) werkvormen

²⁷² Interview 3, leerling.

²⁷³ Interview 2, leerling.

²⁷⁴ Interview 6, leerling.

²⁷⁵ Interview 2, leerling.

²⁷⁶ Interview 7, docent.

²⁷⁷ Interview 5, docent.

²⁷⁸ Interview 7, docent.

vonden.²⁷⁹ Daarnaast is er nog een andere manier waarop leren van leerlingen is georganiseerd. Dat is via de POR, een soort leerlingenraad waar leerlingen gevraagd en ongevraagd advies kunnen geven over onderwijskundige ontwikkelingen en mee kunnen denken over dingen die op school in gang gezet worden.²⁸⁰ Ze schudden docenten en schoolleiding wakker, geven hen een figuurlijke por.²⁸¹

De waarde 'verschil'

Je maakt je eigen ontwikkeling door. De school sluit hier op aan.

Interviewvragen

Vragen aan de docent:

- Krijgt deze waarde vorm? Hoe wel of niet?
- Hoe verhoudt aansluiten bij de eigen ontwikkeling van de leerling zich tot de manier waarop het onderwijs georganiseerd is?
- Welk van de structuren zijn volgens jou van invloed op de mate waarin aan deze waarde vormgegeven wordt?

Vragen aan de leerling:

- *Je maakt je eigen ontwikkeling door. De school sluit hier op aan.* Wordt dat op Greijdanus in de praktijk gebracht? Hoe wel of niet?
- Wat is ervoor nodig om op school je eigen ontwikkeling door te maken?
- Hoe kan de school hier op aansluiten?

Weinig aandacht voor verschil

De docenten onder de respondenten vinden dat de waarde verschil niet tot z'n recht komt.²⁸² Eén van de leerlingen onder de respondenten geeft aan dat er over het algemeen weinig aandacht is voor verschil, waardoor er onvoldoende recht gedaan wordt aan de verschillen tussen leerlingen.²⁸³ Docenten beamen dat. "Ik vind het onderwijs in het huidige systeem veel te veel eenheidsworst. Mijn eigen lessen eigenlijk ook."²⁸⁴ Volgens één van de leerlingen is er tegenwoordig wel meer aandacht voor het persoonlijk leerproces dan vroeger. Wat deze leerling met vroeger bedoelt, is niet helemaal duidelijk. In de context van het interview lijkt vroeger te verwijzen naar de periode dat deze leerling in de onderbouw zat.²⁸⁵ Het belang van de waarde verschil wordt door een docent als volgt samengevat: "Leerlingen zijn verschillend en dus moet je ze op verschillende manieren begeleiden."²⁸⁶

²⁷⁹ Interview 1, docent.

²⁸⁰ Interview 5, docent.

²⁸¹ Interview 3, leerling.

²⁸² Interview 1, 4, 5, 7, docent.

²⁸³ Interview 2, leerling.

²⁸⁴ Interview 7, docent.

²⁸⁵ Interview 3, leerling.

²⁸⁶ Interview 4, docent.

Docenten en leerlingen noemen verschillende redenen waarom er nog zo weinig aangesloten wordt bij de eigen ontwikkeling van de leerling. In grote lijnen zit dit volgens de respondenten in het systeem van het leerstofjaarklassensysteem, heeft dit te maken met de hoeveelheid keuzevrijheid die de leerling krijgt en de manier waarop docent en leerling inzicht kunnen krijgen in de eigen ontwikkeling van de leerling.

Leerstofjaarklassensysteem

Zoals bij de waarde samen al werd benoemd, beschreef één van de respondenten dat het leerstofjaarklassensysteem wordt ervaren als een te klein keurslijf.²⁸⁷ De andere respondenten zeiden soortgelijke dingen, zij het in minder markante bewoordingen. De belemmering van het leerstofjaarklassensysteem zit onder andere in het onderscheid in jaarlagen dat gemaakt wordt. Door onderscheid te maken in jaarlagen, kan de leerling niet versnellen of vertragen. De leerstof is per jaarlaag ingedeeld en tussen de jaarlagen ligt een harde grens. Eén van de leerlingen vertelde dat het in haar optiek logisch was dat je jaar drie volledig afgerond moet hebben voordat je naar jaar vier gaat. “Het is ook gewoon zo dat je wel liever iets op een later moment kunt doen, maar uiteindelijk moet je het wel gedaan hebben. Dus dan kun je het maar beter ook gewoon meteen doen als je er met z’n allen in zit en niet op eigen houtje een heel ander onderwerp gaan behandelen ofzo.”²⁸⁸ Deze uitspraak laat zien dat het, in elk geval door deze leerling, normaal wordt gevonden om binnen de kaders van het leerstofjaarklassensysteem te denken.

De leerstof is dus per jaarlaag gestructureerd. Klassen zijn groepen die op basis van niveau en jaarlaag gemaakt worden. Binnen het leerstofjaarklassensysteem volgt de leerling het tempo van de klas.²⁸⁹ In de studieplanner staat de leerstof per week voor een bepaalde klas beschreven en in het PTA is vastgelegd voor de leerlingen van een bepaald niveau en een bepaalde jaarlaag op welke manier, welke leerstof, wanneer getoetst wordt.²⁹⁰

Keuzevrijheid

Keuzevrijheid in niveau

Het is voor leerlingen in de bovenbouw mogelijk een vak op een hoger niveau af te ronden. “Soms zitten leerlingen op de havo omdat Engels en Nederlands totaal niet lukken, maar in de bètavakken zijn ze weer hartstikke goed. Dan kan zo’n leerling sommige vakken op een hoger niveau volgen en afronden.” Dit wordt nog niet structureel gedaan, maar er is aandacht voor. De mogelijkheid om een vak op een hoger niveau te volgen en af te ronden is er bij wijze van pilot.²⁹¹

Keuzevrijheid in tempo

In de beschrijving van het leerstofjaarklassensysteem kwam al naar voren dat de leerling binnen dit systeem het tempo van de klas volgt. In de optiek van één van de leerlingen onder de respondenten wordt de leerstof in de lessen behandeld op het niveau van de

²⁸⁷ Interview 5, docent.

²⁸⁸ Interview 6, leerling.

²⁸⁹ Interview 2, leerling.

²⁹⁰ Interview 4, docent.

²⁹¹ Interview 7, docent.

leerlingen die de stof moeilijk vinden. Wanneer je als leerling met de betreffende stof geen- of weinig moeite hebt, is de les voor jou te gemakkelijk. Binnen het huidige systeem moeten deze leerlingen echter wel in de les aanwezig zijn. “Als je het niet nodig hebt, zijn er veel mensen die dan gewoon geen concentratie meer hebben en dan gewoon wat anders gaan doen. Mensen die met elkaar gaan zitten praten, tikken met pennen, dat soort dingen. Daarmee verstoren ze de les dan voor de mensen die de uitleg wel nodig hebben.”²⁹² Een docent onder de respondenten benoemt iets soortgelijks: “In de les kan de leerling z’n vragen over de leerstof stellen, maar als een leerling geen vragen heeft zit hij z’n tijd uit.”²⁹³

Wanneer de leerling hier zelf initiatief toe neemt, is een aanpassing in tempo - versnellen - wel mogelijk. Dat een leerling op die manier een aangepast programma krijgt, komt volgens de respondenten echter niet vaak voor.²⁹⁴ Eén van de docenten onder de respondenten vertelt wel over qua tempo aangepaste programma’s van leerlingen uit zijn mentorklas. Het gaat in deze voorbeelden om aangepaste programma’s voor leerlingen met een beperking.

²⁹⁵

Keuzevrijheid in rooster

Het rooster bepaalt op welk moment een leerling een bepaald vak volgt. Dat zijn vaste momenten. Daarmee belemmert het rooster het vorm geven aan de waarde verschil. “Er zouden veel meer keuzemomenten bij moeten in het geheel.” zegt één van de docenten onder de respondenten. “In v5 heeft elke leerling drie uur biologie in de week. Sommige leerlingen hebben dat echt niet nodig. En sommige leerlingen hebben net iets meer van die tijd nodig.”²⁹⁶

Halverwege het cursusjaar is er een periode lang geëxperimenteerd met het rooster. Tijdens de pilot hadden de leerlingen van de havo en vwo bovenbouw keuzevrijheid wat betreft het volgen van lessen. Over het maken van deze keuzes hadden ze zelf de regie. Een docent legde tijdens het interview uit hoe dat werkte: “Leerlingen maken de startles mee, maken dan een soort formatieve toets en wegen af of ze het vak de komende twee weken nodig hebben om te volgen. Door die formatieve toets weten ze of dat zinvol is. Ze kunnen de betreffende uren ook met andere vakken invullen.” Ook de leerlingen onder de respondenten vertelden over de pilot. Volgens hen droeg regie over het eigen rooster bij aan het persoonlijk leerproces van de leerling. “Nou je hebt de mogelijkheid om zelf te bepalen of je wel of niet naar een les gaat. Dat is wel heel goed voor je als leerling, want je hebt gewoon veel meer regie in je eigen rooster. En dat is fijn, want als je bepaalde vakken saai of makkelijk vindt, ga je er gewoon niet naar toe. Dat maakt toch wel een prettiger schoolervaring.” Een andere leerling zegt iets soortgelijks: “Als je niet gaat, kun je je tijd veel nuttiger besteden, terwijl je in de les anders dingen zou zitten aanhoren die je toch al wist of

²⁹² Interview 6, leerling.

²⁹³ Interview 1, docent.

²⁹⁴ Interview 2, 3, leerling.

²⁹⁵ Interview 5, docent.

²⁹⁶ Interview 1, docent.

waar je niks aan hebt. En in de pilot kon je het dus heel erg volgens je eigen behoeften bepalen. Ik denk dat dat wel goed was, want dat maakt het gewoon veel persoonlijker.”²⁹⁷

Leerlingen benoemen ook andere voordelen van regie over het eigen rooster. Het maakt het volgen van extra lessen mogelijk, bijvoorbeeld als je bij een bepaald vak extra uitleg wilt.²⁹⁸ “Dat is in de praktijk in deze pilot denk ik nog niet helemaal goed gegaan, want die lessen moeten er dan wel op de juiste momenten zijn.”²⁹⁹ Een leerling gaf aan dat ze school tijdens de pilot ook als minder stressvol ervaren had. Wanneer ze lessen niet volgde, maakte ze op school huiswerk en ging ze huiswerkvrij naar huis. “Normaal gesproken moet je thuis nog huiswerk maken, terwijl je eigenlijk al hartstikke moe bent of ‘s avonds nog moet werken ofzo.”³⁰⁰

Talentontwikkeling

Er zijn ook leerlingen die vanwege topsport, muziek, internationalisering, meewerken aan de Grote Avond of talentontwikkeling in een andere vorm, een aangepast programma nodig hebben. Docenten en leerlingen gaven tijdens de interviews aan dat dit mogelijk was.³⁰¹ In hun optiek is dit een manier waarop er, voor een beperkte groep leerlingen, door school aangesloten wordt bij hun eigen ontwikkeling. Wanneer een leerling hiertoe zelf initiatief neemt, sluit de school op zijn ontwikkeling aan. Een voorwaarde hiervoor is wel dat de schoolresultaten van een leerling niet mogen lijden onder datgene wat hij ernaast doet.³⁰²

Bij wie ligt het initiatief?

Op het moment ligt het initiatief voor keuzevrijheid in tempo en niveau bij de leerling. Ook als een leerling een aangepast programma nodig heeft in verband met talentontwikkeling in welke vorm dan ook, ligt de bal bij de leerling. “Er is heel veel mogelijk eigenlijk, maar je moet wel willen. Als jij extra wilt leren over dingen, kun je dat gewoon aan de leraar vragen, die wil je daar wel mee helpen. Maar een leraar komt er zelf niet mee. Je moet er echt zelf mee komen.”³⁰³

Opvallend is dat de leerlingen tijdens de interviews aangeven hierin meer van de docent en met name van hun mentor te verwachten, terwijl ze ook aangeven dat het initiatief nu bij de leerling ligt.³⁰⁴ Ook één van de docenten geeft aan dat de mentor op dit vlak een bepalende factor is. “Als de mentor er feeling voor heeft en dat boeiend vindt om te doen, dan zie je een ontwikkeling. Maar als de mentor het niet doet wordt er vanuit school - er zit natuurlijk enorm veel ontwikkeling in zo'n kind - niet zo gestimuleerd.”³⁰⁵ In het aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling is de grootte van de klassen een belemmerende factor, geeft een andere docent aan. Ook zij ziet het als de rol van de docent om de leerling te volgen en aan te

²⁹⁷ Interview 6, leerling.

²⁹⁸ Interview 6, leerling.

²⁹⁹ Interview 3, leerling.

³⁰⁰ Interview 6, leerling.

³⁰¹ Interview 2, 3, 4, 7, leerling, docent.

³⁰² Interview 4, docent.

³⁰³ Interview 3, leerling.

³⁰⁴ Interview 2, 3 leerling.

³⁰⁵ Interview 4, docent.

sluiten bij de ontwikkeling van de leerling.³⁰⁶

Als het gaat om keuzevrijheid in het rooster, heeft de school tijdens de pilot initiatief genomen om de bestaande structuren aan te passen. Vervolgens was het aan de leerling om binnen de nieuwe structuur de regie op te pakken en dus zelf initiatief te nemen.³⁰⁷

Inzicht in eigen ontwikkeling

Cijfers

De belangrijkste bron van inzicht in de eigen ontwikkeling van de leerling, zijn de cijfers die hij haalt. Eén van de leerlingen geeft hierbij direct al de kanttekening dat een toets slechts een momentopname is en niet per definitie bedoeld lijkt om inzicht te creëren. “Het is nu veel meer een afsluiting. Na de toets ga je door naar het volgende onderwerp.”³⁰⁸ Er wordt echter wel aan gewerkt toetsen tot een meer inzichtgevende bron voor leerlingen te maken. De OBIT score wordt gebruikt om te duiden waar een leerling staat als het gaat om de beheersing van bepaalde leerstof. “Als iemand een laag cijfer heeft omdat ‘ie de opgaven bij de I en de T verkeerd heeft gedaan, heeft het geen zin om te zeggen dat hij beter moet leren. De O en de B waren op orde en inzicht en toepassing waren het probleem.”³⁰⁹ Volgens leerlingen is het inzicht dat via de OBIT score verworven wordt echter nooit helemaal compleet: “Door OBIT krijg je wel een beetje overzicht, maar dat betekent niet dat je echt weet of je een bepaald onderwerp echt begrijpt, ofzo. Want het wordt over de hele toets af en toe gedaan.”³¹⁰

Het moment van toetsen is mede bepalend voor de hoeveelheid inzicht die een toets de leerling geeft. Als er na de toets of na het inleveren van een PO geen lesmoment meer is, heeft het cijfer het laatste woord. Bijvoorbeeld bij laatste toetsweek van de v6 leerlingen. “Een aantal leerlingen heeft zulke slechte cijfers gehaald. Ze kunnen nu gewoon geen feedback meer krijgen. Dan zit je als leerling dus opgescheept met een 4,3 voor je laatste toets voor het examen. En je weet niet precies waar het aan ligt. Je kunt wel langs komen, maar er is geen centraal moment meer.”³¹¹

Feedback

Bij praktische opdrachten wordt er beoordeeld op basis van een rubric. De scores op de verschillende onderdelen in de rubric geven de leerling inzicht in hoe het eindcijfer tot stand gekomen is. Eén van de docenten vertelt dat ze daarnaast ook zoveel mogelijk persoonlijke feedback geeft. Bij een nieuwe praktische opdracht gericht op dezelfde vaardigheden, vraagt ze leerlingen altijd even terug te kijken naar de feedback die ze de vorige keer gekregen hadden. Dat geeft hen inzicht in waar ze wat die vaardigheid betreft staan en wat het startpunt voor de nieuwe opdracht is. Daarbij geeft ze aan dat ze leerlingen graag nog veel meer persoonlijk wil begeleiden, maar dat dit gezien de klassengrootte niet mogelijk is. “Ik

³⁰⁶ Interview 7, docent.

³⁰⁷ Interview 5,6, docent, leerling.

³⁰⁸ Interview 2, leerling.

³⁰⁹ Interview 5, docent.

³¹⁰ Interview 2, leerling.

³¹¹ Interview 1, docent.

heb nu niet de illusie dat ik al mijn leerlingen heel goed volg. Wanneer leerlingen gewoon meekomen, kun je denken dat dat ok is. Maar toch, je wilt ook de middenmoot verder helpen.” Het verkleinen van groepen kan bijdragen aan het beter volgen van de ontwikkeling van elke leerling, maar vooral ook het leren inzetten van slimme tools voor formatieve toetsing en het volgen van de ontwikkeling van de leerling.³¹²

Leerdoelen

Op de studieplanner en in het PTA wordt de leerstof geformuleerd in opgaven en hoofdstukken en niet in leerdoelen. In die zin zijn studieplanner en PTA dus ordeningen van activiteiten. “We hebben het sowieso niet geformuleerd in leerdoelen, meer in modules, boeken of hoofdstukken die we moeten leren. Indirect werken we daarmee denk ik wel aan de doelen uit de Syllabus. Maar dat is af en toe een beetje vaag, want je hebt soms hoofdstukken in boeken waar je niks mee doet. Opvul hoofdstukjes, maar die moet je dan wel leren...”³¹³ Activiteiten en doelen zijn niet hetzelfde. Als je een leerling inzicht wilt geven in z’n eigen ontwikkeling is daar onder meer voor nodig dat hij weet aan welke doelen hij moet werken.³¹⁴ Activiteiten komen daaruit voort en zijn een middel om aan een leerdoel te werken.³¹⁵

Vorming

De waarde verschil blijken een aantal respondenten ook met vorming te associëren. Leerlingen benoemen de expliciet vormende vakken als vakken waar veel aandacht is voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Dit soort vakken zijn bijvoorbeeld godsdienst, maatschappijleer en algemene natuurwetenschappen. Kenmerkend aan deze meer persoonlijke vakken is volgens één van de leerlingen dat er meer gevraagd wordt naar hoe je ergens over denkt en wat je ervan vindt. Dat is anders dan bij de meer cognitieve vakken, bij die vakken ervaren de leerlingen vooral focus op het eindexamen. Een andere leerling vertelt dat het programma van vorming en zijn eigen ontwikkeling min of meer parallel liepen. Hij concludeert hieruit dat de school prima aansloot bij zijn ontwikkeling.³¹⁶ Deze redenatie is echter ook om te draaien: de ontwikkeling van deze leerling sloot aan het stramien dat door de school was uitgezet.

Inzicht in de eigen ontwikkeling van de leerling blijkt ook bij vorming lastig te realiseren. De basis voor vorming en identiteitsontwikkeling ligt voor de havo/vwo bovenbouw op de Zwolse vestiging op dit moment in de mentorlessen. Daar wordt een doorgaande lijn uitgezet. De invulling hiervan is echter per mentor verschillend. Die doorgaande lijn wordt aangevuld met andere ervaringen die leerlingen gedurende hun schoolloopbaan opdoen.³¹⁷ In de bovenbouw is er meer aandacht voor reflectie op dit soort ervaringen. Leerlingen wordt gevraagd te beschrijven hoe ze door bepaalde ervaringen gevormd zijn. Dat gebeurt onder andere in de mentorlessen. “Het rooster schrijft dan voor wanneer leerlingen bij hun eigen ontwikkeling stil moeten staan. Daar staat je hoofd dan lang niet altijd naar.” vindt één van

³¹² Interview 7, docent.

³¹³ Interview 2, leerling.

³¹⁴ Interview 1, docent.

³¹⁵ Interview 6, leerling.

³¹⁶ Interview 2, leerling.

³¹⁷ Interview 4, docent.

de leerlingen.³¹⁸ Een andere leerling zegt dat ze vooral voor haar mentor aan haar ID-CV³¹⁹ werkt. “Dan kan die zien wat je wil en wat je weet en hoe je ergens in staat enzo. Om dat te weten hoef je het voor jezelf heus niet op te schrijven.”³²⁰ Een andere leerling onder de respondenten is het hier deels mee eens. Volgens hem is de vorm waarin er nu aan vorming gewerkt wordt te gekunsteld. Een goede vraag in een goede setting zou volgens hem helpend zijn.³²¹ “Het mentoreen zullen leerlingen zich vaak niet herinneren als de meest vormende momenten tijdens hun schoolloopbaan. Dat zijn eerder dingen als een Nacht van Betekenis, een Grote Avond of een reis in het kader van internationalisering.”³²² “De uitdaging voor de school is bij de ontwikkeling van leerlingen aan te sluiten door ervaringen te creëren, bijvoorbeeld tijdens een projectdag.”

De waarde ‘verantwoordelijk’

Je bent verantwoordelijk. Je bent aanspreekbaar.

Interviewvragen

Vragen aan de docent:

- Krijgt deze waarde vorm? Hoe wel of niet?
- Wie is er verantwoordelijk en aanspreekbaar?
- Wat is ervoor nodig om verantwoordelijk te zijn?
- Wat is ervoor nodig om aanspreekbaar te zijn?
- Welk van de structuren zijn volgens jou van invloed op de mate waarin aan deze waarde vormgegeven wordt?

Vragen aan de leerling:

- *Je bent verantwoordelijk. Je bent aanspreekbaar. De school sluit hier op aan.* Wordt dat op Greijdanus in de praktijk gebracht? Hoe wel of niet?
- Wie is er verantwoordelijk en aanspreekbaar?
- Wat is ervoor nodig om verantwoordelijk te zijn?
- Wat is ervoor nodig om aanspreekbaar te zijn?

Vragen aan docent en leerling:

- Beschrijf eens een moment waarop jij door iemand werd aangesproken.
 - Wie sprak je aan (docent, leerling, schoolleiding)?
 - Waarom deed je dat?
 - Hoe vond je dat?
 - Wat had dat voor gevolgen?
- Beschrijf eens een moment waarop jij iemand hebt aangesproken.

³¹⁸ Interview 2, leerling.

³¹⁹ Het ID-CV is het curriculum vitae van de leerling gericht op zijn identiteitsontwikkeling gedurende zijn schoolloopbaan op Greijdanus.

³²⁰ Interview 6, leerling.

³²¹ Interview 2, leerling.

³²² Interview 4, docent.

- Wie sprak je aan (docent, leerling, schoolleiding)?
- Waarom deed je dat?
- Hoe vond je dat?
- Wat had dat voor gevolgen?

De leerling is verantwoordelijk

Waar leerlingen voor verantwoordelijk zijn wordt door zowel de docenten als de leerlingen onder de respondenten veelvuldig benoemd:

- De leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling.³²³
- De leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen keuzes en zijn eigen leerproces.³²⁴
- De leerling is verantwoordelijk voor leerwerk.
- De leerling is verantwoordelijk voor gastvrijheid.
- De leerling is verantwoordelijk voor de sfeer in de klas.³²⁵
 - Een andere respondent zegt iets soortgelijks: “Leerling, docent en klas zijn verantwoordelijk voor het pedagogisch klimaat.”
- De leerling is verantwoordelijk voor zijn gedrag, zijn leerproces en het nakomen van afspraken.³²⁶

De docent is verantwoordelijk

Waar de docent voor verantwoordelijk is wordt minder vaak benoemd. Er zijn echter wel een aantal dingen die de docenten onder de respondenten hierover benoemen:

- De docent moet de leerling begeleiden in het nemen van verantwoordelijkheid.
- De docent moet verantwoordelijkheid voorleven.³²⁷
- Docententeams bouwen aan verantwoordelijkheid door middel van pilots waarin docenten verantwoordelijkheid krijgen voor onderwijsontwikkeling.³²⁸
- Of leerlingen werken is hun eigen verantwoordelijkheid en de verantwoordelijkheid van de docent.³²⁹

Vrijheid

Eén van de leerlingen onder de respondenten geeft aan dat het afhangt van de mate van verantwoordelijkheid van de leerling afhangt van de hoeveelheid vrijheid die hij krijgt. “Want als je gewoon precies moet doen wat je wordt gezegd, heb je bijna geen verantwoordelijkheid. Dan hoef je alleen nog maar op de juiste tijden op de bepaalde plekken te zijn en te doen wat je gezegd wordt.”³³⁰ Hoeveel vrijheid je als leerling krijgt, is

³²³ Interview 3, leerling.

³²⁴ Interview 4, docent.

³²⁵ Interview 1, docent.

³²⁶ Interview 2, leerling.

³²⁷ Interview 4, docent.

³²⁸ Interview 5, docent.

³²⁹ Interview 7, docent.

³³⁰ Interview 3, leerling.

per docent verschillend. “Sommige leraren nemen je echt nog bij de hand en behandelen je nog als een klein kind.”³³¹

In de bovenbouw krijgen leerlingen over het algemeen meer vrijheid dan in de onderbouw. Volgens één van de leerlingen is dat waar het persoonlijk leerproces mee begint.³³² De docenten onder de respondenten geven aan dat er in de bovenbouw expliciet op wordt gestuurd leerlingen meer vrijheid en verantwoordelijkheid te geven.³³³ “Je start in de bovenbouw met MOL-gesprekken. Gesprekken met mentor, ouder en leerling. In die gesprekken geven aan dat we vanaf nu de leerling aanspreken en daarna de ouders en niet andersom.” Dat is een oefening voor leerlingen in het ouder worden. Ze leren dat het consequenties heeft als je iets niet doet. “Wil je een kind inderdaad opvoeden als persoon in de maatschappij, dan moet ‘ie dit wel langzaam maar zeker leren. Het is niet zo dat paps en mams het altijd weer op kunnen lossen.”³³⁴ Leerlingen worden hierin begeleid, zodat ze kunnen groeien in zelfverantwoordelijkheid. “Ik heb bijvoorbeeld in mijn mentorgroep gezegd dat als we een mentorgesprek hebben, dat is elke periode dus vijf keer per jaar, maak jij een verslag in een gedeelde map in Google Drive. Ik lees mee, maar jij maakt het verslag, want het gaat om jou. De afspraken die jij erin zet moet jij nakomen. Dat is één zo’n puntje. Daar maak ik ze verantwoordelijk voor. Ik kijk wel mee of ze hun verantwoordelijkheid ook nemen. Anders wijs ik ze erop en laat ik ze er in het mentoruur alsnog mee aan de slag gaan. Dus het is ook groeien in verantwoordelijkheid.”

Eigenaarschap

Meer verantwoordelijkheid betekent ook meer eigenaarschap, zegt één van de docenten onder de respondenten. “Naarmate je ze meer verantwoordelijkheid geeft, zal ook het eigenaarschap groter worden. Dan gaan leerlingen het leerproces als hun eigen leerproces beschouwen.” Volgens deze respondent geldt dit overigens niet alleen voor leerlingen. In de ontwikkeling van onderwijsvernieuwing krijgen docententeams meer verantwoordelijkheid. Ze zien de ontwikkelingen daardoor minder als iets dat door de schoolleiding wordt opgelegd en meer als iets waar ze zelf eigenaar van zijn.³³⁵

Of mensen zich werkelijk eigenaar voelen is afhankelijk van de mate waarin ze zicht hebben op doelen en ontwikkeling en keuzevrijheid hebben als het gaat om de manier waarop ze de gestelde doelen kunnen realiseren. Over dat inzicht in doelen en eigen ontwikkeling werd in het kader van de waarde verantwoordelijk door de respondenten niet gesproken. Deze onderwerpen kwamen echter wel aan bod bij de waarde verschil. Daar werd door zowel leerlingen als docenten benoemd dat leerlingen beperkt inzicht hebben in hun eigen ontwikkeling.³³⁶ Ook werd er aangegeven dat er nog weinig met doelen gewerkt wordt. Studieplanner en PTA bevatten een ordening van activiteiten in plaats van een ordening van

³³¹ Interview 2, leerling.

³³² Interview 3, leerling.

³³³ Interview 1, 4, 5, 7, docent.

³³⁴ Interview 4, docent.

³³⁵ Interview 5, docent.

³³⁶ Interview 2, 3, 4, 5, 7, leerling, docent.

doelen.³³⁷ Klas en rooster worden bij de waarde verantwoordelijk wel expliciet benoemd als voor leerlingen belemmerende structuren in het daadwerkelijk ervaren van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Uit het voorbeeld dat één van de docenten beschrijft, is op te maken dat ook de opstelling van het klaslokaal en de positie van de docent daarbinnen, hierop van invloed zijn. “Ik kom uit het basisonderwijs en heb daar een aantal jaar in groep 8 lesgegeven. Dan werk je op vier niveaus en leerlingen werken in groepen samen. Als ze dan in de brugklas kwamen werd er klassikaal, frontaal lesgegeven alsof er nooit groepswork was geweest. Wat gaat een leerling dan doen? Die denkt: ‘ok, beste leraar doe uw best, ik wacht wel tot de bel gaat.’ Toen ik zelf overstapte van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs heb ik zelf heel nadrukkelijk gezien dat wij daarmee de luiheid van leerlingen organiseren. Leerlingen leggen de verantwoordelijkheid waar die kennelijk gewenst is door de school. En dan gaan zij in de achterruit en worden niet of minder eigenaar.”³³⁸

Aanspreken

Afgaand op wat de docenten onder de respondenten vertellen, zijn aanspreken en verantwoordelijkheid onlosmakelijk met elkaar verbonden. Precies zoals in de definitie van de waarde verantwoordelijk staat.

- “Als het gaat om verantwoordelijkheid, dan moeten docent en leerling daar ook op aangesproken kunnen worden. Dat moeten docent en leerling ook kunnen verwachten, daar hebben ze recht op.”³³⁹
- “Als je iemand verantwoordelijkheid geeft dan is dat gebaseerd op vertrouwen, maar als je ziet dat die verantwoordelijkheid niet waar gemaakt wordt dan hoort daar aanspreken bij.”

Heldere regels en afspraken vormen de basis voor verantwoordelijkheid en aanspreken. Op die regels en afspraken wordt een appèl gedaan wanneer de ene persoon de andere persoon aanspreekt. Eén van de docenten onder de respondenten verwoordt het zelfs zo: “Als ik de leerling niet zou aanspreken, zou ik falen. Dan neem ik als docent mijn verantwoordelijkheid niet.” Dezelfde docent geeft aan het aanspreken van collega’s net zo belangrijk, maar veel lastiger te vinden. “Hetzelfde principe als bij leerlingen, maar toch merk ik dat ik dat lastig vind.”³⁴⁰ Het gebrek aan aanspreekcultuur op Greijdanus wordt door verschillende docenten onder de respondenten benoemd.³⁴¹ Dat de docent gewend is ‘koning in z’n eigen koninkrijkje’ te zijn, is onderdeel van de terughoudendheid die men ervaart in het aanspreken van elkaar.³⁴² De docenten die in de interviews aangeven het lastig te vinden collega’s aan te spreken, geven ook aan dat toch te doen. Ze spreken collega’s aan op gemaakte afspraken, omdat ze vinden dat je dit binnen een professionele cultuur hoort te doen. Die professionele cultuur is er, op dit vlak, nog lang niet altijd. Bouwen aan een professionele cultuur is voor een aantal respondenten een sterke drijfveer om

³³⁷ Interview 1, 2, 6, docent, leerling.

³³⁸ Interview 5, docent.

³³⁹ Interview 4, docent.

³⁴⁰ Interview 5, docent.

³⁴¹ Interview 4, 5, 7, docent.

³⁴² Interview 5, docent.

elkaar toch aan te spreken.³⁴³ Eén van de respondenten verwoordt het zo: “Werk samen met de mensen die zo’n professionele cultuur willen hebben en bouw dat, dan ziet iedereen dat het werkt. Dus ik ben er wel van overtuigd dat je dat moet doen en daarom is het makkelijker om iemand op zoiets aan te spreken.”

Ook leerlingen vinden dat aanspreken bij verantwoordelijkheid hoort. Ze vertellen over situaties waarin ze medeleerlingen, vrienden, docenten en de schoolleiding aanspreken. Hoe ze het ervaren om iemand aan te spreken blijkt sterk af te hangen van de relatie die ze met diegene hebben. Een jongere medeleerling aanspreken op zijn gedrag is gemakkelijker dan het aanspreken van bepaalde docenten op het niet nakomen van afspraken. Het gaat hierin om bepaalde docenten, want de leerlingen onder de respondenten geven aan dat de meeste docenten benaderbaar en aanspreekbaar zijn. Er worden echter voorbeelden gegeven waaruit blijkt dat docenten voor leerlingen niet altijd aanspreekbaar zijn. Kenmerkend voor docenten die zich niet door leerlingen aan laten spreken is dat ze een, volgens één van de respondenten, traditioneel beeld hebben van de verhouding tussen docent en leerling. “Dat is een beetje vanuit het traditionele beeld dat de leraar boven de leerling staat, want de leraar geeft les.”³⁴⁴ Wat docenten onder de respondenten zeggen over de docent als ‘koning in z’n eigen koninkrijk’, wordt ook door leerlingen zo ervaren. “Bij sommige docenten is wat zij vinden gewoon de waarheid en daar moet je het als leerling dan maar mee doen.” Een leerling vertelde over een situatie waarin een jongen uit haar klas een docent aansprak op zijn manier van lesgeven. De docent werd daar erg boos om en zei: “Je vindt mij een slechte leraar, nou dan doe je het toch lekker zelf?” Ze geeft aan dat ze zich als leerling niet vrij voelt een docent die zo reageert aan te spreken.³⁴⁵ Een andere leerling vertelt iets soortgelijks: “Sommige leraren kunnen slecht tegen kritiek. Daar doen ze dan niks mee. Dat soort leraren luisteren niet naar wat ik zeg, ik word dan weleens genegeerd.” Hij voegt er aan toe dat dit in het algemeen echter niet zo is. Dezelfde leerling deelt een voorbeeld van een situatie waarin hij een docent aansprak: “We hebben vorig jaar in het leerlingstatuut vastgelegd dat er voor praktische opdrachten vaste criteria zijn. Dat er een tabel is waar je kan zien hoeveel punten je voor elk onderdeel kan krijgen. En er was een leraar die dat niet had en daar sprak ik hem dan op aan. Hij wilde er niks aan horen. Hij zei dat hij het al tijden zo deed en daar nooit problemen mee had gehad en het nu dan ook niet ging aanpassen.”³⁴⁶

Het aanspreken van een docent kan voor leerlingen gevolgen hebben. Die gevolgen zijn vaak impliciet. De leerlingen onder de respondenten geven aan dat het aanspreken van een docent de relatie met een docent soms (tijdelijk) verstoort.³⁴⁷ “Je kunt wel zeggen dat die docent het niet fijn vond, maar m’n relatie met die leraar was al niet al te best hoor. Dus ik denk niet dat het heel veel is verslechterd. Het is ook iets waar die leraar zich overheen moet zetten. Het was wel eventjes iets, maar ik denk niet dat het heel groot was.” Een gevolg kan ook zijn dat een docent je als leerling minder gunt in de beoordeling van

³⁴³ Interview 4, 5, 7 docent.

³⁴⁴ Interview 2, leerling.

³⁴⁵ Interview 6, leerling.

³⁴⁶ Interview 2, leerling.

³⁴⁷ Interview 2, 6, leerling.

bijvoorbeeld een PO of dat hij je vaker dan normaal klassikaal een vraag laat beantwoorden bij onderwerpen die je moeilijk vindt.³⁴⁸

³⁴⁸ Interview 2, leerling.

Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag in hoeverre de machtsstructuren die van invloed zijn op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus, als school binnen het speelveld van de Nederlandse wetgeving, in lijn zijn met de visie die de school in haar visiedocumenten verwoordt.

Om deze vraag te beantwoorden werd allereerst gedefinieerd hoe macht tot uiting komt in de schoolcontext. Macht is de potentie te beïnvloeden. Volgens Hannah Arendt is macht het regelen van de verhoudingen tussen mensen op basis van externe onderwerping en externe dwang. Het gaat in dit onderzoek niet om de macht van personen, maar om de macht van onpersoonlijke structuren. Deze structuren hebben de macht om de realiteit vorm te geven. Binnen de schoolcontext worden ze hiertoe, zowel bewust als onbewust, ingezet. Deze structuren zijn zo vormgegeven dat men ze vrijwillig gehoorzaamt, terwijl er wel degelijk sprake is van externe onderwerping en externe dwang. Michel Foucault benoemt machtsstructuren in het onderwijs in de categorieën groeperingsvormen, ordening en classificatie.

Vervolgens werd de dagelijkse praktijk in beeld gebracht op basis van de wet op het voortgezet onderwijs en de beschrijvingen die de respondenten gaven van Greijdanus als schoolorganisatie. Het rooster en het leerstofjaarklassensysteem worden door de respondenten benoemd als de machtigste structuren binnen Greijdanus. Deze structuren zijn bepalend voor de dagelijkse praktijk van het onderwijs op Greijdanus.

De visiedocumenten van Greijdanus werden geanalyseerd op basis van het theoretisch kader. In de visiedocumenten worden waarden beschreven om identiteit en overtuigingen te vertalen naar zichtbaar gedrag. De waarden van Greijdanus zijn bedoeld om richting te geven in alle geledingen van de organisatie. De waarden gelden dus voor medewerkers, leerlingen en (onderdelen van) de organisatie zelf.

Leerlingen en docenten werden gevraagd naar hun beleving van de macht van de structuren ten opzichte van de waarden van Greijdanus. Leerlingen en docenten ervaren dat de machtsstructuren die vorm geven aan de dagelijkse praktijk van het onderwijs niet in lijn zijn met de visie die de school in haar visiedocumenten verwoordt. Deze machtsstructuren botsen op onderdelen met dat wat men met de waarden van Greijdanus beoogd wordt.

Discussie en aanbevelingen

Discussie

Validiteit en beperkingen

Op basis van beredeneerde keuzes is het terrein dat dit onderzoek beslaat beperkt. De eerste beperking vloeit voort uit de keuze om 'Discipline and punish' van Foucault als uitgangspunt te nemen in de uiteenzetting van wat macht in de context van het onderwijs is. De uitingen van macht in de context van het onderwijs, zoals Foucault die beschrijft zijn door de onderzoeker verwerkt in de interviewvragen. Ook de waarden van Greijdanus als zodanig te gebruiken als materiaal voor dit onderzoek is een keuze die het onderzoeksterrein beperkt. Bij de waarden en de totstandkoming ervan zijn heel wat vragen te stellen. Bij deelvraag twee zijn deze vragen kort aangestipt. Voor dit onderzoek voert het echter te ver om deze vragen verder uit te werken en te beantwoorden.

De interviewvragen veronderstelden dat de respondenten afstand kunnen nemen van de dagelijkse praktijk van het onderwijs waarin zij actief zijn en hierop kunnen reflecteren. Dat bleken de geselecteerde respondenten inderdaad te kunnen. In zoverre is deze gerichte steekproef dan ook valide. De resultaten zijn echter betrouwbaar voor zover het de steekproef betreft. Er is naar de persoonlijke ervaringen van de respondenten gevraagd. Deze ervaringen zijn niet één op één te veralgemeniseren tot uitspraken over de gehele havo/vwo bovenbouw van het Greijdanus in Zwolle of zelfs de gehele populatie van de Zwolse vestiging. De onderzoeksresultaten zijn dus niet representatief, maar geven een inkijkje in de beleving van een aantal docenten en leerlingen. Deze beperking is bewust gekozen en zorgvuldig uitgewerkt in vraagstelling en keuze van de respondenten. Zij zijn op basis van criteria als reflectief vermogen zijn geselecteerd en vormen geen afspiegeling van de hele populatie. Op de wijze waarop dit onderzoek gedaan is, levert het heel gericht input voor gesprek over de macht van uitspraken in visiedocumenten versus de macht van structuren in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. De gerichtheid zit zowel in de selectie van de respondenten als in de vragen. De kaartjes met steekwoorden die aan de respondenten zijn voorgelegd bij de vraag waarin ze Greijdanus in het algemeen beschrijven geven ook richting. Hier wordt de richting gevolgd die Foucault in 'Discipline and punish' wijst met zijn uiteenzetting van de manieren waarop macht tot uiting komt in de context van het onderwijs.

Inzichten

Dit onderzoek toont een discrepantie aan tussen visie en praktijk. Dit is in lijn met de hypothese die de onderzoeker voorafgaand aan het onderzoek stelde. De aannames die ze had over welke structuren in de dagelijkse praktijk op Greijdanus machtiger zouden blijken dan de visiedocumenten worden deels bevestigd.

Op de dagelijkse realiteit op school hebben machtsstructuren meer invloed dan de visionaire uitgangspunten die in het identiteitsdocument zijn verwoord. Om dat aan te tonen worden de inzichten bij elk van de drie waarden kort besproken.

Samen

De keuzes die gemaakt worden wat betreft groeperingsvormen worden niet per definitie ingegeven door de richting die door de waarde 'samen' wordt gewezen. De klas is de groeperingsvorm die het vaakst genoemd wordt in de interviews. Klassen worden ingedeeld op basis van niveau en leerjaar. Zowel leerlingen als docenten benoemen dat leerlingen van verschillende niveaus elkaar niet of nauwelijks ontmoeten. Dat komt doordat ze niet bij elkaar in de klas zitten en de niveaus in verschillende gebouwen hun thuisbasis hebben. Ontmoeting tussen leerlingen van verschillende niveaus of leerjaren wordt niet gefaciliteerd. Eén van de respondenten benoemt het leerstofjaarklassensysteem als een te klein keurslijf om werkelijk werk te maken van de waarden 'samen' en 'verschil'.

Desondanks wordt er binnen de klas wel geleerd van mensen die 'anders zijn'. Leerlingen met beperkingen krijgen les in een reguliere klas. Of dat altijd goed is voor de leerling in kwestie en of het bijdraagt aan het leren van elkaar binnen de klas, is volgens een aantal van de docenten echter de vraag.

Docenten gaven tijdens de interviews voorbeelden van werkvormen waarbij leerlingen in samenwerkingsopdrachten kunnen leren van elkaars kwaliteiten en verschil in persoonlijkheidsdynamiek. Ook binnen docententeams is er aandacht voor verschil in persoonlijkheidsdynamiek. Of het daarin ook tot leren van elkaar komt, is een vraag die één van de respondenten terecht stelt.

Iets dat maar weinig benoemt wordt, maar mijns inziens van grote invloed is, is de mate van homogeniteit van de gemeenschap op Greijdanus. Twee van de leerlingen onder de respondenten benoemen dit als een gegeven en verbinden hier verder geen conclusies aan. Door docenten wordt dit gegeven zelfs niet benoemd. Greijdanus is op religieus vlak een min of meer homogene groep. Leerlingen en docenten verschillen in kerkelijke achtergrond, maar de cultuur is gekleurd door het christelijk denken gebaseerd op de gereformeerde traditie. Eén van de leerlingen geeft aan dat leren van mensen met een andere religieuze achtergrond gebeurt in de vorm van gastlessen.

Verschil

De docenten onder de respondenten vinden dat de waarde 'verschil' niet tot z'n recht komt. Eén van de leerlingen onder de respondenten geeft aan dat er over het algemeen weinig aandacht is voor verschil, waardoor er onvoldoende recht gedaan wordt aan de verschillen tussen leerlingen. Docenten beamen dat. Het onderwijs wordt beschreven als eenheidsworst, maar ook als efficiënt. Leerlingen in groepen van hetzelfde niveau en dezelfde jaarlaag lesgeven is voor docenten een effectieve manier om de kennis over te dragen. In de bovenbouw zit daar de druk van het examen op. Met het examen dient een

norm gehaald te worden van wat er, volgens de landelijk vastgestelde eindtermen, door een leerling gepresteerd moet worden.

Leerlingen geven aan dat de manier waarop er nu gewerkt wordt met een leerstofjaarklassensysteem dat de groep en het tempo definieert en een rooster dat de dagen indeelt, voor hen helemaal niet efficiënt is. Bij het ene vak vertraagt het rooster hun eigen ontwikkeling en vervelen ze zich in de les. Bij het andere vak zouden ze juist gebaat zijn bij een wat rustiger tempo. De pilot waarin ze meer regie hadden over hun eigen rooster, droeg volgens de leerlingen onder de respondenten bij aan afstemming op hun eigen ontwikkeling.

Groeperingsvormen zijn ook volgens de docenten onder de respondenten van invloed op de mate waarin er aangesloten kan worden bij de eigen ontwikkeling van de leerling. Hoe groter de klas hoe moeilijker het voor de docent is om de leerlingen individueel te volgen en te bedienen.

Ik vond het opvallend dat leerlingen enerzijds aangeven dat er, wanneer je het als leerling echt wilt en je zelf het initiatief neemt, heel veel mogelijk is. Leerlingen weten dus dat de bal bij hen ligt en docenten benoemen (met name in het kader van de waarde 'verantwoordelijk') de leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces. Toch verwacht de leerling dat de docent hem mee neemt in een leerproces dat bij hem past. En docenten geven aan de leerling niet individueel te kunnen volgen en dus niet op maat te kunnen bedienen, omdat de klassen te groot zijn. Na wat er over eigenaarschap werd gezegd, klinkt dat tegenstrijdig. Docenten en leerlingen noemden een aantal ingrediënten die nodig zijn voor eigenaarschap van de leerling. Als die ingrediënten aanwezig zijn, heeft de leerling zijn eigen leerproces. Dan zijn grote klassen geen reden meer om toch voor maar voor de eenheidsworst te gaan. De ingrediënten die ze benoemden haal ik uit verschillende interviews en breng ik hier samen: weten aan welke doelen je werkt, middels (formatieve) toetsen controleren of je die doelen beheerst en regie over het eigen rooster.

Verantwoordelijk

Mijn aanname dat de waarde 'verantwoordelijk' voor de leerling vaker 'genormeerd' betekent dan voor de docent blijkt deels te kloppen. Met docenten en leerlingen is tijdens de interviews gesproken over beoordelen. De docent beoordeelt de leerling en af en toe beoordeelt de leerling de docent. Dat laatste doen leerlingen in een leerlingtevredenheidsonderzoek, wanneer de docent gericht om feedback vraagt of wanneer ze meewerken aan een sollicitatieprocedure voor een nieuwe docent.

Leerlingen worden beoordeeld op het werk dat ze afleveren, in toetsen en praktische opdrachten. Bij dit soort beoordelingen wordt gewerkt met een vooraf vastgestelde norm. Het niveau van de leerling wordt dus bepaald op basis van hoe het zich tot die norm verhoudt. In die zin wordt (het werk van) de leerling genormeerd.

Dat is echter niet het soort normeren waar ik in mijn aanname op doelde. Waar ik op doelde was dat benoemd wordt dat de leerling voor veel dingen verantwoordelijk is en ook op veel dingen aangesproken wordt. Dat wordt bevestigd door wat de respondenten in de interviews

vertelden. Er werd met gemak een rijtje van zaken genoemd waarvoor de leerling verantwoordelijk is. Van het eigen leerproces tot de sfeer in de klas. Waar de docent voor verantwoordelijk is, kwam slechts impliciet aan de orde.

Verantwoordelijkheid en aanspreken horen bij elkaar, dat werd door alle respondenten beaamd. Verantwoordelijkheid geven en niet aanspreken, staat voor één van de respondenten gelijk aan het niet serieus nemen van mensen. Diezelfde respondent kaartte echter aan dat er nogal wat schort aan de aanspreekcultuur onder collega's. Leerlingen aanspreken is volgens de docenten onder de respondenten gemakkelijk, dat hoort bij het werk van de docent. Collega's aanspreken vindt men erg lastig.

Dat de docent 'koning in zijn eigen koninkrijk is', werd in de interviews veel benoemd. Zowel door docenten als door leerlingen. De koning is niet- of moeilijk aan te spreken over wat hij in z'n koninkrijk doet. Ook leerlingen geven dat aan. Veel docenten, en met name de docenten met wie ze een goede relatie hebben, durven leerlingen wel aan te spreken. Maar de docenten die hun positie als hiërarchisch hoger dan die van de leerling ervaren, zijn voor leerlingen vrijwel niet aanspreekbaar. Docenten duiden deze collega's aan als docenten van de oude garde. Ook voor collega's is het moeilijk deze docenten aan te spreken.

Onderaan de streep betekent dit dus dat waar leerlingen voor verantwoordelijk zijn meer expliciet is dan waar docenten voor verantwoordelijk zijn. Docenten vinden het aanspreken van een leerling niet moeilijk, maar het aanspreken van sommige collega's wel. Ook leerlingen geven aan dat het aanspreken van medeleerlingen niet moeilijk is. Veel docenten zijn voor hen wel aanspreekbaar, maar een deel van de docenten niet. Docenten kunnen door leerlingen aangesproken worden op de manier waarop ze leerlingenwerk beoordelen en of ze zich aan de afspraken in het leerlingstatuut houden. Ondanks dat daarin duidelijk geformuleerd is wat die afspraken zijn, is hetgeen waar docenten op aangesproken kunnen worden smal ten opzichte van hetgeen waar leerlingen op aangesproken worden.

Het thema eigenaarschap kwam bij de bespreking van de waarde 'verantwoordelijk' veelvuldig aan bod. Dit onderwerp is bij de inzichten wat betreft de waarde 'verschil' al meer gezegd.

Aanbevelingen

Verder onderzoek zou de waarden en wijze waarop de waardenset van Greijdanus tot stand is gekomen uitvoeriger moeten onderzoeken. Daarbij is het in het kader van de thematiek rondom macht belangrijk de vraag te stellen wie er gemachtigd is een dergelijke waardenset te kiezen. Door wie wordt diegene daartoe gemachtigd, waarom en waartoe?

Dit onderzoek beantwoordt de vraag hoe de verhouding tussen visie en praktijk in de breedte van het onderwijs op Greijdanus ervaren wordt, niet. Daarom zou vervolgonderzoek onder een representatieve groep respondenten aan te bevelen zijn.

Literatuurlijst

Literatuur

- Arendt, H., *What is authority?* (Plaats: uitgever, 1954)
- Baarda, B. e.a., *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, 2013)
- Ball, S.J., *Foucault, Power, and Education* (New York: Routledge Key Ideas in Education, 2013)
- Biesta, G., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (Den Haag: Boom Lemma uitgevers, 2012)
- Foucault, M., *Discipline and Punish. The birth of the prison* (New York: Random House Inc. 1995)
- Nullens, P., *Verlangen naar het goede. Bouwstenen voor een christelijke ethiek* (Zoetermeer, Boekencentrum, 2006)
- Oost, H., *Een onderzoek opzetten* (Baarn: HB uitgevers, 2002)
- Verhaeghe, P., *Identiteit, autoriteit, onderwijs. Kohnstammlezing* (Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2017)

Overige bronnen

- Greijdanus, *Identiteitsdocument* (Zwolle, november 2014)
- Greijdanus, *Leerlingstatuut* (Zwolle, juli 2017)
- Interview 1, docent. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 25 april 2018.
- Interview 2, leerling. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 25 april 2018.
- Interview 3, leerling. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 25 april 2018.
- Interview 4, docent. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 26 april 2018.
- Interview 5, docent. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 26 april 2018.
- Interview 6, leerling. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 11 april 2018.
- Interview 7, docent. Interview door Mathilde Tempelman-Lam. Audio opname. Zwolle, 11 mei 2018.

Reflectie

Door dit onderzoek ben ik op een andere manier naar mijn werk op Greijdanus gaan kijken. Discrepanties tussen visie en dagelijkse praktijk had ik gevoelsmatig al eerder ontdekt. Dit onderzoek maakt ze expliciet en geeft handvatten om erover in gesprek te gaan. De gesprekken die ik gedurende mijn onderzoek heb gevoerd, vond ik hierin al erg verrijkend. Ik ben benieuwd naar wat het theologisch gesprek op basis van dit onderzoek voor Greijdanus als organisatie zal opleveren. Het lezen van Foucaults 'Discipline and punish' vond ik aanvankelijk vervreemdend. Het deed me argwanend kijken naar de structuren die ik om me heen zag. Ik hoop dat dit onderzoek een gezonde dosis argwaan wekt in de wijze waarop we naar de zogenaamd waardevrije structuren in de onderwijsorganisatie kijken.

Onderzoek doen vond ik ontzettend leuk, interessant en intensief. De periode van planvorming heeft behoorlijk wat tijd in beslag genomen. Dat maakte dat ik vanuit het brede thema macht heb kunnen versmallen tot een onderzoeksvraag die in het tijdsbestek dat voor een Bachelorscriptie gesteld is, te beantwoorden was. Het voelde als een wel erg lange aanloop, terwijl ik stond te popelen om met het onderzoek te starten. Achteraf ben ik blij met dit voortraject. M'n vraag was scherp, de deelvragen waren duidelijk en het onderzoeksterrein was helder afgebakend toen ik van start ging. Dat maakte dat het proces tijdens het onderzoek goed en grotendeels volgens planning verliep. Rond de interviews werd het even spannend. Ik was ziek op de dag dat ik het gros van de interviews gepland had. De interviews verzetten kon niet, want dan zou ik qua planning in de knoop komen met de meivakantie, de werkweken en de examens. Allemaal zaken die erg bepalend zijn voor de agenda's van leerlingen en collega's. Dat ik ziek was, vond ik tijdens het uitwerken bij één van de interviews merkbaar. Ik stelde vragen die gesteld moesten worden, maar zonder de scherpheid die ik in de andere interviews wel had. Het verwerken en analyseren van de interviews was een intensieve klus. Bij het schrijven merkte ik echter dat ik door het uitgebreide voorwerk mooi materiaal had om mee te werken. Dat maakte dat het schrijven me goed afging. Ik ben trots op het resultaat van het onderzoek dat ik via deze scriptie kan delen met Greijdanus en op de universiteit.

Mathilde Tempelman-Lam
Zwolle, 15 juni 2018