

center of expertise

p m
persoonlijk meesterschap

Persoonlijk meesterschap:
Onderwijs dat deugt en deugd doet.

Een verkenning van de literatuur

Persoonlijk meesterschap:
Onderwijs dat deugt en deugd doet.
Een verkenning van de literatuur

CEPM, projectgroep 2

Utrecht, juni 2013

Hans en Grietje

(of de crisis van het post- modernisme)

In het schijnsel van
de volle maan
zoeken zij zich een weg

Het spoor bijster zoals
dat vaker in
het echte leven gaat

Als paden nog niet plat
getreden zijn,
voorbeelden ontbreken

Zij voelen zich
onthecht, ontheemd
verdwaald, verweesd

“Een uur voordat de zon
opgaat is het 't donkerst”,
zingt de Nachtegaal

En met het krieken van
de dag zien zij
door de bomen het bos

Vertellen elkaar verhalen
over wortels en vruchten
toekomstdromen en het begin

Hans en Grietje vinden
hun bestemming:
oorsprong, doel en zin

Ester Alake-Tuenter

Doel en werkwijze van het Center of Expertise 'Persoonlijk Meesterschap'.

Wat mag de samenleving verwachten van het Expertisecentrum?

Medio 2014 is het Expertisecentrum operationeel. De doelgroep is (aankomende) professionals in onderwijs en aanpalende sectoren. Het Expertisecentrum biedt (op locaties in het land) o.a. scholings-, bezinningsdagen en cursussen aan (bij voorkeur vraaggestuurd). Het doel is tweeledig:

1. De scholing biedt cursisten handvatten om het bewustzijn te vergroten over de rol van hun persoonlijkheid (persoonskenmerken en zelfbeeld) én van hun dieperliggende overtuigingen, drijfveren en waarden in hun performance als professional. Bij dat groter (zelf)bewustzijn hoort ook een door theorie, in de dialoog en de context van de school ontwikkeld beoordelingsvermogen: het juiste (vakkennis: to know what, to know how) doen en het moreel goede doen (to know why). De Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2013) noemt dit praktische wijsheid. Volgens de Onderwijsraad leidt dit tot een groter zelfvertrouwen van de professional, in zijn contact met mede-professionals binnen en buiten het onderwijs, met ouders, vertegenwoordigers van de samenleving en van de overheid. De professional weet waarvoor hij staat, kan dit ook beargumenteren en kan zijn keuzes verantwoorden. Een leerkracht maakt ontelbare keuzes, in het directe contact met kinderen, in zijn pedagogisch-didactisch handelen, in de keuze van leerstof op vele terreinen, in de individuele benadering van kinderen. Die keuzes worden gemaakt in een fractie van een seconde. Daarbij schept hij uit een bijna onuitputtelijke bron van theoretische kennis, praktische kennis, ervaringen als mens en professional, waarden, overtuigingen en drijfveren. Dat te expliciteren en bewust inzetten leidt tot grotere individuele beroepstrots en ook tot een grotere beroepseer van de sector als geheel. En dat voert tot een hogere status van het beroep.
2. Het tweede doel van het expertisecentrum is theorievorming. Kloppen de bij 1 genoemde aannames? Werkt het zo? Het expertisecentrum levert prototypes op over de relatie van persoonlijk meesterschap met het lesgeven aan kinderen, de relatie van persoonlijk meesterschap met de cultuur van een organisatie, de inbedding van persoonlijk meesterschap in de lerarenopleiding. Het expertisecentrum doet voortdurend onderzoek naar de werking van deze prototypes. Daarmee levert het centrum een bijdrage aan het wetenschappelijk debat.

Proces

Projectgroep 2 heeft in april 2013 opgeleverd: een eerste theoretische verkenning, uitmondend in een door haar ontwikkeld concept en model. Dit model en concept vormen de basis voor het expertisecentrum. De projectgroep kiest voor een narratieve benadering van de werkelijkheid. Dat wil zeggen dat de professional zelf zijn eigen professioneel verhaal construeert, waarin hij betekenis geeft aan zijn werk en aan zijn leerervaringen. Dat professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2013) is geen navelstaren of uitsluitend een intrapersoonlijk proces. Een professional construeert zijn eigen professioneel verhaal altijd in dialoog met de wetenschap, filosofische en levensbeschouwelijke bronnen, beelden en verhalen uit de rijke menselijke geschiedenis. Om dit te onderzoeken kunnen onderzoeksmethodes uit de verschillende

wetenschappelijke tradities gehanteerd worden. Het eerste concept is op 23 april 2013 in een expertmeeting voorgelegd aan hoogleraren, opleiders, directeuren en schoolbestuurders in het p.o. Op die avond is er veel waardering uitgesproken voor het gedegen werk. Het werkveld deed de oproep om de doelgroep goed in het vizier te blijven houden en niet alleen te acteren in de academische wereld. De 'proof of the pudding is in the eating', d.w.z. in de praktijk van het onderwijs en aanverwante sectoren. De hoogleraren hadden respect voor de 'samenvatting van het wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen dertig jaar' maar prikkelden de projectgroep om explicieter te kiezen voor een bepaald concept en daar consistent in te zijn. De projectgroep heeft deze en soortgelijke opmerkingen verwerkt in de tweede versie van haar verkenning (oplevering: 25 juni 2013). In deze versie is een tekst toegevoegd over de narratieve benadering zoals de projectgroep die ziet. Aan de definitieve versie (oplevering eind augustus 2013) zal een inleiding worden toegevoegd, waarin het expertisecentrum wordt gepositioneerd in het actuele debat over onderzoek en implementatiestrategieën. Dit document is dan de basis voor de vervolgprijekten.

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Inhoud | 5 |
| Inleiding | 7 |
| 1. Probleemstelling | 8 |
| 1.1. Goed leraarschap | 8 |
| 1.2. Veranderingen in de beroepsuitoefening | 9 |
| 1.3. Vraagstelling | 11 |
| 2. Resultaten | 13 |
| 2.1. Persoonlijk meesterschap | 13 |
| 2.2. Professionele identiteit | 14 |
| 2.3. Normativiteit | 16 |
| 2.4. Vakmanschap | 17 |
| 2.5. Betekenisverlening | 19 |
| 2.6. De rol van verhalen | 21 |
| 3. Conclusies | 24 |
| 4. Reflectie en vooruitblik | 28 |
| 4.1 Deelprojecten | 28 |
| 4.2 Persoonlijk meesterschap, een narratieve benadering. | 29 |
| Literatuur | 32 |
| Bijlagen | |
| Bijlage 1 Het gaat vaak gewoon op gevoel | 39 |
| Bijlage 2 Charles Taylor in een notedop | 47 |
| Bijlage 3 Persoonlijk meesterschap in de spiegel van de tijdgeest | 52 |
| Bijlage 4 Zoekprofiel normatieve professionalisering | 57 |
| Bijlage 5 Schematische samenvatting literatuurbundel 'professionele identiteit' | 60 |
| Bijlage 6 De praktijk van de deugdzame en deugddoende leraar | 66 |
| Bijlage 7 Collectief leren | 70 |
| Bijlage 8 De onderzoekende houding als kenmerk van persoonlijk meesterschap | 72 |
| Bijlage 9 Samenvatting van artikelen | 75 |
| Bijlage 10 Systematisch overzicht van de artikelen | 92 |

Inleiding

Voor u ligt de verkenning ‘Persoonlijk Meesterschap’, het voorlopige resultaat van het literatuuronderzoek naar het begrip ‘persoonlijk meesterschap’ dat is uitgevoerd door projectgroep 2 van het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM).

Het doel van project 2 was om tot een beschrijving te komen van, zoals kort omschreven in het Projectplan CEPM (Broer et al., 2013), “*De relatie tussen de rol van de waardengedreven professional en brede vorming van leerlingen: conceptuele definities en huidige inzichten.*”

Gebaseerd op de uitkomsten van de consultatierondes (deelproject 1) en een raadpleging van de denktank die verbonden is aan het CEPM, bestaande uit de hoogleraren Douwe Beijaard en Perry van den Brock (TU/ESoE, Eindhoven), Bert van Oers (VU Amsterdam) en Luc Stevens (NIVOZ, Driebergen) is op 8 februari 2013 deelproject 2 van start gegaan.

In de periode tussen 8 februari 2013 en heden heeft projectgroep 2 in zes werkbijeenkomsten een gemeenschappelijke ‘humuslaag’ voor het expertisecentrum willen creëren door het formuleren van zoektermen, door relevante bronnen te zoeken, kennis te delen (zie o.a. daarvoor de diverse bijdragen in de bijlagen) en deze met elkaar te verbinden. Naast de opzet van het theoretisch kader, heeft projectgroep 2 zich ook beziggehouden met het opstellen van het programma voor de expertmeeting van 23 april 2013.

In deze verkenning spreekt projectgroep 2 zich, mede aan de hand van de drie geformuleerde onderzoeksvragen (zie paragraaf 1.3.) uit over de inhoud van de vervolprojecten, en doet aanbevelingen voor de werkwijze in deze projecten (zie hoofdstuk 4).

In dit verslag wordt eerst een probleemstelling geformuleerd en worden op basis daarvan onderzoeksvragen afgeleid. Via een (aanvankelijk) brede verkenning van een aantal relevante begrippen wordt vervolgens toegespitst op het normatieve aspect van persoonlijk meesterschap.

Het verslag bevat een hoofdtekst en een deel met bijlagen, die aanvullende en verdiepende informatie geven. Vanuit de hoofdtekst wordt hiernaar verwezen. De hoofdtekst kan echter ook gelezen worden zonder de bijlagen te raadplegen.

25 juni 2013
CEPM, projectgroep 2

bestaande uit:

Jos Castelijns en Jeannette Geldens (Hogeschool De Kempel, Helmond), Ester Alake-Tuenter, Sharon Holterman en Nancy van Maanen (Hogeschool Iselinge, Doetinchem), Marloes Hoencamp en Bram de Muynck (Driestar Hogeschool, Gouda), Kees Meijlink (Marnix Academie, Utrecht), Rolf Robbe en Jan Hoogland (Gereformeerde Hogeschool, Zwolle) en Henk Swart (Katholieke Pabo, Zwolle).

1 Probleemstelling

'Als leraren over hun werk praten, gaat het meestal om 'wat'- en 'hoe'-vragen. Wat bieden we onze leerlingen aan en hoe doen we dat? Vooral de 'hoe'-vraag houdt hen bezig. Hoe krijg ik het voor elkaar dat ze het allemaal begrijpen en dat ze erbij blijven, bij hun werk? En hoe organiseer ik mijn school, zodat het primaire proces goed verloopt? (...) Hoe indringend de 'hoe'-vragen echter ook mogen zijn (de 'wat'-vragen zijn met het leerplan al snel ingevuld), ze mogen ons niet het zicht benemen op de vraag die eraan voorafgaat: de 'waarom'-vraag of de 'zin'-vraag. Waarom gaan leerlingen naar school en waarom gaan hun leraren eigenlijk? Als we deze vraag kunnen beantwoorden, dit wil zeggen als we de zin van de school duidelijk kunnen maken, lijken de 'hoe'-vragen een stuk minder lastig.' (Stevens, 2002, p. 5).

1.1 Goed leraarschap

Goed onderwijs staat of valt bij leraren die hun vak verstaan, bij goed leraarschap. De laatste tijd wordt hiervoor steeds vaker het begrip 'meesterschap' gebruikt. Van Dale's woordenboek omschrijft meesterschap als 'het meester-zijn in een kunst of vak', in dit specifieke verband dat van leraar. Een 'meester' (m/v) is iemand die na het maken van een meesterproef zelfstandig een professie mag uitvoeren. Bij bepaalde beroepen, zoals dat van arts of notaris wordt de overgang van opleiding en beroepsuitoefening gemarkeerd met het afleggen van een openbare gelofte of eed, die verwijst naar het moreel appèl dat aan de beroepsuitoefenaar in spè wordt gedaan. Hoewel het beroep van leraar niet formeel een dergelijke rite de passage kent, wordt ook aan hen een duidelijk moreel beroep gedaan, zoals hieronder zal blijken.

Of je een leraar een goede leraar noemt, is sterk afhankelijk van de definitie van goed leraarschap. Als leraren zelf wordt gevraagd naar goed leraarschap, dan geven ze aan dat ze professionaliteit in de praktijk onmiddellijk herkennen aan de sfeer in de klas, aan de interacties met leerlingen, aan de manier waarop wordt samengewerkt in het team, aan de manier waarop met ouders wordt gesproken (Onderwijsraad, 2013). Korthagen (2008, p. 30) stelt dat de persoon van de leraar en diens professie niet los van elkaar te beschouwen zijn. Hij citeert Hamachek (1999) die stelt: *"Consciously, we teach what we know, unconsciously we teach who we are"*. Wie je bent als leraar is deel van de kennisbasis van waaruit je handelt. Leraren maken in de praktijk weinig gebruik van theoretische kennis die zij in de opleiding verworven hebben. Vaak zijn ze er zelfs uitgesproken negatief over. Daarom is in de laatste jaren in de lerarenopleiding het accent verschoven naar competenties: het gaat niet om de kennis, maar om wat de leraar ermee kan doen.

Maar goed leraarschap herken je zelfs niet alleen aan de competenties waarover een leraar beschikt, maar zeker ook aan andere kwaliteiten, zoals bevoegdheid, enthousiasme, passie, humor, betrokkenheid, het doen overslaan van 'de vonk'. Dergelijke kwaliteiten zijn lastig te vangen in profielen en overzichten, lastig te 'managen'. Daar komt bij dat voor een groot deel het handelen van leraren onmiddellijk handelen is, zonder reflectie vooraf. Schön (1987) noemt dat *reflection in action*. Van Manen (1995) verwijst naar dit onmiddellijk handelen met de term tact.

"To be tactful is by definition a moral concern: we are always tactful for the sake of the good of the other (the child)" (p. 43). "A tactful teacher seems to have the ability of instantly sensing what is the appropriate, right or good thing to do on the basis of pedagogical understanding of children's individual nature and circumstances"(p. 45).

Tact kan worden omschreven als een praktisch normatieve intelligentie of wijsheid, die gestuurd wordt door inzicht, maar die een grote mate van sensitiviteit en contextgevoeligheid van de leraar vraagt. Het is praktisch weten dat de vorm krijgt van zelfvertrouwen (zie ook: Stevens, 2008 en Stevens & Bors, 2013). Met andere woorden, de kennisbasis van waaruit leraren handelen is niet louter intellectueel of cognitief, maar ook intuïtief en gevoelsmatig. In dit improviserende handelen resoneren persoonlijke waarden mee, zoals bij meester George (zie *Bijlage 1: 'Het gaat vaak gewoon op gevoel'*). Overigens vraagt het vak van leraar niet enkel *pedagogische* tact. Praktische wijsheid is ook aan de orde in de interacties met collega's, ouders en andere belanghebbenden in de school.

Van Gennip en Vrieze (2008) onderscheiden drie basisdimensies die aan goed leraarschap ten grondslag liggen: vakkennis, een rijk repertoire aan pedagogische en didactische interventies en de persoon van de leraar zelf. Met name die laatste component wordt als een essentieel (maar niet los te koppelen) kenmerk van goed leraarschap gezien. Veel nieuwe (beleids)initiatieven die de laatste jaren worden ondernomen om de professionaliteit van leraren verder te versterken, richten zich vooral op de 'buitenkant' van het beroep, namelijk de status en het respect van de beroepsgroep, en veel minder op de 'binnenkant' van het leraarschap: de houding en het handelen van individuele leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. De Onderwijsraad (2013) duidt die individuele binnenkant aan met het begrip *'persoonlijke professionaliteit'*. Deze persoonlijke professionaliteit is van belang omdat die leraren in staat stelt om in de uitoefening van het beroep eigen keuzes te maken en die te verantwoorden. Persoonlijke professionaliteit van individuele leraren vloeit voort uit hun persoonlijke waarden en hun opvattingen over de leraar die zij willen zijn. Door voortdurende interactie tussen professionele en persoonlijke dimensie van het beroep (de binnen- en de buitenkant), ontwikkelen leraren een professionele identiteit. *'Persoonlijke professionaliteit is geworteld in de missie, waarden en identiteit van individuele leraren. (...) Ze geven in belangrijke mate richting aan hun handelen en houding in de beroepspraktijk en staan in continue wisselwerking met collectieve waarden van schoolorganisatie en beroepsgroep. Wanneer leraren van daaruit en vakbekwaam de dialoog over de keuzes in hun beroepspraktijk aangaan en deze naar anderen verantwoorden, kunnen zij gezag voor hun handelen verwerven'* (Onderwijsraad, 2013, p. 34). Een positieve perceptie ten aanzien van de eigen professionele identiteit heeft als gevolg dat leraren meer gemotiveerd, toegewijd en tevreden zijn, als het over hun beroep gaat.

Veranderingen in de beroepsuitoefening

- 1.2 De laatste jaren worden leraren in hun beroepsuitoefening geconfronteerd met ingrijpende veranderingen die tot doel hebben de schoolorganisatie effectiever, efficiënter en transparanter te maken. Veel van de moeilijkheden die leraren die in hun beroepsuitoefening ervaren, zijn het gevolg van spanningen tussen de binnen- en de buitenkant van het beroep (Rohaas, Beijaard & Vink, 2012). Recente voorbeelden van veranderingen die het gevolg zijn van overheidsbeleid zijn passend onderwijs¹,

¹ De maatregel passend onderwijs is bedoeld voor kinderen met een handicap of gedragsproblemen hebben recht op een passende onderwijsplek. Dat kan in het speciaal onderwijs. Of met extra begeleiding op een gewone school. Vanaf 2014 komt er een nieuw stelsel voor passend onderwijs. Dit verplicht scholen een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>).

opbrengstgericht werken¹ en Goed onderwijs, goed bestuur². Modernisering van het onderwijs is begrijpelijk want transparantie vergroot de stuurbaarheid van de school en stelt managers in staat gericht aan kwaliteit te werken (voor beschouwingen over moderniteit en postmoderniteit, zie *Bijlage 2, 'Charles Taylor over moderniteit'* en *Bijlage 3: 'Persoonlijk meesterschap in de spiegel van de tijdgeest'*).

Bij de modernisering in het onderwijs worden in toenemende mate ook kanttekeningen geplaatst, met name door leraren zelf. Veel van hen ervaren dat zij uitvoerders van beleid zijn geworden. Ze zijn van mening dat hun professionele autonomie en oordeelsvorming worden ingeperkt door bureaucratische systemen aan de ene, en door de wensen en eisen van de markt (Bruining, 2011) aan de andere kant. Ze vinden dat hun professioneel handelen is verworden tot een technisch-instrumentele toepassing van kennis, regels en procedures. In hun werk krijgen ze in toenemende mate te maken met verzakelijking, fragmentering van werkzaamheden, bureaucratie, controle, administratieve belasting en een eenzijdige focus op leerresultaten. Er is weinig ruimte voor reflexiviteit en aandacht voor morele waarden in hun vak. In de beleving van veel leraren heeft dit tot gevolg dat zij onvoldoende tijd hebben voor de essentie van hun vak en dat is bijdragen aan de ontwikkeling en het welzijn van leerlingen. Hierdoor raken zij de zin in hun werk (in de dubbele betekenis van het woord) kwijt. Stevens (2002) beschrijft dit verschijnsel in termen van ontkoppelingen: van relatie en prestatie, van inspanning en resultaat, van proces en product, van theorie en praktijk en van opvoeding en onderwijs. *'Onderwijs is instrument geworden. Ontmenselijkt of gedehumaniseerd tot op zekere hoogte. De verantwoordelijkheid gaat niet verder dan de leerdoelen en een effectieve organisatie om die te bereiken. Empirische kennis (vertaald in methoden bijvoorbeeld) wordt ingezet om effectiviteit van proces en organisatie top-down te bevorderen. Mensen voelen zich in een dergelijke cultuur niet thuis'* (p. 17). Kunneman (2005a) analyseert dit verschijnsel aan de hand van een sociologisch begrippenkader en verwijst in dit verband naar Habermas' onderscheid tussen systeem- en leefwereld. De systeemwereld is het domein waarin economische en bestuurlijke normen dominant zijn en waarin het om prestaties draait. In de leefwereld daarentegen gaat het om zingeving en persoonlijke relaties. Modernisering heeft tot gevolg dat die twee werelden van elkaar zijn losgemaakt. Het grote voordeel hiervan is een toename van beheersbaarheid en productiviteit. Het nadeel is dat veel leraren ervaren dat in de context van hun werk de systeemwereld dominant is geworden en dat hun leefwereld in de knel komt wat morele en existentiële vragen oproept. Kunneman (i.v., p. 1) citeert in dit verband Sennett:

1 Bij opbrengstgericht werken ligt de nadruk op het verbeteren van de effectiviteit van scholen, waarbij effectiviteit wordt opgevat in termen van prestaties op het gebied van taal en rekenen. Scholen worden gestimuleerd gebruik te maken van instructie strategieën die evidence based zijn, beschikbare leerling gegevens te benutten om ambitieuze doelen te stellen en zich extern te verantwoorden (OCW, 2011).

2 Deze wet geeft aan de ene kant de overheid de mogelijkheid op te treden wanneer de kwaliteit op een school ernstig of langdurig tekortschiet of wanneer sprake is van bestuurlijk wanbeheer. In de wet staan namelijk eisen voor de minimumkwaliteit waar iedere basis- en vo-school aan moet voldoen. Daarnaast stelt de wet ook eisen op het terrein van goed bestuur. Zo is de functiescheiding tussen bestuur en intern toezicht verplicht gesteld. En elke school is verplicht toe te lichten welke code voor goed bestuur zij gebruikt en hoe zij deze toepast in de praktijk. Met deze nieuwe wet kan de overheid slagvaardiger en doelgerichter optreden als er sprake is van slecht onderwijs of zwak bestuur (<http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2010/08/02/overzicht-nieuwe-wet-en-regelgeving-ocw-per-1-augustus-2010.html>).

'Who needs me?' is a question of character which suffers a radical challenge in modern capitalism. The system radiates indifference. It does so in terms of the outcomes of human striving, as in winner-take-all markets, where there is little connection between risk and reward. It radiates indifference in the organization of absence of trust, where there is no reason to be needed. And it does so through reengineering of institutions in which people are treated as disposable. Such practices obviously and brutally diminish the sense of mattering as a person, of being necessary to others.'

Hoewel het onderscheid tussen systeem- en leefwereld behulpzaam kan zijn bij het duiden van de opvattingen van veel leraren over hun vak, wijzen Kunneman & Slob (2007) op het gevaar van verabsolutering van de tegenstelling tussen beide. Zij benadrukken dat het van belang is systeem- en leefwereld met elkaar te verbinden. Uiteindelijk zal het tegemoet komen aan de behoefte aan zingeving, waarden en persoonlijke relaties ook bijdragen aan kwaliteit in termen van effectiviteit en efficiency. De ervaren spanning tussen systeem- en leefwereld vraagt van leraren dat zij hun streven naar efficiency en effectiviteit verbinden met persoonlijke zingeving. We zien hierin de kern van wat we als 'persoonlijk meesterschap' beschouwen: leraren die werk doen dat *'deugt en deugd doet'* (Kunneman, 2005b, p. 84).

- Vraagstelling**
- 1.3 Het Expertisecentrum Persoonlijk Meesterschap (CEPM) heeft als doel kennis die bijdraagt aan de vorming van 'persoonlijk meesterschap' te ontwikkelen en te verspreiden. In een vooronderzoek (Tertoolen, i.v.) is in een interview met bestuurders, managers en lectoren van de deelnemende opleidingen bovenstaande probleemstelling en oplossingsrichting voorgelegd. Eén van de conclusies van dit vooronderzoek is dat de probleemstelling door alle opleidingen wordt erkend als actueel en relevant. Ook het belang van de vorming van 'persoonlijk meesterschap' (in het bijzonder het normatieve aspect hierin) wordt erkend. Verder is er bij de deelnemende hogescholen een sterke behoefte aan een nadere begripsverheldering van 'persoonlijk meesterschap' in het bijzonder van het normatieve aspect daarvan. Zonder een dergelijke begripsverheldering is het niet goed mogelijk te bepalen op welke wijze de vorming van persoonlijk meesterschap dient te worden aangepakt.

Het CEPM zoekt antwoord op de volgende algemene vraag: 'Op welke wijze kunnen lerarenopleidingen en organisaties waar leraren werken bijdragen aan de vorming van 'persoonlijk meesterschap'?

Deze algemene vraag zal worden beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Hoe wordt persoonlijk meesterschap in de literatuur omschreven?
2. Welke rol speelt normativiteit in persoonlijk meesterschap?
3. Op welke wijze draagt 'persoonlijk meesterschap' bij aan de vorming van leerlingen tussen 2 en 14 jaar in het onderwijs?
4. Op welke wijze kunnen lerarenopleidingen bijdragen aan de vorming van 'persoonlijk meesterschap' van hun studenten
5. welke wijze kunnen organisaties waar leraren werken beleid maken op het onderhouden en versterken van 'persoonlijk meesterschap'.

Aan de hand van deze literatuurstudie zal met name worden ingegaan op subvraag 1 en 2. Voor informatie over de gehanteerde zoekmethode wordt verwezen naar *Bijlage 4: 'Zoekprofiel normatieve professionalisering'* en *Bijlage 10: 'Samenvatting van artikelen'*.

Waar mogelijk worden aan de uitkomsten al consequenties verbonden met het oog op de beantwoording van onderzoeksvraag 3 tot en met 5. Echter, de beantwoording van deze subvragen zal in vervolgprojecten centraal staan.

Resultaten

- 2 In deze paragraaf geven we een overzicht van de resultaten van de literatuurstudie naar het begrip persoonlijk meesterschap. Wij bouwen dat overzicht als volgt op. Allereerst gaan wij nader in op de betekenis van de begrippen persoonlijk meesterschap (paragraaf 2.1.) en professionele identiteit (paragraaf 2.2.). In deze paragrafen wordt onderscheid gemaakt tussen persoonlijk meesterschap als product en als proces. Vervolgens richten we ons op het normativiteitsaspect (paragraaf 2.3) en het aspect vakmanschap (paragraaf 2.4) die beide begrippen gemeenschappelijk hebben. In deze paragrafen ligt een sterk accent op persoonlijk meesterschap als proces. Kenmerkend in dit proces is dat leraren betekenis verlenen aan ervaringen die zij opdoen bij de uitoefening van hun beroep (paragraaf 2.5). In dit proces van betekenis verlenen (re)framen leraren hun ervaringen door deze te interpreteren aan de hand van beschikbare theorie (conceptualiseren, Modus-1 kennisproductie), door praktische tools en interventies te ontwikkelen (ontwerpen, Modus-2 kennisproductie) en door zingeving (Modus-3 kennisproductie). In de praktijk worden deze modi gecombineerd. Met name bij het betekenis verlenen aan ervaringen die morele en/of existentiële dilemma's bevatten is een verhalende (narratieve) aanpak aangewezen. Hierop wordt in paragraaf 2.6 ingegaan.

Persoonlijk meesterschap

- 2.1 Oorspronkelijk wordt het begrip persoonlijk meesterschap door Senge (1994) gebruikt en wel in het kader van organisatieleren. Senge beschouwt 'personal mastery' als één van de disciplines waarop een lerende organisatie is gebouwd (naast mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken).

'Personal mastery is ... the discipline of personal growth and learning. People with high levels of personal mastery are continually expanding their ability to create the results in life they truly seek. From their quest for continual learning comes the spirit of the learning organization' (p. 141).

Senge benadrukt de lerende, onderzoekende houding van de professional. 'Personal mastery' verwijst meer naar het proces (continu streven naar groei en ontwikkeling) dan naar de uitkomst ervan. Verder benadrukt Senge het persoonlijke van dit proces: professionele ontwikkeling en groei zijn nauw verbonden met de persoonlijke opvattingen, motieven en waarden van professionals (hun mentale modellen). Hij beschouwt persoonlijke visie, compassie, zelf-evaluatie en zelfontwikkeling als de kernelementen van persoonlijke en professionele groei.

Senge's kader heeft grote invloed gehad op het denken over organisatieontwikkeling. Met name op dit terrein is de afgelopen decennia het begrip 'persoonlijk meesterschap' veelvuldig in verband gebracht met teamleren, collectief innoveren, leiderschap, coaching en supervisie.

Het begrip 'persoonlijke professionaliteit' dat de Onderwijsraad (2013) introduceert, lijkt gebaseerd te zijn op de begrippen 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen' van Senge. De Onderwijsraad definieert persoonlijke professionaliteit aan de hand van twee dimensies. De eerste dimensie heeft als uitersten individuele en collectieve professionaliteit. De tweede dimensie heeft als uitersten binnen- en buitenkant van professionaliteit. Het collectieve aspect benadrukt dat professionaliteit is ingebed in een kader van gedeelde normen, waarden en opvattingen binnen de beroepsgroep of een school team. Het individuele aspect benadrukt dat professionaliteit voortvloeit uit persoonlijke waarden en opvattingen van leraren over hun vak en over wie zij als

leraar willen zijn. De buitenkant van professionaliteit verwijst naar wat het betekent om professional te zijn in termen van status en reputatie. Bij de binnenkant gaat het erom wat leraren nastreven en de kwaliteit van hun houding, kennis en handelen. Door beide dimensies te combineren ontstaat een schema met vier kwadranten: collectief/binnenkant (bijvoorbeeld de herijking van de bekwaamheidseisen en de invoering van de kennisbasis in de lerarenopleiding), collectief/buitenkant (bijvoorbeeld de oprichting van een beroepsvereniging of de invoering van een leraren register), individueel/buitenkant (bijvoorbeeld het behalen van een masterdiploma of het ontvangen van een prestatiebeloning) en individueel/binnenkant (waarbij het vooral gaat om houding, opvattingen, kennis en handelen van individuele leraren). Elk van deze kwadranten vertegenwoordigt een belangrijk aspect van de professionaliteit van leraren. De Onderwijsraad verbindt het begrip 'persoonlijke professionaliteit' vooral aan het kwadrant individueel/binnenkant, hoewel 'persoonlijke professionaliteit' ook voor een deel betrekking heeft op de andere kwadranten.

Persoonlijke professionaliteit vraagt van leraren dat zij weten waar ze voor staan en daarover in dialoog gaan met anderen, dat zij in complexe praktijkvragen eigen professionele keuzes kunnen maken, dat zij een missie hebben en professionele ruimte creëren en dat zij een kritische en onderzoekende houding hebben en zich blijvend ontwikkelen (Onderwijsraad, 2013, p. 7-8). In dat opzicht worden zowel met 'persoonlijke professionaliteit' als 'personal mastery' het continue streven naar groei en ontwikkeling en het belang van persoonlijke mentale modellen in relatie tot het beroep benadrukt.

- 2.2. **Professionele identiteit** Nauw verwant aan de begrippen 'persoonlijk meesterschap' en 'persoonlijke professionaliteit' is 'professionele identiteit'. Beijaard (2009, p. 9) stelt vanuit een sociaal-psychologische invalshoek dat in iemands professionele identiteit wat de persoon zelf belangrijk vindt voor de uitoefening van het beroep (zijn/haar waarden) en belangrijke aspecten van het beroep bij elkaar komen. Hij vat 'professionele identiteit' op als *'het resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening. De persoonlijke dimensie omvat specifieke persoonskenmerken, de biografie, leergeschiedenis en eigen opvattingen van de docent over het beroep etc. De professionele dimensie heeft betrekking op de onderwijscontext waarin de docent werkzaam is (...) en op wat in het algemeen voor het beroep belangrijk wordt gevonden aan kennis, vaardigheden en attitudes, ontleend aan de wetenschappelijke kennisbasis en/of gebaseerd op 'common sense' van leraren en begeleiders in scholen (Beijaard et. al., 2004)'* (p. 10). Beijaard benadrukt dat 'professionele identiteit' zowel verwijst naar een product (een verzameling van invloeden en effecten op de leraar, op grond waarvan zij zichzelf zien als bepaalde leraren, met bepaalde opvattingen) als het proces (continue interactie tussen variabelen op grond waarvan de leraar zich en het beeld dat hij/zij van zichzelf heeft, ontwikkelt). Professionele identiteit als proces is het voortdurend op actieve wijze (re)construeren van de eigen professionele identiteit. Van belang hierbij zijn betekenisverlening, agency en zelf-evaluatie. Met betekenisverlening wordt bedoeld het betekenis verlenen aan ervaringen en het nadenken over hoe deze betekenissen passen bij wie je bent als leraar en bij wat voor leraar je wil zijn (zelf-conceptualisatie). Onder agency wordt begrepen dat leraren het eigen ontwikkelingsproces kunnen sturen, inclusief het vaststellen van de na te streven doelen en dat zij zich daarbij bewust zijn van de eisen en grenzen die de organisatie aan hen stelt. Met zelf-evaluatie wordt bedoeld dat leraren verantwoordelijkheid nemen

voor de beoordeling van hun eigen professionele handelen (zie ook: Ketelaar, 2012). Beijaard wijst erop dat professionele identiteit als ontwikkelingsproces vraagt om reflectie en collegiale samenwerking: leraren gaan met anderen over hun ervaringen en mentale modellen in gesprek.

Professionele identiteit als product verwijst naar de mentale modellen van leraren: hun persoonlijke opvattingen, beliefs en waarden in relatie tot hun beroep en beroepsuitoefening zoals die zich op een bepaald moment in hun ontwikkelingsproces hebben uitgekristalliseerd. Kelchtermans (2008) noemt dit het 'persoonlijk interpretatiekader' dat wordt gevormd door het geheel van cognities dat fungeert als bril waarmee leraren hun beroepssituatie waarnemen, interpreteren en erin handelen. Binnen dit interpretatiekader worden twee - onderling samenhangende - domeinen onderscheiden: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie. Kelchtermans (2012) kiest voor de term professioneel zelfverstaan omdat deze beter dan 'professionele identiteit' zowel het product als het procesaspect benadrukt:

'Daardoor suggereert de term terecht dat het in het zelfverstaan tegelijkertijd gaat om een nooit afgesloten proces van het 'zichzelf begrijpen/opvatten als ' én om het 'altijd tijdelijk en voorlopige- product van dat proces (hoe vat ik mijzelf op?)' (Kelchtermans, 2012, p.8).

Binnen het professioneel zelfverstaan worden vijf componenten onderscheiden, te weten: zelfbeeld (de descriptieve component: Wie ben ik als leraar?), zelfwaardergevoel (evaluatieve component: Hoe goed doe ik mijn werk?), beroepsmotivatie (conatieve component: Wat motiveert mij in dit vak?), taakopvatting (normatieve component: Wat moet ik doen en waarom dat?) en toekomstperspectief (prospectieve component: Hoe zie ik mijn toekomst als leraar?). Naast professioneel zelfverstaan maakt de subjectieve onderwijstheorie deel uit van het persoonlijk interpretatiekader. Hieronder wordt verstaan het persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen, zoals vakinhoudelijke kennis, opvattingen over effectieve didactische strategieën, vuistregels voor klassenmanagement etc (Hoe handel ik effectief?). Professioneel zelfverstaan is verwant aan de persoonlijke dimensie van professionele identiteit bij Beijaard (2009; zie hierboven), de subjectieve onderwijstheorie aan de wetenschappelijke kennisbasis en common sense waarop leraren hun handelen baseren (zie verder *Bijlage 5: 'Schematische samenvatting literatuurbundel professionele identiteit'*).

Korthagen (2008) biedt met zijn welbekende 'ui-model' een kader voor reflectie op het handelen van leraren. In dit model (ontleend aan Dilts, 1990) verdiept hij de oppervlakkige lagen van het functioneren van leraren (Omgeving, Gedrag en Competenties) met de lagen van de Overtuigingen, Identiteit en Betrokkenheid. Van buiten (aan de oppervlakte) naar binnen (de diepte in) omvat het ui-model: Omgeving (Wat kom je als leraar tegen; waar heb je mee te maken?), Gedrag (Wat doe je?), Competenties (Wat kun je?), Overtuigingen (Waar geloof je in?), Identiteit (Wie ben jij als leraar) en Betrokkenheid (Waar doe jij het allemaal voor?). Als deze zes lagen met elkaar in harmonie zijn, ontstaat er flow en authenticiteit. Maar er kunnen ook fricties zijn tussen de lagen. Het ui-model relativeert de dominante aandacht voor competenties (er zijn diepere lagen aan de orde). Kernreflectie richt zich op de diepere lagen en op de ontwikkeling van kernkwaliteiten, zoals betrokkenheid, passie en enthousiasme. Ook Sprenger (2011) gebruikt Dilts' model maar stelt een andere invulling voor: Omgeving (Leraren willen een vakkundige bijdrage leveren aan het onderwijs en daarmee aan de

ontwikkeling en het welzijn van leerlingen), Gedrag (Handelingpatronen en routines die een uiting zijn van bekwaamheden), Bekwaamheden (Kennis en kunde die de basis vormen voor goed vakmanschap), Waarden en overtuigingen (Waarden en modellen die onderliggend zijn aan de vakdiscipline), Identiteit (Eigenwaarde en eigenheid van de leraar), Zingeving (Zingeving die leraren met elkaar delen). Wat opvalt is dat Korthagen Dilts' model opvat vanuit het perspectief van de professional (de leraar zelf), terwijl Springer de oriëntatie op het vak en vakgenoten (standaarden) en de cliënt (leerlingen) meeneemt. Bij Korthagen ontbreekt daardoor het normativiteitsaspect, immers kernreflectie dwingt leraren niet ook de perspectieven en belangen van de client, de organisatie, het vak, de beroepsgroep, de samenleving mee te nemen. Bij Korthagen gaat het om harmonie tussen de niveaus van het model vanuit het perspectief van de leraar, terwijl de consequentie van de opvatting van Springer is dat er altijd leerzame wrijving zal zijn tussen de verschillende perspectieven.

2.3 Normativiteit Uit de definities van persoonlijk meesterschap, professionele identiteit, professioneel zelfverstaan blijkt dat deze begrippen een sterke normatieve connotatie hebben: het gaat hierbij om opvattingen en waarden van de leraar in relatie tot zijn/haar beroepsuitoefening. Leraren handelen niet enkel op basis van wetenschappelijke kennis of common sense, maar ook op basis van wat zij persoonlijk waardevol vinden. Kunneman (i.v.) introduceert in dit verband het begrip normatieve professionaliteit, of beter 'normatieve professionalisering. Hij kiest daarmee uitdrukkelijk voor het benadrukken van het proces-aspect (zie ook Beijgaard, 2009 en Kelchtermans, 20012). Normatieve professionalisering houdt in dat leraren verbinding zoeken tussen de eisen die de samenleving aan hen stelt - de 'buitenkant' in de terminologie van de Onderwijsraad (2013) – en de 'binnenkant' (de waarden, opvattingen, motieven e.d.). Kunneman beschrijft het zoeken naar dergelijke verbindingen als het verbinden van systeem- en leefwereld (zie hierboven). Normatieve professionalisering is:

'the – both risky and enriching - process of developing a reflexive attitude towards, and practice a critical relation with the normative ambivalence of professional knowledge and professional action, against the horizon of the ethical, moral and political significance of good work (van den Ende & Kunneman, 2008; Nap 2012)' (Kunneman, i.v., p. 7).

Kunneman stelt omgaan met normatieve ambivalentie in het werk voor als een constitutief kenmerk van professioneel handelen en niet een toestand van professionele perfectie: hoe ervaren leraren ook mogen zijn, ze zullen altijd met normatieve ambivalentie in hun werk geconfronteerd worden. Normatieve professionalisering is een proces waarin leraren zich meer en meer bewust worden van het complexe (politieke) krachtenveld van verschillende waarden en belangen waarin zij zich bevinden: die van henzelf als professional, de organisatie waar zij deel van uitmaken, de maatschappelijke standaarden die deze organisaties vertegenwoordigen en hun cliënten (Bruining, 2011). Kunneman (i.v.) gebruikt in dit verband in navolging van Donald Schön (1983) de metafoer van de "swampy lowlands" (waarin leraren worden geconfronteerd met weerbarstige morele en existentiële problemen die zich niet lenen voor *quick fixes*) en de 'high grounds' (waar morele en existentiële dilemma's worden ontkend of worden weggerationaliseerd). Bij complexe vragen is de verleiding groot om toevlucht te nemen tot een technisch-instrumentele benadering die duidelijkheid en houvast lijkt te bieden (*attractors*). Deze attractors horen bij het professionele werk en kunnen niet buiten werking worden gesteld.

“They can be temporarily countered however by other, ethical and moral attractors that allow deviations from the ‘normal course up’ and open alternative pathways into the swampy lowlands. But the interference remains, working both ways at the same time. We thus understand normative professionalization as the development and strengthening of such ‘critical attractors’, temporarily opening up alternative pathways into the swampy lowlands on the level of concrete professional action. When such pathways can be opened and used by more actors more frequently and are moreover experienced by them as leading to good work, ‘mounds’ can emerge in the swamp so to speak, which sometimes can even become accessible on a more or less permanent base within specific contexts and organizations, provided that the ethical and moral attractors involved keep providing enough ‘countervailing’ power against the dominant, ‘high ground’ attractors.”(p. 7).

Professioneel handelen vraagt van leraren dat zij de confrontatie met attractors die hen naar de *high grounds* toetrekken, aangaan, dat zij een zorgvuldig professioneel oordeel vormen en een rechtvaardiging voor het eigen handelen te ontwikkelen. Zorgvuldig oordelen betekent dat alle relevante belangen worden meegewogen: die van de cliënt (de leerling, ouders), de organisatie (de school), de standaarden (professionele standaarden van de beroepsgroep; standaarden voor goed onderwijs zoals die door de samenleving worden gehanteerd) en van de professional zelf (de leraar). Altijd is de vraag relevant: wie wordt er beter van mijn handelen? Wie heeft belang, wie heeft stem en invloed (Lundy, 2005)? Met andere woorden, het handelen van leraren heeft een politieke dimensie. Kelchtermans (2008) stelt dan ook dat het van belang is dat leraren hun beroepssituatie leren interpreteren in dergelijke micro-politieke termen. Hoewel alle belangen in het professionele oordeel dienen te worden meegewogen, wordt van professionals verwacht dat zij primair op die van de cliënt gericht zijn (zie o.a. Wassink, 2011). Een dergelijke externe oriëntatie of *moral purpose*, (zie: Fullan, 2004; zie ook Hargreaves & Shirley, 2009), kan voor leraren een krachtige morele attractor vormen, die zich ontwikkelt tijdens de beroepsuitoefening, met name in interactie met leerlingen. Normatieve professionalisering houdt niet zozeer in dat je kijkt naar de heersende normen en waarden van je beroepsgroep of van de context waarin je je werk doet. *‘Het gaat erom te ontdekken of een concrete handeling van jou als professional volgens die normen en waarden, de rechten en belangen van betrokken anderen intact laat’* (Delnoij & Laurier, 2012, p. 12). Kunneman (in: Van den Brom & Bruining, 2011) stelt dan ook dat het begrip normatieve professionalisering een pleonasme is: professionaliteit houdt per definitie normativiteit in. Normatieve professionalisering gaat om de vraag hoe leraren met normativiteit in hun werk omgaan: wat deugt eraan, wat vinden zij ervan? Er bestaat niet zoiets als objectief professioneel handelen. Normatieve professionalisering gaat over de eigen waarden van leraren, over hun eigen invulling van vakmanschap en over hun verhouding tot de schoolorganisatie als maatschappelijk instituut: heb je de moed om tegenspel te geven, of duik je weg? Professioneel handelen vraagt om zorgvuldigheid, uitlegbaarheid en standvastigheid (Van den Brom & Bruining, 2011).

- 2.4 Vakmanschap Kunneman (i.v.) verbindt het begrip normatieve professionalisering aan een begrip dat hij aan Sennett (2008) ontleent, namelijk *craftmanship*, ‘vakmanschap’. Normatieve professionalisering legt een sterk accent op het relationele karakter van het professionele handelen en oordelen. Maar de kenmerken van het domein waarbinnen normatieve professionalisering plaatsvindt, is medebepalend voor de morele afwegingen die de professional maakt. Sennett wijst erop dat de specifieke inhoud van het professionele

werk in verschillende domeinen, specifieke morele dilemma's en ambiguïteiten kan oproepen. Door te streven naar vakmanschap (een toenemende toewijding om in dit specifieke vak goed werk te leveren) voorkomen professionals dat zij worden aangetrokken door zekerheden, voorspelbaarheid en instrumentele efficiency van de *high grounds*.

Iedere professionele praktijk heeft een traditie, vraagt om samenwerking en krijgt vorm door toepassing van specifieke waarden, regels en deugden die eigen zijn aan het beroep (Jochemsen, Kuiper & De Muynck, 2006). Dat houdt in dat bijvoorbeeld in het domein van de thuiszorg andere waarden dominant dan bij voorbeeld in dat van de HRM of in het onderwijs. In de thuiszorg gaat het erom optimaal af te stemmen op de zorgbehoeften van de cliënt. Professionals in de thuiszorg worden vooral geïnspireerd door waarden als respect, betrokkenheid, betrouwbaarheid, zorgvuldigheid, menselijke warmte en eerlijkheid (Kunneman & Slob, 2007). In het onderwijs gaat het in essentie om kwalificatie (het doen verwerven van noodzakelijke kennis en vaardigheden), socialisatie (het 'inwijden' in de culturele en sociale traditie) en subjectwording (het ontwikkelen van eigen oordeelsvorming en authenticiteit) van leerlingen (Biesta, 2012). De relatie tussen leraren en hun leerlingen in de educatieve context houdt een *'onvermijdelijke finaliteit'* in: leraren willen iets van waarde met hun leerlingen bereiken (Van Oers, 2013). Het typerende van het onderwijs is dat het beoogt bij te dragen aan de vorming van jonge mensen. Hier spelen drie elementen een rol: de leerlingen, de leraar en de leerinhoud. Zonder deze drie is het onmogelijk om van onderwijs te spreken (Meijer, 2013; uitvoerig in Meijer, 1997). Je bent leraar omdat je anderen iets te zeggen hebt, voor kinderen en jongeren iets betekent wat hen verder helpt. Je betekent pas iets als je een object hebt waar je over spreekt, op wijst, wanneer er materie is waarin je leerlingen in leidt, een wereld ontsluit die leerlingen nog niet of nog nauwelijks kennen. Zij worden hierdoor *'inheritor of the funded capital of civilization'*, zoals Dewey (1897) het stelt. Daarmee is gezegd dat je in je professie een goed nastreeft dat boven het hier en nu uitstijgt (zie ook *Bijlage 6: 'De praktijk van de deugdzame en deugddoende leraar'*). Tegelijkertijd vraagt gerichtheid op deze waarden om afstemming op de behoeften en ontwikkelingskenmerken van de leerlingen zelf. Dat betekent dat naast vak kennis ook waarden als sensitiviteit, responsiviteit, vertrouwen in het geding zijn. Stevens (2004) maakt dat duidelijk aan de hand van wat hij de pedagogische grondfiguur noemt. Op basis van honderden interviews met leerlingen en leraren identificeert hij drie pedagogische antwoorden op de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen aan relatie, competentie en autonomie (naar Deci & Ryan, 2000). Deze pedagogische antwoorden houden respectievelijk in: a) aanbod van (en gelegenheid tot) verbondenheid door beschikbaarheid, vertrouwen en responsiviteit; een aanbod van verantwoordelijkheid; b) aanbod van uitdaging en ruimte; aanbod van ondersteuning en grenzen; c) aanbod van respect voor het kind als actor; aanbod van respect voor diens uniciteit; aanbod van het perspectief van de ander en het andere (p. 17). Dewey (1897) verwoordt deze dubbele gerichtheid in het vak van leraar als volgt:

'I believe that this educational process has two sides – one psychological and one social; and that neither can be subordinated to the other or neglected without evil results following.'

Opleidingen maken leraren startbekwaam; professionaliteit ontwikkelen zij in de beroepsuitoefening. In de uitoefening van hun vak leren leraren de dieperliggende waarden en opvattingen kennen die specifiek zijn voor het beroep. Daarvoor is het

nodig om met collega's samen op te trekken (Sprenger, 2011). Het streven naar vakmanschap vormt, net als normatieve professionalisering, een voedingsbodem voor de ontwikkeling van deugden als bescheidenheid, empathie, geduld, moed en toewijding. Het streven naar vakmanschap is net als normatieve professionalisering een voedingsbodem voor reflectie en dialoog met anderen, zowel met vakgenoten als vertegenwoordigers van andere belangen (ouders, leerlingen, de school, de samenleving, de beroepsgroep).

- 2.5 Betekenisverlening** Kenmerkend voor het proces van (normatieve) professionalisering is dat in samenwerking met andere belanghebbenden verschillende perspectieven en belangen worden verbonden tot een nieuw gemeenschappelijk perspectief. Dergelijke processen worden in de literatuur ook wel aangeduid met de term kennisproductie (Kunneman, 2005b), kenniscreatie (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009), co-creatie (Wierdsma, 1999) of onderzoek (Ponte et al., 2004). In dit verband wordt ook wel onderscheid gemaakt tussen modus 1- en modus-2 kennisproductie (Gibbons et al., 1999; Stevens & Van der Wolf, 2001). Het kennisbegrip wordt in dit verband overigens breder opgevat dan uitsluitend in cognitieve zin. Kennis omvat alle betekenissen die mensen verlenen aan de werkelijkheid. Dat betekent dat emoties, motieven, waarden ook kennis is. Door hun subjectieve interpretatie van de werkelijkheid ontstaan verschillende interpretaties of verhalen. Het combineren van deze verhalen (ook wel co-creatie genoemd) resulteert in een tijdelijke intersubjectieve interpretatie of gemeenschappelijk verhaal.
- Modus-1 kennisproductie (ofwel: wetenschappelijk onderzoek) is bedoeld om tot algemene inzichten, theorieën en modellen te komen. Hiermee worden verschijnselen verklaard en voorspeld. Om dit mogelijk te maken worden op basis van een reeks afzonderlijke waarnemingen algemene wetmatigheden afgeleid. Deze wetmatigheden worden vervolgens toegepast op een nieuwe, specifieke situatie. We zouden bijvoorbeeld via empirisch onderzoek kunnen vaststellen er een causaal verband is tussen de responsiviteit van leraren en de prestaties van hun leerlingen. Uit een dergelijk specifieke waarneming zouden we de volgende algemene wetmatigheid kunnen afleiden: als leraren responsief zijn, dan presteren hun leerlingen beter.
- Bij Modus-2 kennisproductie gaat het veeleer om handelingskennis, bedoeld om in een specifieke context – bijvoorbeeld de onderwijspraktijk in een bepaalde klas of school te gebruiken. Deze kennis is daarom niet zonder meer toepasbaar in andere contexten en heeft een uitgesproken lokaal karakter. Modus-2 kennisproductie vindt plaats door professionals die werken in professionele organisaties, zoals scholen, bedrijven en non-profit organisaties en die nieuwe handelwijzen, tools en procedures willen ontwerpen. Wierdsma (1999) gebruikt voor de termen modus-1 en modus-2 kennis respectievelijk regelmaat- en maatregelkennis. Met de eerste term bedoelt hij kennis die uit algemene wetmatigheden bestaat (theorie), met de tweede kennis die voor de ontwikkeling van de praktijk relevant is.
- Castelijns et al. (2013) beschrijven een model voor modus-2 kennisproductie in scholen. Zij verwijzen naar dit proces met de term collectief leren: in een gezamenlijk proces brengen leraren gemeenschappelijke producten tot stand. Met gezamenlijk proces wordt bedoeld dat verschillende perspectieven op een probleem of op verzamelde informatie door de deelnemers aan het proces worden onderkend (iedere deelnemer aan het proces heeft een stem) en dat zij gezamenlijk invloed uitoefenen op de producten (aan hun stem wordt gehoor gegeven). Met gemeenschappelijke producten wordt verwezen naar collectieve uitkomsten (zoals inzichten, tools, afspraken, plannen van aanpak, handelwijzen) die in het gemeenschappelijke belang

van de deelnemers zijn. In het model wordt Modus-2 kennisproductie opgevat als variëteit in perspectief die leidt tot collectieve kennisproducten. Gedeelde invloed in zaken van gemeenschappelijk belang verwijst naar (collectief) eigenaarschap (zie *Bijlage 7: 'Collectief leren'*). Dit model is gebaseerd op het sociaalconstructivistische concept van gezamenlijke constructie van betekenissen door leden van een groep (Putnam, 2010). Collectieve constructie van betekenis veronderstelt dat individuele en daarom subjectieve opvattingen van leden van een collectief worden verbonden tot een intersubjectief perspectief (Guba & Lincoln, 1989). Engeström & Sannino (2010) benoemt dit proces als *boundary crossing*: kennisproductie vindt plaats op de grens van twee of meer systemen. In dit niemandsland (vergelijk de *swampy lowlands* waar Kunneman over spreekt) vindt *expansive learning* plaats: er wordt iets (kennis, tools, interventies, kortom conceptuele artefacten) gecreëerd dat er nog niet was, en dat helpt het praktische probleem aan te pakken of te herdefiniëren. De professionals zijn er zich van bewust dat er andere perspectieven mogelijk zijn en zijn in staat om samen met collega's of andere belanghebbenden het probleem op verschillende manieren te (*re*)*framen*, zonder noodzaak van compromis of consensus. Ze kunnen hun eigen perspectief overstijgen en gezamenlijk een nieuw perspectief creëren (zie ook: Van den Brom & Bruining, 2012).

Zingeving vindt plaats wanneer leraren (individuen of groepen) bepalen welke persoonlijke en morele opvattingen, motieven en intenties van toepassing zijn op een concrete ervaring. Zij proberen de ervaring in de kern te vatten. Op basis hiervan herstructureren zij de reeds aanwezige opvattingen en motieven door middel van reflectie. Deze geherstructureerde kennis kan vervolgens dienen om een nieuwe ervaring te onderzoeken. Zingeving veronderstelt dat leraren antwoord zoeken op vragen als: Wat is de kern van mijn ervaring? Waarom is het een probleem of dilemma? Wat betekent het voor mij? Wat is in deze situatie wijsheid? Het bezig zijn met dergelijke lastige vragen wordt door Kessels (2006) benoemd als het zoeken van het *hittepunt*. Wierdsma (1999) gebruikt hier de metafoer van *de plek der moeite* (ontleend aan Kooistra, 1988). Leraren die dergelijke vragen beantwoorden, produceren ook kennis, maar deze is van een andere orde dan de modus-1 en modus-2 kennis. Wanneer deze kennis betrekking heeft op '*existentiële en morele thema's in relatie tot praktische problemen*' en dilemma's die zich in de interacties met leerlingen voordoen, noemen we dat modus-3 kennis (naar Kunneman, 2008). Modus 3 kennis heeft betrekking op de zin die professionals aan hun werk ontleen (motivatie, inspiratie) en de zin die zij eraan toekennen (goed werk ten behoeve van de cliënt). Vaak hangt deze kennis samen met vragen rond macht, verdringing, onvermogen; kortom ze spelen op de plek der moeite. We zijn geneigd die plek te vermijden, maar we kunnen ons ook laten inspireren met andere narratieve perspectieven: filosofisch, literair, levensbeschouwelijk of filmisch. Dan wordt de plek der moeite een plek om als professional te leren.

Leraren die modus-1 kennisproductie toepassen, gebruiken theorie (wetenschappelijke inzichten) om de gegevens die zij hebben verzameld en ervaringen die zij hebben opgedaan aan de hand van theorieën, modellen en concepten te reframen. Kennisproductie krijgt in dit kader vooral het karakter van conceptualiseren. Wanneer leraren modus-2 kennisproductie toepassen, ontwerpen zij (op basis van verzamelde data en ervaringen, ondersteund door theorie) praktische kennis zoals instrumenten, procedures en handelingswijzen. Van Modus-3 kennisproductie is sprake wanneer leraren op basis van verzamelde informatie (in het bijzonder hun verhalen) hun ervaringen en de morele en existentiële dilemma's hierin reframen

aan de hand van opvattingen, beliefs, en waarden van henzelf, maar ook die van andere belanghebbenden. Bij modus-1, -2 en -3 kennisproductie veronderstelt een onderzoekende houding bij de leraar (zie *Bijlage 8: 'Onderzoekende houding als kenmerk van persoonlijk meesterschap'*).

2.6

De rol van verhalen

Leerling tussen wal en schip

“Er zit een jongen in mijn groep die zich moeilijk kan concentreren. Hij vraagt veel aandacht en vertoont moeilijk gedrag. Thuis spelen ook problemen. Andere kinderen accepteren het maar gaan ook mee in zijn gedrag. Naar moeder luistert hij niet. Wat kunnen we doen naast het negeren van zijn negatieve gedrag? Eigenlijk zou hij doorverwezen moeten worden naar het SBO, maar dat lukt niet meer dit jaar, hij valt een beetje tussen wal en schip. We weten niet wat we met hem aan moeten. Als je hem alleen spreekt is het zo'n lief kind. Het ergste vind ik dat hij zo ongelukkig is; niet alleen thuis maar ook op school. Hij zit hier niet op zijn plek. Hij heeft vaak spijt van wat hij gedaan heeft als je hem op zijn gedrag aanspreekt maar het volgende moment overkomt het hem weer. Het is vooral de onmacht die me raakt.”

(Geschreven door Lotte, leerkracht groep 1-2. Castelijns et al., 2008, p. 33).

De modernisering van het onderwijs heeft een onbedoelde schaduwzijde die in de regel niet door beleidsmakers wordt onderkend. Leraren voelen die schaduwzijde echter nadrukkelijk. Door de dominantie van de systeemwereld die in hun beroep is doorgedrongen, vinden zij het lastig de bijbehorende normen (zoals effectiviteit, opbrengstgerichtheid, verantwoording, transparantie) te verbinden met hun eigen deskundighedsnormen (Wat maakt mij een goede leraar?) en met waarden uit de leefwereld, zoals vertrouwen, verantwoordelijkheid, ruimte, respect en responsiviteit. Die verbinding is echter nodig om passend en effectief onderwijs te geven. Kunneman & Slob (2007) gebruiken in dit verband de metafoor van het heldere licht van de lantaarnpalen en het opflakkerende licht van kampvuurtjes. Lantaarnpalen staan voor de systeemwereld: ze staan op vaste afstand van elkaar en verspreiden op vastgestelde tijden een licht van constante sterkte; ze staan symbool voor transparantie en beheersing. Bij kampvuurtjes gaat het niet om deze waarden maar om verbondenheid tussen mensen, die tijd voor elkaar nemen, die elkaar verhalen vertellen en ervaringen en emoties delen.

“Onder de lantaarnpalen gaat het om de rechten, plichten en verantwoordelijkheden die de rechtstaat schragen, aan het kampvuurtje worden de waarden levend gehouden die vertrouwen, intimiteit en verbinding dragen, en kunnen ook moeilijke en droevige ervaringen een plek krijgen.”

(Kunneman & Slob, 2007, p. 29).

Kunneman en Slob waarschuwen ervoor de tegenstelling tussen de logica van de lantaarnpalen en die van de kampvuurtjes niet te verdiepen tot een onoverbrugbare kloof en pleiten voor verbinding (warmte-kracht-koppeling). Dergelijke koppelingen vragen om gerichte investeringen, en zijn van groot belang voor de efficiëntie en effectiviteit

van de diensten die professionals bieden. Met investering doelen de auteurs op het creëren van vrijplaatsen (Hartog, 2012), waar professionals moreel en existentieel 'op verhaal' kunnen komen en waarin zij vrij met elkaar kunnen spreken over de dilemma's waarmee zij in hun werk geconfronteerd worden. In deze zin pleit ook Karssing (in: Van den Brom & Bruining, 2011) voor het expliciteren van waarden - langs narratieve weg. Hij gebruikt hiervoor de begrip *moreel beraad*, een gestructureerde vorm van collegiale consultatie en toetsing waarbij medewerkers geregeld en op systematische wijze morele en existentiële vraagstukken die zich in hun werk aandienen, bespreken en relateren aan hun beroepsuitoefening. Het voeren van moreel beraad veronderstelt interactie. *Morele éénpitters* zijn niet goed aanspreekbaar (van den Brom & Bruining, 2011). In moreel beraad wordt persoonlijke ontwikkeling op het niveau van levensverhalen verbonden met omvattende maatschappelijke ontwikkelingen. Door elkaar verhalen te vertellen, ontwikkelen professionals met elkaar *moresprudentie*, een humuslaag van verhalen, begrippen, noties en handelwijzen die duidelijk maken: zo gaan wij in onze organisatie met dergelijke dilemma's om, dit zijn onze mores. We zouden dit ook de ethiek van de organisatie kunnen noemen (Hartog, 2012). Stevens (2004) noemt het schoolethos. Dit ethos kan een vruchtbare voedingsbodem vormen voor het denken, spreken en handelen van professionals in de betreffende organisatie.

Ook Kelchtermans (2008) wijst op het belang van *narratives* als input voor het proces van modus-3 kennisproductie. Hij stelt dat de professionele biografie of het loopbaanverhaal een krachtige benadering vormt om zicht te krijgen op de kennisbasis van leraren. Het gaat daarbij niet om de biografische feitelijkheid, maar om de manier waarop feiten betekenis hebben gekregen, door de leraar zijn geïnterpreteerd. Handelen en denken van leraren in het heden worden bepaald door ervaringen in het verleden en verwachtingen over de toekomst. Betekenisverlening aan ervaringen vindt vaak plaats via verhalen, heeft een uitgesproken narratief karakter (Zie *Bijlage 9: 'Persoonlijk meesterschap, de keuze voor een narratieve benadering'*). Verhalen zijn altijd contextgebonden en hebben zowel een beschrijvend als een evaluerend aspect (Kelchtermans, 2008). Vertellen van verhalen is een vorm van interactieve betekenisconstructie. Er is immers altijd iemand aan wie je je verhaal vertelt. Via verhalen verantwoord je je handelen, zoek je naar erkenning. De waarden gebonden keuzes die je maakt, worden ter discussie gesteld. Dat maakt leraren die verhalen over zichzelf vertellen kwetsbaar. Morele rechtvaardiging (legitimering) kan namelijk nooit absoluut zijn. Uiteindelijk kan de leraar enkel terugvallen op zijn taakopvatting en zijn subjectieve onderwijstheorie. Kwetsbaarheid hoort bij de professie, ze is constitutief voor de pedagogische relatie. Zij is tevens voorwaarde voor het pedagogische in de relatie tussen leraar en leerlingen. Kwetsbaarheid roept onmacht, twijfel, schuld etc. op, maar ook trots en vervulling (existentiële zinervaring).

De narratieve benadering wordt in verschillende domeinen toegepast. Zo beschrijft Goossens (2011) hoe in penitentiaire inrichtingen op de werkvloer narratieve ruimte voor werknemers en een moreel beraad worden vormgegeven met het oog op het bevorderen persoonlijke zingeving door gedetineerden, waardoor zij zich gewaardeerd en waardig voelen als mens voor zover dat mogelijk is binnen de dehumaniserende context van de vrijheidsstraf. Kreuk, 2011 laat zien hoe existentiële zingeving in alledaagse ontmoetingen tussen twee humanistisch geestelijk werkers en mensen in de marge van de samenleving vorm krijgt via verhalen. Damstra (2011) beschrijft een model waarin ethiek, levenskunst en leiderschap met elkaar verbonden worden. Het schrijven van een autobiografie blijkt behulpzaam te zijn bij het op authentieke

wijze verbinden van de eigen opvattingen, motieven en waarden van de leider met de waarden van de organisatie. Brohm (2012) laat zien hoe de narratieve methode wordt ingezet in het domein van de HRM. Kern in zijn aanpak is het vermijden van algemeenheden en het onderzoeken van de concrete gebeurtenis of ervaring. De professional ontwikkelt daardoor een eigen (derde) logica, naast de logica van de markt en die van de organisatie (management). Castelijns et al. (2008) beschrijven hoe leraren in een school gezamenlijk de betekenis die bepaalde ervaringen en gesprekken met leerlingen voor hen persoonlijk hebben, bespreken. Dergelijke collegiale gesprekken vormen, net als de gesprekken met leerlingen, een vast onderdeel van het werk van leraren. In deze collegiale gesprekken gaan leraren op zoek wat hen in de omgang en in de gesprekken met leerlingen heeft geraakt, welke dilemma's zij hebben ervaren en door welke oriënterende opvattingen, motieven en intenties zij zich laten leiden.

3 Conclusies

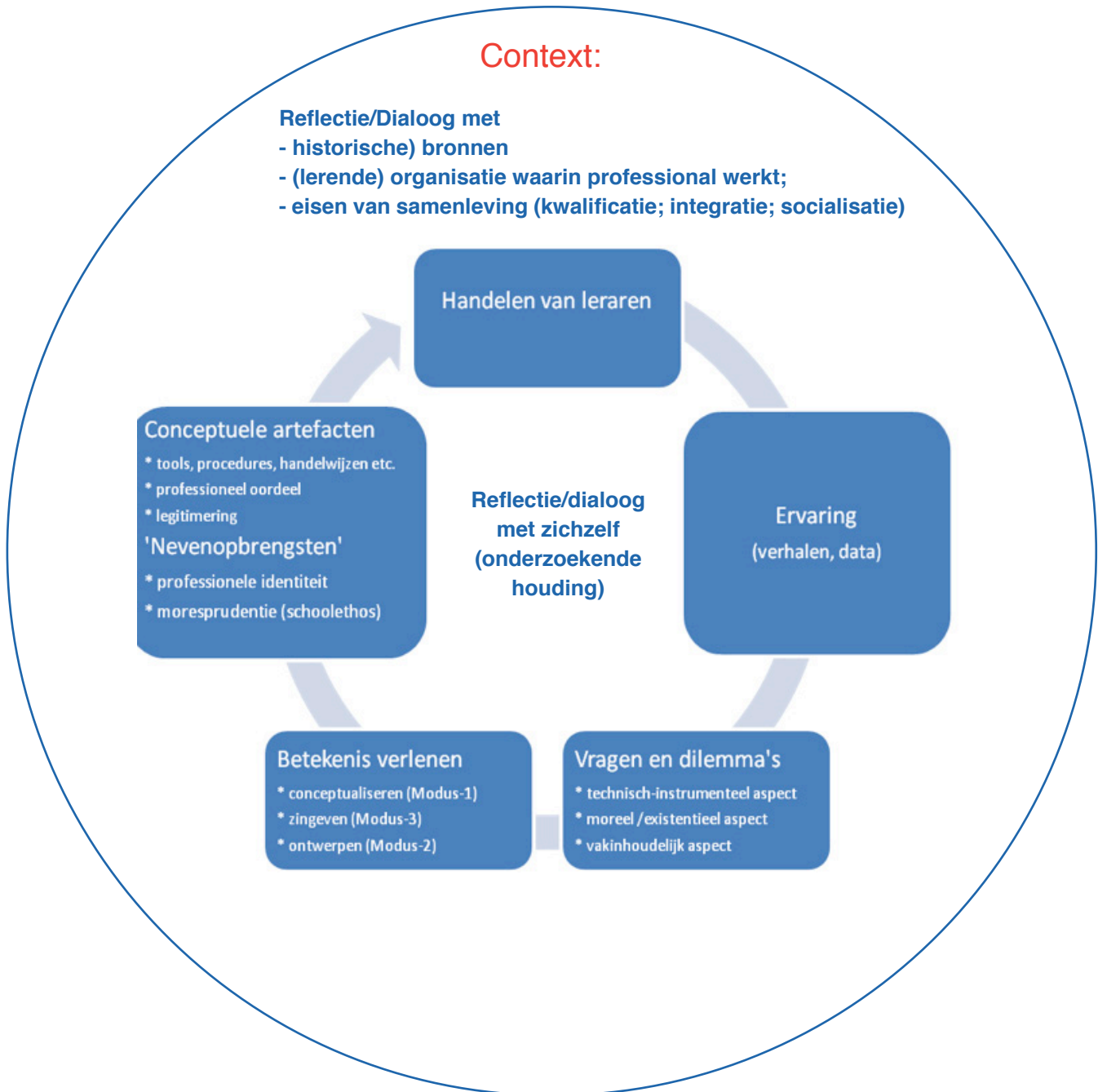
Met dit literatuuronderzoek wilden we antwoord krijgen op de volgende vragen:

1. Hoe wordt persoonlijk meesterschap in de literatuur omschreven?
2. Welke rol speelt normativiteit in persoonlijk meesterschap?

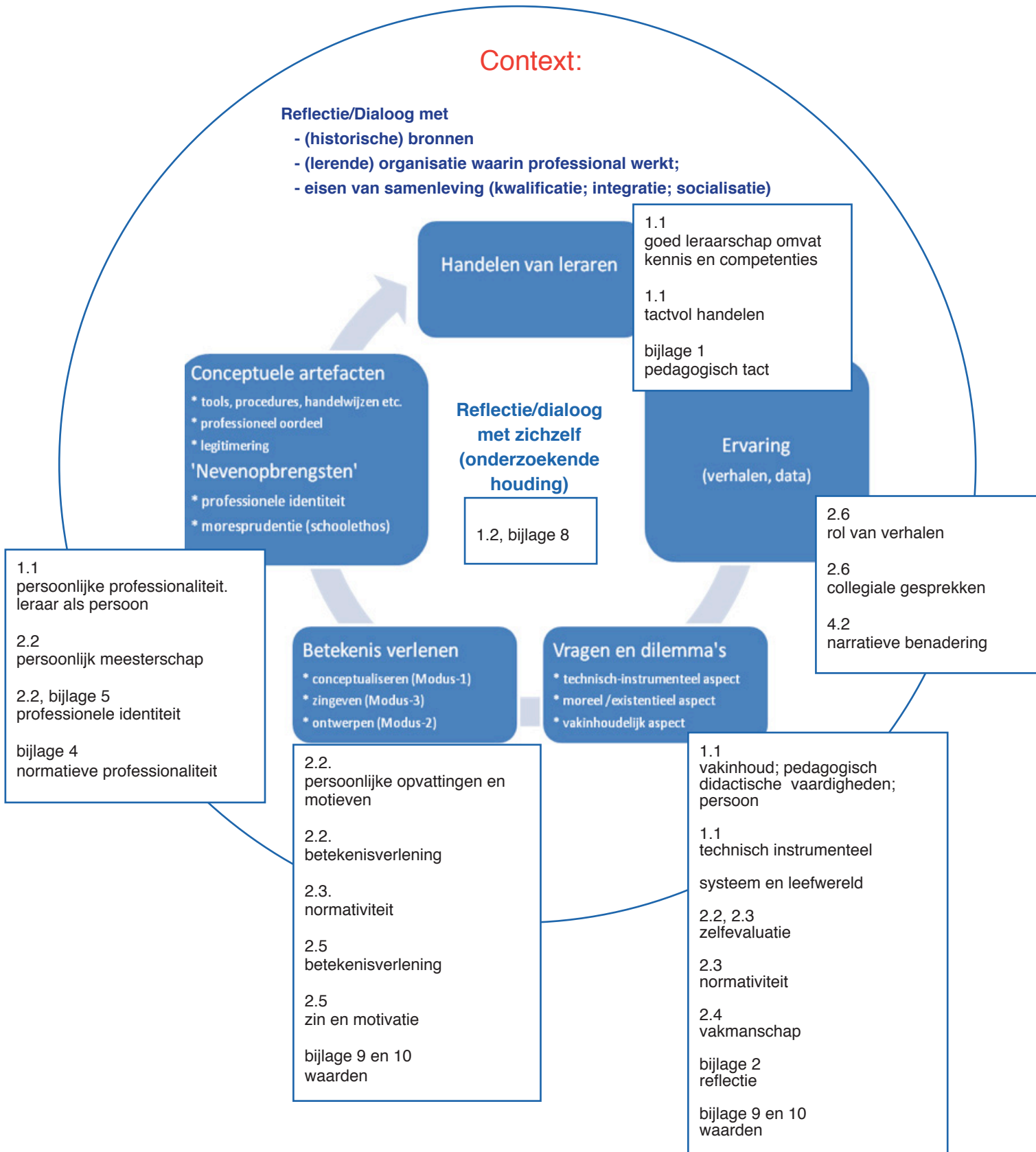
We beantwoorden de eerste vraag (Hoe wordt persoonlijk meesterschap in de literatuur omschreven?) als volgt. Naar het begrip persoonlijk meesterschap (of persoonlijke professionaliteit) wordt verwezen, zowel in termen van product als proces. Van persoonlijk meesterschap als product is sprake wanneer het professionele handelen van leraren voortvloeit uit persoonlijke opvattingen, motieven en waarden en bijdraagt aan de vorming van leerlingen (in termen van kwalificatie, socialisatie en subjectvorming). Dit handelen is deels beredeneerd en deels gebaseerd op invoelingsvermogen en improvisatie (tact). Persoonlijk meesterschap deugt omdat het bijdraagt aan een hoger doel: de vorming van leerlingen; het doet deugd omdat leraren aan hun professionele handelen zin ontlenuen.

Van persoonlijk meesterschap als proces (zie Figuur 1) is sprake wanneer leraren continu gericht zijn op de ontwikkeling van deze kwaliteit door het onderzoeken van de eigen ervaring (zich uitend in verhalen, al dan niet onderbouwd met data, zoals gegevens verkregen uit toetsing, observatie en door middel van bevraging). Leraren worden in hun beroepsuitoefening regelmatig geconfronteerd met vragen en dilemma's die dermate complex zijn dat hun improvisatievermogen tekortschiet. Gezien de aard van hun werk hebben deze dilemma's en problemen een technisch-instrumenteel, een persoonlijk (meer specifiek: moreel/existentieel) en een vakinhoudelijk aspect (naar: Van Gennip & Vrieze, 2008). Persoonlijk meesterschap als proces betekent dat leraren betekenis geven aan de vragen en dilemma's die in hun ervaring besloten liggen. Dat doen zij door middel van conceptualiseren (ofwel *reframen* aan de hand van beschikbare theorie: Modus-1), zingeven (reframen door de ervaring te verbinden aan eigen opvattingen en waarden: Modus-3) en ontwerpen (reframen door tools en interventies voor de eigen praktijk te ontwikkelen: Modus-2). De uitkomst van dit proces is tweevoudig. In de eerste plaats brengt het conceptuele artefacten voort, hulpmiddelen die gebruikt kunnen worden voor de beantwoording van de vragen en het reframen van de dilemma's die leraren ervaren. Conceptuele artefacten zijn bijvoorbeeld curricula, procedures, programma's en handelwijzen, een zorgvuldig afgewogen professioneel oordeel en een legitimering van het handelen achteraf. Daarnaast levert dit proces ook twee belangrijke 'nevenopbrengsten' op namelijk een beter ontwikkeld begrip van de eigen professionele identiteit (zelfverstaan) en van de identiteit van de organisatie (schoolethos, moresprudentie). Deze conceptuele artefacten en 'nevenopbrengsten' fungeren vervolgens als verrijkte kennisbasis voor het handelen van leraren.

Persoonlijk meesterschap is in beginsel een cyclisch en oneindig proces dat van leraren een reflectieve houding vraagt alsmede de bereidheid om in dialoog met collega's en andere belanghebbenden (leerlingen en ouders in de eerste plaats) het eigen handelen te onderzoeken en te legitimeren.



Figuur 1. Procesmodel voor persoonlijk meesterschap van leraren.



De tweede vraag (Welke rol speelt normativiteit in persoonlijk meesterschap?) kunnen we als volgt beantwoorden. Persoonlijk meesterschap veronderstelt normativiteit, omdat bij professioneel handelen en denken opvattingen, waarden en belangen in het spel zijn. Hun handelen (ook al lijkt het vakinhoudelijke en het technisch-instrumentele aspect hierin de overhand te hebben) heeft daarom altijd ook een normatieve kant. In dat opzicht is 'normatieve professionaliteit' een pleonasme: professioneel handelen houdt normativiteit in.

In de bestudeerde literatuur wordt normatieve professionaliteit (beter: normatieve professionalisering) opgevat als een proces waarin een reflectieve houding wordt ontwikkeld ten aanzien van, en een kritische relatie wordt onderhouden met de normatieve ambivalentie van professionele kennis en professioneel handelen tegen de achtergrond van de ethische, morele en politieke betekenis van goed vakmanschap. Van 'normatieve professionalisering' is sprake wanneer betekenis wordt verleend aan de morele en existentiële vragen en dilemma's in het werk. Leraren worden primair geacht te handelen het oog op het welbevinden en de ontwikkeling van leerlingen. Van hen wordt verwacht dat zij in staat zijn in concrete situaties een zorgvuldig professioneel oordeel vormen en een rechtvaardiging voor het eigen handelen te geven. Zorgvuldig oordelen betekent dat alle relevante belangen worden meegewogen: die van de leerling zijn/haar ouders, de organisatie (de school), de standaarden (professionele standaarden van de beroepsgroep; standaarden voor goed onderwijs zoals die door de samenleving worden gehanteerd) en van de professional zelf (de leraar). Via verhalen naar aanleiding van concrete praktijkervaringen expliciteren leraren in dialoog met collega's en andere belanghebbenden hun waarden, motieven en opvattingen en geven zin aan hun handelen. Zij onderzoeken en *reframen* de morele en existentiële vragen die in hun werk worden opgeroepen.

4 Reflectie en vooruitblik

4 In de probleemstelling van dit onderzoek is uitgegaan van de aanname dat leraren in hun beroepsuitoefening een spanning ervaren tussen systeem- en leefwereld. Hiervoor hebben we aanwijzingen gevonden, namelijk in de uitkomsten van de raadpleging die in deelproject 1 is uitgevoerd en uit de literatuur (Stevens, 2002 en 2004). Door overeenkomsten te onderzoeken met andere domeinen als de thuiszorg (Kunneman & Slob, 2007) is deze aanname verder ondersteund. Wij zijn van mening dat deze aanname nadere onderbouwing verdient. Het expliciet bevragen van leraren op dit punt zou het uitgangspunt van het project steviger kunnen maken.

Verder hebben we ons in dit literatuuronderzoek gericht op de beantwoording van de eerste twee onderzoeksvragen en nog niet op de overige drie. Wij stellen voor in de vervolprojecten naar antwoorden op deze vragen te zoeken. Ten behoeve daarvan formuleren we de volgende hypotheses:

1. Persoonlijk meesterschap heeft een positief effect op de zin die leraren ervaren in hun beroepsuitoefening.
2. Leraren die hun beroep als zinvol ervaren zijn gemotiveerd, vinden hun werk (maatschappelijk) relevant en scheppen voldoening in hun werk
3. Het ervaren van zin in het werk draagt bij aan de vorming, in termen van kwalificatie, socialisatie en subjectvorming van leerlingen.

4.1 Deelprojecten

4.1 Wij stellen de vier deelprojecten voor, waarvan er drie gekoppeld worden aan de nog te beantwoorden vragen 3 t/m 5 (zie paragraaf 1.3.). Het onderzoek in deze deelprojecten zal vanwege het exploratieve karakter voorsnog een kwalitatief karakter hebben en zal de uitkomsten van deze literatuurstudie als vertrekpunt nemen.

Deelproject 3 (Oorspronkelijke titel: De uitwerking van de P in het VIP-model).

Via interviews met leraren wordt onderzocht in welk opzicht zij spanning ervaren tussen systeem- en leefwereld. In dit project zal tevens worden onderzocht op welke wijze leraren zelf hun professionele identiteit en die van hun organisatie definiëren en welke behoeften zij hebben met het oog op de ontwikkeling ervan (professionele identiteit als proces).

In de deelprojecten 4 tot en met 6 worden praktische tools en interventies voor de praktijk ontwikkeld. Hiervoor wordt een ontwerponderzoek (Educational Design Research, zie: Van den Akker et al., 2006 en McKenny & Reeves, 2012) als aanpak gekozen. Ontwerponderzoek:

- heeft als doel het ontwerpen van experimentele interventies (die bruikbaar zijn in 'real world contexts');
- hanteert een iteratieve benadering: herhaalde cyclus van ontwerpen, evalueren en reviseren (prototyping);
- is gericht op het begrijpen van de werking van deze prototypen, waardoor deze verbeterd kunnen worden;
- beoogt het praktisch gebruik van het ontwerp (nagegaan wordt in welke mate gebruikers het ontwerp relevant en praktisch toepasbaar vinden in de dagelijkse context);
- is gebaseerd op theoretische overwegingen en beoogt bij te dragen aan de theorievorming via het uittesten van deze prototypen in de praktijk.

Deelproject 4 (Oorspronkelijke titel: Voorwaarden voor waarden gedrevenheid van professionals in relatie tot het opleiden van leraren).

In dit project wordt de onderzoeksvraag 4 beantwoord: ‘Op welke wijze kunnen lerarenopleidingen bijdragen aan de vorming van ‘persoonlijk meesterschap’ van hun studenten?’ Deze vraag wordt beantwoord door op basis van een nadere verkenning van de literatuur een ontwerp voor het pabo-curriculum te maken, te implementeren en te evalueren. Bij de uitvoering van dit project zullen opleidingsdocenten en studenten nauw betrokken worden.

De oorspronkelijke deelprojecten 5 (De manier waarop en de mate waarin de persoon van de professional van invloed is op de leerling) en 6 (Specifieke interactie-aspecten in relatie tot de persoon van de professional en het leren van leerlingen) worden gecombineerd. In dit nieuwe **Deelproject 5** wordt onderzoeksvraag 3 beantwoord: Op welke wijze draagt persoonlijk meesterschap bij aan de vorming van leerlingen tussen 2 en 14 jaar. Net als bij deelproject 4 wordt deze vraag beantwoord door op basis van een nadere verkenning van de literatuur een ontwerp voor de interactie tussen leraren en leerlingen te maken, te implementeren en te evalueren. In dit project zullen uitdrukkelijk ook leerlingen worden betrokken.

In het nieuwe **Deelproject 6** (Oorspronkelijke titel deelproject 7: De invloed van sociale-culturele context van leerlingen en de relatie met de professionals op het leren van leerlingen) staat de onderzoeksvraag 5 centraal: Op welke wijze kunnen organisaties waar leraren werken beleid maken op het onderhouden en versterken van ‘persoonlijk meesterschap’? Net als bij deelproject 4 en 5 wordt deze vraag beantwoord door op basis van een nadere verkenning van de literatuur een ontwerp voor de ontwikkeling van schoolbeleid te maken, te implementeren en te evalueren. Bij de opzet en uitvoering van dit project zullen uitdrukkelijk ook professionals en organisaties in de context van de school worden betrokken, met name op het gebied van welzijn en zorg.

Ten behoeve van de projectgroepen 3 t/m 6 is door middel van een literatuuronderzoek al voorwerk verricht (zie *Bijlage 9: ‘Samenvatting van artikelen’*).

4.2 Persoonlijk meesterschap, een narratieve benadering.

Persoonlijk meesterschap, een narratieve benadering.

Een narratieve benadering om tot beschrijving van persoonlijk meesterschap te komen heeft onze voorkeur. Een narratieve benadering creëert ruimte voor betekenisgeven aan professioneel zelfverstaan. Dat geldt niet alleen de individuele professional. Het eigen verhaal van een professional altijd in een context, immers de leerkracht werkt in een team en in een klas. Dialoog met leerlingen en met collega’s in een professionele leergemeenschap verrijkt daarom het eigen verhaal. Ook spelen verhalen uit tradities, culturele bronnen en dromen over de toekomst een rol in de constructie van het eigen verhaal. Een verhaal dat bovendien nooit af is...

In het Amerikaanse ‘Good work project’ wordt de vraag gesteld: hoe kunnen we goed werk beschrijven. De auteurs komen dan tot de volgende karakteristiek: goed werk (en wat ons betreft is er een grote analogie van goed werk met persoonlijk meesterschap) is op het punt van vakbekwaamheid ‘excellen’ en dat geldt zowel voor vakinhoud als in het pedagogisch-didactisch domein. Op het persoonlijk vlak vraagt goed werk om

‘engagement’: aan wie en wat weet je je verbonden en waaraan en met wie wil je je verbinden. Goed werk heeft ook een waarden-perspectief, het is ‘ethisch’. Ethisch definiëren wij in termen van praktische wijsheid: rechtvaardig beslissen en verstandig handelen.¹ De auteurs van het Good work project verbinden deze drieslag aan ‘narratives’, verhalen waarmee professionals hun werk zinvol maken. Door middel van hun persoonlijk/professioneel verhaal geven ze betekenis aan goed werk en met hun verhaal kunnen ze hun opvatting van goed werk delen met anderen. Dit sluit aan bij onze opvatting over het verstaan van de werkelijkheid. De werkelijkheid, waarin wij leven met anderen is zelf te begrijpen als een verhaal, met geschiedenis, hier en nu en toekomst. Verhalen delen over persoonlijk meesterschap is zo in zekere zin een sociaal-constructivistisch proces. We leren in dialoog met anderen en vergroten daarmee ons inzicht en onze praktische kennis. Bij deze opvatting van persoonlijk meesterschap past een onderzoekende houding, waarbij nieuwsgierigheid, kritisch denken en perspectiefwisseling kenmerken zijn². Maar ook het concept van ‘professionele leergemeenschap’ wint zo aan urgentie. Immers, verhalen, nieuwe kennis en nieuw inzicht ontstaan in dialoog en samenspraak.

Narratief leren is een proces, waarbij mensen hun ervaringen betekenis geven. Ze doen dat in het hier en nu en zij doen dat ook met het oog op hun toekomstig handelen. Zo kunnen professionals leren van narratives (ze krijgen meer inzicht), maar het kan ook het professioneel handelen veranderen (wat te doen..).

Verhalen worden zo een krachtig instrument bij professioneel zelfverstaan: ze werken integrerend bij reflectie over zinvolle deelname aan en actie in de wereld.³

Verhalen verbinden. Er ontstaat een netwerk van verhalen in de professionele ruimte. Het netwerk heeft het karakter van een vitale ruimte, het is een relationele ruimte.⁴ In die ruimte doen leerlingen ertoe, collega’s, ouders en de samenleving. De vitale ruimte is een dialogische ruimte. En in een dialoog wordt een beroep gedaan op een deelnemer aan de dialoog. Het verhaal van professionele kwaliteit is zo verstrengeld met morele, ‘waardevolle’ vragen. Immers, als de anderen ertoe doen, vraagt dat iets van de leraar. Betrokkenheid bij het welvaren van leerlingen geeft een morele dimensie aan het werk. Het sterk benadrukken van performativiteit kan het welzijn en de ontwikkelbehoefte van leerlingen bijvoorbeeld onder druk zetten. Systeemdwang verdraagt zich vaak slecht met de vitale ruimte⁵. Er ontstaat dan mogelijk een conflict tussen (performatieve) eisen aan de beroepsbeoefenaar en morele vragen, die de leraar stelt aan zijn eigen

1 www.goodwork.org. Het good work project is een initiatief van Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi en William Damon. In the toolkit (2010) staan verhalen van beroepsbeoefenaren centraal waarin zij reflecteren op dilemma’s in hun werk: ‘it’s a guidebook about how each of us, whatever our status or station in life, might go about carrying out good work’.

2 Bruggink, Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 2012.

3 Goodson et al, Narrative learning, London 2010, p 125 e.v.

4 Wielenga, in: Leraar wie ben je, Stevens (red), Antwerpen 2008. Wielenga is bioloog en stelt voor de klas te beschouwen als een vitale ruimte, waar organismen permanent interacteren en zo begrepen is kennis en ook zelfkennis altijd responsief vermogen. Dus naast het contextuele aspect geeft Wielenga aan dat er een dynamisch aspect is: het professioneel zelfverstaan is vitaal en ontwikkelt zich.

5 Sahlberg, Finnish lessons, Helmond 2013. Sahlberg beschrijft als één van de succesfactoren van het Finse onderwijs, dat meer aandacht wordt gegeven aan professionalisering van leraren dan aan toetsing. Ook beoordelingen vinden veel meer in de klas plaats dan via gestandariseerde toetsen en zijn ontwikkelgericht.

praktijk. In het algemeen dient de leraar zich de vraag te stellen: hoe ga ik om met belangen van betrokkenen in mijn onderwijs. Er wordt dan niet alleen naar maximale prestatemaatstaven gekeken, maar ook naar waarden-gedreven criteria.⁶ Verhalen en dialoog spelen een rol bij het begrijpelijk maken van dit soort dilemma's.

Het zelfverhaal is niet alleen afhankelijk van het hier en nu. De leraar (in opleiding) neemt al een verhaal mee, gevormd door een context van socialisatie, waarden en opvattingen. Op een abstracter niveau is daar ook de culturele traditie, die inspirerend kan zijn. Nussbaum bepleit in dat verband een hernemen en herwaarderen van de *humaniora* in het onderwijs⁷ en benadrukt daarbij dat juist in de praktijkverhalen van inspirerende voorbeelden (zij beschrijft onder meer Dewey en Tagore) het dilemma van leefwereld en systeemdwang en de waarden en visies die daarbij spelen, aan de orde worden gesteld. Verhalen uit de cultuur, romans en films kunnen ook betekenis geven aan het professionele zelfverhaal. Maar ook idealen, dromen en toekomstbeelden kunnen dat. In toenemende mate zullen nieuwe media, games en wellicht ook virtual reality een rol gaan spelen bij betekenisconstructie. Nussbaum benadrukt dat naast kennis juist beleving en spel vormen zijn van narratieve verbeelding, die kunnen leiden tot inzicht.⁸ Zo helpen verhalen bij het ontwikkelen van een waardenperspectief. Het zich geïnspireerd weten speelt een rol bij vormgeven aan het eigen leven en de eigen professionele praktijk. Persoonlijk meesterschap heeft dus directe connotaties met ethische professionalisering.

In de opleiding kan een dialoog over persoonlijk meesterschap zinvol zijn bij de reflectie op beroepsvorming. Reflectie wordt op die manier meer de praktijk worden van een ontdekkingsreiziger (met welke verhalen verrijk ik mijn wereldbeeld en mijn professionele zelfverhaal) dan van de probleemoplosser (hoe repareer ik fouten)⁹. In de praktijk van de school als professionele leergemeenschap kan meer aandacht worden gegeven aan het voeren van 'goed werk-gesprekken' of het met regelmaat organiseren van intervisie en moreel beraad.¹⁰

In verder onderzoek naar persoonlijk meesterschap zou gebruik kunnen worden gemaakt van verschillende methodes van narratief onderzoek, bijvoorbeeld de methode van Narrative Learning¹¹ of de responsieve methode¹²

6 Kunneman, Voorbij het dikke ik, Utrecht, 2006. De spanning tussen performativiteit en welzijn wordt door Kunneman geanalyseerd m.b.v. het begrippenpaar kolonisatie en participatie. De vraag daarbij is of de leefwereld niet wordt gekoloniseerd door systeem-eisen. Voor verhalen rond persoonlijk meesterschap wordt de vraag naar de kwaliteit van de klas als leefwereld dan wel dringend.

7 Nussbaum, Niet voor de winst, waarom democratie de geesteswetenschappen nodig heeft, Amsterdam 2011

8 idem

9 Procee, Reflecteren in het onderwijs, Filosofie en praktijk, 2006 ,gebruikt de metafoer van de ontdekkingsreiziger, de probleemoplosser en de bevrijder voor verschillende opvattingen over reflectie

10 Bauduin en Kanne, Tijd voor reflectie, Amsterdam 2009, beschrijven een goed model voor het voeren van dilemma-gesprekken in de professionele praktijk. Hoewel het boek zich met name richt op werkers in de zorgsector is de methode heel geschikt voor gesprekken over normatieve professionalisering in het onderwijs.

11 Goodson et al, Narrative learning, London 2010

12 Abma en Widdershoven, Responsieve methodologie, Den Haag 2006.idem

Literatuur

- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Red.) (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Argyris, C. (2004). Double-loop learning and organizational change, In: J.J. Boonstra (ed.), *Dynamics of organizational change and learning*, pp. 389-401. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bauduin, D. & Kanne, M. (2009). *Tijd voor reflectie. Praktische ethiek in psychiatrie en rehabilitatie*. Amsterdam: SWP.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten (intreerede)*. Eindhoven: Technische Universiteit - Eindhoven School of Education.
- Berselaar, V. van den (2009). *Bestaansethiek: Normatieve professionalisering en de ethiek van identiteits-, levens- en zingevingsvragen*. Amsterdam: SWP.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Bolhuis, S. (2009). Onderzoek in de school? In: Bolhuis, S., P. Leenheer & G. van Luin (red.). *Dat zoeken we zelf wel uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden)management. Mesofocus 73*, 17-27. Deventer: Kluwer.
- Botton, A. de (2011). *Religie voor atheïsten*. Amsterdam: Atlas.
- Brink, G. van den (2004). *Schets van een beschaving: over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. Den Haag: WRR-publicatie.
- Broer, N., Castelijns, J., Damhuis, R., Modderman, J., Tertoolen, A., & Verbruggen, R. (2013). Concept projectplan. Inrichting Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap. Utrecht: CEPM.
- Brohm, R. (2012). Ontwikkeling door onderzoeksintervisie. Normatieve Professionalisering (6). *Opleiding & Ontwikkeling*, 1, 20-25.
- Brom, L. van den, & Bruining, T. (2011). Goed in gesprek. Normatieve professionalisering (2): interview met Harry Kunneman en Edgar Karssing. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 10-15.
- Brom, L. van den, & Bruining, T. (2012). Goed werk is werken en leren op de grens. Normatieve professionalisering (9). *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 30-35.
- Bruggink, M. & Harinck, F.J.H. (2012). De onderzoekende houding van de leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 3: 48 – 52.
- Bruining, T. (2011). Boekbespreking . Normatieve professionalisering (1). *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 10-12.
- Castelijns, J., Markus, I., Van der Weegh, J., & Wentzel, M. (2008). *Kennismaken met*

scholen. Antwerpen: Garant.

Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.

Castelijns, J., Koster, B., & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons*. Utrecht: Interactum.

Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*. DOI 10.1007/s10833-013-9209-6.

Damstra, J. (2011). Moreel verantwoord leiderschap. Richtlijnen voor moreel verantwoord leiderschap aan de hand van levenskunst en leiderschap in de laatmoderniteit. *Masterscriptie*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Delnoij, J., & Laurier, J. (2012). De morele dimensie. Normatieve professionalisering (5). *Opleiding & Ontwikkeling*, 1, 10-14.

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54, 77-80

Earl, L.M., & Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press/Sage Publications Company.

Eersel, S. van (2011). *Towards dialogue. teacher/student interaction in interreligious Communication*. Münster: Waxmann Verlag.

Engeström, Y., & Sannino, A., (2010). Studies of expansive learning. Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change*. San Francisco, Jossey-Bass.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2010). *The Good Work Project*. Geraadpleegd op 15 april 2013, van www.goodwork.org.

Gennip, H. van, & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit.

Gibbons, M.C., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1999). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Thousand Oaks/Sage Publications.

Goossens, J. (2011). *De zin van humane detentie, de betekenis van humanisering in penitentiaire inrichtingen*. *Masterscriptie*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Harinck, F. , & Goei, S. L. (2010). *De onderzoekende houding in het onderwijs; begripsverheldering*. Presentatie gehouden op de Onderwijsresearchdagen.

- Hartog, I. (2012). *Goed en rechtvaardig professioneel handelen: Implicaties van de ethiek van Ricoeur voor de relatie tussen het ethische en het morele in normatieve professionalisering*. Masterscriptie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Heijmans, J. (2013). *Finnish Lessons: Wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: OMJS.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2010). *The self we live by. Narrative identity in postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Jochemsen, H., Kuiper, R. & De Muynck, A. (2006). *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Dixit, deel 1. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: Stevens, L.M. (Red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten* (Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument. Socratische gesprekken over het goede leven*. Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F.A.J. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs.. In: Stevens, L.M. (Red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.
- Kreuk, C. (2011). *De zin van alledaagse ontmoetingen in het publieke domein*. Masterscriptie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Kunneman, H. (2005a). *Voorbij het Dikke Ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Kunneman, H. (2005b). Social Work as Laboratory for Normative Professionalization. *Social Work & Society*, Vol. 3, Issue 2.
- Kunneman, H. (2008). Belang van modus-drie-leerprocessen in het onderwijs. In: Stevens, L.M. (red.), *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.
- Kunneman, H. (i.v.). *Craftmanship and Normative Professionalization*.
- Kunneman, H., & Slob, M. (2007). *Thuiszorg in transitie. Een onderzoek naar de gevolgen van het recente overheidsbeleid voor centrale waarden in de thuiszorg*. Bunnik: LSBK.

- Luttenberg, J., Hermans, C., & Bergen, Th. (2004). Pragmatic, ethical and moral: towards a refinement of the discourse approach. *Journal of Moral Education* 33 (1):35-55.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue. A study in moral theory*. Londen: Duckworth.
- Manen, M. van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, 1, 33-51.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2002). An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together, *Journal of Philosophy of Education*, 36 (4), pp. 589-608.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2006). *Europa anno 2006. Educatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: Acco.
- Meijer, W.A.J. (1997). Taalanalytische pedagogiek. In: Miedema, S. (Red), *Pedagogiek in meervoud* (pp.215-626). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Melle, A. van, & Van Zilfhout, P. (red.) (2008). *Woorden & waarden*. Amsterdam: Boom / Open Universiteit Nederland.
- Muynck, A. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In: Jochemsen, H., Kuiper, R. & De Muynck, A.. *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs* (pp. 55-80). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- OCW (2011a). *Actieplan PO. Basis voor Presteren. Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag: OCW.
- Onderwijscoöperatie (2012). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*.
- Onderwijsraad (2013). *Verkenning Leraar zijn*. Den Haag: Ministerie OC&W.
- Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Zwolle: KPZIndruk.
- Ponte, P.J., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' professional development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and teacher Education*, 20, 571-588.
- Putnam, L.L. (2010). Communication as changing the negotiation game. *Journal of Applied Communication Research*, 38, 325-335.
- Procee, H. (2006). Reflecteren in het onderwijs. Probleemoplossers, bevrijders en ontdekkingsreizigers. *Filosofie & Praktijk*, 27, 6, 29-42.

Rijksoverheid Passend Onderwijs. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>. Geraadpleegd op het internet op 4 april 2013.

Rijksoverheid Overzicht nieuwe wet- en regelgeving. <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2010/08/02/overzicht-nieuwe-wet-en-regelgeving-ocw-per-1-augustus-2010.html>. Geraadpleegd op het internet op 4 april 2013.

Roebben, B. (2012). *Scholen voor het leven. Didactiek van de hoop in 7 stappen*. Acco: Apeldoorn/Leuven.

Ruyter, D.J. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In: Kole, J. & Ruyter, D.J. de, *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.

Sanderse, W.(2012). *Character education. A neo-aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon Academic Publishers.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: The Perseus Books Group.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Sprenger, C. (2011). Vakmanschap als beweging. Normatieve professionalisering (3). *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 16-20.

Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen: Garant.

Stevens, L.M. (Red.) (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Stevens, L.M. (2008). Leraar, wie ben je? Een benadering van de basis van het handelen van leraren. In: Stevens, L.M. (Red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.

Stevens, L., & Bors, G. (Red.) (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen: Garant.

Stevens, L., & Van der Wolf, K. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21, 313-328.

Taylor, Ch. (1992). *Sources of the self, the making of modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor. Ch. (2007). *A secular age*. Cambridge: Harvard University Press.

Tertoolen, A. (i.v.). Verslag van de consultatieronde hogescholen. Deelproject 1. CEPM.

Tongeren, P. van (2012). *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugdethiek en levenskunst*. Zoetermeer: Klement.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Reviewstudie NWO-PROO.

Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.

Wielinga, H.E. (2007). *Vitale ruimte in de klas*. In: Stevens, L (red.). *Leraar, wie ben je?* (pp. 41-53). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Wassink, H. (2011). 'Wie ben ik om iets te vinden van collega's?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 5, 20-25.

Bijlagen

- Bijlage 1. Het gaat gewoon op gevoel
- Bijlage 2. Charles Taylor in een notendop
- Bijlage 3. Persoonlijk meesterschap in de spiegel van de tijdgeest
- Bijlage 4. Zoekprofiel normatieve professionalisering
- Bijlage 5. Schematische samenvatting literatuurbundel 'professionele identiteit'
- Bijlage 6. De praktijk van de deugdzame en deugddoende leraar
- Bijlage 7. Collectief leren
- Bijlage 8. De onderzoekende houding als kenmerk van persoonlijk meesterschap
- Bijlage 9. Samenvatting van de artikelen
- Bijlage 10. Systematisch overzicht van de artikelen

Bijlage 1 Het gaat vaak gewoon op gevoel

Jos Castelijns

Bron: Castelijns et al., 2008

Tijdens de pauze doet zich op het plein van Mission Hill Elementary School in Boston een incident voor: één van de bovenbouwleerlingen wordt door haar klasgenoten buitengesloten en mag niet meespelen. Meester George hoort hiervan en is verontwaardigd. Hij besluit het voorval met de groep te bespreken, juist op het moment dat we bij hem op bezoek zijn.

We zijn getuige van een bijzondere gebeurtenis, waarin George met veel wijsheid en tact, en vanuit zijn persoonlijke opvattingen over wat goed is, direct handelt. Voor een deel kan hij achteraf uitleggen wat hij heeft gedaan en waarom, maar voor een deel ook niet. Toch weet George waar hij mee bezig is. Hij maakt al improviserend kennis. George staat symbool voor alle leraren. In hun improviserende handelen laten zij zichzelf zien. Leraren dienen zichzelf goed te kennen om te weten waar ze mee bezig zijn. Door hun opvattingen te expliciteren en met anderen te delen, geven ze woorden aan wat ze intuïtief al wisten. Langs die weg ontwikkelen zij hun bekwaamheden en leren ze aan anderen uitleggen waar ze voor staan.

Mission Hill: het rechtvaardigheidsgevoel van Meester George

Op een zonovergoten novemberdag in 2007, tijdens één van die 'Indian Summers' waar het noordoosten van de Verenigde Staten patent op heeft, bezoeken we Mission Hill Elementary School, een - voor Amerikaanse begrippen- kleine basisschool in Roxbury, een zogeheten achterstandswijk in Boston. Deze school is internationaal vermaard vanwege haar unieke schoolconcept en het gegeven dat één van de grote onderwijsvernieuwers van deze tijd, Deborah Meier, er een tijd lang schoolleider is geweest¹.

Mission Hill maakt deel uit van de Coalition of Essential Schools, een omvangrijk netwerk van vernieuwende scholen voor basis- en voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten. Ze zijn vooral te vinden in de verpauperde wijken van grote steden als New York, Boston en Chicago. De leerlingpopulatie van Mission Hill bestaat voor een groot deel uit kinderen van Afro- en Latijns-Amerikaanse afkomst. De leraren tonen, zonder uitzondering, een enorme gedrevenheid voor hun vak en voor hun leerlingen. Hun passie heeft een krachtige voedingsbodem in de sociale en raciale ongelijkheid die een van de rijkste land ter wereld nog altijd kenmerkt.

Hoewel Essential Schools erg van elkaar verschillen hebben ze een aantal uitgangspunten en ontwerpprincipes gemeenschappelijk. Zo leggen ze allemaal een sterk accent op de vorming van democratisch burgerschap. Essential Schools gaan uit van het beginsel dat de leerling leert en dat het de taak van de leraar is leerlingen te coachen en hen intellectueel uit te dagen, bijvoorbeeld door uitdagende vragen te stellen en veel van hen te verwachten.

Verder investeren deze scholen in de kwaliteit van de persoonlijke relaties met en tussen leerlingen. De muren zijn behangen met gekleurde vellen papier waarop staat

¹ Wie geïnteresseerd is in het verhaal van Mission Hill, verwijzen we naar Meiers inspirerende boek hierover. Het draagt de veelzeggende titel *In Schools we Trust* (2002).

hoe verwacht wordt dat je met elkaar omgaat, hoe je conflicten oplost, hoe je anderen helpt, hoe je op een respectvolle manier argumenteert. De teksten zijn het resultaat van gesprekken die leerlingen en leraren met elkaar voeren. Leraren en leerlingen grijpen er tijdens kringgesprekken of in groepsdiscussies regelmatig op terug. De school heeft de kwaliteit van de relatie hoog in het vaandel staan, in de eerste plaats omdat dat voor het welbevinden van kinderen nodig is; in de tweede plaats omdat zo de ontwikkeling van goed burgerschap mogelijk wordt gemaakt. Mission Hill vat haar principes samen in een motto, dat op een kleurige vlag, de ruime gang van het oude schoolgebouw siert: 'Be kind and work hard'.

Op deze novemberochtend maken we kennis met George, één van de leraren, een gedrongen man van begin dertig, die lesgeeft aan één van de bovenbouwgroepen. George heeft in de lerarenkamer een snelle kop koffie gedronken. Als de schoolbel gaat, haast hij zich naar zijn klaslokaal. Hij posteert zich bij de deur, om zijn leerlingen welkom te heten. Bij de deuropening van het klaslokaal wisselt hij een korte blik van verstandhouding met Tom, die bij het bord bezig is foto's op te hangen voor zijn presentatie. Hij ziet hoe Michelle, die al naast Aisha was gaan zitten, van plek ruilt en nu naast Jada plaatsneemt. Ze delen nog even giechelend wat laatste nieuwtjes. Aisha blijft, wat bedremmeld, voor zich uit kijkend op haar plaats zitten. Intussen steekt Keesha haar vinger op en zegt verontwaardigd dat Enrique haar in de pauze heeft uitgescholden. George gaat er niet op in. Hij loopt de klas in en beantwoordt en passant een vraag van Serena over de rekenopdracht die op de weektaak staat. Na Serena melden zich nog twee andere kinderen met vragen over het werk. George geeft ook hen antwoord, terwijl hij een oog houdt op twee andere kinderen die woorden lijken te hebben om een stift. 'Jongens, schei alsjeblieft uit!', roept hij een beetje bozig. Gaandeweg verstomt het rumoer en gaan de kinderen aan het werk. George sluit de deur van het lokaal. Ondertussen laat hij nog even zijn blik rondgaan en kijkt of nog iemand hulp nodig heeft.

Iedereen is aandachtig aan het werk. Na een minuut of vijf pakt George een krukje en gaat in het midden van de klas zitten. Hij vraagt de leerlingen te stoppen en met hem een kring te maken. De leerlingen pakken hun stoel en binnen een minuut heeft zich een cirkel gevormd. Ze kijken George vragend aan. Aan zijn gezicht valt af te lezen dat hij met hen een serieuze zaak wil bespreken. Na een korte stilte neemt George het woord. Hij legt rustig uit dat hem iets dwars zit. Hij vertelt dat hem signalen hebben bereikt dat tijdens de pauzes sommige kinderen door andere worden buitengesloten. Eerder deze week heeft hij Aisha in tranen aangetroffen. Ze was verdrietig omdat ze niet mee mocht doen met een dansgroepje van klasgenootjes. Iedereen weet dat Aisha niet het type is dat voor zichzelf opkomt. Ze mist bovendien de taalvaardigheid om zich goed uit te drukken, wat haar extra kwetsbaar maakt. George legt uit dat alle kinderen in deze school recht hebben op privacy. Dat is een van de uitgangspunten van onze school en daaraan wil hij hen opnieuw herinneren. Hij wil niet meer inbreuk maken op hun persoonlijke leven dan nodig is. 'Maar,' zegt hij, 'ieder van jullie wil zich hier ook geaccepteerd en welkom voelen. En voor mij is die acceptatie belangrijker dan jullie behoefte aan privacy.'

Het taalgebruik van George is opvallend volwassen. Hij vraagt of er iemand is die het met dat principe niet eens is. Michelle steekt haar vinger op en wil vertellen wat er is gebeurd op de speelplaats, maar George onderbreekt haar. 'Wacht even. Ik wil eerst weten of jullie begrijpen wat het beleid hier op school is en of jullie het daarmee eens

zijn.’ Als sommige kinderen knikken, herhaalt hij: ‘Dus hier op school is het beleid dat niemand een ander uitsluit. Dat vinden we allemaal belangrijk, jullie, maar ook ik. Okay, kan iemand me nu vertellen wat er precies is gebeurd?’ Michelle steekt opnieuw haar vinger op. ‘Aisha mocht best meedoen, maar sommige meisjes kunnen beter dansen. Aisha moest auditie doen voor de dansgroep, en ze is gewoon afgevalen.’ Audities doen is heel gewoon de laatste tijd, en Michelle ziet er niets verkeerd in. George zegt: ‘Wacht even, dit is een belangrijk punt. Dus Aisha moest voor jullie eerst bewijzen dat ze goed genoeg was om met jullie mee te doen. Is dat wat er is gebeurd?’ Michelle knikt. George vraagt wat de reden hiervoor was en Michelle legt uit dat ze willen optreden tijdens de playbackwedstrijd, volgende maand. Ze willen daar goed voor de dag komen.

Hoewel niet iedereen wat zegt, zijn alle kinderen tot het uiterste geconcentreerd. Ze zitten op het puntje van hun stoel en missen geen woord van wat er gezegd wordt. George bedankt Michelle voor haar inbreng en vraagt de kinderen wat ze van haar redenering vinden. Het wordt stil. Daarna reageren de kinderen, bijna zonder uitzondering, de één verbaal, de ander door het hoofd te schudden. Dit is niet goed. Wat voor Michelle en haar vriendinnen een auditie was, betekent voor Aisha iets heel anders. Je mag best je eigen vrienden kiezen, maar op school mag niemand buitengesloten worden. Dat is het uitgangspunt.

Het gesprek gaat verder en George benadrukt nog een keer hoe het voorval hem dwars zit. Hij is verontwaardigd. Hij geeft Michelle het woord. Het meisje richt zich tot Aisha: ‘Het spijt me,’ zegt ze terwijl ze een hand op haar schouder legt, ‘ik dacht er niet bij na.’ Het is een klein maar indrukwekkend gebaar. George bedankt Michelle nogmaals, maar nu omdat ze zo moedig is geweest en haar verantwoordelijkheid heeft genomen. Hij wil dat elk van de kinderen opschrijft wat hij of zij van dit voorval geleerd heeft en belooft dat hij daar morgen in de kring op terug zal komen. Hiermee rondt hij het gesprek af. De kinderen lopen terug naar hun plek en gaan weer verder met hun werk.

Wanneer het lunchpauze is en alle kinderen de klas uit zijn, nemen George en wij nog even tijd om na te praten. We hebben behoefte om terug te blikken op het gesprek dat hij met de groep had naar aanleiding van het incident op het schoolplein. We vragen hem waarom hij koos voor een gesprek met de hele groep. ‘Ik vind het belangrijk om kinderen te leren hun problemen uit te praten’ antwoordt hij. ‘En het is voor mij onaanvaardbaar dat een kind, zeker als het zo weinig weerbaar is als Aisha, door anderen wordt buitengesloten. Ik kan daar niet omheen. Ik weet uit eigen ervaring wat het is om je als kind buitengesloten te voelen. Dat maakt je onzeker, blokkeert je als je contacten wilt maken. Je voelt je genegeerd. Daar wil ik voor iedereen een leermoment van maken. Maar ik moest er tegelijk voor zorgen dat Michelle zich gerespecteerd bleef voelen.’

We zijn onder de indruk. Hier staat een leraar met hart voor zijn leerlingen, één die zichzelf kent en weet waar hij mee bezig is. We steken onze bewondering niet onder stoelen of banken. ‘O’, antwoordt George een beetje verlegen, ‘maar het gaat vaak gewoon op gevoel hoor.’

Meester George live in ‘Cakewalk’

‘Het gaat vaak gewoon op gevoel’. George’s laatste zin laat ons niet los. Ons bezoek aan zijn klas was onderdeel van een onderzoek naar de wijze waarop scholen en

leraren hun handelen verantwoorden. Onze redenering was de volgende: het beroep van leraar is een verantwoordelijk beroep. Leraren houden zich bezig met het opvoeden van kinderen. Ze gaan dagelijks vele uren met hen om. Elk woord, elk gebaar dat door leerlingen wordt waargenomen, heeft voor hen betekenis. Je moet dus als leraar, als je vak op verantwoorde wijze wil uitvoeren, weten waar je mee bezig bent. Je bewust zijn van eigen handelen is niet alleen van belang omdat de ontwikkeling en het welbevinden van kinderen in het geding zijn. Het is ook nodig om uit te kunnen leggen wat je doet en waarom juist zo, als anderen je daarom vragen. Anderen, dat waren wij op die novemberochtend. Maar dat hadden ook collega's, ouders of de inspecteur kunnen zijn.

Leraren die weten waar ze mee bezig zijn, kunnen dat uitleggen, meenden we. Aan hun uitleg horen we op welke ideeën en opvattingen ze hun handelen baseren. Uit de woorden van de leraar kunnen we opmaken of de verantwoording logisch, consistent en helder is. Hoe logischer, consistent en helderder, des te beter weet een leraar waar hij mee bezig is. Met deze rationele benadering van je verantwoorden maakte George met één zin korte metten. Hij suggereerde dat hij niet altijd kan uitleggen wat hij doet, zeker niet als hij 'in full swing' is en geheel betrokken op zijn leerlingen. Tegelijkertijd wekte hij de indruk dat hij heel goed weet waar hij mee bezig is. Blijkbaar kan dat.

Op het internet staat een video-opname waarin de legendarische jazzpianist Oscar Peterson, en drie andere musici, een bassist, een slagwerker en een gitarist een jamsessie houden. Het filmpje heet 'Quartet with Joe Pass, live, in Cakewalk'. Het kwartet speelt een nummer à l'improvise, zonder papier en, naar het lijkt, onvoorbereid. De vakbekwaamheid en virtuositeit van met name Peterson zijn onmiskenbaar. Kijkend en luisterend naar de opname ben je getuige van iets dat op een muzikaal gesprek lijkt, een dialoog waarbij de ene bijdrage de andere oproept. Hier is sprake van interactie, van een creatief reageren en anticiperen op het aandeel van de ander(en) in een muzikale conversatie. Zonder de instrumentele vaardigheden en muzikaal inzicht van de musici zou dat niet lukken, maar het improviseren zelf vraagt meer dan louter toepassen van kennis en technieken. Wat dat is, valt moeilijk te omschrijven. Het lijkt dat de musici meer spelen vanuit het hart dan met het verstand. Hun gevoel voor harmonie, ritme en schoonheid geeft de improvisatie een vloeiend verloop en een rijkdom aan onverwachte wendingen.

In de opname is verder een merkwaardige contradictie waarneembaar. Hoewel de muzikale conversatie met gemak en op natuurlijke wijze tot stand lijkt te komen, is de opperste concentratie van de musici te zien. Het zweeft dat over hun gezichten loopt, verraadt hun fysieke en mentale inspanning.

Op één of andere wijze doet George, terwijl hij met zijn leerlingen in gesprek is, ons denken aan Oscar Peterson: zijn overgave en concentratie, de schijnbaar moeiteloze wijze van interacteren, het anticiperen en reageren op leerlingen. Het handelen van George heeft een zelfde kunstzinnigheid als de improvisatie van Oscar Peterson en zijn collega's. De timing van zijn handelen, zijn mimiek, en de keuze, dosering en kleur van zijn woorden zijn niet voorbereid. Ze komen op het moment van het handelen zelf naar boven en belanden trefzeker midden in de roos.

Het is niet vreemd dat sommigen, onder wie de bekende Amerikaanse onderwijskundige Elliot Eisner (1995) het werk van leraren eerder met kunst dan met toegepaste wetenschap vergelijken. George's 'optreden' heeft een artistieke kwaliteit. Zijn bedoelingen en zijn handelen vormden een natuurlijke, congruente eenheid. De elegantie waarmee hij zijn optreden uitvoerde, riep een emotionele kwaliteit op, waardoor we als toeschouwers geraakt werden.

Improviseren en reflecteren

Laten we eens teruggaan naar het einde van de koffiepauze. Vanaf het moment dat George zich bij de deur van zijn lokaal opstelt raakt hij in een keten van korte interacties betrokken. Microsituaties noemen we die. Sommige veroorzaakt hij zelf; in andere wordt hij als het ware meegezogen. Deze microsituaties volgen elkaar in snel tempo op. George neemt ze waar en handelt – soms door iets te doen, dan weer door iets te zeggen en op andere momenten door er maar het zwijgen toe te doen. Die steeds wisselende interacties vormen een spel van vraag en antwoord, van reactie en tegenreactie. George heeft, door de snelheid van de interacties op het moment zelf, eenvoudigweg niet de tijd om zorgvuldig over die steeds wisselende situaties na te denken. Hij moet handelen, en dat kan niet wachten. George heeft geen handleiding, geen model of theorie waarin staat hoe hij dat moet aanpakken. Op deze momenten, terwijl hij volop in ‘het spel’ betrokken is, mag hij niet twijfelen.

In de opleiding heeft George geleerd dat reflectie belangrijk is. Maar aan reflectie heeft hij hier niet veel. Sterker, reflectie zou hem hier in de weg zitten. Reflectie veronderstelt immers dat je je eigen handelen onder kritiek stelt, je uitgangspunten in twijfel trekt. Reflectie kost tijd. Reflectie is nodig, op bepaalde momenten, zoals we nog zullen zien, maar niet tijdens het handelen zelf. Op het moment zelf telt alleen wat hij doet. Als Oscar Peterson tijdens de sessie een beroep zou doen op bewuste reflectie dan zou de improvisatie aan vloeiendheid, natuurlijkheid en spanning waarschijnlijk fors inboeten. Peterson luistert en reageert onmiddellijk. Bij George is dat niet anders.

Dit improviserende handelen is kenmerkend voor een groot deel van wat leraren doen. Niet alleen wanneer zij ingrijpen bij conflicten op de speelplaats, of wanneer ze reageren op een kind dat verdrietig is. Het speelt ook in situaties waarin het leren van leerlingen centraal staat: tijdens de les, aan de instructietafel, tijdens zelfstandig werken, in feedbackgesprekken naar aanleiding van een spreekbeurt of een portfolio. Veel van wat in die microsituaties gebeurt is niet vooraf te plannen of in te studeren. Leraren kunnen daarbij niet anders dan vertrouwen op hun natuurlijke improvisatietalent.

Weten wat goed is

George is een ervaren leraar die blijkbaar weet wat hem te doen staat. Hij kan achteraf voor een deel uitleggen wat hij heeft gedaan en waarom. Maar tijdens zijn ‘performance’ doet hij het ‘gewoon op gevoel’. Daar heeft hij geen woorden voor. De Nederlands-Canadese pedagoog Max van Manen (1995) noemt dat verschijnsel pedagogische tact. Een tactvolle leraar weet het belang van de motieven, gevoelens en gedachten van leerlingen op waarde te schatten. Hij heeft een intelligente opmerkzaamheid voor wat belangrijk is. Hij voelt aan wat er in de interactie met leerlingen toe doet. Tactvolle leraren stemmen hun handelen op de behoeften van leerlingen af. Ze handelen onmiddellijk en toch bedachtzaam. Een tactvolle leraar voelt zich volgens Van Manen (emotioneel) verbonden met zijn leerlingen. Wanneer hij met hen omgaat, is er geen ruimte voor professionele reflectie die hemzelf en de leerlingen tot object van onderzoek maakt.

Tactvol handelen is per definitie moreel handelen. Van Manen stelt: “To be tactful is by definition a moral concern: we are always tactful for the sake of the good of the other (the child)” (pag 43). “A tactful teacher seems to have the ability of instantly sensing what is the appropriate, right or good thing to do on the basis of pedagogical understanding of children’s individual nature and circumstances” (pag 45).

De persoonlijke levensgeschiedenis van leraren

Hoe weten leraren nu wat goed is en wat niet? Waarop baseren zij hun tact als zij daar geen woorden voor hebben? George verwijst naar de bron van zijn tact: het morele besef dat hier relevant is, heeft hij verworven gedurende zijn persoonlijke levensgeschiedenis. Hij kan zich goed voorstellen wat het voorval met Aisha doet. Hij kent de emoties die daarbij horen en weet wat in dergelijke situaties goed is. George heeft geen theorie of model nodig om dat te begrijpen. Persoonlijke ervaringen hebben hem gevormd tot wie hij is. De verbinding met ervaringen in zijn persoonlijke biografie maakt het handelen van George oprecht en authentiek. George speelt geen verontwaardiging over het buitensluiten van Aisha, hij is verontwaardigd. Zijn emotie is oprecht. George laat zich hier zien zoals hij is. Zijn eigen ervaringen, opgedaan gedurende zijn levensgeschiedenis, maken dat hij als van nature in een 'morele' modus staat als hij omgaat met zijn leerlingen. Hij hoeft daar niet bij na te denken, het gebeurt gewoon.

Ervaringen in je eigen leven (zowel persoonlijk als professioneel) maken dat je een moreel referentiekader ontwikkelt, zo laat de Vlaamse pedagoog Geert Kelchtermans (2008) zien. Vanuit dit referentiekader handel je, zonder dat je er uitdrukkelijk bij stil hoeft te staan. George's morele besef fungeert als interne standaard die hem zegt waar hij in de interactie met leerlingen door moet gaan en waar hij moet stoppen; een standaard die hem zegt wat is goed en wat niet. Dat besef resoneert in elke microsituatie op de achtergrond mee. Het geeft zijn handelen zin. Zonder dat morele besef zou zijn handelen een techniek zijn, een geraffineerd uitgevoerde truc.

Weten zonder woorden

Het tactvolle handelen van George is een impliciete vorm van kennis, een weten zonder woorden. Het is, zoals de Amerikaanse onderwijskundige Donald Schön (1983) dat noemt: 'tacit knowledge', stilzwijgende kennis. Zoals George nadrukkelijk laat zien, betekent niet precies kunnen uitleggen wat je doet, geenszins dat je niet weet waar je mee bezig bent: zijn impliciete kennis wordt in zijn handelen zichtbaar. Hij maakt op een improviserende manier al handelend kennis.

George laat in het gesprek over het schoolpleinincident een vorm van bewustzijn zien die van een andere orde is dan die wanneer je acties plant en bedenkt wat je precies gaat zeggen en hoe. Het gesprek vraagt opperste concentratie. George moet – als het ware – al zijn sensoren wijd open zetten om geen vitale informatie te missen en om onmiddellijk passend en tactvol te kunnen reageren. De leerlingen merken dat en volgen zijn voorbeeld. Ze zitten, net als George, op het puntje van hun stoel.

Kaders stellen om kennis te maken

Hoewel de interactie tussen George en zijn leerlingen een vloeiend en natuurlijk karakter heeft, is voor een deel zijn handelen wel degelijk vooraf bedacht en beredeneerd. Met wat hij vooraf bedenkt, creëert hij een kader, een speelveld voor zijn handelen. Zonder grenzen is een vrije improvisatie niet goed mogelijk. Bij Peterson is dat niet anders. Zo is de keuze voor een specifiek basisthema als uitgangspunt medebepalend voor het verloop van de improvisatie in 'Cakewalk'. Met een ander basisthema, was het waarschijnlijk een geheel andere conversatie geworden.

In het geval van George was er ook een kader. Aisha's verdriet riep bij hem vooraf al vragen op: wat is hier aan de hand? Wat is de achtergrond? Wie zijn hier bij betrokken? Het is niet goed wat hier gebeurt, maar waarom eigenlijk niet? Wat vinden de andere kinderen ervan? Wat is mijn standpunt? Hoe ga ik hiermee om? Hoe gaan wij hier als school mee om?

George besluit de situatie met de groep te bespreken. Hij wil zijn leerlingen uitdagen om over het voorval na te denken en er zich een (moreel) oordeel over te vormen. Hij geeft zijn leerlingen volop ruimte om hun perspectieven naar voren te brengen. Ten overstaan van de kinderen motiveert hij het belang van het gesprek en schetst de aanleiding ervoor. Tijdens het gesprek toont George zich een geduldige leerkracht die kinderen laat uitspreken. Hij ziet erop toe dat iedereen die wat wil zeggen, daar ook de kans voor krijgt. Hij laat ook merken dat het voorval wat het met hem persoonlijk doet en neemt zelf een moreel standpunt in. Hij houdt zijn leerlingen zijn eigen standaard als spiegel voor en verwijst daarbij tevens naar de standaard die de school hanteert. Door het principe 'iedereen hoort erbij' eerst ter discussie te stellen, biedt hij leerlingen de gelegenheid er mede-eigenaar van te worden. Vervolgens laat hij de leerlingen de situatie toetsen aan de hand van dat principe.

George legt geen waarden op, hij zorgt ervoor dat leerlingen moreel besef ontwikkelen. Hij daagt hen uit in een gezamenlijke analyse van het probleem hun eigen handelen onder de loep te nemen. Hij nodigt hen uit om relevante achtergrondinformatie in te brengen en stimuleert hen de lastige punten open te bespreken en hun emoties te benoemen. Dat had hij zich voorgenomen. De kaders (tijd, ruimte, vragen, het school concept, zijn eigen opvattingen, motieven en intenties) maken het improviserend kennis maken mogelijk. Ze zorgen ervoor dat de interacties vrij kunnen 'stromen'. Maar de interacties zelf komen zoals ze komen. Die laten zich moeilijk plannen.

Jezelf kennen en jezelf kenbaar maken

Voor ons staat George symbool voor alle leraren. In zijn authentieke handelen, in wie hij is, ligt misschien wel zijn belangrijkste bijdrage aan de ontwikkeling van zijn leerlingen. We zouden het, wat onhandig geformuleerd misschien, zo willen uitdrukken: het belangrijkste opvoedingsmiddel waarover George beschikt, is hij zelf. Om zich te kunnen ontwikkelen, hebben kinderen personen nodig met wie zij zich kunnen identificeren. In de basisschool en in het voortgezet onderwijs vervullen leraren een belangrijke rol bij die identificatie. Door wie ze zijn en door hoe ze handelen, door hun mimiek, hun passies, hun grapjes en verhalen, zijn ze voor hun leerlingen een voorbeeld. In de wijze waarop zij – al improviserend – met leerlingen omgaan, laten zij zien wie ze zijn en waar ze voor staan. Leerlingen kunnen zich aan hun leraren spiegelen; ze kunnen er zich ook tegen afzetten. Maar hoe dan ook, de persoon van de leraar helpt hen bij de ontwikkeling van hun eigen identiteit.

Leraren dragen een grote verantwoordelijkheid omdat de ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen in het geding zijn. Ze dienen daarom te weten waar zij mee bezig zijn en de methoden en hulpmiddelen, het curriculum, de organisatie van het onderwijsleerproces goed te kennen. Zij dienen hun vaardigheden te kennen om ze op het juiste moment, goed gedoseerd in te kunnen zetten, bijvoorbeeld tijdens instructie of zelfstandig werken. Zonder gedegen vakkenweten leraren niet waar zij mee bezig zijn en is goed leraarschap niet mogelijk. Maar als leraren zelf hun belangrijkste opvoedingsmiddel zijn, dan is in de eerste plaats zelfkennis nodig. En zelfkennis betekent dat je een antwoord hebt op vragen als: Wie ben ik? Waarom handel ik zo?

Op welke persoonlijke opvattingen is mijn handelen gebaseerd? Met welke ervaringen en bijbehorende emoties in mijn eigen biografie zijn die opvattingen verbonden? Wat betekenen deze ervaringen voor mij? Hoe zijn deze ervaringen relevant voor mijn leerlingen? Dergelijke vragen kunnen zich soms spontaan aandienen, als de situatie daartoe aanleiding geeft. Zo dwingen concrete ervaringen in de omgang met leerlingen leraren soms om hun eigen opvattingen over wat goed is voor leerlingen expliciet te maken, zoals George liet zien. Door te reflecteren, herformuleer je een probleem of een dilemma. Dit stelt je in staat het op te lossen dan wel om het anders te zien. Een aanleiding om impliciete kennis expliciet te maken is ook wanneer anderen, zoals leerlingen, collega's en ouders je vragen uit te leggen waar jij voor staat. Hoe pak jij het aan? Wat zijn je bedoelingen en waarom? Waarom denk je dat het zo goed is? Leraren die hier een antwoord op hebben, laten zien dat ze weten waar ze mee bezig zijn en wie ze zijn. Professionaliteit betekent dat je op basis van je eigen vermogen om (morele) oordelen te vellen, beslissingen kunt nemen over zaken waarvoor jij verantwoordelijk bent.

Reflectie voedt tact

Het expliciet maken van kennis over jezelf is ook een vorm van kennisproductie. Het verschil met de improviserende wijze die we bij George hebben gezien, is dat de geproduceerde kennis niet in het handelen, maar door middel van taal zichtbaar wordt. Door je opvattingen, motieven en intenties te expliciteren, geef je woorden aan wat je al wist, maar waarvoor je misschien nog geen taal had. Je bouwt aan een vocabulaire waarmee je je steeds beter kunt uitdrukken. Door steeds beter te benoemen waar je voor staat en wie je bent, cultiveer je je zelfbewustzijn, je eigen identiteit. Door je improviserend handelen van woorden te voorzien en bespreekbaar te maken, krijg je er greep op. Taal biedt je mogelijkheden om je improvisatietalent en je vermogen om in de omgang met leerlingen tactvol te handelen niet alleen te benoemen, maar ook (verder) te ontwikkelen. Dit verder ontwikkelen moet overigens niet worden begrepen als het bewust toepassen van wat je je bij het expliciteren hebt eigen gemaakt. Dat zou een aanslag op de natuurlijkheid van toekomstige improvisaties betekenen. We bedoelen eerder dat, doordat je je ervaringen van woorden hebt voorzien, een nieuw inzicht ontstaat. Dit nieuwe inzicht helpt je om vergelijkbare situaties te herkennen en er zin aan te geven. Het goede handelen komt dan als vanzelf.

Bijlage 2 Charles Taylor in een notendop

Kees Meijlink

Een beetje provocerende titel voor een stukje over deze Canadese filosoof die nog ouderwets folianten volschrijft. ‘Sources of the self, the making of modern identity’ (1992) telt meer dan 600 pagina’s en ‘A secular age’ (2007) haalt met gemak de 800 pagina’s.

Ik wil hem toch introduceren, omdat hij met zijn brede cultuurfilosofische beschouwingen een goed decor optrekt voor het begrijpen van termen als ‘waardengedreven professional’ ‘normatieve professionaliteit’ ‘autonomie’ en ‘authenticiteit’. Tegelijk maakt zijn analyse begrijpelijk, waarom het ‘zelfverhaal’, een narratieve benadering bij reflecteren op professionaliteit zo in de belangstelling staat.

In grote lijnen beschrijft Taylor de Europese cultuur en de consequenties van de Verlichting, die hij overigens al laat beginnen zo rond 1200 (hij begint met Willem van Ockham, die we nog steeds kennen van het ‘scheermes van Ockham’, waarmee Ockham de basis legde voor een kennistheorie, die de werkelijkheid wilde begrijpen als dat wat er feitelijk is.) . Daarmee begint een omslag in onze cultuur, die we wel eens de onttovering van ons wereldbeeld noemen. Taylor zegt er het volgende over: “... men leek zich van generatie op generatie met dezelfde kwestie bezig te houden (wat bezielt onze wereld), steeds elkaar bekritisierend en zo het denken over God en wereld vernieuwend, terwijl in feite het hele kader weggleed en door een ander kader werd vervangen”. Eigenlijk is men in de loop der eeuwen langzamerhand van “onderwerp veranderd”, aldus Taylor. Gaandeweg ging het niet meer over Gods voorzienige ordening maar over onze autonome, natuurlijke werkelijkheid.

Die ontwikkeling die we aanduiden met secularisatie had grote consequenties voor het denken over de mens en zijn identiteit (‘self’ noemt Taylor dat). Waar de mens ooit een plek had in een door God bestuurde ordening, die hem in een hiërarchie op zijn plek zet met het daarbij behorende waardepatroon, moet hij het nu zelf gaan uitzoeken. De ‘hypergoods’, de morele punten aan de horizon waren niet meer voorgegeven door het geloof en verankerd in de metafysica (de wereld achter de fysica). Het oriënteren op waarden is daarmee veranderd.

Malaise van de moderniteit

Bij de geboorte van de autonome mens ontstaat ook een nieuwe agenda: de aandacht voor authenticiteit en zelfontplooiing bijvoorbeeld. En als consequentie daarbij: in hoeverre stelt de aandacht voor het zelf de uitbouw van de goede samenleving in de schaduw. Tegelijk kan aandacht voor het zelf echter ook aandacht betekenen voor een meer verantwoordelijke vorm van leven en de noodzaak hier zelf over na te denken.

Taylor beschrijft drie problemen bij moderniteit:

1. het verdwijnen van een morele horizon
2. dominant worden van de instrumentele rede
3. het verlies aan vrijheid.

1.

Hierboven benoemde ik al kort hoe religie het leven vorm gaf. Traditionele morele horizonten geven vorm aan hiërarchisch gestructureerde wereldbeelden die een bepaalde orde in de samenleving legitimeerden. Denk bijvoorbeeld aan de standenmaatschappij of de plaats van heer en knecht. Deze horizonten overstegen het louter instrumentele. Ze schreven het (goede) leven voor.

Met het verval van de horizonten vallen ook voorgegeven gemeenschappelijke doelstellingen weg: Mooi is, dat dat aanleiding geeft voor meer aandacht voor het persoonlijk leven. Het effect daarvan zien we in de grote belangstelling voor 'levenskunst'.

Negatieve connotaties: het relativeren van wat Taylor noemt 'hypergoods' democratiseert en individualiseert als het ware kwaliteit. (vinden wij dat eigenlijk, K?) Dat kan leiden tot vervlakking, betekenisverarming, sociaal isolement. Dit aspect van moderniteit zou kunnen leiden tot een cultuur van narcisme, tot een permissieve (gemakzuchtige) samenleving: wat jij vindt, kan net zo goed gelden als wat ik vind.

2.

Het dominant worden van de instrumentele rede zien we terug in het streven naar maximale efficiëntie. Technologie krijgt een dominante plaats. Dat zien we iedere dag in het onderwijs. En ook het politieke bestel wordt getekend door de instrumentele rede. Op een heel andere manier en met een andere analyse duidt Habermas ook op het gevaar van de instrumentele rede: de dominantie van de systeemwereld over de leefwereld.

3.

Als het leven heel sterk beheerst wordt door de instrumentele rede (in ons domein de verplichte kennistoetsen, de leerling-volgsystemen, opbrengstgerichte eisen aan onderwijs) betekent dat verlies aan vrijheid. Mensen trekken zich op zichzelf terug met hun rug naar het publieke domein. Mensen geven privé vorm aan hun leven en willen genieten. Maar het brengt ook veel moois: er is keuzevrijheid, er is zelfbeschikkingsrecht. Je kunt zelf vormgeven en zelf gewetensvol beslissen ipv gehoorzamen.

Cultuur van authenticiteit

Met een verwijzing naar Allan Bloom (The closing of the American mind) beschrijft Taylor de consequenties van deze cultuur. Hij benoemt het als 'soft relativism': iedereen heeft eigen waarden. En waarom zouden sommige waarden groter respect verdienen dan andere? Taylor vindt dat een moreel probleem. Een ander mag niet worden uitgedaagd. Keuzes verdienen respect. Iedereen kan persoonlijk bepalen wat belangrijk is en waardevol. Het perspectief van authenticiteit is: wees trouw aan jezelf en realiseer jezelf. Dit individualisme gaat samen met een bepaald soort liberalisme, dat 'neutraal' zijn als belangrijke waarde kent (je ziet dat terug in het liberale ideaal van de Nachtwakersstaat: de staat regelt het minimale, zodat de burger maximaal en in vrijheid vorm kan geven aan zijn leven). Het goede leven is een persoonlijke keuze en het morele kent geen grond in de rede of de aard van de dingen en is dus subjectief: ik vind iets, of ik word door iets aangetrokken. En dat is leidend. Het morele ideaal is: wees trouw aan jezelf. Verantwoord burgerschap is dan een private keuze (en niet bijv. een opdracht). Ethiek is het resultaat van een intuïtie over goed en kwaad, een stem van binnen, een 'moral sense'. Rousseau verwoordt dit mooi: le sentiment de

l'existence: luister naar je authentieke zelf, wees jezelf tot (moreel) kompas. En ook Herder (romantiek): leef origineel, imiteer niet het leven van een ander.

En de aarzeling daarbij

Hoe spreken wij dan met elkaar over waarden. Taylor kritiseert het hierboven kort beschreven monologisch ideaal. Dialoog kan, want het menselijk bestaan is de facto interagerend. Mensen zijn dialogische wezens. Wij zijn niet los van bijvoorbeeld hen die ons verzorgd en liefgehad hebben. En ook: wij genieten toch vooral de goede dingen van het leven samen met diegenen die wij liefhebben. Relaties met anderen hoeven we niet te beschouwen als een beperking waarvan wij ons dienen te bevrijden. In tegendeel: betekenis en waarde (verlenen) vooronderstelt een achtergrond, een zinshorizon. Wij hebben die horizon ook nodig om een keuze te rechtvaardigen. 'Ik voel dat nu eenmaal zo' is letterlijk geen zinnige rechtvaardiging. In de zinshorizon geven we dingen een plaats: onze waardering van de samenleving en onze omgang met de natuur, de betekenis die wij toekennen aan de geschiedenis, de functie en waarde die wij geven aan gemeenschapsverbanden. Die rol van betekenis-horizon ontkennen maakt identiteit (het zelf) triviaal. Er zijn dingen die de orde van het zelf overstijgen (de vraag van een ander, de plichten van een burger) en zo zingeven aan identiteit. De gemeenschap kan niet alleen instrumenteel benaderd worden (wat heb ik eraan) en relaties kunnen niet alleen dienen voor mijn eigen voordeel.

Het verlangen naar erkenning

Twee accenten zijn kenmerkend in de cultuur van authenticiteit: 1. Iedereen heeft het recht op zelfontplooiing en 2. relaties zijn vooral van belang in de persoonlijke sfeer. In de geschiedenis ziet Taylor voor deze accenten oorzaken: sociale hiërarchieën verbonden met ongelijkheid zijn veranderd in een meer egalitaire opvatting van menselijk zijn. Bijvoorbeeld de opvatting: ieder mens heeft recht op waardigheid verhoudt zich goed met het recht op authenticiteit. Bij recht op waardigheid hoort erkenning. In traditionele hiërarchische culturen is die eigenlijk voorgegeven met de sociale rol, die je vervult. In een egalitaire samenleving moet de erkenning voor die van binnenuit opgetuigde identiteit gewonnen worden, dat kan ook mislukken dus. Relaties (we zouden modern kunnen zeggen: netwerken van potentiële erkenners) zijn dus nodig. Relaties zijn de sleutelplaatsen voor zelfontdekking en zelfbevestiging. Tenslotte: onthouden van erkenning is een vorm van onderdrukking geworden (zie het vertoog over bv racisme, feminisme en multiculti.)

Als het (maatschappelijk) leven gericht is op zelfrealisatie, kunnen relaties dan louter instrumenteel zijn? Eigenlijk wel. Definieer de principes die procedurele rechtvaardigheid (de erkenning van verschil) waarborgen en de rest regelt zichzelf. Solidariteit is in zo'n neutraal liberale organisatie niet nodig. We hebben dat ge'regel'd. Echter, zegt Taylor: hier is toch sprake van een funderende waarde: wij vinden het waardevol om gelijke waarde toe te schrijven aan verschillen.

(Overigens: er is nog een andere kritiek op authenticiteit: vanuit de postmoderne visie op het waarheidsdenken. Met de deconstructie van het zelf wordt ook authenticiteit gedeconstrueerd. Het individu kan wel spelen met het zelf: een soort expressiviteit, waar originaliteit een grote rol speelt.)

Kortom, authenticiteit betekent: We moeten onszelf ontdekken en realiseren.

Sources of the self

Onze tijd is gekenmerkt met een grote onzekerheid over identiteit en tegelijk een grote gerichtheid op zelf-reflectie. Daarbij neemt Taylor stelling: de constitutie van het zelf heeft een morele oriëntatie: op het goede. Zo ontwikkelt Taylor een hermeneutische theorie van het morele zelf: de mens is een zichzelf interpreterend sociaal dier. Dwz: de mens kan pas betekenisvol handelen en denken omdat hij deel uitmaakt van een cultureel betekenisstelsel. Elk mens is immers onderdeel van een socio-cultureel systeem en verhoudt zich daartoe: die orde is niet alleen talig of cultureel, maar per definitie moreel. In gewone woorden stellen mensen zich de vraag: hoe maken we het systeem zo mooi mogelijk. Zo heeft de mens een verhouding tot het goede. Je zou dat een reflexieve en interpretatieve praktijk kunnen noemen en die praktijk maakt een mens tot individu. Dat idee van het goede is een 'brandpunt van de betekenis horizon'.

1. zo komt Taylor tot een theorie: mensen leven in een web van 'strong evaluations', die moreel van aard zijn. Taylor verzet zich tegen een theorie dat die evaluaties gewoon reacties zijn, gekoppeld aan bv pain and pleasure, of dat ze het effect zijn van overleven, instinct tot zelfbehoud etc. Dat miskent het hermeneutische karakter van de menselijke conditie. Juist het betekenis geven, het overtuigd zijn en de mogelijkheid van redelijke verantwoording en reflectie maakt de evaluatie 'strong': intelligibel en niet reflexmatig.
2. mensen maken morele evaluaties en positioneren zich zo in een morele ruimte. Die evaluatie krijgt een plek in het levensverhaal. Dit proces van zelforiëntatie kan van individu tot individu sterk verschillen. maar mensen positioneren zich wel in die symbolische ruimte. Daarbij spelen drie criteria:
 1. de mens situeert zich tegenover de ander en heeft dus een opvatting over respect.
 2. de mens vraagt zich af wat leidt tot een waardevol en goed leven.
 3. vroeg of laat stelt ieder mens zich de vraag wat hem tot een waardevol individu maakt.

Deze drie criteria maken de morele orde in een cultuur. Zo vormt zich identiteit: het individu wordt een zelf met een naam, een gezicht en een levensverhaal.

3. Taylor beschrijft een soort morele ontologie, die hij aanduidt met termen als morele bron, hyper-goods, constitutive goods. De morele oriëntatie die een mens zich vormt heeft een personal resonance nodig, een morele bron die aan de waardenoriëntatie van de mens een legitimiteit meegeeft, die Taylor duidt met termen als absolute en transcendentie, ontologie en metafysica.

Kritiek

Dat is nog eens wat anders dan de procedurele ethiek, zoals bv beschreven door Rawls (A theory of justice). Daar gaat het om verdeling, waardepluralisme, zelfbeschikking en het 'regelen' van het goede leven binnen als deze criteria. Toch zie je ook in deze theorievorming (Rawls) bijna gesacraliseerde goods: recht op zelfontplooiing, cultureel pluralisme, het denken in 'rights' en 'freedom'. De verder nauwelijks beargumenteerde voorkeur voor de democratische rechtsstaat, die hierbij hoort wordt dan beschreven en

beargumenteerd door de politieke filosofie (vgl Habermas). En zo beschrijft ook een procedurele ethiek goederen en waarden die betekenisvol zijn en moreel relevant en zo formuleert ook zij een theorie van het goede leven, die per saldo verder blijkt te gaan dan het procedurele. Nu is Taylor ook grote voorstander van deze waarden van de democratie, maar hij stelt de vraag: waarom mogen die niet begrepen worden in hun oorspronkelijke historisch-culturele karakter. Kortom: eigenlijk stelt Taylor de vraag: is zo'n omvattend verhaal, dat betekenis verleent, dat een morele horizon en zo een betekenis-horizon vormt en dat gemeenschap vormt, niet noodzakelijk? Taylor verwijt het modern liberalisme in feite a-historisch en contextloos denken. En dat tekort wordt existentieel ervaren: dat nu is de malaise van de moderniteit. Hij ziet dat in de crisis van de moderne kunst, in de verdwijning van grote zingevende verhalen en de nivellering van waarden. In het toenemende individualisme, de toename van de instrumentele rede en de teloorgang van de authentieke politieke praxis.

Hoe verhoudt zich dit verhaal nu met persoonlijk meesterschap? M.a.w. en concreter: hoe kan reflectie op de beroepspraktijk in de opleiding en in het werk op school vorm krijgen. Taylor zou denk ik zeggen: onderzoek altijd of jouw werk in het perspectief staat van een zinvol bestaan en een zinvol leven.

En dat zouden we kunnen beschrijven in termen van levenskunst:

1. Contact maken/hebben met een hypergood: een referentiekader dat richting geeft aan ons denken over kwaliteit.
2. Koers houden: is er eenheid, doel en samenhang in mijn leven. Is er een oriëntatie op het goede.
3. Samenhang articuleren: persoonlijke identiteit heeft betrekking op het gehele leven. Geschiedenis, biografie en complexe veelheid van gebeurtenissen bepalen de duurzaamheid van mijn karakter.
4. Reflectie, die tijd vraagt, en discipline en aandacht kenmerken de zoektocht naar wat ten diepste van belang is. De beloning van die reis is een zinvol leven.

Bijlage 3 Persoonlijk meesterschap in de spiegel van de tijdgeest

Henk Swart

Voorbij het post-modernisme: laveren tussen Skylla en Charibdis, tussen volstrekt relativisme enerzijds en absolute waarheden anderzijds.

Hannover, ten tijde van de millenniumwisseling: de grote werelddtentoonstelling.

De immense geestelijke en materiële rijkdom van de menselijke cultuur ademt de bezoeker tegemoet. Eén van de grootste gebouwen op het terrein is het paviljoen van Duitsland, met daarbinnen een immense centrale hal, gewijd aan de Duitse cultuur(geschiedenis). De argeloze bezoeker wordt overdonderd en overweldigd door de beelden en muziekfragmenten, die hem van alle kanten en wanden tegemoet schetteren. De beelden en muziekfragmenten lijken in de kale binnenruimte uiteen te spatten, tegen elkaar aan te stuiteren. Historische (chronologische) verbanden zijn in deze tijdloze ruimte, door de kakofonie van visuele en auditieve prikkels opgelost, als ordende principes volkomen ontmanteld, gedeconstrueerd als zijnde betekenisloos. Links licht Hildegard von Bingen op, in beeld en geluid, naast haar duikt Hans Holbein plotseling op, in tijd bijna een half millennium van elkaar verwijderd, tussen hen in duikelt een druk gesticulerende Joseph Beuys op. De piëtistische klanken van Bach waaien je tegemoet vanuit een andere hoek van de hal. Een vijftigplusser wordt hier horendol van.

De zaal in het Duitse paviljoen was een illustratief voorbeeld van het post-modernisme dat in deze jaren en vogue was: geen onderscheid tussen verleden en heden, geen chronologische verbanden, geen onderscheid tussen schijn en zijn. Op de werelddtentoonstelling in Hannover hadden ook de (exacte) wetenschappen hun eigen paviljoen. De voorstelling van wetenschappelijke zaken was daar juist heel overzichtelijk. De ontwikkeling in die wetenschappen ging van stap a, naar stap b, van stap b, naar stap c, enz. De verbanden werden lineair aangebracht. Deze ruimtes waren een illustratie van het 'modern denken'.

Op de werelddtentoonstelling in Hannover stonden modernisme en post-modernisme dus gebroederlijk naast elkaar.

Kenmerken van het postmodernisme

- Geen onderscheid tussen het verhevene en het vulgaire; geen onderscheid tussen hogere en lage cultuur.
- Geen onderscheid tussen het romantische minnespel vol overgave én pornografie.
- De performance is belangrijk, het hier en nu telt; alles draait om de communicatie in het hier en nu.
- Schijn = zijn: er is geen 'kern', geen wezen, alleen uiterlijke vertoning; de buitenkant is de binnenkant.
- Er bestaat geen identiteit, geen innerlijke kern, geen 'zelf'; de mens speelt rollen in verschillende situaties; dat is zijn identiteit; beter gezegd: de mens verschiet

van identiteit zoals een kameleon van kleur.

- De mens creëert zijn eigen levensontwerp, autonoom, los (geslagen) van welke traditie of inbedding dan ook ; historische ankers zijn er om weggeslagen te worden.
- Het leven toont het schouwspel van een parade van maskerades.
- Rijkdom vloeit voort uit virtuele wiskundige berekeningen en constructies, die met de werkelijke wereld van goederen en diensten weinig uitstaande hebben. Geld heeft geen waarde en heeft elke, gecreëerde waarde, afhankelijk van constructie en waarneming. Door ingewikkelde financiële producten en transacties kan op virtuele wijze geld gecreëerd worden, zonder enig verband met de reële economie van goederen en diensten.

Dit post-modernisme heeft oudere geloofspapieren in de filosofie. Daarin wordt beweerd dat er geen werkelijkheid bestaat buiten onze waargenomen werkelijkheid. Ons referentiekader aan begrippen is geen venster op de werkelijkheid, maar is slechts als een honigraat in ons hoofd. Wij scheppen onze eigen werkelijkheid. En alleen die werkelijkheid is reëel, waar. Essentie is fictie. Er is alleen existentie. Achter ons, in ons hoofd, geconstrueerd bouwwerk van begrippen, gaapt de morele leegte. De grote verhalen zijn slechts fictie, sterker nog een illusie. Culturen zijn verzinsels. De mens staat eenzaam, koud en leeg in deze wereld. Zonder een samenbindende, het individu overstijgende moraal.

Karakteristieken van de 'moderniteit':

- denken in oorzaak en gevolg;
- denken in de ontwikkeling van verleden naar heden en van heden naar toekomst;
- het zoeken naar zin en samenhang, naar de essentie; het maken van een onderscheid in binnen- en buitenwereld, tussen mijn en dijn, tussen zijn en schijn;
- het denken in lineaire verbanden en daarnaar handelen (vanuit vastgestelde in de toekomst gelegen doelen en niet in vooraf bepaalde bedoelingen);
- het willen beheersen en controleren van de wereld, het willen sturen van de maatschappij, het toe-eigenen van de natuur.
- Het opdelen van arbeidsprocessen in deelfragmenten; het organiseren van de samenleving in bureaucratieën;
- sterk regulerende normensystemen;
- in artistieke zin betekende 'moderniteit' (rond 1900) juist het afscheid nemen van het afbeelden naar de werkelijkheid, naar de natuur, de evocatie van vorm en kleur, het zoeken naar de 'echte' structuur achter de veelvormige en veelkleurige werkelijkheid of het zoeken naar de duistere aandriften achter de schone schijn van brave burgerlijkheid.

In het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw nam de reële realiteit wraak op de postmoderne ideologie, die haar gereduceerd had tot een gedachtespinsel.

Na het faillissement van de bank Lehman Brothers (mede een gevolg van het heen en weer kegelen van rommelhypotheken) ging de financiële beerput open, waarvan de drek eerst de bankensector als geheel aantastte, vervolgens de financiële positie van staten en tenslotte de reële economie van goederen en diensten.

Na de aanslagen op de Twin Towers in New-York, na 9/11 ging het westen weer op zoek naar zijn wortels, zijn identiteit, zijn eigenheid, speurend naar het ware, het goede en het schone. Het volstrekt cultuurrelativisme kreeg hevige tegenwind te verduren en wankelde.

Postmodernisme en moderniteit in het onderwijs

Het post-modernisme van de late 20^{ste} eeuw wierp ook zijn lasso uit naar het onderwijs. Het leren van kinderen werd aangeduid met het begrip constructivisme. Kinderen moeten zelf hun kennisbestanden, hun vaardigheden construeren. Hun eigen constructies zijn waar en werkelijk. Het in de media breed uitgemeten risico was daarbij aanwezig, dat elke relatie met wat maatschappelijk gevraagd werd, losgeknipt werd. Immers, dat wat maatschappelijk geëist werd, werd gezien als behorend tot de als ouderwets bestempelde 'moderne samenleving'. De tegenwind die toen opstak, bereikte een aantal jaren geleden stormkracht. (Ad Verbrugge, BON): Alles wat riekte naar het 'natuurlijk' leren, het 'nieuwe leren', het realistisch rekenonderwijs, leek verdacht, in de hoek gezet als elitaire spelerei van de grachtengordel. 'Back to normal'. Dat is 'back to the basics'. Dat is: meten=weten, beheersen, controleren; het lineaire denken, dat is een canon voor geschiedenis.

De in dit hoofdstuk gestamelde beschrijvingen van post-modernisme en moderniteit zijn geen wetenschappelijk geënte categorieën, hoogstens zijn het oprispingen van geluiden uit een breed en diep reservoir aan beschouwingen en onderzoeken, voor een deel ook uit de onderbuik van de samenleving. Zij zijn niettemin van betekenis omdat zij de omgeving en de ruimte bevolken waarbinnen het op te richten expertisecentrum gestalte gaat krijgen.

In de Griekse mythologie worden ontwikkelingen of tegenpolen vaak als personen of goden voorgesteld. Scylla is een zeemonster, ooit een knappe nimf, maar uit jaloezie door een godin veranderd in een monster met de romp en het hoofd van een vrouw: uit haar zij groeien zes hondenkoppen met daarin drie rijen tanden, zij heeft twaalf poten en haar lichaam eindigt in een vissenstaart. Zeelui die Scylla in de Straat van Messina passeren, moeten voor haar uitkijken maar oppassen dat ze niet te ver uit haar buurt varen want dan komen ze in de draaikolk van Charibdis terecht; Charibdis is een zeemonster dat tegenover Scylla huist. Odysseus moest met zijn argonauten laveren, tussen deze twee monsters door.

Waar staan wij voor?

Ook het expertisecentrum moet een duidelijke koers varen tussen de twee extreme posities: een volstrekt relativisme, een subjectief en individualistisch constructivisme enerzijds en absolute waarheden en laboratoriumachtige onderzoeksresultaten anderzijds.

Veel recente auteurs zijn op zoek naar de heilige graal: Hoe kunnen we met behoud van pluriformiteit/pluralisme, het individualisme¹, de (persoonlijke) subjectvorming

¹ Individualisering gaat over het proces waarbij de mens steeds meer zijn eigen voorkeuren volgt wat betreft levensstijl, leefstijl, overtuiging, levenspartner, vriendschappen, beroep, vrijetijdsbesteding (waaronder mediagebruik) en consumptiepatroon

(Biesta,2012), *de horizontale gelijkwaardigheid in levensoriëntatie* (Taylor, 2007) *op zoek gaan naar een gemeenschappelijke, vitale ruimte, die bezielt en ons vrijwillig samenbindt.*

Volgens Van den Brink (2004) bestaat er ondanks de individualisering er in Nederland een grote mate van overeenstemming over normen.

Het gemeenschapsdenken (Taylor, Etzioni: communautarisme of communitarisme) verzet zich zowel tegen een almachtige staat als ook tegen de opvatting als zou de maatschappij louter bestaan uit vrijwillig aangegane arrangementen tussen autonome, sterke individuen. In een sterke, overzichtelijke gemeenschap kan er een evenwicht gecreëerd worden tussen het individuele en het collectieve belang. Individuele zelfontplooiing kan alleen plaats vinden binnen de (collectieve) setting van instituties.

Het Nederlands onderwijs heeft tot taak het humanistisch project van na de Tweede Wereldoorlog (het verwezenlijken en het in stand houden van abstract geformuleerde humanitaire waarden als vrijheid en gelijkwaardigheid en van de vaardigheid het perspectief van de ander in te kunnen nemen) te verbinden met de menselijke behoefte ergens bij te horen, gezien en gehoord te worden de behoefte aan een beschermende gemeenschap (psychologische en financieel-economische veiligheid) én een uitdagende (werkgelegenheid, ontwikkelingskansen): een samenleving (van groot naar klein) die op meer gebaseerd is dan op procedurele ethiek (Rawls) en bureaucratische arrangementen.

Een aantal auteurs meent in een gerevitaliseerde deugdenethiek de sleutel gevonden te hebben voor een toekomstgerichte koers tussen de hierboven genoemde extreme posities in. Een deugd is een karaktereigenschap of duurzame houding (dispositie), die een waarde draagt en die tot uitdrukking komt in behoorlijk, juist, kundig en rechtvaardig handelen (naar: Tongeren. Van, 2008,2012).

De deugdenethiek richt zich op de persoonlijkheid als de drager van wat moreel goed of slecht is. In de deugdenethiek staat de handelende persoon centraal. Deze levensfilosofie geeft aan welke goede of gewenste eigenschappen of attitudes mensen zouden moeten bezitten of ontwikkelen en hoe mensen daartoe kunnen komen. De deugdenethiek legt de nadruk op de ontwikkeling van die karaktereigenschappen of duurzame houdingen (disposities).

De deugdenethiek is gebaseerd op een mensvisie die ervan uitgaat dat de persoonlijkheid van de mensen te vormen is door de opvoeding en onderwijs en door het geven van goede voorbeelden. Het centrale thema is het vormen van mensen tot moreel verantwoordelijke wezens die in staat zijn tot het leiden van een 'goed leven'. Maar de 'proof of the pudding is in the eating', d.w.z. in de praktijk van het leven of zoals in ons geval in het professioneel handelen.

In het 'normatieve praktijkmodel' (Jochemsen, Kuiper, Muynk. De, 2006) wordt onderwijs beschreven als een praktijk, d.w.z. als een ruimte die aangedreven en begrensd wordt door normen(systemen) op verschillende gebieden, van juridische inkadering tot de norm voor goed professioneel handelen in de alledaagse praktijk. Het goede doen is gebaseerd op waarden. De belangrijkste waarde voor onderwijs is vorming. Bij 'vorming' ('Bildung') speelt het subject een actieve construerende rol in het

vormen van zijn persoonlijk identiteit(zichzelf zien en verstaan als een coherent geheel van verlangens, aspiraties, angsten, houdingen, karaktereigenschappen, zichtbaar en voelbaar geuit in de relatie tot de ander). Maar hij boetseert zijn identiteit in de ontmoeting en confrontatie met de ingrediënten van de rijke menselijke cultuur, die hem in opvoeding en onderwijs worden aangereikt. Een leerkracht is een bemiddelaar tussen kind en cultuur (zie ook Vygotski).

In 'Tien deugden voor het moderne leven' (Boton. De, 2012: The Virtues Project) definieert Alain de Botton tien deugden om aan te werken: veerkracht/volharding, empathie, geduld, opoffering, beleefdheid, humor, zelfbewustzijn, vergeving, hoop en vertrouwen. In de Nederlandse bewerking van 'Finnish Lessons' (Sahlberg, 2011, Heijmans, 2013) wordt in de epiloog (Heijmans, 2013) een aantal karaktereigenschappen/kwaliteiten genoemd: respect; verantwoordelijkheid; empathie; eerlijkheid initiatief; volharding; integriteit; moed; optimisme, p.212). Ook Beijaard komt na onderzoek tot een soortgelijke lijst van disposities (Beijaard, 2009).

De hausse aan publicaties op het gebied van de deugdenethiek is een toonbeeld voor de zoektocht naar een nieuw (moreel) bintweefsel in de samenleving, een samenhang die tegelijkertijd recht doet aan de pluriformiteit van waarden en levensoriënteringen, aan de individuele constructie van de persoonlijke identiteit en de vormgeving van de persoonlijke levenssfeer én recht doet aan een gezamenlijk frame-work voor werkers in het (semi-) publieke domein en voor burgers in een democratische samenleving. Het onderwijs vormt een brandpunt voor deze vraagstelling.

Bijlage 4 Zoekprofiel normatieve professionalisering

Jos Castelijns

Uit de voorlopige omschrijving blijkt dat het begrip “persoonlijk meesterschap” een sterke normatieve connotatie heeft. Daarom zijn in het zoekprofiel termen als “Normatief”, “Normative”, “Waardengedreven”, “Value driven”, “Ethiek” en “Ethics” opgenomen. Uitgaande van het profiel (Tabel 1) heb ik gezocht op de termen die verwijzen naar drie centrale begrippen: “normatieve professionalisering”, “normatieve professionaliteit” en “normatieve professional”. Meer specifiek beantwoord ik in dit deel van de literatuurstudie de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe worden in de literatuur de begrippen “normatieve professionalisering”, “normatieve professionaliteit” en “normatieve professional” gedefinieerd? Omdat het hier Nederlandstalige termen betreft, is in eerste instantie Google Scholar gebruikt (In de ERIC-database staan immers geen Nederlandstalige tijdschriften).

Ik heb allereerst hits, die verwijzen naar citaten en patenten, uitgesloten. Vervolgens heb ik het zoekbereik beperkt tot 2003-2013. Zoals Tabel 2 laat zien, leveren de zoekopdrachten respectievelijk 101, 174 en 26 hits op (variërend van het enkel noemen van het begrip tot hele publicaties gewijd aan dit onderwerp).

Tabel 1. Zoekprofiel

| Keyword | Engels | Ook combineren met |
|--|-----------------------------|---------------------------|
| “Persoonlijk meesterschap” | | |
| Normatie* | Normative | Profess* |
| “Waardengedreven professional” | “Value driven” | Leraar (leraren) |
| “Onderzoekende houding” | | Leerkracht (leerkrachten) |
| Bezieling | | Docent (docenten) |
| “Professionele identiteit” | “Professional identity” | Teacher (teachers) |
| “Moreel leiderschap” | “Moral leadership” | Onderwijs |
| Ethiek | Ethics | Education |
| | Engagement | Teaching |
| Attitude* (waarde*, norm*, opvatting*, overtuiging*) | Attitude* (value*, belief*) | |

Vervolgens zijn de resultaten van elk van deze zoektermen ingeperkt door deze te combineren met de “leraren”, “leraar”, “leerkracht”, “docent” en “onderwijs” (resultaten: zie Tabel 2).

Hierbij kwam naar voren dat verschillende zoektermen vaak dezelfde publicaties opleverden. Publicaties die relatief vaak gevonden werden, waren een artikelenreeks in “Opleiding & Ontwikkeling” (een tijdschrift voor HRM-professionals) en een aantal mastertheses. Daarom is besloten eerst te zoeken op de combinatie van “normatieve professionalisering”, “normatieve professionaliteit” dan wel “normatieve professional” met de zoekterm “Opleiding & Ontwikkeling” respectievelijk “masterscriptie”.

De artikelenreeks in “Opleiding & Ontwikkeling” bleek in 14 artikelen te omvatten. Omdat hiervan geen abstracts beschikbaar zijn, zijn de volledige artikelen gelezen en is een selectie van relevante artikelen gemaakt. Dit leverde zes bruikbare bronnen op: Bruining, T. (2011), Van den Brom, L., & Bruining, T. (2011), Sprenger, C. (2011), Wassink (2011), Delnoij, J., & Laurier, J. (2012). Brohm, R. (2012) en Van den Brom,

L., & Bruining, T. (2012).

Van de (in totaal 28 verschillende) mastertheses bleken wel abstracts beschikbaar te zijn. Deze laten zien dat de basisbegrippen worden toegepast in zeer uiteenlopende domeinen: management en bestuur, thuiszorg, psychiatrie, politiewerk, organisatie- en advies, jeugdzorg, ouderenzorg. Slechts enkele theses hebben betrekking op onderwijs. De abstracts zijn gelezen en op basis hiervan is er vier als relevant geselecteerd: Hartog, I. (2012), Goossens, J. (2011), Kreuk, C. (2011) en Damstra, J. (2011). Geen van deze bronnen heeft overigens betrekking op het domein onderwijs.

Tabel 2. Resultaten zoekopdracht met Google Scholar (exclusief citaten en patenten; bereik: 2003-2013)

| Zoekterm | AND | Hits | Exclusiecriteria | Relevant |
|----------------------------------|----------------------------|------|---|----------|
| "normatieve professionalisering" | | 101 | | |
| | "leraren" | 19 | | |
| | | 2 | -masterscriptie -scriptie -Opleiding & Ontwikkeling | 0 |
| | "leraar" | 5 | | |
| | "leerkracht" | 3 | | |
| | "docent" | 9 | | |
| | "onderwijs" | 18 | | |
| | "masterscriptie" | 22 | | |
| | "opleiding & ontwikkeling" | 5 | | |
| | author: H Kunneman | 11 | | 1 |
| "normatieve professionaliteit" | | 174 | | |
| | "leraren" | 42 | | |
| | | 10 | -masterscriptie -scriptie -Opleiding & Ontwikkeling | 2 |
| | "leraar" | 39 | | |
| | "docent" | 76 | | |
| | "onderwijs" | 118 | | |
| | "masterscriptie" | 17 | | |
| | "opleiding & ontwikkeling" | 2 | | |
| "normatieve professional" | | 26 | | |
| | "leraren" | 7 | | |
| | | 3 | -masterscriptie -scriptie -Opleiding & Ontwikkeling | 0 |
| | "leraar" | 5 | | |
| | "docent" | 9 | | |
| | "onderwijs" | 18 | | |
| | "Opleiding & ontwikkeling" | 2 | | |
| | "masterscriptie" | 6 | | |
| "H Kunneman" | | 160 | | |

Om peer-reviewed bronnen te vinden is voor de resultaten van elk van de drie zoekopdrachten in combinatie met de zoekterm 'leraar' opnieuw gezocht, maar dan met toepassing van de exclusiecriteria: 'Opleiding & ontwikkeling' en 'masterscriptie'. Dit leverde drie bronnen op, waarvan één peer-reviewed (Luttenberg, Hermans & Bergen, 2004). Zoekopdrachten waarbij de basisbegrippen werden gecombineerd met andere zoektermen (zoals 'leerkracht' en 'onderwijs') leverden geen bruikbare hits op. Het overgrote deel van de mastertheses is geschreven door studenten van de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht. In de abstracts (en in de artikelen reeks in Opleiding & Ontwikkeling) wordt frequent verwezen naar de bron van het begrip 'normatieve professionalisering' (Kunneman, 2005a). Daarom is besloten via Google Scholar een nieuwe zoekopdracht uit te voeren ('normatieve professionalisering' author:H Kunneman). Dit leverde in totaal 11 hits op, waarvan één bruikbare (Kunneman & Slob, 2007). Om van deze auteur meer relevante publicaties te vinden, is de zoekopdracht vervolgens verbreed naar 'H Kunneman'. Dit leverde 160 hits op, waarvan er zeven bruikbaar zijn. Een deel daarvan zijn artikelen waarvan een abstract beschikbaar is. Na het lezen van de abstracts blijven drie nog niet eerder geselecteerde publicaties over: Kunneman 2005a, 2006, 2010.

Omdat in geen van deze artikelen de drie basisbegrippen worden gedefinieerd is contact gezocht met de auteur. Deze stelt drie teksten beschikbaar (Kunneman 2005b, 2008 en i.v.). Uit twee Engelstalige artikelen (2005b en i.v.) blijkt dat Kunneman het begrip "normatieve professionalisering" vertaalt als "normative professionalisation" of "normative professionalization". De begrippen "normatieve professionaliteit" en "normatieve professional" worden niet genoemd. Vervolgens is in de ERIC-database met de drie Engelstalige versies van de kernbegrippen gezocht naar publicaties (all fields). Dit leverde drie publicaties op, waarvan twee peer-reviewed. Geen van deze publicaties bleek echter relevant: de term "professional" werd in alle gevallen gebruikt als bijvoeglijk naamwoord ("professioneel") en niet als zelfstandig naamwoord ("professional"). Tenslotte is in ERIC ook gezocht op "Kunneman" (author), maar ook dat leverde geen bruikbare publicaties op.

Via de publicaties van Kunneman kwam het begrip 'kennisproductie' als keyword naar voren. Op basis van mijn eigen werk op dit terrein heb ik hierover nog enkele publicaties toegevoegd.

Tot slot. De gevonden literatuur bespreekt het kernbegrip "normatieve professionalisering" in algemene zin of in relatie tot specifieke contexten zoals zorg en HRM-management. In de resultatenparagraaf heb ik (omwille van de bruikbaarheid) de algemene begrippen toegepast op de onderwijscontext.

Bijlage 5 Schematische samenvatting literatuurbundel 'professionele identiteit'

Jeannette Geldens

| Begrippen | Omschrijving en toelichting | Literatuur* |
|-------------------|---|---|
| Professie | <p>Het woord 'professie' betekent oorspronkelijk kerkgelofte. In een aantal beroepsgroepen leggen professionals (notarissen, medici, verpleegkundigen, ambtenaren) een openbare gelofte of eed af. Deze eed doet een moreel appel aan de professional en door deze eed vragen professionals om vertrouwen in de goede uitvoering van hun beroep.</p> <p>In de traditionele omschrijving van professies in de sociologie wordt het leraarschap als een semi-professie beschreven, omdat het niet aan al de geformuleerde kenmerken van een beroepsgroep voldoet. Volledige professies verwijzen naar beroepsgroepen, zoals artsen of juristen, die gekenmerkt worden door een intensieve beroepsgerichte opleiding, een theoretisch gefundeerde kennisbasis die de praktijk informeert en stuurt, een eigen gedragscode en een hoge graad van autonomie.</p> | <p>Onderwijsraad, 2007</p> <p>Onderwijsraad, 2013, p.12</p> |
| Professionaliteit | <p>In het dagelijks spraakgebruik is professionaliteit vaak synoniem met het goed uitoefenen van een bepaald beroep.....</p> <p>Professionele leraren doen hun werk goed en leveren een goede kwaliteit onderwijs aan hun leerlingen. Dit brengt voor het leraarsberoep echter normatieve vragen met zich mee.</p> <p>Wanneer doen leraren hun werk dan goed? Wanneer is het goed genoeg om professioneel te mogen worden genoemd? Hoe ziet de professionaliteit van leraren eruit?</p> <p>Professionaliteit vertegenwoordigt dus kwaliteit en meerwaarde, die bij anderen verwachtingen wekt en tegelijkertijd verplichtingen scheidt en ambities vormt voor professionals.</p> | <p>Onderwijsraad, 2013, p.12</p> <p>(Geldens, 2007)</p> |

Deze professionaliteit brengt status en respect met zich mee. Van professionals wordt verwacht dat ze in hun beroepspraktijk individueel en collectief naar uitstekende kwaliteit, naar excellentie streven.

Professionaliteit is één van de zeven componenten van de werkplekleeromgeving en laat zich kenmerken door 'professionalisering' en 'zelfsturing' van de betrokkenen binnen deze omgeving en door een 'lerende organisatie' als geheel.



Gedaanten van professionaliteit

1. autonome professionaliteit

Het streven van beroepsgroepen om aan de genoemde eigenschappen te voldoen en daarmee de status van professie te verwerven. Autonome professionaliteit omdat de controle volledig bij de professie ligt.

2. reflectieve professionaliteit

Onder invloed van het werk van Schön (1983) heeft de reflectieve practitioner benadering de laatste decennia brede weerklank gevonden. Deze wordt gekenmerkt door het centraal stellen van de kennis die besloten ligt in intelligent handelen, knowing-in-action genoemd. Deze kennis is impliciet, maar draagt in belangrijke mate bij aan de besluitvorming van professionals en kan door middel van reflectie tijdens het handelen (reflection-in-action) of achteraf (reflection on-action) expliciet worden gemaakt.

Jacobs, 2010, p.19-24

| | | |
|---|--|-----------------------------------|
| <p>3. normatieve professionaliteit</p> | <p>Het concept drukt uit dat de persoon van de professional van belang is en diens communicatieve vaardigheden, sensitiviteit voor bestaansvragen en normatief-reflexieve competenties. Met dit laatste wordt bedoeld dat de reflectie vanuit aandachtigheid, verantwoordelijkheid en een kritische maar tegelijkertijd welwillende manier wordt beoefend; en dat het object van reflectie normatieve vraagstukken zijn, bestaansproblemen of identiteitsvragen, ethische aangelegenheden, het hogere doel van het beroep of bijvoorbeeld de persoonlijke betrokkenheid van de professional (Baart & Van Houten, 1999).</p> | |
| <p>4. democratische professionaliteit</p> | <p>Geeft uitdrukking aan het gegeven dat in onderwijspraktijken zich praktisch-morele, contextgebonden vragen en problemen voordoen die niet op zichzelf staan, maar opkomen in een bepaalde maatschappelijke, culturele, sociale, fysieke en historische context.</p> | |
| <p>Professionele identiteit</p> | <p>In iemands professionele identiteit komen als het ware wat de persoon zelf belangrijk vindt voor de oefeningen van zijn of haar beroep en belangrijke aspecten van het beroep zelf bij elkaar.</p> <p>Professionele identiteit kan worden opgevat als een resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening.</p> <p>De persoonlijke dimensie omvat specifieke persoonskenmerken, de biografie, leergeschiedenis, eigen opvattingen van de docent over het beroep etc. De professionele dimensie heeft betrekking op de onderwijscontext waarin de docent werkzaam is (bijvoorbeeld het type leerlingen waaraan wordt lesgegeven, de samenwerking met collega's en dominante concepties in de school over leren en onderwijzen) en op wat in het algemeen voor het beroep belangrijk wordt gevonden aan kennis, vaardigheden en attitudes ontleend aan de wetenschappelijke kennisbasis en/of gebaseerd op 'common sense' van lerarenopleiders en begeleiders in scholen (Beijaard et al., 2004)</p> <p>De interactie tussen beide dimensies is dynamisch en voor met name beginnende docenten een zeer complex proces vanwege het grote aantal invloeden op dit proces. Professionele identiteit is dus zowel een product als een proces (Olsen, 2008). Als product is het een soort verzameling van invloeden en effecten op de leraar op grond waarvan iemand zichzelf ziet als een bepaalde docent. Als proces verwijst het naar de continue interactie tussen variabelen op grond waarvan een docent zich ontwikkelt. Hierdoor vindt weer verandering plaats in het</p> | <p>Beijaard, 2009, p.9-10</p> |

| | | |
|------------------------------------|--|--------------------|
| | beeld dat iemand van zichzelf als docent heeft. Onder invloed van ervaring stabiliseert dit beeld na verloop van tijd. | |
| | De voortdurende interactie tussen de persoonlijke kenmerken van een docent en de kenmerken van diens werkomgeving, wordt weerspiegeld in: a) de motivatie, b) het vertrouwen in het eigen kunnen, c) de arbeidssatisfactie en d) de professionele betrokkenheid van de docent | Canrinus, 2011 |
| | Vanuit een professioneel identiteitsperspectief zijn drie concepten nader onderzocht die een belangrijke rol lijken te spelen bij de reacties van docenten (mbo) op vernieuwingen: . 1. eigenaarschap: verwijst naar de mentale of psychologische toestand waaruit blijkt dat een docent zich eigenaar voelt van de vernieuwing en die zich kan ontwikkelen door mentale of fysieke investering in de vernieuwing. 2. betekenisgeving: een actief proces waarin docenten pogen de vernieuwing te relateren aan hun bestaande kennis, opvattingen en ervaringen. 3. agency: verwijst naar de mate waarin iemand controle ervaart over zijn of haar eigen handelen. | Ketelaar, 2012 |
| Professioneel zelfverstaan | Verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf. Het gaat om een nooit afgesloten proces van het 'zichzelf begrijpen/opvatten als ', én om het –altijd tijdelijk en voorlopige- product van dat proces (hoe vat ik mezelf op). | Kelchtermans, 2012 |
| onderscheiden in vijf componenten: | | |
| 1. zelfbeeld | Is de descriptieve component: de wijze waarop de leraar zichzelf typeert als leerkracht. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar in belangrijke mate ook op wat anderen terugspiegelen naar de betrokkene (bijv. in commentaren van ouders, leerlingen, collega's en schoolleiding). Het is dus sterk afhankelijk van hoe iemand door anderen gezien wordt. | |
| 2. zelfwaardegevoel | Verwijst naar de mate waarin een leerkracht tevreden is over zijn/haar werk ("Hoe goed doe ik mijn job?"). Ook hier is sociale feedback van anderen – op de eerste plaats de leerlingen belangrijk. | |
| 3. taakopvatting | Is de normatieve component: wat een leraar vindt dat hij/zij dient te doen om terecht het gevoel te hebben goed werk te leveren. | |

| | | |
|---------------------------------------|--|----------------------------|
| 4. beroepsmotivatie | <p>Vormt de conatieve component en omvat de drijfveren die leraren deden kiezen voor het beroep, doen beslissen om in het vak te blijven, dan wel om van beroep te veranderen.</p> | |
| 5. toekomst-perspectief | <p>De verwachtingen die de leraar heeft voor zijn/haar beroepssituatie in de toekomst en hoe hij/zij zich daarbij voelt. Die verwachtingen geven meteen ook het dynamische karakter aan van het zelfverstaan.</p> | |
| Persoonlijke professionaliteit | <p>In deze verkenning beschrijft de raad de uitdagende en ingewikkelde beroepspraktijk van leraren en vraagt in debat en beleid meer aandacht voor de persoonlijke professionaliteit die nodig is om binnen en buiten de klas goed te handelen.</p> <p>Hij geeft voor het debat en de beleidsvorming vier overwegingen mee.</p> <p>Overweging 1: weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen.</p> <p>Overweging 2: ingewikkelde praktijkvragen om eigen, wijze keuzes.</p> <p>Overweging 3: leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte.</p> <p>Overweging 4: Kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen.</p> | Onderwijsraad, 2013, p.7-8 |
| | <p>De veranderde beroepscontext vraagt van individuele leraren om een persoonlijke professionaliteit die hen in staat stelt om in praktijksituaties eigen keuzes te maken, deze te verantwoorden naar betrokkenen en zo het benodigde gezag voor hun handelen te verwerven of behouden.</p> <p>De raad vraagt in debat en beleid meer expliciete aandacht voor de aard en erkenning van het belang van deze persoonlijke professionaliteit.</p> | Onderwijsraad, 2013, p.31 |
| | <p>Persoonlijke professionaliteit is geworteld in de missie, waarden en identiteit van individuele leraren. Deze zijn nauw verbonden met hun motivatie en betrokkenheid. Ze geven in belangrijke mate richting aan hun handelen en houding in de beroepspraktijk en staan in continue wisselwerking met collectieve waarden van schoolorganisatie en beroepsgroep.</p> <p>Wanneer leraren vandaaruit en vakbekwaam de dialoog over de keuzes in hun beroepspraktijk aangaan en deze naar anderen verantwoorden, kunnen zij gezag voor hun handelen verwerven.</p> | Onderwijsraad, 2013, p.34 |

Door interactie tussen de professionele (wat vinden anderen belangrijk?) en persoonlijke (wat vind ik belangrijk?) dimensie van het beroep, vormt een docent voortdurend een professionele identiteit.

Een positieve perceptie van de eigen professionele identiteit zorgt voor een meer gemotiveerde, toegewijde en tevreden docent. Moeilijkheden die docenten ervaren zijn vaak het gevolg van spanningen tussen aspecten van de persoonlijke en van de professionele dimensie van het beroep.

Kortom, het leren van het beroep komt niet alleen 'van buitenaf' (vanuit de professionele omgeving), maar ook 'van binnenuit' (vanuit de persoon zelf). Docenten werken vanuit geïnternaliseerde overtuigingen en vertonen tevens bepaalde 'disposities', tendensen in verzamelingen van geobserveerde gedragingen, die het onderwijzen beïnvloeden.

In het kader van dit onderzoek is een kijkkader, in de vorm van een zelfevaluatietool voor docenten, ontwikkeld. Dit (concept-)instrument helpt docenten inzicht te verschaffen in hun eigen overtuigingen, disposities en competenties en vanuit dit perspectief hun beroep te benaderen.

Rohaar, E.,
Beijaard, D. &
Vink, R., 2012, p.7

Literatuur

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten (intreerede)*. Eindhoven: Technische Universiteit - Eindhoven School of Education.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity (Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog: Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken (lectorale rede)*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten* (Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Ketelaar, E. (2012). *Teachers and innovations: on the role of ownership, sense-making, and agency (Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven)*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap* (Advies). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2012). *Werkprogramma 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit* (Verkenning). Den Haag: Onderwijsraad.
- Rohaar, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit: Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Bijlage 6 De praktijk van de deugdzame en deugddoende leraar

Bram de Muynck en Marloes Hoencamp

The task of the modern educator is not to cut down jungles but to irrigate deserts.
C.S. Lewis

Leerlingen lol zien krijgen in iets waar ze aanvankelijk niets mee konden, dat is het mooiste dat er is' (leraar Pieter Wisse, in 'Wat drijft de leraar', OR, 2013, p. 15)

Het verhaal van de deugdzame meester

Doel van dit hoofdstuk is een globale typering te geven van het leraarschap. In dit hoofdstuk doen we dit vanuit het normatief praktijkmodel, zoals beschreven door Jochemsen, Kuiper & De Muynck, 2006. Daarbij wijzen we steeds vooruit naar begrippen en gedachtegangen die elders in dit paper zijn samengevat. Vanwege de complexiteit van het beroep van leraar, zijn er vele ingangen om de kern van het beroep te omschrijven. De leraar heeft een groot aantal rollen te vervullen, staat met diverse belanghebbenden in contact (leerlingen, collega's, directie, ouders) en dient een veelheid aan situaties te kunnen hanteren. Wanneer we ons op de persoon van de professional richt, komen hier psychologische en biografische aspecten bij (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2012). Deze aspecten staan garant voor evenzovele invalshoeken en meningen over de kern van het beroep. Niettemin is er in onze westerse cultuur een grote lijn te herkennen in opvattingen over het leraarschap, die ook haar weerslag vinden in de typering die leraren geven en de momenten van plezier hebben in hun beroep. Met de benadering in dit conceptuele paper menen wij iets van deze lijn te laten oplichten, en wel zodanig dat alle omschrijvingen die passeren in een coherent kader komen te staan. De kern van het beroep brengen we in verband met wat je ook als de 'zin' of 'bestemming' zou kunnen noemen (De Muynck, 2006). Deze bestemming is aan te duiden met 'vorming'. De typering vindt zijn wortels in de Aristotelische ethiek en krijgt via het Bildungstijdperk van tijdens en na de verlichting allerlei gezichten in het westerse onderwijs tot op de huidige dag (Meijer, 2013).

Wat bedoelen we als we het typerende van het onderwijs aanduiden met vorming? We kunnen dit duidelijk maken door aan te geven dat er bij onderwijs altijd drie elementen meespelen: de leerlingen, de leraar en de leerstof. Zonder één van de drie is het onmogelijk om van onderwijs te spreken (Meijer, 2013; uitvoerig in Meijer, 1997).¹ Je bent leraar omdat je anderen iets te zeggen hebt, voor kinderen en jongeren iets betekent wat hen verder helpt. Je betekent pas iets als je een object hebt waar je over spreekt, op wijst, materie waarin je in leidt, een wereld ontsluit die leerlingen nog niet of nog nauwelijks kennen, etc. Daarmee is gezegd dat je in je professie een goed nastreeft dat boven het hier en nu uitstijgt, omdat het gericht is op de toekomst en omdat het gericht is op een wereld buiten jezelf. De gerichtheid op de toekomst heeft te maken met de ontwikkeling van leerlingen die in een bepaalde, zij het open

¹ Het VIP-model van Gennip en de Vrieze (2008) dat bij de start van het project genoemd wordt kan als een variant gezien worden op het klassieke driecomponenten model. Bij Gennip en de Vrieze is de driehoek evenwel vertaald in competenties. Dat wat te maken heeft met de leerlingen en met de verhouding tussen respectievelijk leraar-leerstof en leraar-leerling wordt begrepen in de component 'interventies'.

richting beweegt. De gerichtheid op iets anders dan jezelf geeft aan dat je een verwijzende functie hebt. Hoewel we in dit paper dus geheel focussen op de persoon van de leraar als belangrijkste actor in het onderwijs, draait het uiteindelijk niet om het professionele handelen zelf. Het draait om iets anders wat buiten het onderwijs ligt, namelijk vorming. De leerling is op weg om zich te gaan verhouden tot de werkelijkheid buiten zichzelf. In dit proces dient de leraar deuren te openen, een ontmoeting met die werkelijkheid mogelijk te maken. Tegelijk moeten we zeggen dat vorming niet alleen maar op de toekomst gericht is of op de werkelijkheid buiten de leraar en de leerling gericht is. Er gebeurt ook iets tijdens de les die een waarde in zichzelf heeft. In deugde-ethische termen zeggen we dan dat de waarden die aan de orde zijn bij vorming, tijdens de act van onderwijs gerealiseerd worden. Dat 'iets gebeuren tijdens de les' heeft vaak te maken met dingen waar leraren plezier aan beleven, zoals in het citaat boven dit hoofdstuk verwoord is 'Leerlingen lol zien krijgen in waar ze aanvankelijk niets mee konden'. Momenten als deze onthullen de kernwaarden (de zogenaamde *internal goods*) van het onderwijs. Naarmate je hier dichterbij komt, ben je dichterbij het leraarschap. Naarmate je bekwaamer bent, meer meester bent in je vak, zullen deze ogenblikken als vanzelf en meer voorkomen. Momenten die door de leraar zo aangewezen kunnen worden, zijn de momenten van *flow*, ogenblikken waarin je alle lagen van je functioneren in harmonie zijn met elkaar en je bij jezelf realiseert 'hier doe ik het voor'. Niet alleen *internal goods* kunnen gerealiseerd worden, maar ook *external goods* kunnen worden verwezenlijkt. Denk hierbij aan het succes hebben in het examen, het voldoen aan de eisen van de inspectie en de goede naam van de school, die maakt dat ouders het leuk vinden dat hun kinderen naar deze school gaan. Door de toegenomen nadruk op *performativiteit* (Masschelein en Simon, 2002, 2006), wordt de spanning tussen *internal* en *external goods* in de 21^e eeuw zeer krachtig. Dit is een risico, omdat door een te sterk accent op *external goods* de kernwaarden niet meer tot zijn recht kunnen komen. Door de moderniteit kan het onderwijs de allures van een modernistische systeem krijgen die de individuele leraar en zijn kwaliteiten uit het zicht doen verdwijnen. Deze spanning is één van de redenen om in dit project het Persoonlijk Meesterschap centraal te stellen. De hier aangeduide spanning zal verderop in dit paper nog uitvoeriger worden uitgelegd, met verwijzing naar Habermas en Kunneman, zie in de bijdrage van Jos.

Welke waarden worden gerealiseerd en hoe?

Bij vorming worden waarden gerealiseerd, zoals belangstelling en nieuwsgierigheid wekken. Het gaat niet alleen om intellectuele deugden maar tegelijk om ethische deugden (Meijer, 2013, p. 62-63, p. 129). Niet alleen de drang naar kennis en de impulsen om nieuwe vaardigheden te verwerven zijn aan de orde, maar ook verwondering en respect. Om deze waarden te realiseren is er een brede set aan bekwaamheden nodig, zoals vakkennis, (technische) vaardigheden om op het juiste moment het goede woord te spreken, de juiste handeling te verrichten, etc. In het huidige onderwijs spreken we van competenties die. Hoewel deze doorgaans in een HRM-discours worden geplaatst, kunnen zij dicht bij de kernwaarden van het beroep liggen. Wanneer competenties op een goede manier worden ingezet, zijn het geen afvinklijstjes, maar na te streven gehelen van kennis, vaardigheden en attitudes die men in kritische situaties tot expressie kan brengen. De competenties hebben te maken met, wat de Onderwijscoöperatie noemt, didactische, pedagogische en vakinhoudelijke aspecten (Onderwijscoöperatie, 2012). Dit is in lijn te zien met wat

we als onderscheidende aspecten van onderwijs beschouwen: de leraar moet kennis hebben van de vakinhoud (datgene waarnaar hij verwijst), didactische kennis over hoe hij dit voor het voetlicht brengt en de pedagogische bekwaamheid voor hoe hij over de inhoud de dialoog voert met de leerlingen¹.

Kenmerkend voor het normatieve praktijkbegrip is dat de leraar deze competenties niet alleen verwerft en waarden niet in zijn ééntje realiseert. Hij maakt onderdeel uit van wat MacIntyre noemt 'een sociale praktijk'. MacIntyre definieert deze als volgt: "*By a 'practice' I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to practices are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended*" (1984, p. 187). Deel uitmaken van een sociale praktijk betekent dat je geen éénling bent. Je bent historisch ingebed, je bent een representant - zij het een unieke representant - van een traditie en je behoort tot een wereldwijde gemeenschap van professionals ver buiten de muren van jouw school.

Het normatieve praktijkmodel en normatieve professionalisering

Het denken in termen van onderwijs als een normatieve praktijk, plaatst leraren in een gemeenschap van collega's die met elkaar *internal goods* van het onderwijs nastreven. Doordat je met collega's bent kun je het beter uithouden in de spanning tussen systeem- en leefwereld (zie hierover het hoofdstuk van Jos). Dat is niet onbelangrijk om dat er met de nadruk op de deugdzame leraar een nieuwe spanning ontstaat. Van de leraar wordt geëist dat hij bouwt aan zijn competenties om de externe druk aan te kunnen. Tegelijk er de verwachting dat hij in staat is een harmonische verhouding tussen persoon en professie te realiseren. Hij floreert het beste, zo weten hij en zijn vakgenoten, als hij in flow is van binnen en een uitdagende, frisse uitstraling heeft van buiten. Hier lijkt het nevenverschijnsel een rol te gaan spelen dat Taylor (2007) benoemt in verband met het 'tijdperk van de authenticiteit' waarin wij verkeren. Bij het ontbreken van een gezamenlijk achtergrondkader in de samenleving is voor de humaniteit alle hoop gevestigd op de deugzaamheid van de individuele persoon. Om de humaniteit te waarborgen is het onderwijs meer dan ooit afhankelijk van de individuele leraren. Dat is een hoge eis in een beroepswerkelijkheid, die van zichzelf al zo complex is. Bakker (2009) heeft aan de hand van interviewonderzoek laten zien dat vrijwel alle leraren negatieve emoties rapporteren gedurende de dag. In de taal van Kunneman (2006) interpreteert zij dat als \square plekken der moeite. In het beroep van leraar is het vooral door de onvoorspelbaarheid van de situaties gedurende de werkdag niet mogelijk steeds naar flow te streven. Oog voor de kwetsbaarheid van leraren (Kelchtermans, 2012) is dan ook belangrijk tegenwicht tegen de illusie van maakbaarheid. Het werken binnen een normatieve praktijk betekent dan niet alleen het op je eentje realiseren van *internal goods*, maar ook elkaar in helpen deze iedere keer te articuleren en nieuwe wegen van hoop te vinden (Roebben, 2012).

¹ Zoals in de tot voor kort geldende SBL competenties werd aangegeven zijn er ook bekwaamheden nodig in de communicatie met het team, de ouders en is er een reflectieve competentie. Deze hebben een conditioneel karakter.

Conceptuele winst voor de deelprojecten

Reflectie en zelfverstaan. Om als professional de kernwaarde van onderwijs te realiseren in een context met onontkoombare spanningen (Onderwijsraad, 2013, p. 23 e.v.), is zelfreflectie op de eigen beroepsidentiteit onontbeerlijk. De huidige leraar moet juist in het tijdperk van *accountability* weerbaarheid oefenen om zichzelf als drager van de zingevende beroepswaarden te profileren. Daarbij is de erkenning van belang dat zijn beroepsidentiteit weliswaar continuïteit bevat (Kelchtermans, 2008), maar evenzeer dynamisch is. Hij is in staat om met integriteit en authenticiteit zich in een professionele gemeenschap te bewegen zodat hijzelf én zijn collega kunnen groeien. Omdat de persoon niet afgesplitst kan worden van de professie zullen reflecties vaak verder gaan dan het werkmoment op school. Zij hebben ook betrekking op de eigen biografie. Met behulp van deze reflecties zal men ook in staat zijn het eigen verhaal opnieuw te redigeren (zie verder in dit paper de bijdragen van Jos en Kees). *Zowel tijd (historie, geschiedenis, traditie en de diversiteit) als plaats (en de etnische en sociale verscheidenheid) hebben als context invloed op de identiteit van de leerkracht. Een complexe hoeveelheid gebeurtenissen werkt in op het handelen van de leerkracht, en de leergemeenschap. De leerkracht en de leergemeenschap oefenen op hun beurt invloed uit op de context. Ook hierbij spelen verhalen een belangrijke rol. Hierin worden morele gevoeligheden verwoord. Leefwereld en systemen (Habermas) worden op die manier met elkaar verbonden.

Onderzoekende houding. Een element in het normatieve praktijkmodel is dat de professional dezelfde waarden beoefend dan hij bij de leerlingen voorstaat. Wanneer de leraar een lerende houding en onderzoekende houding bij de leerlingen wil bereiken, dient hij deze deugden ook in zijn eigen werk uit te stralen (voorbeeldig) en voor zijn eigen professionele ontwikkeling te praktiseren. De onderzoekende houding is daarom een belangrijk kenmerk van leraarschap.

Onderdeel van een leergemeenschap. Leraren zijn in staat én - in lijn met normatief praktijkdenken en normatieve professionalisering (zie verderop in het stuk van Jos) - geroepen om met collega's een leergemeenschap te vormen. Vanaf de opleidingen zullen zij moeten leren om in verbinding met elkaar verhalen te vertellen over momenten waarop zij internal goods realiseren, over de spanningen en dilemma's die ze daarin tegenkomen, en de oplossingen die ze daarin moeten verwerven. In deze verhalen zullen ze hun idealen tegenkomen over doel, inhoud en werkpraktijk van het leraarschap (De Ruyter, 2007).

Waardengerichte opleiding. Deel uitmaken van een sociale praktijk begint in de opleiding, waar studenten uitgedaagd worden hun (prille) werkervaringen te relateren aan de kernwaarden van onderwijs. Tegelijk worden ze daar uitgedaagd om hun verhalen te verbinden met bronnen uit de grote pedagogisch traditie waarin zij staan en de levensbeschouwelijke traditie waarin ze biografisch geworteld zijn, of zich toe rekenen. Van belang zou zijn te weten welke opleidingsconcepten hier vooral aan bijdragen.

Bijlage 7 Collectief leren

Jos Castelijns

Castelijns et al. (2011) ontwikkelden een praktische procedure voor collectief leren (ook wel: praktijkonderzoek) in basisscholen. Deze aanpak omvat de volgende fasen: leraren formuleren een gemeenschappelijke ambitie; ze verzamelen informatie op basis van praktijkervaring en interpreteren die gezamenlijk. Aan de uitkomsten hiervan verbinden ze consequenties en vertalen die in concrete acties. Na verloop van tijd evalueren ze gezamenlijk de uitvoering en opbrengsten van deze acties en gebruiken daarbij de gemeenschappelijke ambitie als referentiekader. Op deze manier kunnen leraren van de ervaringen en opbrengsten leren en er opnieuw consequenties voor de eigen praktijk aan verbinden. Een belangrijk kenmerk van deze aanpak is dat het proces van kennisproductie data-informed is (Earl & Katz, 2006).

Bij het model zijn twee opmerkingen te plaatsen. De eerste is aan de orde wanneer leraren via subjectieve opvattingen een gemeenschappelijk intersubjectief perspectief ontwikkelen, waarbij geen rekening wordt gehouden met de belangen van bijvoorbeeld de organisatie, de leerlingen of de samenleving. In dat verband wordt het professionele oordeel 'gekolonialiseerd' door het perspectief van de gezamenlijke professionals. Een dergelijk probleem doet zich bijvoorbeeld voor wanneer leraren gezamenlijk concluderen dat opbrengstgericht werken de natuurlijke ontwikkeling van leerlingen in de weg zit en gezamenlijk besluiten leerlingen vrij te laten in het bepalen van leerdoelen. Het probleem doet zich ook voor wanneer het team gezamenlijk zou besluiten tot het invoeren van niveaugroepen bij lezen, hoewel de literatuur op dit terrein ondubbelzinnig duidelijk maakt dat een dergelijke strategie niet effectief is met het oog op het verbeteren van leesprestaties. Castelijns, Koster & Kools (2011) benoemen dit probleem als het ontbreken van een extern referentiekader, waardoor de variëteit in perspectief beperkt wordt. In Kunneman's termen zouden we kunnen zeggen dat de normatieve complexiteit die in het werk van de leraren wordt opgeroepen, niet (voldoende) wordt onderkend. Er vindt geen wrijving of frictie plaats, die kenmerkend is voor het werken in de *swampy lowlands*. Hiervoor is slechts één remedie, namelijk het aangaan van de confrontatie met de perspectieven van andere stakeholder en dat is een keuze voor de weg van de meeste weerstand.

De tweede opmerking is aan de orde wanneer in het proces van kennisproductie geen verbinding wordt vermaakt met de waarden en opvattingen van de stakeholders, de leraren in het bijzonder. Dit probleem doet zich bijvoorbeeld voor wanneer leraren in een school zouden besluiten tot de invoering van opbrengstgericht werken in hun school. Op basis van verzamelde informatie (bijvoorbeeld gegevens verzameld via een leerlingvolgsysteem) ontwikkelen ze procedures en materialen, passen die toe en gaan na wat de effecten daarvan zijn op de reken- en taalprestaties van leerlingen. Op zich lijkt dit een aantrekkelijke route: zij stelt leraren in staat de eigen onderwijspraktijk permanent te (her)ontwerpen en steeds weer te verbeteren. Het probleem is dat dit 'engineeringsprincipe' (een kenmerkende *high ground* strategie) leraren over het algemeen weinig gelegenheid tot zingeving biedt omdat de geproduceerde kennis niet verbonden wordt met eigen motieven en opvattingen. Dit kan vragen oproepen als: Wie bepaalt dat kwaliteit dient te worden opgevat als goede prestaties op het gebied van lezen en rekenen? Hoe verhoudt zich deze definitie tot wat ik als leraar als

mijn taak zie. Hoe verhoudt zich deze definitie tot mijn motief om ooit voor het beroep van leraar te kiezen? Kortom, hier dreigt het risico dat de leraar als persoon wordt losgekoppeld van de leraar als professional (Kelchtermans, 2008). Er kleeft bovendien nog een andere, minder motiverende vooronderstelling aan de aanpak: er is altijd wel wat te verbeteren, wat je ook probeert. Met andere woorden, je doet het nooit goed genoeg (Procee, 2006).

Bijlage 8 De onderzoekende houding als kenmerk van persoonlijk meesterschap

Rolf Robbe

Waarom herken je persoonlijk meesterschap? Stel je Rembrandt voor die aan het werk is met een groot schilderij. Hij is uren intensief aan het schilderen. Ook zijn leerlingen zijn er druk mee bezig. Op enig moment doet hij een stap terug. En nog een. Hij beschouwt zijn werk tot dan toe. En hij let op de compositie, het kleurgebruik en zijn penseelvoering. Is hij tevreden? Kan of moet het anders, beter? Hij stapt weer vooruit kijkt nog eens beter en loopt naar een tafel terzijde. Daar maakt hij een paar schetsjes van een onderdeel. Hij raadpleegt een boek, overlegt met zijn leerlingen en gaat vervolgens weer aan het werk met zijn schilderij. Een meester aan het werk. Hij is intensief bezig maar neemt de tijd voor afstand. Hij stapt terug, bekijkt wat hij heeft gedaan, bestudeert de materie nog eens, doet een experiment en komt vervolgens met nieuwe input naar zijn werk. Een professional weet van ophouden, van afstand nemen, extra studietijd, van overleg met andere experts en experimenten en weet ook dat dat het werk ten goede komt.

Wat is een onderzoekende houding?

Een onderzoekende houding is noodzakelijk voor elke professional. Een onderzoekende houding kenmerkt zich door (Bruggink 2012):

- Nieuwsgierigheid: he, wat is hier aan de hand?
- Open houding: waaraan zou het kunnen liggen?
- Kritisch zijn: is het wel zo?
- Willen begrijpen: hoe zit dat precies?
- Perspectiefwisseling: als ik het nou eens van deze kant bekijk..
- Afstand nemen: wat doe ik, hoe doe ik het?
- Bouwen op bronnen: nieuwe kennis zoeken
- Zeker willen weten: data analyseren
- Willen delen: hoe doe jij het, wat kan ik van jou leren?

Zo'n houding is een vorm van reflecteren die oog heeft voor het eigen persoonlijk functioneren in relatie tot de beroepstaak en -context. De eigen collega's vormen daarin een belangrijk aspect. Deze vorm van reflecteren vindt niet plaats in de actie maar het is 'reflection on action', achteraf (Schön, 1983)

Trends in het onderwijs

Op dit moment is de heersende wind in het onderwijs in Nederland die van het opbrengstgericht werken: wat telt zijn prestaties. Scholen worden afgerekend op wat hun leerlingen laten zien met name op het gebied van vakken die goed meetbaar zijn zoals rekenen, taal en lezen. Als gevolg van deze economisering van het onderwijs zie je dat toetsen steeds meer centraal geregeld worden (Cito), het accent in de school steeds sterker ligt op hogere prestaties op die meetbare vakken en dat het management en in hun slipstream de docenten zich steeds meer druk maken over

de leeropbrengsten. Dat heeft z'n goede kanten. We willen met ons onderwijs immers bepaalde doelen halen. Maar er zijn ook kwalijke kanten aan deze prestatiegerichte stroming. De interne en externe controle vindt plaats aan de hand van toetsen en je wordt als school en docent afgerekend op de scores die jouw leerlingen bereiken. Het programma en de eisen zijn uniform voor alle leerlingen.

De sfeer in de school kan er een worden van controle, elkaar (leerlingen en collega's) bekijken en wegen. Leerlingen die niet mee kunnen komen ben je maar liever kwijt dan rijk; ze beïnvloeden immers de resultaten negatief. Scholen met veel kansarme leerlingen zullen nooit excellente scholen worden.

Als tegenwicht tegen deze trend zie je scholen die proberen de leerbehoeften van hun leerlingen goed in kaart te brengen en hun programma daarop af te stemmen. De focus ligt breder dan alleen op rekenen, taal en lezen. De hele leerling met al zijn mogelijkheden is in beeld en er is aandacht voor vorming: wie ben jij, wat wil je worden en wat is jouw plaats in de samenleving. Leerlingen worden in een veilige sfeer uitgedaagd om hun mogelijkheden te verkennen en verder te ontwikkelen. Dat klinkt positief en dat is het ook. Een negatief effect kan zijn dat je minder hecht aan vooraf vastgestelde doelen en de aansluiting bij het vervolgonderwijs gaat missen.

Deze beide stromingen worden wel aangeduid als Angelsaksisch denken versus Rijnlants denken

Hoe kun je het goede van beide denkstromen verenigen? Daarvoor dient er een goed evenwicht te zijn tussen werken aan hogere leerprestaties (cijfers op toetsen en examens), de aandacht voor de individuele leerling en zijn talenten en de vorming van leerlingen (plaats in de samenleving, onderlinge omgang). Verhogen van leerprestaties betekent dat je leerlingen helpt zich zover mogelijk te ontwikkelen en ze daartoe motiveert. Bij het realiseren van deze doelen speelt de leraar een cruciale rol. Hoe hij aankijkt tegen leerlingen en hun prestaties en wat ervoor nodig is om tot meer leersucces te komen bepaalt de sfeer in de klas, de keuze voor werkvormen en de wijze van omgaan met leren, toetsen en toetsresultaten. Leraren richten hun pedagogisch en onderwijskundig handelen op motiveren, uitdagen, kaders en eisen stellen. Het is belangrijk de relevantie van de leerstof aan te geven. De leraar en de leerling gaan samen op pad richting het diploma. (vgl. Jan Heijmans, 2013)

Belang van een onderzoekende houding

Hoe kan een leraar die cruciale rol waarmaken? Een professional reflecteert regelmatig op zijn handelen, de taak en de context. Dat is een voorwaarde om te kunnen komen tot verbetering in die aspecten. Een onderzoekende houding zorgt ervoor dat je niet direct 'jumpt in to conclusions': er doet zich een probleem voor, het antwoord weet je direct en je voert het ook gelijk uit. Een onderzoekende houding neemt de tijd voor onderzoek, voor een beter beschouwen. Daardoor voorkom je dat je een ondoordachte beslissing neemt waarvoor je eigenlijk geen goede argumenten hebt en die je later terug moet draaien. Een onderzoekende houding draagt bij aan het nemen van betere besluiten. Zo'n houding is onmisbaar wil je kunnen blijven aansluiten bij de complexe, veranderlijke beroepspraktijk. Het is een onmisbaar onderdeel van de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit. Het is ook een middel om bij te blijven bij de ontwikkelingen in de maatschappij en op het gebied van vakinhoud en -didactiek. En om voorkomende complexe problemen in de dagelijkse praktijk gestructureerd het hoofd te kunnen bieden. Verder helpt zo'n houding de data die weergeven wat de kwaliteit van het geboden onderzoek is (Cito-scores, tevredenheidsonderzoeken of

een inspectierapport) op een geode manier te analyseren en er de juiste maatregelen bij te nemen. Kortom, een onderzoekende houding is onlosmakelijk verbonden met professionaliteit. (vgl verkenning Leraar zijn. Ministerie OC&W, 2013).

Onderzoek binnen een professionele leergemeenschap

Een onderzoekende houding is één. Maar het stimuleert je professionaliteit pas echt als je samen met collega's leert in een professioneel team, een professionele leergemeenschap (plg). Samen voer je inquiry based activiteiten uit zoals observatie, interactieve feedback, bespreking van les- en leerresultaten en curricula, discussie en onderzoek. (Veen, van e.a. 2010). Samen ben je ook verantwoordelijk voor de uitkomsten van die activiteiten en de vertaling ervan in het professioneel handelen en de organisatie. Zo verbeter je de leeropbrengsten en stimuleer je elkaars en je eigen professionele ontwikkeling. Iedereen werkt vanuit een onderzoekende houding. Het doen van goed praktijkonderzoek gaat een stap verder dan het hebben van een onderzoekende houding. Binnen een professionele leergemeenschap kunnen enkele collega's die vaardigheden inzetten; de rest denkt, analyseert en concludeert mee (Verbiest, 2008). Samen stel je een concrete vraag, overleg je over een visie en aanpak en kom je tot een innovatie (appreciative inquiry). Door die professionele dialoog werk je aan meer professionaliteit en hogere leeropbrengsten

Focus van onderzoek

Een professional wil steeds beter worden. Hij is betrokken op het resultaat en wil zijn eigen functioneren ter discussie stellen. Vanuit zo'n onderzoekende houding komt hij tot verbeteringen in zijn functioneren en werkomgeving. Sommige problemen vragen om een systematische aanpak, een praktijkgericht onderzoek (vgl. Bolhuis 2009). Zulke problemen ga je met een onderzoekmatige aanpak te lijf. Dat doe je vooral bij zogenaamde vraagstukken (Vermaak 2009), vraagstukken waarbij geldt dat

- meer van hetzelfde niet werkt,
- er meerdere mensen/teams bij betrokken zijn,
- het vraagstuk uniek is,
- je het niet eens bent over wat de oplossing is.

Het onderzoek is gericht op de verbetering van de eigen praktijk: leerresultaten, de didactiek en pedagogiek, de toetsing of de leeromgeving. Altijd speelt de verbetering van de professionaliteit van de leraar daarbij een rol.

Bijlage 9 Samenvatting van artikelen

Ester Alake, Nancy van Maanen & Sharon Holterman

Eerste search ‘*waardengedreven professional primary OR education*’, geen hits bij ERIC en bij Google Scholar geen peer-reviewed articles, maar wel een zeer interessante bron van Jacobs (2010), met de Lectorale rede bij gelegenheid van de installatie van het lectoraat Professionele waarden in kritische dialoog, Fontys Hogeschool. Na versmalling van zoekterm ‘*waarden gedreven professional primary education*’ ook een mooie bron gevonden vanuit de confessionele context van Bakker (2011). Interessant maar op iets ander terrein, nl. burgerschapsvorming, Christelijk MBO was de verantwoording van waardengericht onderwijs van Klaassen en Veugelers (2009). Vervolgens bij ERIC gekeken met een andere zoekterm, namelijk ‘*Values AND teacher*’; hierbij kwamen goede peer-reviewed articles naar voren. Aan bod komen: Kant, waarden en educatie/morele opvoeding, narratief, multicultureler (USA en Turks), HBO niveau en cultuur. Verder waren er ook aanverwante onderwerpen als onderwijsprogramma’s rond pesten (hieronder ook homorechten) en mensenrechten, die hier nog maar even terzijde zijn gelaten.

Abstracts

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

In het eerste hoofdstuk schets ik de ontwikkelingen die plaatsvinden in educatieve praktijken, wat deze betekenen voor het denken over professionaliteit en de doelstelling die daaruit voor dit lectoraat voortkomt. Vervolgens ga ik in het tweede hoofdstuk in op verschillende opvattingen over professionaliteit: de autonome, reflectieve, normatieve en democratische professionaliteit. Uit al deze opvattingen neem ik iets mee voor dit lectoraat, maar de laatste twee zijn daarin de belangrijkste. In hoofdstuk drie zet ik in het verlengde van de opvattingen over normatieve en democratische professionaliteit de drie pijlers voor dit lectoraat uiteen: relationele agency, waarden en kritische dialoog. Deze vormen de grondslag voor het werkprogramma van het lectoraat, dat in het laatste hoofdstuk aan de orde komt.

Een verbreding van het denken over professionaliteit

Onder invloed van deze ontwikkelingen zien we in de academische wereld de laatste twee decennia een hernieuwde aandacht voor de morele dimensie van educatie (zie o.a. Biesta, 2009; Veugelers, 2003; Cochran-Smith, 2004; Van Zilfhout, 2008). De sociale problemen in de Westerse landen hebben aanleiding gegeven voor politieke programma’s waarin waarden en normen in de samenleving hoog op de agenda staan en in het verlengde daarvan voor een hernieuwde doordenking van de rol van het onderwijs in burgerschapsvorming van leerlingen en de morele activiteiten van professionals (Hansen, 2001; Van Doorn, 2008). Dat dit laatste belangrijk is blijkt uit een onderzoek onder lerarenopleiders verricht door Willemse, Lunenberg & Korthagen (2008). Hierin kwam naar voren dat lerarenopleiders het lastig vinden hun waarden en de wijze waarop zij deze in de dagelijkse lespraktijk inbrengen, te benoemen, aangezien de morele aspecten geen structureel onderdeel van

het curriculum vormen. Bovendien bleek er weinig onderlinge samenhang te bestaan in de genoemde waarden en geen duidelijke relatie tot de missie van het instituut.

Normatieve professionaliteit

Het concept 'normatieve professionaliteit' is in de jaren negentig van de vorige eeuw in Nederland ontwikkeld door een netwerk van instellingen, waaronder de Universiteit voor Humanistiek, de Katholieke Theologische Universiteit in Utrecht en het toenmalige Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). Het concept drukt uit dat de persoon van de professional van belang is en diens communicatieve vaardigheden, sensitiviteit voor bestaansvragen en normatief-reflexieve competenties. Met dit laatste wordt bedoeld dat de reflectie vanuit aandachtigheid, verantwoordelijkheid en een kritische maar tegelijkertijd welwillende manier wordt beoefend; en dat het object van reflectie normatieve vraagstukken zijn, bestaansproblemen of identiteitsvragen, ethische aangelegenheden, het hogere doel van het beroep of bijvoorbeeld de persoonlijke betrokkenheid van de professional (Baart & Van Houten, 1999). De filosoof Kunneman (1996) wijst daarbij op de noodzaak een reflexieve verhouding te ontwikkelen ten aanzien van het eigen werk, met oog voor de maatschappelijke en culturele context en de interferentie van strategische krachtenvelden. Dat laatste is belangrijk aangezien professionele praktijken zich ontwikkelen in relatie tot instituties, waarbij zingevings- en politieke vragen elkaar kruisen (Jacobs, 2002). Het drukt uit dat professioneel handelen zich altijd in het spanningsveld van systeem- en leefwereld en van collectieve en persoonlijke belangen bevindt en daarmee altijd moreel geladen keuzes impliceert. Normatieve professionalisering is dan de bewustwording van het eigen handelen als waardegeladen en de inspanning om morele waarden, zoals respect voor diversiteit, een plaats te geven in de eigen werkpraktijk (Van den Ende & Kunneman, 2008). Het onderzoek en de activiteiten van het lectoraat vertrekken vanuit twee basisprincipes: 1) kennis (ontwikkeling) is nooit waarde vrij, maar gesitueerd in een sociaal-culturele en historische context; en 2) kennis wordt geconstrueerd in de ontmoeting met anderen, waarbij de belichaamde ervaring extra aandacht verdient.

Bakker, C. (2011), Confessioneel onderwijs: religie als decor. *Religie & Samenleving*, 6, 102-118.

De zwaarwegende aandacht voor het confessionele label van de christelijke of islamitische school – die om verschillende redenen in verschillende kringen bespeurbaar is – zou onmythologiseerd moeten worden. Enerzijds door het label als zodanig te deconstrueren, en te willen begrijpen hoe diffuus en daarmee nietszeggend religieuze claims kunnen zijn en anderzijds door te willen begrijpen (en aan elkaar uit te leggen) hoe religieuze claims onlosmakelijk samenhangen met andere contextuele variabelen als cultuur, ethniciteit, de 'couleur locale', sociaal-economische klassen, politiek-maatschappelijke belangen, etc. Het is duidelijk dat dit confessionele label daarna ook nog een specifieke betekening krijgt tegen de achtergrond van een naar confessie verzuild onderwijsbestel. Een nuchtere deconstructie is een eerste stap, maar daar hoeft het dan niet bij te blijven en daar kan het ook niet bij blijven. De vervolgstap zou m.i. moeten zijn dat de gedachte dat het geheel van schoolculturen en onderwijsleerprocessen nooit neutraal is, maar altijd vanuit specifieke (subjectieve en waardengeladen) keuzen vorm krijgt, serieus genomen wordt. Dat vraagt om een voortdurende reflectie op de kwaliteit van het eigen onderwijs en dus ook om een opvatting over goed (!) onderwijs. Dat kan en moet op het niveau van het collectief, in

een schoolgebonden identiteitsberaad; dat kan en moet op het niveau van de individuele leerkracht, als normatieve professional. In deze tweede stap blijkt de normatieve en levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs opnieuw en vernieuwd voor het voetlicht te komen. In deze vervolg-stap zou het mijns inziens mogelijk moeten zijn om voorbij de veelal onbereflecteerde vanzelfsprekendheden van het decor van een verzuild onderwijsbestel, het levensbeschouwelijke karakter van de school of zelfs de religieuze oriëntatie van de school, reconstructief te benutten. Anders gezegd, in termen van deze bundel: niet de formele, confessionele verzuiling als decor van de confessionele school, maar de bredere, dynamische, gecontextualiseerde en daardoor veelzijdige manifestatie van één of meer religieuze tradities in en rondom de school. Hoe 'grillig', onvoorspelbaar en multi-interpretabel religieuze tradities zich in deze zienswijze ook presenteren, de door de traditie aangereikte 'decorstukken' (zoals religieuze feesten en rituelen, religieuze verhalen, de aankleding van de school, de ordening en markering van tijd en ruimte) blijven beschikbaar voor gebruik. Soms de kiest de individuele leerkracht, soms het collectief aan leerkrachten de passende decorstukken, waarbij het in dit geval niet meer gaat om onbereflecteerde vanzelfsprekendheden, maar eerder om de welbewust gekozen decorstukken die reflectie bevorderen en gevoelens van verbondenheid en zijnsoriëntatie oproepen.

Klaassen, C. & Veugelers, W. (2009). *Verantwoording van waardengericht onderwijs. Pedagogiek en Onderwijskunde Radboud Universiteit Nijmegen.*

"Legitimization norms also shape how you understand the kind of community you wish your school to be"

Kenneth Strike (2005) in 'Ethical Leadership in schools. Creating community in an environment of accountability' (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

Burgerschapsvorming in het onderwijs krijgt steeds meer aandacht en wordt steeds meer opgenomen in doelstellingen en verantwoording van het onderwijs. In het middelbaar beroepsonderwijs zijn binnen het domein 'Leren, Loopbaan en Burgerschap' zeven 'kerntaken voorgeschreven. De Federatie Christelijk BVE heeft daar twee kerntaken aan toegevoegd 'zingeving' en 'dialog'. De Federatie Christelijk BVE wil middels dit onderzoek een instrumentarium ontwikkelen waarmee scholen beter hun activiteiten op dit terrein kunnen verantwoorden. Het in dit project te construeren instrumentarium moet in de eerste plaats recht doen aan het eigen karakter van het waardengericht werken van docenten. Een dergelijk instrumentarium moet inzicht geven in en aansluiten bij de denk- en belevingswereld, de doelstellingen en dagelijkse bekommernissen van docenten op dit gebied. Het moet ook inzicht geven in wat hun fundamentele of achterliggende uitgangspunten zijn en liefst ook een inkijk geven in de inzet en morele moed die dagelijks nodig is om de morele en algemene persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen te stimuleren en deze te verbinden met de verschillende vakgebieden en vakmatige aspecten van hun opleiding. In dit onderzoek is met het oog daarop gebruik gemaakt van een aantal diepte-interviews met mensen die veel ervaring hebben en dagelijks worstelen met de 'ins and outs' van de onderwijsinspanningen op dit gebied. Het uitgevoerde onderzoek heeft zich daarom gericht op de conceptualisering op pedagogisch-didactisch niveau van de wijze waarop docenten 'in concreto' invulling geven aan waardengericht onderwijs. Op basis daarvan en de uitvoerige literatuurstudie en kennisname van eerder onderzoek en ethische reflectie over 'accountability' in de onderwijs sfeer is een instrumentarium ontwikkeld waarmee scholen zelf in kaart kunnen brengen op welke wijze zij invulling willen c.q. kunnen geven aan het waardengericht werken in hun organisatie.

Giesinger, J.(2012). Kant's Account of Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 44,7, 775-786

Descriptors:

Ethical Instruction; Freedom; Educational Philosophy; Moral Values; Teaching Methods; Theories; Guidelines

Terwijl Kants pedagogische lezingen een aantal morele opvoeding behandelen, lijkt zijn theorie van de vrijheid en moraal geen ruimte te laten voor de mogelijkheid van een opleiding voor vrijheid en moraliteit. In dit artikel wordt eerst aangetoond dat de morele filosofie van Kant en zijn onderwijsfilosofie zijn ontwikkeld binnen verschillende theoretische paradigma's: terwijl de eerste is gelegen in een transcendentie kader, is de laatste gebaseerd op een teleologische opvatting van de menselijke natuur. Het tweede deel van dit paper toont aan dat de kernideeën van de morele filosofie van Kant ook aanwezig zijn in zijn pedagogie. Dit betekent dat het probleem van de morele opvoeding moeten worden opgelost binnen een transcendentie kader. Tenslotte wordt beweerd dat Kant zelf een oplossing voor dit probleem beschrijft in zijn pedagogische lezingen.

Willemse, M.,Lunenberg, M. & Korthagen, F.(2005). Values in Education: A Challenge for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21, 2, 205-217

Descriptors:

Ethical Instruction; Primary Education; Teaching Methods; Teacher Educators; Student Teachers; Teacher Attitudes; Moral Values

De (groeierende) politieke, sociale en wetenschappelijke aandacht voor de morele aspecten van het onderwijs betreft ook leerkracht. Dit artikel beschrijft een verkennend onderzoek naar de voorbereiding van aanstaande leraren voor morele opvoeding. De ontwerpen van doelstellingen, programmaonderdelen en onderwijs- en leermethoden voor een deel van het eerste jaar curriculum van een lerarenopleiding instituut voor het primair onderwijs worden beschreven. Vervolgens wordt de lerarenopleiders die het curriculum uitvoeren en de studenten die eraan deelnamen, gevraagd of zij de morele aspecten van het curriculum herkennen. Tot slot hebben we de effecten van het curriculum getest op het leren van de studenten, met behulp van een pre- en post-test. De resultaten van de studie roepen onder andere de conclusie op dat meer aandacht nodig is voor de impliciete en niet-geplande aspecten van het voorbereiden van studenten als leerkracht, voor morele opvoeding.

Willemse, M.,Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). The Moral Aspects of Teacher Educators' Practices. *Journal of Moral Education*, 37, 4 p445-466

Descriptors:

Ethical Instruction; Student Teachers; Moral Values; Teacher Educators; Teacher Education; Visual Aids; Video Technology; Teacher Attitudes

De groeiende politieke, sociale en wetenschappelijke aandacht die wordt besteed aan de morele aspecten van het onderwijs heeft gevolgen voor de lerarenopleiding. Dit paper rapporteert over een onderzoek naar de werkelijke morele opvoedingspraktijken van 54 lerarenopleiders binnen een instelling. We moedigden deze lerarenopleiders aan om hun waarden expliciteren en om uit te leggen hoe ze deze in praktijk brengen. Negen lerarenopleiders werden gedetailleerd bestudeerd. Deze lerarenopleiders

werden vervolgens gestimuleerd om op hun waarden weer te geven door het invullen van grafieken om de morele aspecten van hun praktijken te analyseren. Daarnaast werd een van hun lessen op video opgenomen en besproken. Een belangrijke conclusie van deze studie is dat, terwijl de verantwoordelijkheid voor het voorbereiden van leraren in opleiding op morele opvoeding ligt bij individuele lerarenopleiders, dit proces grotendeels impliciet en ongepland is. Dit is deels te wijten aan het ontbreken van een taal voor het uitdrukken van de morele dimensie in het onderwijs. Zowel lerarenopleiders en studenten benadrukken het belang van de rol die houding speelt in de expressie van waarden door lerarenopleiders.

Vestol, J.M. (2011). Moral Education and the Role of Cultural Tools. *Journal of Moral Education*, 40,1, 37-50

Descriptors:

Ethical Instruction; Textbooks; Statistical Data; Moral Values; Foreign Countries; Teaching Methods; Justice; Ethics; Gender Differences; Content Analysis; Role; Cultural Influences

Met de presentatie van de resultaten van een Noorse empirische studie van studentteksten en morele opvoeding tekst/leerboeken, draagt dit artikel bij aan de evaluatie en ontwikkeling van contextuele benaderingen van morele opvoeding. Theoretische perspectieven van Seyla Benhabib en Mark Tappan worden besproken in het licht van de empirische gegevens. In het bijzonder, terwijl leerboeken zich in de eerste plaats richten op norm aspecten van de moraliteit, geven studentteksten interacties weer tussen relatie-georiënteerde en norm-georiënteerde culturele vaardigheden, wat wijst op een mogelijke synthese van zorg- en rechtvaardigheidsaspecten van de moraal, zoals gesuggereerd door Benhabib. Een hegemonie van een “taal van rechtvaardigheid” over een “taal van de zorg”, zoals voorgesteld door Benhabib en Tappan, wordt mogelijk weerspiegeld in de ongelijke verdeling van ethische perspectieven in leerboeken. Studentteksten tonen echter nauwe interacties tussen relatie-georiënteerde en norm-georiënteerde aspecten van moraliteit, en ook aan een vrouwelijke superioriteit in de beheersing van zowel de norm-georiënteerde en relatie-georiënteerde taal.

Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J. & Boulton-Lewis, G. (2012). Early Years Teachers’ Epistemic Beliefs and Beliefs about Children’s Moral Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 2, 263-275

Descriptors:

Foreign Countries; Moral Values; Professional Development; Values Education; Moral Development; Preschool Teachers; Teacher Attitudes; Epistemology; Teacher Surveys; Student Responsibility; Teaching Methods

Er is sterk politiek en sociaal interesse in waardenonderwijs zowel internationaal als in heel Australië. Investeren in jonge kinderen wordt erkend als belangrijk voor de ontwikkeling van morele waarden voor een hechte samenleving, maar er is weinig bekend over opvattingen over het onderwijzen en leren van morele waarden in de vroege jaren van docenten. Het doel van de huidige studie was om de relatie tussen epistemische overtuigingen en de opvattingen van Australische leraren in hun eerste jaren over de morele vorming van kinderen te onderzoeken. Driehonderd negenenzeventig leraren vulden een enquête in over hun persoonlijke epistemische

geloof en hun opvattingen over het morele leren van kinderen. De resultaten gaven aan dat docenten met meer geavanceerde epistemische overtuigingen kinderen zien als in staat zijnde verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen morele leren. Omgekeerd waren de leerkrachten die meer naïeve of simplistische persoonlijke epistemische overtuigingen hadden, het erover eens dat kinderen de moraal leren door het leren van gedragsregels. De resultaten worden besproken in termen van de implicaties voor de morele pedagogiek in de klas en voor de professionele ontwikkeling van de docent. Er wordt gesuggereerd dat met het expliciet reflecteren op epistemische overtuigingen, professionele ontwikkeling nodig kan zijn om leerkrachten te helpen om na te gaan hoe hun overtuigingen verband kunnen hebben met hun morele pedagogische benaderingen om zodoende eventuele aanpassingen te maken.

Rabin, C. (2011). Learning to Care during Storytime in the Current Context: Moral Education from the Perspective of Care Ethics. *Journal of Research in Childhood Education, 25, 1, 45-61*

Descriptors:

Ethical Instruction; Educational Opportunities; Ethics; Moral Values; Story Telling; Elementary School Students; Teaching Methods; Observation; Interviews; Surveys; Discussion (Teaching Technique); Caring; Empathy

Door middel van een onderzoek van het vertellen van verhalen in de huidige context, richt deze studie zich op het leren van morele opvoeding vanuit het standpunt van zorgethiek. Door middel van observaties, interviews en enquêtes op een school, die hecht aan de waarde van zorg ethiek, heeft deze studie als doel te laten zien hoe het filosofisch perspectief van de zorgethiek de praktijk kan informeren. Docenten verbonden hun studenten in dialoog over verhalen om (1) mogelijkheden te bieden aan studenten om zich te verplaatsen “in de schoenen van” karakters, in het bijzonder de dader, (2) aansluiten op studentervaringen in relaties, en (3) verwijzen naar realisaties van studenten tijdens relationele uitdagingen of woordenwisselingen. Gedurende hun ervaringen, legden studenten in rijke details uit hoe verhalen hun leren om voor elkaar te zorgen, cultiveren.

Anspal, T., Eisenschmidt, E.& Lofstrom, E.(2012). Finding Myself as a Teacher: Exploring the Shaping of Teacher Identities through Student Teachers’ Narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18, 2, 197-216*

Descriptors:

Preservice Teacher Education; Student Teachers; Teacher Education Programs; Foreign Countries; Content Analysis; Teacher Educators; Teaching Methods; Personal Narratives; Professional Identity; Thematic Approach; Identification (Psychology)

Het doel van het onderzoek was om de professionele identiteitsontwikkeling onder leerkrachtstudenten te verkennen in een vijfjarige geïntegreerd lerarenopleidingsprogramma in Estland. Achtendertig studenten van het eerste tot en met vijfde jaar van de lerarenopleiding primair onderwijs gaven geschreven verhalen over zichzelf als leraar van vandaag. De verhalen werden geanalyseerd zowel over verschillende studie jaren in de lerarenopleiding met behulp van inductieve inhoudsanalyse, en door middel van diepte thema-analyse van een geval, dat exemplarisch is voor het ontstaan van een leerkrachtidentiteit. In dit laatste geval, werd Kelchtermans’ professionele identiteitsmodel toegepast. Bevindingen wijzen erop dat

de perioden van praktijk zeer invloedrijk voor identiteitsontwikkeling blijken te zijn. In de ontwikkeling van een student, kwamen fasen naar boven die vergelijkbaar zijn met die in eerder onderzoek naar voren kwamen, met de focus die verschuift van zichzelf, naar onderwijsmethoden en vaardigheden en het leren van leerlingen. Lerarenopleiders kunnen studenten helpen om deze patronen te herkennen en om de studenten te ondersteunen bij het reflecteren over de strategieën die zij hebben toegepast in hun leren en hun ontwikkeling en hun manier van omgaan met uitdagingen, en hen helpen om persoonlijk werkende theorieën ontwikkeld tijdens het onderwijsproces te identificeren. Op deze manier kunnen de pas afgestudeerde leraren ondersteund worden om leraren te worden met een solide professionele identiteit, goed uitgerust om hun carrière te beginnen in het basisonderwijs.

Rippberger, S.& Staudt, K. (2007). Teaching Citizenship and Values on the U.S.-Mexico Border. *Aztlan: A Journal of Chicano Studies*, 32,1, 87-112

In de Verenigde Staten en Mexico, heeft het openbaar onderwijs, als een overheidsinstelling, geprobeerd om culturele en nationale waarden expliciet te versterken door maatschappijleer lessen en impliciet door houding en klasmanagement. Deze studie laat zien hoe scholen aan elke kant van de Amerikaans-Mexicaanse grens pogen om afzonderlijke nationale en culturele normen te onderwijzen. Gebaseerd op veldwerk in Ciudad Juarez en El Paso scholen, illustreert ons onderzoek de vermenging en scheiding van culturele waarden in een groot metropool-grensgebied. Er wordt gekeken naar openlijke maatschappelijke rituelen in scholen, zoals de vlag groeten, en op meer stilzwijgende normatieve training in verband met de klasorganisatie en managementstrategieën. We koppelen pedagogische praktijken aan culturele concepten van tijd, persoonlijke interactie en nationaliteit. De ontwikkeling van thema's met betrekking tot menselijke relaties en de tijd, sociabiliteit en individualisme en nationalisme en hegemonie opent enkele gemeenschappelijke aannames van Amerikaanse en Mexicaanse culturen, voor een meer kritische kijk.

Temli, Y., Sen, D.& Akar, H. (2011). A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 4, 2061-2067

Descriptors:

Ethical Instruction; Credentials; Research Design; Statistical Data; Foreign Countries; Moral Values; Social Studies; Teaching Methods; Teacher Attitudes; Preservice Teacher Education; Inservice Teacher Education; Questionnaires; Elementary School Teachers; Interpersonal Relationship; Family School Relationship

Het doel van deze studie was om percepties van docenten op morele opvoeding; in welke mate lerarenopleidingen, zowel pre-service als in-service, leraren voorbereiden om met moraliteit en morele opvoeding in hun professionele klaslokalen om te gaan door middel van een cross-sectionele survey-onderzoek. De gegevens werden verzameld door middel van een vragenlijst die items bevat met betrekking tot de demografische achtergrondinformatie en met open-ended items die gericht zijn op het verkennen van de percepties van leraren over deze kwestie. De deelnemers waren een representatief aantal leerkrachten primair onderwijs en leerkrachten met verschillende sociale referenties (N = 824) in 15 provincies van Turkije, waar een hoge toename van de bevolking waargenomen werd op basis van de nationale statistische gegevens opgehaald uit het Turkse Instituut voor de Statistiek. Bevindingen laten zien dat de

meeste leerkrachten morele opvoeding als essentieel beschouwen en dat ze ermee om wilden gaan in hun klassen, maar ze klaagden dat zowel in-service en pre-service voorbereiding minimale pedagogische nadruk over dit onderwerp hadden gegeven. Leerkrachten dachten dat het helpen van studenten om globale waarden te verwerven en het laten van het persoonlijke morele disposities buiten de klas belangrijke activa waren tijdens het formele onderwijs, terwijl ze aandrongen op een behoefte aan hoe deze waarden te onderwijzen. Samenwerking tussen scholen, familie, media en mensen met wie leerlingen in een hechte relatie waren werden van essentieel belang gevonden bij de implementatie van morele opvoeding.

LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Sen, D., Hasser, N. & Ivins, I. (2011). Comparing Teachers' Views on Morality and Moral Education, a Comparative Study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27, 2, 366-375

Descriptors:

Foreign Countries; Ethical Instruction; Cultural Awareness; Comparative Analysis; Moral Development; Moral Values; Elementary School Teachers; Teacher Surveys; Teacher Attitudes; Cultural Differences; Comparative Education; Cross Cultural Studies

In deze studie hebben de onderzoekers onderzocht hoe K-8 leraren moraal, morele opvoeding, en de morele ontwikkeling van kinderen in Turkije en in de Verenigde Staten benaderen. Beide landen hebben verschillende/diverse culturen en een lange geschiedenis met seculiere onderwijs. Enquêtes werden verstuurd naar leraren in negen steden in beide landen. De resultaten suggereren dat de Turkse leerkrachten maatschappelijke waarden en globale waarden, die gevolgen hebben voor de duurzaamheid van de Turkse natie-staat, hebben benadrukt. Amerikaanse leraren benadrukken moreel handelen en moraliteit in context (culturele relativiteit) in plaats van globale waarden. Onze bevindingen benadrukken het belang van interculturele bewustwording en tolerantie.

Pantic, N. & Wubbels, Th. (2012). Teachers' Moral Values and Their Interpersonal Relationships with Students and Cultural Competence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28, 3, 451-460

Descriptors:

Student Attitudes; Moral Values; Teacher Student Relationship; Teacher Attitudes; Cultural Awareness; Correlation; Metacognition; Student Motivation; Teacher Education; Teaching Methods

Deze studie onderzocht of en hoe overtuigingen over morele waarden van docenten worden weerspiegeld in de student-docent relaties (d.w.z. de niveaus van leiding hebben en een band hebben, in de perceptie door docenten en studenten van deze relatie), en in de culturele competentie van de docent. Een positieve associatie werd gevonden tussen paternalistische opvattingen van leraren en hun eigen perceptie van controle/leiding hebben. Een negatieve associatie werd gevonden tussen liberale overtuigingen van de docenten en de perceptie van de studenten over 'een band hebben'. Positieve associaties werden gevonden tussen liberale overtuigingen van docenten en de metacognitieve en motiverende componenten van een culturele competentie. We bespreken de implicaties om docenten voor te bereiden om na te denken over de uitingen van hun overtuigingen in de praktijk.

Durlak, J.A., Weissberg, R.G., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82* (1), 405–432

This article presents findings from a meta-analysis of 213 school-based, universal social and emotional learning (SEL) programs involving 270,034 kindergarten through high school students. Compared to controls, SEL participants demonstrated significantly improved social and emotional skills, attitudes, behavior, and academic performance that reflected an 11-percentile-point gain in achievement. School teaching staff successfully conducted SEL programs. The use of 4 recommended practices for developing skills and the presence of implementation problems moderated program outcomes. The findings add to the growing empirical evidence regarding the positive impact of SEL programs. Policy makers, educators, and the public can contribute to healthy development of children by supporting the incorporation of evidence-based SEL programming into standard educational practice. Teaching and learning in schools have strong social, emotional, and academic components (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Students typically do not learn alone but rather in collaboration with their teachers, in the company of their peers, and with the encouragement of their families. Emotions can facilitate or impede children's academic engagement, work ethic, commitment, and ultimate school success. Because relationships and emotional processes affect how and what we learn, schools and families must effectively address these aspects of the educational process for the benefit of all students (Elias et al., 1997). Social and emotional skills is an important student outcome. This category includes evaluations of different types of cognitive, affective, and social skills related to such areas as identifying emotions from social cues, goal setting, perspective taking, interpersonal problem solving, conflict resolution, and decision making. Skill assessments could be based on the reports from the student, a teacher, a parent, or an independent rater. However, all the outcomes in this category reflected skill acquisition or performance assessed in test situations or structured tasks (e.g., interviews, role plays, or questionnaires). Current findings document that SEL programs yielded significant positive effects on targeted social-emotional competencies and attitudes about self, others, and school. They also enhanced students' behavioral adjustment in the form of increased prosocial behaviors and reduced conduct and internalizing problems, and improved academic performance on achievement tests and grades.

Wan, N., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 278–289.

This study systematically tracked a group of 37 pre-service teachers' evolving beliefs about and perceptions of themselves and their experiences from the initial data collection prior to any experiential base in schools through the varied phases of their professional placements involving steadily increasing levels of professional responsibility. Understanding the beliefs of pre-service teachers is important in any teacher education program as we 'cannot effect change in teachers' behaviours without also effecting change in their personal beliefs'. The results indicated that the pre-service teachers' beliefs about good teaching evolved from a belief in being in control through expertise to a belief in being in control through charisma and building relationship with their students. The first teaching practicum experience dramatically challenged the beliefs of these students where the beliefs indicated immediately after the experience to be

more focussed on 'self' rather than students. Subsequent belief structures differed in character from both those after the first teaching experience and from those held prior to the first teaching responsibility. The study also reports on the pre-service students' self-efficacy beliefs in good teaching. Gender differences are also discussed. Although derived from data from only 37 participants, the implications of these findings are that teacher education programs can usefully explore how to capitalise on their students' efficacy belief that they are able to relate to students as the teacher education year progresses so as to strengthen their students' academic and communication skills. For example, to reinforce the skills of building rapport and trust with their students, pre-service teachers should be assisted by experiencing slightly risky pedagogies, for example, in pursuing more self-directed learning. Technology would be useful in this regard and would allow for self-paced learning. However, to be able to deviate from more traditional ways of teaching requires preservice (and in-service) teachers to be comfortable being challenged by their students, which requires reinforcement of their perceived strengths in being able to relate to school-age students. A recurring need of the pre-service students is classroom management and (more strongly) managing student learning. The former is associated mainly with managing behaviour while the latter is associated with pedagogy and teaching methods. However, the two are not separate and pre-service students should be encouraged to focus on what and how they are teaching to engage students with meaningful tasks, which will in turn alleviate behavioural problems rather than focus on disciplinary tactics to manage classroom misbehaviour. This research also suggests that building the teaching efficacy of pre-service teachers could be an important part of teacher education programs. Ghaith and Shaaban (1999) have demonstrated that teachers who have high personal efficacy are less concerned about survival and are able to bring about more effective learning thereby increasing their general teaching efficacy. Teacher educators should be connecting pre-service teachers' beliefs in their own strengths to their learning needs in order to assist them with improving their teaching efficacy.

Open questions:

1. Why do you want to be a teacher? Please identify the reasons that were most important in your decision to become a teacher.
2. What makes a good teacher? Please list what are for you the most important characteristics of a good teacher.
3. As a teacher, what do you think are your strengths?
4. What do you most need to know before your next placement in a school?

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.

The model portrays the temporal sequence of events from professional development experiences to enduring change in teachers' attitudes and perceptions. Research evidence supporting the model is summarized and the conditions under which change might be facilitated are described. Professional development programs are systematic efforts to bring about change in the classroom practices of teachers, in their attitudes and beliefs, and in the learning outcomes of students. This article presents a perspective on the nature of these three areas of change and the conditions under which they take place. It examines the order of occurrence of change events and how specific types of change might be facilitated and sustained. It proposes a model for viewing change in teachers in the hope of clarifying aspects of that change process. It is important to note

that, for the vast majority of teachers, becoming a better teacher means enhancing student learning outcomes. In an early study of teachers' perceptions of success, for example, Harootunian & Yargar (1980) found that, regardless of teaching level, most teachers define their success in terms of their pupils' behaviors and activities, rather than in terms of themselves or other criteria. An important factor that many professional development programs fail to consider is the process of teacher change. Professional development activities frequently are designed to initiate change in teachers' attitudes, beliefs, and perceptions. Professional development leaders, for example, often attempt to change teachers' beliefs about certain aspects of teaching or the desirability of a particular curriculum or instructional innovation. They presume that such changes in teachers' attitudes and beliefs will lead to specific changes in their classroom behaviors and practices, which in turn will result in improved student learning. The development and presentation of this model initiated a series of professional collaborations and led to the development of our co-edited book, *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (Guskey & Huberman, 1995).

Jenning, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, 79(10), 491-525.

The authors propose a model of the prosocial classroom that highlights the importance of teachers' social and emotional competence (SEC) and wellbeing in the development and maintenance of supportive teacher–student relationships, effective classroom management, and successful social and emotional learning program implementation. This model proposes that these factors contribute to creating a classroom climate that is more conducive to learning and that promotes positive developmental outcomes among students. Furthermore, this article reviews current research suggesting a relationship between SEC and teacher burnout and reviews intervention efforts to support teachers' SEC through stress reduction and mindfulness programs. Finally, the authors propose a research agenda to address the potential efficacy of intervention strategies designed to promote teacher SEC and improved learning outcomes for students. Socially and emotionally competent teachers set the tone of the classroom by developing supportive and encouraging relationships with their students, designing lessons that build on student strengths and abilities, establishing and implementing behavioral guidelines in ways that promote intrinsic motivation, coaching students through conflict situations, encouraging cooperation among students, and acting as a role model for respectful and appropriate communication and exhibitions of prosocial behavior. These teacher behaviors are associated with optimal social and emotional classroom climate and desired student outcomes. An optimal classroom climate is characterized by low levels of conflict and disruptive behavior, smooth transitions from one type of activity to another, appropriate expressions of emotion, respectful communication and problem solving, strong interest and focus on task, and supportiveness and responsiveness to individual differences and students' needs (La Paro & Pianta, 2003). We have proposed a model of the prosocial classroom that highlights the importance of teachers' SEC and well-being in developing and maintaining supportive teacher–student relationships, effectively managing their classrooms, and implementing SEL programs effectively. Teacher SEC also has implications for school reform. Social trust within a school community is a key resource for improving schools (Bryk & Driscoll, 1988; Bryk & Schneider, 2003). Many school reformers argue—and research supports this view—that students learn better when they are happy, respected, and feel cared for (Noddings, 2005), feel bonded to school, trust the people at school have their best interests at heart (Bryk & Schneider,

2002), and have high levels of self-efficacy (Dweck, 2006; Glasser, 1998b). Although these social and emotional factors have been identified as being associated with positive academic outcomes, little research has examined how teachers' SEC may promote these factors and subsequent student outcomes. Research has demonstrated that many teachers deal with highly stressful emotional situations in ways that compromise their ability to develop and sustain healthy relationships with their students, effectively manage their classrooms, and support student learning.

Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., LaParo, K.M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology, 44*, 141-165.

The present study advances a new method for assessing teacher beliefs and priorities. The paper describes the development and psychometric properties of the Teacher Belief Q-Sort (TBQ), an assessment technique that examines teachers' priorities and beliefs about discipline practices, classroom practices, and beliefs about children (see www.socialdevelopmentlab.org). Further, the paper describes the usefulness of this tool by examining differences in beliefs and priorities among four groups of teachers (experienced teachers trained in the Responsive Classroom (RC) Approach, experienced teachers with no such training, pre-service teachers planning on teaching elementary school, and pre-service teachers planning on teaching middle/high school) with the goal of demonstrating the way priorities are sensitive to specialized training and teaching experience. The study establishes the TBQ as a reliable, valid, and useful method. Findings showed that RC teachers hold discipline and teaching practice priorities consistent with training in the RC Approach and that pre-service teachers placed greater priority on spontaneity and collaboration and held more negative views about children's likeability and motivation than in-service teachers. Findings are discussed in terms of the ways in which teacher priorities are sensitive to specialized training and teaching experience and offer an early indicator of integrity of implementation. Teachers' beliefs have been viewed as a window on teachers' decision-making, practices, and in some cases, effectiveness. Seven elements constitute their definition of these beliefs, informed the development of the TBQ, and influenced the rationale for examining differences in beliefs as a measure of their sensitivity to training and experience. Teachers' beliefs: (1) are based on judgment, evaluation, and values and do not require evidence to back them up, (2) guide their thinking, meaning-making, decision-making, and behavior in the classroom, (3) may be unconscious such that the holder of beliefs is unaware of the ways in which they inform behavior, (4) cross between their personal and professional lives, reflecting both personal and cultural sources of knowledge, (5) become more personalized and richer as classroom experience grows, (6) may impede efforts to change classroom practice, and (7) are value-laden and can guide thinking and action. Teachers' beliefs about children can illuminate understanding of their interactions with them in the classroom. Two common dimensions include: interpersonal beliefs about children (e.g., belief in children's desire to learn and likeability), and how children learn (e.g., belief in children's need for active involvement, the transmission approach to learning, and need for choice within the classroom). One of the conclusions present is that Pre-service teachers have been shown to be more teacher-centered (viewing teaching as the transmission of knowledge), rather than child-centered (viewing teaching as facilitation of children's active learning) in their approach to instruction. The findings show differences in priorities and beliefs in pre-

service and in-service teachers, findings that are evident from the comparisons of the factor scores. In explaining these findings, it is useful to consider that these priorities are multi-determined, reflecting actual characteristics of children and adolescents, the pre-service teachers' subjective impressions of children and adolescents, as well as their own experience in school.

Richardson (1996) describes the teacher education experience as 'sandwiched' between two important determinants of beliefs, specifically, teachers' own life experience with school and the socialization pressures they face once they begin to teach. Results from the current study capture teachers' priorities during the several year period when pre-service teachers are reconciling their past experiences as students with their new experiences in teacher education. The most pronounced finding from the factor analytic method was that pre-service teachers appear to set spontaneity, process, and children's collaboration at higher priority compared to in-service teachers. At least two explanations are plausible. These findings may reflect pre-service teachers' current experiences in college, describing what they prefer as young adults, not what is appropriate for youths. Alternatively, college students with virtually no teaching experience may hold more idealistic views of classroom environments, and thus, downplay the need for routine and the explicit statement of rules that are commonly held priorities by more experienced teachers (Ambrose, 2001; File & Gullo, 2002). The results also showed that pre-service teachers, especially those planning on teaching middle and high school, held more negative views of children's motivation and likeability. We can look to the pre-service teachers' current and past experience as adolescent learners to explain these views. As students progress through adolescence, they experience declines in motivation to engage in academic activities for their own pleasure and an increased focus on evaluation of their academic work (Anderman & Maehr, 1994; Lepper, Sethi, Dialdin, & Drake, 1997). The pre-service teachers may be reflecting on their own experiences and projecting these experiences onto children. The negative regard that teachers have toward children and adolescents is concerning in light of the potency of teachers' relationships with youths for buffering stress and producing successful learning (Croninger & Lee, 2001; Hamre & Pianta, 2001).

Hermans, R., Braak, J., van., & Keer, H., van. (2006). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education, 24*, 127-139.

In this article the development and validation of the Beliefs about Primary Education Scale (BPES) are described. The BPES is an 18-item scale for assessing primary school teachers' beliefs toward the nature of good education, subdivided in a transmissive dimension (TD) and a developmental dimension (DD). Both dimensions assess beliefs toward the general orientation and objectives of education, the nature of the educational content, and desirable ways of knowledge acquisition. An explorative study (n = 352) revealed a two-factor structure. Both dimensions were uncorrelated, which leads to the suggestion that teachers hold layered belief systems. In a following study (n = 381), construct validity of the BPES was confirmed. The BPES' DD and TD were shown to correlate significantly with constructivist and traditional teaching beliefs. First, teacher beliefs can be represented as a set of conceptual representations which store general knowledge of objects, people and events, and their characteristic relationships (Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996). Moreover, beliefs are often defined as psychologically held understandings, premises, or propositions felt to be true (Richardson, 2003). As a result, beliefs are the permeable and dynamic structures that act as a filter through

which new knowledge and experience are screened for meaning (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Smith & Croom, 2000). Second, a substantial body of research suggests that both the professional development of teachers and their classroom practices are influenced by educational beliefs. Finally, there is considerable agreement that the different substructures of the belief system are not necessarily logically structured (Richardson, 2003). Contrasting beliefs remain within the belief system as long as they are not examined against each other (Bryan, 2003). As a consequence, the more a belief is connected with others within the system, the more central and resistant it is to change. Beliefs on the general goals of education can be situated in the historical debate between traditionalism and progressivism. Traditionalism, as a legacy of the Enlightenment, declares the primacy of knowledge and the scientific method. Progressive approaches are characterized both by a tendency towards making the process of schooling more pleasurable and by placing greater control in the hands of the students. Based on the literature study in educational philosophy and curriculum theory, a number of items were generated to reflect beliefs about primary education. A Likert-type item bank of 26 items was constructed in order to assess the general orientation and objectives of education, the nature of the educational content, and desirable ways of knowledge acquisition. The lack of research toward beliefs of primary teachers as well as the main focus of this scarce research on the practice of teaching indicated that the construction of the BPES would be worthwhile. The contribution of this study is the construction and validation of the Teacher Educational Beliefs Scale (BPES), containing a DD and TD underlying the beliefs of teachers towards good education. The conceptualization suggests a multidimensional, layered approach to primary teachers' educational beliefs. The acceptable internal consistency for the obtained dimensions and the strong correlation with related constructs such as beliefs toward constructivist and traditional teaching support the notion that the BPES provides a useful measure to assess primary schoolteachers' beliefs towards the nature of good education.

Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4).

The purpose of this article is to add to our current understanding of the social contexts of education by synthesizing research on the nature and influence of relationships between students and their teachers. I was guided by 3 questions. First, how have we conceptualized students' relationships with teachers? Second, how have our approaches to studying relationships shaped our understanding of the phenomenon? Third, looking across these different approaches to studying student-teacher relationships, what do we know about the nature and influence of student-teacher relationships developmentally? Specifically, I review in 3 broad themes the multiple conceptions, or approaches, to the study of student-teacher relationships. These include student-teacher relationships from attachment perspectives, from motivation perspectives, and from sociocultural perspectives. I view each approach as posing a critical question needing to be addressed conceptually, methodologically, and developmentally. Looking across approaches, findings reveal 1 limitation of our current understanding of student-teacher relationships is that most of our knowledge about relationships for a particular population of students (e.g., preschool elementary school, middle school, or high school) is embedded within knowledge about a particular approach (e.g., attachment, motivation, or sociocultural) as well as within specific methods of studying

relationships. Implications for future research and theory development are discussed. Researchers working from an attachment perspective conceptualize teacher–child relationships as extensions of the parent–child relationship. Through their nurturing and responsiveness to students’ needs teachers serve to provide a foundation from which children can learn about their academic and social surroundings. “Good” relationships with teachers are viewed as supporting children’s motivation to explore as well as their regulation of social, emotional, and cognitive skills. Because teacher–child relationships are viewed as extensions of the parent–child relationship, researchers working within the attachment paradigm are concerned with evaluating dimensions relevant to the parent–child relationship (e.g., emotional closeness, conflict, and dependency) as well as more global indicators of adjustment (e.g., social competence with peers and adults, and cognitive development). Pianta (1999) argued that teachers become increasingly important in the process of emotion regulation, through their ability to help children to accurately label, manage, and express the emotions experienced in the classroom (see also Thompson, 1994). In looking across findings from different theoretical and methodological perspectives, future studies (and programs of research) on student–teacher relationships may seek to find whether there exists a midlevel theory of student–teacher relationships— one that attempts to triangulate on the construct (Mathison, 1988) of teacher–child relationships by using different lenses to investigate its many facets.

Narvaez, D., & Lapsley, D.K. (2008). Teaching moral character: two alternatives for teacher education. *The teacher educator, 43*(2).

Debating whether or not teachers should teach values addresses the wrong question. Education already is a values-infused enterprise. The larger question is how to train teachers for positive character formation. Two teacher education strategies are presented in this article. A “minimalist” strategy requires teacher educators to make explicit the hidden moral education curriculum and to reveal the inextricable linkage between best practice instruction and moral character outcomes. The “maximalist” approach requires preservice teachers to master a tool kit of pedagogical strategies that target moral character directly as a curricular goal. To this end, the Integrative Ethical Education model outlines five steps for moral character development: supportive climate, ethical skills, apprenticeship instruction, self-regulation, and adopting a developmental systems approach.

The relative neglect of moral character education in the formal preservice teacher curriculum has at least two proximal causes. The first is the daunting surfeit of training objectives that already crowd the academic curriculum of teaching majors. When faced with the reality of finite credit hours available for teacher education versus the demands of NCATE accreditation and state licensing requirements, many teacher educators assume that the preservice curriculum leaves little room for training in character education. The second cause is the puzzling phenomenon whereby stakeholders—parents and school boards— expect schools to address the character of students, but nobody wants to be caught teaching values. The fear in regard to supporting character education is that one might be asked, “Whose values are being taught?” Two alternative approaches are presented here. The first approach views character education as immanent to best practice instruction. This approach argues that there is little need for specialized instruction in ethics or in the design of distinctly moral education curriculum. Rather, character development is an outcome of effective teaching. It is a precipitate of best practice instruction. Hence, in order to be assured

that the moral formation of students will be in good hands, the teacher educator need only ensure that preservice teachers are prepared to be outstanding teachers. The second view is that best practice teaching is necessary but not sufficient for effective moral formation of pupils. Perhaps at some point in the halcyon past it was sufficient, but in the present cultural milieu, children are often reared in toxic environments that pose special challenges for their moral and social development (Garbarino, 2004; Quart, 2003). As a result, teachers are called upon to offer a counterweight to the malformative elements permeating children's lives, a responsibility that calls for a more intentional and deliberate approach. This intentional strategy is committed to the view that students flourish in classroom communities and that children are best equipped to take on the challenges of development when they master the skill sets required for responsible membership in a democratic society (Guttman, 1987).

Osguthorpe, R.D. (2008). On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character. *Journal of Teacher Education*, 59, 288-299.

The point of this article is to make a case for teachers of moral disposition without regard for the moral development of students. The article concludes that there are multiple reasons for wanting teachers of good disposition and moral character; that teachers' dispositions are best conceived as modifiers to the methods that they employ; and that the crux of the dispositions debate is ultimately grounded in avoiding poor moral character. Implications of the article point teacher educators toward a conception of teacher education that focuses on preparing teachers of good disposition and moral character simply for the sake of teaching that accords with what is good, right, and virtuous. The analysis suggests that the scope of a teacher's dispositions should be broadened to include all matters of classroom life and teacher effectiveness. If there is a truism in education, it is that good teaching requires a teacher to be knowledgeable in content, skilled in method, and virtuous in disposition and character. The first two stipulations are most often and easily connected to student learning; it is readily accepted that a deep understanding of subject matter and an ability to effectively employ methods to convey that subject matter might increase a student's opportunity to learn. Thus, we want teachers to be experts in their content areas, and we want them to be able to convey that content in ways that make it accessible to students. But why do we want teachers to be of good disposition and moral character? Presumably, we want teachers to be virtuous for reasons that extend beyond reading, writing, and arithmetic—we want them to be of virtuous disposition because they inescapably influence the moral development of the children in their charge. However, the controversy surrounding dispositions is not likely to be settled in its current form if the nature of the recent debate and discussion continues its current course. That is, teacher educators (particularly NCATE, their accrediting body) are being asked the wrong questions and subsequently forced to respond to misguided inquiries or inquisitions. Before teacher educators can explore the place or importance of dispositions relative to knowledge and skills and before they can examine accusations of political conformity and thought control related to an emphasis on dispositions, they must ask a series of prior, more fundamental questions—such as those detailed in this analysis—that address the fundamental purposes of attending to the moral and ethical development of teacher candidates.

Bijlage 10 Systematisch overzicht van de artikelen

Nancy van Maanen

Sleutelwoorden: Values AND teacher' waardengedreven professional primary OR education', waarden gedreven professional primary ed

| Referentie | Probleemstelling /situering/ context | Definities en omschrijvingen |
|--|---|--|
| <p>Jacobs, G. (2010). Professionele waarden in kritische dialoog. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.</p> | <p>In de academische wereld de laatste twee decennia een hernieuwde aandacht voor de morele dimensie van educatie (zie o.a. Biesta, 2009; Veugelers, 2003; Cochran-Smith, 2004; Van Zilfhout, 2008). De sociale problemen in de Westerse landen hebben aanleiding gegeven voor politieke programma's waarin waarden en normen in de samenleving hoog op de agenda staan en in het verlengde daarvan voor een hernieuwde doordenking van de rol van het onderwijs in burgerschapsvorming van leerlingen en de morele activiteiten van professionals (Hansen, 2001; Van Doorn, 2008). Dat dit laatste belangrijk is blijkt uit een onderzoek onder lerarenopleiders verricht door Willemse, Lunenberg & Korthagen (2008). Hierin kwam naar voren dat lerarenopleiders het lastig vinden hun waarden en de wijze waarop zij deze in de dagelijkse lespraktijk inbrengen, te benoemen, aangezien de morele aspecten geen structureel onderdeel van het curriculum vormen. Bovendien bleek er weinig onderlinge samenhang te bestaan in de genoemde waarden en geen duidelijke relatie tot de missie van het instituut</p> | <p>Normatieve professionaliteit Het concept 'normatieve professionaliteit' is in de jaren negentig van de vorige eeuw in Nederland ontwikkeld door een netwerk van instellingen, waaronder de Universiteit voor Humanistiek, de Katholieke Theologische Universiteit in Utrecht en het toenmalige Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). tegelijkertijd welwillende manier wordt beoefend; en dat het object van reflectie normatieve vraagstukken zijn, bestaansproblemen of identiteitsvragen, ethische aangelegenheden, het hogere doel van het beroep of bijvoorbeeld de persoonlijke betrokkenheid van de professional (Baart & Van Houten, 1999). De filosoof Kunneman (1996) wijst daarbij op de noodzaak een reflexieve verhouding te ontwikkelen ten aanzien van het eigen werk, met oog voor de maatschappelijke en culturele context en de interferentie van strategische krachtenvelden. Dat laatste is belangrijk aangezien professionele praktijken zich ontwikkelen in relatie tot instituties, waarbij zingeving- en politieke vragen elkaar kruisen (Jacobs, 2002). Het drukt uit dat professioneel handelen zich altijd in het spanningsveld van systeem- en leefwereld en van collectieve en persoonlijke belangen bevindt en daarmee altijd moreel geladen keuzes impliceert. Normatieve professionalisering is dan de bewustwording van het eigen handelen als waardegeladen en de spanning om morele waarden, zoals respect voor diversiteit, een plaats te geven in de eigen werkpraktijk (Van den Ende & Kunneman, 2008)</p> |
| <p>Bakker, C. (2011), Confessioneel onderwijs: religie als decor. Religie & Samenleving, 6, 102-118.</p> | <p>De zwaarwegende aandacht voor het confessionele label van de christelijke of islamitische school – die om verschillende redenen in verschillende kringen bespeurbaar is – zou ontmythologiseerd moeten worden.</p> | |

| Education' | Onderzoeksvragen | Onderzoeks methoden en instrumenten | Resultaten | Aanbevelingen voor theorie en/of praktijk |
|------------|------------------|-------------------------------------|---|---|
| | | | | |
| | | | <p>Hoe 'grillig', onvoorspelbaar en multi-interpretabel religieuze tradities zich in deze zienswijze ook presenteren, de door de traditie aangereikte 'decorstukken' zoals religieuze feesten en rituelen, religieuze verhalen, de aankleding van de school, de ordening en markering van tijd en ruimte)</p> | |

| Referentie | Probleemstelling /situering/ context | Definities en omschrijvingen | |
|---|--|------------------------------|--|
| <p>Klaassen, C. & Veugelers, W. (2009). <i>Verantwoording van waardengericht onderwijs. Pedagogiek en Onderwijskunde Radboud Universiteit Nijmegen.</i></p> | <p>Burgerschapsvorming in het onderwijs krijgt steeds meer aandacht en wordt steeds meer opgenomen in doelstellingen en verantwoording van het onderwijs. In het middelbaar beroepsonderwijs zijn binnen het domein 'Leren, Loopbaan en Burgerschap' zeven 'kerntaken voorgeschreven. De Federatie Christelijk BVE heeft daar twee kerntaken aan toegevoegd 'zingeving' en 'dialog'. De Federatie Christelijk BVE wil middels dit onderzoek een instrumentarium ontwikkelen waarmee scholen beter hun activiteiten op dit terrein kunnen verantwoorden</p> | | |
| <p>Giesinger, J.(2012). <i>Kant's Account of Moral Education. Educational Philosophy and Theory, 44,7, 775-786</i></p> | <p>Terwijl Kants pedagogische lezingen een aantal morele opvoeding behandelen, lijkt zijn theorie van de vrijheid en moraal geen ruimte te laten voor de mogelijkheid van een opleiding voor vrijheid en moraliteit</p> | | |
| <p>Willemse, M.,Lunenberg, M. & Korthagen, F.(2005). <i>Values in Education: A Challenge for Teacher Educators. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 21, 2, 205-217</i></p> | <p>De (groeierende) politieke, sociale en wetenschappelijke aandacht voor de morele aspecten van het onderwijs betreft ook leerkracht. Dit artikel beschrijft een verkennend onderzoek naar de voorbereiding van aanstaande leraren voor morele opvoeding</p> | | |
| <p>Willemse, M.,Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). <i>The Moral Aspects of Teacher Educators' Practices. Journal of Moral Education, 37, 4 p445-466</i></p> | <p>De groeiende politieke, sociale en wetenschappelijke aandacht die wordt besteed aan de morele aspecten van het onderwijs heeft gevolgen voor de lerarenopleiding.</p> | | |

| Onderzoeksvragen | Onderzoeks methoden en instrumenten | Resultaten | Aanbevelingen voor theorie en/of praktijk |
|------------------|---|--|--|
| | | <p>Aantal diepte-interviews met mensen die veel ervaring hebben en dagelijks worstelen met de 'ins and outs' van de onderwijsinspanningen op dit gebied. Het uitgevoerde onderzoek heeft zich daarom gericht op de conceptualisering op pedagogisch-didactisch niveau van de wijze waarop docenten 'in concreto' invulling geven aan waardengericht onderwijs. Op basis daarvan en de uitvoerige literatuurstudie en kennisname van eerder onderzoek en ethische reflectie over 'accountability' in de onderwijs sfeer is een instrumentarium ontwikkeld waarmee scholen zelf in kaart kunnen brengen op welke wijze zij invulling willen c.q. kunnen geven aan het waardengericht werken in hun organisatie</p> | |
| | | | <p>Dit betekent dat het probleem van de morele opvoeding moeten worden opgelost binnen een transcendentie kader. Tenslotte wordt beweerd dat Kant zelf een oplossing voor dit probleem beschrijft in zijn pedagogische lezingen.</p> |
| | <p>De lerarenopleiders die het curriculum uitvoeren en de studenten die eraan deelnamen, zijn gevraagd of zij de morele aspecten van het curriculum herkennen. De effecten van het curriculum zijn getest op het leren van de studenten, met behulp van een pre- en post-test</p> | <p>De ontwerpen van doelstellingen, programmaonderdelen en onderwijs- en leermethoden voor een deel van het eerste jaar curriculum van een lerarenopleiding instituut voor het primair onderwijs worden beschreven.</p> | |
| | <p>Negen lerarenopleiders werden gedetailleerd bestudeerd. Deze lerarenopleiders werden vervolgens gestimuleerd om op hun waarden weer te geven door het invullen van grafieken om de morele</p> | | <p>De resultaten van de studie roepen onder andere de conclusie op dat meer aandacht nodig is voor de impliciete en niet-geplande aspecten van het voorbereiden van studenten als leerkracht, voor morele opvoeding.</p> |

| Referentie | Probleemstelling /situering/ context | Definities en omschrijvingen | |
|--|---|------------------------------|--|
| <p>Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). <i>The Moral Aspects of Teacher Educators' Practices. Journal of Moral Education, 37, 4 p445-466</i></p> | | | |
| <p>Vestol, J.M. (2011). <i>Moral Education and the Role of Cultural Tools. Journal of Moral Education, 40,1, 37-50</i></p> | | | |
| <p>Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J. & Boulton-Lewis, G. (2012). <i>Early Years Teachers' Epistemic Beliefs and Beliefs about Children's Moral Learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18, 2, 263-275</i></p> | <p>Er is sterk politiek en sociaal interesse in waardenonderwijs zowel internationaal als in heel Australië. Investeren in jonge kinderen wordt erkend als belangrijk voor de ontwikkeling van morele waarden voor een hechte samenleving, maar er is weinig bekend over opvattingen over het onderwijzen en leren van morele waarden in de vroege jaren van docenten</p> | | |
| <p>Rabin, C. (2011). <i>Learning to Care during Storytime in the Current Context: Moral Education from the Perspective of Care Ethics. Journal of Research in Childhood Education, 25,1, 45-61</i></p> | | | |

| Onderzoeksvragen | Onderzoeks methoden en instrumenten | Resultaten | Aanbevelingen voor theorie en/of praktijk |
|------------------|---|---|--|
| | aspecten van hun praktijken te analyseren. Daarnaast werd een van hun lessen op video opgenomen en besproken. | | Een belangrijke conclusie van deze studie is dat, terwijl de verantwoordelijkheid voor het voorbereiden van leraren in opleiding op morele opvoeding ligt bij individuele lerarenopleiders, dit proces grotendeels impliciet en ongepland is. Dit is deels te wijten aan het ontbreken van een taal voor het uitdrukken van de morele dimensie in het onderwijs. Zowel lerarenopleiders en studenten benadrukken het belang van de rol die houding speelt in de expressie van waarden door lerarenopleiders. |
| | Studentteksten interacties zijn geanalyseerd. Deze geven de relatie-georiënteerde en norm-georiënteerde culturele vaardigheden weer. | 1) Studentteksten wijzen op een mogelijke synthese van zorg- en rechtvaardigheidsaspecten van de moraal, zoals gesuggereerd door Benhabib 2) vrouwelijke superioriteit in de beheersing van zowel de norm-georiënteerde en relatie-georiënteerde taal. | |
| | Driehonderd negenenzeventig leraren vulden een enquête in over hun persoonlijke epistemische geloof en hun opvattingen over het morele leren van kinderen | De resultaten gaven aan dat docenten met meer geavanceerde epistemische overtuigingen kinderen zien als in staat zijnde verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen morele leren. Omgekeerd waren de leerkrachten die meer naïeve of simplistische persoonlijke epistemische overtuigingen hadden, het erover eens dat kinderen de moraal leren door het leren van gedragsregels. | Er wordt gesuggereerd dat met het expliciet reflecteren op epistemische overtuigingen, professionele ontwikkeling nodig kan zijn om leerkrachten te helpen om na te gaan hoe hun overtuigingen verband kunnen hebben met hun morele pedagogische benaderingen om zodoende eventuele aanpassingen te maken |
| | Door middel van observaties, interviews en enquêtes op een school | Docenten verbonden hun studenten in dialoog over verhalen om (1) mogelijkheden te bieden aan studenten om zich te verplaatsen "in de schoenen van" karakters, in het bijzonder de dader, (2) aansluiten op studentervaringen in relaties, en (3) verwijzen naar realisaties van studenten tijdens relationele uitdagingen of woordenwisselingen. Gedurende hun ervaringen, legden studenten in rijke details uit hoe verhalen hun leren om voor elkaar te zorgen, cultiveren. | |

| Referentie | Probleemstelling /situering/ context | Definities en omschrijvingen | |
|--|--|------------------------------|--|
| <p>Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Lofstrom, E.(2012). <i>Finding Myself as a Teacher: Exploring the Shaping of Teacher Identities through Student Teachers' Narratives. Teachers and Teaching: Theory and Practice</i>,18, 2, 197-216</p> | <p>Het doel van het onderzoek was om de professionele identiteitsontwikkeling onder leerkrachtstudenten te verkennen in een vijfjarige geïntegreerd lerarenopleidingsprogramma in Estland.</p> | | |
| <p>Rippberger, S.& Staudt, K. (2007). <i>Teaching Citizenship and Values on the U.S.-Mexico Border. Aztlan: A Journal of Chicano Studies</i>, 32,1, 87-112</p> | <p>In de Verenigde Staten en Mexico, heeft het openbaar onderwijs, als een overheidsinstelling, geprobeerd om culturele en nationale waarden expliciet te versterken door maatschappijleerlessen en impliciet door houding en klasmanagement. Deze studie laat zien hoe scholen aan elke kant van de Amerikaans-Mexicaanse grens pogen om afzonderlijke nationale en culturele normen te onderwijzen</p> | | |

| Onderzoeksvragen | Onderzoeks methoden en instrumenten | Resultaten | Aanbevelingen voor theorie en/of praktijk |
|------------------|--|---|---|
| | <p>Achtendertig studenten van het eerste tot en met vijfde jaar van de lerarenopleiding primair onderwijs gaven geschreven verhalen over zichzelf als leraar van vandaag. De verhalen werden geanalyseerd zowel over verschillende studie jaren in de lerarenopleiding met behulp van inductieve inhoudsanalyse, en door middel van diepte thema-analyse van een geval, dat exemplarisch is voor het ontstaan van een leerkrachtidentiteit. In dit laatste geval, werd Kelchtermans' professionele identiteitsmodel toegepast.</p> | <p>Bevindingen wijzen erop dat de perioden van praktijk zeer invloedrijk voor identiteitsontwikkeling blijken te zijn. In de ontwikkeling van een student, kwamen fasen naar boven die vergelijkbaar zijn met die in eerder onderzoek naar voren kwamen, met de focus die verschuift van zichzelf, naar onderwijsmethoden en vaardigheden en het leren van leerlingen.</p> | <p>Lerarenopleiders kunnen studenten helpen om deze patronen te herkennen en om de studenten te ondersteunen bij het reflecteren over de strategieën die zij hebben toegepast in hun leren en hun ontwikkeling en hun manier van omgaan met uitdagingen, en hen helpen om persoonlijk werkende theorieën ontwikkeld tijdens het onderwijsproces te identificeren. Op deze manier kunnen de pas afgestudeerde leraren ondersteund worden om leraren te worden met een solide professionele identiteit, goed uitgerust om hun carrière te beginnen in het basisonderwijs.</p> |
| | | <p>Er wordt gekeken naar openlijke maatschappelijke rituelen in scholen, zoals de vlag groeten, en op meer stilzwijgende normatieve training in verband met de klasorganisatie en managementstrategieën. We koppelen pedagogische praktijken aan culturele concepten van tijd, persoonlijke interactie en nationaliteit. De ontwikkeling van thema's met betrekking tot menselijke relaties en de tijd, sociabiliteit en individualisme en nationalisme en hegemonie opent enkele gemeenschappelijke aannames van Amerikaanse en Mexicaanse culturen, voor een meer kritische kijk.</p> | |

| Referentie | Probleemstelling /situering/ context | Definities en omschrijvingen | |
|--|---|------------------------------|--|
| <p>Temli, Y., Sen, D.& Akar, H. (2011). A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning. Educational Sciences: Theory and Practice, 11, 4, 2061-2067</p> | <p>Het doel van deze studie was om percepties van docenten op morele opvoeding; in welke mate lerarenopleidingen, zowel pre-service als in-service, leraren voorbereiden om met moraliteit en morele opvoeding in hun professionele klaslokalen om te gaan door middel van een cross-sectionele survey-onderzoek.</p> | | |
| <p>LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Sen, D., Hasser, N.& Ivins, I.(2011).Comparing Teachers' Views on Morality and Moral Education, a Comparative Study in Turkey and the United States. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27, 2, 366-375</p> | <p>In deze studie hebben de onderzoekers onderzocht hoe K-8 leraren moraal, morele opvoeding, en de morele ontwikkeling van kinderen in Turkije en in de Verenigde Staten benaderen. Beide landen hebben verschillende/diverse culturen en een lange geschiedenis met seculiere onderwijs.</p> | | |
| <p>Pantic, N. & Wubbels, Th. (2012).Teachers' Moral Values and Their Interpersonal Relationships with Students and Cultural Competence. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 28, 3, 451-460</p> | | | |

| Onderzoeksvragen | Onderzoeks methoden en instrumenten | Resultaten | Aanbevelingen voor theorie en/of praktijk |
|--|---|---|--|
| | <p>De gegevens werden verzameld door middel van een vragenlijst die items bevat met betrekking tot de demografische achtergrondinformatie en met open-ended items die gericht zijn op het verkennen van de percepties van leraren over deze kwestie. De deelnemers waren een representatief aantal leerkrachten primair onderwijs en leerkrachten met verschillende sociale referenties (N = 824) in 15 provincies van Turkije, waar een hoge toename van de bevolking waargenomen werd op basis van de nationale statistische gegevens opgehaald uit het Turkse Instituut voor de Statistiek</p> | <p>Bevindingen laten zien dat de meeste leerkrachten morele opvoeding als essentieel beschouwen en dat ze ermee om wilden gaan in hun klassen, maar ze klaagden dat zowel in-service en pre-service voorbereiding minimale pedagogische nadruk over dit onderwerp hadden gegeven. Leerkrachten dachten dat het helpen van studenten om globale waarden te verwerven en het laten van het persoonlijke morele disposities buiten de klas belangrijke activa waren tijdens het formele onderwijs, terwijl ze aandrongen op een behoefte aan hoe deze waarden te onderwijzen</p> | <p>Samenwerking tussen scholen, familie, media en mensen met wie leerlingen in een hechte relatie waren werden van essentieel belang gevonden bij de implementatie van morele opvoeding.</p> |
| | <p>Enquêtes werden verstuurd naar leraren in negen steden in beide landen.</p> | <p>De resultaten suggereren dat de Turkse leerkrachten maatschappelijke waarden en globale waarden, die gevolgen hebben voor de duurzaamheid van de Turkse natie-staat, hebben benadrukt. Amerikaanse leraren benadrukken moreel handelen en moraliteit in context (culturele relativiteit) in plaats van globale waarden</p> | <p>Onze bevindingen benadrukken het belang van interculturele bewustwording en tolerantie.</p> |
| <p>Deze studie onderzocht of en hoe overtuigingen over morele waarden van docenten worden weerspiegeld in de student-docent relaties (d.w.z. de niveaus van leiding hebben en een band hebben, in de perceptie door docenten en studenten van deze relatie), en in de culturele competentie van de docent.</p> | | <p>Een positieve associatie werd gevonden tussen paternalistische opvattingen van leraren en hun eigen perceptie van controle/leiding hebben. Een negatieve associatie werd gevonden tussen liberale overtuigingen van de docenten en de perceptie van de studenten over 'een band hebben'. Positieve associaties werden gevonden tussen liberale overtuigingen van docenten en de metacognitieve en motiverende componenten van een culturele competentie.</p> | <p>We bespreken de implicaties om docenten voor te bereiden om na te denken over de uitingen van hun overtuigingen in de praktijk.</p> |

