

# Whole Child & Whole Teacher Development

## *Kernconcepten & uitgangspunten*

### Inleiding

Dit document is een beknopt overzicht van de zich ontwikkelende praktijktheorie en kernconcepten van het Whole Child Development programma. Hierin beschrijven we wat we bedoelen en beogen (onze intenties) en wat we denken dat daarvoor nodig is (randvoorwaarden, vormen en handelingspraktijken).

Dit document geeft weer hoe de betrokken onderwijsprofessionals denken en is gebaseerd op gesprekken in het najaar van 2020, aangevuld met literatuur en nieuwe inzichten die in de verschillende leergemeenschappen zijn opgedaan tot januari 2022.

De praktijktheorie en kernconcepten dienen als ijkpunt voor de innovatieprocessen in de opleidingen en scholen en dragen bij aan de beantwoording van de onderzoeksvragen van het programma. Dit overzicht zal gedurende het programma verder worden uitgebreid en aangepast aan de hand van wetenschappelijke theorie en onderzoek en nieuwe inzichten uit de zich ontwikkelende praktijk.

### Wat beogen we met Whole Child Development en waarom is dat belangrijk?

Goed onderwijs vertrekt vanuit de pedagogische opdracht: dat waar onderwijs ten diepste voor bedoeld is. Whole Child Development (WCD) zou je kunnen zien als een specificering van die opdracht: we willen dat kinderen zich in (en vanuit) alle dimensies van hun mens-zijn kunnen ontwikkelen en zien het als onze opdracht het verlangen te wekken en de mogelijkheden te bieden om, zoals Gert Biesta (2018) dat noemt, 'volwassen in de wereld te staan'.

Met WCD beogen we dat kinderen verbonden raken met zichzelf, anderen en de wereld en dat zij bereid en in staat zijn om vanuit de eigen, unieke mogelijkheden in vrijheid en met gevoel voor verantwoordelijkheid bij te dragen aan het eigen welzijn en het welzijn van ieder en de wereld. Dat is niet alleen iets 'voor later', maar betekent ook dat het onderwijs hier en nu bij zou moeten dragen aan het floreren van kinderen, dat een intrinsieke waarde heeft (Wolbert, 2021).

Volwassen in de wereld staan of volwassen zelfstandigheid (Biesta, 2018) vraagt om een 'wereldgerichtheid': het serieus nemen van de wereld en daar onderdeel van willen zijn (en liefde voor voelen: 'amor mundi'). Dat betekent een voortdurend zoeken naar de balans tussen het zelf en de ander, tussen wat wenselijk is voor het individu (het kind, de student) en wat wenselijk is voor de wereld.

Daarbij gaat het in het onderwijs niet alleen om het ontdekken van wie je bent en wilt zijn in relatie tot de wereld (subjectificatie), maar ook om een oriëntatie op hoe de wereld in elkaar zit en hoe we met elkaar omgaan (socialisatie) en het verwerven van kennis, vaardigheden en inzichten om toegerust te zijn voor deze wereld (kwalificatie). Deze domeinen staan niet los van elkaar, maar dragen juist in hun samenhang bij aan ontwikkeling.

Een oriëntatie op WCD is in de eerste plaats een pedagogische oriëntatie. Uitgangspunt is steeds de vraag wat goed en nodig is voor de ontwikkeling van kinderen, gegeven de omgeving en situatie

waarin die ontwikkeling plaatsvindt en gericht op de ontwikkeling van kinderen in de volle breedte van hun mens-zijn. De waardering voor de 'hele mens', vraagt om een holistische benadering (Miller et al., 2019), waarin onderlinge relaties en verbondenheid centraal staan ('pedagogy of connections', Lange de Souza, 2020): relaties tussen mensen, tussen de kleine en de grote wereld van het kind, tussen verschillende dimensies en (kennis)bronnen, en tussen mens en natuurlijke omgeving.

WCD vraagt om breed vormend onderwijs voor alle kinderen. Dit betekent een erkenning van de unieke situatie en de eigenheid van elk kind (Spier et al., 2017). Elk kind moet kunnen ervaren dat het er toe doet en vanuit zijn of haar eigenheid van waarde is in de wereld. De bedoeling van WCD is dat kinderen hun eigen stem kunnen ontwikkelen en een eigen plek in kunnen nemen in de wereld. Met de 'eigen stem' drukken mensen (in spreken of handelen) uit *wie* ze zijn, *wat* ze kunnen en belangrijk vinden, en *hoe* zij in de wereld staan en zich verhouden tot anderen. Daar hoort ook bij hoe zij zich aan laten spreken en anderen aanspreken, en zich alleen of met anderen samen ergens voor uitspreken.

Door zichzelf in alle dimensies van het mens-zijn te ervaren, ontdekken en ontwikkelen, krijgen kinderen zicht op hun talenten en (groei)mogelijkheden (ASCD, 2007). Door kinderen aan te spreken op hun veelzijdigheid erken je wat er is en ontwikkelen kinderen een stevige basis om uitdagingen aan te gaan. Om oog te houden voor die veelzijdigheid, onderscheiden we de volgende dimensies: fysiek, sociaal (incl. burgerschap), emotioneel, cognitief, creatief (incl. kunstzinnigheid en esthetiek), moreel (incl. ethiek en waardengedreven ontwikkeling) en spiritueel. Tegelijkertijd erkennen we dat deze dimensies niet los van elkaar gezien kunnen worden en dat het bij WCD dus juist gaat om een integrale ontwikkeling.

WCD als uitgangspunt van goed onderwijs geldt voor alle kinderen en dus ook voor kinderen die opgroeien in omstandigheden van sociaal-economische achterstand ('adversity'). Elk kind groeit op met een breed palet van beschermende en risicofactoren, dat de mogelijkheden, ervaringen en interacties van kinderen kleurt. Het hoort bij de pedagogische opdracht om zicht te krijgen op dit palet en van daaruit te kijken wat er nodig is voor dit kind in deze omstandigheden. Juist in een context van moeilijke omstandigheden is het essentieel om de mogelijkheden en talenten als uitgangspunt te nemen en niet dat wat mogelijk ontbreekt of minder aanwezig is. We gaan niet uit van een tekort waarvoor gecompenseerd moet worden, maar van de vraag wat er nodig is om het kind te ondersteunen en te stimuleren in de ontwikkeling van alle dimensies van het mens-zijn en te laten ervaren dat het van waarde is in de wereld.

Een oriëntatie op WCD zien wij als waardevol voor zowel onze kinderen als de bredere samenleving. De toekomst is onzeker en het onderwijs kan deze onzekerheid niet wegnemen, maar wel een basis scheppen van vertrouwen en verbondenheid, van waaruit kinderen leren met die onzekerheid om te gaan en een eigen waardevolle weg in het leven te gaan (Noddings, 2015). Daarbij is WCD erop gericht het vermogen en de bereidheid te ontwikkelen om je persoonlijke vrijheid niet los te zien van de vrijheid van anderen. Wie zich verbonden voelt met zichzelf, de ander en de wereld, zal eerder kunnen en willen bijdragen aan een democratische en inclusieve samenleving.

## Wat is Whole Child Education?

Whole Child Development vraagt om Whole Child Education (WCE): breed vormend onderwijs voor het hele kind. WCE is gericht op de integrale ontwikkeling van kinderen in en vanuit alle dimensies van het mens-zijn. WCE vertrekt vanuit de pedagogische vraag van het kind: wat is wenselijk voor dit

kind, in deze situatie en op dit moment? Dat vraagt om het ontmoeten en serieus nemen van het hele kind in zijn of haar eigenheid en unieke context (Stevens, 2004).

WCE is 'wereldgericht' onderwijs (Biesta, 2021). Om het verlangen te wekken en de mogelijkheden aan te reiken om volwassen in de wereld te willen en kunnen staan, is het van belang dat het onderwijs zich kenmerkt door een balans tussen wat wenselijk is voor het kind en voor de wereld. WCE kenmerkt zich door een balans tussen de doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2012), waarbij kwalificatie en socialisatie vorm krijgen in het licht van subjectificatie: zij dragen eraan bij dat het kind een eigen plek in kan nemen.

WCE biedt kinderen onderwijservaringen waarin zij zich op alle dimensies van het mens-zijn kunnen ervaren, ontdekken en ontwikkelen. Het spreekt op geïntegreerde wijze de verschillende dimensies aan: de fysieke, sociale, emotionele, cognitieve, creatieve, morele en spirituele dimensie. De uitdaging hierbij is deze dimensies niet als losse onderdelen te zien die 'behandeld' moeten worden in het curriculum, maar daadwerkelijk als geheel te benaderen (Noddings, 2015).

WCE biedt ervaringen die kinderen inzicht geven in wat ze kunnen, maar ook in wat ze nog kunnen en willen ontwikkelen en wat ze daarvoor nodig hebben. Het biedt hen de gereedschappen om dat wat ze waardevol en belangrijk vinden om te zetten naar hun dagelijks handelen in de wereld.

Daartoe brengt WCE kinderen in aanraking met een grote diversiteit aan beelden, kennis en vaardigheden, die het perspectief van het kind verbreden en verdiepen. Kinderen leren niet alleen hoe zij de verschillende perspectieven, bronnen en gereedschappen kunnen benutten, maar ook hoe zij deze kritisch kunnen bevragen en zelf betekenis kunnen geven.

Om vanuit vrijheid én verantwoordelijkheid te kunnen oordelen, kiezen en handelen, is het wezenlijk dat kinderen zowel vrijheid als begrenzings ontmoeten. Zij moeten leren omgaan met verschillen tussen mensen en leren andere 'eigen stemmen' te horen, respecteren en waarderen.

### Wat vraagt Whole Child Development van de school en de lerarenopleiding?

Werken aan onderwijs met WCD als uitgangspunt, betekent dat je met elkaar werkt vanuit heldere intenties: het vraagt om pedagogisch-didactisch intentioneel handelen. Als school- of opleidingsgemeenschap zal je steeds opnieuw het gesprek aan moeten gaan over waarom en waartoe je doet wat je doet. Hoe werk je aan wat je voor ogen hebt, welke vormen zet je in en welk handelen zie je terug in de praktijk? Dit vraagt om sterk pedagogische (school)leiderschap. Deze lemniscaat (Mayo & Modderkolk, 2020) kan helpen om bewust te werken aan de congruentie tussen intenties, vormen en handelingspraktijken:



Dit vraagt dus ook om een lerende organisatie, waarin je de ander steeds als heel mens ontmoet en aanspreekt op diens mogelijkheden. Leidinggevend zijn cruciaal als rolmodel en facilitator van een leercultuur, die samenwerken en feedback bevordert (Geijssels, 2015). In een omgeving gericht op brede vorming en de ontwikkeling van de 'hele mens', wordt ook de hele mens gewaardeerd, in het licht van de eigen plek die een kind, student, leraar of schoolleider wil innemen. Dit vraagt ook om een brede oriëntatie op onderwijsdoelen en -opbrengsten, waarbij zowel ontwikkelingsprocessen als -uitkomsten gewaardeerd worden. Een 'holistische' vorm van assessment vraagt om oprechte dialoog tussen leraar/docent en leerling of student, waarbij je samen de waarde of kwaliteit beoordeelt, met het oog op verdere ontwikkeling (Stern, 2019).

Het belang van een 'whole school' benadering (Slade & Griffiths, 2013) als randvoorwaarde voor WCD zien we zowel op het niveau van de school als van de lerarenopleiding. Op beide plekken biedt dit de bedding waarbinnen gewerkt kan worden aan 'whole child education' en 'whole teacher education'. Onderwijs gericht op de brede ontwikkeling van het kind, vraagt immers ook om leraren die zich in alle dimensies van hun mens-zijn ontwikkeld hebben (whole teacher development).

### Wat vraagt Whole Child Development van de leraar en Whole Teacher Education?

Een pedagogische oriëntatie op WCD betekent dat de leraar steeds de pedagogische vraag van het kind als uitgangspunt neemt: wat is wenselijk voor dit kind, in deze situatie en op dit moment? De didactische opdracht (het toegankelijk maken van de wereld, zodat de leerling zich (aspecten van) de wereld eigen kan maken) krijgt daarmee invulling in het licht van de pedagogische vraag van het kind en de pedagogische opdracht van ons onderwijs.

Onderwijs gericht op WCD vraagt ook om leraren die zich in alle dimensies van hun mens-zijn hebben kunnen ontwikkelen en hun eigen stem hebben ontwikkeld. De pedagogische opdracht van de lerarenopleiding zou je dan ook kunnen zien als Whole Teacher Development (WTD), waarvoor Whole Teacher Education (WTE) nodig is.

Werken vanuit een pedagogische oriëntatie vraagt van leraren dat zij steeds opnieuw de afweging maken van wat nodig en wenselijk is en daarbij open en onbevooroordeeld kunnen kijken en luisteren naar de eigenheid van het kind en de specifieke situatie. Er is 'pedagogisch tact' (Van Manen, 1991) voor nodig om aan te voelen wat een situatie van je vraagt en vanuit die sensitiviteit te handelen. Rodgers en Raider-Roth (2006) spreken hierbij van 'aanwezigheid': bewust, alert, ontvankelijk en verbonden zijn en vandaaruit een weloverwogen volgende stap kunnen zetten.

De voortdurende onzekerheid en onvoorspelbaarheid die daarbij komt kijken vraagt om durf en vindingrijkheid, en om een morele oriëntatie om te komen tot gewogen oordeelsvorming en keuzes. Niet de vrees voor tekorten, maar de potentie en mogelijkheden van het kind vormen hierbij het uitgangspunt. Breed vormend onderwijs voor alle kinderen, vraagt ook om een bewustzijn van bestaande ongelijkheden en vooroordelen, het vermogen om jezelf hier kritisch op te bevragen en de moed om ertegen in verzet te komen (Hosseini et al., 2021).

Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke kennis en vaardigheden zijn essentieel voor elke leraar. WTE zou daarnaast bij moeten dragen aan het ontwikkelen van de eigen stem van de leraar, waarmee hij of zij uitdrukt hoe hij of zij als mens en leraar in de wereld staat. Leraren vormen zich een beeld van wat zij goed onderwijs vinden, wat zij daarin kunnen brengen en wat daarvoor nodig is. Het gaat hierbij zowel om een 'subjectieve onderwijstheorie' van eigen kennis en opvattingen

over goed onderwijs als om 'professioneel zelfverstaan': het beeld van zichzelf als leraar, waaronder zelfbeeld, taakopvatting, motivatie en verwachtingen (Kelchtermans, 2009).

Deze beelden ontwikkelen leraren o.a. met behulp van reflectie op eigen ervaringen, bredere praktijkervaringen en praktijkkennis, en theoretische kennis en inzichten. Ze leren dit vertalen in handelen en anderen mee te nemen in wat ze doen en waardevol vinden. WTD betekent ook dat de leraar zichzelf en de wereld blijft onderzoeken en bevragen en zichzelf kan laten zien als voorbeeld van een lerend mens.

Zoals WCE dat voor kinderen doet, biedt WTE studenten onderwijservaringen waarin zij zich op alle dimensies van het mens-zijn kunnen ervaren, ontdekken en ontwikkelen. 'Echte' ervaringen waarbij de realiteit van de klas en de wereld centraal staan en studenten zelf kunnen doen en ervaren zijn daarbij essentieel. WTE biedt tevens een grote mate van diversiteit in perspectieven, waarbij studenten uitgenodigd worden hun eigen perspectieven in te brengen en eigen keuzes te maken. Ze worden uitgedaagd zich te verhouden tot de ander en het andere en zich daarbij kwetsbaar en open op te stellen. Dit vraagt om veiligheid en vertrouwen en ondersteuning door de opleider bij ongemak en weerstand.

De pedagogische oriëntatie op WTD vraagt van de opleiding ook om een brede oriëntatie op onderwijsdoelen en -opbrengsten, waarbij zowel ontwikkelingsprocessen als -uitkomsten gewaardeerd worden. Het is daarbij van groot belang dat studenten worden uitgenodigd om eigenaarschap te nemen en zelf inzichtelijk of erfahrbaar kunnen maken wat zij geleerd en gedaan hebben (Stern, 2019).

### Wat vraagt een oriëntatie op Whole Child Development van de samenleving?

WCD als pedagogische opdracht vormt een belangrijk ijkpunt voor ons handelen en voor hoe we ons verhouden tot verwachtingen vanuit de samenleving die daar niet mee in overeenstemming zijn. WCD is niet alleen een belofte aan de samenleving, maar ook een opdracht. De pedagogische opdracht is er in de eerste plaats een van de school (de leraren en schoolleider) en in het verlengde hiervan de lerarenopleiding. Deze professionals steunen echter op een brede gemeenschap van direct of indirect betrokkenen (ouders, sportcoaches, de buurt, etc.). WCD vraagt om breed vormende onderwijservaringen in de klas en in de school, maar ook daarbuiten. Dat betekent dat samenwerking en samen leren nodig is met mensen en organisaties in de omgeving van de school (Slade & Griffith, 2013). Het hele kind zien vraagt ook om oog voor de verbondenheid van het kind (Lange de Souza, 2020) en de omgevingsfactoren die ontwikkeling en welzijn in positieve en negatieve zin beïnvloeden.

Ook de onderwijsprofessionals hebben kansen nodig om zich op alle dimensies van hun mens-zijn te (blijven) ontwikkelen en hebben hiervoor ruimte nodig van de samenleving. Dat vraagt dus ook om een waardering voor brede ontwikkeling die minder meetbaar is, niet alleen in 'woord' maar ook in beleid en handelingspraktijken. Veel onderwijsbetrokkenen onderschrijven de waarde van brede vorming, maar conformeren zich in de praktijk aan een systeem waarin cognitieve ontwikkeling, testen en meetbare opbrengsten prioriteit krijgen (Frissen et al, 2016; Spier et al., 2017).

### Bronnen

- ASCD (2007). *The learning compact redefined: A call to action*. Retrieved from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/Whole%20Child/WCC%20Learning%20Compact.pdf>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Taylor & Francis Ltd
- Biesta, G.J.J. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Frissen, P., van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E. & de Jong, I., (2016). *Autonomie in afhankelijkheid: Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NWO).
- Geijssel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42, 4.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257–272.
- Lange de Souza, D. (2020). *Holistic education: learning from the experiences of three holistic teachers (dissertation)*. Harvard University.
- Mayo, A., & Modderkolk, W. (2020). *Handelen in lijn met je intentie*. Leiden: Hogeschool Leiden
- Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B., & Crowell, S. (2019). *International Handbook of Holistic Education*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2005). What Does It Mean to Educate the Whole Child? *Educational Leadership*, 63, 8-13.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287.
- Slade, S., & Griffith, D. (2013). *A whole child approach to student success*. Kedi Journal of Educational Policy, 21-35.
- Spier, E., Osher, D., Pulizzi, S., Wayne, A., Garcia-Piriz, D., Carson, K., Kailia, J., & Kendziora, K. (2017). *Mapping of Whole Child Development Pedagogies and Models Western Europe and North America*. Washington, DC. American Institutes for Research
- Stern, J. (2019). *Holistic assessment. Assessing dialogically, personally, individually*. In: Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B., & Crowell, S. (eds). *International Handbook of Holistic Education*. London: Routledge.
- Stevens (Red.) (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Wolbert, L., de Ruyter, D., & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 698-709.

