

# Meesterproef

# 'Bildung'

## op Melanchthon Schiebroek

Harald van Vugt

Directeur cluster avo

Melanchthon Schiebroek te Rotterdam

oktober 2016

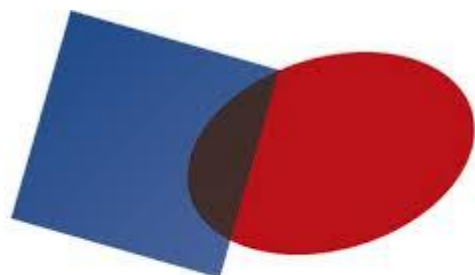
Opleiding Master of Educational Management

NSO 2014-2016



**MELANCHTHON**  
**SCHIEBROEK**

*Haalt het beste in  
je naar boven*



**NSO-CNA**  
LEIDERSCHAPSACADEMIE

Titel van het onderzoek: 'Bildung' op Melanchthon Schiebroek (Meesterproef)

Naam student: H. (Harald) C. van Vugt

Opleidingsinstituut: NSO-CNA Leiderschapsacademie  
Dalsteindreef 141  
1112 XJ Diemen  
Tel: 020-5682030  
<http://www.cna-leiderschapsacademie.nl>  
[info@nso-cna.nl](mailto:info@nso-cna.nl)

Opleiding: Master of Educational Management  
NSO 2014-2106

Werkgever: Melanchthon Schiebroek  
School voor gymnasium, atheneum, havo, mavo  
Van Bijniershoekweg 97, 3052 PB Rotterdam  
Postbus 37138, 3005 LC Rotterdam  
T 010 285 41 41

Begeleider: Prof. dr. P.R.J. Simons  
Nederlandse School voor Onderwijsmanagement  
m 06 41 61 13 15  
[prjsimons@gmail.com](mailto:prjsimons@gmail.com)

Student: H. (Harald) C. van Vugt  
directeur cluster avo Melanchthon Schiebroek  
Van Bijniershoekweg 97  
3052 PB Rotterdam  
m 06 29 06 75 02  
[hvvugt@melanchthon.nl](mailto:hvvugt@melanchthon.nl)

oktober 2016

## VOORWOORD

Prestatie door relatie. Als voormalig basisschoolleerkracht en later als docent Nederlands maakte pedagogiek en didactiek standaard deel uit van mijn denken en doen. Het een kan niet zonder het ander wanneer het om leren en ontwikkelen gaat. Prestatie door relatie.

Vele jaren en ontwikkelingen later ben ik gestart als schoolleider op Melanchthon Schiebroek, een school voor havo en vwo. Het begrip 'Bildung' speelt een dominante rol binnen de school. Ik kende het als het Duitse woord voor 'onderwijs'. Op mijn nieuwe school duiden mijn collega's dit op allerlei verschillende manieren. De meest gehoorde uitleg was 'menswording': jezelf zijn binnen een prettig, veilig leerklimaat. Prestatie door relatie. De bevoegenheid van de medewerkers van de school raakte me. Tegelijkertijd zag ik, lopend door de school, hoe veel van deze medewerkers hun werk verrichtten in een degelijke, traditionele, docent gestuurde leeromgeving. Het riep bij mij de vraag op in hoeverre het individuele proces van menswording kan plaatsvinden binnen een dergelijke leeromgeving? Dat wilde ik onderzoeken.

Het doen van onderzoek heb ik als een intens, spannend, soms eenzaam maar ook als leerzaam proces ervaren. Het zoeken en lezen van geschikte literatuur deed me regelmatig de wereld om me heen vergeten. Afbakenen van informatie werd mijn grootste uitdaging. Maar het heeft me zoveel kennis en verrijkende inzichten opgeleverd. Bildung is van alle tijden en alle plaatsen. Het heeft me tot nadenken aangezet over mijn eigen opvoeding en over hoe we onze huidige leerlingenpopulatie opvoeden.

Als schoolleider ben ik me gaandeweg steeds meer gaan realiseren dat onderzoekvaardigheden staan voor degelijkheid, onderbouwing en kwaliteit. Ik merk dat ook veel collega's in mijn omgeving belang hechten aan deze vaardigheid. Zeker waar het veranderingen en verantwoording betreft is onderzoek doen onlosmakelijk verbonden met de kans op succes. Waar mijn intuïtieve en emotionele kant van leiderschap behoorlijk is ontwikkeld heeft het doen van onderzoek mijn leiderschap bovendien completer gemaakt en de schoolleider-in-mij daardoor beter in balans.

Ik ben dank verschuldigd aan mijn begeleider prof. dr. Robert-Jan Simons om zijn rustige, wijze en positieve insteek. Waar ik bij de pakken neerzat wist Robert-Jan me met een enkele aanwijzing weer op weg te helpen. Ook Jos Zuylen en zijn recht-toe-recht-aan feedback duwde me de juiste richting in. Dank daarvoor. Uiteraard dank ik mijn collega's die tijd vrijmaakten om geïnterviewd te worden. Een speciaal woord van dank aan mijn collega Hanneke Leliveld. Haar deskundigheid, haar enthousiasme voor en nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis en nieuwe inzichten is van invloed geweest op zowel het proces als het resultaat. En uiteraard dank ik al mijn andere collega's die mijn afwezigheid opvingen en me de ruimte gaven om mijn onderzoek te kunnen doen.

Na twee jaar NSO, waarvan mijn onderzoek een substantieel deel van mijn privé-tijd in beslag nam, ben ik Alicia de meeste dank verschuldigd. Wat een geduld. Wat een liefde.

Harald van Vugt, oktober 2016

## Managementsamenvatting

Het hoofddoel van dit onderzoek is om te ontdekken hoe de waarde die docenten op Melanchthon Schiebroek, een school voor havo en vwo, toekennen aan Bildung tot uiting komt binnen hun dagelijkse lespraktijk, zowel binnen als buiten de standaard lessituaties.

Bildung kan worden vertaald als 'menswording'. Op Melanchthon Schiebroek hanteert men deze term om de ontwikkeling van hoofd, hart en handen van leerlingen te benoemen maar ook om het prettige en veilige leerklimaat op school te omschrijven waarbinnen deze ontwikkeling plaats moet kunnen vinden. In dit onderzoek wordt getracht de overeenkomsten en verschillen in pedagogiek en didactiek in kaart te brengen om daarmee de aanzet te geven naar meer duidelijkheid en eenduidigheid te scheppen.

In de literatuur komt de brede vorming van mensen al sinds de klassieke oudheid voor. In de 18<sup>e</sup> eeuw hanteerde Von Humboldt het begrip 'Bildung' voor deze vorming. Ook voor Nietzsche vormde Bildung een wezenlijk onderdeel van opvoeding en onderwijs. Moderne denkers als Arendt en Nussbaum benadrukken de waarde van Bildung in een globaliserende wereld. Steeds gaat het hier om centrale begrippen als kennisverwerving (kwalificatie), objectificatie (aanpassing) en subjectificatie (personificatie) en daarvan afgeleide categorieën als kritisch denken, autonomie, dialoog, relatie. De docent speelt een bepalende rol binnen dit proces van Bildung. De docent als rolmodel voor leerlingen. Lesgeven moet daarbij meer zijn dan het faciliteren van leeromgevingen en bij voorkeur een idee van transcendentie met zich meedragen (Biesta, 2015). Of zoals Ziehe (2004) stelt: de leraar als reis Leider (naar onbekende werelden), als ceremoniemeester (beschermer van het leerklimaat) en als aanstichter (van zin en leerplezier) van het leerproces.

Tijdens het houden van semigestructureerde interviews met docenten van Melanchthon Schiebroek werd duidelijk dat ze desgevraagd belang (waarde) hechten aan de Bildung van hun leerlingen. Het bleek echter voor hen niet eenvoudig concreet te omschrijven op welke manier de waarde van Bildung tot uiting kwam binnen en buiten hun lessituaties. Men zag dit met name in het vermogen om kritisch te denken, de persoonsvorming en het socialiseren. Anders gezegd: op Melanchthon Schiebroek hechten docenten waarde aan de vaardigheid kritisch denken waarbij kennis een belangrijke voorwaarde vormt. Daarnaast hechten docenten waarde aan zowel het individuele belang van een leerling als onderdeel van het persoonlijke ontwikkelingsproces (subjectificatie) alsook aan de vaardigheid van het socialiseren waarbij leerlingen rekening houden met het belang van hun omgeving (objectificatie).

Uitingsvormen van Bildung zag men vooral buiten de lessen om wanneer docenten en leerlingen elkaar ontmoeten. Docenten gaven veel voorbeelden van uitingsvormen van Bildung die verbonden kunnen worden met het begrip 'objectificatie', waar van leerlingen aanpassing aan de eisen van de omgeving wordt gevraagd. Minder vaak werden categorieën van subjectificatie genoemd.

Het toekennen van de waarde van Bildung en de benoemde uitingsvormen kunnen daarom als contrasterend worden gezien met de waarde die docenten toekennen aan zowel 'objectificatie' als 'subjectificatie', waar het individuele belang het uitgangspunt vormt. Anders gezegd: de waarde die in de groepsinterviews werd toegekend aan het persoonlijk ontwikkelingsproces van de individuele leerling komt relatief beperkt tot uiting in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Uit het onderzoek werd bovendien duidelijk dat er weliswaar verschil maar geen duidelijk verband bestaat tussen de mate van onderwijservaring van de geïnterviewde docenten en het toekennen van waarde aan Bildung en hun uitingsvormen.

Het aangaan en onderhouden van goede relaties mag niet als einddoel worden gezien maar is een voorwaarde voor leerlingen en docenten om tot leren te komen. Het proces van Bildung op Melanchthon Schiebroek kan verder worden uitgebouwd en in de bestaande setting aan kracht winnen wanneer een gemeenschappelijke visie op leren wordt gehanteerd. Het begrip Bildung vertelt onvoldoende over de onderwijsvisie van Melanchthon Schiebroek. Deze visie moet meer 'lading' krijgen en vertaald worden naar een concretere opvatting over didactiek en pedagogiek op de school. In dit onderzoek wordt hiertoe de term 'Jong Leiderschap' geïntroduceerd als vervanger van de term Bildung.

Het onderzoek vormt een spiegel en een stimulans voor het docententeam om met behulp van de aanbevelingen meer variatie aan te brengen in de didactiek, meer structurering in het onderwijsaanbod en meer eenheid in de pedagogische visie, de 'menswording' van leerlingen nog beter te borgen in de organisatie en het daardoor naar buiten toe beter, helderder en wervender in te kunnen zetten als keurmerk van de school. Deze nieuwe benadering heeft al de aanzet gegeven tot een schoolbrede discussie over het toekomstige onderwijs op Melanchthon Schiebroek. Daarmee is het onderzoek een schoolbreed gedragen inspiratiebron geworden. In de gehele AVO-sector zou men zijn voordeel kunnen doen met de informatie en aanbevelingen uit het onderzoek.

## Voorwoord

## Managementsamenvatting

### INHOUDSOPGAVE

<b>1 Inleiding</b>	6
1.1 Aanleiding en context	6
1.2 Probleemverheldering	6
1.3 Onderzoeksdoel	7
1.4 Onderzoeksethiek	7
<b>2 Theoretisch kader</b>	8
2.1 Duiding van het begrip Bildung	8
2.2 Historische context van Bildung	8
2.3 Bildung in het huidige onderwijs	9
2.4 Bildung op Melanchthon Schiebroek	10
2.5 Samenvatting theoretisch kader	11
2.6 Conceptueel model	11
<b>3 Onderzoeksvragen</b>	14
<b>4 Methode van onderzoek</b>	15
4.1 Onderzoeksstrategie	15
4.2 Procedure	16
4.3 Onderzoeksgroep	16
4.4 Instrumentatie	17
4.5 Analyse	17
4.6 Validiteit en betrouwbaarheid	17
<b>5 Resultaten</b>	18
<b>6 Conclusies</b>	29
6.1 Beantwoording deelvragen en centrale onderzoeksvraag	29
6.2 Discussie	30

6.3 Suggesties voor verder onderzoek	32
<b>Literatuur</b>	34
<b>Bijlage 1</b>	36

# 1 INLEIDING

## 1.1 Aanleiding en context

*Melanchthon* vormt een christelijke scholengroep die bestaat uit vier onderwijsclusters: twee clusters (vmbo en avo) in Rotterdam en twee clusters (vmbo en avo) in Lansingerland. *Melanchthon Schiebroek* is een vestiging voor havo/vwo-onderwijs (1050 leerlingen) en vormt binnen Melanchthon, samen met *Melanchthon Mavo Schiebroek* (320 leerlingen) het cluster avo Rotterdam. Sinds augustus 2015 ben ik gestart als (beginnend) directeur van dit cluster. Samen met drie andere clusterdirecteuren leggen wij verantwoording af aan onze Algemene Directie (AD), bestaande uit de algemeen directeur, directeur onderwijs en directeur bedrijfsvoering. Binnen mijn twee vestigingen vorm ik met drie adjunct-directeuren de clusterdirectie. Beide vestigingen worden aangestuurd door het vestigingsmanagementteam (VMT) bestaande uit de adjunct-directie en de afdelingshoofden. Mijn onderzoek verricht ik op de havo/vwo-vestiging.

Melanchthon Schiebroek is in 1958 als eenpitter gestart en vernoemd naar de Duitse classicus en theoloog Philippe Melanchthon (1497-1560) die een rol heeft gespeeld in de Reformatie, als medewerker van Maarten Luther (1483-1546). Luther stelde de Heilige Schrift centraal in zijn denkbeelden over opvoeding en religieuze Bildung, het aller edelste en duurste werk op aarde dat moest starten binnen het eigen gezin. Melanchthon was een onderwijsman in hart en nieren en een van de grondleggers van het moderne onderwijs in Europa. Waar Luther het gezin als oorspronkelijke bron van Bildung zag en de scholen in dienst van deze religieuze vorming, richtte Melanchthon zich op de didactische uitwerking en de pedagogische fundering van Luthers denkbeelden. Hij stichtte scholen, ontwierp leerplannen en opleidingen en vernieuwde het onderwijs in Duitsland op tal van punten. Hij ontwierp en bouwde in de lutherse wereld een sterk humanistisch gericht schoolsysteem uit.

Naast de dagelijkse contacten organiseren en stimuleren we op de havo/vwo-vestiging Schiebroek de persoonlijke aandacht voor leerlingen in mentorlessen rondom identiteit, themalessen binnen vakgebieden en buiten de lessen via mentorgesprekjes, theatervoorstellingen, schoolreizen met aandacht voor zelfreflectie.

De school scoort ruim voldoende tot goed volgens de normen van het inspectiekader. Tegelijkertijd blijft het doorstroomrendement achter volgens datzelfde inspectiekader. Zo kent onze school een hoog percentage zittenblijvers in vergelijking met gelijksoortige havo/vwo-scholen. Ook maak ik op uit eigen observaties dat lessen vooral klassikaal en frontaal worden aangeboden. Er is nauwelijks sprake van maatwerk binnen de lessituatie. In gesprekken met mijn collega's valt op dat er een zekere mate van terughoudendheid bestaat om over 'rendementen' te spreken; er lijkt een bepaalde spanning te bestaan tussen Bildung en het leveren van prestaties.

## 1.2 Probleemverheldering

Op mijn school, Melanchthon Schiebroek speelt 'Bildung' al sinds haar oprichting een dominante rol. Daarmee onderscheidt de school zich van omringende havo/vwo-scholen. De school profileert zich als een school waar veel aandacht is voor de dialoog en de onderlinge pedagogische relatie. Daarvoor hanteert men de term Bildung als gemeenschappelijke duiding waar men menswording en vorming bedoelt. "Bij Melanchthon komt de relatie altijd eerst. Want pas als die er is, kan je echt tot leren komen. Leerlingen en medewerkers bij Melanchthon leren dan ook niet individueel, maar met elkaar." (Melanchthon Visiebrochure). In mijn eerste maanden als schoolleider van deze vestiging heb ik gemerkt dat men met trots spreekt over de kracht van de identiteit van de school en de vertaling daarvan in het dagelijks handelen. In deze periode keek ik goed rond, sprak ik met leerlingen, ouders en met docenten over hun onderwijs en heb ik lessen bijgewoond. De lessen zijn nogal traditioneel van opzet, frontaal en klassikaal. De docent speelt een centrale rol en er is nauwelijks ruimte voor maatwerk. Opvallend daarbij is dat het doorstroomrendement in de onderbouw van havo en vwo al enkele jaren onder het landelijk gemiddelde scoort. Zo is er weliswaar sprake van een prettig en veilige



omgeving voor leerlingen maar blijkt dit *niet* uit hun leeropbrengsten. Integendeel. Het was voor mij niet duidelijk hoe docenten op Melanchthon Schiebroek het begrip Bildung interpreteerden en vertaalden binnen en buiten hun lessen zodanig dat het bij kon dragen aan het leerproces van de leerlingen.

De overtuigingen van Philippe Melanchthon en zijn bijdrage aan het Europese onderwijs worden gezien als inspiratiebron van de identiteit van Melanchthon Schiebroek. Om in de toekomst de identiteit van de school, waar Bildung deel van uit maakt, te kunnen bestendigen is onderzoek onder docenten nodig om te kunnen benoemen welke waarde men hecht aan Bildung en hoe docenten dit vertalen in hun dagelijkse onderwijspraktijk, zowel binnen als buiten de standaard lessituatie. De komende jaren zullen meer oudgedienden, cultuurdragers van de school, uitstromen en een nieuwe generatie docenten zal de fakkel overnemen. Ik wil daarom onderzoeken welke waarde het huidige docententeam aan Bildung toekent. Vervolgens wil ik ontdekken hoe docenten hun beeld van Bildung verbinden met hun lespraktijk en aanbevelingen doen om overeenkomsten en verschillen van de interpretatie van het concept Bildung zichtbaar(der) te maken en teneinde deze te kunnen bestendigen binnen de organisatie. Als beginnend schoolleider heb ik bewust gekozen voor een inventariserende vorm van onderzoek teneinde de historie en ontwikkeling van mijn huidige werkomgeving beter te leren kennen en begrijpen.

### *1.3 Onderzoeksdoel*

Ik wil te weten komen welke waarde docenten op Melanchthon Schiebroek toekennen aan Bildung en hoe men dit vormgeeft binnen de onderwijspraktijk. Aan de hand van een georganiseerd onderling gesprek tussen docenten wil ik, naast het verzamelen van informatie, ook het gesprek over en het beeld van Bildung bij onze docenten aanscherpen.

Met de informatie die mijn onderzoek oplevert wil ik het bewust inzetten van Bildung binnen de lespraktijk stimuleren en aanbevelingen doen om Bildung in de toekomst te borgen binnen het onderwijsproces van Melanchthon.

### *1.4 Onderzoeksethiek*

In mijn zoektocht naar informatie over de aanwezige kennis van Bildung bij docenten kan sprake zijn van onderlinge verschillen. Docenten met minder ervaring binnen Melanchthon Schiebroek kunnen het gevoel krijgen dat ze tekort schieten in hun kennis ten opzichte van meer ervaren collega's. Daarbij wilde ik voorkomen dat het onderzoek ervaren werd als een kennistest van het begrip Bildung; kennisvragen over Bildung heb ik daarom niet in mijn onderzoek opgenomen maar deze heb ik open en uitnodigend geformuleerd om het onderlinge gesprek te stimuleren. Bij het samenstellen van de interviewgroepen wil ik daar op anticiperen door homogene groepen samen te stellen op basis van leeftijd (en ervaring) om daarmee de veiligheid van het gesprek te optimaliseren. Voorafgaand aan de gesprekken licht ik de doelstellingen van mijn onderzoek toe en benadruk ik dat de gesprekken vertrouwelijk zijn. Vervolgens vraag ik de betreffende docenten om hun vrijwillige deelname aan mijn onderzoek. Van de gesprekken met docenten wordt een verslag gemaakt door een onafhankelijk medewerker, mijn directiesecretaresse. De verslagen worden geanonimiseerd. Alvorens de opbrengsten van de gesprekken te gebruiken voor mijn analyse vraag ik steeds enkele groepsleden om hun goedkeuring van de verslagen.

## 2 THEORETISCH KADER

### 2.1 Duiding van het begrip Bildung

Het is niet eenvoudig een definitie van het begrip Bildung te geven. Bildung is een Duitse pedagogische term en tegelijkertijd een moeilijk te vertalen woord. Het wordt vaak weergegeven in termen als zelfontplooiing, menswording, vorming. De betekenis van het Bildungconcept is veelomvattend geworden als het gaat om het gesprek over pedagogiek (Masschelein & Ricken, 2003).

In de literatuur wordt Bildung steeds weer omschreven als een individueel groeiproces waarbij de omgeving, zowel personen als omstandigheden, van invloed zijn. De Bildung van een individu komt voort uit een proces van zelfontwikkeling, van subject (individu) naar object (ideaalbeeld) (Schneider, 2012). Biesta (2015) waarschuwt om leerlingen niet als trainbare objecten te zien maar als handelende en verantwoordelijke subjecten. De visies op dit groeiproces zoals deze in de literatuur zijn teruggevonden worden hieronder verwoord waarbij de (on)haalbaarheid van een ideaal mensbeeld staat beschreven, de invloed van enkele zienswijzen op onderwijs en de rol van betrokkenen hierin.

### 2.2 Historische context van Bildung

De term 'Bildung' met betrekking tot pedagogische processen is voor het eerst gebruikt door Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Nabuurs en Wit (2015) omschrijven Von Humboldt als een van de grondleggers van de Bildungsbeweging ten tijde van de Verlichting. Bildung is geen doel op zich, maar een weg die je aflegt, richting jezelf. De inspirerende invloed van medemensen en omgeving noemt Von Humboldt hiervoor onontbeerlijk. In de wisselwerking tussen individu, medemens en omgeving vindt de Bildung plaats. Von Humboldts bildungstheorie gaat er vanuit dat ieder mens een bepaald potentieel in zich draagt dat tot ontplooiing kan komen. Dit kan door een brede en diepe vorming: je in onderwerpen verdiepen, je engageren en vragen stellen. Bildung is daarmee verbonden met het proces van de zingeving van het menselijk bestaan.

Overigens is *avant la lettre* al in de klassieke oudheid sprake van een Bildungsideaal. In zijn *Politeia* (p.233-257) —over de ideale staat - beschrijft Plato de ideale opvoeding, die voornamelijk uit vorming op het gebied van filosofie en wetenschap dient te bestaan. In abstracto geeft hij het Bildungsideaal al weer in zijn grotallegorie (ook in de *Politeia*): Plato betoogt dat onze ziel letterlijk opgeleid moet worden, *educatie* (van het Latijn 'educere': de eigen 'grot' uit), een gang van schaduw naar licht, zoals bij een geboorte. Na deze gang moet de tot verheldering gekomen opgeleide nog een keer terugkeren, de grot in om anderen te helpen bij hun groeiproces (Derkse, 2011).

Ook Aristoteles, zoals geciteerd op de website Zitat-Suche (2016), onderschrijft het belang van Bildung: "Gevormde (gebildete) mensen zijn sterker dan de ongevormde (ungebildete) zoals de levenden sterker zijn dan de doden."

Tijdens de Middeleeuwen ging Bildung samen met de theologische en mystieke ontwikkeling. De mensheid moest door Bildung het wereldse loslaten in de groei naar Gods evenbeeld (Hansen, 2008). En ook in het gedachtengoed van Melancthon (2015), als naaste medewerker van Luther, is de Bildung duidelijk herkenbaar. Hij richtte zich daarbij vooral op de didactische uitwerking en de pedagogische fundering van Bildung.

Vanaf de jaren zestig werd Bildung vaker verdrongen door Ausbildung (beroepsgerichte vorming). Toch blijkt het belang van Bildung telkens opnieuw te worden aangekaart door filosofen als Nussbaum en Arendt. Zo onderschrijft Nussbaum het belang van Bildung tijdens een vraaggesprek in het online tijdschrift *Science Guide* (2013) met lectoren Anthionio en De Graaf waarbij ze de vraag stelt naar goed burgerschap en academisch gevormde mensen die het verschil kunnen maken in een globaliserende wereld. "Niet de studentenaantallen, studieresultaten of nieuwe markten, maar de persoonlijke ontwikkeling van jonge mensen staat hierbij centraal."

Hermsen stelt in haar boek *Kairos* (2014) stelt dat we ons nu in een tijdperk van digitale transformatie

bevinden. Hermsen schrijft: "Het is daarbij interessant de houding van de mens ten opzichte van de techniek te onderzoeken en ons af te vragen in hoeverre er nog momenten zijn waarop we onszelf kunnen hervinden." (p. 29)

Het Bildungsproces blijft ook nu nog onderwerp van nader onderzoek. Bij het ontwerpen van het theoretisch kader bleek met name de (on)haalbaarheid van het Bildungsideaal een terugkerend thema te zijn.

Volgens Masschelein en Ricken (2003) is de term Bildung al langer vloeibaar en multi-interpretabel geworden en geeft het de subjectiviteit van kennis aan. Zij zien het als een voortdurend spel over de waarheid. Bildung bevat volgens hen mooie uitgangspunten die bruikbaar zijn in de huidige politieke debatten en bij de integratie van vluchtelingen maar stelt het ons tegelijkertijd voor een ander probleem: een nieuw absolutisme van de subjectiviteit.

De betekenis van Bildung werd lange tijd als een intellectuele aangelegenheid gezien waarbij het verwerven van een hogere cultuur en het ontwikkelen van hogere geestelijke vermogens werden gecultiveerd (Lechner, 2011). Bildung is zodoende dus niet voor iedereen weggelegd omdat het proces hoge eisen en verwachtingen heeft en daaraan gekoppeld een belofte van redding (Horlacher, 2004). Bildung kan echter ook worden gezien als een onhaalbaar ideaalbeeld, misschien zelfs als een onrealistisch concept van wereldverbeteraars (Masschelein & Ricken, 2003). In dat proces, met een zelfbepaald ideaalbeeld, moeten mensen ervaren dat ze beperkt zijn om te kunnen bepalen wat ze *wel* en wat ze *niet* willen zijn.

### 2.3 Bildung in het huidige onderwijs

Omdat Bildung zo relevant is voor het menselijk bestaan, zijn onderwijs en opvoeding essentieel om dit proces te continueren (Horlacher, 2004). Daarin vervult onderwijs een belangrijke rol. Dit onderzoek gaat niet verder in op de betekenis van de opvoeding van jongeren maar zoekt in op de invloed van hen die onderwijs verzorgen en ontvangen: leraren en leerlingen.

Onderwijspedagoog Biesta geeft in zijn boek 'Het prachtige risico van onderwijs' (2015) hiervoor een bruikbare verdeling van het onderwijs in drie elkaar overlappende domeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie waarbinnen morele vorming plaatsvindt. De leraar is hier steeds iemand die iets nieuws toevoegt aan de onderwijssituatie, iets wat daar nog niet aanwezig was. Biesta (2015) hanteert de term subjectificatie om het individuele belang aan te geven van degene die onderwezen wordt, de leerling. Dit individuele belang verbindt hij met emancipatie en vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. In tegenstelling tot het begrip objectificatie dat van oudsher gedefinieerd wordt als een proces van onderwerping en aanpassing waarbij mensen niet als subjecten maar als objecten, voorwerpen, worden behandeld om een doel te bereiken (Gruenfeld, Inesi, Magee, & Galinsky, 2008). Lesgeven moet, volgens Biesta (2015), meer zijn dan het faciliteren van leeromgevingen en bij voorkeur een idee van transcendentie met zich meedragen, zoals ook Plato betoogt in zijn grotallegorie. Vos (2006) onderscheidt binnen de eerder genoemde morele vorming normen en waarden. Hij betoogt dat normen vooral de extrinsieke motivatie stimuleren en concrete richtlijnen aangeven voor het dagelijks handelen. Waarden ziet Vos als mooie motiverende idealen maar dan vooral voor diegenen die dat wenselijk vinden.

De persoonlijkheid van de leraar is in dit proces cruciaal, stelt Palmer (2006). Onderzoek naar de invloed van voorbeelden en voorbeeldgedrag binnen de traditionele opvoeding (Bucher, 1998) wijst uit dat voorbeelden de morele houding van jongeren kunnen beïnvloeden. Naarmate docenten meer leren over wie ze zijn, zullen ze beter in staat zijn onderwijstechnieken te leren die hun persoonlijkheid onthult in plaats van verbergt, menen Biesta, Korthagen en Verkuyl (2002). De grote vraag die iedere onderwijzer zichzelf hierbij moet stellen is: ben ik bereid om naar mezelf te kijken? Wanneer je deze zelfkennis opdoet heb je anderen, leerlingen, niet nodig om jouw idealen te bereiken maar laat je hen vrij eigen motieven, doelen en idealen te ontwikkelen, hetgeen een van de primaire doelen van Bildung is.

Ziehe (2004) omschrijft de rol van de leraar als een reisleader (naar onbekende werelden) en een ceremoniemeester (beschermer van het leerklimaat). Daarnaast ziet Ziehe de leraar als aanstichter van zin en leerplezier in het leerproces. De leerling moet gemotiveerd worden om in beweging te komen en

iets te doen (Deci & Ryan, 2000). De Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) gaat uit van drie basisbehoeften die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie en daardoor op de persoonlijke ontwikkeling: 'competentie' gaat over het gevoel effectief te kunnen zijn in de voortdurende interactie met de sociale omgeving, 'relatie' gaat over het gevoel verbonden te zijn met anderen en 'autonomie' is de overtuiging om het gedrag zelf te mogen bepalen ook al oefenen anderen daar invloed op uit (Simons & Ruijters, 2012).

De bijdrage van de docent is er niet alleen in het persoonlijke contact maar ook bedoeld om de leerling in contact te brengen met overstijgende bronnen van waarde (Vos, 2011). De dialoog vraagt in dit contact tussen docent en leerling, naast een opbouw van veiligheid en vertrouwen, om een empathische en verbindende houding en waardering voor de verschillen tussen de gesprekspartners (Lanser-Van der Velde, 2003). Onderwijs met pedagogische kwaliteit bevordert de ontwikkeling van kinderen tot autonome en verantwoordelijke mensen die met inzet van al hun talenten deelnemen aan de samenleving (Geijssel, 2010). Pedagogische kwaliteit bevat volgens Geijssel drie elementen: leerlingenperspectief, verantwoordelijkheid en visie. Ze vindt dat de leraar in staat moet zijn om vanuit pedagogisch perspectief naar onderwijs te kijken en neemt daarin de verantwoordelijkheid door de consequenties van datgene wat hij ziet en hoort te betrekken op zijn eigen handelen om vervolgens te werken aan het bereiken van leerdoelen.

“De leerling moet niet worden gezien als de leerling-consument aan wiens behoeften op de effectiefste manier tegemoet gekomen moet worden”, zo meent Biesta (2015 p.89), “maar als een leerling die openstaat voor het geschenk van onderwezen worden, die het onwelkome kan verwelkomen, die zichzelf niet laat beperken door de taak van een leraar, maar openstaat voor de mogelijkheid om onderwezen te worden.”

“De populaire cultuur is leidend geworden, de ‘hoge’ cultuur is dat niet meer”, zegt Ziehe (2006). “De zelfwereld is nu het middelpunt van het wereldbeeld van jongeren geworden. Vrijheid en keuzes maken is er met de paplepel ingegoten. Het maakt jongeren onzeker en roept een verlangen naar stabiliteit op. Zij hebben behoefte aan structuur (op school), juist omdat ze er niet mee zijn grootgebracht.” (Blom, 2006)

Volgens Derkse (2011) tenslotte speelt in ons huidige denken over onderwijs de ideologie van het New Public Management, een managementfilosofie die gericht is op zuinigheid, doelmatigheid en doeltreffendheid een rol. Management dat meer gericht is op het uitwendige in plaats van het innerlijke, harde versus ‘zachte’ resultaten. Onderwijs dat vooral gericht zou moeten zijn op effectieve en bruikbare toepassing in het latere beroep is niet het hele verhaal (Derkse, 2011) want verstand en verantwoordelijkheid horen net zo goed deel uit te maken van datzelfde onderwijs. Nu lijkt de Bildung vooral te verworden tot Ausbildung, gericht op het nuttige van en voor de maatschappij. Leren staat daarmee in het teken van flexibiliteit en aanpassingsvermogen aan voortdurende wisselende omstandigheden en ontwikkelingen. Facione (2015) ziet het kritisch denken als een onmisbaar gereedschap voor verstandig onderzoek. Kritisch denken moet leiden tot een betekenisvolle mening. Hij omschrijft de ideale kritische denker als iemand die altijd goed geïnformeerd is, flexibel maar vasthoudend in het zoeken naar resultaten, duidelijk in zijn standpunten maar ook bereid tot heroverweging. Vos (2011) vindt dat de betekenis van Bildung niet in de eerste plaats schuilt in beheersing van leerstof. De praktische uitoefening van beroep of vak hoeft niet inferieur te zijn aan de geest. Wat in opvoeding en scholing wordt bijgebracht, bloeit in de Bildung open, betoogt hij.

#### **2.4 Bildung op Melanchthon Schiebroek**

Oud-rector Bajema is de naamgever van de school. Hij kwam als voormalig student Duitse taal- en Letterkunde in aanraking met Philippe Melanchthon en voelde zich sterk verbonden met het gedachtegoed van Melanchthon. In een in eigen beheer uitgegeven jubileumboek van Melanchthon Schiebroek (2008) benoemt Bajema het open christelijk karakter van scholen en pleit hij voor de voortdurende dialoog met andersdenkenden, in de lijn van Philippe Melanchthon.

De naamgeving van onze school verliep niet zonder slag of stoot, omdat er scepsis bestond binnen het christelijke schoolbestuur vanwege de contacten tussen vrijdenker Erasmus en de verlichte figuur

Melanchthon. Bajema volhardde en met succes. Het voorbeeld is tekenend voor is de eigennigheid van de vestiging. Voormalig vestigingsdirecteur Huizer (2008) zegt daar tijdens een Melanchthon-lezing het volgende over: "Hoe belangrijk een diploma ook is, de school heeft altijd geprobeerd leerlingen meer mee te geven dan een diploma alleen. Dat is misschien wel het geheim van Melanchthon Schiebroek: hoofd, hart en handen. Leerlingen oog en oor te laten ontwikkelen voor spirituele uitingen en een venster kunnen vormen bij het nadenken over de zin van ons bestaan." Pas in haar lezing tijdens het Melanchthoncongres (2011) verbindt ze de term Bildung aan deze overtuiging. Naast de dagelijkse contacten organiseert en stimuleert Melanchthon Schiebroek de persoonlijke aandacht voor leerlingen in mentorlessen rondom identiteit, themalessen binnen vakgebieden en buiten de lessen via mentorgesprekjes, theatervoorstellingen, schoolreizen met aandacht voor zelfreflectie.

## **2.5 Samenvatting theoretisch kader**

Reeds in de klassieke oudheid werd de brede algemene vorming van de mens belangrijk geacht, zoals blijkt uit de ideeën van Plato en Aristoteles over opvoeding. In de 18<sup>e</sup> eeuw muntte Von Humboldt het begrip 'Bildung' voor deze vorming. Ook voor Nietzsche vormde Bildung een wezenlijk onderdeel van opvoeding en onderwijs. Moderne denkers als Arendt en Nussbaum benadrukken de waarde van Bildung in een globaliserende wereld. Vanaf de jaren zestig werd Bildung vaker verdrongen door Ausbildung (beroepsgerichte vorming). In het hedendaagse onderwijs laat de ideologie van het New Public Management resultaten prevaleren boven persoonlijke ontwikkeling. Wetenschappers als Ziehe, Biesta en Derkse onderschrijven nog altijd de waarde van Bildung. Begrippen en aspecten die sterk met Bildung samenhangen zijn morele vorming (normen en waarden, voorbeeld gedrag), subjectificatie (vrijheid en verantwoordelijkheid), objectificatie (aanpassing en onderwerping), motivatie (competentie, relatie en autonomie), dialoog (verbinding en empathie), kritisch denken (mening vormen en goed geïnformeerd zijn). Op Melanchthon Schiebroek wordt Bildung binnen het onderwijs ook van grote waarde geacht, hoewel deze term pas vanaf 2011 gehanteerd werd als verzamelnaam voor menswording en vorming. Het is daarom interessant te gaan ontdekken hoe de verschillende docenten kijken naar de waarde en verschillende uitingsvormen van Bildung en de begrippen en aspecten die daarmee samenhangen. Dit onderzoek richt zich met name op het vinden van een gemene deler in de ideeën over Bildung die onder de verschillende docenten bestaan.

## **2.6 Conceptueel model**

Bildung vormt voor Melanchthon Schiebroek een belangrijke pijler voor haar onderwijs. Uitingen van Bildung zitten in het onderwijsaanbod en de leerlingbegeleiding van de school verwerkt. Binnen zowel de (in)formele interne als externe communicatie van de school wordt aan Bildung gerefereerd. Tijdens informatieavonden en identiteitsdagen, in voorlichtingsmaterialen, op de website, bij de aanmelding van nieuwe leerlingen wordt de term Bildung gebruikt, toegelicht en geconcretiseerd. Docenten op Melanchthon Schiebroek hechten waarde en geven in meer of mindere mate uiting aan Bildung binnen en buiten hun lessituatie. In het onderzoek is gekozen voor de meest voorkomende aspecten van de dagelijkse onderwijspraktijk op Melanchthon Schiebroek. In het conceptueel kader worden deze aspecten verbonden met gerelateerde begrippen uit het theoretisch kader van dit onderzoek en met de categorieën die zijn voortgekomen uit de analyse van de semigestructureerde interviews.

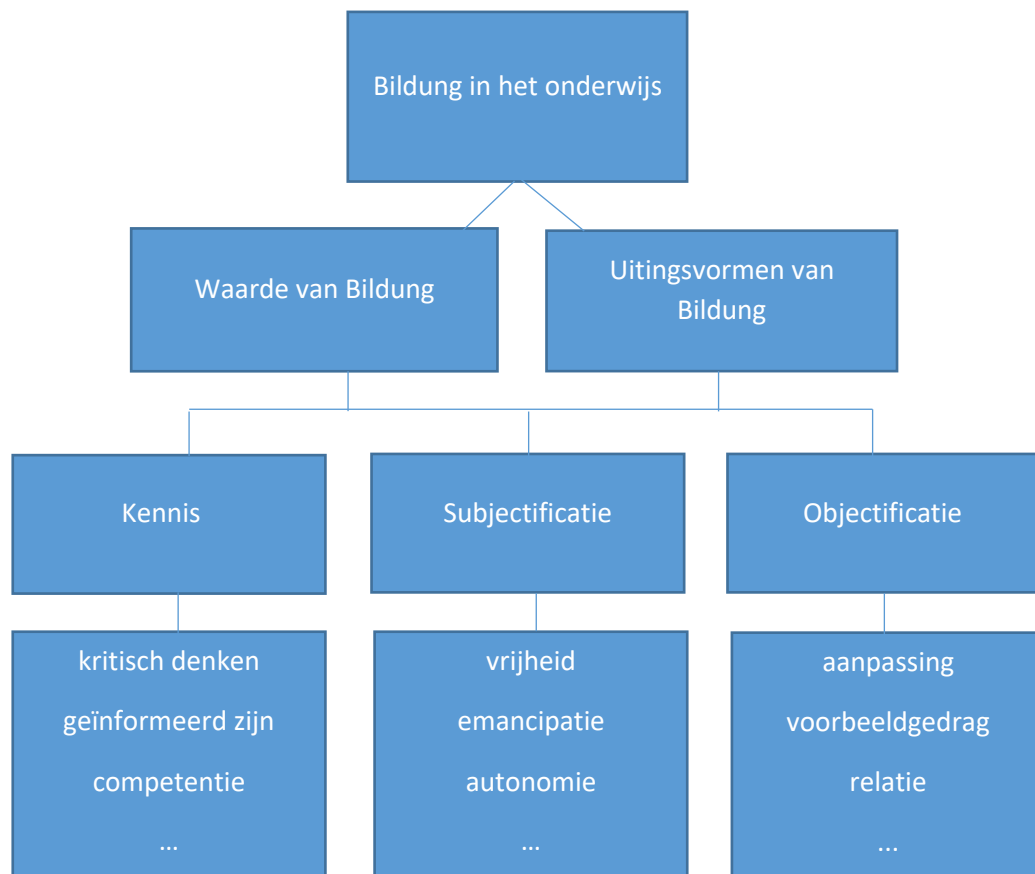
Kritisch denken moet leiden tot het vormen van een betekenisvolle mening door de leerling. Dit kan een 'bevrijdende kracht' zijn binnen het onderwijs (Facione, 2015). De leerling moet daarom kennis bezitten, goed geïnformeerd zijn om zich een duidelijke mening, een gedachte of gevoel bij of over een subject of object, te kunnen vormen. Volgens Facione betekent goed geïnformeerd zijn: ijverig in het zoeken naar relevante informatie, redelijk in het selecteren van criteria, gefocused zijn in onderzoek en vasthoudend in het zoeken naar resultaten.

Subjectificatie gaat over het belang van de individuele leerling en gaat daarmee in de onderwijspraktijk gepaard met verantwoordelijkheid en emancipatie. Het vraagt professionele verantwoordelijkheid van docenten om dit in de dagelijkse onderwijspraktijk invulling te geven door de consequenties van datgene wat men ziet en hoort te betrekken op het eigen handelen om vervolgens te werken aan het bereiken van leerdoelen (Geijsel, 2010). Daarnaast wordt subjectificatie verbonden met emancipatie, een aspect dat in de toepassing misschien wel onterecht uitgaat van de vooronderstelling van ongelijkheid (Biesta, 2015). Het roept bij Biesta (2015) de vraag op of docenten de emancipatie van hun leerlingen willen beïnvloeden als de uitkomst van een (hiërarchisch) proces van onderwijzen of als een proces waar de leerling leert de eigen intelligentie te gebruiken.

Bij objectificatie worden mensen niet als subjecten maar als objecten, voorwerpen, behandeld om een doel te bereiken waar van leerlingen aanpassing en misschien zelfs (ervaren) onderwerping wordt gevraagd (Gruenfeld, Inesi, Magee, & Galinsky, 2008). Onder aanpassing verstaan we hier het veranderen van gedragspatronen om deze aan te passen aan de eisen van de leeromgeving. Onderwerping is een sterkere vorm van objectificatie en betekent hier het aanpassen tot (gedwongen) dienstbaarheid. In de morele vorming van jongeren en de daaraan verbonden normen en waarden stimuleren de normen, concrete richtlijnen opgesteld door de docent voor het dagelijks handelen van leerlingen binnen en buiten de lessituatie, vooral de extrinsieke motivatie, betoogt Vos (2006). Waarden kunnen hier worden gezien als motiverende idealen maar zijn dan afhankelijk van het belang dat de docent toekent aan die waarden en de mate waarin de leerling hiervoor openstaat. Onderzoek naar de invloed van voorbeelden en voorbeeldgedrag binnen de traditionele opvoeding (Bucher, 1998) wijst uit dat voorbeelden en voorbeeldgedrag de morele houding van jongeren kunnen beïnvloeden. Een belangrijk aspect waar docenten rekening mee zouden kunnen houden binnen hun onderwijspraktijk.

Om de motivatie van leerlingen zo optimaal mogelijk te kunnen beïnvloeden spelen drie basisbehoeften voor persoonsontwikkeling een rol te weten: competentie (effectief zijn), relatie (verbonden zijn) en autonomie (zelf bepalen), zo vertelt ons de Self-Determination Theory van Deci & Ryan (2000). Je voelt je effectief door voortdurend interactief te zijn met je sociale omgeving; daarvoor is vertrouwen in eigen kunnen belangrijk. Bij de relatie gaat het over het gevoel van veiligheid en verbonden zijn met anderen en bij autonomie geldt de overtuiging het gedrag of de leerroute zelf te mogen bepalen ook al oefenen anderen daar invloed op uit (Simons & Ruijters, 2012). Op Melanchthon Schiebroek wordt in de dagelijkse dialoog, een onderzoekende wijze van communicatie, tussen docent en leerling van beide een empathische en verbindende houding verwacht met waardering voor de verschillen tussen de gesprekspartners (Lanser-Van der Velde, 2003). Empathie staat voor het inlevingsvermogen in die gesprekspartner, de ander. Binnen de dialoog ontstaat veiligheid en verbinding tussen gesprekspartners zodra er sprake is van waardering voor de verschillen tussen beide.

Dat levert het volgende conceptuele model op:



Figuur 1. *Conceptueel model van waarde en uitingsvormen van Bildung en gekoppelde begrippen en enkele categorieën*

### **3 ONDERZOEKSVRAGEN**

Binnen Melanchthon Schiebroek en haar geschiedenis speelde Bildung een dominante rol in het denken over onderwijs. En nu nog steeds. Een groep (oudere) docenten, de zogenaamde cultuurdragers, stroomt langzamerhand het onderwijs uit en een nieuwe (jongere) generatie dient zich aan binnen Melanchthon Schiebroek. In mijn gesprekken met docenten wordt Bildung gebruikt als allesomvattende term voor menswording en vorming. Het is niet duidelijk welke waarde men hecht aan Bildung en in welke mate Bildung deel uitmaakt van ieders dagelijkse onderwijspraktijk. Om de identiteit van de school en de historische rol van het concept van Bildung binnen Melanchthon Schiebroek beter te begrijpen, zichtbaar te maken en ook in de toekomst te kunnen bestendigen wil ik de bestaande situatie in beeld brengen en aanbevelingen doen.

#### **Hoofdvraag**

Hoe komt de waarde die de verschillende docenten op Melanchthon Schiebroek toekennen aan Bildung tot uiting binnen hun onderwijspraktijk?

#### **Deelvragen**

- 1 Welke waarde kennen docenten op Melanchthon Schiebroek toe aan Bildung binnen hun school?
- 2 Welke uitingsvormen van Bildung op Melanchthon Schiebroek kunnen docenten benoemen?
- 3 Wat doen docenten op Melanchthon Schiebroek zelf aan Bildung?
- 4 Bestaat er een verband tussen enerzijds de mate van onderwijservaring van docenten op Melanchthon Schiebroek en anderzijds de waardetoekenning en door hen benoemde uitingsvormen van zichzelf en anderen met betrekking tot het begrip Bildung?



## 4 METHODE VAN ONDERZOEK

### 4.1 Onderzoeksstrategie

Via diepteonderzoek is informatie verzameld over het beeld dat docenten van Melanchthon Schiebroek hebben van Bildung en hun interpretatie daarvan binnen hun onderwijspraktijk. Dit onderzoek is een kwalitatief gericht onderzoek waarin gegevens zijn verzameld door middel van semigestructureerde interviews in focusgroepen. Daarvoor is de kwalitatieve onderzoeksmethode van Boeije (2005) gebruikt. In deze methodiek wordt literatuur gebruikt om het onderwerp van onderzoek met de juiste begrippen te beschrijven en te begrijpen. De onderzoeker ontwikkelt hierbij zelf instrumenten om gegevens te verzamelen die gaandeweg verder verfijnd kunnen worden. Volgens Boeije destilleert de onderzoeker de gegevens die vervolgens leiden tot beschrijvingen van begrippen en redeneringen over gedrag en gevoelens die door de focusgroepen zijn aangedragen. Door middel van deze vorm van onderzoek is bij docenten het onderlinge gesprek over Bildung binnen de school en de eigen onderwijspraktijk gestimuleerd en informatie verzameld om aanbevelingen te kunnen doen om het Bildungskoncept te bestendigen binnen de organisatie.

Het steekproefgerichte onderzoek bestond uit zes focusgroep-gesprekken met 4 tot 6 docenten per groep. Omdat de hoofdvraag zich vooral richtte op de ontmoeting tussen docent en leerling binnen de dagelijkse onderwijspraktijk zijn andere medewerkers (directie, onderwijsondersteunend personeel) buiten beschouwing gelaten. De focusgroepen zijn ingedeeld naar leeftijd: twee groepen van docenten tussen 20-35 jaar, twee groepen tussen 36-50 jaar en twee groepen tussen 51-65 jaar. Er is gekozen voor een homogene samenstelling van de focusgroepen omdat verondersteld is dat docenten met langere dienstverbanden en (onderwijs)ervaring binnen de vestiging een scherper beeld hebben van Bildung (menswording en vorming) dan docenten met korte(re)dienstverbanden en minder (onderwijs)ervaring. Dat gegeven kan van invloed zijn in het groeps gesprek als het gaat om beïnvloeding van spreekruimte en informatie.

Elk gesprek duurde ongeveer een uur. Als leidraad voor het gesprek is een conceptuele model (zie paragraaf 2.6) gehanteerd en een interviewformat. Het conceptuele model was bedoeld als richtinggevend en structurerend en is gaandeweg het onderzoek op details aangepast toen bleek dat docenten moeite hadden met de interpretatie van de begrippen en categorieën. Vooraf zijn twee ervaren docenten bevestigd in een pilotinterview en zijn hen de concept-interviewvragen voorgelegd om te kunnen inschatten of de vragen toereikend waren om een kwalitatief goed gesprek te voeren over Bildung op Melanchthon Schiebroek. Dat heeft tot aanpassingen van de interviewvragen geleid (zie paragraaf 4.4).

### 4.2 Procedure

In een centrale oproep aan het personeel van Melanchthon Schiebroek is gevraagd welke collega's belangstelling hadden om deel te nemen aan dit onderzoek. Vervolgens zijn 28 geïnteresseerde collega's, vanwege dit hoge aantal, schriftelijk ingelicht over de achtergrond van het onderzoek en zijn deze uitgenodigd voor de focusgroepinterviews. In deze periode is een aantal docenten desgevraagd ook mondeling een toelichting gegeven op het onderzoek. Uiteindelijk hebben 26 docenten deelgenomen aan het onderzoek.

De 26 geïnterviewde docenten zijn verdeeld in 6 groepen, waarvan 2 groepen per leeftijdscategorie. Op basis van de informatie verkregen via de 6 semi-gestructureerde groepsinterviews onder docenten zijn in de resultatenoverzichten bij de deelvragen 1, 2 en 3 (zie hoofdstuk 5 Resultaten) categorieën benoemd die zoveel mogelijk verbonden zijn met begrippen van Bildung van het (later aangepaste) conceptueel kader of als uitbreiding toegevoegd. De categorieën zijn voortgekomen uit de informatie van de geïnterviewde docenten of tijdens het gesprek ingebracht door de interviewer. In samenspraak

met een onafhankelijke externe collega, zijnde een eerstegraads docent actief in het voortgezet onderwijs maar niet verbonden aan Melanchthon Schiebroek, heeft de onderzoeker uit de verzamelde data de categorieën voor het resultatenoverzicht bepaald.

#### 4.3 Onderzoeksgroep

Het totale docentenaantal op Melanchthon Schiebroek bedraagt ongeveer 80 docenten. Uit deze docenten zijn de focusgroepen samengesteld en, naast de indeling naar leeftijd, moest ook rekening worden gehouden met beschikbaarheid. Bij het samenstellen van de focusgroepen is de leeftijd van de docenten als criterium gehanteerd en was er sprake van een evenwichtige verdeling tussen mannen en vrouwen. Naarmate docenten meer leren over wie ze zijn zullen ze beter in staat zijn onderwijstechnieken te hanteren die hun persoonlijkheid onthult in plaats van verbergt (Biesta, Korthagen, & Verkuyl, 2002). Leeftijd en ervaring zijn daarmee relevante factoren in de persoonsontwikkeling van de docent en hun onderwijspraktijk. Er is gekozen voor een homogene samenstelling van de focusgroepen. Een heterogene samenstelling zou kunnen leiden tot beïnvloeding van de minder ervaren docent door de meer ervaren docent. Onder ervaren docenten wordt hier de groep docenten bedoeld die Bildung al bewust inzet binnen zijn/haar lespraktijk.

#### 4.4 Instrumentatie

In de gesprekken is informatie gegenereerd en hebben docenten onderling veel informatie uitgewisseld over hun visie op Bildung en de manieren waarop zij dit proces vormgeven. Voor dit onderzoek is een kwalitatief meetinstrument gebruikt: het semigestructureerde focusgroepinterview dat beschreven is in paragraaf 4.1. Daarnaast is rekening gehouden met eventuele interventies om de voortgang van het gesprek te garanderen door Bildungsbegrippen uit het theoretisch kader paraat te houden. Uit het theoretisch kader en uit een pilotinterview met twee ervaren docenten van Melanchthon Schiebroek zijn onderstaande interviewvragen gedestilleerd:

Bij deelvraag 1: Hoe belangrijk is Bildung voor je onderwijs? Wat kan Bildung bijdragen aan de ontwikkeling van je leerlingen? Hoe verhouden 'kennisverwerving' en 'mensontwikkeling' binnen jullie lessen zich tot elkaar? Waar leg je de nadruk op? In hoeverre kan Bildung het onderwijsproces ook in de weg staan?

Bij deelvraag 2: Wat zie of hoor je van Bildung terug binnen de lessen van je collega's? Wat zie of hoor je van Bildung terug buiten de lessen? Vind je dat er voldoende uiting aan Bildung wordt gegeven binnen Melanchthon Schiebroek?

Bij deelvraag 3: Wat doe je zelf aan Bildung *binnen* je lessen? Wat doe je zelf aan Bildung *buiten* je lessen? Wat wil je in de toekomst doen met Bildung *binnen* je lessen? Wat wil je in de toekomst doen met Bildung *buiten* je lessen? In hoeverre voel je je voldoende vaardig om invulling te kunnen geven aan Bildung?

Bij deelvraag 4: Speelt onderwijservaring een rol bij het uiting geven aan Bildung? Speelt leeftijd (levenservaring) een rol bij het uiting geven aan Bildung? Waaraan merk je dat?

Van de focusgroepinterviews zijn bandopnames gemaakt met een digitale dictafoon en daarna ad verbatim uitgetypt (een gespreksverslag is als bijlage 1 toegevoegd). Gespreksverslagen zijn in concept aan een aantal leden van de focusgroep voorgelegd ter goedkeuring.

#### 4.5 Analyse

De data uit de 6 interviews is verzameld en verwerkt volgens de richtlijnen voor kwalitatief onderzoek van H. Boeijs (2005) waarbij de analyse hoofdzakelijk bestaat uit coderen. De onderzoeker onderscheidt bij dit coderen centrale begrippen en/of categorieën. Stukjes tekst worden zorgvuldig

gelezen, in fragmenten verdeeld waarna deze worden gecodeerd (voorzien van een samenvattende naam). Op deze manier worden de gegevens beter hanteerbaar en overzichtelijker gemaakt. Waar in eerste instantie de begrippen in het conceptueel model werden bepaald op basis van het literatuuronderzoek en het pilot-interview met twee collega-docenten zijn deze begrippen later na analyse en het categoriseren van de data in het conceptueel model aangepast. De antwoorden en reacties van de geïnterviewde docenten bleken zeer divers. Hun beeld, interpretatie van het begrip Bildung was dusdanig breed en veelomvattend dat de categorieën van het conceptueel model zijn teruggebracht tot subjectificatie, objectificatie en kennisverwerving omdat deze de andere begrippen overkoepelen; het heeft het resultatenoverzicht overzichtelijker en beter interpreteerbaar gemaakt. De open vragen hadden betrekking op de begrippen uit het conceptueel kader. De kwalitatieve data zijn per begrip en vervolgens per categorie geordend. Uit de data moest uiteindelijk blijken welke waarde (belang) de geïnterviewde docenten aan Bildung hechten en op welke manier hieraan uiting gegeven wordt op Melanchthon Schiebroek.

#### *4.6 Validiteit en betrouwbaarheid*

##### *Validiteit*

Bij een interview als onderzoeksmethode kunnen wellicht vraagtekens worden geplaatst bij de validiteit. Door het gebruik van een semigestructureerde interviewmethode is dit nadeel tot een minimum beperkt vanwege de mogelijkheid tot doorvragen. De data-analyse is uitgevoerd door de onderzoeker en ter controle voorgelegd aan een onafhankelijke collega-docent welke niet werkzaam is binnen Melanchthon en niet heeft deelgenomen aan het pilotinterview. Hierbij is bovendien gevraagd om feedback op het coderen van de onderzoeksgegevens. Onderlinge verschillen tussen beiden in analyse en categorisering waren beperkt en konden in goed overleg worden verwerkt in de resultatenoverzichten. Tijdens het interview zijn de gesprekken opgenomen met een digitale dictafoon en de gespreksverslagen zijn aan de deelnemers voorgelegd ter controle. Hiermee is recht gedaan aan de authenticiteit van het onderzoeksmateriaal en is de interne validiteit bevorderd.

##### *Betrouwbaarheid*

De vragen van focusgroepinterviews zijn gebaseerd op de begrippen van Bildung en gehaald uit het theoretisch kader en uit het pilotinterview met twee collega-docenten. Tijdens de focusgroepinterviews zijn dezelfde vragen gebruikt binnen dezelfde tijdspanne om de stabiliteit te waarborgen en antwoorden zo objectief als mogelijk met elkaar te kunnen vergelijken. De homogene samenstelling van de zes focusgroepen is gebaseerd op twee keer drie leeftijdscategorieën: 20-35j, 36-50j en 51-65j. Op deze manier is een representatief deel van het totale docententeam bevraagd. Het aantal docenten dat heeft meegewerkt aan het onderzoek was 26 op een totaal docentenbestand van ongeveer 80; dat is ruim 30% waarmee het onderzoek voldoende betrouwbaar is.

De afname van de interviews werd in eerste instantie verdeeld over 3 dagen, waarbij per dag 2 parallelgroepen geïnterviewd konden worden om onderlinge beïnvloeding tussen deze groepen zoveel mogelijk te voorkomen. Uiteindelijk bleek dat organisatorisch niet haalbaar en zijn de 6 interviews verspreid over 6 dagen. De inhoud en aard van de gesprekken heeft geen aanleiding gegeven om van onderlinge beïnvloeding uit te gaan.

## 5 RESULTATEN

Binnen Melanchthon Schiebroek en haar geschiedenis speelt Bildung tot op heden een dominante rol in het denken over onderwijs. In gesprekken met docenten wordt Bildung gebruikt als allesomvattende term voor menswording en vorming. Het is niet duidelijk welke waarde (te interpreteren als: welk ‘belang’) men hecht aan Bildung en in welke mate Bildung deel uitmaakt van ieders dagelijkse onderwijspraktijk. Dit heeft geleid tot de centrale onderzoeksvraag: Hoe komt de waarde die de verschillende docenten op Melanchthon Schiebroek toekennen aan Bildung tot uiting binnen hun onderwijspraktijk?

Hierna volgt een overzicht van de resultaten. Bij de resultaatoverzichten is door de onderzoeker steeds een korte toelichting toegevoegd ter verheldering van het overzicht en, indien van toepassing, ter verheldering van de context waarbinnen de antwoorden zijn gegeven.

### Deelvraag 1

#### Welke waarde kennen docenten op Melanchthon Schiebroek toe aan Bildung binnen hun school?

Voor de duidelijkheid wordt in schema 1 een toelichting op de 3 begrippen gegeven uit het theoretisch kader (zie de linkerkolom uit schema 1) waarbij elk begrip wordt geïllustreerd met enkele citaten uit de groepsinterviews. De keuze om de specifieke categorieën te verbinden met de specifieke begrippen vloeit voort uit de informatie van de geïnterviewde docenten. Bepaalde categorieën kunnen door de lezer mogelijk worden verbonden met meerdere begrippen. Zo kan bijvoorbeeld (de categorie) *empathie tonen* worden geïnterpreteerd als onderdeel van een persoonlijk ontwikkelingsproces (Subjectificatie) waar van de leerling *mening vormen* (Kennis) en tegelijkertijd om *aanpassing en omgaan met verschillen* (Objectificatie) wordt gevraagd. De uitspraken van docenten, gedaan vanuit hun persoonlijke (onderwijs)context en doelstellingen, vanuit hun persoonlijke kennis van Bildungsbegrippen en vanuit hun persoonlijke interpretatie hebben geleid tot onderstaande keuze van categoriseren.

Schema 1. Overzicht gecategoriseerde waarden van Bildung

Begrippen	Toelichting	Categorieën
Kennis	<p>Kritisch denken moet leiden tot het vormen van een betekenisvolle mening door de leerling en dan kan dit een ‘bevrijdende kracht’ zijn binnen het onderwijs (Facione, 2015). De leerling moet daarom goed geïnformeerd zijn om zich een duidelijke mening, een gedachte of gevoel bij of over personen of omgeving, te kunnen vormen.</p> <p>Citaat: - <i>‘Bij filosofie is het ook zo: aan de ene kant draait het om begrippen, dat is vaak abstract, dat ze die leren hanteren, maar ze moeten die begrippen zelf kunnen hanteren. We hebben natuurlijk ook een soort canon van belangrijke inzichten, stromingen, filosofen, dat moeten ze ook wel beheersen, want ja, ik zeg altijd tegen leerlingen: “Je hoeft het wiel niet uit te vinden, er is al heel veel gedacht in het</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kennis bijbrengen</li> <li>-kritisch denken</li> <li>-mening vormen</li> </ul>

	<p><i>verleden, maar je moet je ertoe verhouden.'</i> (Categorie: kritisch denken)</p> <p>Citaat: <i>'Ik ben geschiedenis gaan studeren en leraar geworden omdat ik denk dat het heel belangrijk is dat ieder kind kennis nodig heeft van de wortels van onze samenleving om een goed mens te kunnen zijn.'</i> (Categorie: kennis bijbrengen)</p>	
Subjectificatie	<p>Biesta (2015) hanteert de term subjectificatie om het individuele belang aan te geven van degene die onderwezen wordt, de leerling. Dit individuele belang verbindt hij met emancipatie en vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. Lesgeven moet, volgens Biesta (2015), meer zijn dan het faciliteren van leeromgevingen en bij voorkeur een idee van transcendentie met zich meedragen.</p> <p>Citaat: <i>'Ik heb hier zelf op het vwo gezeten en toen was de boodschap: jullie zijn allemaal slimme mensen maar het gaat erom dat je niet alleen maar cognitief sterk bent, maar ook dat je naar je eigen gevoel leert luisteren en dat gevoel een plekje geeft in je dagelijks functioneren.'</i> (Categorie: transcendentie)</p> <p>Citaat: <i>'Het belangrijkste van iemand eruit sturen, denk ik, is het gesprek wat daarna volgt. Dan kun je juist vragen: "Waar komt jouw gedrag toch vandaan?" dan kan die leerling ook voor zichzelf gaan kijken waar dat nu eigenlijk vandaan komt. Dat is volgens mij een veel belangrijker stap dan een uur gaan vegen op het schoolplein.'</i> (Categorie: reflecteren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-persoonsontwikkeling</li> <li>-zelfvertrouwen</li> <li>-keuzevrijheid</li> <li>-transcendentie</li> <li>-reflecteren</li> <li>-verantwoordelijkheid</li> </ul>
Objectificatie	<p>Objectificatie kan worden gedefinieerd als een proces van aanpassing. (Gruenfeld, Inesi, Magee, &amp; Galinsky, 2008). Onder aanpassing verstaan we hier het veranderen van gedragspatronen om deze aan te passen aan de eisen van de leeromgeving. Biesta (2015) benoemt dit proces als socialisatie waarbij het draait om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken.</p> <p>Citaat: <i>'Dat er dus voor al die verschillende nuances plek is. Dat er gewoon één iemand briljant bezig kan zijn terwijl iemand vast loopt in één of ander proces. Dat dat naast elkaar gebeurt en allebei goed. Dat vind ik ook wel heel belangrijk.'</i> (Categorie: omgaan met verschillen)</p> <p>Citaat: <i>'Maar ik vind het wel belangrijk dat het niet alleen een wereldje van henzelf is, waarin ze dat leven kunnen leiden, maar dat ze juist ook empathisch met anderen iets uit kunnen dragen naar anderen toe.'</i> (Categorie: socialiseren)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-socialiseren</li> <li>-voorbeeldgedrag tonen</li> <li>-maatschappelijk bijdragen</li> <li>-omgaan met verschillen</li> <li>-empathie tonen</li> <li>-relatie aangaan</li> <li>-samenwerken</li> <li>-burgerschapsvorming</li> <li>-persoonsvorming</li> </ul>

In schema 2 is in een overzicht aangegeven welke categorieën de geïnterviewde docenten van belang achten voor hun dagelijkse onderwijspraktijk en hoe vaak ze genoemd werden.

Schema 2. *Overzicht aantal gecategoriseerde waarden van Bildung*

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal categorieën	Totaal begrippen
Kennis	Kritisch denken	6	3	6	15	28
	Kennis bijbrengen	10	1	1	12	
	Mening vormen	1			1	
Subjectificatie	Persoonsontwikkeling	2	3	2	7	19
	Zelfvertrouwen	2			2	
	Keuzevrijheid	2			2	
	Transcedentie	3			3	
	Verantwoordelijkheid geven	1			1	
	Reflecteren	2	1	1	4	
Objectificatie	Socialiseren	2	6	3	11	30
	Burgerschapsvorming	3			3	
	Voorbeeldgedrag tonen		1		1	
	Maatschappelijk bijdragen	1			1	
	Omgaan met verschillen	1			1	
	Empathie tonen	1			1	
	Relatie aangaan	3	1	2	6	
	Samenwerken	1			1	
	Persoonsvorming	2	2	1	5	

In het categoriseren van de antwoorden is onderscheid gemaakt tussen *persoonsontwikkeling* en *persoonsvorming*. Ter verduidelijking een citaat van een van de geïnterviewden: *‘Ben jij, als docent, als een soort kunstenaar vorm aan het aanbrengen in een stuk steen (persoonsvorming, Objectificatie)? Of probeer je juist de vorm, die er al in zit, er uit te krijgen (persoonsontwikkeling, Subjectificatie)? Dat is de vraag waar je als docent voor staat: “Moet je er iets indrukken of iets uit halen?”*

De begrippen Kennis en Objectificatie worden ongeveer evenveel benoemd, Subjectificatie wordt minder vaak benoemd. De categorieën *kritisch denken*, *persoonsontwikkeling* (waar het individuele belang van de ontwikkeling van de leerling leidend is) en *socialiseren* (waar leerlingen leren rekening te houden met hun omgeving) worden daarbij het meest genoemd. De twee laatstgenoemden worden in relatie tot de andere categorieën binnen de begrippen Subjectificatie en Objectificatie relatief vaak genoemd.

## Deelvraag 2:

**Welke uitingsvormen van Bildung op Melanchthon Schiebroek kunnen docenten benoemen?**

Tijdens de 6 interviews is vooraf aangegeven dat onder uitingsvormen wordt verstaan: alle uitingen binnen en buiten de lessituatie in de breedste zin van het woord zoals bijvoorbeeld in gedrag, taal, onderwijsaanbod, inrichting.

In schema 3 staan wederom de 3 begrippen van Bildung uit het conceptueel model aangevuld met 21 categorieën die zijn voortgekomen uit de informatie van docenten tijdens de groepsinterviews. Voor de duidelijkheid wordt in schema 3 de toelichting op de 3 begrippen uit het theoretisch kader herhaald. De categorieën zijn door de onderzoeker (in samenspraak met een onafhankelijke collega) gekozen. Ook hier geldt dat de keuze voor deze categorieën is gebaseerd op de persoonlijke (onderwijs)context en doelstellingen, de persoonlijke kennis van Bildungsbegrippen en de persoonlijke interpretatie van de geïnterviewde docenten.

Schema 3. *Overzicht gecategoriseerde uitingsvormen van Bildung*

Begrippen	Toelichting	Categorieën
Kennis	<p>Kritisch denken moet leiden tot het vormen van een betekenisvolle mening door de leerling en dan kan dit een 'bevrijdende kracht' zijn binnen het onderwijs (Facione, 2015). De leerling moet daarom goed geïnformeerd zijn om zich een duidelijke mening, een gedachte of gevoel bij of over een subject of object, te kunnen vormen.</p> <p>Citaat: <i>'Je kan geen keuzes maken uit iets wat je niet kent, dus wij moeten wel zorgen dat er iets aangereikt wordt.'</i> (Categorie: voorbereid kiezen)</p> <p>Citaat: <i>'Vorige week was er bijvoorbeeld gedoe in mijn gymnasiumklas en toen hebben ik het met hen over de Romeinse deugden gehad, omdat dat toevallig aansluit bij dat we Livius lezen en dan kan je heel makkelijk het bruggetje maken, terwijl ze dan niet per se het gevoel hebben dat ik weer een mentorles zit te doen.'</i> (Categorie: onderwijsaanbod)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-keuze onderwijsaanbod</li> <li>-voorbereid kiezen</li> <li>-kennisoverdracht</li> </ul>
Subjectificatie	<p>Biesta (2015) hanteert de term subjectificatie om het individuele belang aan te geven van degene die onderwezen wordt, de leerling. Dit individuele belang verbindt hij met emancipatie en vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. Lesgeven moet, volgens Biesta (2015), meer zijn dan het faciliteren van leeromgevingen en bij voorkeur een idee van transcendentie met zich meedragen.</p> <p>Citaat: <i>'Ik weet dat Peter het doet. Maar ook Joëlle en Erik. Die kijken echt naar hoe bepaalde mensen scoren. Zetten ze in bepaalde groepen. Dan vind ik dat het leerproces veel zichtbaarder is. Terwijl het zichtbaar maken van je leerproces ook Bildung is. Het is niet erg als je dan op dat moment in de middengroep zit. Als je maar weet waarom.'</i> (Categorie: didactiek kiezen)</p> <p>Citaat: <i>'Als ik een gesprek heb met een leerling die hier nieuw op school wil komen, dan vraag ik ook: "Wat ga jij</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ruimte bieden</li> <li>-verantwoordelijkheid geven,</li> <li>-maatwerk bieden</li> <li>-zelfvertrouwen geven</li> <li>-keuzevrijheid bieden</li> <li>-didactiek kiezen</li> <li>-identiteit</li> </ul>

	<p>voor onze school betekenen?" Je bent straks onderdeel van de school en jij zult daar op een gegeven moment ook jouw steentje moeten bijdragen.'</p> <p>(Categorie: verantwoordelijkheid)</p>	
Objectificatie	<p>Objectificatie kan worden gedefinieerd als een proces van aanpassing. (Gruenfeld, Inesi, Magee, &amp; Galinsky, 2008). Onder aanpassing verstaan we hier het veranderen van gedragspatronen om deze aan te passen aan de eisen van de leeromgeving. Biesta (2015) benoemt dit als een proces van socialisatie waarbij het draait om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken.</p> <p>Citaat: <i>'Ik vind het ook goed, dat ze wel leren, dat ieder mens zijn eigen grenzen stelt. Dat ze bij een docent in de klas komen en leren van: "Nou ben ik in zijn huis, eigenlijk". Dus als ze bij jou komen, dan moeten ze gewoon leren.'</i> "Oh ja, deze mevrouw vond de oortjes niet tof, dus ik doe ze weg."</p> <p>(Categorie: aanpassen aan omgeving)</p> <p>Citaat: <i>'Ik kan verdrietig of boos zijn, en soms dan denk ik: "Oei, dat was nu eigenlijk wel iets té boos" of de toon was te fel. Tijdens de les of na afloop loop ik dan naar zo'n knul toe of zo'n meisje, en dan bied ik echt mijn excuses aan. En dat wordt eigenlijk tien van de tien keer zó gewaardeerd. Ze denken: "Je bent gewoon een mens". Dat is echt mooi om te zien.'</i></p> <p>(Categorie: relaties aangaan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-relaties aangaan</li> <li>-aanpassen aan omgeving</li> <li>-omgangsvormen</li> <li>-voorbeeldgedrag tonen</li> <li>-georganiseerde activiteiten buiten de les</li> <li>-maatschappelijke betrokkenheid tonen</li> <li>-gedragsregels hanteren</li> <li>-veiligheid bieden</li> <li>-dialoog aangaan</li> <li>-empathie tonen</li> <li>-normen en waarden aanleren</li> </ul>

In schema 4 is een overzicht te zien van het aantal door de geïnterviewde docenten genoemde uitingsvormen van Bildung binnen Melanchthon Schiebroek

Schema 4. Aantal uitingsvormen van Bildung

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal categorieën	Totaal begrippen
Kennis	Keuze onderwijsaanbod	1	4	2	7	21
	Vorbereid kiezen	1			1	
	Kennisoverdracht	2	3	8	13	
Subjectificatie	Ruimte bieden	1	1		2	17
	Verantwoordelijkheid geven	1		1	2	
	Maatwerk	1		1	2	
	Zelfvertrouwen	1			1	
	Keuzevrijheid	1			1	
	Didactiek		5	1	6	
	Identiteit			3	3	
Objectificatie	Relaties	3	13	4	20	48
	Aanpassen	1			1	



	Omgangsvormen	6		1	7	
	Voorbeeldgedrag	2		2	4	
	Georganiseerde activiteiten buiten de les	2	3		5	
	Maatschappelijke betrokkenheid	1			1	
	Gedragsregels	2		1	3	
	Veiligheid		1	1	2	
	Dialogoog		1	1	2	
	Empathie			1	1	
	Aanleren			2	2	

Tijdens de groepsinterviews gaf een aantal docenten aan dat men geen helder beeld heeft van wat collega- docenten aan Bildung doen binnen hun lespraktijk; benoemde uitingsvormen zijn vaak gebaseerd op datgene wat docenten van elkaar horen of van elkaar zien buiten de lessen, tijdens pauzes en gezamenlijke activiteiten als excursies, projecten, vergaderingen.

Wat opvalt is dat uitingsvormen van Bildung veelvuldig binnen het begrip Objectificatie vallen. Het verschil met het aantal genoemde uitingsvormen binnen het begrip Subjectificatie is relatief groot. Binnen het begrip Kennis is de categorie *kennisoverdracht* dominant. Binnen het begrip Objectificatie is de categorie *relaties* relatief vaak genoemd.

Opvallend is dat de categorieën die behoren bij de begrippen van deelvraag 1 (waarde, belang van Bildung) en deelvraag 2 (uitingsvormen van Bildung) een tegenstelling lijken te vertonen. Deelvraag 1 toont aan dat de begrippen Subjectificatie en Objectificatie even vaak genoemd worden als zijnde belangrijk voor het proces van Bildung. Deelvraag 2 toont aan dat het begrip Objectificatie en bijbehorende categorieën veel vaker genoemd worden in relatie tot het begrip Subjectificatie.

### Deelvraag 3:

#### Wat doen docenten zelf aan Bildung op Melanchthon Schiebroek?

De geïnterviewde docenten is gevraagd naar hun eigen invulling van Bildung zowel binnen als buiten hun eigen lessituatie. De informatie over hun eigen activiteiten is in schema 5 verbonden met de 3 begrippen en in dit geval 13 categorieën van Bildung.

Aan de docenten is gevraagd om ter plekke, zonder voorbereiding, activiteiten te benoemen. Het is niet ondenkbaar dat docenten meer activiteiten zouden kunnen noemen. In dit onderzoek, bij deze deelvraag, is de aard van de activiteit in relatie tot de begrippen en categorieën van belang.

Schema 5. Bildung binnen en buiten eigen lessituatie

Begrippen	Categorieën	Activiteiten docent
Kennis	Kritisch denken	Literatuur bespreken, vakkennis overdragen, gesprekken voeren, vragen stellen
	Kennisoverdracht	Veiligheid creëren, extra ondersteuning bieden, laten

		ervaren, literatuur bespreken, uitleggen vakinhoud, didactiek aanpassen
Subjectificatie	Persoonsontwikkeling	Creëren van veilige sfeer, maatwerk leveren, didactiek aanpassen, kennisoverdracht, organisatie buitenschoolse activiteiten, reflecteren door contact met andere wereld
	Zelfvertrouwen	Positieve benadering
	Verantwoordelijkheid geven	Organiseren van klassenavonden door leerlingen, kritisch nadenken over keuzes maken, didactiek aanpassen, aanleren van normen en waarden
Objectificatie	Relatie	Gesprekken voeren, veilige sfeer creëren, goede voorbeeld geven, kennisoverdracht, waarderen van elkaars werk, benaderbaar zijn, didactiek aanpassen aan behoefte, jezelf kwetsbaar opstellen
	Empathie	Gesprekken voeren, informeren door kennisoverdracht
	Normen en waarden	Reflecteren op gedrag, straffen en belonen
	Persoonsvorming	Organiseren door docenten van studiereizen en excursies, dagopeningen, (groeps)gesprekken, lezen van door docenten gekozen informatieve teksten, actualiteit verbinden met lesstof, kennisoverdracht, toetsen van processen
	Samenwerken	Aanleren van normen en waarden
	Veiligheid	Aanleren van normen en waarden, jezelf kwetsbaar opstellen als voorbeeldgedrag
	Voorbeeldgedrag	Jezelf kwetsbaar opstellen

In schema 6 is een overzicht te zien van het aantal per categorie genoemde activiteiten van Bildung binnen Melanchthon Schiebroek. Voor nadere duiding van *persoonsontwikkeling* en *persoonsvorming* zie schema 2.

Schema 6. Aantal activiteiten van Bildung

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal aspecten	Totaal categorieën
Kennis	Kritisch denken	3	5	4	12	20
	Kennisoverdracht	3	-	5	8	
Subjectificatie	Zelfvertrouwen	1	-	-	1	11
	Verantwoordelijkheid	1	2	1	4	
	Persoonsontwikkeling	2	2	2	6	
Objectificatie	Relatie	11	6	-	17	38
	Empathie	2	1	-	3	
	Normen en waarden	2	-	-	2	
	Persoonsvorming	3	5	3	11	
	Samenwerken	-	1	-	1	

	Veiligheid	2	1	-	3	
	Voorbeeldgedrag	-	1	-	1	

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat de activiteiten van docenten vaker gericht zijn op categorieën van Objectificatie dan op de andere begrippen en categorieën. Docenten lijken in hun activiteiten het meest gericht op de categorie *relatie*.

Aanvullend: Tijdens de groepsinterviews werden door enkele docenten ook belemmeringen genoemd die volgens hen de waarde van het Bildungsproces (kunnen) ondermijnen en beperkend zijn voor vormen waarin Bildung tot uiting zou moeten komen: de (examen)eisen van de Onderwijsinspectie (Opbrengstenkaart) en de (tijds)druk van het Programma van Toetsing en Afsluiting, te volle klassen en het ontbreken van een heldere, breed gedragen onderwijsvisie binnen Melanchthon Schiebroek.

#### Deelvraag 4

**Bestaat er een verband tussen enerzijds de mate van onderwijservaring van docenten op Melanchthon Schiebroek en anderzijds de waardetoekenning en door hen benoemde uitingsvormen van zichzelf en anderen met betrekking tot het begrip Bildung?**

Tijdens de groepsinterviews gaven docenten aan dat de mate van onderwijservaring van invloed kan zijn op het Bildungsproces binnen de dagelijkse onderwijspraktijk maar dat er ook andere factoren meespelen. Voorwaarde moet zijn dat men de meerwaarde van Bildung ziet.

Docenten noemden vervolgens de rust en het overzicht bij meer onderwijservaring waardoor meer ruimte voor het Bildungsproces, hoewel talentvolle docenten ook met minder onderwijservaring kunnen excelleren. Maar omdat meer onderwijservaring en hogere leeftijd vaak samengaan kan 'energiekort' dit proces ook in de weg staan. Verder gaven docenten aan dat factoren als onderbouw- bovenbouw, havo-vwo, examenvakken-niet-examenvakken medebepalend kunnen zijn

De focusgroepen verschillen in jaren onderwijservaring. Ze zijn ingedeeld in 3 leeftijdscategorieën:

- 20-35 jaar met gemiddeld 9 jaar onderwijservaring,
- 36-50 jaar gemiddeld 14,5 jaar onderwijservaring en
- 51-65 jaar met gemiddeld 27,5 jaar onderwijservaring.

In de onderstaande schema's 7, 8 en 9 de resultaatoverzichten met 3 leeftijdsgroepen

Schema 7. Waarden van Bildung per leeftijdsgroep

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal categorieën	Totaal begrippen
Kennis	Kritisch denken	6	3	6	15	28
	Kennis bijbrengen	10	1	1	12	
	Mening vormen	1			1	
Subjectificatie	Persoonsontwikkeling	2	3	2	7	19
	Zelfvertrouwen	2			2	

	Keuzevrijheid	2			2	
	Transcedentie	3			3	
	Verantwoordelijkheid geven	1			1	
	Reflecteren	2	1	1	4	
Objectificatie	Socialiseren	2	6	3	11	30
	Burgerschapsvorming	3			3	
	Voorbeeldgedrag tonen		1		1	
	Maatschappelijk bijdragen	1			1	
	Omggaan met verschillen	1			1	
	Empathie tonen	1			1	
	Relatie aangaan	3	1	2	6	
	Samenwerken	1			1	
	Persoonsvorming	2	2	1	5	

In schema 7 valt op dat docenten in de leeftijdscategorie 20-35 jaar meer categorieën benoemen dan hun collega's van de andere focusgroepen. Er lijkt bij deze docenten sprake van een bredere, meeromvattende waarde toekenning dan hun collega's. Ook valt op dat de waarde toekenning van *kennis bijbrengen* relatief veel vaker genoemd wordt dan door de andere focusgroepen. Verder valt op dat de genoemde categorieën van docenten van de leeftijdscategorieën 36-50 jaar en 51-65 jaar nagenoeg overeenkomen.

Schema 8. *Uitingsvormen van Bildung per leeftijdsgroep*

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal categorieën	Totaal begrippen
Kennis	Keuze onderwijsaanbod	1	4	2	7	21
	Vorbereid kiezen	1			1	
	Kennisoverdracht	2	3	8	13	
Subjectificatie	Ruimte bieden	1	1		2	17
	Verantwoordelijkheid geven	1		1	2	
	Maatwerk	1		1	2	
	Zelfvertrouwen	1			1	
	Keuzevrijheid	1			1	
	Didactiek		5	1	6	
	Identiteit			3	3	
Objectificatie	Relaties	3	13	4	20	48
	Aanpassen	1			1	
	Omgangsvormen	6		1	7	
	Voorbeeldgedrag	2		2	4	
	Georganiseerde activiteiten buiten de les	2	3		5	
	Maatschappelijke betrokkenheid	1			1	
	Gedragregels	2		1	3	
	Veiligheid		1	1	2	
	Dialog		1	1	2	
	Empathie			1	1	

	Aanleren			2	2	
--	----------	--	--	---	---	--

In schema 8 valt op dat de docentengroep met de meeste onderwijservaring meer uitingsvormen van Bildung heeft kunnen benoemen dan hun collega-docenten van 36-50 jaar maar nagenoeg evenveel als hun collega's uit de leeftijdscategorie 20-35 jaar. De groep 36-50 jaar kan relatief weinig uitingsvormen noemen die gekoppeld zijn aan het begrip Subjectificatie. Opvallend is dat deze groep een relatief hoog aantal uitingsvormen van *relaties* heeft kunnen benoemen ten opzichte van de andere leeftijdsgroepen.

Schema 9. Bildung binnen en buiten eigen lessituatie per leeftijdsgroep

Begrippen	Categorieën	20-35j	36-50j	51-65j	Totaal aspecten	Totaal categorieën
Kennis	Kritisch denken	3	5	4	12	20
	Kennisoverdracht	3	-	5	8	
Subjectificatie	Zelfvertrouwen	1	-	-	1	11
	Verantwoordelijkheid	1	2	1	4	
	Persoonsontwikkeling	2	2	2	6	
Objectificatie	Relatie	11	6	-	17	38
	Empathie	2	1	-	3	
	Normen en waarden	2	-	-	2	
	Persoonsvorming	3	5	3	11	
	Samenwerken	-	1	-	1	
	Veiligheid	2	1	-	3	
	Voorbeeldgedrag	-	1	-	1	

In schema 9 valt op dat de groep 51-65 jaar minder eigen activiteiten heeft benoemd dan de andere leeftijdsgroepen. Deze groep heeft de categorie *relaties* niet als eigen activiteit benoemd. De groep 36-50 jaar heeft *kennisoverdracht* niet benoemd als eigen activiteit van Bildung.

#### Overige resultaten

Tijdens de interviews bleek dat veel collega's het lastig vonden het begrip Bildung te definiëren. Uit de analyse bleek dat het aantal genoemde categorieën te groot en divers was om hier een eensluitende definitie van te maken. Zo zag de ene collega Bildung als een ander woord voor het gehele onderwijs ('*Alles wat ik dagelijks doe op school is Bildung*') en een andere collega maakte juist onderscheid in wel of geen Bildung ('Iemand eruit sturen vind ik totaal niets met Bildung te maken hebben; misschien wel met normen en waarden').

In de externe communicatie van Melanchthon Schiebroek wordt het begrip Bildung echter gezien als onderscheidend en typerend voor Melanchthon Schiebroek. Maar is dat wel zo? De geïnterviewde docenten interpreteren het begrip immers zo divers dat het begrip onvoldoende vertelt waar het onderwijs op Melanchthon Schiebroek voor staat of welk onderwijsconcept de school hanteert, zeker ook in vergelijking met andere gelijksoortige scholen in de omgeving.

Bildungsactiviteiten *buiten* de lessen werden door de geïnterviewden redelijk snel en gemakkelijk benoemd zoals klassenfeesten, (buitenlandse) excursies, maatschappelijke stages, kersttoneel, Open Podia. Al deze activiteiten kenmerken zich door een sterk accent op ontwikkeling van vaardigheden. Bildungsactiviteiten *binnen* de lessen bleken lastiger te benoemen en kunnen worden samengevat als gericht op kennisoverdracht en een zekere mate van aanpassen aan de (regels van de) omgeving.

## 6 CONCLUSIES

### 6.1 *Beantwoording deelvragen en centrale onderzoeksvraag*

Aanleiding voor dit onderzoek vormde de zeer brede en diverse perceptie van het begrip Bildung door docenten. Een veel gehoorde omschrijving is dat Bildung staat voor de ontwikkeling van de ‘zachte’ kant van de mens, als tegenhanger van het ‘harde’ rendementsdenken in deze tijd. Daarnaast was er sprake van onbekendheid met elkaars onderwijspraktijk en de manier waarop docenten Bildung vorm gaven binnen hun dagelijkse onderwijspraktijk. Doel van het onderzoek was om informatie te verkrijgen over de manier waarop de waarde die docenten toekennen aan Bildung tot uiting komt binnen hun onderwijspraktijk op Melanchthon Schiebroek. Verder was het de bedoeling dat de gekozen onderzoeksmethode ertoe leidde dat het onderlinge gesprek over Bildung gestimuleerd werd. Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn vier deelvragen beantwoord waaraan conclusies zijn verbonden.

#### *Beantwoording deelvragen*

*Deelvraag 1: Welke waarde kennen docenten op Melanchthon Schiebroek toe aan Bildung binnen hun school?*

De geïnterviewde docenten beschreven Bildung vooral als menswording, zelfontplooiing en vorming. Het belang van kennis werd hierbij vaak genoemd. De waarde van Bildung ziet men met name in het vermogen om kritisch te denken, de persoonsvorming en het socialiseren. Anders gezegd: op Melanchthon Schiebroek hechten docenten waarde aan de vaardigheid kritisch denken waarbij kennis een belangrijke voorwaarde vormt. Daarnaast hechten docenten waarde aan zowel het individuele belang van een leerling als onderdeel van het persoonlijke ontwikkelingsproces (subjectificatie) alsook aan de vaardigheid van het socialiseren waarbij leerlingen rekening houden met het belang van hun omgeving (objectificatie).

*Deelvraag 2: Welke uitingsvormen van Bildung op Melanchthon Schiebroek kunnen docenten benoemen?*

Bij het benoemen van uitingsvormen van Bildung gaven de meeste docenten aan onvoldoende kennis te hebben van datgene wat collega-docenten doen aan Bildung in hun lessen. Benoemde uitingsvormen zijn vaak aannames en vooral gebaseerd op datgene wat docenten (van elkaar) horen of zien buiten de lessen, tijdens pauzes en gezamenlijke activiteiten als excursies, projecten, vergaderingen.

*Deelvraag 3: Wat doen docenten op Melanchthon Schiebroek zelf aan Bildung?*

Docenten gaven veel voorbeelden van uitingsvormen van Bildung die verbonden kunnen worden met het begrip ‘objectificatie’, waar van leerlingen aanpassing aan de eisen van de omgeving wordt gevraagd. Minder vaak werden categorieën van subjectificatie genoemd. In het oog springt de categorie ‘relaties’ waar binnen Melanchthon Schiebroek veel in wordt geïnvesteerd, zo blijkt ook uit dit onderzoek. Het toekennen van de waarde van Bildung en de benoemde uitingsvormen kunnen daarom als contrasterend worden gezien met de waarde die docenten toekennen aan zowel ‘objectificatie’ als ‘subjectificatie’, waar het individuele belang het uitgangspunt vormt.

*Deelvraag 4: Bestaat er een verband tussen enerzijds de mate van onderwijservaring van docenten op Melanchthon Schiebroek en anderzijds de waardetoekenning en door hen benoemde uitingsvormen van*

*zichzelf en anderen met betrekking tot het begrip Bildung?*

Er bestaat weliswaar verschil maar geen duidelijk verband tussen de mate van onderwijservaring van de geïnterviewde docenten en het toekennen van waarde aan Bildung en hun uitingsvormen. Het meest in het oog springen de resultaten van de geïnterviewde docenten met minder onderwijservaring. Mogelijk dat deze groep (jonge) docenten nog erg gericht is op klassenmanagement en kennisoverdracht en daardoor minder op individuele ontwikkeling van hun leerlingen.

*Beantwoording centrale onderzoeksvraag*

*Hoe komt de waarde die de verschillende docenten op Melanchthon Schiebroek toekennen aan Bildung tot uiting binnen hun onderwijspraktijk?*

De geïnterviewde docenten beschreven Bildung vooral als menswording, zelfontplooiing en vorming. De concretisering daarvan binnen ieders onderwijspraktijk leverde een grote diversiteit aan antwoorden (in het onderzoek wordt gesproken over *categorieën*) op: verantwoordelijk zijn, verantwoordelijkheid geven, empathie tonen, relaties aangaan, mening vormen, kritisch denken, burgerschapsvorming. Ook het belang van kennis werd regelmatig genoemd. Een aantal docenten sprak over kennisoverdracht en Bildung als twee verschillende processen, andere docenten benoemden kennisoverdracht als onlosmakelijk onderdeel van Bildung. Een citaat van een docent: *'Ik ben geschiedenis gaan studeren omdat ik denk dat het heel belangrijk is dat ieder kind kennis heeft van de wortels van onze samenleving om een goed mens te kunnen zijn.'*

Bovenstaande in ogenschouw nemend kan het antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek als volgt geformuleerd worden: Het belang van kennis en het belang van relaties aangaan vormt voor de geïnterviewde docenten de kern van Bildung op Melanchthon Schiebroek. Vanuit de redenering dat wanneer de onderlinge relaties goed zijn tussen leerlingen onderling en tussen docent en leerling immers een veilige leeromgeving kan ontstaan, vertrouwen wordt opgebouwd wat leidt tot optimale ontplooiingsmogelijkheden.

## 6.2 *Discussie*

In deze paragraaf worden naar aanleiding van de conclusies mogelijke discussiepunten bij de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag benoemd.

### *Deelvraag 1*

De geïnterviewde docenten hechten meer waarde aan het proces van socialisatie en personificatie dan aan kwalificatie. Het aangaan en onderhouden van goede contacten met leerlingen kan echter vooral worden gezien als een voorwaarde om tot leren en ontwikkelen te komen. Men zegt kennisverwerving weliswaar belangrijk te vinden maar er bestaat geen duidelijke opvatting over het proces van of de visie op leren van docenten individueel. En dit proces is toch onlosmakelijk verbonden met de mensontwikkeling van leerlingen. Dit kan een van de oorzaken zijn waarmee het onvoldoende onderbouwrendement en het hoge aantal zittenblijvers valt te verklaren.

### *Deelvraag 2*

In de profilering van de school wordt de term Bildung gebruikt. De school zegt zich hiermee te onderscheiden ten opzichte van andere scholen. Geïnterviewde docenten hebben echter moeite om concrete uitingsvormen van Bildung te benoemen. Dat roept de vraag op of de term Bildung representatief is voor het onderwijs op Melanchthon Schiebroek en voldoende onderscheidend is. Dit lijkt niet zo te zijn. Op de school lijkt er daarnaast sprake van een zekere mate van onafhankelijkheid



van docenten in het kiezen van hun eigen onderwijsconcept binnen hun lessituatie, mogelijk als gevolg van het ontbreken van een gemeenschappelijke visie op leren en daaraan gekoppelde uitingsvormen.

### *Deelvraag 3*

De uitkomsten van het onderzoek roepen, zoals bij deelvraag 2, vragen op over hoe de waarde van het persoonlijke ontwikkelingsproces tot uiting komt binnen de lessituaties op school. De geïnterviewde docenten vinden 'relaties' van belang voor het onderwijsproces. De waarde die in de groepsinterviews werd toegekend aan het persoonlijk ontwikkelingsproces van de individuele leerling komt echter relatief beperkt tot uiting in de dagelijkse onderwijspraktijk. Sterker nog: er is in de lessituatie veelal sprake van objectificatie en minder van subjectificatie. Dit vraagt om een brede interne discussie over hoe waardetoekenning en uitingsvormen van Bildung in lijn met elkaar gebracht kunnen worden.

### *Deelvraag 4*

De groep (jonge) docenten blijkt vooral gericht op klassenmanagement en kennisoverdracht en daardoor minder op individuele ontwikkeling van hun leerlingen. Deze groep kan belang hebben bij een helder onderwijsconcept waarin een heldere visie op leren beschreven staat. Dit biedt houvast en kan de motivatie van de leerling en de kwaliteit van de les naar een hoger plan tillen .

### *Centrale onderzoeksvraag*

Het onderzoek is afgenomen onder docenten van Melanchthon Schiebroek, een specifieke onderwijsinstelling met haar eigen context en historie. Dat maakt het onderzoek relevant voor de school maar mogelijk ook voor vergelijkbare onderwijsinstellingen die nadenken over de samenhang tussen pedagogiek en didactiek binnen de onderwijspraktijk.

Het aangaan en onderhouden van goede relaties mag niet als einddoel worden gezien maar is een voorwaarde voor leerlingen en docenten om tot leren te komen. Het proces van Bildung op Melanchthon Schiebroek kan verder worden uitgebouwd en in de bestaande setting verder aan kracht winnen wanneer een gemeenschappelijke visie op leren wordt gehanteerd. Een van de docenten formuleerde het volgende: *'Ben jij, als docent, als een soort kunstenaar vorm aan het aanbrengen in een stuk steen? Of probeer je juist de vorm, die er al in zit, er uit te krijgen? Dat is de vraag waar je als docent voor staat: "Moet je er iets indrukken of iets uit halen?'* Een discussie die op Melanchthon Schiebroek gevoerd zou moeten worden maar die zeker ook binnen vergelijkbare onderwijsinstellingen van toepassing zou kunnen zijn.

Het begrip Bildung moet meer 'lading' krijgen en vertaald worden naar een concretere opvatting over didactiek en pedagogiek op de school. Volgens Geijssel (2010) moet de leraar in staat zijn om de verantwoordelijkheid te nemen voor wat hij ziet en hoort door dit te betrekken op zijn eigen handelen. Geijssels woorden kunnen worden gelezen als aansporing om op proactieve wijze aan de individuele leerbehoefte van de leerling tegemoet te komen. Aanpassing aan de eisen van de omgeving (objectificatie) kan het persoonlijk ontwikkelingsproces (subjectificatie) immers belemmeren, een proces dat de geïnterviewde docenten nota bene als waardevol zien. In de gesprekken met docenten werden zelfs al suggesties gedaan een goede balans te vinden tussen de klassikale setting waar aanpassing aan de omgeving een vereiste is en het organiseren van individuele aandacht om het persoonlijk ontwikkelingsproces te kunnen realiseren. Een van de docenten formuleerde dit als volgt: *'Hoe kun je in een gesprek met dertig leerlingen het idee hebben dat je aan Bildung doet? Volgens mij vindt Bildung plaats tussen die kinderen in gesprek met jou, dus volgens mij moet je de klas in. En dat betekent dat je veel minder voor de klas moet gaan staan en veel meer moet gaan nadenken over: "Hoe kan ik nou binnen mijn lessen of bijeenkomsten ruimte creëren om die klas in te gaan?'*

Een cultuur van relaties aangaan binnen een sfeer van veiligheid is voorwaardelijk maar mag geen einddoel zijn. Docenten hechten veel waarde aan de individuele ontwikkeling van hun leerlingen maar richten zich binnen hun lessituaties nog vaak op objectificatie (aanpassen, socialiseren, vormen).

Variatie in didactische werkvormen en uitstekend klassenmanagement moeten ruimte creëren voor maatwerk, dialoog en transcendentie binnen de lessituatie.

Omdat het begrip Bildung voor veel collega's gericht is op de pedagogische relatie met leerlingen zou de school ook op dit gebied Bildung moeten concretiseren door bijvoorbeeld (21<sup>e</sup> eeuwse) vaardigheden op te nemen in een schoolbreed programma. In plaats van de term Bildung zou hiervoor een eigentijdser term als 'persoonlijk leiderschap' gehanteerd kunnen worden.

Zoals Biesta (2015) bepleit in 'Het prachtige risico van onderwijs' moet onderwijs gericht zijn op de domeinen kwalificatie, objectificatie en personificatie; een pleidooi voor de brede ontwikkeling van het kind. Zijn opvatting lijkt naadloos aan te sluiten bij de opvatting van veel van de geïnterviewde docenten. We leiden onze leerlingen op om te kunnen participeren in onze maatschappij, in onze snel veranderende wereld. Het benadrukt de urgentie om leerlingen op Melanchthon Schiebroek méér mee te geven dan kennis en warme relaties alleen. Het vraagt van schoolleiding en docententeam een transitie in met name onderwijsaanbod, didactiek en pedagogiek om leerlingen van nu voor te bereiden op later.

Als schoolleider zal ik naar aanleiding van mijn praktijkonderzoek de volgende acties in gang zetten:

- Het begrip Bildung vervangen door de term 'Jong Leiderschap'. Deze term (afkomstig uit 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' door Stephen Covey) biedt handvatten om persoonsontwikkeling (subjectificatie) van kinderen te integreren in een leergang voor bijvoorbeeld mentoren.
- Een studiedag organiseren waarin 'Leiderschap' van medewerkers centraal staat en waarbij men ook zelf uitgedaagd wordt persoonlijk leiderschap vorm te geven.
- De organisatiestructuur zo inrichten dat docenten en leidinggevenden elkaar regelmatig ontmoeten (gesprekscyclus) om het ontwikkelen van goed klassenmanagement, in een cultuur van reflectie en feedback, prioriteit te geven en zo maatwerk en persoonsontwikkeling te faciliteren.
- Op basis van de gesprekscyclus docenten faciliteren om zich verder te bekwamen in de beheersing en het gebruik van diverse didactische werkvormen.
- Het bestaande curriculum, vooral gericht op kennis, herijken en een goede balans zoeken tussen kwalificatie, socialisatie en personificatie waarvan 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden nadrukkelijk deel uitmaken.

### 6.3 *Suggesties voor verder onderzoek*

Naar aanleiding van de uitkomsten van dit praktijkonderzoek kan verder onderzoek gedaan worden.

Hier volgen enkele suggesties:

Omdat uit het onderzoek blijkt dat docenten veel waarde toekennen aan 'mensontwikkeling' kan worden onderzocht in welke mate persoonsontwikkeling deel uitmaakt van het bestaande curriculum binnen en buiten de lessituaties. Of met een iets andere nuance: een onderzoek naar een volgens docenten ideale leeromgeving waarbinnen kwalificatie, socialisatie en personificatie gestalte kunnen krijgen. Wanneer persoonsontwikkeling nadrukkelijker een plek krijgt binnen het curriculum kan deze lijn een vervolg krijgen binnen een ander interessant vervolgonderzoek: de ontwikkelbehoefte van leerlingen op het gebied van hun persoonlijk leiderschap. Een visie op de inrichting van de les en/of de wijze waarop docenten hun klassenmanagement verrichten is hier onlosmakelijk mee verbonden en kan daarom ook aanleiding zijn voor vervolgonderzoek evenals onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen in pedagogisch handelen van docenten binnen en buiten de lessituatie. Of om met Ziehe (2004) te spreken: de mate waarin docenten hun rol als reis Leider, ceremoniemeester en aanstichter van het leerproces invullen.

Omdat er binnen de school sprake is van onvoldoende rendement binnen de onderbouw kan tenslotte onderzoek worden gedaan naar de invloed van autonomie op de motivatie van leerlingen havo

onderbouw binnen de lessituatie.

- Anthonio, G., & De Graaf, F.J. (2013). *Op zoek naar het Bildungsideaal*. Opgehaald op 24 december 2015, van <http://www.scienceguide.nl/201309/op-zoek-naar-het-bildungsideaal.aspx>
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G., Korthagen, F. A.J., & Verkuyl, H.S. (2002). *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: H. Nelissen BV.
- Blom, S. (2006, 30 december) Tussen oud en nieuw. *NRC Handelsblad* (p. 45).
- Boeije, H. (2005). *Stappenplan kwalitatief onderzoek. Bijlage bij Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bucher, A.A. (1998). The influence of models in forming moral identity (Elektronische versie). *International Journal of Educational Research*, 27, 619-627.
- Derkse, W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In *Onderwijsraad: Essays over vorming in het onderwijs (pp. 7-15)*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Facione, P.A. (2015). Critical Thinking: What It is and Why it Counts. *Insight Assessment*, 1, 27. Opgehaald op 4 februari 2016, van <http://go.roguecc.edu/sites/go.roguecc.edu/files/dept/nursing/PDF/Nursing/Critical%20Thinking-What%20it%20is%20and%20Why%20it%20Counts--to%20be%20linked%20to%20HRSRT%20info.pdf>
- Geijssel, F. (november 2010). 'Leerlingen zijn echte mensen! Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit', Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs. Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Gruenfeld, D. H., Inesi, M. E., Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). *Power and the objectification of social targets*. *Journal of personality and social psychology*, 95.
- Hansen, K.H. (2008). *Rewriting Bildung for Postmodernity: Books on educational philosophy, classroom practice, and reflective teaching*. *Curriculum Inquiry*, 38.
- Hermesen, J.J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Amsterdam: Singel Uitgeverijen.
- Horlacher, R. (2004). *Bildung—A construction of a history of philosophy of education*. *Studies in Philosophy and Education*, 23.
- Huizer, M. (april 2008) Lezing Melanchthon. In: Melanchthoncongres. Melanchthon Schiebroek.
- Lanser-van der Velde, A. (2003). Verschillen verstaan. De dynamiek van geloofsstijlen. *Gereformeerd Theologisch Tijdschrift*, 1. p.8. Opgehaald op 4 februari 2016, van [https://www.researchgate.net/profile/Lanser\\_Alma/publication/254824664\\_Verschillen\\_verstaan\\_de\\_dynamiek\\_van\\_geloofsstijlen/links/5420218e0cf203f155c2aa30.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lanser_Alma/publication/254824664_Verschillen_verstaan_de_dynamiek_van_geloofsstijlen/links/5420218e0cf203f155c2aa30.pdf)
- Lechner, M. (2011). Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs In: *Essays over vorming in het onderwijs (pp.35-48)*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Masschelein, J., & Ricken, N. (2003). *Do we (still) need the concept of Bildung? Educational philosophy and theory*, 35.

Melanchthon. (1994). *Een ezel naast het doopvont. Een overzicht van 36 jaar Melanchthon-historie*. Rotterdam: Melanchthon.

Melanchthon. (2008). *1958 Chr. HBS Rotterdam Noord, Melanchthon Schiebroek 2008. 50 jaar schoolleven in beeld*. Rotterdam: Melanchthon.

Melanchthon Visiebrochure (2013). Rotterdam: Melanchthon.

Nabuurs, J., & Wit, E. (z.j.) *Wilhelm von Humboldt (1766-1835)*. Opgehaald op 27 december 2015, van [http://www.humanistischecanon.nl/weimar\\_humanisme/wilhelm\\_von\\_humboldt](http://www.humanistischecanon.nl/weimar_humanisme/wilhelm_von_humboldt)

Palmer, P.J. (2006). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

Plato, vertaald door Koolschijn, G. (2012). *Politeia*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55.

Schneider, K. (2012). *The subject-object transformations and 'bildung'*. *Educational Philosophy and Theory*, 44.

Ruijters, M., & Simons, R.-J. (2012). *Canon van het leren*. Deventer: Kluwer.

Vos, P. (februari 2006). *Tussen vage waarden en strakke normen: kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie lector Morele Vorming in het onderwijs. Gereformeerde Hogeschool, Zwolle.

Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs. In: *Essays over vorming in het onderwijs (pp.35-48)*. Den Haag: Onderwijsraad.

*Wikipedia*. (z.j.) Opgehaald op 18 december 2015, van [https://nl.wikipedia.org/wiki/Philipp\\_Melanchthon](https://nl.wikipedia.org/wiki/Philipp_Melanchthon)

Zitate-Suche.de (z.j.) *Bildung*. Opgehaald op 24 december 2015, van <http://www.zitate-suche.de/bildung.html>

## BIJLAGE 1

<b>WhatsApp-audio-20160519</b>	
Aantal minuten:	56 minuten, 09 sec
Aantal sprekers:	Twee sprekers <ul style="list-style-type: none"><li>▪ De interviewer wordt aangeduid als SP1</li><li>▪ De mannelijke respondenten: SPM</li><li>▪ De vrouwelijke respondenten: SPV</li></ul>
Taal:	Nederlands
<b><i>Toelichting transcriptie:</i></b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Onduidelijkheden zijn rood gemarkeerd. Hier is de opnametijd bij vermeld, zodat de opdrachtgever deze passages makkelijk terug kan vinden.</li></ul>	

### **[00:00] - startpositie**

SP1 Nou, voorstel rondje dus.

SPV Mijn naam is Hanneke, ik ben 24 jaar en ik werk nu een jaar in het onderwijs.

SPV Ik ben Hinke, ik ben 35 jaar en ik werk bijna 15 jaar in het onderwijs.

SPV Ik ben Barbet, ik ben 35 jaar en ik werk 15 jaar in het onderwijs.

SPM Ik ben Rik, ik ben 32 jaar en ik werk 6 jaar in het onderwijs.

SP1 En ik nu aan jullie zou vragen: "Wat versta je onder Bildung"? Hoe zou je dat dan definiëren? Spreek gewoon vrij uit. We gaan niet op het rijtje af.

SPV Ik denk bij Bildung ...Ja, ik ben nog erg op mijn vak gericht, aardrijkskunde, en dan denk ik heel erg aan burgerschapsvormen. Kinderen normen en waarden bijbrengen over de wereld. Meer dan kennis. Dat eigenlijk.

SPM Ik heb ook het idee, dat het een soort alle ... Toch ook wel kennis voor mijn gevoel, maar wel alle kennis is, die je nodig hebt om een soort van goeie, breed georiënteerde burger te zijn.

SP1 Dus een combinatie van kennis?

SPM ja, we hadden er net even over. Toen zeiden ze van: "Als je iemand laat doubleren, dan kun je dat uit Bildung overwegingen doen", maar dat zou ik totaal niet ... Ik zou dat niet onder Bildung scharen. Dat zou ik zelf gewoon doen. Je kan er pedagogische over nadenken of het goed is voor iemand om over te gaan en hij leert daar wel wat van. Maar zoals ik er nu over denk, misschien is dat over een kwartiertje anders, maar voor mij is Bildung echt wel gekoppeld aan kennis over de wereld en over jezelf in die wereld.

SPV Bij mij op zich ook wel, maar dan misschien meer dat je er over na leert denken, over jouw plek in de wereld en over hoe je er in staat. En hoe je de toekomst ziet en keuzes die je maakt. Dus meer die kennis, dan toepassen. Je hebt wel die kennis nodig eerst, denk ik, inderdaad en dan ...

SPV Dus eerst de cognitieve kennis en dan dat je dat toe kan passen door een sociaal mens te zijn.

SPV Ja.

SPV Ik zie ook die combinatie, want die door de leerlinge kennis te laten maken met allerlei zaken, bijvoorbeeld mijn vak bij Nederlands, leer ik ze ook nadenken en een mening vormen daarover. Literatuur is daar een onderdeel van. Dat je daarover kunt discussiëren. Maar dat ik ook kan laten blijken wat mijn mening over iets is en wat zij daar weer over na kunnen denken van: "Wat vind ik hier nu van". Dat het niet zuss of zo is, maar dat ze daar zelf kritisch over na kunnen denken. Dat vind ik ook onder Bildung vallen. En ook nog meer vind ik het hele stukje van menswording, normen, waarden, het sociale stuk, dat zou ik nog wel eerder plaatsen als Bildung. Maar ook dat kennisstukje, dus kritisch daarover denken en erover praten, dat vind ik er ook bij horen.

SP1 Oké, dank. Is Bildung een onderscheidend element van onze school ten opzichte van vergelijkbare scholen in de omgeving? "Vind je Bildung echt iets voor onze school", zou je kunnen zeggen. Is het onderscheidend?

SPM Ik heb dus nog nooit op een andere school gezeten. Ik heb zelf op deze school gezeten en ik heb zelf op deze school les gegeven. Dus ik kan dat niet zo zeggen, maar ik denk wel, dat schollen die zich ... Je ziet heel veel schollen die zich willen profileren als excellente schollen, bijvoorbeeld, waar het heel veel gaat over slagingspercentages en doorstroom dingen. En dat heeft bij ons nooit, in ieder geval, openlijk op de eerste plek gestaan. Ik denk als wij hoge slagingspercentages halen, dan pakken we wel goed uit en dat laten wij mensen wel weten. Maar ik denk dat deze school zich er altijd op voor heeft gestaan, dat het juist niet alleen maar over de kennis gaat, maar vooral hoe je de kennis inzet. Ik heb zelf op het vwo gezeten en daar was ook altijd wel de boodschap en, volgens mij, ook nu nog wel gegeven wordt van: "Jullie zijn allemaal slimme mensen en jullie kunnen allemaal heel goed leren, maar het gaat er als vwo'er om, dat je niet alleen maar cognitief sterk bent, maar ook dat je naar je eigen gevoel leert luisteren en dat gevoel een plek geeft in je dagelijks functioneren". Dus, volgens mij, staat deze school zich daar wel echt op voor.

SP1 Zichtbaar of minder zichtbaar? Moet je dan intern in de organisatie ingewerkt zijn of kun je het ook van buitenaf zien?

SPM Ik denk niet, dat mensen het met zoveel woorden zullen benoemen, maar dat iedereen zich wel in dat beeld herkent. En dat dat het uiteindelijk wel onderscheidend maakt.

#### **[05:01]**

SPV Toen ik hier nog maar een maand was bij mijn stage, had ik al gelijk wel duidelijk dat beeld. Nu ik les geef, merk ik wel, dat ik het in de onderbouw wat minder ervaar. Misschien dat in de bovenbouw wat er aan wordt gedaan.

SP1 Wat ervaar?

SPV Dat het ook meer om menswording gaat. Ik heb toch het idee in de onderbouw, dat het wat meer op leren is gericht en cijfers, op de één of andere manier. Ik weet niet zo goed hoe dat komt. Maar dat het in de bovenbouw dat het dan wat menselijker wordt met de leerlingen en dat komt natuurlijk wel door de leeftijd van de leerlingen, dat dat beter kan. Maar dat valt me op.

SPV Toen ik hier net begon met werken viel mij het PTA heel erg op. Ik was er niet aan gewend. Ik kwam van praktijk onderwijs af. Nou, als we het dan over Bildung hebben, dat gaat - volgens mij - alleen maar over Bildung op zo'n school. Gaat helemaal net over cijfers. En toen kwam ik hier en PTA gewoon klas één en twee. Daar wordt natuurlijk ook met een PTA gewerkt. De druk die daar achter zit van: "Die toets moet dan en dan en dan ...". Ik kwam halverwege het jaar. Dus ik moest die leerlingen nog



leren kennen. Een beetje die band opbouwen en alles nieuw. Dat kan ik me nog zo goed herinneren. Je went er wel aan, maar als ik daar nu aan terugdenk, dan denk ik: "Nee, dan is het, wat jij ook zegt, in de onderbouw niet heel erg zichtbaar". Dus dan kom je natuurlijk ook een beetje op die vraag: "Als je langer werkt krijg je er ook meer ruimte voor". Omdat je, als je net begint, ben je zelf ook nog heel erg bezig met lesstof en daar richt je je ook op en daar heb je ook houvast aan. Maar wel dat ik zo'n gevoel had van: "Pff, ik heb helemaal geen lucht. Ik ben alleen maar bezig van toets naar toets te werken". En ik vind nu ook ... Nu ben ik dan voor het eerst mentor in de brugklas en ik vind, dat het daar wel heel erg over cijfers gaat. Want ik moet een informatie avond houden voor ouders. Dan moet ik al die gemiddelden steeds voorbeelden met uitrekenen van: "Nou, die mag dit halen en dat moet er dit tegenover staan".

SP1 Maar is dat onderscheiden ten opzichte van wat je van andere scholen kent of leest of hoort?

SPV Wat ik nu vertel of juist de Bildung?

SP1 Ja, echt met name de Bildung?

SPV Dat weet ik niet ... Nee, dus Bildung ... Mijn eerste gevoel is, dat we daar niet duidelijk in onderscheiden in vergelijking met andere scholen. En dan kan ik niet vergelijken met middelbare scholen. Wel mijn eigen middelbare school, die ik echt fantastisch vond. En natuurlijk, ja, praktijk onderwijs heb ik dan gewerkt en dat is juist, dat gaat over Bildung. Over hoe ga je met elkaar om, hoe ga je de werkvloer op? Daar ben je alleen maar mee bezig. Dus dat kan ik niet vergelijken. En op basisscholen gewerkt. Daar werd ook aan Bildung gedaan. Ik heb niet het gevoel dat het hier anders, of meer of nog niet.

SPV Ik sluit me daar wel bij aan. Ik zie wel, dat er minder in de onderbouw wordt gedaan, dan vijftien jaar geleden. Vijftien jaar geleden waren er echt veel projecten, zeg maar, naast de gewone lessen. Waar je ook echt bezig was met of gezonde voeding of gedrag, zodat je echt een paar dagen met elkaar niet uit de boeken werkte, maar met alle brugklassers ging je je echt verdiepen in dat project. Dat was natuurlijk ook Bildung, dat je met elkaar verder keek dan de boeken en het ook in de praktijk bracht en dan deden we workshops daarbij en dan hadden we een afsluiting aan het einde. En ik merk, inderdaad, de laatste jaren is het veel meer op cijfers. Veel meer de punten halen. De toetsen inderdaad. PTA. Ik zie ook wel dat dat minder is.

SP1 Gaat het daarmee meer op datgene lijken, wat op andere scholen ook zichtbaar wordt.

SPV Vind ik ook moeilijk, want ik geef ook niet op ander ... Ik heb wel eens op een site gekeken van een andere, bijvoorbeeld op Rudolf Steiner middelbare school, daar staat

ook weer heel erg centraal Bildung. Maar daar ben ik nooit binnen geweest, dus ik weet niet of dat een verkooppraatje is of ...

SPM Ja, daar noem je er ook wel eentje.

MIX Ja, ja.

SPV Ik heb op het Montessorilyceum in Rotterdam stage gelopen en die treden daar helemaal niet mee naar buiten, dat ze ook Bildung zijn en menswording. Dat hebben ze helemaal niet op hun site staan en dat is ook niet echt hun idee, maar toch was het eigenlijk daar precies hetzelfde als hier. In omgang met leerlingen en ...

SPV Ik heb op die school gezeten.

SPV Oh, echt?

SPV Ik heb dat wel zo ervaren, inderdaad.

SPV Ja, dat is eigenlijk gewoon precies hetzelfde als hier. Toen ik daar heen ging, dacht ik ook: "Dat zal een hele andere school worden, in dat zij dat dan niet doen". Alleen zij pronken daar gewoon niet zo mee, of zo.

SP1 Zeg jij daarmee: "Wij gebruiken het woord wel, maar in wezen is het niet zo onderscheidend als we vertellen dat het is".

SPV Ja, vind ik wel, omdat zo stellig te zeggen, wel lastig. Want ik het alleen maar die school als referentie, maar ...

SP1 Als je het met die school vergelijkt?

SPV Ja, dat verbaasde mij wel. Ik dacht: "Oké, oh, zij doen het ook gewoon".

SP1 Oké. Komen we bij de eerste deelvraag: "Welke waarden kennen docenten op Melanchthon Schiebroek toe aan Bildung binnen hun school"? Dat is de deelvraag. En vraag aan jullie is; 'Hoe belangrijk is Bildung voor je onderwijs?'

SPM Puur persoonlijk?

SP1 Ja.

**[10:03]**

SPM Dat is voor mij heel belangrijk. Maar ik kan het voor mijzelf ook niet los zien en ik denk, dat ik daarom net ook zei over hoe ik Bildung zie. Ik kan het voor mij ook niet los zien van het vak dat ik gekozen heb. Want ik ben geschiedenis wel echt gaan studeren, omdat ik denk, dat het heel belangrijk is, dat ieder kind kennis heeft van, ja, de wortels van onze samenleving, om een goed mens te kunnen zijn. Is een beetje hoogdravend, maar het is, denk ik, niks minder dan dat. Dus ik vind echt dat mensen die kennis nodig hebben, om gewoon zich een goed beeld te kunnen vormen van hoe de wereld in elkaar zit en dat je zonder die kennis eigenlijk niet kan. Dus voor mij is mijn vak gewoon ... Ja, dat is de reden dat ik het onderwijs in ben gegaan. En ik vind dat die kennis nodig is, om mensen goed te vormen. Maar je hebt ook wel spanning, want het is steeds wel de vraag: "Ik kan kinderen gewoon les in les uit trainen in examens maken natuurlijk. En dat zou ik kunnen doen. En dan leren ze wel iets van het verleden, maar dan zijn ze er niet op zo'n manier mee bezig, dat ze ook de waarden daarvan in zien. Dan zijn ze gewoon bezig met examen trainen en antwoorden formuleren op een examen". Dus ik probeer er ... Ja, dat lukt in meer en mindere mate. Maar ik probeer ze ook de waarde van het vak in te laten zien en de waarde van de kennis die ze opdoen. Dat is misschien meer iets voor later.

SPV Ja, daarom heb ik ook wel aardrijkskunde gekozen. Echt om dat te gaan geven om ze wat te leren over de wereld, over klimaatveranderingen en hun invloed op de wereld en die spanning daartussen. Maar ik merk, dat het wel, want je hebt natuurlijk ook heel veel stof in het boek, die je moet doen, wat je moet behandelen en toetsen. Zeker nu als beginnend docent, merk ik wel dat dat lastig is, om dan ook nog te doen, waar je eigenlijk naar streeft, zeg maar. Wat je belangrijk vindt.

SP1 Maar ben je echt voor klimaatveranderingen het onderwijs in gegaan? Je zegt ...

SPV Nee, dat is een voorbeeld.

SP1 Da's een voorbeeld ... Oké, dat zou leuk zijn

*(gelach)*

SPV Oh. Ik ben stiekem van het klimaat lobbyen. Nee.

*(gelach)*

SPV Nee, dat is een voorbeeld. Maar ook leerlingen te leren over migratie en dat er in Nederland heel veel mensen wonen, waarvan zij denken dat dat allochtonen zijn, maar die gewoon in Nederland zijn geboren en dat soort dingen. Ja, eigenlijk al die aardrijkskundige onderwerpen. En nadenken over de toekomst. Over hoe ons land eruit ziet over veertig jaar en wat zij daar aan kunnen bijdragen. Maar je bent toch wel veel met de stof bezig en dan geef je soms anders les, dan je echt zou willen.

SP1 Nog meer reacties?

SPV Er schiet eigenlijk van alles door mij heen. Het eerst schiet door mij heen, dat toen jij begon te vertellen, denk ik: "Ik heb het gevoel dat jouw vak meer voor Bildung zou lenen dan een taal". Zoals Frans en Nederlands zit ik daar wel over te denken. Ik zat ook van te voren hier over na te denken en denk ik: "Ja, ik kan me voorstellen dat tekenen, ckv, maatschappijleer, godsdienst, dat je daar veel meer mee bezig zou kunnen zijn dan bijvoorbeeld Nederland". Toen dacht ik ook, toen jij begon over dat menswording in jouw vak: "Oh, misschien dan te daarom ook zei: bovenbouw wordt meer aan gedaan". Ik kan mee ineens voorstellen waarom dat gebeurt, want bovenbouw gaan meer richting volwassenheid en ik denk ook, dat Bildung meer een soort bouwen is naar volwassenheid.

SP1 En literatuur? Kennis opdoen via literatuur, poëzie? Is dat een vorm van Bildung in jouw ogen? Hoe belangrijk vind je dat?

SPV Dat vind ik wel, maar dan komt dat nog niet heel veel aanbod in mijn les, omdat je zo nog bezig bent met spelling, grammatica. Dat is in de onderbouw dat nog heel veel bijgespijkerd moet worden. Leesvaardigheid. Dus dat is wel jammer eigenlijk. Dat vind ik wel heel erg leuk.

SPM Komt literatuur dan vooral in de bovenbouw?

SPV Ja, echt literatuur doen ze in de bovenbouw. En wij lezen Carry Slee en maken er opdrachten bij. Daar hebben we het over. Dan ben je natuurlijk aan het opbouwen. Je moet natuurlijk wel ergens beginnen.

SPM Toch wordt wel je geestelijke vorming, gewoon de kracht van je persoon, wordt toch echt wel gevormd door literatuur lezen. En je kunt het pas lezen als je de regels van de taal begrijpt, natuurlijk.

SPV Je kunt er ook niet zomaar mee beginnen. Daar zit natuurlijk al een verschil in een tweede klas leerlingen, die er wel aan toe zijn en er zijn leerlingen die het liefst nog 'Achtstegroepers huilen niet' ... En dat serieus nog op hun lijst zetten voor hun opdracht. Daar zit al zo'n groot verschil tussen. Dus ik snap wel, die opbouw die moet er wel zijn en daarom zeggen we nu: "Je moet een C-boek en vanaf de derde een D-boek". Dat je ze wel een kant op gaat duwen. Nu mogen ze alleen nog maar Nederlandse schrijvers: "Waarom? We vinden buitenlandse schrijvers zo interessant." "Ja, maar dan kies je snel weer voor hetzelfde en ik wil graag, dat je met meerdere soorten boeken in aanraking komt. Dat je niet te snel kiest voor wat je wel prettig vindt". Ja, dat hoort er dan wel bij.

### [15:21]

SPV Maar wat jij net zei over kritisch nadenken en mening vormen. Dat vind ik juist heel belangrijk dat ze dat bij Nederlands leren.

SPV Ja, en ook bij zo'n boek van Carry Slee over dat boek van pesten.

SPV Ja, natuurlijk.

SP1 Hoe is dat voor jouw vak?

SPV Ja, omdat ik, zeg maar, onderbouw dan nu tot mavo-4 heb, is bij mij Bildung meer, dat ik altijd probeer, zeg maar, een zo veilig mogelijke sfeer te creëren en met elkaar echt een groep te zijn. En dat probeer ik door soms een energizer aan het begin van de les te doen. Dat ze echt even helemaal druk worden en dat ze fanatiek worden. Want dan willen ze altijd winnen, als je dat doet. En als we die sfeer gecreëerd hebben en als ze dan aan het werk gaan, dan merk ik, dat ze met mij willen werken. En dat is voor mij, bij Frans dan Bildung nog niet zozeer, omdat ik het echt over, zoals klimaatveranderingen, dat je ze echt iets kunt meegeven, maar dat ik echt die sfeer zo dusdanig te hebben, dat we een team zijn en dan komt er later ook wel eens wat, dat ik vertel over Frankrijk. Dat ze wat meer weten of dat ik bij een bepaalde familie logeerde en dat ze echt wat van het land weten. Dat is ook ...

SP1 Je zegt eigenlijk, in mijn woorden: "De relatie aangaan met de kinderen als voorwaarden om te komen tot ...".

SPV Ja, dat is voor mij het belangrijkste voor Bildung bij Frans. Ja.

SP1 “Wat kan Bildung bijdragen aan de ontwikkeling van je leerlingen?” Zou je daar begrippen aan kunnen koppelen. Bijvoorbeeld, werd net al gezegd: “Normen en waarden. Dialoog aangaan”. Hoe kijk je daar naar? Wat kan Bildung betekenen voor de ontwikkeling, als je daar woorden aan moet geven. “Kritisch denken”, hoorde ik jou zeggen.

SPV Ja, reflecteren.

SPM Volgens mij is het, als je naar mijn vak kijkt, en vooral voor de negatieve kant van Bildung. Want volgens mij, ik heb het niet meer uit kunnen zoeken, is Bildung in geschiedenis termen een beetje in de negentiende eeuw opgekomen en is het echt de eeuw van sterk nationalisme en gewoon trots zijn op je eigen land. En Bildung is in die tijd in het onderwijs gebruikt ... Als je nu een geschiedenisboek uit 1900 leest, dan weet je niet wat je meemaakt. En toen werd geschiedenisonderwijs gebruikt om gewoon trotse staatsburgers te kweken. Dus volgens mij, als je het zo wilt zien, kan je het zo ook zien. Je kunt dus je kinderen opvoeden tot hele trotse burgers op hun land, door ze maar een heel bepaald verhaal van de geschiedenis te vertellen. Als dat je doel is. En ik wil ze graag tot, ja ... Ik geloof wel in een soort van wereldburgerschap en een medemenselijkheid in de wereld. Dus, ik wil ze graag ook juist het andere beeld laten zien. Ook, omdat ik wel vind, dat nu geschiedenisonderwijs nog steeds redelijk nationalistisch is ingesteld en eurocentrisch. En ik wil ze juist ook heel veel daarnaast ook laten zien, wat zo'n boek niet vertelt. Om ze ook andere kanten van de geschiedenis te laten zien en de duistere bladzijden van ons verleden. Dus een soort van medemenselijkheid te kweken is het ook gewoon.

SP1 “Hoe verhouden kennisverwerving en mensontwikkeling zich binnen je lessen?” Waar leg je de nadruk op? Hoe is die balans?

SPV Bij mij is het meer kennisverwerving, dan mensontwikkeling.

SPV Ja, ik ging het onderwijs in met het ideaal van ontwikkeling, maar het is toch meer kennisverwerving geworden, merk ik.

SPV Ik hoop wel door die veilige sfeer de kennis in goeie banen over te dragen. Maar je bent daardoor wel meer met kennis, inderdaad, bezig. Maar het eerste vereiste is wel altijd die veilige sfeer.

SP1 Als voorwaarde voor. Het eigen een middel om een doel te bereiken, namelijk kennisverwerving.

SPV Ja.

SP1 Hoe kijk jij ernaar?

SPM Ja, het is veel kennis, maar volgens mij, is je Bildungsmissie heel erg geslaagd als zij zien wat zij met die kennis vervolgens kunnen. En dat is een stap waar ik heel bewust mee bezig ben. Ik probeer nu heel erg er steeds maar in te krijgen, om ze te laten zien, waar die kennis dan toe dient. Want dat is een enorm moeilijke stap. Daar ben ik ook nog helemaal niet uit. Maar wel steeds de waarden laten inzien, van wat ze aan het leren zijn. Of wat het ze elke dag ... Ja, wat voor inzicht ze dat kan brengen van hoe ze om zich heen kijken.

SPV Daar vragen ze wel zelf om. Doen ze dat bij jou ook? Dat ze vragen: "Waarom moeten we dit doen? Waarom leren we dit?"

SPM Ja, maar, ja ...

SPV Vind ik wel leuk en ik kan daar steeds beter antwoord op geven. Dat ik gewoon meer nu weet over bovenbouw en later. Wat heb je aan bepaalde grammatica dingen of wat heb je hier ... Dat heeft ook met ervaring te maken, maar dat is wel ... Ze zijn zelf wel benieuwd waarom ze iets moeten leren.

**[20:19]**

SPM Ja, enerzijds wel. Aan de andere kant, denk ik ook wel eens, ze stellen van die vragen ook wel eens. En aan het begin van het jaar zeggen ze, dat ze er geen zin in hebben en dan vragen ze het twee maanden later net zo gemakkelijk van nog een keer, om weer ...

MIX Een soort uiting van ... Het antwoord is nooit goed ... Eigenlijk geen zin in.

SPM Maar het is terecht dat ze het vragen.

- SP1 In hoeverre kan Bildung het onderwijsproces ook in de weg staan. Als je kijkt naar de balans kennisverwerving en mensontwikkeling. Kan het elkaar ook bijten of in de weg staan? Teveel van het één en teveel van het ander?
- SPV Ik denk, dat Bildung kennisverwerving niet in de weg kan staan. Wel eerder kennisverwerving Bildung, maar niet andersom.
- SPV Door tijdgebrek. Door zo'n PTA, dat je toch - zeg maar - de druk voelt en dat je denkt: "Oh, ja, die les is uitgevallen, want daar gingen we op excursie. En die toets moet toch nog afgenomen worden".
- SPV Dat je zo ongelooflijk blij bent, dat je ze al iets hebt kunnen bijbrengen, gewoon over de stof. Laat staan dat je daar dan nog de waarden aan hebt kunnen ...
- SPM Ik geloof, dat het zeker wel in de weg kan staan. Als ik bijvoorbeeld, wat voor mijn vak heel goed werkt, is dat ik altijd twintigste-eeuws onderwerpen doe met veel videomateriaal erbij, de Tweede Wereld ... Dat willen ze graag horen, iets over de Tweede Wereldoorlog. Je kunt interviews met mensen die kampen overleefd hebben. Er zijn echt dingen, die je heel duidelijk kunt gebruiken om mensen na te laten denken over de vragen waar we het over hebben. En als je constant op die menselijke factor laat zitten, dan vergeet je dat je kinderen ook gewoon vaardigheden bij moet brengen, dat ze bronnen moeten kunnen analyseren en dat ze een tekst moeten kunnen lezen en dat ze ook twintig minuten stil kennisopdrachten moeten maken. Of dat ze voor mijn vak 49 kenmerkende aspecten gewoon uit hun hoofd moeten leren voor het examen. En als je alleen maar zit op de menselijke maat van: "We gaan ons nu weer inleven in die en in die en wat zou jij doen? En hoe ga jij dat doen als je over tien jaar ook ...?" Het is misschien soms wel wat je wilt, maar dat kan niet, uiteraard. Ik heb die spanning. Ik zie die spanning in mijn sectie ook.
- SP1 Deelvraag twee: "Welke uitingsvormen van Bildung op Melanchthon Schiebroek kunnen jullie benoemen? En dan gaat het met name over datgene wat je ziet binnen de lessen van je collega's". Dus wat zie je of hoor je van Bildung terug binnen de lessen van je collega's?
- SPM Dus niet eens je eigen les?
- SPV Mentorlessen zijn collega's bezig met Bildung van de groepen. En echt binnen de les, hè?



SPV Ik toch wel, dat veel collega's toch wel een goede band hebben met de klassen. Dat idee heb ik. Er zijn er natuurlijk wel die orde problemen hebben en die hun klas niet mogen. Maar over het algemeen heb ik het idee, dat heel veel collega's wel, ja ...

SPM Is dat genoeg voor Bildung? Een goeie band met je klas?

SPV Nee, maar dat is wat ik daarvan zie.

SPM Het begin.

SPV Ja, veel meer zie ik eigenlijk ook niet.

SP1 Als je kijkt naar bijvoorbeeld, verantwoordelijkheid nemen of hoe motiveer je leerlingen? Welke normen en waarden hanteren je collega's in de klassen? Welke beeld komt er als je om je heen kijkt, door de ruiten? Of als je er over praat met je collega's?

SPM Dat het heel verschillend is.

SP1 Ja, is het heel divers?

SPM Ja, althans ja, wat ik zie wel. Ik zie heel veel. Als je rondloopt, dan zie je dat al. Er zijn lessen waar ze allemaal rechtop zitten, armen over elkaar, vingertjes omhoog. Allemaal hetzelfde doen. Er zijn lessen waar ze achterover gezakt allemaal met hun oortjes zitten, ze liggen slapend op tafel. Ze zitten actief te werken in groepjes of in stilte in hun eentje. Dat gebeurt allemaal tegelijk.

SP1 Herkennen jullie dat?

MIX Ja.

SP1 Is dat een kracht, dat er zoveel diversiteit is? Of is dat juist een valkuil?

SPV Ik denk eerder een valkuil?

SPM Hebben we het nog steeds over Bildung?

SP1 Ja.

SPM Of over schoolbeleid?

*(gelach)*

SP1 Nee, maar uiteindelijk moet het tot de aanbevelingen leiden. Dus ...

SPV Nou, ik weet niet of het een valkuil is.

SPV Want hoezo vind jij het een valkuil, Barbet?

SPV Ik denk, at er wel heel veel verschillen, wat jij zegt, zijn. En dat er soms teveel vrijheid en dat leerlingen, ja, soms wel erg veel vrijheid hebben met oortjes en gewoon ...

SPV En dat, als er dan een keer een strenge docent is, dat ze dat niet gewend zijn, dat het dan ...

SPV Maar ik vind het zelf wel meevallen. Als je dat twee keer zegt ... Ik ben natuurlijk nu halverwege op de mavo, is best pittig, want je kennis hier en daar moet je toch weer opnieuw ... Maar met die oortjes, dat hebben ze toch wel na twee keer ... Vragen ze dat niet meer. Als je dat gewoon heel duidelijk zegt. Maar ik denk, dat er gewoon uit leerlingen te halen valt, als je niet naar muziek luistert ...

**[25:16]**

SP1 Het is toch ook een opvatting over verantwoordelijkheid. Je geeft ze verantwoordelijkheid om wel met de oortjes of juist niet met de oortjes je les te geven. De oortjes bij de kinderen uiteraard. Geef je de vrijheid aan de leerlingen?

SPM Hangt er vanaf wat voor soort school je wilt zijn. Het kan een kracht zijn van een school, dat de regels heel strak en heel duidelijk zijn. Dat iedereen weet waar die aan toe is. Dast je elkaar daarop aanspreekt. Maar het slaat ook iets dood, wat je hier juist wel wilt

hebben. Dat je een beetje eigengereide types voor de klas hebt, die ook iets wakker maken bij de leerlingen en dan hangt de kwaliteit van de les niet persé af, of je oortjes wel of niet ...

SPV Ja, want het zijn natuurlijk ook lange lessen. Want als je tachtig minuten bij een docent zit, waar je rechtop zit en we doen hetzelfde en we luisteren heel stil. Daar kun je geen vijf lessen van volhouden. Dan is het fijn voor die leerlingen dat er daarna een docent komt, die ze even in groepjes laat werken en ... Je merkt het ook gewoon aan een klas, dat je zegt: "Hebben jullie een toets gehad, of zo?" Dat er gewoon onrust is. Dan kan ik ook wel van ze vragen: "Zo, allemaal stil, recht op en ...". Maar dan pas ik iets aan en dat kun je gewoon dan niet van ze vragen. Als wij zelf een studiedag hebben, dan vind ik het al moeilijk om drie uur op een stoel ... Dat kunnen wij toch ook niet meer.

SPV Maar dat is juist alleen maar goed in groepjes werken. Ik denk, ook niet dat jij dat bedoelt, toch met ...

SPV Nee, maar de diversiteit. Het is wel ... Ja, wat is goed, wat is niet goed. Ik denk, dat het goed is diversiteit.

SPM Ik vind ook goed, dat ze wel leren, dat ieder mens zijn eigen grenzen stelt. Dat ze bij een docent in de klas komen en leren van: "Nou ben ik in zijn huis, eigenlijk". Dus als ze bij jou komen, dan moeten ze gewoon leren: "Oh ja, deze mevrouw vond de oortjes niet tof, dus ik doe ze weg."

SPV Maar dat vind ik ook Bildung.

MIX Ja ... Misschien ook wel ... Je past je aan.

SPV Omgaan met mensen en dat hebben ze later ook op hun werk. Dat heb je in openbaar vervoer. Dat je bepaalde situaties gaat inschatten en daarin meegaat.

SP1 "Wat zie of hoor je van Bildung terug buiten de lessen"?

SPV Vorige week zijn we met de brugklas op excursie geweest. Daar zit Bildung in, hè. Hoe ga je met elkaar om?

SPV Eerst met elkaar door een museum lopen. Daarna naar de workshops en dan vrij op het strand, maar wel met elkaar.

SPV Het was niet eens vrij. We stapten uit de bus en we staan op het strand en die bus rijdt weg. Een paar leerlingen: "Oh, die bus rijdt weg. Waar moeten we heen?" Die hadden het idee: "We gaan die bus weer in en we worden weer ergens afgezet". We zeiden: "We lopen naar de pier". "Maar dat is zinloos". Die had het idee: "Die bus, dat ...". Dat vond ik zo'n mooi moment. Nee, dit is heerlijk, want wat gebeurt er. We moesten heel echt, het was een half uur tot drie kwartier lopen, met elkaar praten. Wanneer praten leerlingen nou echt met elkaar? Dan denk ik: "Dat is ook Bildung". Die telefoontjes konden ze er niet bij pakken, praten.

SPV Vrij veel wind. "Dat kon ook echt niet" (*lacht*)

SPV We kwamen daar aan en een jongen: "Het was echt heel ver. Ik ben echt heel moe". Maar ik kijk hem aan en hij zegt: "Maar het was echt wel heel erg leuk". Ik zeg: "Doe je dit wel eens?" "Nee, eigenlijk nooit". Ik zeg: "Nou, vind ik zo leuk, dat je nu iets doet, wat je nooit doet". Dat vind ik wel Bildung.

SP1 Nog meer? Uitstapjes, ja.

SPV Ik vind het ook zo leuk, dat ze met excursies en werkweken merken, dat docenten ook mensen zijn. Dat is zo grappig. Dat herken ik ook nog toen ik zelf op de middelbare zat. Gewoon het moment, dat je er achter komt, dat docenten ook wel leuk kunnen zijn en menselijk. En dat zie je soms zo'n blik van zo'n leerling. En dat is gewoon zo leuk om te zien. En eerst hebben ze dat ook helemaal niet door. En als ze wat ouder worden, dan zie je dat steeds meer bij ze terug. Dat vind ik wel leuk. Dat vind ik wel belangrijk. En dan merk je dat daarna de lessen ook weer heel anders zijn, als ze dat hebben ervaren.

SPM Ik zie het ook bij alle excursies, dat wij ze ook leren hoe ze zich buiten de school dienen te gedragen. Ik ben op veel plekken geweest met onze leerlingen, maar wij hebben zo'n goeie naam, buiten onze school. Ik bedoel, ik kom nou vijf jaar in Barcelona in een jeugdherberg. De vorige keer zei die vrouw echt nog een keer: "Nou, hoe die kinderen van jullie binnen komen dat is zo fantastisch. Dat ze ons groeten. Hoe ze zich gedragen ten opzichte van het hostel en de omgeving". Dat ervaren ze als heel goed. Dus ik denk, dat dat mooi is. En sowieso, ik ben - denk ik - nu met drie studiereizen in de tweede en vierde mee geweest en ik hoor het ook hoe andere studiereizen georganiseerd worden, dat we juist op studiereizen niet alleen maar letten op de cognitieve dingen, maar juist ook heel erg letten op dat persoonlijke en wat je nou ziet. Wat doet dat met je?

**[30:13]**

- SP1 En hoe zijn die leerlingen dan zo geworden, dat ze dat gedrag zo vertonen? Dat is bijna een uitkomst van Bildung.
- SPM Je hebt het nu over dat ze zich buiten gedragen?
- SP1 Dat ze zich zo gastvrij, zich zo positief opstellen naar buiten toe. Naar buiten toe.
- SPV Nou, van de excursie van de brugklas, denk ik, dat ik dat wel weet. Ze hebben van tevoren ... Ik geloof, vijf excursie waren er, zijn er PowerPoints van gemaakt. Die bekijken ze met de klas en dan moeten ze een eerste en tweede keuze invullen. Dus er is al een keuzemoment. Zij kiezen voor iets. Maar er staat ook in die PowerPoints: "Jij kiest hiervoor als je dit, dit en dit". En dan staat er bijvoorbeeld ook in: 'Als je een eind kunt wandelen op het strand. Als je je aan regels kunt houden in een museum". En vervolgens moeten ze ook nog een brief ondertekenen. Dat soort ... Ze worden er heel bewust van gemaakt: "Je kiest hiervoor. Je kiest dus ervoor, om je zo te gedragen". En het is ook een voorrecht dat je mee mag. Ik denk wel, dat dat er mee te maken heeft. Dat is ook, geloof ik, met ...
- SPM En ook wel wat ze zelf horen. Ik sprak daar vorig jaar met onze buschauffeur in Barcelona over. En wij schrijven altijd expliciet op, dat wij hem willen. En hij zegt ook: "Nou, dan krijg ik oktober en dan loop ik al die blaadjes door. Dan zie ik jullie staan. Dan haal ik 'm er gelijk uit en zeg ik: daar wil ik mee mee". En de leerlingen zien ook, eind van zo'n reis, heel goed hoe tof het is, als zo'n buschauffeur gewoon ... Hoeveel hij voor ze doet. Hij komt altijd in zo'n stad. Hij helpt ze met de weg zoeken. Hij gaat praatjes met ze maken. Ze zien de waarde ervan. Ook voor de school. Dat het voor ons deuren opent op plekken en dat we daardoor dingen kunnen laten zien aan ze, die ze anders niet zouden kunnen zien.
- SPV Ik heb het idee, dat we er veel tijd en energie insteken. Ik heb het idee, dat hier op school en ik denk, dat we ons daarin wel onderscheiden, het arbeidsethos heel hoog is. Dat we allemaal echt er héél hard voor werken en echt voor die leerlingen gaan en niet denken: "Het is zo laat ...". Ja, natuurlijk heb je dat allemaal wel eens een keer. Maar ik kom van praktijkonderwijs en daar hadden we een ... Je moest kwart over acht op school zijn en half vijf mocht je naar huis. Wat gebeurt er, om kwart over vier zaten we in de personeelskamer te wachten tot het half vijf werd. Ik ook. Daar ga je in mee: "Waarom zou je nog werken als iedereen om half vijf naar huis gaat". Dat is een hele andere arbeidsethos. En dan ging je met elkaar op pad en dan was er altijd wel één iemand die heel hard liep in zo'n bus. En de rest wat minder betrokken. En ik denk, dat we daar ook wel ons voor inzetten om die leerling aan te spreken en te laten zien ...

- SP1 Kun je nog meer voorbeelden geven van Bildung? Excursies werd net genoemd, Gedrag van leerlingen. Dat is bijna een uitkomst. Maar welke activiteiten buiten de lessen worden er ingezet, om aan Bildung te doen.
- SPV Klassenavonden, schoolfeesten. Dat je met klassenavond als groep allemaal een taak hebt en dat je het dan ook laat slagen. En schoolfeesten ook, omdat ze natuurlijk besloten zijn, dat je met elkaar ... Ja, elkaar ook in een andere setting ziet.
- SPV Met havo 2 hebben ze kerstkaarten gemaakt en bij Humanitas langs gebracht. Dat is ook wel een belangrijk deel, denk ik. En met een rolstoelvierdaagse gaan de leerlingen allemaal rolstoelen duwen. Ook weer bij Humanitas, over een paar weken. Dat past ook heel erg bij Bildung, denk ik.
- SP1 En als je kijkt naar dingen als bijvoorbeeld, aannname, beleid, de regels die we hier in de school met elkaar hebben? Mag je op de trap zitten of niet? Mag je in de docentenkamer komen? Hoe gedraag je je in de aula? Hoe kijken jullie daarna?
- SPM Daar zie ik niet heel veel van terug, denk ik.
- SP1 Wat maakt nu dat leerlingen zich zo goed gedragen op die excursies, bijvoorbeeld. Of als we ergens naartoe gaan?
- SPM Ik zeg niet dat ze zich hierbinnen dan slecht gedragen, hoor.
- SP1 Nee, maar er gebeurt hier iets, waardoor ze zich zo gaan gedragen. Wat gebeurt hier dan?
- SPV Nou, die voorbereiding, die ik al noemde.
- SP1 Ja, oké, dat zei je.
- SPV Dat ze kiezen. Dat is ook met de werkweken, dat ze echt kiezen. Soms moeten ze zelfs nog een brief schrijven, waarom ze mee mogen.
- SPM Ja, dat moeten ze altijd. Maar ik denk, wat jij zegt, dat het heel belangrijk is, dat wij ze heel duidelijk laten zien, dat ze dat juist ... Ook bij excursies en bij studiereizen zien,

hoe hard wij daarvoor werken en hoeveel tijd wij daarin stoppen. Ik bedoel, wij sturen ze niet met gewoon ook een blaadje van: "Hier heb je een informatiefolder, ga maar kijken". Zij krijgen echt uitgewerkte opdrachten, waar we ook heengaan. Ze krijgen uitgewerkte opdrachten van ons mee. Zij zien van ons hoeveel energie wij stoppen in al dat soort activiteiten en hoeveel wij daar graag uit willen halen. Dat zien zij. En het te gast zijn ergens. Volgens mij snappen ze dat ook heel goed.

SPV Ja, en als zij zich positief gedragen, dat wij daar ook weer positief op reageren.

SPM Ja, dat ook.

SPV Dat merken ze ook heel erg.

SPM En dat ze het ook weer mogelijk maken voor volgende jaren, omdat ook weer ze leuk te hebben.

**[35:02]**

SP1 Dus je bekrachtigt of je stimuleert positief gedrag, eigenlijk.

SPM Dat is het wel, denk ik.

MIX Ja, ja.

SP1 "Vind je dat er voldoende uiting aan Bildung wordt gegeven binnen Melanchthon Schiebroek?"

SPV En dan vanaf de directie of meer beleid of?

SP1 Ja, bijvoorbeeld of de OOP of jullie? Is het voldoende zo?

SPV Oeh, ik vind enerzijds wel, zeker als het georganiseerde dingen zijn als een projectmiddag of een uitje ... Enerzijds wel, omdat dat wel weer lessen van mij afneemt, terwijl ik ook wel denk: "Ah, die leerstof ... ". Dan krijgen we die PTA en de toets weer waar ik dan mee in mijn maag zit, want dat moet ook gebeuren. En anderzijds het kan

niet vaak genoeg gebeuren. Het zijn wel de dingen, waardoor ik het ook zo leuk vind. Ik krijg daar heel veel energie van. Vorige week zijn wij op excursie geweest. Vandaag hebben we het klassenuitje gedaan met de havo brugklassen. Dat is zó leuk!

SP1 Maar is het voldoende? Die paar leuke ervaringen of is het te weinig? Moet het versterkt worden?

SPV Ik zou wel wat meer vakoverstijgende dingen willen zien. Meer projectweken.

SPV Ja, ik denk, ik ook.

SPV Ja, dat lijkt me wel heel belangrijk. En dan maar een keer in de onderbouw, niet dat hoofdstuk uit dat boek. Jammer, maar je hebt toch geen examenprogramma, dus het hoeft niet, in principe.

SP1 En waarom projectweken en vakoverstijgende projecten?

SPV Ja, omdat we dan vanuit meerdere dimensies naar één onderwerp kijken en dat ze de samenhang zien. En dat ik niet achteraf hoor, dat ze iets bij geschiedenis over de industriële revolutie al behandeld hebben en dat ik dat weer ga vertellen. Wat nergens op slaat om dat nog een keer te gaan doen. Het zou leuker zijn, als je dat met elkaar kan bedenken en kan combineren.

SPV En dat je dan bij techniek iets over kunt maken?

SPV Ja, precies. En dat hoeft niet constant en het moet ook wel echt inhoudelijk zijn. Je moet het niet doen, omdat je graag vakoverstijgend wilt werken. Het moet wel echt inhoud hebben. Maar dat is, denk ik, wel heel erg leuk en belangrijk.

SP1 Nog meer reacties? Voldoende?

SPV Nou ja, daar ben ik het mee eens. Ik denk, dat dat dingen zijn die bij leerlingen blijven hangen. Als ik terugkijk naar mijn eigen middelbare school, dan zijn dat soort projecten en bepaalde uitjes en fietstocht met aardrijkskunde, die weet ik allemaal nog. Ja, die lessen, daar weet ik bijna niks meer van. Maar een proefje met natuurkunde of scheikunde. Of bodemonderzoek. Ja, dat weet ik allemaal nog en daar leer je, denk ik, het meeste van.



SPM Ik denk, dat we er genoeg over praten. Want, ik denk, dat ik dit jaar ... Ik heb nog nooit in een schooljaar zoveel het woord Bildung voorbij zien komen. Dat komt niet alleen door de mailtjes van jou **van de laatste tijd [37:41]**.

*(gelach)*

SPM Maar ik denk gewoon, dat we als school ons er heel erg bewust van moeten zijn, dat we dit belangrijk vinden en dat we wel in een tijd leven waarin rendement een heel belangrijke waarde is. En waarin rendement ook een norm is. En dat je als school heel bewust moet zijn van de vraag in hoeverre je daarin mee wilt gaan. Omdat het ook een keuze is ... Het is een keuze om erin mee te gaan. Je kunt je als school en als docent en als directie sterk maken om te zeggen van: 'Ja, natuurlijk wij willen hier dat mensen hun diploma halen, maar wij blijven erop hameren dat hier ... Blijven zitten is ergens ook een recht, inderdaad en niet altijd maar de focus willen hebben op alleen maar die training doen om zulke best mogelijke cijfers te halen. Dat hoeft allemaal niet. Wij vinden andere dingen ook belangrijk'. Dus ik vind, dat je altijd moet blijven vechten tegen alleen maar rendement denken.

SP1 Deelvraag drie: "Wat doen docenten zelf aan Bildung op Melanchthon Schiebroek". Wat doe je zelf aan Bildung binnen je lessen. Binnen de les van tachtig minuten. Kun je voorbeelden noemen. Er is al wat genoemd, denk ik.

SPV Ik vind het ook heel belangrijk tijdens de mentorles. Mag dat ook of gaat het echt om je vak? Tijdens de mentorles vind ik het heel belangrijk, dat je echt de sfeer creëert waarin iedereen zich veilig voelt en dat je daardoor ook aan het einde van het jaar naar het niveau kan, waar je naartoe wilt. Als je je veilig voelt kun je je beter concentreren op je werk. Durf je meer vragen te stellen in de klas. En dat je dan eigenlijk al vanaf de eerste week ermee bezig bent: "Als klas moeten wij de leukste beste zijn en dat ze trots worden zijn op zichzelf. Om maar dat cognitieve eigenlijk te stimuleren". Ik denk, als je eenmaal die sfeer te pakken hebt, dat het dan ook niet gek is als je goeie cijfers haalt. Maar dat je met elkaar daar gewoon trots op kunt zijn en dat er niemand wordt buitengesloten. Dat je niet allemaal beste vrienden kan zijn, maar wel als er in de kantine wat gebeurt, dat iemand lelijk doet tegen iemand uit jouw klas, dat je daar als klas voor opkomt. We hadden laatst die geldinzamelingsactie voor de Sunday Foundation en sinds ik ooit een ziek meisje in de klas gehad, Chris van Kalkar ... Ken je misschien nog wel? Probeer ik altijd zoveel mogelijk geld op te halen en dan vraag ik ook aan de kinderen van: "Wie heeft er nog nieuwe schoenen de laatste twee maanden gehad? Wie is er uiteten geweest? Wie is nog op vakantie ... ? En dan zeggen ze allemaal: "Oh ja, oh ja". En dan zeggen ze: "Ja wij hebben het eigenlijk wel heel goed". En nu hebben we met de mogelijkheid om met elkaar iets voor iemand anders een keer te doen. Kinderen die het niet zo goed hebben. En dan merk je dat ze dat ook willen. Er zijn kinderen die normaal niet gemotiveerd zijn. Die gaan ineens in de pauze een keer cakejes verkopen of die hebben ineens honderd euro verzameld. Dus ik probeer dan

een soort van ... Eigenlijk door er een wedstrijd van te maken, maar ook wel te laten zien: "Hoe goed hebben wij het en wat kunnen wij nou met elkaar realiseren?" En dat was vier duizend euro in totaal voor alle brugklassen en B9 [41:11] had duizend. Echt heel veel. Maar is wat ze zelf hebben gedaan. Heel klein beetje ...

**[42:17]**

SPV Maar elk jaar krijg jij dat voor elkaar met je klas.

SPV Ja, vaak wel.

SPV Daar sta je om bekend.

SPV Ja, door ze een soort van te triggeren eigenlijk, met elkaar. Dat is voor mij het belangrijkste.

SP1 Je wakkert een vlammetje aan, of zo.

SPV Ja, eigenlijk ... Ja.

SP1 Mooi. Nog meer? Doe je aan Bildung binnen je lessen? Bewust misschien, misschien wel onbewust.

SPV Bewust de dagopening. Vind dat op het bruggebouw heel moeilijk, want daar ligt de tienerbijbel. En dan moet je een stukje uit de Bijbel voorlezen. En dat vind ik ... Dat lees ik voor, maar dan weet ik daarna nooit wat ik nog moet zeggen of wat ik moet vragen. Dat vind ik echt heel lastig, terwijl ik wel gelovig ben opgevoed. Ik weet er wel heel veel van, maar dan weet ik niet hoe ik daarmee verder moet. En op het hoofdgebouw weet ik het wel, want daar is de Oase. Daar kun je over praten daarna, voor mijn gevoel. Dat vind ik wel lastig met die tienerbijbel. Maar die dagopening vind ik belangrijk. Een stukje Bildung zit daarin.

SPV Soms heb je dan, dat je nog een half uur daarna aan het napraten bent en dan moet je lesgeven. Maar dat is soms ook gewoon heel belangrijk en leuk.

SPV Ja, is heel belangrijk.

SPV Dus dat vind ik dan ... Ja, op die manier.

SPV Ik vind het altijd heel jammer, als ik dan een vraag stel daarover en niemand steekt zijn vinger op. Je hebt wel eens een klas, dat ze wel dingen dan gaan zeggen en dan denk ik: "Leuk, leuk". Ja ...

SP1 Nog meer voorbeelden.

SPM Ik vind altijd wel belangrijk, dat ... Op de middelbare school zie je altijd heel goed, dat ze nog in een fase zitten, dat ze al hun waarden en kennis van de wereld krijgen ze voor het grootste gedeelte gewoon van thuis mee en ze beginnen zelf een klein beetje te kijken of ze zelf ook nog andere ideeën ergens vandaan kunnen halen. Maar vaak ik dat redelijk oppervlakkig en redelijk eenzijdig. En ik vind het heel erg belangrijk dat ze leren, als je ergens een verhaal over hoort, meestal zijn dat politieke dingen, dat ze ook heel vaak zien, dat er ook een andere invalshoek is, om dingen te bekijken. Kinderen nemen heel snel de dingen maar zo als ze zijn. Ze accepteren van de wereld zoals ze is, omdat ze het hier nou ook toevallig heel goed hebben. Maar de keerzijde van hun gedrag en inderdaad, zoals jij het ook heel goed zegt, gewoon de invloed die ze zelf hebben op de wereld en alle aannames die er gewoon zitten in, om maar eens wat te noemen, elke producten die ze elke dag kopen, of ... Nou ja, hun visie op de medemens, dat nemen ze maar gewoon als vanzelf aan. Ik vind het heel belangrijk om daar stevig in te zagen en op te schieten en steeds andere kanten van het verhaal te laten zien.

SP1 Kritisch denken.

SPM Ja. Gewoon flink aan hun wereldbeeld te schudden. Gewoon ze te laten zien, dat er ook altijd of een ander verhaal mogelijk is of zoals ... dat zei Hans Wiegel een keertje zo, dat is denk ik ook wel goed, als er heftige dingen gebeuren in de wereld. Mensen schieten altijd heel snel in extremen, van: "Oh, wat zijn die gasten allemaal slecht of ...". Weet je wel. Altijd ook de nuance te zoeken. Altijd laten zien, dat er ook een andere kant van het verhaal is. Of waar ideeën vandaan komen en het ook begrijpen vanuit de omgeving. Niet met dingen goed praten, maar wel altijd, misschien wel overal, achtergronden van geven. Gewoon begrijpen dat elk idee, hoe gewelddadig of hoe extremistisch ook, er zit een voedingsbodem onder, waar we met zijn allen verantwoordelijk voor zijn.

SP1 Wat doe jij aan Bildung zelf? Aan Bildung buiten je lessen.

SPV Met werk gerelateerd of?

SP1 Ja, maar in je omgeving. Ja, richting de leerlingen, hè. Hier op Schiebroek. Buiten je lessen. Dus in pauzes, excursies, wellicht of in je onderwijsaanbod.

SPV Ik geef ze wel eens extra hulp in pauzes. Dus als kinderen het moeilijk vinden, dan komen ze in de pauze terug om overhoord te worden of een stukje grammatica nog een keer te horen. Of als ze ... Maar dat vind ik dan ook weer niet Bildung, als ze niet geluisterd hebben, dan komen ze voor straf nog extra, maar dat is meer, volgens mij, pedagogisch ...

SPM Waarom kijkt ze naar mij?

*(gelach)*

SPV Omdat jij dat net zei. Dus ik denk, dat dat niet echt Bildung ... Ja, je probeert wel weer een beter sfeer op te bouwen in de klas, maar het is ook meer, volgens mij, pedagogisch. Dat ze weten van: "Goh, als ik niet had genoeg gewerkt heb, dan moet ik even terugkomen. Dat is niet leuk. Maar ik doe wel wat nuttigs.

**[45:38]**

SPM Ik vind studiereizen zelf heel belangrijk, maar daar heb ik wel genoeg over gezegd, denk ik. En wat ik dit jaar met Gerwin ga doen, heeft er ook mee te maken. We gaan een meditatiemiddag voor leerlingen organiseren. We hebben een keer een themamiddag gedaan. Dat was alleen voor V6. Ik was ziek, maar Gerwin zat met een grote groep van iets van ... Echt een volle klas, met 30 leerlingen, zat hij te mediteren. Gewoon stilstaan bij het nu en bij jezelf. Er waren eigenlijk heel veel leerlingen, die niet in die groep zaten, die dat wel graag wilden doen. Dus dat maken we iets blijvends.

SPV Echt supergoed.

SPM Dat vind ik echt heel belangrijk. Voor collega's doen we het ook. Hebben we één keer met massale opkomst, met drie mensen, hebben we zitten mediteren.

*(gelach)*

- SPM Dat blijven we ook doen. En ik vind dat wel heel belangrijk, om zo op school ...
- SPV Echt heel goed. Ik zou willen, dat ik dat had gehad op de middelbare school.
- SPM Kom er lekker bij zitten de volgende keer.
- SPV Ja, ik doe het zelf al helemaal. Ben al helemaal ... (*lacht*) Maar goed dat je dat voor leerlingen ook doet.
- SPV Gesprekken? Gewoon een gesprekje. Kom een, bijvoorbeeld, een mentorleerling of een andere leerling tegen en even interesse tonen. Iets wat je nog weet nog even op terugkomen of gewoon gezellig gesprekje. Maar ook mentorgesprekken, die zijn natuurlijk georganiseerd. Ik wil graag op de hoogte blijven en dat ook kenbaar maken of met ze bespreken. Ja, dat ze gewoon weten, dat ze worden gezien en er wordt op ze gelet. Ik denk met ze mee en ik hoop er voor ze te zijn. Dat vind ik er ook onder vallen.
- SPV Gesprekken met ouders en leerlingen. Meestal zijn dat dan mentorleerlingen en dat je inderdaad ook een plan maakt van: "Goh, nu gaat het nog niet zo goed" of "Nu zit je ... Ik heb dan mavo/havo klas. "Nu gaat het meer richting mavo, maar je wilt graag naar de havo". Dat je echt een plan maakt, waar ze aan gaan werken. Dat ze dat dan zelf opschrijven en ook een handtekening eronder. Dus dat ze echt zelf de verantwoordelijkheid nemen.
- SP1 In hoeverre zien jullie jezelf als een rolmodel voor de kinderen? Vertoon je voorbeeldgedrag? Ben je dat bewust?
- SPV Ja, daar ben ik heel bewust mee bezig. Als er wel eens: "Shit", uit mijn mond floept, dan zit de klas al: "Oh". Zelf vind ik dat ... Dat wil ik eigenlijk niet. Taalgebruik let ik op.
- SP1 Je vindt, dat je een voorbeeld functie hebt.
- SPV Absoluut. Maar ook hoe ik ze aanspreek. Ik kan ook altijd zeggen ...
- SPM Dat zeg je thuis ook nooit?
- SPV Zo ... dan vloek ik wel eens [48:04] (*heel zacht gepraat*)

*(gelach)*

SPV En bij je eigen kleine spookjes?

SPV Dat komt er wel eens ... Nee, als ik een computerspelletje doe, dan komt er wel eens een bepaald woord uit. Dus daar moet ik nu op gaan letten. Ja, dat is waar. Maar goed, dan ... Maar wel dat ik ze ... Ik zorg er altijd voor, dat ik de eer aan mijzelf kan houden. Dat ik ze op een bepaalde manier behandel, dat ze dat in ieder geval ... Kijk, als ze iets bij mij raar reageren op een rare manier, dan kan ik altijd zeggen: "Zo heb ik jou niet behandeld, dat weet ik honderd procent zeker". Ja, dat denk ik, honderd procent zeker te weten.

SPV Dat zeg je er niet achter. *(gelach)*

SPV Nee, maar dat denk ik dan, ja.

SPM Ik denk juist, maar wat Hanneke ook zei, is ook echt heel belangrijk, denk ik, dat ze ... En dat is ook weer van dat soort excursies. Op het moment dat die leerlingen, dat ... Die blik in die ogen, dat is vooral altijd in zo'n bus. Als die docenten daar voorin alleen maar zitten geinen en dat ze echt denken van: "Hè, hebben die mensen het leuk met elkaar?"

SPV Ongekende wereld.

*(gelach)*

SPM Maar dat is ... Wat dat betreft is het ook heel belangrijk dat je als docent en ik denk, dat dat ook wel ... Maar dan kan ik ook weer niet over andere scholen oordelen. Maar wat ik merk is, dat docenten die het op deze school moeilijk hebben, zijn heel vaak docenten die weinig van zichzelf durven laten zien. Die hun vak heel zakelijk willen geven. Leerlingen zijn wel echt gewend, dat ook docenten het persoonlijk maken.

SPV En heel kwetsbaar zijn.

SPM Kwetsbaar zijn. Dingen van zichzelf laten zien. En wat dat betreft ben je wel een voorbeeld functie. Ik vertel echt best wel veel persoonlijke dingen voor de klas. En daar wil ik ruimte voor geven.

SP1 Wat zou je in de toekomst nog willen doen? Wat zou je nog willen doen? Heb je nog ideeën over wat je ...

SPM Ik wil mensen mijn geschiedenis meer laten ervaren als ... Ik kan dat nog niet eens goed omschrijven. Het nut van geschiedenis ervaren, zoals ik het zelf ervaar. Het geeft mij echt inzicht in de wereld. Ik wil hen graag steeds laten zien van: "Je leert dit en dit brengt het je". En daar ben ik nog niet uit.

### [50:13]

SPV Ja, dat zou ik bij Nederlands ook willen. Dit is nog behoorlijk plastisch, zal ik maar zeggen. Het kan veel meer met gesprekken van: "Waar ben je mee bezig en wat heb je daaraan"? Ja, dat zou ik echt wel willen.

SPV Frans ook, inderdaad. Meer nog het spreken. We zijn nu met één begonnen in een paar brugklassen en dat gaat ook wel door, maar nog veel meer het echt toepassen en het echt beleven. Dat als ze klaar zijn met Frans, na vier jaar of na vijf, na zes, dat ze echt wat kunnen zeggen en het echt kunnen toepassen.

SP1 Voel je je voldoende vaardig om invulling te kunnen geven aan Bildung?

SPM Volgens mij is het vooral een kwestie van gewoon de weg opgaan en het gaan proberen. Volgens mij hoeft het niet per sé te ... Natuurlijk goed les kunnen geven en goed orde kunnen houden, is altijd een fijne voorwaarde om dingen in de klas voor elkaar te krijgen. Maar het heeft, volgens mij, uiteindelijk gewoon met een instelling van je vak geven te maken. Op een gegeven moment dat jij besluit dat jij graag, ja, weet ik veel, leerlingen wilt leren om zorgvuldig te formuleren, als dat jouw doel is, dan ga je dat gewoon proberen en dan lukt dat steeds beter. Als je iets van de Franse cultuur, het andere van de Franse cultuur wilt **wijsmaken [51:28]** of wilt laten zien, dan begin je daar aan. Volgens mij is het niet persé iets van vaardigheid genoeg hebben, maar het doel hebben meer met je vak te doen dan alleen de regels. Dan probeer je dat af en toe en dat lukt eens wat meer en dat lukt eens wat minder. Volgens mij is het meer een manier van.

SPV Maar ik denk wel, dat je dat ... Je moet dus durven, maar ik denk wel, dat dat met ervaring ook te maken heeft, want je gaat meer durven, doordat je de stof meer eigen

bent. Ik denk, hoe meer ... Die vraag die komt straks, maar hoe langer je in het onderwijs werkt, hoe je meer je gewoon globaal overzicht hebt van: "Dit moeten ze kunnen in die klas, dan dat, dat". Ik kan het boek gewoon er een week niet bij pakken.

SP1 Laten we naar de volgende vraag gaan. Deelvraag vier: "Bestaat er een verband tussen de mate van onderwijservaring van docenten op Melanchthon Schiebroek en de waarden toekenning van Bildung"?

SPV Bij de toekenning, denk ik, niet.

SP1 Dus speelt onderwijservaring een rol bij uiting geven aan Bildung?

MIX Dat is toch een andere vraag ... Ja ... Uiting geven aan Bildung, dan denk ik ...

SP1 Maar de vraag is: "Speelt onderwijservaring een rol bij het uiting geven aan Bildung"?

SPV Ik verwacht van wel ... Dat verwacht ik echt ... Wat ik in het begin zei: "Ik kwam hier werken en je bent ... Ik was nog niet bevoegd. En dat boek, dat is houvast. Je weet gewoon PTA en het moet allemaal gebeuren". En nu zijn we bijna vier jaar verder en dan denk ik, hoeveel makkelijker ik nu al het boek loslaat en met tijd speel en met stof wel of niet. Hoeveel makkelijker dat al gaat. Het kan nog veel makkelijker. Het zou nog veel beter kunnen. Dat denk ik echt, dat dat met de jaren ... Ik verwacht dat mensen die langer hier werken, dat veel meer doen.

SPV Ja, mensen die langer werken en er voor open staan. Want ik denk, je hebt ook mensen die al heel lang werken, maar die het misschien wat minder belangrijk vinden. Maar als je wat langer werkt en je staat ervoor open, dan ...

SPV Dat moet wel samengaan, natuurlijk. Ja, want is niet per definitie.

SPV Het is niet langer werken, dus dan ...

SPV Nee, dat is wel waar.

SPM Ik merk ook wel wat Hanneke zegt. Ik ging ook met hele grote idealen het onderwijs in en daardoor was ik in het begin ook iets onbevangener. Dat ik dacht: "Nou ja, nu ga ik



ze gewoon een hele vrije opdracht geven, dat ze moeten inleveren over die persoon, en zo". En dat deed ik dan gewoon. Dat werkte dan niet altijd. En dan hoe meer ik in onderwijs land en in mijn vak kwam, hoe meer ik zag, dat er eigenlijk inderdaad van alles moet. Dat lukt ook allemaal wel, maar op een gegeven moment sta je er zo onbevangen in, dat je daar dan niet mee bezig bent. Hoe meer je in onderwijs land en vaardigheden leert kennen, dan ga je dat veel bewuster plannen. Ik merk dat bij mij dus echt. In het begin deed ik heel veel. Ik heb de laatste twee, drie jaar daar dan niet zoveel aan gedaan. En nu merk ik dan weer, dat ik er wel weer mee ...

SP1 Dat je er meer waarde weer aan toekent, of zo?

SPM Ja, maar dan wel, denk ik, bewuster. Eerst was ik heel onbewust daarvan ...

SPV Ik herken heel erg, wat jij zegt.

SPM Dus ging ik het gewoon proberen. Toen werd ik me bewust van de regels wat ze cognitief allemaal moesten kunnen. En nu wil ik dan bewust dat naast elkaar doen.

SPV Ik denk ook, als beginnend docent, dat je met zoveel andere dingen bezig moet zijn. Gewoon binnen de organisatie, maar ook met ouders, met mentorleerlingen. Dat je er ook gewoon minder tijd voor hebt en dat je jezelf moet beschermen, dat je dat niet allemaal moet willen, omdat je dan jezelf over de kop werkt. Ja, dat. Dus, niet per sé dat je het niet wilt, maar dat het gewoon niet lukt en niet omdat je dat Bildung-stukje zelf niet kan lesgeven of daar geen vaardigheden in hebt, maar dat je gewoon zo druk bent met andere dingen. Dat je daardoor het minder doet. Minder aandacht aan besteed.

SP1 Volgens mij, gebruiken we onderwijservaring en leeftijd ... Dat koppelen we een beetje aan elkaar, hè?

MIX Ja, ja.

SP1 Daar ontkom je bijna niet aan, want als je ouder bent, dat je ook meer onderwijservaring hebt. Tenzij je een zij-instroming bent. Speelt leeftijd een rol bij het uiting geven aan Bildung?

SPV Weet niet, want ik aan het begin van het jaar bij een bijeenkomst met heel veel beginnende docenten van alle Melanchthon vestigingen en daar zaten ook heel veel veertig en vijftig jarigen bij, die net begonnen in het onderwijs en die wisten eigenlijk ook nog niet zoveel van Bildung af. Terwijl zij al ouder zijn, maar gewoon nog weinig

onderwijservaring hadden. Dus ik denk toch, dat het meer onderwijservaring is, dan leeftijd.

SPM Ik denk dat, als je hier naar school kijkt, dat hier zoveel jonge docenten zijn, die zoveel meer willen met leerlingen en dat er zoveel vastgeroeste vakidioten op school zitten, die gewoon ... En dan vakidioten in de negatieve zin van het woord, die gewoon alleen maar hun vak elke dag overdragen. Ik denk, dat er geen verband tussen zit.

MIX Nee, niet.

SP1 Oké. Dank jullie wel.

SPV Graag gedaan.

**[56:09]**



