



Pleidooi voor het gebruik van Appreciative Inquiry in de klas

Xenia Orgielewski

Specifieke lerarenopleiding
Toegepast onderzoeksproject
o.l.v. O. Holz

*"We are the questions we ask. It is about time that we allow our strengths to inform our vision enabling us to dream a brighter tomorrow when all children create successful futures."*¹

Dr. Suzanne Marotta (West Springfield, MA, VS)

¹ POSITIVE CHANGE CORPS (2002) *West Springfield Public Schools: Strengths Informing our Decisions (case study document)*, p.1, <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/bestcasesDetail.cfm?coid=2368>

VOORWOORD

In de voorbije maanden heb ik voortdurend gezocht naar methodes om leerlingen te "enthousiasmeren". Ik heb mijn leerkrachten hierover aangesproken, mijn stagementoren nauwlettend geobserveerd en zelf heel veel gelezen, in de hoop een oplossing te vinden op volgende, in mijn ogen, essentiële vragen:

- Hoe kan ik, als leerkracht, de leerlingen intrinsiek motiveren?
- Hoe kan ik de verbeelding van mijn leerlingen stimuleren?
- Hoe kan ik hun energie en sterktes aanwakkeren, zodat ze klaar zijn voor de vele uitdagingen van morgen?

Ik was niet op zoek naar afzonderlijke antwoorden, maar eerder naar één globale oplossing, een methode die me als leerkracht zou helpen om een energievul en positief klimaat in de klas te verwezenlijken.

Toen ik op het internet het boek van Charles Elliott, "Locating the Energy for Change: An introduction to Appreciative Inquiry"² ontdekte, wist ik dat ik het antwoord op mijn vragen had gevonden.

Ik ontdekte het woord "appreciation" - "waardering" in het Nederlands - en een methode om individuen en organisaties energie te schenken, met name: "Appreciative Inquiry" of "Waarderend Onderzoek".

Appreciative Inquiry staat nog in haar kinderschoenen, maar wordt in steeds meer vakgebieden wereldwijd toegepast, zo ook in het onderwijs.

Sommigen, waaronder Prof. Dennis O'Connor en Prof. Leodones Yballe van het Amerikaanse Le Moyne College, integreren deze methode nu al in hun lessen. Ik ben zeer onder de indruk van dit pionierswerk, dat volgens mij de weg baant voor een nieuwe, waarderende pedagogie in de klas.

Waarom dat in mijn ogen zo is, vertel ik u graag in dit werk.

² ELLIOTT, Charles (1999) *Locating the Energy for Change: An introduction to Appreciative Inquiry*. Winnipeg, Canada, International Institute for Sustainable Development, 288p., <http://www.iisd.org/pdf/appreciativeinquiry.pdf>.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
1 Inleiding	5
2 De kracht van waardering	6
2.1 Een waarderende aanpak	6
2.2 Wat is waardering?	7
2.3 Waarderende kennisoverdracht doorheen de geschiedenis	8
2.3.1 Voorbeelden van waarderende kennisoverdracht in de loop der eeuwen	8
2.3.2 Het einde van de waardering	9
2.4 Een kritische kijk op onze postmoderne denkpatronen	10
2.4.1 Wetenschappelijke kennis is voortaan de enige kennisvorm	10
2.4.2 Wetenschappelijke logica overheerst	11
2.4.3 Deficitfocus	14
2.5 Voorbeelden van een deficitfocus in het onderwijs	15
2.5.1 Het deficitparadigma	15
2.5.2 Negatieve kritiek overheerst	16
2.5.3 Probleemoplossende methoden: focus op problemen	16
2.6 Waarom waarderen?	17
2.6.1 Waardering is een menselijke behoefte	17
2.6.2 We creëren onze eigen realiteit	18
2.6.3 De kracht van positieve menselijke emoties	19
2.7 Op weg naar een waarderende pedagogie	21
3 Appreciative Inquiry	22
3.1 Het ontstaan van Appreciative Inquiry	22
3.2 Wat is Appreciative Inquiry?	23
3.3 Hoe werkt Appreciative Inquiry?	24
3.3.1 Stap 1: DISCOVER	24
3.3.2 Stap 2: DREAM	24
3.3.3 Stap 3: DESIGN	25
3.3.4 Stap 4: DESTINY	25
3.4 AI: een transformerend paradigma	26
3.4.1 Oplossingen zonder problemen	26
3.4.2 Verhaal	27
3.4.3 Woordenschat van de hoop	28
3.4.4 De kracht van AI om te “transformeren”	28

3.5	Wereldwijde toepassing van Appreciative Inquiry	29
3.6	AI in de klas	31
3.6.1	Voorbeeld 1: Appreciative Civic Interviews in 13 publieke scholen van Chicago (VS)	31
3.6.2	Voorbeeld 2: Appreciative Pedagogy aan het Le Moyne College (Syracuse, VS)	32
3.6.3	Voordelen van AI voor de leerlingen	34
3.6.4	Voordelen van AI voor de leerkracht	35
4	Slot	36
	Literatuur	37

1 INLEIDING

Dit werk is een pleidooi voor het introduceren van "Appreciative Inquiry", of waarderend onderzoek, in de klas. Deze methode die op het einde van de jaren '80 van de vorige eeuw ontwikkeld werd aan een Amerikaanse universiteit, boekt wereldwijd succes in tal van sectoren. Sinds enkele jaren wordt ze ook hier en daar in de klas gebruikt, met zeer positieve resultaten voor leerlingen en leerkrachten als gevolg.

Aangezien Appreciative Inquiry op **waardering** focust, wijd ik het eerste luik van mijn onderzoek aan dit onderwerp:

- Ik bekijk eerst wat het begrip waardering inhoudt;
- Hoe het komt dat er te weinig waardering is in de klas;
- En waarom we als leerkrachten meer zouden moeten waarderen.

In het tweede luik bekijk ik **Appreciative Inquiry**:

- Wat houdt de methode in?
- In wat verschilt ze van ons huidige paradigma?
- In welke domeinen wordt de methode toegepast?
- En waarom zouden we Appreciative Inquiry in de klas introduceren?

2 DE KRACHT VAN WAARDERING

2.1 EEN WAARDERENDE AANPAK

Laat mij dit werk openen met een echt gebeurd verhaal dat mijn focus op "waardering" heeft gericht. Het is te lezen in het voorwoord van Charles Elliott's boek over Appreciative Inquiry³ en gaat als volgt:

Joel, een elfjarige New Yorker, woont alleen met zijn moeder, een succesvolle uitgeefster. Ondanks de emotionele en materiële steun die Joel van zijn moeder krijgt, is hij ongelukkig. Hij begint te spijbelen, wordt met de dag agressiever, enz.,... Joel's moeder beslist om het probleemgedrag van haar zoon op een efficiënte manier aan te pakken. Iedere avond overloopt ze samen met hem wat hij die dag heeft mispeuterd, in de hoop dat hij op die manier zijn fouten zou begrijpen en zijn gedrag zou aanpassen.

Drie duizend kilometer daar vandaan woont een andere jongen, een Lakota indiaan. Ook hij heeft het moeilijk en vertoont delinquent gedrag. De aanpak van zijn ouders om hem terug op het juiste pad te krijgen, is echter totaal verschillend. Op een avond roepen ze de hele Lakota clan bijeen en vragen aan alle aanwezigen om hun waardering t.o.v. de jongen te uiten. De familie vormt een grote kring rond de jongen en vervolgens komen alle familieleden één voor één aan het woord. Telkens worden er positieve herinneringen aangehaald, en keer op keer krijgt de jongen te horen waarom zijn familieleden van hem houden en wat hem zo speciaal maakt in hun ogen. Geen enkele keer wordt er verwezen naar zijn wandaden.

Professor Elliott beëindigt zijn relaas met de vraag, wie van beide jongens volgens ons meer kans maakt om van gedrag te veranderen: Joel, van wie elke misstap geregistreerd en geanalyseerd wordt? Of de Lakota jongen, die de bevestiging van zijn hele clan heeft gekregen dat hij geliefd en gewaardeerd wordt?

Het contrast tussen beide opvoedkundige aanpakken in dit verhaal illustreert het thema van mijn studie:

- aan de ene kant: de hedendaagse, analytische, weinig waarderende, "probleemoplossende aanpak", inherent aan onze moderne, postindustriële maatschappij,
- en aan de andere kant: de "waarderende aanpak", waar we – in mijn ogen – naartoe moeten evolueren.

³ Ibidem p.1-2

2.2 WAT IS WAARDERING?

Volgens Van Dale is waardering:

- het waarderen; schatting;
- op-prijs-stelling;
- het gewaardeerd-worden (waardering ondervinden);

en een internetdefinitie⁴ leert ons dat waardering:

- het besef is dat iets of iemand waardevol is.

Voorbeelden van waardering zijn: iemand prijzen voor zijn opinies, voor zijn inspanningen, de kwaliteiten en talenten van iemand benadrukken, enz.

Waardering of waarderen is ook een keuze die men resoluut maakt wanneer men een situatie of een persoon evalueert: **men kiest ervoor om op die elementen te focussen die waardevol zijn, die men op prijs stelt**⁵.

Het betekent echter niet dat men uitsluitend positief is of dat men problemen als niet bestaande ervaart. De focus ligt gewoon anders; men kiest ervoor om met de positieve elementen, de sterktes, verder te werken.

Laat me dit illustreren aan de hand van volgend voorbeeld:

Ieder van ons kent die plaatjes waaraan je verschillende interpretaties kan geven afhankelijk van de aandacht die je schenkt aan de verschillende details. Figuur 1 hieronder is zo een plaatje.



Figuur 1⁶

In deze wereldberoemde afbeelding kan je zowel een jonge vrouw (die haar gezicht afgewend heeft) als het profiel van een lelijke heks zien.

Het enige wat je moet doen om de jonge of de oude vrouw waar te nemen, is je perspectief veranderen, met andere woorden: op andere elementen letten.

Dit is ook wat we doen wanneer we iemand of iets waarderen: we veranderen van perspectief en focussen op de waardevolle aspecten, zonder te vergeten dat er ook negatieve aspecten bestaan.

⁴ <http://www.woorden.org/woord/waardering>

⁵ THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007) "The generative potential of appreciative processes" *Appreciative Inquiry and Knowledge Management, a social constructionist perspective*. New Horizons in Management, Cheltenham (UK)/ Northampton (US), Edward Elgar Publishing Ltd, p.32-48

⁶ <http://www.google.be/imghp>

2.3 WAARDERENDE KENNISOVERDRACHT DOORHEEN DE GESCHIEDENIS

Omdat ik in mijn titel en inleiding heb geschreven dat dit werk een pleidooi is voor meer waardering in de klas, zeg ik impliciet dat er nu (te) weinig waardering is. In dit punt wil ik daarom aantonen op basis van enkele⁷ voorbeelden dat waardering vroeger in het onderwijs veel meer aanwezig was, maar dat het grotendeels ten gevolg van de Industriële Revolutie en de daaropvolgende snelle vooruitgang van de wetenschap aan belang heeft ingeboet.

Hieronder gebruik ik de algemene term "kennisoverdracht"⁸ omdat het lesgeven of onderwijzen niet altijd plaats heeft gevonden in een klas zoals we die vandaag kennen. De manier waarop kennisoverdracht evolueert, is vanzelfsprekend bepalend voor wat er in een klasomgeving gebeurt.

2.3.1 VOORBEELDEN VAN WAARDERENDE KENNISOVERDRACHT IN DE LOOP DER EEUWEN

In "Knowledge sharing: a historical perspective"⁹ stellen Thatchenkery en Chowdhry vast dat gedurende eeuwen kennisoverdracht doordrongen was door waardering.

Kennisoverdracht in de Gurukuls (=studeercentra) van Oud India

Ten tijde van de Gurukuls (1200 v.C.) kregen leerlingen les van goeroes. Letterlijk vertaald zijn goeroes "verlichters", gidsen die je uit het donker halen ("goe"=donker, "roe"=verwijderen). De relatie tussen de goeroe en zijn discipels was gebaseerd op wederzijds begrip en appreciatie. De leerlingen koesterden een onbegrensde devotie voor hun leermeester en prijsden hem voor zijn wijsheid en kennis. En de goeroe apprecieerde de toewijding van zijn volgelingen en uitte zijn waardering op continue basis.

De "Socratische kennisoverdracht"

Om zijn studenten te verplichten op zoek te gaan naar de juiste antwoorden op tal van filosofische vraagstukken, creëerde Socrates (470 – 399 v.C.) een methodologie die gebaseerd was op "indringende" vragen. De Socratische methode, die vandaag de dag vooral door psychologen geprezen wordt, is een zeer waarderende manier om kennis over te brengen, omdat ze de focus legt op de kennis en de talenten van de leerlingen.

⁷ Ik heb enkele uiteenlopende voorbeelden gekozen om mijn standpunt te illustreren. Het is dus geen gedetailleerde historische overzicht; daarvoor is er geen plaats in dit werkje.

⁸ Onderwijs wijst op meer aspecten dan loutere kennisoverdracht.

Definitie van onderwijs (ISCED): georganiseerde communicatie van niet-incidentele aard met als doel overdracht van kennis, vermeerdering van inzicht en/of aanleren van vaardigheden.

<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=503>

⁹ THATCHENKERY, Tojo & DILPREET CHOWDHRY (2007) "Knowledge sharing: a historical perspective" *Appreciative Inquiry and Knowledge Management, a social constructionist perspective*. New Horizons in Management, Cheltenham (UK)/ Northampton (US), Edward Elgar Publishing Ltd, p.12-31

Socrates stelde zich niet op als de meester die alle pacht in handen heeft, maar poneerde de stelling dat de echte kennis diep in ieder van ons te vinden is. Kennis komt tot stand naar aanleiding van een dialoog waarin beide partijen het beste van zichzelf geven.

Kennisoverdracht in de Middeleeuwen

Ik associeer de Middeleeuwen (5^{de} - 15^{de} eeuw n.C.) met een tamelijk donkere periode van de geschiedenis en helemaal niet met waardering. Maar Thatchenkery en Chowdhry bewijzen dat zelfs in die periode waarderende voorbeelden van kennisoverdracht terug te vinden zijn.

Voorbeeld 1: Tussen de 4^{de} en 6^{de} eeuw n.C. ontwikkelden zich in Ierland scholen geleid door monniken (door O'Croinin¹⁰ the "Wandering Irish Scholars" genoemd), waar zowel religieuze als seculiere kennis werd onderwezen. Deze kenniscentra waren open voor iedereen, ongeacht zijn geloof of stand. Bovendien stonden de monniken open voor alle vormen van kennis, ook voor kennis van auteurs van wie ze de visie niet deelden. Diversiteit en wederzijdse waardering zorgden voor interessante nieuwe ontdekkingen.

Voorbeeld 2: De 12 Benedictijnse abdijen, die met ongelooflijk veel toewijding, alle Romeinse en Griekse werken kopieerden, bundelden en sorteerden, hebben zeer waarderend werk geleverd, door kennis te vrijwaren die afkomstig was van culturen met een andere geloofsovertuiging.

2.3.2 HET EINDE VAN DE WAARDERING

Met de wereldwijde achteruitgang van religie, de opkomst van industrie (Industriële Revolutie in de 18^{de} eeuw), technologie, bureaucratie en individualisme heeft kennis, en ook kennisoverdracht, een grote verandering ondergaan.

In naam van de vooruitgang en om beter de wereld rondom ons te begrijpen, hebben **rationalisatie** en **specialisatie** van kennis hun intrede gemaakt.

Weg waren emoties, openheid van geest¹¹ en tevens waardering¹².

Volgens de Franse filosoof Lyotard heeft kennis vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw (in zijn ogen: de start van het postindustriële tijdperk) nog een verdere transformatie ondergaan. Het is een **verhandelbaar goed** geworden.¹³

¹⁰ ibidem

¹¹ Hiermee bedoel ik: het aanvaarden van verschillende visies en ook standpunten die niet bewezen kunnen worden of die indruisen tegen de geldende visie.

¹² Bewijsvoering, zie verder punt 2.4.

- Een goed dat je kunt bezitten, meten, stockeren, verwerken en verdelen aan gebruikers/consumenten.
- Een goed dat je als **middel** gebruikt om een zeker doel te bereiken. En dus is kennis geen doel op zich meer.
- Een goed of grondstof dat op de **meest efficiënte manier** wordt ingezet om de noden van de postmoderne maatschappij te bevredigen:

« *La finalité du système est sa performativité, l'optimalisation du rapport global de ses "inputs" avec ses "outputs", afin d'harmoniser les besoins et les espoirs des individus ou des groupes dans le système* »¹⁴.

Lyotard wijst op het feit dat ook in het onderwijs en bij elke andere vorm van kennisoverdracht hoe langer hoe meer op doeltreffendheid, prestatie en efficiëntie gefocust wordt. De centrale vragen bij het opmaken van curricula zijn dan vaak: "is het efficiënt genoeg?" en "krijgen we het verkocht?". Twee vragen die nog weinig te maken hebben met waardering.

2.4 EEN KRITISCHE KIJK OP ONZE POSTMODERNE DENKPATRONEN¹⁵

De achteruitgang van waardering is niet uitsluitend te linken aan de manier waarop kennis wordt overgedragen. Gans onze maatschappij heeft "waardering" uit het oog verloren ten gevolge van wetenschappelijke vooruitgang.

2.4.1 WETENSCHAPPELIJKE KENNIS IS VOORTAAN DE ENIGE KENNISVORM

De opkomst van computers in de jaren '50 van de vorige eeuw ligt natuurlijk mee aan de basis van de postmoderne maatschappij, zoals door Lyotard beschreven. Computerisering en verdere automatisering hebben tal van processen verbeterd, versneld. Ze hebben onze maatschappij in veel opzichten efficiënter gemaakt en de wetenschap in zo veel wijzen vooruit geholpen. Wat natuurlijk op zich een goede zaak is.

Maar hoe prominenter de aanwezigheid van computers en technologie in ons leven en hoe meer successen de wetenschap boekt, hoe groter onze verwarring over wat "kennis" eigenlijk betekent.

Steeds vaker associëren we kennis uitsluitend met wetenschappelijke kennis.

¹³ LYOTARD, Jean-Francois (1979) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi), Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993, <http://users.sfo.com/~rathbone/lyopmc.htm>

¹⁴ JANJIC, Danilo (2002) *Commentaires au sujet du livre de Jean-François Lyotard: la condition post-moderne*. Genève, Institut de la famille, 10p., <http://www.institutdelafamillegeneve.org/lyotard.pdf>

¹⁵ "Postmoderne denkpatronen" is een eigen vertaling van de Engelse term "postmodern thought", die men veelvuldig in de literatuur terug vindt.

Maar, zegt Lyotard, wetenschappelijk werk is niet de enige vorm van kennis die er bestaat. De wetenschappelijke kennis is slechts een onderdeel van de totale kennis:

« Le savoir scientifique est une espèce de discours, un sous-ensemble de la connaissance. Le savoir scientifique n'est pas tout le savoir, il est en conflit avec une autre sorte de savoir, le savoir narratif.

...

Le savoir narratif a une affinité avec la coutume.

...

Le récit est la forme par excellence du savoir narratif. »¹⁶

Er bestaat ook een andere bron van kennis: **het verhaal**, dat gelinkt is met ons geheugen, onze tradities en gewoontes. Eeuwenlang heeft het verhaal een belangrijke plaats gehad, naast de wetenschappelijke kennis. Eeuwenlang bestonden er twee alternatieven. Vandaag de dag heeft het verhaal de strijd verloren en wordt alleen de wetenschap als werkelijke bron van kennis beschouwd.

Lyotard betreurt dit omdat met het verhaal ook enkele waardevolle levensaspecten aan belang hebben ingeboet, zoals:

- het sociaal contact, de gezelligheid, het persoonlijk evenwicht,
- tal van vaardigheden en expertise: bv. *le savoir-faire, le savoir-vivre, le savoir-écouter, le savoir-dire, ...*
- een zekere vorm van tolerantie.

In de postindustriële maatschappij primeert alleen nog de bewijsbare, rationele inhoud.

2.4.2 WETENSCHAPPELIJKE LOGICA OVERHEERST

De wetenschap als enige bron van kennis overheerst onze cultuur, ons leven en onze manier van denken.

a. Waar of niet waar

We zijn net computers geworden die met behulp van 2 cijfers denken: 0 en 1. Iets is waar of iets is niet waar. Er bestaan geen andere mogelijkheden meer. In ons wetenschappelijk denkpatroon is er geen plaats voor de Oosterse filosofie van yin en yang. Wij kiezen resoluut voor het een of het ander en niet voor een evenwicht of een combinatie van twee uitersten. In onze Westerse manier van denken is het "of / of" en maar zelden "en / en".

Neem bijvoorbeeld onze kijk op economie en het ondernemerschap: decennialang hebben we de natuur en de ecologische problemen genegeerd.

¹⁶ JANJIC, Danilo (2002) op. cit.

Omdat we niet beter wisten, maar ook omdat onze focus uitsluitend op winstgevendheid lag. Sinds enkele jaren horen we stemmen opkomen voor een meer maatschappelijke vorm van ondernemen (MVO), die rekening houdt met winst EN de planeet EN de mensen. MVO is ondertussen een hot item geworden maar het zal nog lang duren voor de meeste ondernemers van deze filosofie overtuigd geraken. Velen leven nog met het paradigma dat je OF voor winst OF voor ecologie moet kiezen. Dat beide samen kunnen gaan, is voor hen ondenkbaar.

b. Bewijzen

Alles wordt op een zeer rationele, wetenschappelijke manier geanalyseerd. Voor alles hebben we bewijzen nodig. En zolang er voor iets geen bewijs is, dan is het niet waar!

Maar is deze manier van denken niet een beetje gevaarlijk? Beperken we onze visie en onze creativiteit niet op deze manier?

En wie zegt dat onze bewijsvoering altijd op de juiste manier gebeurt? Wordt het bewijsmateriaal niet een beetje subjectief door ons gekozen? Is de interpretatie van resultaten niet afhankelijk van de kennis van het moment of van ons eigen referentiekader?

Denk bvb aan een hommel: volgens de geldende wetten van de aerodynamica kan een hommel niet vliegen! Hij kan het echt niet! Zijn anatomie, zijn structuur laat het hem gewoon niet toe. En toch, ondanks alle bestaande bewijzen, vliegt de hommel zonder enkel probleem...

c. Kritische geest

Van jongs af aan leren we om kritisch te zijn en alles in vraag te stellen. Zo wordt er bv. van de leerlingen die de studierichting Economie aanvatten in de tweede graad, verondersteld, dat zij: helder, logisch en **kritisch** leren denken¹⁷.

Het Van Dale Woordenboek definieert "kritisch" als volgt:

- 1) (van personen) geneigd ofwel bekwaam tot beoordelen, **inzonderheid tot het aanwijzen van fouten**, of tot het onderkennen van juist en onjuist, waarde en onwaarde;
- 2) Betrekking hebbend op, behorend tot de kritiek.

Van jongs af aan leren we dus dat we een oordeel moeten vellen, dat we gebeurtenissen en daden dienen te evalueren, en dat we **op fouten** moeten **wijzen**.

En vooral in dat laatste zijn we werkelijke kampioenen geworden!

¹⁷ VVKSO (2006) Leerplan Secundair Onderwijs: Economie 2de graad ASO (D2006/0279/050). Licap, Brussel, 31p, <http://ond.vvksso-ict.com/leerplannen/doc/Economie-2006-050.pdf>

De Amerikaanse psycholoog Kenneth J. Gergen wijdt een heel hoofdstuk¹⁸ aan de kritiek in de wetenschap en de gevolgen van een dergelijke houding voor ons allen.

Hij waarschuwt voor de "zuivere kritiek" (kritiek om de kritiek) in wetenschappelijke kringen, en het groeiende cynisme. Als we willen, zijn we in staat om alles af te breken, zegt hij: ¹⁹

"We thus stand at present with a mammoth arsenal of critical weapons at our disposal. The power of such technology is unmatched by anything within the scholarly traditions of longstanding. There is virtually no hypothesis, body of evidence, ideological stance, literary canon, value commitment or logical edifice that cannot be dismantled, demolished or derided with the weapons at hand."

En deze vernietigende houding is niet uitsluitend voorbehouden aan wetenschappers; ook de rest van onze maatschappij is aan deze "destructieve ziekte" bezweken.

"Nor are these capacities for deflation and decimation limited to the academic establishment. [...] critique finds ample targets throughout society. [...] The revolution is on, heads are rolling everywhere, there is no limit to the potential destruction." ²⁰

Allen zijn we kritiekasters geworden: we keuren af, we breken af, maar we stellen zelden alternatieven voor in de plaats.

"Relying on methodologies that by design are meant to delegitimize and destroy existing organizational understandings, critical and problem-focused methods do little to provide constructive alternative perspectives that point the way to healthier more desired forms of organizing." ²¹

d. Focussen op problemen, verschillen en tekortkomingen

Hoe langer hoe meer zijn we in onze westerse maatschappij specialisten geworden in het oplossen, maar eigenlijk ook in het zoeken van problemen.

We menen het goed: we willen vooruitgang boeken en de wereld verbeteren. Maar we doen het op een manier die de nadruk legt op wat niet goed gaat, wat gebroken is,... Zelden spreken we van uitdagingen of stellen we iets als een opportuniteit voor. Het gaat altijd om **problemen**. Niet heel motiverend allemaal!

¹⁸ GERGEN, Kenneth J. (2001) "The Limits of Pure Critique" Social Construction in Context. London / Thousand Oaks / New Delhi, Sage Publications, Ltd., p. 44-62

¹⁹ ibidem, p45-46.

²⁰ ibidem

²¹ ibidem

Dankzij onze kritische geesten en met behulp van allerlei probleemoplossende methodes zijn we met zijn allen kampioenen geworden in het **deficitdenken**²². Met heel veel gemak merken we wie of wat anders is (om het in Wordsworth's woorden te zeggen: "*we multiply distinctions*"²³), wie of wat tekortschiet.

e. Deficitair²⁴ taalgebruik

En niet alleen denken we op een deficitaire manier, ook onze taal is hoe langer hoe meer deficitair geworden, mede in de hand geholpen door de vooruitgang op medisch en psychologisch vlak.

Voor ieder verschil, voor iedere probleem hebben we tegenwoordig een naam. En volgens Gergen²⁵ is het een vicieuze cirkel die maar blijft draaien.

Hoe meer problemen we onderscheiden en hoe meer specialisten er ontstaan om die problemen op te lossen. Deze professionelen genereren nieuwe diagnostische, deficitaire termen, die ons dagelijks leven infiltreren. Denk bijvoorbeeld aan woorden zoals "workaholic" of "depressie". Naarmate mensen hun problemen associëren met die nieuw gecreëerde termen en hulp ervoor gaan zoeken, ontstaan er nieuwe specialisten, die op hun beurt een nieuw deficitaire woordenschat creëren.

We zijn een maatschappij geworden die zichzelf hoofdzakelijk omschrijft in negatieve termen.

2.4.3 DEFICITFOCUS

Conclusie van heel dit betoog: onze maatschappij is niet alleen waardering uit het oog verloren, hoe langer hoe meer richten we onze focus en onze manier van denken op wat anders, fout, een probleem is...

Terug grijpend naar de metafoor uit punt 2.2 hierboven: onze postmoderne maatschappij heeft ervoor gekozen om alleen op de heks te letten, vergetend dat er ook een jonge vrouw in het plaatje aanwezig is.

We hebben ervoor gekozen om tekorten en problemen te analyseren (denk aan het verhaal van Joel in punt 2.1), vergetend dat er ook andere, waarderende oplossingen bestaan (zoals bij de Lakota Indianen).

²² Deficitdenken of stoornisdenken, cfr. tevens het "medisch model" dat zeer sterk ontwikkeld is in België.

²³ GERGEN, Kenneth J. (1994) "The Cultural Consequences of Deficit Discourse" *Realities and Relationships: soundings in social construction*. Harvard University Press, p. 143

²⁴ Het bijvoeglijk naamwoord "deficitair", dat ik uit het Frans geleend heb, bestaat eigenlijk niet in het Nederlands (tenzij in de boekhouding). Toch gebruik ik het hier in de tekst omdat het gelinkt is aan de term "deficitdenken" en ik het veel sterker vind dan "op tekorten wijzend".

²⁵ GERGEN, Kenneth J. (1994) op. cit.

2.5 VOORBEELDEN VAN EEN DEFICITFOCUS IN HET ONDERWIJS

Het onderwijs ontsnapt natuurlijk niet aan de heersende logica. In dit punt wil ik enkele voorbeelden hiervan geven, hoofdzakelijk gebaseerd op mijn eigen observaties van de voorbije maanden²⁶.

2.5.1 HET DEFICITPARADIGMA

In onze zoektocht om op de meest efficiënte²⁷ manier (cfr. Lyotard in punt 2.3.2) alle leerlingen te helpen, hebben we ons volledig onderwijssysteem gebaseerd op het deficitparadigma. Dit houdt in dat we op alle niveaus in het onderwijs naar verschillen en tekortkomingen zoeken. Alle leerlingen worden vergeleken met de norm en vervolgens gesorteerd in categorieën. Hiermee vervult het onderwijs een functie van **differentiatie**²⁸.

Voorbeelden:

- De structuur van het onderwijs legt de nadruk op verschillen:
 - Indeling in gewoon en buitengewoon onderwijs;
 - Indeling in ASO, TSO en BSO.
- Het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK) steunt op de gedachte dat onderwijsachterstanden het gevolg zijn van bepaalde maatschappelijke kenmerken (zoals het kind zijn van een binnenschipper, of het kind zijn van een moeder zonder diploma van het secundair onderwijs,...²⁹). De extra onderwijsbehoeften van GOK-leerlingen, m.a.w. de tekorten van leerlingen die tot deze risicogroepen behoren, worden gecompenseerd en geremedieerd door specialisten.
- De basiscompetenties van de leerkracht secundair onderwijs leggen ook de nadruk op differentiatie: "De leerkracht als begeleider van leer –en ontwikkelingsprocessen kan proces en product evalueren met het oog op bijsturing, remediëring en differentiatie"³⁰.

²⁶ Natuurlijk heb ik ook waarderende initiatieven ervaren tijdens mijn stageperiode, maar over het algemeen primeert in mijn ogen de "deficitaire" logica in het onderwijs; een logica die op verschillen en tekortkomingen gebaseerd is.

²⁷ Kwalificatiefunctie van het onderwijs als middel tot efficiëntie, uit: SIERENS, Sven, e.a. (2007) "Leren en diversiteit in het onderwijs" *Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, Steunpunt diversiteit en leren, Universiteit Gent, p. 51

²⁸ ibidem

²⁹ Er bestaan 5 gelijkekansenindicatoren, die gebruikt worden om te bepalen of een leerling een GOK-leerling is of niet. Voor meer details verwijs ik naar de brochure "Gelijke Onderwijskansen voor elk kind... scholen maken er werk van" van het departement Onderwijs.

³⁰ VLAANDEREN, Vlaamse Regering (2007) Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952#245903>

2.5.2 NEGATIEVE KRITIEK OVERHEERST

- Als een leerling iets in de klas "mispeutert" krijgt hij een nota in zijn agenda of wordt hij in sommige gevallen naar de prefect of directeur gestuurd. Hebt u al ooit meegemaakt dat er een positieve nota in de agenda geschreven werd? Worden leerlingen soms ook naar de directie gestuurd wanneer ze iets positiefs hebben gedaan?
- Ik heb tijdens mijn stage slechts één klassenraad bijgewoond. Ik heb op dat gebied dus maar zeer weinig ervaring. Toch is me in die ene sessie iets opgevallen: de focus ligt duidelijk op wat niet goed gaat in de klas en op de problemen en de tekortkomingen van leerlingen. De successen komen amper of niet aan bod.
- Ook tijdens het oudercontact dat ik bijgewoond heb, werd hoofdzakelijk over de problemen van de leerlingen gesproken en maar weinig over hun talenten en sterktes.
- Het commentaar dat geschreven wordt in de rapporten van de leerlingen hangt af van de stijl en persoonlijkheid van de leerkracht; sommige leerkrachten zijn positief ingesteld, anderen negatief. Maar ongeacht de houding van de leerkracht, de focus ligt over het algemeen op de tekorten, de "buizen" die de leerling heeft gehaald.

2.5.3 PROBLEEMOPLOSSENDE METHODEN: FOCUS OP PROBLEMEN

Als reactie op een statische manier van lesgeven, waarbij de leerkracht alleen maar doceert en de leerlingen te weinig bij de les betreft, werd in de jaren '60 het probleemoplossend leren met veel succes in het onderwijs geïntroduceerd.

De SPO-methode, de didactische methode die ons in de Specifieke Lerarenopleiding wordt aangeleerd (en die ik in al mijn lesvoorbereidingen heb toegepast) is mede op deze theorie gebaseerd. Ze bestaat uit drie stappen: Situatieschets, Probleemstelling en Oplossing.

Zowel het probleem oplossend leren als de SPO-methode leggen de nadruk op PROBLEMEN.

Maar het kan ook anders, zoals zal blijken uit het tweede luik van dit werk.

2.6 WAAROM WAARDEREN?

In de voorbije punten heb ik aangetoond dat we in onze maatschappij en onderwijs waardering uit het oog hebben verloren. Maar is dit eigenlijk een "probleem"? Waarom zouden we aan onze huidige manier van doen iets moeten veranderen?

Hieronder wil ik uitleggen wat waardering zo speciaals maakt en waarom we meer op waardering zouden moeten focussen:

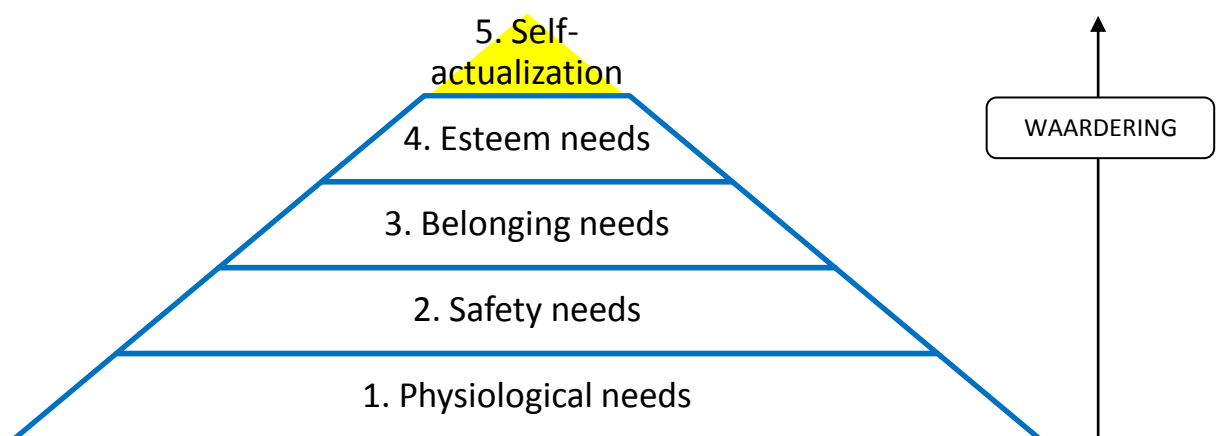
2.6.1 WAARDERING IS EEN MENSELIJKE BEHOEFTE

De allereerste reden is het feit dat waardering een onmisbare menselijke behoefte is. Dit kunnen we aantonen op basis van de behoeftetheorie van Abraham Maslow³¹, die stelt dat het gedrag van ieder individu afhankelijk is van de mate waarin zijn behoeften bevredigd worden.

Er bestaan 5 behoefteniveaus:

1. met helemaal onderaan de meest primaire, fysiologische behoeften, zoals eten, drinken, zuurstof, onderdak, enz. ;
2. volgen dan op een hoger echelon de veiligheidsbehoeften, die gepaard gaan met vertrouwen;
3. op het derde niveau zijn alle sociale behoeften gegroepeerd, zoals de behoefte aan liefde en de behoefte aan vrienden en familie;
4. op 4 komen waardering en erkenning;
5. en helemaal bovenaan de piramide bevindt zich de behoefte aan zelfverwezenlijking en de maximale ontplooiing van de eigen talenten.

Volgens Maslow, moet telkens een lager niveau bevredigd worden alvorens men naar een hoger behoefteniveau kan evolueren. Zo zal iemand die geen eten heeft eerst zijn honger trachten te stillen alvorens zich te bekommeren over zijn veiligheid of het gebrek aan liefde.



³¹ THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007)
"The generative potential of appreciative processes" op. cit.

Wie de behoeftepiramide van Maslow (figuur 2) analyseert, merkt zonder twijfel dat er aan iedere trap een zekere vorm van waardering is gekoppeld. Een individu kan nu eenmaal niet functioneren zonder waardering!

Een tweede vaststelling die men kan maken is dat de waardering toeneemt naar mate men in de behoeftepiramide klimt. M.a.w.: hoe hoger in de piramide, en hoe meer waardering. Of omgekeerd: wie tot zelfontplooiing wil komen, heeft zeer veel waardering nodig.

Willen we als leerkracht de individuele ontplooiing en welzijn³³ van onze leerlingen bevorderen, dan moeten we ervoor zorgen dat ze zich maximaal gewaardeerd voelen.

2.6.2 WE CREËREN ONZE EIGEN REALITEIT

In de jaren '60 van de vorige eeuw heeft Harvard professor Robert Rosenthal enkele experimenten doorgevoerd in een lagere school, om te zien of er een link bestaat tussen de verwachtingen van leerkrachten en de prestaties van hun leerlingen.

Aan verschillende leerkrachten werden in het begin van het schooljaar de namen gegeven van leerlingen die, na het afleggen van een test, op intellectueel vlak sterker bleken te zijn dan de anderen. In werkelijkheid was het niet zo; de namen van deze zo gezegd zeer begaafde leerlingen waren ad random gekozen. En wat blijkt nu? Alle kinderen van wie de naam was opgegeven, scoorden op het einde van het schooljaar significant beter dan hun klasgenootjes. Sterker nog, de leerkrachten beweerden dat deze kinderen zich beter in de klas gedroegen dan hun vriendjes, dat ze nieuwsgieriger waren en dat ze volgens hen meer kans maakten om succesvol te zijn in de toekomst.

Deze experimenten, die ondertussen in de literatuur gekend staan onder de naam Galatea -of Pygmalionstudies, bevestigen de theorie van de "Selffulfilling-prophecy", volgens dewelke een individu een voorspelling kan waarmaken door erin te geloven en bewust of onbewust zelf aan de vervulling ervan te werken.

M.a.w., de realiteit kan beïnvloed worden door iemands verwachtingen. De leerkrachten in het experiment verwachtten dat de aangeduide leerlingen beter zouden presteren dan de rest. En dat is dan ook gebeurd! Niet omdat de leerlingen zoveel meer potentieel hadden, maar omdat de leerkrachten in hen geloofden en dit ook (waarschijnlijk onbewust) aan de leerlingen lieten merken.

³² Ibidem, p.40

³³ De bevordering van de individuele ontplooiing en geestelijke welzijn, maken deel uit van de basiscompetenties van de leerkracht als opvoeder: VLAANDEREN, Vlaamse Regering (2007) op. cit.

Positieve verwachtingen liggen dus aan de basis van een positief klimaat en vervolgens van een positieve realiteit. En wat bestaat er beter dan waardering om positieve verwachtingen te genereren?

Willen we als leerkracht de slagkans van onze leerlingen verhogen dan moeten we positieve verwachtingen koesteren en onze waardering t.o.v. hen uiten.

2.6.3 DE KRACHT VAN POSITIEVE MENSELIJKE EMOTIES

In 1998 introduceerde Martin E. P. Seligman voor het eerst het begrip **Positieve Psychologie**, als tegenpool voor de heersende, op deficit gefocuste psychologie.

"Modern psychology has been co-opted by the disease model. We've become too preoccupied with repairing damage when our focus should be on building strength and resilience, especially in children." Seligman³⁴

De Positieve Psychologie, ook vaak "Science of Human Strengths" genoemd, focust op het positieve in ieders leven. Ze benadrukt de kracht van **welzijn en voldoening** (verleden), **geluk** en **positieve emoties** (heden), **hoop** in plaats van angst en **optimisme** in plaats van defaitisme of pessimisme (toekomst)³⁵.

De Positieve Psychologie weigert om onophoudelijk op zoek te gaan naar problemen om ze vervolgens op te lossen, omdat een probleem remediëren niet sterk genoeg is:

"Eliminating illness is not the same as creating health. [...] We need to [...] amplify strengths rather than repair weaknesses." Seligman³⁶

Bovendien legt een probleemoplossende methode de nadruk op wat negatief is en genereert op die manier negatieve emoties. En, zegt Barbara L. Frederickson³⁷, deze hebben een negatief effect op ons gedrag en ons leven. We worden neerslachtig en hebben de indruk dat we maar weinig of geen keuze hebben in een bepaalde situatie; onze energie wordt leeggezogen.

Volgens Seligman³⁸ moet het ook gedaan zijn met het opzetten van allerlei preventieprogramma's (bvb. tegen het gebruik van drugs, of het spijbelen op school) om problemen te elimineren. De allerbeste preventiecampagne is het **heraanleren van menselijke positieve karaktertrekken**, vindt hij. Zo zou

³⁴ JIMERSON, Shane R., e.a. (2004) "Strength-Based Assessment and School Psychology: A Summary and Synthesis" *The California School Psychologist*. Vol. 9, pp. 9-19, [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\)contents.pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8)contents.pdf)

³⁵ SELIGMAN, Martin E.P. (2002) "Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy" *Handbook of Positive Psychology* (SNYDER C.R. & Shane J. Lopez), Oxford University Press, p. 3-12, http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281464/positiev%20psychology.pdf

³⁶ ibidem

³⁷ Onder andere in : BOUWMANS, Marij e.a. (2006) *Verhalen die ons motiveren*. Studiehuisreeks, Nummer 68, Apr 4, 38p., http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/pdf_BROCHURE_68.pdf

³⁸ SELIGMAN, Martin E.P. (2002) op. cit.

ieder van ons, jong en oud, "optimisme"-lessen ("learned optimism" training programs) moeten krijgen, omdat optimisme een ongelooflijke kracht uitoefent op individuen. Het helpt hen niet alleen op het moment zelf maar wapent hen tegen hulpeloosheid, depressie en tal van andere mogelijke mentale ziektes in hun toekomstig leven.

En niet alleen optimisme heeft deze helende kracht. Tal van andere positieve menselijke vaardigheden, die we in de loop der jaren uit het oog zijn verloren, kunnen ons op een analoge manier helpen om sterker te worden en aan een waardevolle toekomst te bouwen. Aan ons om, met de hulp van de wetenschap (en het onderwijs!), deze positieve karaktertrekken te herontdekken, om samen niet alleen te overleven, maar als maatschappij werkelijk te kunnen bloeien:

"As a side effect of studying positive human traits, science will learn how to better treat and prevent mental, as well as some physical, illnesses. As a main effect, we will learn how to build the qualities that help individuals and communities not just endure and survive but also flourish." Seligman³⁹

Seligman en Frederickson zijn niet de eersten die de kracht van positieve menselijke emoties en karaktertrekken in de schijnwerpers hebben geplaatst. Tal van anderen voor hen hebben over het onderwerp geschreven, waaronder Maslow⁴⁰:

"The science of psychology has to reveal [...] man's potentialities, his virtues, his achievable aspirations, or his full psychological height".

In 1994 schreef de Braziliaanse pedagoog Freire dat we in de scholen aandacht moeten schenken aan een "pedagogie van de **hoop**":

"One of the tasks of the progressive educator...is to unveil opportunities for hope, no matter what the obstacles may be". ⁴¹

En als laatste voorbeeld wil ik de Zwitserse Verena Kast aanhalen die in 1991 schreef dat ieder van ons in staat is om zijn eigen leven zin en vorm te geven, op voorwaarde dat hij de volgende drie essentiële emoties ervaart: **geluk, inspiratie en hoop**.⁴²

Aan ons leerkrachten om geluk, inspiratie en hoop in de klas te genereren. En hoe beter dan via waardering?

³⁹ SELIGMAN, Martin E.P. (2002) op. cit.

⁴⁰ LINLEY P. Alex e.a. (2006) "Positive psychology: Past, present and (possible) future" *The Journal of Positive Psychology*, januari 2006; 1(1): 3-16,
http://www.strengths2020.com/assets/files/Positive_Psychology_Past_Present_Possible_Future.pdf

⁴¹ O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2004) "Toward a Pedagogy of Appreciation" *Constructive Discourse and Human Organization*. Advances in Appreciative Inquiry, Volume 1 (COOPERRIDER, David L. & Michel Avital), Emerald Group Publishing Ltd., p. 171
http://web.lemoyne.edu/~oconnor/Papers_files/ap%28book%29.pdf

⁴² KAST, Verena (1991) *Joy, Inspiration and Hope*. Library of Congress Cataloging In Publication Data, 2003

2.7 OP WEG NAAR EEN WAARDERENDE PEDAGOGIE

Hoe langer hoe meer geraken psychologen, leerkrachten, opvoeders en ouders overtuigd van de **kracht van waardering**. De vele artikels over **positief opvoeden**, of initiatieven zoals "Positive Parenting Program" (sinds 2007 in Vlaanderen gepromoot, o.a. door Kind en Gezin), of nog de "Strength-Based Assessments" in de Verenigde Staten, zijn er goede bewijzen van⁴³.

Echter, waarderen is geen gemakkelijk proces, omdat:

- (zoals in de vorige punten uitgelegd) we het niet gewoon zijn, "waarderen" wordt ons niet (genoeg) aangeleerd;
- waarderen moeilijker is dan het definiëren van problemen, althans volgens Thatchenkery en Chowdhry⁴⁴:
"Being appreciative is harder than finding problems. To be appreciative, we must experience a situation, accept the situation, make sense of the situation (pros/cons), and do a bit of mental gymnastics to understand the situation with an appreciative lens."
- waardering een zeker risico inhoudt: wie anderen waardeert, geeft mogelijk toe dat hijzelf iets niet of minder goed kan.

En het is juist omdat waardering voor de "postmoderne mens" zo moeilijk toe te passen is, dat ik in dit werk de aandacht wil vestigen op Appreciative Inquiry, een model dat volledig op waardering gebouwd is en dat tal van voordelen biedt aan leerlingen en leerkrachten.

⁴³ Ik som hier slechts enkele voorbeelden om mijn redenering te illustreren. Meer voorbeelden zouden me echter te ver leiden.

⁴⁴ THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007)
"The generative potential of appreciative processes" op. cit.

3 APPRECIATIVE INQUIRY

"In een vlaag van creatief schrijven heb ik het doel van Appreciative Inquiry wel eens metaforisch vergeleken met het loslaten van een groep jachthonden die, bij het horen van de hoorn, jankend van verlangen elkaar voor de poort staan te verdringen om te gaan doen waar ze voor leven... Dat zou wat zijn... als Appreciative Inquiry iets van deze energie bewerkstelligt als de schoolbel gaat."

Marij Bouwmans⁴⁵

3.1 HET ONTSTAAN VAN APPRECIATIVE INQUIRY

Appreciative Inquiry is ontstaan op het einde van de jaren '80 van de vorige eeuw naar aanleiding van de doctoraatstudie van David L. Cooperrider aan de Case Western Reserve Universiteit in Cleveland, Ohio, Verenigde Staten.

De jonge doctoraalstudent, die een analyse maakte van de organisatie en de leiderschapsposities in één van Cleveland's ziekenhuizen, merkte dat hij op sommige dagen neerslachtige antwoorden van de geïnterviewden kreeg, maar dat de medewerking veel enthousiaster en positiever was op andere dagen. Bij het bekijken van zijn data stelde hij vast dat de medewerking en de energie waarmee gereageerd werd, afhankelijk was van de vragen die hij stelde, namelijk:

- wanneer hij vroeg wat er allemaal verkeerd liep in het ziekenhuis, reageerden de mensen zeer pessimistisch;
- wanneer hij echter om succesverhalen vroeg, kreeg hij zeer optimistische, enthousiaste en krachtige getuigenissen.

Met toestemming van zijn mentor, Suresh Srivastva, besloot Cooperrider zijn onderzoeksmethodologie te wijzigen en alleen nog op de positieve ervaringen binnen de organisatie te focussen. Hij vroeg aan de leidinggevenden in het ziekenhuis om over die momenten in hun job te vertellen waarop zij zich het best, het meest levendig, het meest geïnspireerd voelden,... De andere ervaringen interesseerden hem niet meer.

Op basis van die verhalen, en gesteund door alle geïnterviewde medewerkers, werd het mogelijk om een positieve, toekomstgerichte visie voor het ziekenhuis te ontwerpen.

De resultaten van deze studie brachten zoveel positieve reacties met zich mee dat de raad van bestuur van het ziekenhuis aan Cooperrider vroeg om alle andere medewerkers van het ziekenhuis bij het project te betrekken om zo de gedroomde visie in gang te brengen.

En zo is Appreciative Inquiry ontstaan.

⁴⁵ BOUWMANS, Marij (2004) *Appreciative Inquiry in Nederland*. Studiehuisreeks, Nov 1, <http://appreciativeinquiry.case.edu/research/multilingualDetail.cfm?coid=8316&language=15>

3.2 WAT IS APPRECIATIVE INQUIRY?

Appreciative Inquiry betekent letterlijk "Waarderend Onderzoek" in het Nederlands⁴⁶:

- **Appreciative** - afkomstig van "appreciation", de waardering:
 - is de kern waarrond het hele proces draait;
- **Inquiry**, of het onderzoek:
 - duidt op de methodologie die gebruikt wordt om tot nieuwe inzichten te komen, zoals:
 - Wat zorgt voor energie binnen een organisatie?
 - Wat doet een systeem leven?
 - Wat werkt goed?
 - Wanneer zijn alle groepsleden in hun element⁴⁷?
 - Wat zijn de hoogtepunten in hun werk?
 - impliceert mysterie, nieuwsgierigheid en leergierigheid.
 - zorgt ervoor dat de verworven positieve inzichten op hun beurt de basis vormen van positieve toekomstgerichte acties.

Appreciative Inquiry is geen nieuw pedagogisch model. En het werd ook zeker niet voor het onderwijs ontwikkeld. Maar zijn unieke karakteristieken, de successen die ermee bereikt werden en het feit dat het op waardering gebaseerd is, heeft ervoor gezorgd dat AI vandaag ook in verschillende scholen (wereldwijd) toegepast wordt: op organisatorisch -en beleidsniveau, maar ook hier en daar in de klas, zoals zal blijken uit de volgende bladzijden.

Vaak wordt Appreciative Inquiry in de literatuur beschreven als een **veranderingsmodel**, een techniek om organisaties en/of mensen te veranderen. Maar waarschuwt de Nederlandse Appreciative Inquiry specialiste Marij Bouwmans⁴⁸, het woord veranderingsmodel houdt voor de meesten onder ons iets negatiefs in zich, terwijl AI een methode is dat juist het tegenovergestelde met zich mee brengt:

"AI stelt voor om de wereld, de ander en jezelf te zien, als iets of iemand, die een nieuw niveau van meesterschap kan bereiken.

[...] AI zorgt ervoor dat we "samen meer doen van waar we goed in zijn".

Marij Bouwmans⁴⁹

⁴⁶ Ik blijf de oorspronkelijke Amerikaanse benaming gebruiken omdat ik Appreciative Inquiry als naam veel sterker vind dan de Nederlandse vertaling ervan. Voor het gemak zal ik ook hier en daar de afkorting AI in de tekst gebruiken.

⁴⁷ ROBINSON, Ken & Lou Aronica (2009) *Het element. Als passie en talent samenkomen*. (Oorspronkelijke titel: The Element. How finding your passion changes everything.) Houten, Uitgeverij het Spectrum, 269p.

⁴⁸ BOUWMANS, Marij e.a. (2006) op. cit.

⁴⁹ ibidem

3.3 HOE WERKT APPRECIATIVE INQUIRY?

Het AI-model, ook 4D-methode of 4D-cyclus genoemd, bestaat uit vier afzonderlijke stappen: **D**iscover, **D**ream, **D**esign & **D**estiny

3.3.1 STAP 1: DISCOVER

“WAARDEER HET BESTE VAN WAT ER IS”

In dit eerste onderdeel van het proces wordt er aan de hand van interviews gezamenlijk gezocht naar de positieve ingrediënten van een organisatie of groep mensen. De interviews bestaan uitsluitend uit **positieve vragen** en de interviewers zijn de groepsleden zelf.

De redenering achter dit proces is de assumptie dat mensen en organisaties evolueren in de richting van de door hen gestelde vragen en de daarop gegenereerde antwoorden en beelden, net als planten die in de richting van het licht groeien⁵⁰.

Door positieve vragen te stellen, zoals: “beschrijf een hoogtepunt in je werk”, “wat is het leukste op school?”, “wanneer ben je gelukkig? Vertel me hierover”, of “waar wil je meer van?” zorgt men voor een **groeïende positieve bewustwording** van de hele groep en meer wederzijdse **waardering**. Immers, de geïnterviewden geven positieve, enthousiaste antwoorden op de positieve vragen; ze zijn **gelukkig** omdat ze hun piekervaringen met anderen kunnen delen. En de interviewers (wiens rol het is om de vertellers aan te moedigen en telkens nieuwe positieve vragen te stellen) worden mee in het relaas betrokken. Zowel geïnterviewden als interviewers worden in een positief, waar gebeurd **verhaal** gedompeld.

3.3.2 STAP 2: DREAM

“BEELD JE IN WAT ZOU KUNNEN.”

Dit is het moment voor de deelnemers om hun meest creatieve en misschien zelfs meest gedurfde dromen m.b.t. hun organisatie te uiten, door op de volgende vraag te antwoorden: “beeld je in wat zou kunnen zijn”. En dat gebeurt meestal vlotter dan anders want hoe meer positieve verhalen er in stap 1 (discover) verteld worden, hoe meer **geïnspireerd** de groepsleden geraken. Ze dromen ervan om dezelfde ervaringen opnieuw te kunnen meemaken en dezelfde positieve emoties opnieuw te mogen ervaren. De waardering van wat goed was in hun eigen verleden leidt hen tot het formuleren van een **gewenst toekomstbeeld**. Op die manier ontstaat er **hoop**.

⁵⁰ Dit is het “heliotropisch” principe van AI.

COOPERRIDER, David L. & Leslie E. SEKERKA (2003) *Inquiry into the Appreciable World: Toward a Theory of Positive Organizational Change*. 25p, <http://www.sekerkaethicsinaction.com/docs/pdfs/Cooperrider-Sekerka%20Chapter%20Web%201-06.pdf>

3.3.3 STAP 3: DESIGN

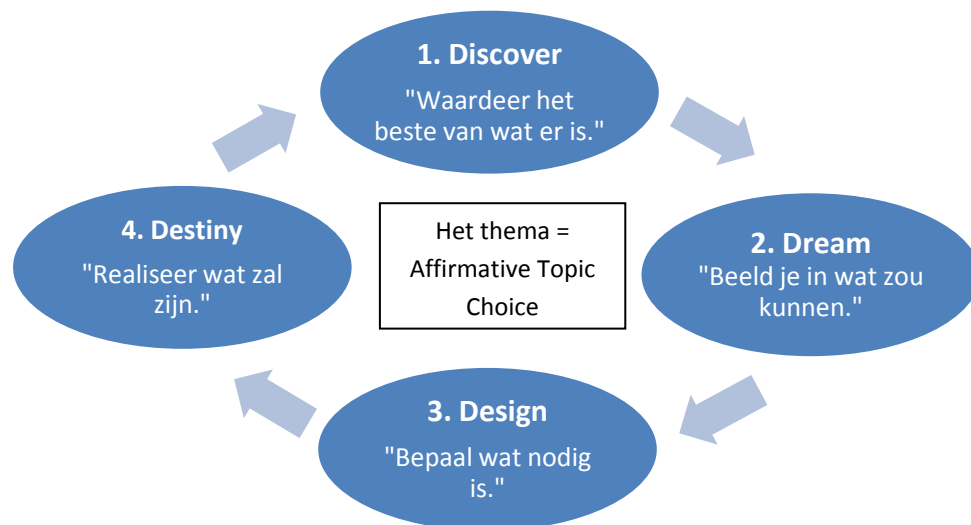
“BEPAAAL WAT NODIG IS.”

Op basis van de ontdekkingen uit de droomfase bepalen de deelnemers vervolgens wat ze nodig hebben om van de droom een werkelijkheid te maken. Samen schrijven ze welke positieve veranderingen ze in de toekomst willen waarmaken en wat is prioritair. Het volledig voorstel wordt in de tegenwoordige tijd geschreven, alsof het al gerealiseerd is, en uitsluitend gebruikmakend van positieve bewoording.

3.3.4 STAP 4: DESTINY

“REALISEER WAT ZAL ZIJN.”

Oorspronkelijk heette de vierde fase van een AI-proces: Deliver. Copperrider is echter tot de vaststelling gekomen dat deze term teveel de nadruk legt op het plannen en uitvoeren en dat velen hierdoor schrikken. Daarom heeft hij een nieuwe naam gekozen voor de laatste stap in zijn proces: Destiny. Dit begrip legt meer de nadruk op de engagementen die allen nemen om van de gedroomde toekomst een werkelijkheid te maken.



Figuur3: De 4D-cyclus van Appreciative Inquiry ⁵¹

⁵¹ Bronnen Figuur 3:

1) de oorspronkelijke Engelse versie: COOPERRIDER, David L. & Diana WHITNEY (1999) *A positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. San Francisco, Barrett-Koehler Communications Inc., 30p.,

<http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/toolsPackDetail.cfm?coid=2159>

2) Nederlandse vertaling: <http://www.aiwerkt.be/nl/content/pages/topic.aspx>

3.4 AI: EEN TRANSFORMEREND PARADIGMA

De 4D-cyclus van Appreciative Inquiry beantwoordt aan enkele heersende pedagogische visies:

- Het is een **procesgericht**⁵² model omdat het de groepsleden centraal plaatst en rekening houdt met hun eigen verhalen. Kennis wordt actief en zelfstandig gecreëerd en niet receptief overgenomen.
- Er wordt gefocust op de dialoog tussen interviewers en geïnterviewden. Hierdoor krijgt kennis een bijkomende dimensie: ze wordt mee geschapen door de ervaringen van "anderen". De 4D-cyclus is dus een **sociaal** constructivistisch model.
- Er is een zeer sterke link met de **realiteit**.
- Bovendien is AI een goed voorbeeld van **experimenterend leren**⁵³ aangezien alle verhalen die door de groepsleden in stap 1 verteld worden, zich op echt gebeurde ervaringen baseren. Vervolgens worden deze ervaringen opnieuw beleefd, in nieuwe situaties in stappen 2-4 van het proces.

Maar in andere opzichten verschilt het AI-model zeer sterk van het huidige heersende paradigma, zoals blijkt uit volgende kenmerken:

3.4.1 OPLOSSINGEN ZONDER PROBLEMEN

Tachtig jaar geleden (in 1932) introduceerde de Franse filosoof Marcel Gabriel "mysterie" als een alternatief voor het woord "probleem"⁵⁴:

"Il semble bien en effet qu'entre un problème et un mystère il y ait cette différence essentielle qu'un problème est quelque chose que je rencontre, que je trouve tout entier devant moi, mais que je puis par là même cerner et réduire - au lieu qu'un mystère est quelque chose en quoi je suis moi-même engagé, [...] un mystère transcende par définition toute technique concevable."

Een probleem staat los van ons. Het is iets dat opgelost dient te geraken. Iets waarvan we zo snel mogelijk vanaf willen. Het is noch motiverend, noch waardierend. Stel een probleem voor als een mysterie en de hele setting verandert! Ineens worden we door het onderwerp aangetrokken, ineens zijn we bij het proces betrokken.

⁵² De procesgerichte visie, ook constructivistische visie genoemd, staat recht tegenover de productgerichte visie. Deze laatste focust op overdracht van kennis, vaardigheden en attitudes volgens een voorop gesteld stramien. De procesgerichte visie daarentegen legt het accent op de ontplooiing van de persoon en de constructie van kennis als resultaat van het eigen doorlopen proces.

⁵³ In 1984 introduceerde David Kolb the Experiential Learning Theory, een pedagogisch model dat de focus legt op actief experimenteren door de lerenden om daadwerkelijk kennis te verwerken. Dit model wordt ondertussen wereldwijd erkend als een zeer betrouwbaar model.

⁵⁴ <http://www.philagora.net/ph-prepa/g-marcel.htm>

En de oplossingen die we dan vinden, reiken zoveel verder, want:

*"By definition, a problem implies that one already has knowledge of what "should be;" thus one's research is guided by an instrumental purpose tied to what is already known. In this sense, problem solving tends to be inherently conservative; as a form of research it tends to produce and reproduce a universe of knowledge that remains sealed."*⁵⁵
Cooperrider

Dit is wat Appreciative Inquiry doet. De methode zorgt ervoor dat we op basis van de positieve verhalen en de daarop gegenereerde positieve beelden, **innoverende oplossingen** vinden voor mysteries.

Nooit wordt er over problemen gesproken, maar plaats gemaakt voor verbeelding en creativiteit.

Tabel 1: Probleembenadering versus waarderende benadering⁵⁶

Probleem benadering	Waarderende benadering
<i>PARADIGMA:</i> Kennisoverdracht wordt voorgesteld als een probleem dat opgelost moet worden.	<i>PARADIGMA:</i> Kennisoverdracht wordt voorgesteld als een mysterie om te ontdekken.
Een nood: identificeer het probleem	Waardering voor het beste wat er is
Focus op wat gebroken is, op wat niet werkt	Focus op wat werkt
Analyse van de oorzaak	Inbeelden "wat zou kunnen zijn"
Analyse van mogelijke oplossingen	Dialog over "wat zou moeten zijn"
Actieplannen	Innoveren "wat zal zijn"
Analyse van wat nog ontbreekt	Analyse van wat aanwezig is

3.4.2 VERHAAL

In punt 2.4.1. heb ik Lyotard's visie op de postmoderne kennisoverdracht geschetst en zijn spijt over het verdwijnen van het verhaal als alternatief voor de wetenschappelijke redeneervorm, uitsluitend gebaseerd op feiten en bewijzen.

⁵⁵ <http://www.appreciative-inquiry.org/AI-Quotes.htm>

⁵⁶ Tabel1 is een compilatie van twee zeer sterk op elkaar trekkende tabellen. Bronnen:

1) COOPERRIDER, David L. & Diana WHITNEY (1999) op. cit.

Nederlandse terminologie: VAN BELLE, Katja & Werner KÜPER (2008), Waarderend Onderzoek: *passie aanwakkeren in organisaties*. Propellor, 11p., www.propellor.be

2) THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007)

"The generative potential of appreciative processes" op. cit.

Met Appreciative Inquiry krijgt het verhaal terug een prominente plaats. Kennis wordt gecreëerd op basis van de verhalen van de lerenden. En geen enkele keer worden er bewijzen gevraagd. De verhalen worden als dusdanig aanvaard.

Net als ten tijde van Socrates treden de groepsleden in dialoog met elkaar en ontdekken dat de werkelijkheid op verschillende manieren kan geïnterpreteerd worden. Bovendien ontwikkelen ze vaardigheden als: vertellen, in publiek praten, luisteren en waarderen van de ander.

3.4.3 WOORDENSCHAT VAN DE HOOP ⁵⁷

"Words do create worlds – even in unintended ways" ⁵⁸. Cooperrider & Sekerka

Door het feit dat er niet meer over problemen gesproken wordt, maar dat alle vragen positief getint zijn en ook alle antwoorden uitsluitend succesverhalen zijn, is er geen plaats voor een deficitair taalgebruik meer. Deficitwoorden, negatieve kritiek en cynisme maken plaats voor een energieke, positieve taal.

En aangezien woorden emoties teweegbrengen, zorgt dit nieuw vocabularium voor positieve emoties, een nieuwe energie in de groep, motivatie, inspiratie en hoop.

3.4.4 DE KRACHT VAN AI OM TE "TRANSFORMEREN"

Volgens Verena Kast (zie punt 2.6.3) heeft ieder van ons geluk, inspiratie en hoop nodig om zijn eigen leven actief vorm te geven. Wel, alle drie deze elementen komen tot uiting in een Appreciative Inquiry, en niet bij een enkel individu, maar in de hele groep. Hierdoor wordt de energie en zin om te ageren nog versterkt.

De transformatie die daarop volgt uit zich op twee manieren:

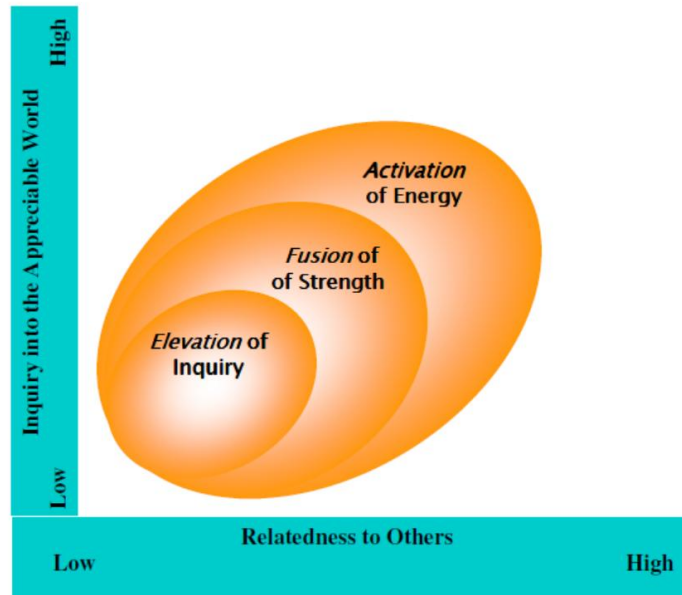
1. The Inquiry, het onderzoek, ondergaat een verandering en wordt een "intervention"⁵⁹, of in het Nederlands: een interventie, een tussenkomst, m.a.w. actie.
2. De band tussen de protagonisten groeit naarmate het waarderend onderzoek vordert en er meer positieve emoties aanwezig zijn. Mogelijke agressie of onderlinge onenigheden tussen de groepsleden worden hoe langer hoe meer vervangen door empathie. Iedereen wil met de anderen samenwerken, wat leidt tot een bundeling van sterktes ("fusion of

⁵⁷ Terminologie gebruikt door Ludema in: LUDEMA, James (2001) "From Deficit Discourse to Vocabularies of Hope: The Power of Appreciation" *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Stipes Publishing L.L.C., <http://www.stipes.com/aichap29.htm>

⁵⁸ COOPERRIDER, David L. & LESLIE E. SEKERKA (2003) op. cit.

⁵⁹ ibidem

strength”), en vervolgens het vrijmaken van nog meer energie (“activation of Energy”), zoals schematisch aangetoond in figuur 4 hieronder.



Figuur 4: Positieve veranderingsmodel⁶⁰

En dit is hoe, volgens Cooperrider en Whitney, Appreciative Inquiry tot positieve veranderingen in een organisatie kan leiden.

“Changes never thought possible are suddenly and democratically mobilized when people constructively appropriate the power of the positive core and simply ... let go of accounts of the negative.”⁶¹

3.5 WERELDWIJDE TOEPASSING VAN APPRECIATIVE INQUIRY

Sinds het ontstaan van Appreciative Inquiry, werd het 4D-model wereldwijd met succes geïmplementeerd door duizenden mensen in zeer verscheidene sectoren:

- in ondernemingen (vb. Cap Gemini Ernst & Young, Boeing, of ING in België),
- door de overheid (vb. the US Navy, the Canadian Dept. of National Defense),
- door steden en regio’s (vb. Imagine Dallas (VS), Imagine Gotland (Zweden), Imagine Nagaland (India), Imagine Western Australia),
- door verschillende NGO’s in de derde wereld,
- door diverse spirituele en religieuze organisaties,
- in de gezondheidszorg (AI is in een ziekenhuis ontstaan), enz. ...

⁶⁰ Bron Figuur 4: COOPERRIDER, David L. & Leslie E. SEKERKA (2003) op. cit.

⁶¹ COOPERRIDER, David L. & Diana WHITNEY (1999) op. cit.

Telkens werd er gebruik gemaakt van het nieuwe paradigma om een nieuwe visie te formuleren in een organisatie, onderneming of bijeenkomst, en een proces van positieve verandering door te voeren op groeps –en op individueel niveau.

Ook in het onderwijs heeft AI zijn intrede gemaakt. Hier volgen enkele voorbeelden:

- **MACRO**niveau:

- Onder de naam "Imagine Student Success" heeft de overheid in Toronto, Canada, een AI-proces geïnitieerd voor alle scholen van de stad, met als centrale thema het succes van de leerlingen.
- A leap of Faith: Re-Discovering the Wonder-Full world of Education: bijeenkomst van 110 deelnemers in Cleveland (Ohio, VS) in 2003, met als doel:

"a conversation using the Appreciative Inquiry 4-D cycle to discover the best of education and learning past/present, dream of the brightest possible future for teaching and learning, begin to design the kind of educational world that works for all, and then begin to identify the actions we need to take to move towards those visions".⁶²

- **MESO**niveau:

- Imagine Heathside (UK)
De Engelse school Heathside heeft een volledig AI-proces doorgevoerd om een toekomstvisie te formuleren en nieuw leven in de school in te blazen. Werden bij het proces betrokken: directie, onderwijzend personeel, ouders, leerlingen, politici en andere belanghebbenden. Heel het traject en de resultaten ervan werden gedocumenteerd en op het internet geplaatst. Zeer inspirerende lectuur^{63 64}.
- Celebrate the Stories (VS)
Een vergelijkbaar initiatief met Imagine Heathside, doorgevoerd in de scholengemeenschap van West Springfield Public Schools in Massachussets.⁶⁵
- Appreciative Inquiry in Nederlandse scholen:
 - Beleidsondersteunend kwalitatief onderzoek gebaseerd op AI in het Stedelijk Lyceum Enschede in het schooljaar 2004-2005;
 - AI gebruikt alvorens LOL (Leerprocesbegeleiding Online) te implementeren in het Centrum Educatieve Dienstverlening te Rotterdam.

- **MICRO**niveau:

- AI-interviews worden gebruikt in diverse Braziliaanse klassen waardoor leerlingen uit een begoed milieu via waarderende dialogen in contact komen met leerlingen uit arme wijken;
- AI wordt gebruikt in een kleuterklas in Michigan (VS) om de overgang tussen de kleuterschool en de lagere school te bevorderen;

⁶² Bron en resultaten van deze bijeenkomst terug te vinden op:

<http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/bibAiStoriesDetail.cfm?coid=4210>

⁶³ <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/pressDetail.cfm?coid=2440>

⁶⁴ <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/bestcasesDetail.cfm?coid=2338>

⁶⁵ <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/bestcasesDetail.cfm?coid=2368>

- Dr Karim Benamar (tussen 2003 en 2007 lector Reflectie aan de Hogeschool Amsterdam) heeft verschillende reflectietools voor leerlingen en leerkrachten ontwikkeld op basis van AI;
 - Appreciative Inquiry werd opgenomen in het curriculum van 13 publieke scholen in Chicago en wordt nu in de klas onderwezen;
 - Appreciative Inquiry wordt succesvol toegepast in de MBA-lessen van het Le Moyne College.
- **NANO**niveau:
 - Imagine Shaw (VS) - Cardinal Scholars Mastery Program: een zomerprogramma ontwikkeld voor studenten met leerachterstand, waarbij vooral de nadruk gelegd wordt op dialogen met volwassenen/experten om de motivatie van leerlingen te bevorderen.

In de volgende paragraaf bespreek ik de laatste twee voorbeelden van AI op microniveau.

3.6 AI IN DE KLAS

Ondanks de wereldwijde successen van het model, staat AI nog in haar kinderschoenen, toch zeker wat het gebruik ervan in de klas betreft, aangezien AI niet specifiek voor het onderwijs ontwikkeld werd.

De twee voorbeelden die ik hieronder bespreek, bewijzen echter dat, mits een beetje creativiteit, AI zeker geschikt is voor de klas. Bovendien brengt dit nieuw paradigma tal van voordelen voor leerlingen en leerkrachten.

3.6.1 VOORBEELD 1: APPRECIATIVE CIVIC INTERVIEWS IN 13 PUBLIEKE SCHOLEN VAN CHICAGO (VS)

Een deel van de 4D-cyclus werd opgenomen in het curriculum van 13 publieke scholen ten gevolge van "Imagine Chicago", een AI-proces, dat gestart is in de jaren '90 van de vorige eeuw in de Amerikaanse stad Chicago. De bedoeling van het waarderend onderzoek was om een gezamenlijke positieve visie voor de stad te genereren waarbij zoveel mogelijk van de 3 miljoen inwoners betrokken zouden zijn.

Zoals bij elk AI-proces is Imagine Chicago met stap 1, Discover, gestart waarbij de interviewers en geïnterviewden allemaal inwoners van de stad waren. Maar wat Imagine Chicago vanaf het begin zo speciaal maakte, is het feit dat veel van de interviewers in de pilootversie van het onderzoek kinderen waren. Kinderen werden op pad gestuurd om interviews af te nemen van politici, zaakvoerders, geestelijken, wetenschappers, schooldirecties, artiesten, ouders, enz. ... En tot grote verbazing van velen hebben de kinderen, dankzij hun onbegrensde enthousiasme en nieuwsgierigheid, de allerbeste interviews afgenomen. De

dialogen tussen de jeugd en de oudere generatie van de stad heeft tot werkelijke wonderen geleid. Enkele getuigenissen⁶⁶:

- Een 72-jarige geïnterviewde aan het woord:
 - *"I really thank you for this conversation. You got all of me. That hasn't happened too often in my life. You forced me to share my visions, and crystallize them into clear images. This has given me tremendous hope. Now that I can articulate clearly I know they are do-able."*
- Twee schooldirecteurs aan het woord:
 - *"I've never been asked these types of questions by youths in this school. When I do converse with the students it is usually for disciplinary reasons;"*
 - *"You know, during that interview I really felt like I was on the pulpit. I got animated. I was literally looking into the face of the future, exploring the essential elements of the good society. This conversation mattered."*
- Getuigenis van Willie J. Hempel, een van de jonge interviewers:
 - *"It was during my interview with Ed Brennen, CEO of Sears, that my dreams and hopes were ignited. You find you have so much in common in terms of hopes for our city. And you find out people like Ed really care, not just about money but social justice causes, about me as a young person and about our future... my ideas about people like Ed and the politicians I interviewed all changed, and so has my life."*

Naar aanleiding van deze waarderende interviews hebben 13 publieke scholen in Chicago beslist om het experiment in de komende jaren te herhalen door **Appreciative Civic Interviews** in hun curriculum op te nemen, m.a.w. waarderende interviews (uitsluitend positieve vragen en volgens de regels van Appreciative Inquiry) met een sociaal/burgerlijk karakter.

Deze beslissing die op mesoniveau genomen werd, heeft natuurlijk zijn implicaties op microniveau. Voortaan leren de leerlingen van deze 13 scholen in de klas hoe ze een nieuw soort vragen moeten formuleren, hoe ze moeten luisteren en hoe ze volwassenen op een waarderende manier moeten aanmoedigen om hun succesverhalen tot leven te brengen.

3.6.2 VOORBEELD 2: **APPRECIATIVE PEDAGOGY** AAN HET LE MOYNE COLLEGE (SYRACUSE, VS)

*"The 4 D model in pedagogy is about connecting: to our own experience, to others and their stories, to theory, and to the future and wider environment through vision and action."*⁶⁷

O'Connor & Yballe

⁶⁶ COOPERRIDER, David L. (1996) "The "Child" As Agent of Inquiry" *Organization Development Practitioner*, Vol 28 (1 & 2), 1996, p. 5-11, http://rolyatcorp.homestead.com/Child_As_Agent.pdf

⁶⁷ O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2004) op. cit.

Onder de naam Appreciative Pedagogy hebben Prof. Dennis O'Connor en Prof. Leodones Yballe, op het einde van de jaren '90, een aangepaste vorm van AI in hun MBA-lessen aan het Amerikaanse Le Moyne College ontwikkeld.

Hun waarderende pedagogie rustte op volgende criteria:

- 1) Focus op succesverhalen en piekmomenten van de leerlingen;
- 2) Het aanwakkeren van positieve beelden gebaseerd op de eigen succesvolle herinneringen;
- 3) Het vertrouwen dat positieve beelden tot positieve actie leiden;
- 4) Het gebruik van waarderende interviews en dialogen om dit te realiseren;
- 5) De leerkracht fungeert als een coach die het waarderend proces vorm geeft:
 - i. Helpt positieve vragen te formuleren en succesverhalen te genereren, ook bij studenten die moeite hebben met het oproepen van positieve ervaringen;
 - ii. Stuurt de aandacht van de lerenden in de richting van wat goed werkt;
 - iii. Legt de nadruk op sterktes en talenten;
 - iv. Moedigt studenten aan om vaardigheden te ontwikkelen en kennis te vergaren die belangrijk zijn om succes te boeken.

Beide heren zijn het eens dat Appreciative Pedagogy toegepast kan worden in korte segmenten van bijvoorbeeld 20 minuten, alsook in 3uur durende sessies, of de ruggengraat kan zijn van een vak gedurende een heel semester.

De methode kan in alle vakken gebruikt worden. Zelf hebben ze Appreciative Pedagogy in volgende situaties gebruikt:

- bij het samenstellen van studententeams in het begin van het jaar;
- in een oefening met als doel de visualisatie van de ideale manager;
- in een observatieoefening rond uitstekend functionerende ondernemingen;
- in diverse opdrachten zoals een waarderend interview van hun manager;
- bij het aanleren van presentatievaardigheden.

Hieronder bespreek ik een van die voorbeelden om de werkwijze van beide professoren te illustreren:

In het begin van het academiejaar werden de studenten in groepen ingedeeld (zoals vaak gebeurt in MBA-opleidingen). Om de samenwerking binnen de groepen te bevorderen, werd een waarderend onderzoek geïnitieerd. De studenten kregen als opdracht om elkaar te interviewen over hun meest succesvolle ervaringen op het gebied van teamwork. Ze werden aangespoord om zeer nieuwsgierig te zijn en uitsluitend positieve vragen te stellen aan de andere leden van de groep. Dan werd hen gevraagd om op basis van deze antwoorden een beeld te creëren van het ideale team en de karakteristieken ervan op te schrijven. De antwoorden van alle groepen werden vervolgens klassikaal besproken. In het laatste onderdeel van de oefening werd er aan de studenten gevraagd om zoveel mogelijk ideeën te formuleren om als team dit ideaal beeld te benaderen. En zoals blijkt uit de vele getuigenissen van studenten⁶⁸ heeft deze waarderende methodologie voor een succesklimaat in de verschillende teams gezorgd, met zeer positieve resultaten als gevolg.

⁶⁸ Hiervoor verwijs ik naar O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2004) op. cit.

3.6.3 VOORDELEN VAN AI VOOR DE LEERLINGEN

Op basis van de vorige paragrafen kunnen we reeds concluderen dat de toepassing van het AI-model voor een krachtige leeromgeving in de klas zorgt. Het beantwoordt met name aan de verschillende criteria die De Corte in 1996 formuleerde⁶⁹. Leren tijdens een Appreciative Inquiry:

- is een actief proces,
- is een constructief en cumulatief proces,
- is zelfregulerend en zelfgestuurd,
- is doelgericht,
- is contextgebonden,
- gebeurt deels coöperatief.

Maar AI gaat nog een stapje verder, zoals blijkt uit volgende elementen, ons aangereikt door de heren Cooperrider, O'Connor en Yballe.⁷⁰

Voordelen van AI voor de lerenden:

- Net als in de oefening rond teamwork hierboven heeft de introductie van Appreciative Civic Interviews in Chicago tot een **succesklimaat** in de diverse klassen geleid. Uit onderzoek van Barbara Radner⁷¹ blijkt nu dat de schoolresultaten van alle leerlingen die waarderende interviews aanleren hoger liggen dan voordien en dit op verscheidene vakken (lezen, schrijven, wiskunde, enz. ...).
- In tegenstelling tot sommige lessen waar het moeilijk is om enige reactie van de leerlingen te lokken, heeft een AI-sessie als resultaat dat alle studenten vol energie aan de les deelnemen en dat er veel interacties plaatsvinden. De **motivatie** om mee te werken aan het klasgebeuren is dus veel groter; verveling wordt vervangen door enthousiasme.
- Studenten voelen zich **veiliger in de klas**. Ook diegenen die gewoonlijk schrik hebben om hun mening in publiek te uiten, durven ineens hun successen met de groep te delen.
- **De relatie tussen de studenten onderling verbetert**, naarmate er meer AI-interviews in de klas worden afgenomen. De studenten leren elkaar beter kennen; ze komen tot de vaststelling dat ze gemeenschappelijke ervaringen of gedachten hebben. Ze begrijpen elkaar steeds beter. Ze leren elkaar waarderen en vertrouwen⁷².
- Ook op het niveau van de zelfzekerheid van de studenten is er dankzij Appreciative Inquiry een grote vooruitgang te merken. Studenten worden mondiger naarmate ze meer deelnemen aan de lessen. Bovendien leren ze

⁶⁹ STANDAERT Roger, e.a. (2006) *Leren en Onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven, Acco, 4de druk, 2009, p. 18-19

⁷⁰ Alle voordelen komen uit volgende 3 publicaties:

1) COOPERRIDER, David L. (1996) op. cit.

2) O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2000) "Appreciative Pedagogy: constructing positive models for learning" *Journal of Management Education*, Vol.24 n°4, Sage Publications, Aug 2000, p.474-483, http://web.lemoyne.edu/~oconnor/Papers_files/ap-jme.pdf

3) O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2004) op. cit.

⁷¹ COOPERRIDER, David L. (1996) op. cit.

⁷² Hetgeen bevestigt de transformerende kracht van een AI-proces, zoals besproken in punt 3.4.4.

hun eigen ervaringen te waarderen en te vertrouwen. Wat natuurlijk een positief invloed heeft op hun **eigen ontplooiing als persoon**.

- Volgens de heren O'Connor en Yballe **verbetert AI ook de relatie tussen leerling en leerkracht**. Veel leerlingen die aan de basis zeer sceptisch staan t.o.v. het 4D-model, veranderen van mening gedurende het proces. Hun scepticisme wordt vervangen door vertrouwen wanneer ze vaststellen dat de toegepaste methode tot positieve resultaten leidt. Ze durven vervolgens de leerkracht veel vaker om hulp of advies te vragen.
- De leerlingen leren onvervalst vanuit een **realistische, op de eigen ervaringen gebaseerde context**. Hierdoor is de impact van het leerproces veel groter.
- Ze leren bovendien **de toekomst op een positieve manier** te benaderen.
- En leren **WAARDEREN**.

3.6.4 VOORDELEN VAN AI VOOR DE LEERKRACHT

Gebruik maken van Appreciative Inquiry in de klas brengt ook positieve gevolgen voor de leerkracht met zich mee.

Volgens O'Connor en Yballe gebeurt dit als volgt:

- De verhoogde energie en motivatie van de leerlingen maakt het onderwijzen veel aangenamer en ook gemakkelijker voor de leerkracht.
- De succesverhalen die in de klas te horen zijn, hebben ook een positief invloed op de docenten.
- Bovendien krijgen ook zij meer ervaringen en voorbeelden te horen die te maken hebben met hun leerstof, waardoor ook zij "bijleren".
- Appreciative Inquiry helpt docenten om de beginsituatie van hun leerlingen beter te begrijpen en bijgevolg ook het meest relevante materiaal voor hun cursussen te kiezen.
- De vele "aha-erlebnissen" die de leerlingen dankzij AI ervaren, bewijzen de leerkrachten dat ze goed bezig zijn.

4 SLOT

In mijn zoektocht om leerlingen in de klas te enthousiasmeren ontdekte ik het concept "waardering". Blijkbaar steunde vroeger kennisoverdracht op waardering, maar ondermeer door de industriële revolutie, het vertalen van kennis in een verhandelbaar goed en de toenemende druk op efficiëntie, ging dit in grote mate verloren. Het deficitair denken en het onderkennen en oplossen van problemen kreeg de bovenhand.

Nochtans is het zo dat de mens, en bijgevolg ook een leerling, behoefte heeft aan positieve aandacht, waardoor er automatisch nieuwe inzichten, maar ook energie en hoop worden gegenereerd.

Enkele verlichte geesten zetten aan het einde van de vorige eeuw positieve psychologie en "Appreciative inquiry" op de kaart. AI bleek aan te slaan in heel wat domeinen en vond zijn weg naar het onderwijs. Het bleek niet alleen de leerlingen te motiveren, maar ook voor de leerkrachten een buitengewoon stimulerende werkmethode te zijn.

"For both our students and us, the appreciative mindset has been a positive force in the classroom. It awakens the desire and nurtures the curiosity to create and discover new possibilities that can enrich our existence in class and give it new meaning and direction. We have found the appreciative mindset to be a positive force for all members of the classroom learning community. We hope and believe that a range of activities rooted in this mindset will increase the likelihood of experiencing other current and future situations in an Appreciative way".⁷³
(L. Yballe, D. O'Connor)

Ervan overtuigd zijnde dat onze wereld grote nood heeft aan nieuwe concepten om deze planeet leefbaar te houden, is AI een methode om de jongere generatie, samen met de volwassenen, op een prikkelende, creatieve manier aan te zetten tot innovatie. Een positieve 'vibe' is in mijn ogen bovendien noodzakelijk om jongeren gemotiveerd op de schoolbanken te houden en klaar te stomen voor de toekomst.

Laten we met zijn allen positieve vragen stellen (DISCOVER), dromen (DREAM) en dialogeren (DESIGN) over wat zou kunnen in ons onderwijs en innoverend hieraan werken (DESTINY) om een positieve verandering te realiseren. Dit is in ieder geval datgene waaraan ik de volgende jaren met veel enthousiasme mijn tijd en energie aan ga besteden...

⁷³ O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2000) op. cit.

LITERATUUR

- BONVIN, Raphaël & Jacques LANARES (2002)
ABC de l'apprentissage par problèmes. RCFE,
<http://rcfe.epfl.ch/webdav/site/rcfe/shared/ABC-APP.pdf>
- BOUWMANS, Marij (2004)
Appreciative Inquiry in Nederland. Studiehuisreeks, Nov 1,
<http://appreciativeinquiry.case.edu/research/multilingualDetail.cfm?coid=8316&language=15>
- BOUWMANS, Marij e.a. (2006)
Verhalen die ons motiveren. Studiehuisreeks, Nummer 68, Apr 4, 38p.,
http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/pdf_BROCHURE_68.pdf
- COOPERRIDER, David L. (1996)
"The "Child" As Agent of Inquiry" *Organization Development Practitioner*, Vol 28 (1 & 2), 1996, p. 5-11, http://rolyatcorp.homestead.com/Child_As_Agent.pdf
- COOPERRIDER, David L. & Diana WHITNEY (1999)
A positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry. San Francisco, Barrett-Koehler Communications Inc., 30p.,
<http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/toolsPackDetail.cfm?coid=2159>
- COOPERRIDER, David L. & Leslie E. SEKERKA (2003)
Inquiry into the Appreciable World: Toward a Theory of Positive Organizational Change. 25p, <http://www.sekerkaethicsinaction.com/docs/pdfs/Cooperrider-Sekerka%20Chapter%20Web%201-06.pdf>
- ELLIOTT, Charles (1999)
Locating the Energy for Change: An introduction to Appreciative Inquiry. Winnipeg, Canada, International Institute for Sustainable Development, 288p.,
<http://www.iisd.org/pdf/appreciativeinquiry.pdf>
- GERGEN, Kenneth J. (1994)
"The Cultural Consequences of Deficit Discourse" *Realities and Relationships: soundings in social construction*. Harvard University Press, p. 143-164
- GERGEN, Kenneth J. (2001)
"The Limits of Pure Critique" *Social Construction in Context*. London / Thousand Oaks / New Delhi, Sage Publications, Ltd., p. 44-62
- JANJIC, Danilo (2002)
Commentaires au sujet du livre de Jean-François Lyotard: la condition post-moderne. Genève, Institut de la famille, 10p.,
<http://www.institutdelafamillegeneve.org/lyotard.pdf>
- JIMERSON, Shane R., e.a. (2004)
"Strength-Based Assessment and School Psychology: A Summary and Synthesis"
The California School Psychologist. Vol. 9, pp. 9-19,

[http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003\(volume_8\)contents.pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP2003(volume_8)contents.pdf)

- KAST, Verena (1991)
Joy, Inspiration and Hope. Library of Congress Cataloging In Publication Data, 2003
- LINLEY P. Alex e.a. (2006)
"Positive psychology: Past, present and (possible) future" *The Journal of Positive Psychology*, januari 2006; 1(1): 3-16,
http://www.strengths2020.com/assets/files/Positive_Psychology_Past_Present_Posible_Future.pdf
- LUDEMA, James (2001)
"From Deficit Discourse to Vocabularies of Hope: The Power of Appreciation"
Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development. Stipes Publishing L.L.C., <http://www.stipes.com/aichap29.htm>
- LUDEMA, James e.a. (2009)
An Excerpt From The Appreciative Inquiry Summit: a Practitioner's Guide for leading Large-Group Change. Berrett-Koehler Publishers,
http://www.bkconnection.com/static/The_Appreciative_Inquiry_Summit_EXCERPT.pdf
- LYOTARD, Jean-Francois (1979)
The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. (Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi), Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993, <http://users.sfo.com/~rathbone/lyopmc.htm>
- O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2000)
"Appreciative Pedagogy: constructing positive models for learning" *Journal of Management Education*, Vol.24 n°4, Sage Publications, Aug 2000, p.474-483,
http://web.lemoyne.edu/~oconnor/Papers_files/ap-jme.pdf
- O'CONNOR, Dennis & Leodones YBALLE (2004)
"Toward a Pedagogy of Appreciation" *Constructive Discourse and Human Organization*. Advances in Appreciative Inquiry, Volume 1 (COOPERRIDER, David L. & Michel Avital), Emerald Group Publishing Ltd., p. 171-192,
http://web.lemoyne.edu/~oconnor/Papers_files/ap%28book%29.pdf
- PARKER, George (2004)
Het grote boek van de creativiteit: waar een wil is, ontstaat een weg. Amsterdam, Uitgeverij Archipel, 2009, 292p.
- POSITIVE CHANGE CORPS (2002)
West Springfield Public Schools: Strengths Informing our Decisions (case study document), 5p.,
<http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/bestcasesDetail.cfm?coid=2368>
- ROBINSON, Ken & Lou Aronica (2009)
Het element. Als passie en talent samenkomen. (Oorspronkelijke titel: The

Element. How finding your passion changes everything.) Houten, Uitgeverij het Spectrum, 269p.

- SELIGMAN, Martin E.P. (2002)
"Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy" *Handbook of Positive Psychology* (SNYDER C.R. & Shane J. Lopez), Oxford University Press, p. 3-12,
http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281464/positiev%20psychology.pdf
- SIERENS, Sven, e.a. (2007)
"Leren en diversiteit in het onderwijs" *Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving*. Een referentiekader, Steunpunt diversiteit en leren, Universiteit Gent, p. 49-58
- STANDAERT Roger, e.a. (2006)
Leren en Onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek. Leuven, Acco, 4^{de} druk, 2009, 358p.
- THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007)
"Knowledge sharing: a historical perspective" *Appreciative Inquiry and Knowledge Management, a social constructionist perspective*. New Horizons in Management, Cheltenham (UK)/ Northampton (US), Edward Elgar Publishing Ltd, p.12-31
- THATCHENKERY, Tojo & Dilpreet CHOWDHRY (2007)
"The generative potential of appreciative processes" *Appreciative Inquiry and Knowledge Management, a social constructionist perspective*. New Horizons in Management, Cheltenham (UK)/ Northampton (US), Edward Elgar Publishing Ltd, p.32-48
- VAN BELLE, Katja & Werner KÜPER (2008), *Waarderend Onderzoek: passie aanwakkeren in organisaties*. Propellor, 11p., www.propellor.be
- van Dale, Groot Woordenboek der Nederlandse Taal
- VLAANDEREN, Ministerie Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2005)
Gelijke kansen voor elk kind... scholen maken er werk van.
http://www.ond.vlaanderen.be/PUBLICATIES/?get=TREFWOORD&trefw=30&woord=gelijke_kansen_in_het_onderrwijs&nr=146&i=5
- VLAANDEREN, Vlaamse Regering (2007)
Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren.
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13952#245903>
- VVKSO (2006)
Leerplan Secundair Onderwijs: Economie 2^{de} graad ASO (D2006/0279/050). Licap, Brussel, 31p, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Economie-2006-050.pdf>

- <http://www.aiwerkt.be>
- <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/bestcasesDetail.cfm?coid=2338>
- <http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/bibAiStoriesDetail.cfm?coid=4210>
- <http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/organizationDetail.cfm?coid=5121§or=25>
- <http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/bibAiStoriesDetail.cfm?coid=8324>
- <http://www.appreciative-inquiry.org/AI-Quotes.htm>
- <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=503>
- <http://www.google.be/imghp>
- <http://www.optiektent.nl/bedrog.php>
- <http://www.philagora.net/ph-prepa/g-marcel.htm>
- <http://www.pineforge.com/newman4study/resources/rosenthal1.htm>
- <http://www.reflectietools.nl/>
- <http://www.woorden.org>