

# Wat doet deugd in de lerarenopleiding?

***Op zoek naar succesfactoren voor persoonlijk meesterschap in de lerarenopleiding***

Bram de Muynck & Marloes Hoencamp

Een product van projectgroep 4 van het CEPM

Aan de literatuurstudie en aan de interviews werkten de volgende personen mee:

Tonnis Bolks (Viaa Gereformeerde Hogeschool)  
Heleen den Herder (Christelijke Hogeschool Ede)  
Marloes Hoencamp (Driestar Hogeschool)  
Margje Kooiker (Driestar Hogeschool)  
Danielle van de Koot (Christelijke Hogeschool Ede)  
Marcel Lemmen (Hogeschool de Kempel)  
Bram de Muynck (Driestar Hogeschool)  
Annalotte Ossen (Hogeschool Iselinge)  
Ietje Pauw (Katholieke Pabo Zwolle)  
Henk Swart (Katholieke Pabo Zwolle)  
Tanja van der Vinne (Viaa Gereformeerde Hogeschool)  
Annemarie van Vreeswijk (Driestar Hogeschool)  
Nicky Wessels (Hogeschool de Kempel)\_

© Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap Utrecht

## **Inhoudsopgave**

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Inleiding</b> .....   | 3  |
| <b>2. Methode</b> .....   | 4  |
| <b>3. Resultaten van het literatuuronderzoek</b> .....                          | 5  |
| 3.1. Bewustwording .....  | 6  |
| 3.2. Verantwoorden .....  | 7  |
| 3.3. Dialoog .....  | 7  |
| 3.4. Reflectie en onderzoek .....   | 10 |
| <b>4. Resultaten van het behoeftenonderzoek</b> .....                           | 11 |
| <b>5. Ontwerpprincipes voor het opleiden tot persoonlijk meesterschap</b> ..... | 12 |
| <b>6. Afrondende opmerkingen</b> .....  | 14 |
| <b>Literatuur</b> .....   | 14 |
| <b>Bijlage 1</b> .....  | 19 |
| <b>Bijlage 2</b> .....  | 21 |
| <b>Bijlage 3</b> .....  | 22 |
| <b>Bijlage 4</b> .....  | 23 |

## 1. Inleiding

In dit rapport worden de bevindingen samengevat van een literatuuronderzoek naar de factoren die opleidingen succesvol maken als het gaat om persoonlijk meesterschap van leraren. Iedere lerarenopleiding streeft er naar goede professionals op te leiden. De studie gaat evenwel niet over goede professionaliteit in zijn algemeenheid, maar een bepaalde articulatie daarvan. Die hangt samen met het spanningsveld dat er kan zijn tussen de idealen die men in de opleiding over goed leraarschap nastreeft en de praktijk waarvoor men opleidt. Het werkveld moet voldoen aan de maatschappelijke eisen van het moment en deze eisen vertalen zich doorgaans in het curriculum van de lerarenopleiding. Soms gebeurt dat tegen wil en dank. Zo is niet iedereen gelukkig met de kennisbasis die de overheid voor alle vakken wil invoeren, maar is men wel verplicht hier iets mee te doen. De opleiding moet immers rekening houden met de maatschappelijke werkelijkheid waar leraren in komen te werken. Toekomstige leraren krijgen niet alleen te maken met toegenomen nadruk op kwalificering, zoals die tot uiting komt in opbrengstgericht werken (Biesta, 2012). Zij krijgen ook te maken met meer nadruk op propositionele kennis, een trend die ook wel aangeduid wordt als de 'cognitieve switch' (Kaldewey & Bulterman-Bos, 2013). Lerarenopleidingen houden hier rekening mee en maken zich hier tegelijkertijd ook zorgen om. De trends in het werkveld zullen namelijk een verdergaande protocolisering en daarmee deprofessionalisering van het beroep kunnen inhouden (vergelijk MacBeath, 2012). Daarvoor worden toekomstige leraren echter niet opgeleid. Zij worden opgeleid om vanuit een *persoonlijk* repertoire van kennis en kunde de hedendaagse eisen van het beroep aan te kunnen. Vanuit de wens om de persoonlijke professionaliteit in de toekomst hoog in het vaandel te houden, hebben zeven lerarenopleidingen<sup>1</sup> zich daarom verenigd in het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

### **Persoonlijk Meesterschap**

Het begrip *Personal Mastery* werd door Senge (1990) geïntroduceerd in verband met leren in organisaties (zie Castelijns & Hoencamp, 2013, p. 28). Het begrip werd in het verband van de lerarenopleidingen voor het eerst gebruikt door Van der Eijk e.a. (2009) met het doel onder deze noemer de idealen van de Marnix Academie te beschrijven. Het CEPM heeft na een uitgebreide literatuurstudie Persoonlijk meesterschap als volgt gedefinieerd:

*Het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap. Dit gebeurt deels intuïtief en deels beredeneerd in dialoog met de context. Op basis hiervan worden verantwoorde, professionele keuzes gemaakt met als doel de brede ontwikkeling van leerlingen te bevorderen* (Castelijns & Hoencamp, 2013, p. 44).

In persoonlijk meesterschap ligt de nadruk op de vorming van professionals die vanuit een sterke identiteit hun vak vormgeven. Dit doen zij door in dialoog te zijn met hun omgeving, waarbij zij gekenmerkt worden door een nieuwsgierige, onderzoekende en reflectieve houding. Persoonlijk meesterschap staat daarmee ver af van het beeld dat de leraar schetst als een instrument, een leraar die een protocol volgt ten behoeve van het optimale resultaat. Integendeel, met het begrip persoonlijk meesterschap wordt geduid op de normatieve professional die richting durft geven, ethisch reflecteert, zich bewust is in een context te opereren waarin de systeemwereld dominant is boven de leefwereld en de overmacht hiervan onderkent in de eigen schoolorganisatie (Van den Ende & Kunneman, 2008). Zo'n leraar draagt bij aan de veelzijdige en onvoorspelbare ontwikkelprocessen van leerlingen. Hij is daarmee een ander type professional dan een timmerman die met grote vaardigheid een dakkapel timmert of een tandarts die op kundige wijze gaatjes vult.

In het beroepsbeeld van persoonlijk meesterschap wordt het inzicht verwoord dat een leraar in zijn werk de waarde van vorming realiseert (Jochemsen, Kuiper & De Muynck, 2006). Deze waarde heeft zich gevormd in een traditie van eeuwen, is relatief duurzaam en wordt anno 2014 gedragen door het collectief van de beroepsgroep van leraren. In dit artikel stellen wij de vraag welke implicaties dit professionele ideaal heeft voor de lerarenopleidingen. Is het mogelijk om opleidingen of opleidingsonderdelen te identificeren die bijdragen aan de ontwikkeling van het hierboven geschetste beeld, namelijk Persoonlijk Meesterschap? Het gaat daarbij vooral om, in de terminologie van De Ruyter (2007), werkidealen en niet zo zeer om inhoudsidealen. Met andere woorden: niet wát er in de opleidingen wordt overgedragen centraal, maar de manier waarom dit gebeurt. Hoe krijgt de opleiding idealiter gestalte? Wat moet er in de opleiding aan methoden, technieken, werkwijzen, etc. ingezet worden, willen studenten 'persoonlijk meesters' worden? Als laatste is het van belang een technische-instrumentele benadering van het beroep niet op voorhand te laten conflicteren met een meer vormingsgerichte benadering (vergelijk Bulterman-Bos & De Muynck, 2014). We spreken

---

<sup>1</sup> Het betreft de lerarenopleidingen van Christelijke Hogeschool Ede, De Kempel Helmond, Driestar Hogeschool, Viaa Gereformeerde Hogeschool Zwolle, Iselinge Hogeschool Doetinchem, Marnix Academie Utrecht, Katholieke Pabo Zwolle.

daarom liever van accenten en plaatsen posities van opleidingen of opleidingsonderdelen op een denkbeeldige lijn. Op het ene extreem ligt het accent op instrumentele aspect van de beroepsuitoefening. Aan het andere uiteinde het accent op de persoonlijke identiteitsvorming. Op dit moment is er nog geen overzicht van elementen beschikbaar dat laat zien hoe aan de laatstgenoemde aspecten van opleiden recht gedaan wordt. In het onderzoek dat hieronder wordt samengevat, wordt gepoogd tot een dergelijk overzicht te komen. Het doel daarvan is een set ontwerpprincipes weer te geven die bruikbaar zijn bij het opzetten of het herzien van opleidingen of opleidingsonderdelen die op deze kant van de dimensie de nadruk willen leggen. Omdat Persoonlijk Meesterschap een niet empirisch gevalideerd construct is, bestaat er geen onderzoeksinstrument op grond waarvan het onderscheidende getoetst kan worden. Het onderzoek heeft dan ook een exploratief karakter, waarbij het bijeenbrengen van ervaringskennis van de verschillende hogescholen een belangrijke rol speelt. De vraagstelling luidt: *Welke factoren in de huidige Nederlandse lerarenopleidingen dragen bij aan de vorming tot persoonlijk meesterschap?* Bij het werkconstruct Persoonlijk Meesterschap worden de volgende ijkpunten gehanteerd: bewustwording (studenten een aankomende leraren kunnen naast vakinhoudelijke en technisch-instrumentele aspecten ook moreel existentiële vragen onderkennen); verantwoord (zij kunnen zorgvuldig, betrouwbaar, transparant en consistent keuzes maken), dialoog (zij kunnen in dialoog gaan met bronnen en met betrokkenen binnen en buiten de organisatie) en reflectie en onderzoek (zij kunnen het handelen bijstellen op grond van reflectie, theorie, resultaten van eigen onderzoek en persoonlijke zingeving).<sup>2</sup>

## 2. Methode

Het onderzoek is opgezet als eerste fase van ontwerpgericht onderzoek. Hieronder wordt dit type onderzoek kort toegelicht en vervolgens wordt de toepassing daarvan door de CEPM projectgroep weergegeven.

### Ontwerpgericht onderzoek

De eerste stap in het ontwerpgericht onderzoek kenmerkt zich door een uitgebreide context- en behoefteanalyse. Vanuit de context wordt het probleem beschreven. Vervolgens wordt er naar de literatuur gekeken welke ideeën of opvattingen er voorhanden zijn. Deze oplossingen plus de behoeften vanuit de praktijk leiden tot een eerste ontwerp. Voor dit ontwerp worden er ontwerpprincipes geformuleerd die geënt zijn op het vooronderzoek. Het ontwerp wordt vervolgens eerst een paar keer uitgeprobeerd in de praktijk. Zodoende wordt een prototype gecreëerd, dat in de praktijk wordt uitgeprobeerd. Vooraf zijn vragen als 'Hoe volg ik wat er allemaal gebeurt die weken? En welke instrumenten gebruik ik?' beantwoord. Als laatste wordt er gekeken naar de verandering die waargenomen wordt tussen de 0- en de eindmeting en de bewijskracht. Wat het ontwerpgericht onderzoek zo krachtig maakt is dat (de belangen van) stakeholders betrokken worden bij het onderzoek en aan de basis staan van het onderzoek (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008; Cremers, 2002). Het onderzoek waar verslag van wordt gedaan bevindt zich in de fase van de ontwerpprincipes.

### Werkwijze

Lerarenopleiders van de zeven hogescholen zijn aan de hand van de werkdefinitie en de indicatoren op zoek gegaan naar onderdelen van hun opleiding die bijdragen aan persoonlijk meesterschap. Op iedere hogeschool werden concepten of praktijken geïdentificeerd<sup>3</sup>, waarvan in groepsgesprekken werd beoordeeld of de genoemde onderdelen daadwerkelijk konden worden gezien als bevorderaars van persoonlijk meesterschap. Vervolgens is er een literatuuronderzoek verricht en een behoeftenonderzoek uitgevoerd onder betrokkenen in en bij de lerarenopleiding.

Het literatuuronderzoek betrof de vraag naar succesfactoren van dit type opleidingsconcepten en/of praktijken. Criteria bij het zoeken waren naast de begrenzing in publicatieperiode (2000-2014), de zoektermen van de in de vorige paragraaf genoemde indicatoren in combinatie met de kernwoorden voor de in de hogeschool geïdentificeerde opleidingsonderdelen. In de analyse van de geselecteerde artikelen werden passages gelabeld met behulp van de vier categorieën.

---

<sup>2</sup> Zie hiervoor het document *Indicatoren voor persoonlijk meesterschap* (bijlage 1). In deze lijst spreken wij van indicatoren in de zin van referentiepunten waartoe leraren zich toe kunnen verhouden en lerarenopleidingen zich mee kunnen vergelijken. Het is mogelijk om op grond van de indicatoren kwantitatieve meetinstrumenten te ontwerpen. Dit is echter, gezien het streven van het CEPM om het narratieve, betekenisgevende aspect van het leraarschap te benadrukken, niet onze opzet.

<sup>3</sup> De verzameling praktijkbeschrijvingen, met bijbehorende toelichting, zal worden gepubliceerd in een brochure. Vanaf september 2014 is deze uitgave ook te downloaden van [www.cepm.nl](http://www.cepm.nl)

Het behoeftenonderzoek resulteerde in een tweede set van data, namelijk die van de interviews afgenomen bij studenten en docenten. De vraag werd gesteld wat men verstaat onder persoonlijk meesterschap en in hoeverre de opleiding in kwestie hier reeds aan bijdraagt of meer aan zou kunnen bijdragen. Dit deel van het onderzoek wordt de behoefteanalyse genoemd. Het onderzoek is uitgevoerd op vier hogescholen, namelijk De Kempel, Driestar Hogeschool, Christelijke Hogeschool Ede en Viaa Gereformeerde Hogeschool. De samenstelling van de groepen en de grootte varieerde per hogeschool<sup>4</sup>. In alle gevallen waren twee interviewers aanwezig, waarvan één als notulist. Het verslag werd door de tweede aanwezige interviewer gecheckt op juistheid. In sommige gevallen werd een geluidsopname gemaakt en werd een verbatim uitgetypt. De verslagen werden vervolgens door twee andere onderzoekers (de auteurs van dit artikel) gecodeerd aan de hand van de vier criteria. Het resultaat is een verticale analyse per betrokken hogeschool en een horizontale analyse waarin een dwarsdoorsnede gepresenteerd wordt van de data.

Op grond van het literatuuronderzoek en het behoeftenonderzoek zijn door de onderzoeksgroep van de zeven scholen een aantal ontwerpprincipes geformuleerd, die zijn weergegeven in paragraaf 5.

### 3. Resultaten van het literatuuronderzoek

#### Algemeen

Er is veel onderzoek verricht naar de effectiviteit van docenten. Voor het primaire en voortgezet onderwijs is empirisch onderzoek opgenomen in de bekende overzichtsstudies van Hattie (2009) en Marzano (2007). De beste leraren, zo wordt geconcludeerd, geven goede feedback en hebben hoge verwachtingen van alle leerlingen. Er is ook het een en ander te vinden over hoe effectief het handelen van lerarenopleiders is. Het bekende Amerikaans onderzoek 'What best college teachers do' van Bain (2004) laat bijvoorbeeld zien dat goede docenten gepassioneerd zijn voor hun vak, ze zijn er van overtuigd dat onderwijs verschil maakt en dat studenten kunnen leren. Naar de invloed van lerarenopleiders op hun studenten is in de Nederlandse literatuur echter weinig onderzoek gedaan. Roefs (2010) ging na waarom sommige HBO-docenten als inspirerend ervaren worden door studenten. Zij vond dat deze leraren vooral in staat zijn om beroepsdilemma's op een verrassende manier tot probleem te maken. Voor opleidingen als geheel – zeker voor lerarenopleidingen als geheel – zijn ons echter geen overzichtsstudies bekend.

In Amerika vond Darling Hammond (2006) op grond van empirisch onderzoek drie kritische succesfactoren vast: een hechte samenhang tussen modules en tussen de modules en stages, een intensieve stagebegeleiding waarin technieken geoefend worden die theorie en praktijk integreren en een proactieve houding naar stagescholen waarin voorbeeldig leraarschap wordt beoefend. Voor het Nederlandse taalgebied beschikken we niet over dit soort onderzoek, zeker niet als het gaat om het vergelijken van lerarenopleidingen afzonderlijk of opleidingsonderdelen. Korthagen (2001) concludeert dat er alleen indicaties te geven zijn van wat werkt. Bij het doorzoeken van de literatuur valt verder op dat er op deelgebieden veel geschreven wordt, en ook wel over de effectiviteit daarvan, zoals over stages, portfolio's en werkplaatsleren. Het effect wordt vaak gemeten met zelfevaluaties met alle beperkingen van dien. Omdat die open van karakter zijn, valt niet af te leiden waar het beoogde programma of onderdeel invloed op heeft. Dat is juist waar wij wel naar op zoek zijn.

In dit literatuuronderzoek streefden wij naar een verbinding tussen de indicatoren en de voorbeeldpraktijken die beschreven zouden worden (zie De Mynck & Hoencamp, 2014). De gevonden literatuur kon door de onderzoekers die aan dit project meewerkten in veel gevallen echter niet direct in relatie gebracht worden met deze voorbeeldpraktijken. Alleen in het geval van 'leergemeenschappen' en 'leren reflecteren' was verhoudingsgewijs veel literatuur beschikbaar met aanwijzingen voor effectiviteit van deze methodieken. De meeste artikelen die uitspraken doen over bovengenoemde indicatoren van Persoonlijk Meesterschap (bewustwording, verantwoord, dialoog, reflectie en onderzoek) zijn conceptueel van aard. Daarom kunnen we dus alleen zeggen dat we mogelijke succesfactoren kunnen benoemen. Het betreft dus vooral wat redelijkerwijs, op grond van deugdelijke redenering, aannemelijk geacht kan worden succesvol te zijn<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Kempel: gesprekken met vier groepen van studenten uit ieder studiejaar en met een groep docenten; CHE: zes individuele gesprekken met docenten; Driestar: één gesprek met vier docenten; GH: een focusgroepgesprek met 9 docenten en een focusgroepgesprek met 4 studenten.

<sup>5</sup> Datgene wat te algemeen is en te weinig specifiek betrekking heeft op de lerarenopleiding, zoals de idealentheorie van De Ruyter (2007) of de theorie over normatieve professionaliteit (Van den Ende & Kunneman, 2008; Bakker, 2013) laten we in dit artikel buiten beschouwing. Ook literatuur die reeds beschreven is in de resultaten van projectgroep 2 zit laten we er buiten (Castelijns & Hoencamp, 2013).

### **3.1. Bewustwording**

#### *Persoonlijke opvattingen*

Veel conceptualisaties vertrekken vanuit een basale veronderstelling dat persoonlijke opvattingen leidend zijn voor de professionaliteit. Opvattingen die deel uitmaken van de subjectieve onderwijstheorie werken door in de beroepspraktijk van alledag. Door diverse auteurs (Beijaard, 2004, 2009, Chong & Low, 2009, Loughran, 2011) wordt dit aangegeven en herhaald, bijvoorbeeld op grond van inzichten uit voorgaande decennia (bijvoorbeeld Knowles, 1992). Opvattingen zijn heel persoonlijk en zijn dan ook beslissend voor de vorming van professionele identiteit. Er is een grote waaier aan visies op goed onderwijs en het is de taak van de leraar om een eigen deugdelijk concept op te bouwen. De eigen opvattingen beginnen bij le kentheorieën die men opbouwt aan de hand van ervaringen in de kindertijd, met betekenisvolle anderen, voorbeelden van leraren en de prille ervaringen met het lesgeven (vergelijk De Muynck, 2008, p. 35-42; Kelchtermans, 2011). Opleidingen doen er dan ook goed aan studenten hun eigen opvattingen kritisch te laten onderzoeken (vergelijk Bolks & Van de Klink, 2011). Studenten zouden vanaf het begin van hun opleiding een actieve, zelfsturende en onderzoekende houding moeten hebben waarmee ze hun professionele identiteit opbouwen en blijven reconstrueren. Van de Grift, Van der Wal en Torenbeek (2011) beschrijven dat het ontwikkelingsverloop verloopt in de fasen van *self concerns*, *task concerns* naar *impact concerns*. Studenten moeten zich bewust worden van de theorieën die ze zich voor aanvang of tijdens deze ontwikkeling hebben opgebouwd en moeten daar actief de dialoog mee aangaan, zo stelt Beijaard (2004). Hiermee ontwikkelt de student een zogenaamde dialogische houding. Beijaard (2009) stelt, op grond van Brillhart (2007), voor om studenten in het begin van hun opleiding ervaren leraren te laten observeren en te interviewen om te onderzoeken wat er in een onderwijssituatie gebeurt. Op die manier bouwt de student een eigen referentiekader op, van waaruit hij verder kan gaan voortbouwen. In de volgende jaren moet dit bouwen vooral plaatsvinden vanuit de eigen interesse. Omdat de (re)constructie van opvattingen zo persoonlijk is moet de lerarenopleider ruimte geven aan emoties. Swart (2013) illustreert dit met het geschiedenisonderwijs aan de pabo. Hij meent dat dit zo ingericht moet worden dat de student in de beleving van de samenlevingsperiode getrokken wordt die aan de orde is. Door de ruimte voor de emotie leert de student 'door de ogen van de ander te kijken, met de ogen van de ander te kijken en in de ogen van de ander te kijken'. Ook moet er ruimte zijn voor individuele verschillen. Deze visie heeft een sterk constructivistisch accent, hetgeen een reactie is op een te grote nadruk op competenties, waarbij de student er op uit is om te voldoen aan de verwachtingen van de opleiding (zie ook Korthagen, 2004). Als studenten toe moeten werken naar vastliggende competenties, worden hun waarnemingen tijdens de opleiding niet op natuurlijk wijze onderdeel van de eigen professionele identiteit. De beweging moet dus niet zijn vanuit de theorie naar de praktijk, maar vanuit de praktijk naar de theorie. Beijaard (2004) meent dat de opleiding rekening moet houden met de professionele dilemma's die men in het beroep tegenkomt. Deze doen zich immers voor vanaf het allereerste moment dat men de praktijk binnen treedt.

#### *Professionele dilemma's*

Op het moment dat wij dit rapport schrijven is er veel aandacht voor beginnende leraren. Veel van deze leraren verlaten binnen vijf jaar het onderwijs, hetgeen mogelijk te wijten is aan het niet voorbereid zijn op de professionele dilemma's die het beroep rijk is (Aelterman, 2002, Chong & Li, 2009). Dilemma's brengen aan het licht dat er een existentiële kant zit aan het beroep die men – als men het werk wil volhouden – niet kan negeren. Voor de bewustwording wordt vooral teruggegrepen op methodieken van reflectie (zie verderop onder 3.4.). De manier waarop men zich van professionele dilemma's bewust wordt, is vooral de dialoog met peers. Het belang hiervan voor leerprocessen in het hoger onderwijs is door onderzoek breed ondersteund (Pascarella & Terenzini, 2005). Over de methodieken voor de dialoog wordt niet altijd een uitspraak gedaan. Afgaande op de ons bekende praktijken moet vooral gedacht worden aan methodieken van groepswork in werkcolleges en portfolio begeleiding in groepen. Aelterman (2002) meent dat studenten al tijdens de opleiding ervaring op moeten doen met verschillende methodieken van waardenverheldering.

#### *Het waardenvolle*

Willemse, Lunenberg, Beishuizen en Korthagen (2007) benoemen wat in deze dimensie aangeduid wordt met moreel-existentiële vragen 'het waardevolle' in de opleiding. Willemse volgde negen lerarenopleiders in het ontwerpen van een waardengericht curriculum. Lerarenopleiders - en zelfs lerarenopleiders met een pedagogische of theologische achtergrond - bleken het lastig te vinden om te expliciteren wat ze doen of willen doen als ze waardenvol opleiden. Bij het bekijken van video-beelden blijken ze het echter wel te kunnen verwoorden.

*De opleiders bleken gebruik te maken van wat zijzelf 'gouden momenten' noemden. Dit betekent dat opleiders proberen aan te sluiten bij een waardengeladen probleem of onderwerp dat één student*

*inbrengt, om daar vervolgens een leermoment voor een hele groep studenten van te maken.* (Willemse e.a., 2007, p. 20).

De gouden momenten worden door lerarenopleiders ook opgeroepen en blijken door henzelf zowel als door studenten te benoemen als 'belangstelling tonen', 'inleven', 'een open houding hebben' en 'op de golflengte van de studenten zitten'. De onderzoekers plaatsen wel een kritische noot bij deze bevindingen: 'Wel viel op dat de opleiders hun achterliggende overwegingen zelden expliciteerden, wat de vraag oproept wat de studenten van deze voorbeelden leren voor hun eigen (toekomstige) onderwijspraktijk' (Willemse, e.a., p. 20). Volgens Meijer (2013, p. 139 e.v.) is juist dit oproepen van die bijzondere aandacht belangrijk voor het leraarschap. Zij spreekt van de intellectuele aandacht van de leraar die uitgaat naar de inhoud en die vervolgens tot een 'act', een 'tijd-ruimte' gebeurtenis wordt waarin het wezenlijke gebeurt. Leraren zouden, doorgeredeneerd, uit moeten zijn op deze momenten en het zou dus voor de hand liggen om hier in de lerarenopleiding nadrukkelijk naar te streven.<sup>6</sup>

Korthagen en Vasalos (2007) zien de onderkenning van het wezenlijke, het existentiële vooral als een kracht van waaruit het leerproces aangestuurd moet worden. De ideale manier van leren gebeurt van binnenuit. Klassiek wordt leren nogal eens opgevat, zo betogen zij, als het aanvullen of compenseren van deficiënties, de dingen die men (nog) niet beheerst of de disposities die men (nog) zou missen. Om dit vorm te geven pleiten zij er voor om te denken vanuit praktijksituaties die de student op school mee maakt. Men kan dan aansluiten bij de actuele concerns en vervolgens de studenten leren werken met kernkwaliteiten. In deze benadering is er dus een hoge verwachting van het innerlijk leervermogen, de gave om authenticiteit te benutten en van betrokkenheid.

#### *Aandacht en presentie*

Van der Eijk e.a. (2009) hebben in hun eigen pabo (Marnix academie) existentieel morele vragen in hun opleidingsprofiel verwerkt. Naast de zeven SBL competenties is een achtste competentie toegevoegd die ze 'competentie in inspiratie en normatief handelen noemen'. De inhoud hiervan is nauw verwant met wat wij onder de indicatoren 'bewustwording' en 'verantwoorden' hebben geplaatst. Zij presenteren geen methodische principes voor deze achtste competentie, maar noemen slechts twee concepten die ze bruikbaar achten. Ze noemen de pedagogiek van de aandacht (naar Roumen, 2008), maar vermelden daarbij niet hoe aandacht geleerd zou moeten worden. Ook noemen zij de presentiebenadering als een bruikbaar concept. Deze laatstgenoemde benadering is vooral toegepast bij professionals in de zorg. De Muynck (2004) en Wilken (2006) pasten dit concept toe op het onderwijs. Wilken vat een aantal algemene punten samen die een houding van presentie bevorderen: onderdompelen in de leefwereld van de ander, hierop kunnen reflecteren en een verhouding vinden; het leren hanteren van een biografische, narratieve benadering; het ontwikkelen van een persoonlijke en professionele 'deugdzaamheid'; het leren van spanningsvelden tussen het institutionele en het categoriale discours; het leren werken met dialoog en reflectie<sup>7</sup>.

### **3.2. Verantwoorden**

In de geselecteerde literatuur komen we weinig tegen over de wijze waarop de opleiding studenten toerust tot professionals die zich kunnen verantwoorden. Pauw (2013) benadrukt het belang van professionele taal die in de lerarenopleiding aandacht behoeft. In eerder onderzoek heeft zij aangetoond dat het loont om studenten te trainen in reflectie. Door te oefenen met schrijven over de beroepspraktijken kunnen aanstaande leraren gaan begrijpen dat reflecteren altijd gericht is op de beroepspraktijk zelf, in casu de leerlingen of de inhoud van de les (Pauw, 2007). Met behulp van haar methode van narratieve reflectie leren studenten om verhalend te reflecteren op de praktijk (Pauw, 2014). Het zich verantwoorden over de praktijk moet dus geleerd worden. Daarnaast kunnen we zeggen dat lerarenopleiders op dit punt voorbeeldig moeten zijn (Aelterman, 2002). Als zij het belangrijk vinden dat studenten zich verantwoorden, moeten zij dit in hun praktijk laten zien. Het hierboven genoemde onderzoek van Willemse e.a. (2007) illustreert dat dit niet vanzelfsprekend gebeurt.

### **3.3. Dialoog**

Onder de dialoog wordt het interactieve, het dynamische en procesmatige van persoonlijk meesterschap verstaan (Castelijns & Hoencamp, 2013). Dialoog is meer dan iets waarnemen of een gesprek voeren. Dialoog wil zeggen dat je ook bereid bent om wat je hoort en ziet te gebruiken voor het (re)construeren van je eigen opvattingen. De betekenis van dialoog ligt dus dicht aan tegen de onderzoekende en reflectieve houding die onder 3.4. wordt uitgewerkt. Aelterman (2002) vindt dat

---

<sup>6</sup> Deze gevolgtrekking is van onszelf. Meijer noemt in haar verhandeling niet de consequenties voor de lerarenopleiding.

<sup>7</sup> Alleen de eerste zijn praktisch en zeggen iets in de richting van een didactiek. De andere vier komen overeen met de criteria en zeggen dus weinig over succesfactoren in de opleidingen.

de dialoog, de reflectie en het debat de belangrijkste kenmerken zijn van een onderzoekende houding. De dialoog moet actief aangegaan worden met meerdere bronnen. Beijaard e.a. (2004) spreken over het kunnen aanspreken en benutten van die bronnen. Zij vatten het principe kernachtig samen: *'Professional worden is een proces van interactie tussen wat relevant is volgens anderen en dat waar de leerkracht zelf waarde aan hecht'* (dit is een uitspraak op basis van Brooke, 2004: Beijaard, p. 121: oorspronkelijk *'Becoming a professional is for Brooke a process of interaction between what is found relevant by others in the vocation and what teachers value themselves'*). In de dialoog gaat het gaat dus om spiegeling. Je vergelijkt jezelf als student met wat er zich in de omgeving voordoet en reconstrueert zo je eigen concept. Een actieve zelfsturende houding wordt daarbij verondersteld. Het betreft een dialoog met betrokkenen binnen en buiten de organisatie en met bronnen. Voor de eerste categorie (betrokkenen binnen de organisatie) kunnen we voor de lerarenopleiding de medestudenten noemen (hierboven genoemd als de *peers*). We vinden in de geselecteerde literatuur echter weinig aanknopingspunten voor methodieken die het leren van de dialoog ondersteunen. Wel zijn er enkele principes die herhaaldelijk terug komen.

In de eerste plaats is er het belang van **het vertellen van verhalen**, zoals dat ook bij de vorige indicator naar voren is gekomen. Beijaard e.a. (2004) baseren zich vooral op Connely & Clandinnin (1999) die de verhalen zien als vorming van de professionele identiteit (*'stories to live by'*). Studenten leren het professionele landschap schetsen door verhalen van in en buiten de klas te delen. In de verhalen worden persoonlijke praktische kennis, het bredere kennislandschap en de identiteit bij elkaar gebracht.

Een tweede principe betreft het kunnen benutten van de **persoonlijke hulpbronnen**. Hesseling (2013) noemt dit in verband met het belang van bevlogenheid in het onderzoek en baseert zich hiervoor op het onderzoek van Schaufelli (2011) die empirisch een positieve relatie vond tussen bevlogenheid en dienstverlening. Hesseling geeft ook een methodiek voor een project op scholen, die ook voor de lerarenopleiding toepasbaar zou kunnen zijn. Een belangrijk stuk van deze methodiek bestaat uit het in kaart brengen van de hulpbronnen en taakeisen die docenten ervaren, en de gevolgen hiervan voor bevlogenheid. Vervolgens is het van belang om de hulpbronnen te mobiliseren met een actieve interventie. Het vergroten van de hulpbronnen is zowel op individueel als op groepsniveau van belang. Een persoon of een groep kan dus voor zichzelf uitzoeken welke hulpbronnen van belang zijn<sup>8</sup>.

#### *De leergemeenschap*

Het derde punt betreft het **belang van de gemeenschap**, die algemeen erkend wordt als een belangrijke stimulator voor leren. Naar de werkzaamheid van een leergemeenschap is veel onderzoek verricht. De resultaten daarvan zijn ook toe te passen op de lerarenopleiding. Beijaard (2004) meent zelfs in navolging van Goodson & Cole (1994) dat de leergemeenschap van beslissend belang is in de vorming van leraren. Popeijus & Geldens spreken het liefst van een leerwerkgemeenschap die ze als volgt omschrijven:

*'Een leerwerkgemeenschap bestaat uit een groep mensen die werkzaam zijn in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen dat voortkomt uit dat domein en die vanuit optimalisatievraagstukken of ontwikkelingsdoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen'* (Popeijus & Geldens, 2009, p. 36).

Pinnegar (2005) zegt op grond van Erikson (1968) dat de *'ability to engage in intimate relationships'* pas mogelijk is als de identiteit gevormd is. In de adolescentie is dat nog volop aan de gang en het ligt dus voor de hand dat er veel aandacht nodig is voor de vorming van de identiteit van leraren in opleiding. Pinnegar wijst echter ook op de onwenselijkheid dat opleiding tot therapie verwordt. Hoe dan ook, duidelijk is dat identiteitsontwikkeling van vitaal belang is in de opleiding, zeker wanneer bedacht wordt dat de persoonlijke identiteit zich mixt met het professionele identiteit. En waar het in dit verband vooral om gaat: identiteitsvorming is voor alles een proces dat in interactie ontstaat. De identiteit wordt in ontmoetingen al lerende bijgesteld.

---

<sup>8</sup> De laatste stap in het proces is de evaluatie en de verankering van beleid. Overigens is het paradoxaal dat wat normaal gesproken een gunstig bij-effect is van een handeling men zelf wilt gaan beïnvloeden. Wat in het existentiële domein gebeurt, wordt in het domein van het maakbare getrokken. Bij deze laatste stap is het de vraag hoe je het nastreven van bevlogenheid kunt verankeren in beleid. Vergelijk de constatering van De Muyck (2008) die vond dat je wel de condities voor spiritualiteit kunt beïnvloeden, maar niet de spiritualiteit zelf. Dit zelfde geldt voor het fenomeen van de gouden momenten, zoals onder 3.1. genoemd.

Een aantal auteurs melden welke factoren de leergemeenschap tot een succes maken. We vatten ze hier samen (voor een beknopt overzicht zie bijlage 4). Stoll (2006) omschrijft de professionele leergemeenschap in een belangrijke reviewstudie over de werking hiervan als volgt: 'A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning oriented, growth-promoting way' (p. 223). Op grond van onderzoek komt hij tot de conclusie dat een professionele leergemeenschap effectief is indien (1) er sprake is van gedeelde waarden en een gezamenlijke visie van de groep; (2) er een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor het leren van leerlingen; (3) reflectief professioneel onderzoek gedaan wordt (reflectieve dialoog met als doel nieuwe kennis op constructieve manier in te zetten); (4) er samenwerking is en (5) zowel het individuele als het groepsleren wordt gepromoot.

Iedere professionele leergemeenschap wordt opgevat als middel tot een bepaald doel. 'A key purpose of PLC's is to enhance teacher effectiveness as professionals, for students' ultimate benefit' (Stoll e.a., p. 229). In een school is het doel in ons geval dus het persoonlijk meesterschap van leraren en studenten te verbeteren. In het geval van de lerarenopleiding betreft het dus zowel de opleiders als de studenten. Rosenholtz (1989) en Louis en Marks (1998) nemen een hoger prestatieniveau waar in scholen met een positieve professionele gemeenschap. Zij verklaren dit door de basishouding: 'Teachers in classrooms are focussing on 'authentic pedagogy' – higher quality thinking, substantive conversations, deep knowledge and connecting with the world beyond the classroom (Stoll e.a., p. 230).' De professionele dialoog is van een beslissende betekenis. 'Evidence of teacher talk and exchange about professional issues is a key indicator of a learning community' (p. 240). 'To facilitate this, the research suggests that school needs to be organised to allow time for staff to meet and talk regularly' (p. 240). 'Time is critical for not-superficial learning' (Stoll e.a., 2003, p. 240).

Verbiest (2003) benadrukt in zijn publicaties over schoolontwikkeling en collectief leren dat het professionele leren zich voornamelijk op de werkplek af moet spelen. Men moet een reflectieve houding ontwikkelen en doet dit door gebruik te maken van collega's en hun praktijkkennis. Dit uitgangspunt is ook toe te passen in groeps gesprekken met studenten. Verbiest vat enkele condities samen die van groot belang zijn voor leergemeenschappen. Zij komen voor een deel overeen met wat Stoll, Fink & Earl (2003) samenvatten: er moet een gedeelde visie zijn, bereidheid om de eigen praktijk te onderzoeken, er moeten reflectieve dialogen kunnen plaatsvinden en men moet een zeker mate van deprivatisering toe willen staan (er is dus openheid vereist), er moet ook sprake zijn van ondersteunend en gedeeld leiderschap en er moet ook voldaan zijn aan de condities van ruimte en tijd (Verbiest, 2003, p. 7.e.v.).<sup>9</sup>

Little (2006) conceptualiseert het leren in een gemeenschap binnen een triade-model van professionele ontwikkeling, met in de hoeken de leraar, de studenten en het curriculum. Het leren in een professionele gemeenschap vindt plaats op de drie assen. Zij gaat er vanuit dat leraren in de school leren op de assen van de *instructional triangle* (Cohen, Raudenbush & Ball, 2003): men leert aan (a) vakkennis en didactische kennis, (b) het denken van studenten en het leereffect, (c) voorbereiden op diversiteit van de leerlingenpopulatie.<sup>10</sup> Little noemt eveneens een rij van voordelen van de leergemeenschap op: directe betrokkenheid met studenten en hun werk, gedeelde verantwoordelijkheid voor studievoortgang en ontwikkeling van studenten, toegang tot nieuwe kennis over leren en onderwijzen, goed georganiseerde tijd, toegang tot expertise van collega's zowel binnen als buiten de school, gefocuste en regelmatige feedback op individuele prestaties en op activiteiten binnen de klas/school, en een algehele ethos waarin *teacher learning* gewaardeerd wordt en de professionele leergemeenschap gecultiveerd is.

Pascarella & Terenzini (2005, pp. 109 – 110) vonden in de literatuur dat leergemeenschappen twee elementen hebben: als eerste *shared or collaborative learning*. Groepen met een zelfde beginsituatie of geselecteerd op zelfde criteria werken samen. Als tweede *connected learning*: men leert samen aan hetzelfde – dit kan interdisciplinair zijn of een verbinding tussen twee domeinen (bijv. science and society). Twee studies in de VS naar het effect van leergemeenschappen in de universiteit (beide self-report studies, genoemd door Pascarella & Terenzini) suggereren dat eerste jaars ('*freshmen*') die participeren in een leergemeenschap hogere studieresultaten behalen. Zij bespreken ook een empirisch kwantitatief onderzoek uit 1996 (p. 110, Pike et al), waaruit positieve effecten op bijv. probleemoplossend vermogen verdwenen als ze gecorrigeerd worden op variabelen als VO-

---

<sup>9</sup> Gibson (2008) problematiseert de leergemeenschap door zich af te vragen hoe de kwaliteit van onderwijs af gaat hangen van de alomtegenwoordigheid van technologie. Hoe moet je dan nog aankijken tegen traditionele onderwijsconcepten en tegen leerlinggedreven netwerken en concepten? Is leergemeenschap dan nog te doen? Kan het nog functioneren zoals idealiter bedacht wordt? Het antwoord wordt hier niet verder samengevat.

<sup>10</sup> Het positieve hiervan is dat de deelnemer zich ontwikkelt aan het object wat in je professionele taak van belang is.

resultaten, gender, ethniciteit. Deze onderzoekers vonden wel een belangrijk indirect effect, namelijk dat een leercommunity (let op in deze context zijn het residential learning communities) veel creatieve activiteit genereert, zoals muziek en dama, veel peer-interaction met daarbij de 'intellectual content of peer interaction'. Deze involvement en interactie dimensie op hun beurt verklaren 'general education aims'

Een vierde element die het leren voeren van de dialoog in de opleiding bekrachtigt, betreft de **voorbeeldigheid van de lerarenopleider**. Pinnegar legt veel nadruk op morele competenties van leraren en plaatst de lerarenopleider als voorbeeld:

*'We must wonder if we present in our interaction with them the loving, open, honest communication we want them to engage in with their students. We must wonder if we take seriously our obligation to prepare and present the best knowledge for teaching. We must consider deeply with a willingness to change our practice (both action and belief) our own interactions in teacher education those with preservice teachers, public school teachers and administrators, teacher educators located elsewhere on our campuses, and faculty in the arts and sciences.'* (p. 276-277)

De nadruk op de lerarenopleider als een moreel voorbeeld is te verbinden met de Aristotelische principes van deugdethiek, zoals uiteengezet door Vos (2006). Deugden ontwikkelen niet los of buiten de praktijk, maar in de praktijk. Toegepast op de leraar in opleiding, vormt deze zichzelf in het contact met zijn leerlingen, maar ook in de onderwijspraktijk waarin hij zelf betrokken is, dus op de hogeschool.<sup>11</sup> Pols (2011) wijst in dit verband op de taak van opleiders om als poortwachters op te treden. Zij bepalen ten slotte met welke onderwijspraktijk studenten in aanraking komen en wat er aan de orde komt en wat niet.

Als vijfde factor wijzen we op wat Pols (2011) noemt de **pedagogische Bildung** (Pols, 2011). Dit is een proces dat anders van aard is omdat dit plaatsvindt in dialoog met de klassieke pedagogische bronnen. Belangrijk is dat opleiders studenten inleiden in pedagogische traditie. De vraag die daarbij steeds gesteld wordt is: 'Wat bezielde die mensen? Door wat voor principes lieten ze zich leiden en wat waren hun richtinggevende idealen? En vervolgens: Wat zijn die van jou? Kun je je in die van hen vinden?'

### 3.4. Reflectie en onderzoek

Het construct 'persoonlijk meesterschap' heeft een nauwe inhoudelijke relatie met het begrip 'praktische wijsheid' (Pols, 2009, Lunenburg & Korthagen, 2009). Handelen met wijsheid gebeurt met behulp van routines. Routines zijn verstandige manieren van werken die men zich door scha en schande heeft eigen gemaakt. Routines maken de kracht uit van de wijsheid maar tegelijk vormen ze er ook de zwakheid van omdat routines niet op alle situaties betrekking hebben. Een praktijk is immers een complexe constellatie van bijzonderheden (Pols, 2009). Men moet blijvend bereid zijn om routines te herzien. 'Persoonlijke meesters' blijven bezig hun subjectieve onderwijsconcept bij te stellen. Praktische wijsheid moet (verder) ontwikkeld worden. Dat is zeker gezien het veranderende onderwijslandschap van belang. Smeijsters (2006) meent dat in de huidige culturele omstandigheden ontwikkeling van meesterschap zich bewijst door creativiteit. Die moet ingezet worden tegenover de dominantie van protocollering. Meesterschap ontwikkelt zich niet door het intrainen van nieuwe vaardigheden. De opbouw van nieuwe kennis gebeurt daarentegen vanuit de voortdurende omgang met casuïstiek. Men krijgt dan kans om intuïtie te ontwikkelen, een 'esprit de finesse', die belangrijk is omdat men moet handelen in het hier en nu. Hier zie we dus ook het reeds bij de eerste indicator genoemde belang van die persoonlijke unieke kennis.

Lunenburg en Korthagen (2009) zijn van oordeel dat er in de opleiding een evenwicht moet zijn in theorie, ervaring en praktische wijsheid. 'Om praktische wijsheid te ontwikkelen is ervaring en diepgaande theoretische kennis nodig. De leraar moet de drie elementen samenbrengen en integreren!' Praktische wijsheid zien zij als 'de gevoeligheid voor en het gewaarzijn van wat belangrijk is in een specifieke onderwijssituatie. Pols (2009) wijst hier ook op in zijn artikel over *the wisdom of practice*. Drie productieve manieren die wijsheidsontwikkeling ondersteunen zijn volgens Lunenburg en Korthagen: het werken met een casus, het uitvoeren van observaties en het bekijken en beoordelen van video-opnames. Ook reflectie is een productieve manier om de drie elementen van theorie, ervaring en praktische wijsheid met elkaar te verbinden. Die reflecties moeten dan wel gedetailleerd en specifiek zijn. Studenten kunnen ook een zelfstudie uitvoeren die hen helpt hun

---

<sup>11</sup> Vos (2001) onderscheidt vier soorten manieren van morele vorming die allemaal hun eigen voordelen hebben: (1) overdrachtsmodel, (2) waarden verhelderen; (3) ontwikkelingsmodel en (4) communicatiemodel. De vraag is of en hoe deze vier toe te passen zijn op de lerarenopleiding.

praktische wijsheid verder te ontwikkelen. Dat helpt hen in het vertalen van bestaande theorie naar concrete onderwijssituaties. De theorie wordt verder verdiept. Opleidingen kunnen effectiever worden als de driehoeksrelatie tussen ervaring, theorie en praktische wijsheid serieus wordt genomen als basis voor curriculumontwikkeling en voor de ondersteuning van studenten door lerarenopleiders. Studenten moeten zich realiseren dat praktische wijsheid meer vraagt dan ervaring alleen. Theorie zorgt ervoor dat de situaties beter worden begrepen en ook dat het gewaarzijn wordt gestimuleerd. Lerarenopleiders moeten studenten ondersteunen bij het in samenhang verwerven van praktische wijsheid, theorie en ervaring.

#### **4. Resultaten van het behoeftenonderzoek**

##### *Verticale analyse*

Op Hogeschool de Kempel herkennen de studenten en docenten de aandacht voor ontwikkeling van persoonlijk meesterschap in de volgende lijnen: stage-lijn, tutor-lijn en de vaardighedenlijn. Ook worden de projectweken genoemd als een bewustwordingsmoment van persoonlijk meesterschap. Men vindt dat de opleiding tekort schiet in het expliciet benoemen van het persoonlijk meesterschap en het uitbouwen en verdiepen van het bestaande aanbod. Wat er in de opleiding vooral moet gebeuren wordt uitgedrukt in begrippen als: bewustwording, ruimte bieden, inspelen op de actualiteit en de rol van toetsing. Zowel studenten als docenten zien kansen om dieper op de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap in te gaan door met elkaar in dialoog te gaan, regelmatig stil te staan bij persoonlijk meesterschap en vragen te stellen aan elkaar en aan jezelf. Opvallend is dat studenten aangeven meer behoefte te hebben aan het gesprek.

Gespreksdeelnemers van *Driestar hogeschool* vinden dat studenten zouden moeten leren leren, juist door verbinding met hun geloof. De opleiding moet er alles aan doen om hen een drive te laten hebben om echt te leren. Voor persoonlijk meesterschap geldt dat studenten niet alleen een programma volgen, maar hun eigen lijn uitzetten. Studenten moeten meer zelf ervaren en daardoor bewuster in hun vak gaan staan. Op de hogeschool moet sprake zijn van echte ontmoeting: wie ben je en wat wil je?

De *Christelijke Hogeschool Ede* heeft het persoonlijk meesterschap meer in een kader gezet hoe docenten gestalte aan hun religieuze beroepsidentiteit geven in hun lesgeven en begeleiden. Daaruit volgt dat authenticiteit, geloof delen en een persoonlijke beleving benadrukt moet worden. Geloof is een onderliggende drijfveer voor goed handelen. Persoonlijk meesterschap zit ook in een goede omgang met de student (interpersoonlijke competentie: een kind zien staan). Er is een drijfveer om vanuit het geloof ook kwaliteit te leveren. Het kind moet behulp van 'de meester' zijn talenten ontplooien. De nadruk moet liggen op de uniciteit van het kind. Voor de leraren op de opleiding betekent persoonlijk meesterschap ook 'een tweede mijl willen gaan met een student', bijvoorbeeld door het 'bijspijkeren' van kennis buiten de reguliere uren en door op individuele hulpvragen van studenten in te gaan.

De gespreksdeelnemers van *Viaa Gereformeerde Hogeschool* leggen nadruk op het ontwikkelen van eigenaarschap en verantwoordelijkheidsbesef, het aansturen van jezelf en het leren van binnen uit. Uit de analyses van de gesprekken wordt geconcludeerd docenten studenten actief moeten laten reflecteren en verantwoordelijkheid en ruimte moeten geven. In het curriculum zouden door studenten en docenten specifieke momenten gemarkeerd moeten worden waarop (zelf)reflectie plaatsvindt op de ontwikkeling van de 'persoonlijk meesterschap-competentie' en waarop beslissingen worden genomen. Verder vindt men dat docenten voorbeeldig moeten zijn in hun passie voor kinderen en studenten en ook meer in zijn algemeenheid model zijn voor het laten zien van het vak. In de opleiding zouden ook contexten moeten worden gecreëerd waarin constructieve fricties ontstaan. In deze gesprekken is het gebruik van metaforen opvallend: het onderwijs wordt vergeleken met een speelplaats, het vormingsproces met het toetreden tot een gilde en de student met een boom die diepe wortels krijgt en vruchten draagt.

##### *Horizontale analyse*

Op alle hogescholen, waarin het behoeftenonderzoek is gedaan, is dus sprake van *lijnen* waarbij docenten en studenten aangeven dat deze bijdragen aan persoonlijk meesterschap. Dit zijn een stage-lijn, tutorlijn en vaardighedenlijn of een lijn die een specifieke naam heeft zoals bij Viaa Gereformeerde Hogeschool de persoonlijk professionele ontwikkelingslijn. Uit de gesprekken lichten een aantal dingen op die volgens veel gespreksdeelnemers aandacht behoeven.

In de eerste plaats is dat de noodzaak van *expliciete thematisering* van persoonlijk meesterschap. Een probleem is namelijk dat persoonlijk meesterschap niet vanzelfsprekend benoemd wordt of als

zodanig herkend wordt. Het is vervolgens dan ook het moeilijk tot een verdieping te komen. Voor alle hogescholen geldt dat een student niet altijd bewust is van de bijdrage van een dergelijk onderdeel aan het persoonlijk meesterschap. Het is dan in de ogen van student en docent belangrijk om hier meer van te laten zien en voorbeelden te gebruiken van persoonlijk meesterschap.

Het tweede is dat men de noodzaak benoemt om *contexten* te creëren *waarbinnen constructieve fricties kunnen ontstaan*. Dat kan de ontmoeting met de praktijk zelf zijn, maar het kan ook gaan om projectweken of excursies (zie voor dit laatste de bijdrage van Wessels en Lemmens in de voorbeeldbundel, De Muijnck & Hoencamp, 2014).

Als derde valt op dat opleiders en studenten bij persoonlijk meesterschap sterk denken in *eigen keuzen, eigen verantwoordelijkheid en authenticiteit*. Studenten willen graag keuzevrijheid in lessen en docenten sluiten daarbij aan door te stellen dat studenten pas 'vonken' wanneer zij hun eigen pad voor het grootste gedeelte zelf in mogen vullen. Er is sprake van het creëren van een cultuur waarin sommige dingen 'moeten' maar waar ook ruimte is voor persoonlijk meesterschap (vragen van moreel-existentiële aard). Daarbij past dat studenten niet alleen behoefte hebben aan het ontvangen van inhoud, zij willen graag de dialoog aan gaan en vragen stellen.

Het vierde punt betreft de *actualiteit*. Men moet zich niet alleen maar richten op de fase na het afstuderen. Het is nodig om zich te richten op de actualiteit die zich in het hier en nu voordoet (dus tijdens de opleiding) en daarom zou men ook andere manieren van toetsen moeten hanteren.

Een vijfde opmerkelijke punt is de aandacht die gevraagd wordt voor de *voorbeeldigheid* van de lerarenopleider. De leraar zou in alles voorbeeldig moeten zijn, bijvoorbeeld in het aangaan en onderhouden van een goede relatie met de student, en het doen van een extra stap in de begeleiding van een student, bovenop wat hij of zij verwacht.

Tenslotte wordt aandacht gevraagd voor de *brede ontwikkeling* van de student. Dit overlapt met vorige punten, en heeft te maken met het brede aanbod van activiteiten die de opleiding aan moet bieden, ook die activiteiten die in eerste instantie meer gericht zijn op persoonsvorming van de student, zoals excursies of andere activiteiten die kunnen zorgen voor een constructieve frictie. De opleiding zal de bouwstenen voor het goede gesprek hierover aan kunnen dragen, ook met een koppeling naar hun identiteit. Dit laatste wordt door gespreksdeelnemers op enkele hogescholen nadrukkelijk naar voren gebracht. Docenten laten deze laatste koppeling ook zien.

## **5. Tien ontwerpprincipes voor het opleiden tot persoonlijk meesterschap**

Op grond van hetgeen de literatuur laat zien en op grond van de interviews tekenen zich een aantal ontwerpprincipes af. Om te herleiden hoe de verbanden zijn met het literatuuronderzoek is gewerkt met aanduidingen. De ontwerpprincipes zijn hieronder met Romeinse cijfers geordend. Enkele principes hebben te maken met de inhoud die aan de orde zou moeten komen, het 'wat' (II, IV). Omdat het ontwerpprincipes betreffen voor het opzetten en herzien van opleidingen en opleidingsonderdelen valt bij de meeste principes echter de nadruk op het 'hoe': wat zijn de meest geëigende didactische uitgangspunten die persoonlijk meesterschap bevorderen (III,VI,IX,X). Bij een derde categorie betreft het principe een veronderstelling over hoe studenten het beste kunnen leren (het 'waarom', I, V, VIII). Deze hebben vaak een directe implicatie voor de manier van opleiden en voor de gewenste leer- en beroepshouding. Ze zijn daarom niet geheel van het 'hoe' te onderscheiden. Voor alle principes geldt dat ze in samenhang met elkaar gelezen moeten worden.

### *Persoonlijk (I)*

Persoonlijk meesterschap is uniek en wordt op unieke wijze verworven. De student wordt geacht authentiek te leren en te leren van binnenuit. Dit is zowel een werkideaal als een doelideaal. Alles wat de persoonlijke betrokkenheid bevordert tijdens de opleiding verhoogt de kans op de groei van persoonlijk meesterschap. De opleiding helpt de student het juiste begrippenkader te ontwikkelen waarmee hij de beroepspraktijk kan begrijpen. Daarnaast wordt de student in staat gesteld en uitgenodigd om het persoonlijke framework actief te herzien. De opleiding moet het kader bieden om deze waarden te onderzoeken zodat de student daadwerkelijk de goede vragen kan stellen, rekening houdend met de ontwikkeling van *self concerns*, *via task concerns* in de richting van *impact concerns*.

### *Pedagogische traditie (II)*

Je verwerft persoonlijk meesterschap door je actief te verhouden tot de pedagogische traditie. Concepten en praktijktheorieën zijn uiting van deze traditie, maar ook

levensbeschouwelijke/godsdienstige, filosofische en ethische bronnen zijn hier in betrokken. Begrippen uit de tradities helpen om de praktijk te duiden waar de student mee in aanraking komt en dragen bij aan de algemene vorming van de leraar in opleiding. Concreet kan de dialoog bijvoorbeeld plaatsvinden met: (a) personen uit het verleden (een voorbeeld is de weg van Fransiscus die studenten van de hogeschool de Kempel lopen); (b) schriftelijke bronnen: godsdienstige teksten en wijsheidsteksten van klassieke opvoeders.

#### *Praktijkgericht, actueel, vreemde situaties (III)*

Leren van persoonlijk meesterschap is leren aan de praktijk. De bewustwording van beroepswaarden, en de (re-)constructie er van moet zo veel mogelijk in directe ontmoeting met de praktijk plaatsvinden. Studenten hebben behoefte aan gesprek over reële situaties. Bij de praktijkgerichtheid hoort dat de student uitgenodigd wordt om te leren van zijn leerlingen. Ontmoetingen met de praktijk moeten verder zo veel mogelijk actueel zijn. Ook wordt de student van tijd tot tijd in relatief vreemde situaties gebracht, waardoor constructieve frictie kunnen ontstaan.

#### *Expliciete thematisering en integratie (IV)*

Persoonlijk meesterschap (het unieke en het waardevolle ervan) wordt niet vanzelfsprekend gethematiserd. De opleiding doet er goed aan op vastgestelde momenten verdiepende reflecties mogelijk te maken. Op minder momenten grondiger reflecteren lijkt effectiever dan op veel momenten oppervlakkig reflecteren (zie hieronder ook narratieve reflectie). Lunenberg en Korthagen (2009) benadrukken de waarde van theorie en de noodzaak van integratie van ervaring en praktische wijsheid. Die integratie kan op specifieke momenten tot stand komen.

Momenten van expliciet thematisering kunnen dus beschouwd worden als integrerende momenten. Voor de integratie van theorie (ad II) en praktijkervaring (ad III) is apart aandacht nodig, die zich toespits op de professionele identiteit van de student. Tijdens deze momenten is er aandacht voor de brede ontwikkeling van de student en wordt de student actief uitgenodigd verbinding te maken met de eigen levensbeschouwelijke overwegingen en inspiratiebronnen.

In de bundel met praktijkvoorbeelden blijkt dat veel opleidingen methodieken hebben om integratie te bevorderen. Specifieke momenten die uitnodigen tot diepgaande reflectie worden door studenten zeer gewaardeerd.

#### *Verantwoordelijkheid (V)*

De didactiek van de lerarenopleiding moet een appèl doen op de eigen verantwoordelijkheid van de student. Studenten hebben baat bij leerruimte, maar deze is niet vrijblijvend en vereist een houding van docenten waarin hoge verwachtingen van studenten worden geuit. Een goede leerhouding kan verondersteld worden, maar het stellen van gerichte vragen is een leerproces. Studenten hebben baat bij actieve en goede feedback van docenten en peers (zie leergemeenschap).

#### *Het kunnen benoemen en hanteren van professionele dilemma's (VI)*

De opleiding helpt de student om professionele dilemma's te herkennen, te benoemen en te leren hanteren. De lerarenopleiding moet realistisch opleiden. Dat houdt niet alleen dat men vanuit praktijksituatie laat leren, maar ook dat de praktijk niet alleen idealistisch wordt voorgesteld. Juist de weerbarstigheid van de praktijk (en de uitdagingen die dit met zich mee brengt) moet getoond worden. Studenten leren om plekken van moeite te hanteren als leersituaties. Daarnaast leert hij ook de intrinsieke waarden van het beroep beter kennen en benoemen. Een van de doelstellingen van het hervertellen van de eigen ervaringen (zie hieronder) is het onderkennen en waarderen van gouden momenten in het leraarschap. De waarden moeten worden opgemerkt en de aandacht voor het wezenlijke wordt geoefend door stil te staan bij welke plot er in een bepaald gebeuren te onderkennen is.

#### *Narratieve reflectie (VII)*

Opleidingen zouden er goed aan doen te erkennen dat het vermogen tot reflectie niet vanzelf tot stand komt maar een didactiek behoeft, zoals bijvoorbeeld die van de narratieve reflectie, ontwikkeld door Pauw (2007, 2014). Existentiële betekenisgeving komt in deze reflectie mee. Er moet openheid zijn voor emoties van de studenten, omdat in de narratieve reflectie het persoonlijke levensverhaal onontkoombaar een rol zal spelen. In deze narratieve reflectie leert de student ook zijn eigen hulpbronnen kennen en mobiliseren.

#### *Voorbeeldigheid (VIII)*

Docenten van de lerarenopleiding laten zelf deze beroepswaarden zien en demonstreren hoe zij didactisch en pedagogisch te werken gaan. Zij gaan een relatie aan en bieden de studenten het 'pedagogische extra' indien dit nodig blijkt.

#### *Methodieken (IX)*

De opleiding gebruikt bij voorkeur 'methodieken' die heel dicht bij de praktijk staan en dus realistisch zijn, maar die ook direct de reflectie uitlokken of mogelijk maken. Voorbeelden die in de literatuurstudie en in de interviews naar voren zijn gekomen als meest kansrijk:

- o casusbeschrijvingen
- o observaties
- o beoordelen van video-opnames. Zie ook het voorbeeld van Van der Grift (2011), systematische observatie met gerichte coaching in de eerste twee jaar van de beginnende leerkracht blijkt heel effectief te zijn.
- o nieuwe vormen van toetsing (niet nader gespecificeerd)

#### *Leergemeenschappen (X)*

De opleiding doet er goed aan om collectieve leerprocessen vorm te geven, omdat er relatief grote evidentie is voor het succes hiervan. In leergemeenschappen wordt de dialoog aangegaan. Bedacht moet worden dat de meeste onderzoeken over de professionele leergemeenschap binnen scholen heeft plaatsgehad en niet naar leergemeenschappen in de lerarenopleiding. De aanwijzingen voor de vruchtbare werking zijn echter zo overtuigend dat opleidingen er goed aan doen om in de opleidingsstructuur plaats te maken voor leergemeenschappen. Er zal dan meer onderzoek moeten plaatsvinden naar de leergemeenschappen op de lerarenopleiding.

### **6. Afrondende opmerkingen**

In deze rapportage is verslag gedaan van de zoektocht naar succesfactoren voor opleiden tot persoonlijk meesterschap. Ons is gebleken dat 'harde', alom bewezen succesfactoren niet makkelijk te vinden zijn, en dat onze verwachting is uitgekomen (zie paragraaf 3, opmerking direct boven het begin van 3.1.) dat we factoren zouden vinden die redelijkerwijs als meest succesvol aangemerkt kunnen worden. Er bleek echter een verrassende overeenkomst tussen elementen die genoemd zijn in het literatuuronderzoek en de uitkomsten van de interviews. De idealen van de opleiders komen in grote lijnen overeen met wat de literatuur zegt. Kort gezegd zijn er methoden wenselijk die een actieve, betrokken en onderzoekende houding van de leraar in opleiding stimuleren. Gezien het belang dat wordt gehecht aan de voorbeeldrol van docenten en aan het gezamenlijk doormaken van een leerproces in leergemeenschappen heeft het opleidingsideaal echter beslist geen individualistisch karakter. Vorming tot leraar gebeurt idealiter in een setting waarin men samen opwerkt met andere betrokken studenten en met voorbeeldige mentoren en docenten. Dit moet gebeuren in direct contact met de praktijk en met een goed gevoel voor wat de student op dit moment in zijn opleiding nodig heeft. We hebben onze bevindingen teruggebracht tot tien ontwerpprincipes die we beschouwen als werkprincipes voor opleidingen die persoonlijk meesterschap voorstaan.

Tijdens het zoeken naar wat werkzaam is in de lerarenopleiding, is duidelijk geworden dat de indicatoren (zie bijlage 1) nodig waren als het kader bij het zoeken naar literatuur en bij het stellen van de vragen aan de literatuur. Bij het samenstellen van de ontwerpprincipes bleken de indicatoren evenwel geen onderscheidende kracht meer te hebben. Met andere woorden: zodra men gaat formuleren wat beslissend of mogelijk onderscheidend is voor het opleiden tot persoonlijk meesterschap, komt men op aspecten die invloed hebben op alle vier onderscheiden factoren in samenhang. We gaan er daarom op dit moment van uit dat wat goed is in de opleiding ondersteunend is voor alle vier de aspecten, voor bewustwording, verantwoorden, dialoog en voor reflectie en onderzoek.

De bruikbaarheid van de ontwerpprincipes voor het ontwerpen en herzien van opleidingen en opleidingsonderdelen zal aan het licht kunnen komen nadat ze toegepast zijn. Ieder die op enigerlei wijze het kader in een opleiding gebruikt, wordt hartelijk uitgenodigd de praktijkervaringen met ons te delen. Reacties graag zenden naar [info@cepm.nl](mailto:info@cepm.nl).

### **Literatuur**

Aelterman, A. (2002). De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder. *IMPULS*, 32(3), 126-141.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge Massachusetts/Londen England: Harvard University Press.

Bakker, C. (2003). *Het goede leren*. Dubbeloratie. Hogeschool Utrecht.

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar zijn en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Lectorale rede. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Berg, E. van den, & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ehtiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Bolks, T., & Klink, van de M. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32 (2), 4-11.
- Brilhart, D.L. (2007). *Teacher conceptualization of teaching: integrating the personal and professional*. Doctoral dissertation. Columbus: Ohio State University.
- Brooke, G. E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49 (6), 69-71.
- Bulterman-Bos, J., & Muynck, A. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (red.) (2013). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S.W. & Ball, D.L., (2003). Resources, Instruction, and Research, *Educational Evaluation and Policy Analysis* (25) 2, pp. 119-142.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Cremers, P.H.M. (2012). Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind? *OnderwijsInnovatie*, 1, 25-27.
- Darling-Hammond, L. (2006). (In collaboration with Fickel, L., Koppich, J., Macdonald, M., Merseth, K., Miller, L., Ruscoe, G., Silvernail, D., Snyder, J., Whitford, B. L., & Zeichner, K.) *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eijk, J. van der, Kort, B. de, Pijpers-Streefkerk, E., & Wal-Maris, S. van der (2009). Op weg naar persoonlijk meesterschap. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (2), 11-15.
- Ende, van den T. & Kunneman, H. (2008). Normatieve professionaliteit en normatieve professionalisering. In Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y., *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Essen, H.W. van, & Timmerman, M.C. (2007). Beter dan vroeger of terug bij af? Een historische reflectie op het 'nieuwe opleidingsparadigma' voor de pabo. *Pedagogische Studiën*, 84(3), 224-232.
- Gibson, I. (2008). Designing learning communities in the twenty-first century. Reconceptualising learning as 'connection' in technology-rich, global environments. In M. Hellstén & A. Reid (eds.),

*Researching International Pedagogies. Sustainable practice for teaching and learning in higher education* (pp. 203-220). Sydney: Springer Science.

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.

Grift, W. van de, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432

Hattie, J.A.A. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge

Hesseling, M. (2013). Bevlogenheid als impuls voor verbetering. *MESO magazine*, 192, 14-17.

Jochemsen, H., Kuijper, R., & De Muynck, A. (2006). *Een theorie over praktijken*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief.

Kaldeway, J., & Bulterman-Bos, J. (2013). De cognitieve switch in het licht van talentdiversiteit. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34 (1), 55-65.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie voor de Nederlandse Onderwijsraad*. Leuven: KU Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.

Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In F. Goodson, *Studying teachers lives* (pp. 99-152). London: Routledge.

Korthagen F. (2001). *Linking theory and practice. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 25 (1), 13-23.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele verandering. *VELON-Tijdschrift*, 28 (11), 17-23.

Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog. Over leren kiezen (en) leren praten. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 241-260). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Little, J.W. (2006). Professional community and professional development in the learning-centered school. Washington: *National Education Association*. Retrieved April 28, 2014, from [http://199.223.128.160/CEA8567D-3AF6-4250-92C0-AA05D9C4143B/FinalDownload/DownloadId-EC9FEFB5D31E76636197A2CE34B587F0/CEA8567D-3AF6-4250-92C0-AA05D9C4143B/assets/docs/HE/mf\\_pdreport.pdf](http://199.223.128.160/CEA8567D-3AF6-4250-92C0-AA05D9C4143B/FinalDownload/DownloadId-EC9FEFB5D31E76636197A2CE34B587F0/CEA8567D-3AF6-4250-92C0-AA05D9C4143B/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf)

Louis, K.S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools. *American Journal of Education* 106 (4), 532-575.

Loughran, J. (2011). Understanding teachers professional knowledge. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(4), 9-15.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.

MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession. The Cambridge Network*. Retrieved July 16, 2014, from <http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>

Marzano, R.J. (2007) *The art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD

- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Muynck, A. de (2004). *Christelijke leraarschap tussen presentie, vorming en werkelijkheid*. Lectorale rede. Gouda: Driestar Hogeschool.
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep*. Heerenveen: Groen.
- Muynck, A. de & Hoencamp, M. (2014). *Opleiden tot persoonlijk meesterschap*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap [in press].
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students (Vol. 2): A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Zwolle: KPZ InDruk.
- Pauw, I. (2013). Professionele taal, de student en de lerarenopleider van de pabo. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 119-130.
- Pauw, I. & Lint, P. van (2014, 3<sup>e</sup> druk). *Ev'n Prakkezer'n. Handleiding voor narratieve reflectie*. Zwolle: KPZ.
- Pinnegar, S. (2005). Identity Development, Moral Authority and the Teacher Educator. In G. Hoban (ed.), *The Missing Links in Teacher Education Design* (pp. 259–279). The Netherlands: Springer.
- Pols, W. (2011). Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(1), 30-36.
- Popeijus H. & Geldens, J. (2009). Betekenisvol leren onderwijzen. In Popeijus, H. & Geldens, J. *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleromgeving*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Roefs, E. (2010). Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Roumen, T. (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Zoetermeer: Meinema.
- Ruyter, D.J. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In J. Kole&D.J. de Ruyter, *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit* (pp. 77-88). Assen: Van Gorcum.
- Schaufelli, W. (2011). *Waarom bevlogenheid? Is tevredenheid dan niet voldoende?* Zaltbommel: Schouten & Nelissen.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organisation*. New York: Currency Doubleday.
- Smeijsters, M. (2006). Vakmanschap is meesterschap. De professional als middelpunt van management en onderzoek. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 61(11), 930-941.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge Falmer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Swart, H. (2013) Een toverwoord dat mensen in beweging zet: de 'zee-lijn': het KPZ-leerhuis over zingeving, ethiek, esthetiek. *Veerkracht (10)* 3, 14-18.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, Krüger, M. & Vilsteren, C. van (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.

Vos, P.H. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs*. Lectorale rede. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.

Wientjes, H., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2005). Flow in de school. Kan dat? Geraadpleegd 16 juli 2014, van <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Flow%20in%20de%20school%20kan%20dat.pdf>

Wilken, J.P.L. (2006). *De presentiebenadering in het onderwijs. Handreikingen voor introductie en innovatie*. Bundel werkgroep 'Presentie & Onderwijs'. Amersfoort.

Willemse, M., Lunenberg, M., Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(3), 16-22.

## **Bijlage 1**

### **Lijst met indicatoren**

*Doel.* De bedoeling van onderstaande lijst van indicatoren is om een eenvoudig maar onderscheidend instrument in handen te geven om richting te geven aan het gesprek over Persoonlijk Meesterschap. Het is een poging om op een toegankelijke manier het gedachtegoed persoonlijk meesterschap samen te vatten. De indicatoren kunnen ook dienen om de mate van persoonlijk meesterschap van de leraar, van producten of van diensten te 'toetsen'. Dit laatste woord staat tussen aanhalingstekens om duidelijk te maken dat de indicatoren gelden als richtinggevend, in de betekenis van: 'in de richting gaan van'. Bij het gebruik door professionals worden de indicatoren dus gelezen als: 'ga ik in de richting van dit criterium of niet'.

*Basis voor concretisering.* De lijst met indicatoren is op zichzelf nog niet geschikt om Persoonlijk Meesterschap te meten, of vast te stellen in welke mate een leraar persoonlijk meester is of in welke mate een product, een opleiding of een dienst persoonlijk meesterschap bevordert. Een instrument met dat doel kan op basis van onderstaande indicatoren gemaakt worden.

*Criteria bij de formulering.* Het model met haar indicatoren (a) *berust op de literatuurstudie* zoals deze door deelproject 2 is geschreven. Het model is bedoeld om (b) *onderscheidend* te zijn en niet een grote vergaarbak te worden van alles wat maar enigszins met Persoonlijk Meesterschap te maken heeft. Om die reden heeft projectgroep 4 gekozen voor helder en kort omschreven indicatoren. Het model moet duidelijk maken wat wel of niet onder Persoonlijk Meesterschap moet worden verstaan. Ook op het eerst oog voor de hand liggende zaken horen daarbij zoals 'hart en oog voor de persoon'. Het lijkt of dit door iedereen makkelijk onderschreven wordt, maar bij het onder de loep nemen van dit criterium kan blijken dat men zich niet daadwerkelijk in deze richting beweegt. De indicatoren moeten (c) *toegankelijk* zijn wat betreft taal. Het biedt ruimte om juist door de eenvoudige en tekstueel summiere opsomming ingevuld te worden met kleur en de persoonlijkheid van de persoon van de meester of juf zelf. De indicatoren moeten aansluiten bij de beleving van de leraar voor de klas. Het pretendeert daarmee geen wetenschappelijk verantwoord model te zijn of allesomvattend te zijn, maar een uitnodiging te zijn het gesprek aan te gaan over het *proces* van persoonlijk meesterschap.

**Indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap<sup>12</sup>**  
**Deprofessional**

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <p>Onderkent naast vragen van vakinhoudelijk en technisch-instrumenteel ook vragen van moreel-existentiële aard:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb ik hart en oog voor de persoon<sup>13</sup>?</li> <li>• Heb ik deze persoon en andere betrokkenen in zijn/haar context recht gedaan?<sup>14</sup></li> <li>• Heb ik het juiste gedaan?<sup>15</sup></li> <li>• Heb ik het moreel goede gedaan?<sup>16</sup></li> </ul>                                 | <p>NG<br/>BEWUSTWORDI</p>         |
| <p>Maakt verantwoorde professionele keuzes die gekenmerkt worden door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zorgvuldigheid</li> <li>• betrouwbaarheid</li> <li>• transparantie</li> <li>• consistentie</li> </ul>  | <p>VERANTWOORDING</p>             |
| <p>Treedt in dialoog<sup>17</sup> met:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betrokkenen binnen de (lerende) organisatie</li> <li>• betrokkenen buiten de organisatie</li> <li>• diverse (levensbeschouwelijke en beroepsgerichte) bronnen</li> <li>• de eisen van de samenleving</li> </ul>  | <p>DIALOOG</p>                    |
| <p>Geeft betekenis aan dilemma's uit de beroepspraktijk en herkadert bestaande opvattingen en handelen door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• theorie</li> <li>• reflectie op eigen ervaringen en waarnemingen</li> <li>• reflectie op eigen opvattingen, drijfveren en waarden</li> <li>• benutten van persoonlijke zingeving</li> <li>• de eigen praktijk te onderzoeken</li> <li>• tools en interventies voor de eigen praktijk te ontwikkelen</li> </ul> | <p>REFLECTIE EN<br/>ONDERZOEK</p> |

<sup>12</sup> Gebaseerd op de literatuurstudie Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (red.)(2013). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Literatuurstudie Projectgroep 2*. Helmond: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

<sup>13</sup> Voor persoon kan afhankelijk van de doelgroep, kind, ouder, professional, leidinggevende of cliënt worden gelezen.

<sup>14</sup> 'Recht gedaan' kan ook betrekking hebben op de verschillende doelgroepen. Met betrekking tot leerlingen moet 'recht gedaan' gelezen worden in de zin van: Heb ik de vele en brede (ontwikkelings-) mogelijkheden van elk kind en van elke klas aangeboord en benut?

<sup>15</sup> Juist in de zin van: volgens maatschappelijke en wetenschappelijk aanvaarde eisen van vakinhoud en vakdidactiek; 'juist' in relatie tot de eisen die de samenleving stelt aan het onderwijs (of de zorg); 'juist' in relatie tot het scheppen van duidelijkheid m.b.t. verwachtingen van het (leer-)gedrag van kinderen.

<sup>16</sup> 'Moreel goed' in de zin van: Heb ik als leraar de waarden van humaniteit en de daaruit voortvloeiende normen voorgeleefd, in de relatie met kinderen, teamleden, ouders, vertegenwoordigers van instanties, hulpverleners? Heb ik bijgedragen tot een veilig klimaat? Heb ik de kinderen vertrouwd gemaakt met de waarden en normen van de cultu(u)r(en), waarin zij opgroeien?(burgerschap).

<sup>17</sup> Dialoog moet hier opgevat worden als dialoog in brede zin, zoals dit wijsgerig wel wordt gebruikt of ook wel door bijv. Ter Horst (1980). Dialoog betreft zowel het innerlijke beschouwelijke gesprek met opvattingen en beelden die men tegenkomt bij mensen, in (levenbeschouwelijke) bronnen als het concrete gesprek met betrokkenen.

## Bijlage 2

Hulpschema samenvatting literatuuronderzoek.

|        | <i>Bewustwording</i>   | <i>Verantwoorden</i>  | <i>Dialogoog</i>   | <i>Reflectie en onderzoek.</i>   |
|--------|--|---|--|--|
| Aspect | <p>Vanuit eigenheid zelf verkennen, professionele frame-work formuleren en herformuleren (Identiteitsontwikkeling, Beijaard) (I)</p> <p>Onderkennen van professionele dilemma's – deze een naam geven. (Aelterman) (VI)</p> <p>Aandacht voor emoties (Swart, 2013)(VII)</p> <p>Door het vertellen van verhalen (Connelly &amp; Cl, 1999; Pauw 2014)(VII)</p> <p>In existentiële zit kracht – leren van binnenuit (Korthagen &amp; Vasalos)(I)</p> <p>Waarden worden wel ervaren, maar moeilijk om ze in curriculum in te bouwen – is vooral een kwestie van ze leren onderkennen. (Willemse) (VI)</p> <p>Leren wachten/onderkennen van het gouden moment (Meijer)(VI)</p> <p>Bewustwording van het wezenlijke door aandacht en presentie (Van der Eijk e.a.)(VI)</p> | <p>Lerarenopleider als voorbeeld (Aelterman) (VIII)</p> <p>Didactiek van de narratieve reflectie (Pauw) (VII)</p> | <p>Algemeen: vanaf het begin actieve dialoog voeren met de huidige praktijk om inzicht te krijgen in beroepswaarden (I)(Beijaard – overlap met bewustwording).</p> <p><b>Kenmerken</b><br/>1<sup>e</sup> Verhalen delen met peers (Beijaard; Pauw). Zich spiegelen aan community (VII)</p> <p>2<sup>e</sup> Dialoog met hulpbronnen; deze aanboren tbv bevoegdheid. (VII)</p> <p>3<sup>e</sup> Dialoog voeren binnen leergemeenschap (zie bijlage 4) (X)</p> <p>4<sup>e</sup> voorbeeldigheid van lerarenopleider (VIII)</p> <p>5<sup>e</sup> dialoog met pedagogische traditie – Pedagogische Bildung (Pols) (II)</p> | <p>Het gaat vooral om methoden op grond waarvan men opvattingen kan bijstellen. Vanuit eigenheid zoeken wordt erg belangrijk gevonden (IX).</p> <p>Het gaat uiteindelijk om het ontwikkelen van praktische wijsheid – is creatief spiegelend proces (I,II).</p> <p>Onderzoek moet mbv verschillende bronnen plaatsvinden – ook met theorie, ervaring. Succes vooral door casus, video en observaties (IX).</p> |
| Vragen | <p>Waar zit de leerstof, het kennisaspect van persoonlijk meesterschap? Het accent ligt op de persoon, didactische vaardigheden, het kunnen hanteren van het moment – niet op de eigen verhouding tot de werkelijkheid (met worldview etc)</p>   | <p>Waar zit de leerstof?</p>  | <p>In het model zit niet iets voor dialoog met leerlingen.</p>   | <p>Waar zijn de veelgebruikte middelen als: portfolio, stages, onderzoek in de klaspraktijk worden niet genoemd.</p>   |

Nota bene: de Romeinse cijfers corresponderen met de ontwerpprincipes in paragraaf 5

### Bijlage 3

#### Hulpschema interviews

|                    | <i>Bewustwording</i>  | <i>Verantwoorden</i>   | <i>Dialog</i>   | <i>Reflectie en onderzoek.</i>   |
|--------------------|---|--|---|--|
| Kempel             |   | Persoonlijk meesterschap expliciet bespreken (1) (IV)                                  | Inspelen op de actualiteit (4)(III)<br><br>Studenten hebben behoefte aan gesprek (1,3) (VI, X)  |  |
| GH                 | Contexten creëren waarin constructieve fricties kunnen ontstaan (2) (III)                             | Expliciete momenten om PM aan de orde te laten komen – 'condensed reflection' (1) (IV) | Inspelen op de actualiteit (4) (III)<br><br>Aandacht voor brede ontwikkeling van de student (6)(IV)   | NB. Metaforen: het onderwijs als speelplaats, het vormingsproces als toetreden tot een Gilde en de student als een boom met diepe wortels en vruchten. |
| CHE                |   | Docent is voorbeeld (5) (VIII)   | Verbinding maken met het geloof – de echte drives (3)((IV)<br><br>Relatie is heel belangrijk (5)(VIII)<br><br>Lerarenopleider moet iets extra's kunnen bieden – de tweede mijl – inzoomen om de behoeften van de student (5)(VIII)<br><br>Nadruk op authenticiteit (3,5)(I, VIII) |  |
| Driestar Educatief | Bewustwording start vanuit de praktijk – het moeten persoonlijke eigen leervragen worden (3) (I, III) |  | Verbinding maken met het geloof – de drives om te leren (3) (IV)<br><br>Er moet sprake zijn van echte ontmoeting (IV X)   | Er klinkt het verlangen naar een actieve zelfsturende houding door. Studenten vrije ruimte geven (3) (I, V)  |

Noot: de cijfers corresponderen met de nummering in paragraaf 4. De Romeinse cijfer met paragraaf 5.

## **Bijlage 4**

### **Waarom helpt een leergemeenschap bij persoonlijk meesterschap? (ad par. 3.3.)**

Stoll (2006)

- gedeelde waarden en gezamenlijke visie van de groep
- gezamenlijke verantwoordelijkheid
- reflectief professioneel onderzoek
- samenwerking
- individueel leren en groepsleren wordt beide gepromoot

Verbiest (2003)

- een gedeelde visie
- bereidheid om eigen praktijk te onderzoeken
- mogelijkheid voor reflectieve dialoog
- toestaan van deprivatisering

Pascarella & Terenzini (2005)

- zelfde beginsituatie van deelnemers
- samen leren aan het zelfde

Andere (mogelijke) effectieve factoren:

- 'authentic pedagogy' (Stoll e.a., 2003)
- Grondig inhoudelijk gesprek (Stolle e.a., 2003)
- Verbindingen met de wereld buiten de school (Stoll e.a., 2003)

Bij-effecten:

- directe betrokkenheid (Little, 2006)
- gedeelde verantwoordelijkheid (Little, 2006)
- toegang tot nieuwe kennis (Little, 2006)
- goed georganiseerde tijd (Little, 2006)
- toegang tot expertise collega's binnen en buiten de school (Little, 2006)
- toegespitste en regelmatige feedback (Little, 2006)
- waarderende ethos (Little, 2006)
- creativiteit en probleemoplossend vermogen (Pascarella & Terenzini)
- hogere studieresultaat (Pascarella & Terenzini)