

Persoonlijk Meesterschap en de rol van interactie in de persoonswording van leerlingen



Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap

Projectgroep 5, Utrecht 22 augustus 2014



“Een leraar raakt de eeuwigheid; hij kan nooit weten waar zijn invloed ophoudt.”
(Henry Brooks Adams, 1838-1918)

Persoonlijk Meesterschap en de rol van interactie in de persoonswording van leerlingen



Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap

Projectgroep 5, Utrecht 15 juli 2014

Bijdragen: Jeannette Geldens, Frans van der Maden en Roos van Diepe (Kempel, Helmond),
San van Eersel (Katholieke Pabo, Zwolle), Marianne Golombek (Driestar, Gouda),
Eize Stamhuis (Gereformeerde Hogeschool, Zwolle), Nancy van Maanen (Iselinge, Doetinchem),
Peter Bom (Christelijke Hogeschool Ede), Anne-Christien Tammes en Daphne Drost (Marnix, Utrecht)

Redactie: Jeannette Geldens & San van Eersel



P.c. hogeschool Lerarenopleiding basisonderwijs

Voorwoord

Wanneer we leraren vragen om ‘goed leraarschap’ te benoemen, dan geven ze aan dat ‘goed leraarschap’ in de onderwijspraktijk onmiddellijk te herkennen is aan de sfeer in de klas, aan de interacties met leerlingen, aan de manier waarop wordt samengewerkt in het team en aan de manier waarop met ouders wordt gesproken (Onderwijsraad, 2013). Interactie met leerlingen is blijkbaar een van de belangrijke duidingen van ‘goed leraarschap’.

In deze CEPM-publicatie gaan we nader in op het Persoonlijk Meesterschap van leraren en de rol van interactie hierbij in de persoonswording van leerlingen van 2-14 jaar.

Aan deze publicatie hebben velen bijgedragen. Deze bijdragen zijn afkomstig van project-groepleden van zeven hogescholen (projectgroep 5¹), aanstaande leraren van twee hogescholen, leraren van drie basisscholen en een schoolleider van een basisschool die feedback heeft gegeven op ons gedachtegoed.

Door deze diversiteit aan contexten, was er een diversiteit aan perspectieven en is er in interactie van en met elkaar geleerd.

Met dank voor ieders bijzonder betrokken persoonlijke en professionele inzet.

Jeannette Geldens, projectleider Projectgroep 5

¹ Binnen het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) worden zes projecten onderscheiden:

1. Praktijkverkenning Persoonlijk Meesterschap;
2. Literatuurverkenning Persoonlijk Meesterschap;
3. Interviews werkveld (spanning systeem- en leefwereld);
4. Bijdrage lerarenopleidingen aan Persoonlijk Meesterschap;
5. Bijdrage Persoonlijk Meesterschap aan de vorming van leerlingen (2-14 jaar);
6. Beleid organisaties met betrekking tot Persoonlijk Meesterschap.

Samenvatting

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraar in de klas: zijn vakkennis en pedagogisch-didactische kwaliteiten, met aandacht en liefde voor leerlingen en vak. Die kwaliteiten maken dat leerlingen zich uitgedaagd voelen om het beste uit zichzelf te halen. Het gaat om persoonlijk meesterschap; dat is waar onderwijs over gaat. Onderwijs dat bijdraagt aan de persoonswording van leerlingen.

In dit project staat de vraag centraal op welke wijze de interactieve aspecten van persoonlijk meesterschap bijdragen aan de persoonswording van leerlingen van 2-14 jaar. Doel is de ontwikkeling van een interactiemodel dat door leraren en leerlingen kan worden gebruikt met het oog op de versterking van de persoonswording van leerlingen.

We omschrijven welke voorwaarden door het concept van persoonlijk meesterschap worden gesteld aan de interactie tussen leraren en leerlingen, en op welke wijze de persoonswording van leerlingen door deze interactie kan worden bevorderd, rekening houdend met de verschillende fasen van ontwikkeling waarin leerlingen in de leeftijd van 2-14 jaar zich kunnen bevinden.

We vertalen vervolgens deze voorwaarden in eisen waar het te ontwerpen interactiemodel aan moet voldoen met het oog op het te realiseren projectdoel en in kenmerken van het ontwerp om aan deze eisen te voldoen. Zo dient het ontwerp te kunnen worden gebruikt door verschillende doelgroepen (aanstaande leraren, leraren, opleidingsdocenten, nabije professionals), binnen alle lagen van de organisatie (leraren, directie, ouders) en binnen andere beroepsgroepen.

De opbrengst van dit project zijn ontwerpeisen en ontwerpkenmerken van een interactiemodel Persoonlijk Meesterschap en twee praktijkverkenningen die bij het ontwerp van dit interactiemodel kunnen worden benut. Een vervolgstap kan zijn het ontworpen Interactiemodel Persoonlijk Meesterschap door te ontwikkelen, te implementeren en te monitoren in de onderwijspraktijk.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
2. Probleemstelling.....	3
3. Doel- en vraagstelling	7
4. Methode	9
5. Resultaten literatuurverkenning	11
5.1 Resultaten deelvraag 1	11
5.1.1 Persoonlijk Meesterschap	11
5.1.2 Invloed van PM op de manier waarop leraren met leerlingen interacteren ..	13
5.1.3 Belemmeringen bij het gestalte geven aan interactie in het licht van PM	16
5.2 Resultaten deelvraag 2	17
5.2.1 Persoonswording als daad van zelfvormgeving	18
5.2.2 Persoonswording als relationeel proces	20
5.2.3 De rol van interactie in het proces van persoonswording	21
5.2.4 Kenmerken van interactie in het licht van Persoonlijk Meesterschap.....	25
5.3 Resultaten deelvraag 3	25
5.3.1 Ontwerpeisen	26
5.3.2 Ontwerpkenmerken	27
5.3.3 Materialisering van ontwerpeisen en ontwerpkenmerken	28
6. Resultaten praktijkverkenning	31
6.1 In interactie met leraren.....	31
6.2 Professionele identiteit-spanningen	36
6.3 Feedback van een schoolleider	37
Literatuur	39
Bijlage 1 Interviewgide Persoonlijk Meesterschap en interactie met leerlingen	42
Bijlage 2 Vragenlijst Professionele identiteit-spanningen.....	43
Bijlage 3 Ontwikkeling van een persoon	47

1. Inleiding

De lerarenagenda 2013-2020 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2013) start met een citaat van Henry Brooks Adams. “Een leraar raakt de eeuwigheid; hij kan nooit weten waar zijn invloed ophoudt.” Volgens de bewindslieden geeft dit citaat het belang weer van het werk van leraren. Het tekent de gedrevenheid waarmee leraren elke dag bezig zijn om leerlingen toe te rusten voor hun maatschappelijk leven.

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraar in de klas: zijn vakkennis en pedagogisch-didactische kwaliteiten, met aandacht en liefde voor leerlingen en vak. Die kwaliteiten maken dat leerlingen zich uitgedaagd voelen om het beste uit zichzelf te halen. Het gaat om persoonlijk meesterschap; dat is waar onderwijs over gaat. Onderwijs dat bijdraagt aan de persoonswording van leerlingen van 2-14 jaar.

In dit project staat de vraag centraal op welke wijze de interactieve aspecten van persoonlijk meesterschap bijdragen aan de persoonswording van leerlingen van 2-14 jaar.

Doel van dit project is de ontwikkeling van een interactiemodel dat door leraren en leerlingen kan worden gebruikt met het oog op de versterking van de persoonswording van leerlingen.

De opbrengst van dit project zijn ontwerpeisen en ontwerpkenmerken van een interactiemodel Persoonlijk Meesterschap en twee praktijkverkenningen die bij het ontwerp van dit model kunnen worden benut. Een vervolgstap kan zijn dit interactiemodel door te ontwikkelen, te implementeren en te monitoren in de onderwijspraktijk.

2. Probleemstelling

Persoonlijk Meesterschap wordt door het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) (Castelijns & Hoencamp, 2013) omschreven als: het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap op grond waarvan leraren verantwoorde en professionele keuzes maken die tot doel hebben om de persoonlijke groei en ontwikkeling (persoonswording) van elke individuele leerling - zoals die tot uitdrukking komt in het leren van leerlingen om betekenis te geven aan de eigen ervaringen, sturing te geven aan het eigen ontwikkelingsproces, en verantwoorde-lijkheid te nemen voor de beoordeling van het eigen handelen – te bevorderen.

Het leveren van een dergelijke bijdrage veronderstelt van leraren dat ze weten waar ze voor staan en daarover in dialoog gaan met anderen, dat ze in complexe praktijkkwes- ties eigen professionele keuzes kunnen maken, dat ze een missie hebben en professionele ruimte creëren en dat ze een kritische en onderzoekende houding hebben en zich blij- vend ontwikkelen (Onderwijsraad, 2013). Met andere woorden, persoonlijk meesterschap richt zich op de persoon van de leraar als waardengedreven professional, die zijn profes- sionaliteit niet alleen vanuit een persoonlijke betrokkenheid invulling geeft, maar zich in zijn handelen ook bewust is van de kennis en waarden die hij in zijn onderwijs realiseert met het oog op de ontwikkeling van de persoon van de leerling.

De aandacht voor de persoonlijke dimensie van het leraarschap sluit aan bij politieke, maatschappelijke en onderwijskundige veranderingen als een veranderde besturingsfilo- sofie (decentralisatie, deregulering, meer autonomie), veranderde opvattingen over doel, inhoud en vormgeving van het primaire proces (zelfverantwoordelijk burgerschap, levens- lang leren, visie op leren die wordt gekenmerkt door zelfstandigheid, zelfregulering en interactiviteit) en veranderde opvattingen over de juiste implementatiestrategie en de ondersteunende rol van schoolorganisaties bij onderwijsvernieuwingsprocessen (niet top down of bottom up, maar in onderlinge samenwerking) (Verbeeten, 2007). Deze verande- ringen doen een steeds groter beroep op het vermogen van individuele professionals om zelfstandig keuzes te maken. Vergelijk de belangstelling voor 21st century skills.

Tegelijkertijd benadrukken deze veranderingen dat deze keuzes nooit geheel los van an- deren kunnen worden gemaakt. Met betrekking tot de invulling van het leraarschap wordt door de Onderwijsraad (2013) bij deze veranderingen aangesloten door het belang te benadrukken van de ontwikkeling bij leraren van een persoonlijke professionaliteit, die niet alleen richting geeft aan het handelen en de houding van leraren in de beroepsprak- tijk, maar ook in wisselwerking staat met de collectieve waarden van de schoolorganisatie en de beroepsgroep.

De veronderstelling hierbij is, dat een positieve perceptie van de eigen professionele identiteit van leraren leidt tot meer motivatie, toewijding en tevredenheid ten aanzien van de beroepsuitoefening (CEPM, 2013).

De laatste jaren wordt deze toegenomen aandacht voor de persoonlijke betrokkenheid van professionals bij organisatieprocessen ingehaald door de toenemende dominantie van het politiek-juridische en markt-economische discours van beleidsmakers, managers, inspecteurs en ambtenaren. Dit discours, waarin begrippen als resultaat, product, rendement, target en marktaandeel centraal staan, maakt het voor professionals steeds moeilijker om vanuit hun persoonlijke betrokkenheid bij en vanuit de intrinsieke waarden van hun professionele praktijken, te blijven werken.

Er lijkt een kloof te (zijn) ontstaan tussen enerzijds de systeemwereld -de wereld van beheersing en controle- en anderzijds de leefwereld van de leraar waarin de ontwikkeling en het welzijn van de leerlingen en het vergroten van hun intrinsieke communicatieve ruimte centraal staat (Kunneman, 2005).

De Onderwijsraad (2013) is kritisch naar deze ontwikkelingen toe. Het teveel inzetten op structuren, regels en formele instrumenten kan raken aan de vrijheid van onderwijs en leiden tot toenemende regeldruk, waarmee het tegendeel wordt bewerkstelligd van wat de overheid beoogt namelijk een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. De toenemende regeldruk kan leiden tot spanningen in de persoon van de leraar die afbreuk kunnen doen aan de motivatie en betrokkenheid van leraren op het welzijn van leerlingen. Deze spanningen kunnen in de persoon van de leraar leiden tot een strijd tussen de persoonlijke en professionele dimensies van het leraarschap in voor deze leraar onwenselijke situaties (Pillen, 2013).

Tegelijkertijd nemen, als gevolg van het autoritaire discours van de systeemwereld, de communicatieve mogelijkheden die leraren hebben om op een actieve wijze bij te dragen aan de persoonlijke groei en ontwikkeling (persoonswording) van leerlingen, af. Hierdoor neemt ook de mogelijkheid voor leerlingen af om een eigen stem te ontwikkelen; leerlingen krijgen hierdoor minder de gelegenheid om hun eigen opvattingen en veronderstellingen, motivaties en drijfveren, waarden en normen te ontdekken en in gesprek te brengen met anderen.

Om de eigen stem van leerlingen te ontwikkelen en meer te laten klinken in het onderwijs, is het op de eerste plaats van belang dat leraren zich bewust worden van de mogelijke spanningen in hun eigen professionele identiteit en van hun persoonlijke – op de persoon van leerlingen gerichte – waarden, die door de dominantie van de systeemwereld dreigen te worden onderdrukt.



Aan deze aanname ligt de veronderstelling ten grondslag, dat je als leraar pas bij kunt dragen aan de persoonlijke ontwikkeling (persoonswording) van leerlingen wanneer je weet wie je bent, wat je ten aanzien van de vorming² van leerlingen van waarde vindt en hoe je deze waarden in je handelen wilt realiseren.

Uit onderzoek is echter nog weinig bekend over de spanningen die leraren ervaren als gevolg van de disbalans tussen hun professionele en hun persoonlijke identiteit en of deze spanningen door beginnende (1-2 jaar onderwijservaring) en meer ervaren (≥ 2 jaar onderwijservaring) leraren verschillend wordt ervaren.

² Onder vorming wordt in deze publicatie verstaan het proces waarin het zelf of de persoon van de leerling wordt ontwikkeld. Dit proces wordt ook aangeduid met de term persoonswording.

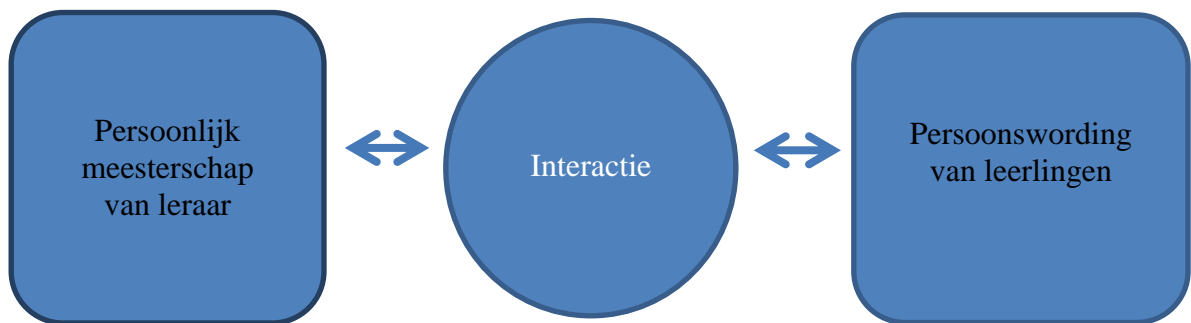
Op de tweede plaats is het van belang dat leraren de juiste tools krijgen aangereikt waarmee zij – binnen de bestaande kaders – meer nadruk kunnen leggen op de persoonlijke groei en ontwikkeling (persoonswording) van hun leerlingen en beter in staat zijn om hieraan bij te dragen. Diverse wetenschappers (Alexander, 2005, Bahktin 1981, Matusov 2007, Tappan 2005) wijzen in dit kader op het belang van interactie, meer specifiek op het belang van dialoog. De gedachte hierachter is, dat mensen hun persoonlijkheid niet ontwikkelen los van anderen, maar samen en in dialoog met anderen.

Leren is een individueel proces, dat niemand voor de lerende kan doen. Toch is om te kunnen leren altijd een omgeving nodig en zijn altijd anderen nodig. Samen leren is vooral een samenwerkend leren (Popeijus & Geldens, 2009).

Onbekend nog is welke vorm van interactie het meest geschikt is om vanuit persoonlijk meesterschap bij te dragen aan de persoonswording van leerlingen en welke aanpassingen deze vorm van interactie behoeft met het oog op de vorming van leerlingen variërend van 2 tot 14 jaar.

3. Doel- en vraagstelling

Doel van dit project is om een ontwerp voor de interactie tussen leraren en leerlingen te maken, dat, in het licht van persoonlijk meesterschap, bij moet dragen aan de persoonswording van leerlingen tussen 2-14 jaar. In Figuur 3.1 is zichtbaar hoe de concepten Persoonlijk Meesterschap, interactie en persoonswording met elkaar samenhangen.



Figuur 3.1. De samenhang tussen Persoonlijk Meesterschap van de leraar, de rol van interactie en de persoonswording van leerlingen.

Het ontwerp zal in nauwe samenwerking met en ten behoeve van de concrete onderwijspraktijk worden ontwikkeld en dient te kunnen worden gebruikt door verschillende doelgroepen (aanstaande leraren, leraren, opleidingsdocenten, nabije professionals), binnen alle lagen van de organisatie (leraren, directie, ouders) en binnen andere beroepsgroepen.

De hoofdvraag is:

Op welke wijze dragen de interactieve aspecten van persoonlijk meesterschap bij aan de persoonswording van leerlingen tussen 2-14 jaar?

Deelvragen:

1. Welke voorwaarden worden door het concept van persoonlijk meesterschap gesteld aan de interactie tussen leraren en leerlingen?
2. Op welke wijze wordt de persoonswording van leerlingen door deze interactie bevorderd?
3. Welke ontwerpeisen en ontwerpkenmerken m.b.t. het te ontwikkelen interactiemodel kunnen met behulp van de antwoorden op deelvragen 1 en 2 worden geformuleerd?

4. Methode

Om na te gaan op welke wijze de interactieve aspecten van persoonlijk meesterschap bijdragen aan de persoonswording van leerlingen tussen 2-14 jaar is eerst een literatuurverkenning gedaan.

Deze literatuurverkenning resulteerde in een beschrijving van de PM- kenmerken van de leraar en in een vaststelling van de gevolgen van deze kenmerken voor de interactie met leerlingen.

Op grond van deze literatuurverkenning en op grond van de door CEPM geformuleerde indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap (CEPM, 2014a; 2014b) is ten behoeve van een eerste praktijkverkenning een interviewgide ontwikkeld.

Deze interviewgide is gebruikt om gesprekken met leraren te voeren over hun wijze van interacteren met leerlingen en over de keuzes die leraren daarbij maken (Bijlage 1).

Doel hiervan was om meer inzicht te verkrijgen in de huidige onderwijspraktijk met betrekking tot interactie en in de wijze waarop leraren interactie en relatie verbinden met persoonswording. De gesprekken met leraren vonden plaats naar aanleiding van beelden die werden opgenomen van een onderwijssituatie of naar aanleiding van een mondelinge beschrijving van de onderwijssituatie door de leraar.

Parallel hieraan vond een tweede praktijkverkenning plaats die zich richtte op het voeren van gesprekken met aanstaande leraren over mogelijke professionele identiteitsspanningen die zij kunnen ervaren op de werkplek. Een deel van deze spanningen had betrekking op de leraar-leerlinginteractie op klasniveau. De overige spanningen hadden voornamelijk betrekking op school- en omgevingsniveau.

Voor deze praktijkverkenning zijn drie groepen aanstaande leraren (2 eerstejaars groepen van Hogeschool de Kempel en 1 vierdejaars groep van de Christelijke Hogeschool Ede) benaderd met de vraag om de vragenlijst professionele identiteitsspanningen individueel in te vullen (Bijlage 2).

Daarna zijn met deze drie groepen aanstaande leraren gesprekken gevoerd over hun professionele identiteitsspanningen en hun professionele identiteit. Tijdens deze gesprekken zijn enkele stellingen, voortkomend uit de vragenlijst professionele identiteitsspanningen, aan de orde gesteld.

Daarbij werd in samenspraak met een lerarenopleider (c.q. studiebegeleider) bekeken in hoeverre deze stelling van toepassing was op de aanstaande leraren en wat dit zegt over hun professionele identiteit.

Daarbij werd telkens gezocht naar de wijze waarop de professionele identiteit van de aanstaande leraren zich vormt. De aandacht lag daarbij op het achterhalen van de oorsprong van de uitgesproken overtuigingen en in hoeverre deze overtuigingen de aanstaande leraar hebben gevormd als de leraar die ze nu zijn of willen worden.

Op grond van de literatuurverkenning en de beide praktijkverkenningen zijn ontwerpeisen en ontwerpkenmerken geformuleerd voor het te ontwikkelen interactiemodel. De ontwerpeisen geven de kaders aan waarbinnen het model kan worden ontwikkeld. De kenmerken hebben betrekking op de inhoudelijke beschrijving van het model.

Om tot een concreet interactiemodel te komen, dienen deze ontwerpeisen en ontwerpkenmerken te worden gematerialiseerd in een prototype van een interactiemodel dat in de praktijk kan worden geïmplementeerd en geëvalueerd.

In hoofdstuk 5 en 6 worden de resultaten van respectievelijk de literatuurverkenning en de beide praktijkverkenningen besproken.

5. Resultaten literatuurverkenning

5.1 Resultaten deelvraag 1

Welke voorwaarden worden door het concept van persoonlijk meesterschap gesteld aan de interactie tussen leraren en leerlingen?

Deze paragraaf start met een omschrijving van het begrip Persoonlijk Meesterschap (§ 5.1.1). Vervolgens wordt omschreven wat deze conceptuele omschrijving van persoonlijk meesterschap betekent voor de manier waarop leraren met leerlingen interacteren (§ 5.1.2). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen beginnende en meer gevorderde leraren. Tot slot worden mogelijke belemmeringen beschreven die leraren kunnen ervaren bij het gestalte geven aan interactie in het licht van persoonlijk meesterschap (§ 5.1.3).

5.1.1 Persoonlijk Meesterschap

Persoonlijk Meesterschap (PM) kan worden omschreven als "the discipline of personal growth and learning" (Senge, 1990, p. 141). In dit streven naar groei en ontwikkeling spelen persoonlijke opvattingen, motieven en waarden een rol.



In het licht van de vraag wie zij zijn als leraar en wat voor leraar zij willen zijn, verlenen leraren, die streven naar persoonlijke groei en ontwikkeling, betekenis aan hun eigen ervaringen, sturen ze hun eigen ontwikkelingsproces en nemen ze verantwoordelijkheid voor de beoordeling van hun eigen handelen (Beijaard, 2009).

Persoonlijk meesterschap vraagt van leraren dat ze weten waar ze voor staan en daarover in dialoog gaan met anderen, dat ze in complexe praktijkvragen eigen professionele keuzes kunnen maken, dat ze een missie hebben en professionele ruimte creëren en dat ze een kritische en onderzoekende houding hebben en zich blijvend ontwikkelen (Onderwijsraad, 2013). Deze procesmatige omschrijving van persoonlijk meesterschap illustreert dat leraren niet alleen handelen op basis van wetenschappelijke kennis of common sense, maar ook op basis van wat zij persoonlijk van waarde vinden.

Van persoonlijk meesterschap is sprake wanneer dit handelen niet primair gericht is op het kritiekloos uitvoeren van de heersende waarden en normen binnen het brede veld van onderwijs, maar recht wil doen aan de verschillende rechten en belangen van alle betrokkenen (Delnoij & Laurier, 2012).

Persoonlijk meesterschap legt een sterke nadruk op het relationele karakter van het professionele handelen van leraren. In het primaire proces heeft dit relationele karakter betrekking op de relatie tussen leraar en leerlingen.

Deze relatie kent volgens Biesta (2012) drie doeloriëntaties: 1) het verwerven van noodzakelijke kennis en vaardigheden, 2) het inwijden in de culturele en sociale traditie, en 3) het ontwikkelen van eigen oordeelsvorming en authenticiteit.

De realisering van deze doeloriëntaties vraagt - in het licht van PM – om een pedagogische inkleuring van de relatie tussen leraar en leerling (Miedema 2013; Stevens & Bors, 2013). De relatie tussen leraren en hun leerlingen houdt een 'onvermijdelijke finaliteit' in: leraren willen iets van waarde met hun leerlingen bereiken (Van Oers, 2013). Anders gezegd, je bent leraar omdat je anderen iets te zeggen hebt, voor jongeren iets betekent dat hun verder helpt.

Het nastreven van deze pedagogische doelen veronderstelt dat leraren tegelijkertijd een goed nastreven dat boven het hier en nu uitstijgt én afstemmen op de behoeften en ontwikkelingskenmerken van de leerlingen zelf (Meijer, 2013).

In pedagogische zin, zegt Stevens (2004), betekent dit dat leraren leerlingen een aanbod moeten doen van verbondenheid en verantwoordelijkheid, van uitdaging en ruimte, ondersteuning en grenzen, en dat leraren respect hebben voor de leerling als actor, voor diens uniciteit, en voor diens multiperspectiviteit, d.i. de veelheid en verscheidenheid aan perspectieven die leerlingen kunnen innemen.

In het licht van persoonlijk meesterschap neemt bovengenoemd aanbod de vorm aan van kenniscreatie of co-constructie van kennis (Wierdsma, 1999), waarbij kennis niet alleen in cognitieve zin wordt verstaan, maar ook emoties, motieven en waarden omvat. Door meerdere subjectieve interpretaties van de werkelijkheid op elkaar te betrekken, ontstaat een intersubjectieve interpretatie van deze werkelijkheid.

Dit proces kan worden opgevat als een vorm van omzetting van informatie tot kennis; er is dan sprake van kennisopbouw. Het proces van kennisopbouw leidt echter ook tot meer begrip. "De omzetting van informatie naar kennis en daarmee tot begrip, kan ontstaan door 'innerlijke spraak' (Wells, 1999), maar vaker door de dialoog met anderen uit de leerwerkgemeenschap." (Popeijus & Geldens, 2009, p.24)

Omdat het bij deze kennis vooral gaat om de manier waarop feiten betekenis hebben gekregen, nemen ze bij voorkeur de vorm aan van een narratief (Kelchtermans, 2008). Verhalenderwijs wordt duidelijk wat iemand beweegt of waar iemand voor staat. Je kwetsbaar op durven stellen speelt hierbij een belangrijke rol, want alleen door je kwetsbaar op te stellen, kan er een ruimte ontstaan waarin leerlingen hun eigen persoonlijke biografie in processen van gezamenlijke betekenisconstructie willen inzetten met als doel deze verder te ontwikkelen.

In de praktijk vraagt het realiseren van Persoonlijk Meesterschap meer dan het uitvoering geven aan bovengenoemde kennis- en vaardigheidsaspecten. De daadwerkelijke realisering van persoonlijk meesterschap vindt vooral plaats in unieke en complexe praktijksituaties (Onderwijsraad, 2013).

Je moet in deze situaties als leraar aanvoelen wat nodig is en 'op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling' (Stevens & Bors, 2013). Deze situaties doen zich vaak onverwacht voor en zijn dus lastig te plannen. Om op het juiste moment het goede te kunnen doen is een houding nodig van herkennen (open geest), ervaren (open hart) en handelen (open wil) (Scharmer, 2010).

Stevens & Bors (2013) spreken in dit kader van een pedagogische grondhouding; een autonomie-ondersteunende houding van de leraar die wordt gekenmerkt door: tijd nemen om te luisteren, ruimte geven voor een eigen manier van werken, leerlingen het woord geven, de activiteiten van leerlingen waarderen en informatieve feedback geven, aanmoedigen, hints geven, reageren op vragen en inleven in de leerlingen.

Samenvattend kun je zeggen dat leraren, die vanuit de ideeën van persoonlijk meesterschap lesgeven, leraren zijn die:

1. met hun onderwijs bij willen dragen aan de persoonlijke groei en ontwikkeling van elke individuele leerling zoals die tot uitdrukking komt in het leren van leerlingen om:
 - a) betekenis te geven aan de eigen ervaringen,
 - b) sturing te geven aan het eigen ontwikkelingsproces, en
 - c) verantwoordelijkheid te nemen voor de beoordeling van het eigen handelen;
2. het relationele en wederkerige karakter van hun professionele handelen centraal stellen. Dit betekent dat zij handelen op basis van wat zij als leraar persoonlijk van waarde vinden en tegelijkertijd erkenning geven aan de rechten en belangen van leerlingen.
3. afstemmen op de behoeften en ontwikkelingskenmerken van leerlingen in het licht van de behoeften en ontwikkelingskenmerken van anderen en van de samenleving als geheel. Dit betekent leerlingen een aanbod doen van verbondenheid en verantwoordelijkheid, van uitdaging en ruimte, van ondersteuning en grenzen. Het betekent verder respect hebben voor de uniciteit van leerlingen, d.w.z. erkenning geven aan het eigene van leerlingen, datgene waarin de leerling als persoon van de leraar en van andere leerlingen verschilt;
4. de accumulatie van kennis zien in termen van co-constructie, waarbij kennis niet alleen in cognitieve zin wordt verstaan maar ook emoties, motieven en waarden omvat;
5. onderkennen dat in onderwijsleersituaties naast vakinhoudelijke en technisch-instrumentele vragen ook vragen van moreel-existensiële aard worden gesteld (Heb ik hart en oog voor elk kind?; Heb ik dit kind en deze groep recht gedaan?; Heb ik het juiste gedaan?);
6. verantwoorde keuzes maken die gekenmerkt worden door zorgvuldigheid, betrouwbaarheid, transparantie en consistentie;
7. persoonlijke groei en ontwikkeling - persoonswording - zien als een proces van toe-eigening: het - in alle vrijheid - kunnen herinterpreteren (herkaderen) van de opvattingen, veronderstellingen, motieven en waarden van anderen, in het licht van de eigen opvattingen, veronderstellingen, motieven en waarden;
8. in staat zijn om zowel in geplande als niet-geplande situaties te handelen vanuit een pedagogische grondhouding die er op gericht is de autonomie van leerlingen te ondersteunen.

5.1.2 Invloed van PM op de manier waarop leraren met leerlingen interacteren

Wat betekenen bovenstaande indicatoren van PM voor de wijze waarop leraren de interactie met leerlingen gestalte geven? En is dit voor beginnende en meer gevorderde leraren hetzelfde?

Deze laatste vraag is van belang omdat onderzoek uitwijst dat de professionele identiteit van leraren een ontwikkelingsproces doorloopt (Ruijters, Braak & Oeffelt, 2013).

Gestalte geven aan leraar-leerling interactie in het licht van PM

Welke voorwaarden kunnen vanuit bovenstaande omschrijving van PM worden gesteld aan de interactie van leraren met leerlingen?

Uitgaande van de in paragraaf 5.1.1 geformuleerde indicatoren voor PM, dient de interactie van leraren die vanuit PM hun onderwijs gestalte willen geven er op de eerste plaats op gericht te zijn om leerlingen betekenis te doen geven aan hun eigen ervaringen, hen te leren om sturing te geven aan hun eigen ontwikkelingsproces en verantwoordelijkheid te nemen voor (de beoordeling van) hun eigen handelen.

Op de tweede plaats dienen leraren in hun interactie met leerlingen tot uitdrukking te brengen wat zij persoonlijk – als professional - van waarde vinden én dienen zij tegelijkertijd het eigene van leerlingen (dat waarin leerlingen van elkaar en van de leraar verschillen) zoals dat door leerlingen is geuit, te erkennen.

Op de derde plaats dienen leraren hun interactie met leerlingen af te stemmen op de behoeften en ontwikkelingskenmerken van leerlingen, alsmede op de behoeften en ontwikkelingskenmerken van anderen en van de samenleving als geheel. Dit betekent dat leraren in dialoog treden met leerlingen, bronnen, de organisatie en de samenleving als geheel met als doel verbindingen tot stand te brengen, verantwoordelijkheden te benoemen, nieuwe perspectieven aan te reiken, maar ook veiligheid te bieden en duidelijkheid, in de zin van dat geen maatschappelijk erkende grenzen worden overschreden.

Op de vierde plaats dient de interactie in het teken te staan van het genereren van nieuwe betekenissen, of een herinterpretatie van bestaande betekenissen (niet het reproduceren van bestaande betekenissen), waarbij deze nieuwe betekenissen niet alleen in cognitieve zin maar ook in moreel-existentiële zin moeten worden verstaan.

Op de vijfde plaats dient de interactie ruimte te bieden voor de herinterpretatie van de opvattingen, veronderstellingen, motieven en waarden van zowel individuele als collectieve anderen.

Tot slot moet interactie niet worden gezien als het instrumenteel toepassen van technieken, maar te worden gevoed vanuit een autonomie-ondersteunende grondhouding van leraren die wordt gekenmerkt door zorgvuldigheid, betrouwbaarheid, transparantie en consistentie.

Verschillen tussen beginnende en gevorderde leraren

Bovenstaande eisen kunnen niet in dezelfde mate aan de interactie van alle leraren worden gesteld. Leraren verschillen immers als persoon en als professional van elkaar. Tegelijkertijd is de professionele identiteit van individuele leraren ook geen vaststaand gegeven, maar ontwikkelt zich (Ruijters, Braak & Oeffelt, 2013).

Dit laatste betekent dat een onderscheid moet worden gemaakt tussen beginnende en meer gevorderde leraren.³

³ Het verschil tussen beginnende en meer ervaren leraren is onder meer gebaseerd op Van Kregten & Moerkamp (2004) die onder meer aangeven dat na het eerste jaar 10% van de starters het voor gezien houdt en na vijf jaar is het percentage dat het beroep verlaat opgelopen tot 25%.

De manier waarop aanstaande of beginnende leraren de eigen opvattingen, de eigen drijfveren, de eigen normen en waarden en de eigen ervaringen van leraren in relatie tot het leraarsberoep en de organisatie in hun handelen tot uitdrukking brengen is vaak een andere dan de wijze waarop gevorderde leraren dat doen.

Dit laat onverlet dat gestalte geven aan PM veronderstelt dat leraren blijvend op zoek gaan naar antwoorden op de vragen als: Wie ben ik? (wat kenmerkt mij en wat zijn mijn kwaliteiten?) en Wat is mijn werk? (Waar staat het leraarsberoep voor en hoe verhoud ik mij hiertoe?) (Scharmer, 2010).

Hoe verloopt nu deze ontwikkeling? In de eerste jaren van de opleiding worden deze antwoorden aanvankelijk ingegeven vanuit een eerste kennismaking met het leraarsberoep en met de context waarin het beroep wordt uitgeoefend (Past het bij jou?) (Ruijters, Braak & Oeffelt, 2013).

In een volgende fase vormen aanstaande leraren een eigen mening over het beroep en ontwikkelen ze de wil om daar zelf meer in te gaan participeren. In de overgang van het derde naar het vierde studiejaar nemen aanstaande leraren steeds meer stelling en trekken ze zaken steeds meer naar zich toe. In dit proces vindt in toenemende mate een afstemming plaats tussen de eigen wil, de eigen opvattingen en de omgeving.

In de jaren na de opleiding (de startende professional) is er een drietal krachten die van invloed zijn op de professionele ontwikkeling.

Allereerst is er sprake van een nieuwe omgeving die wat van de startende professional vraagt. De startende leraar gaat op zoek naar een balans tussen privé en werk. Als tweede is er sprake van de omzetting van actuele kennis naar handelen in de praktijk. Wat zijn de regels van het spel? En als derde gaat de startende leraar op zoek naar zijn eigen plek in de organisatie. In deze zoektocht worden de persoonlijke kwaliteiten en drijfveren soms wel eens vergeten en conformeert de leraar zich aan de schoolcultuur en visie.

Na een jaar of vijf werkzaam te zijn geweest gaat de leraar meer op zoek naar een persoonlijke invulling van zijn werkzaamheden en naar meer zelfstandigheid. Dit is een fase waarin motivatieproblemen kunnen ontstaan, zeker als men zich in zijn werk niet erkend voelt. Na tien jaar hebben leraren doorgaans goed zicht op wie zij - als professional - zijn, op wat zij kunnen en wat hun plek is binnen de organisatie.

Er worden nieuwe afwegingen gemaakt die variëren van loyaliteit aan de organisatie tot het maken van een carrière switch. In de jaren daarna krijgen routine en ervaring meer en meer vat op de professional en ontwikkelt de professionele identiteit zich met name op het gebied van coaching van startende leraren en aandacht en zorg hebben voor het grote geheel.

Wat betekent het bestaan van verschillen tussen beginnende en meer gevorderde leraren voor de eisen die vanuit PM gesteld kunnen worden aan de leraar-leerling interactie? In paragraaf 2 hebben we de veronderstelling geformuleerd, dat je als leraar pas bij kunt dragen aan de persoonlijke ontwikkeling (persoonswording) van leerlingen wanneer je weet wie je bent, wat je ten aanzien van de vorming van leerlingen van waarde vindt en hoe je deze waarden in je handelen wilt realiseren.

Met het oog hierop en in het licht van bovenstaande schets van de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren kunnen we niet verwachten dat aanstaande of beginnende leraren net zo goed als meer ervaren leraren in staat zullen zijn om PM in hun interactie tot uitdrukking te brengen. Hiervoor hebben zij – degenen die dit van nature hebben meegekregen uitgezonderd - nog te weinig zicht op hun eigen professionele handelen.

Op de eerste plaats kan van aanstaande of beginnende leraren niet zonder meer worden verwacht dat zij in vergelijking met meer ervaren leraren in staat zijn om hun eigen professionele identiteit in hun interactie met leerlingen tot uitdrukking te brengen én tegelijkertijd erkenning te geven aan de identiteit van de leerling.

Ook zijn hun concerns meer gericht op de eigen professionele ontwikkeling, dan op die van iedere individuele leerling.

Op de tweede plaats kan van aanstaande of beginnende leraren niet worden verwacht, dat zij, net zo goed als meer gevorderde leraren, in staat zijn om hun interactie met leerlingen in een breder – maatschappelijk of anderszins - perspectief te plaatsen. Het zal voor aanstaande of beginnende leraren moeilijker zijn om – tegelijkertijd - verbindend te spreken, verantwoordelijkheden te benoemen, nieuwe perspectieven aan te reiken en veiligheid en duidelijkheid te bieden, dan voor meer gevorderde leraren.

Ten slotte zal ook het genereren van nieuwe betekenissen en het herinterpreteren van bestaande betekenissen (herkadering van dilemma's uit de beroepspraktijk door deze ervaring te verbinden met eigen opvattingen, drijfveren en waarden) meer ervaren leraren beter aangaan dan aanstaande of beginnende leraren.

5.1.3 Belemmeringen bij het gestalte geven aan interactie in het licht van PM

In paragraaf 2 is benadrukt dat, om de eigen stem van leraren en leerlingen meer te laten klinken in het onderwijs, leraren zich bewust dienen te zijn van hun eigen, op de persoon van leerlingen gerichte, opvattingen, veronderstellingen, motieven en drijfveren.

In dezelfde paragraaf is echter ook gebleken dat deze opvattingen, veronderstellingen, motieven en drijfveren door de dominantie van de systeemwereld dreigen te worden onderdrukt en dat die onderdrukking kan leiden tot spanningen in de professionele identiteit van leraren.

Ook hier doet zich de vraag voor of dat voor aanstaande en beginnende leraren anders is dan voor meer gevorderde leraren. Een andere vraag is, wat het voorkomen van identiteit-spanningen betekent voor de interactie van leraren met leerlingen in het licht van PM?

Zoals hierboven reeds beschreven is Persoonlijk Meesterschap nauw verbonden met het relationele karakter van het professionele handelen van leraren, wat terug te zien is in de relatie tussen leraar en leerlingen.

In paragraaf 5.1.1 is er op gewezen dat een belangrijke doeloriëntatie van onderwijs het ontwikkelen van eigen oordeelsvorming en authenticiteit is (Biesta, 2012). Deze laatste doeloriëntatie sluit aan bij de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren.

Wanneer leraren een negatieve professionele identiteit ervaren, is dat te verklaren vanuit het feit dat er geen overeenstemming is tussen praktische en theoretische kant van de professionele identiteit (Day, Kingston, Sobart & Sammons, 2007; Pillen, 2013).

Op dat moment ontstaat er een conflict tussen de theoretisch/professionele kant en de praktisch/persoonlijke kant van de professionele identiteit van leraren. Dit conflict kan in de professionele identiteit van leraren tot spanningen leiden (Alsup, 2006). Pillen (2013) omschrijft deze spanningen als 'professionele identiteit-spanningen'.

Professionele identiteit-spanningen komen vaker voort uit de professionele/theoretische identiteit dan uit de praktisch/persoonlijke identiteit van leraren.

Een professionele identiteit die zegt wat een goede leraar moet doen of zijn, levert dus meer spanningen op, dan wat je als persoon zelf relevant vindt (Kelchtermans & Ballet, 2002). Professionele identiteit-spanningen zullen pas weer afnemen als leraren een werkbare overeenstemming hebben gevonden tussen de theoretisch/professionele en de praktisch/persoonlijke dimensies van hun professionele identiteit (Day et al., 2007).

Als een leraar niet in staat is om de professionele identiteit-spanningen aan te pakken, is de kans aanwezig dat deze in een negatieve spiraal terecht komt (Brekelmans, Wubbels, & Tartwijk, 2005). Te verwachten is dat dit een negatief effect op de interactie met leerlingen – en daarmee op de persoonswording van leerlingen - zal hebben omdat deze leraren minder ruimte ervaren om leerlingen te ondersteunen in hun sociale, emotionele en morele ontwikkeling (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Om deze negatieve effecten voor de interactie met leerlingen en voor de bijdrage van interactie aan de persoonswording van leerlingen te voorkomen, is het van belang dat leraren zich bewust worden van de aanwezigheid bij hen van eventuele identiteit-spanningen.

De bewustwording van deze spanningen en het zoeken naar een adequate manier om met deze spanningen om te gaan kan leraren aansporen om actief vorm en inhoud te geven aan het ideaalbeeld van goed leraarschap dat hen zelf voor ogen staat (Alsup, 2006) en hen stimuleren om ook vorm en inhoud te geven aan persoonlijk meesterschap en de daarbij behorende manier van interacteren.

Omdat professionele identiteit-spanningen vaak onzichtbaar zijn voor anderen, speelt overleg hierbij een belangrijke rol. Door de eigen identiteit-spanningen en die van anderen bespreekbaar te maken kunnen eigen overtuigingen en ideeën opnieuw worden gekend en kunnen leraren zich beter ontwikkelen tot de leraar die zij zelf graag willen zijn en dit tot uitdrukking brengen in hun interactie met leerlingen (Alsup, 2006).

Hierbij moet worden opgemerkt dat, in tegenstelling tot meer gevorderde leraren, beginnende leraren vaak nog niet in staat zijn om op een adequate manier met professionele identiteit-spanningen om te gaan (Lazarus & Folkman, 1984). Voor hen is het daarom des te belangrijker dat er met anderen over gesproken wordt, waarbij gezamenlijk naar oplossingen wordt gezocht.

5.2 Resultaten deelvraag 2

Op welke wijze wordt de persoonswording van leerlingen door deze interactie bevorderd?

Kohnstamm betoogt in *Persoonlijkheid in wording* (1956) dat opvoeding en onderwijs bedoeld zijn om de wording van een kind tot persoon, een verantwoordelijk mens dat een gewetensvolle plaats in de wereld kan innemen, tot stand te brengen.

Zoals in paragraaf 5.1 is beschreven, komt deze persoonswording tot uitdrukking in het leren betekenis te geven aan de eigen ervaringen, sturing te geven aan het eigen ontwikkelingsproces, en verantwoordelijkheid te nemen voor (de beoordeling van) het eigen handelen (Castelijns & Hoencamp, 2013).

Ondanks de centrale positie die het zelf van de leerling in deze omschrijving inneemt, vindt het proces van persoonswording niet in een isolement plaats. Persoonswording veronderstelt een actieve zelfvormgeving in interactie met anderen. Samen leren is vooral een samenwerkend leren (Popeijus & Geldens, 2009). In dit hoofdstuk gaan we nader in op deze veronderstelling.

Allereerst wordt in paragraaf 5.2.1 ingezoomd op het aspect van zelfvormgeving. Aansluitend wordt in paragraaf 5.2.2 stilgestaan bij het feit dat deze zelfvormgeving zich niet in het luchtledige afspeelt, maar noodzakelijkerwijs wordt beïnvloed door anderen. Vervolgens wordt in paragraaf 5.2.3 nader ingegaan op de vraag welke rol in dit proces is weggelegd voor interactie. Deze paragraaf wordt afgesloten met een opsomming van de belangrijkste kenmerken van *interactie in het licht van persoonlijk meesterschap* (§ 5.2.4).

5.2.1 Persoonswording als daad van zelfvormgeving

Het proces van persoonswording (zie Bijlage 3) doorloopt globaal gezien twee fasen: een primaire en secundaire wordingsfase (Snik, 2008). Bij de primaire wording gaat het om gewenning, waarbij het kind wordt mee- en opgenomen in praktijken en zich zo de regels van die praktijken, die geleidelijk meedoen in die praktijken mogelijk maken, eigen maakt. Het leren is dan nog voor-reflectief en impliciet. De secundaire persoonswording is volgens Snik nodig om onder eigen verantwoordelijkheid te kunnen participeren in een maatschappelijk leven en ook om een persoonlijk leven te kunnen leiden in private levenssferen. Dit is een proces waarin meer expliciet wordt gemaakt en reflectie van belang is. Deze laatste fase van de persoonswording is mede het doel van onderwijs.

Tappan (2005) wijst ten aanzien van deze secundaire wording op het onderscheid tussen 'mastery' en 'authorship'. De term 'mastery' verwijst naar het kunnen hanteren van de cognitieve, sociaal-emotionele, morele en motorische aspecten van het leerproces op een vooraf vastgestelde wijze of niveau. De term 'authorship' verwijst naar het eigen maken van deze aspecten van het leerproces, dat wil zeggen, de integratie van deze aspecten door de leerling in zijn eigen persoon.

Het bevorderen van de persoonswording van leerlingen in het licht van persoonlijk meesterschap sluit het beste aan bij deze laatste betekenis van wording. Bevordering van de persoonswording van leerlingen is niet primair gericht op het leren hanteren van bepaalde technieken en vaardigheden, maar op het bevorderen van het auteurschap: het daadwerkelijk (her)schrijven van het eigen levensverhaal door leerlingen.

In dit persoonlijke ontwikkelingsproces spelen drie aspecten een rol: zelfsturing, verbondenheid met anderen en overgave (Lange, z.j.). Het eerste aspect heeft betrekking op het vermogen van leerlingen om het eigen bestaan in de loop van het leven zo vorm te geven, dat de zelf gestelde idealen dichterbij komen. Deze zelfsturing bestaat uit een aantal duurzame attitudes: commitment en idealen, zelfkennis, zelfcontrole, morele gevoeligheid, wijsheid. Het tweede aspect heeft te maken met de veronderstelling dat, voor het bereiken van de zelf gestelde idealen, anderen nodig zijn.

Verbondenheid met anderen behoort tot de essentie van het mens-zijn. 'Persoon-zijn' betekent in een ik-gij relatie staan (Buber, 1958) en elkaar niet zien als object, maar als een ander – uniek - subject.

In relaties die het auteurschap van anderen willen bevorderen, worden anderen gezien als gelijkwaardige personen, die we het goede toewensen omwille van henzelf en hun eigen ontwikkelingsproces. Het derde aspect, overgave, doelt op een passende houding tegenover hetgeen waarover weinig controle uitgeoefend kan worden. Handelen vanuit een onderscheid tussen wat binnen de cirkel van invloed ligt en hetgeen waarop geen invloed uitgeoefend kan worden (buiten de innerlijke houding ten opzichte daarvan), leidt tot een evenwicht tussen zelfsturing en overgave.

De ontwikkeling van de eigen persoon is een geleidelijk proces, dat mede bepaald wordt door de fysieke (met name de hersenen), cognitieve en sociale ontwikkeling. Zo is de ontwikkeling van een theory of mind een voorwaarde om zich te kunnen verplaatsen in een ander (Feldman, 2012).

Erikson (1977) beschrijft de psychosociale ontwikkeling in een aantal fases, waarin steeds een conflict centraal staat tussen eigen belangen en de verwachting van anderen. Elke fase voegt daarmee een belangrijk aspect toe in de persoonswording van het kind. Het gaat hier om bouwstenen als een veilige relatie, zelfstandigheid, autonomie, zich competent voelen. Geïnspireerd op de ontwikkelingsbeschrijving van Erikson ontwikkelde Marcia zijn identiteitsstatussenmodel (De Bil & De Bil, 2007). Volgens hem ontwikkelt de identiteit zich aan de hand van twee dimensies, namelijk exploratie en binding.

De combinatie van deze twee dimensies levert vier momenten op in de identiteitsontwikkeling van jongeren: 'diffusion', moratorium, 'foreclosure' en 'identity achievement'. In de fase van 'diffusion' zijn jongeren niet in staat (of voelen zich niet geroepen) om een eigen keuze te maken (binding) of alternatieven te onderzoeken (exploratie). In de fase van moratorium worden verschillende mogelijkheden onderzocht, echter zonder dat men zich aan een bepaalde mogelijkheid of positie bindt.

De fase van 'foreclosure' wordt gekenmerkt door de binding aan een bepaalde positie zonder dat daar enige vorm van onderzoek is voorafgegaan. Op het moment dat er een zeker evenwicht wordt gecreëerd tussen enerzijds exploratiedrang en anderzijds de behoefte aan binding, spreekt Marcia van 'identity achievement'.

Voor leraar-leerling-interactie betekent bovenstaande dat leraren in hun interactie met leerlingen moeten aansluiten bij de fase van persoonswording waarin een leerling zich bevindt en gericht moeten zijn op een volgende stap in de ontwikkeling. Globaal betekent dit dat bij het hele jonge kind de nadruk ligt op het mee- en opgenomen worden in praktijken waardoor het zich de regels, die geleidelijk meedoen in praktijken mogelijk maken, eigen maakt. Naarmate het kind zich verder ontwikkelt zal de nadruk steeds meer komen te liggen op het ontwikkelen van een eigen identiteit waar vanuit onder eigen verantwoordelijkheid geparticipeerd kan worden in een maatschappelijk leven en een persoonlijk leven geleid kan worden. Dit is een proces waarin meer expliciet wordt gemaakt en reflectie van belang is. Hoewel er gesproken kan worden over fasen, is het niet een statisch proces met strikte scheidingen. Bovendien kan het ook afhangen van het domein. Het kind goed kennen is daarom van belang. Kennis van de ontwikkeling van het kind, het verloop van toe-eigeningsprocessen (zie verder) en de vaardigheid om goed te kunnen waarnemen bijv. observatie-, en gespreksvaardigheden, zijn hierbij essentieel.

5.2.2 Persoonswording als relationeel proces

Hoewel persoonswording in eerste instantie een opgave van het kind zelf is, kan dit niet in sociaal isolement worden beoefend. De wederzijdse interactie is de motor van de ontwikkeling tot een persoon. Uit onderzoek (Tertoolen, Geldens, Popeijus & Oers, 2009) wordt duidelijk dat de stemmen en de betekenisverleningen van kinderen mede bepaald worden door de context waarin ze leven: door interacties met bijvoorbeeld ouders, leraren en andere kinderen en door sociale, culturele, historische en biografische invloeden. Opvoeders kunnen deze processen bevorderen of belemmeren.

Veel blijvende leerervaringen komen voort uit een wezenlijke ontmoeting tussen opvoeder en kind, waarin beiden aanwezig zijn vanuit hun identiteit (Kohnstamm, 1956). Daarvoor is het in de eerste plaats nodig elk kind te zien als persoon. Aansluiten bij wie het kind is en bij de behoeften die het kind heeft, is belangrijk. Daarnaast is het van belang dat de opvoeder zelf weet wie hij is, wat hij ten aanzien van de vorming van kinderen van waarde vindt en hoe hij dit in het handelen wil realiseren (zie ook § 5.1).

De relatie tussen opvoeder en kind, leraar en leerling moet gezien worden vanuit het doel van de persoonswording. Een opvoedingsrelatie is altijd een gezagsrelatie (Langeveld, 1979). Gezag moet verbonden worden met de vorming van de persoon en ingebed zijn in een pedagogische relatie (Miedema, 2013). In de relatie moet wederzijds vertrouwen worden opgebouwd en in stand worden gehouden.

Het gaat daarbij ook om vertrouwen van zowel opvoeder als kind in de goede afloop. Dat groeit wanneer ervaren wordt, dat het kind steeds meer verantwoordelijkheid mag en kan dragen voor eigen keuzes en inzichten. De opvoeder heeft de verantwoordelijkheid over het kind en neemt daarin beslissingen waar het kind hiertoe nog niet in staat is (Langeveld, 1979). Bevordering van de persoonswording van leerlingen veronderstelt de controle van leraren over het leer- en ontwikkelingsproces.

Het doel van deze a-symmetrische gezagsrelatie moet echter niet zijn gericht op het verankeren van de controle, maar op het geleidelijk loslaten van controle.

Om te verduidelijken wat hiermee wordt bedoeld wordt gebruik gemaakt van het onderscheid dat Matusov (2007) maakt tussen 'authoritarian discourse', 'authoritative dialogical discourse' en 'internally persuasive discourse'.

'Authoritarian discourse' is discours gebaseerd op de autoriteit van de leraar en wordt gekenmerkt door het willen opleggen of afdwingen van wat door de leraar (als autoriteit) van waarde wordt gevonden. 'Authoritative dialogical discourse' is discours gebaseerd op de 'autoriteit' van vertrouwen en respect dat leraar en leerlingen over en weer voor elkaar kunnen voelen.

'Internally persuasive discourse' is discours zonder duidelijke vorm van autoriteit. In deze vorm van discours zijn de gesprekspartners volledig gelijkwaardig aan elkaar en zijn ze volledig vrij om elkaar posities of standpunten al dan niet over te nemen.

Gelet op het belang van de pedagogische relatie in PM, vindt persoonswording in het licht van PM vooral plaats door gebruik van 'authoritative dialogical'- en 'internally persuasive discourse'.

Het proces van het bevorderen van persoonswording begint met het gebruik van ‘authoritative dialogical discourse’ met het oog op de totstandbrenging van een gedeelde betrokkenheid in de klas, die is gebaseerd op het vertrouwen van leerlingen in de leraar. Wanneer dit vertrouwen er is, kan de overstap worden gemaakt naar een vorm van ‘internally persuasive discourse’. Binnen deze interactievorm is de leraar een gelijkwaardige partner van de leerlingen, zonder additionele autoriteit anders dan de overredende macht van zijn - mogelijke - expertise.

Waar jonge kinderen nog afhankelijk zijn van de opvattingen, veronderstellingen, waarden en normen van hun opvoeders (ouders, leraren, culturele gemeenschappen), ontwikkelen kinderen naarmate ze ouder worden steeds meer hun eigen stem (Matusov, 2007). De mate waarin zij hierin slagen wordt bepaald door de manier waarop opvoeders hun gezag in de relatie met kinderen tot uitdrukking brengen. Zoals we hierboven hebben gezien, is de leraar er op gericht om zichzelf als opvoeder overbodig maken en op het overnemen van deze verantwoordelijkheid door het kind zelf. De opvoeding moet hier mogelijkheden toe bieden.

Bij een goede onderlinge band zullen kinderen geneigd zijn om zich op de opvoeders te richten en hen te imiteren en zich met hen te identificeren. Afhankelijk van het type discours dat leraren hanteren, en daarmee van de wijze waarop zij zichzelf als gezagsdrager positioneren ten overstaan van de leerling, wordt leerlingen de mogelijkheid geboden om zichzelf als persoon verder te ontwikkelen.

Deze vorm van beïnvloeding kent zowel een communicatieve als een culturele of inhoudelijke dimensie (Van Eersel, 2011). Communicatief kan de persoonswording van leerlingen worden beïnvloed door meer of minder ruimte te bieden voor een *dialogische uitwisseling* tussen verschillende stemmen; inhoudelijk kan dit proces worden beïnvloed door meer of minder ruimte te bieden voor de inbreng van een *verscheidenheid* aan stemmen.

Op den duur zal het proces van persoonswording het mogelijk maken dat kinderen, als volwassene, zelfstandig hun eigen richting kiezen en hun eigen weg in het leven vinden. Voor het goed doorlopen van dit proces is de interactie met een volwassene – leraar - die sensitief en responsief met het kind omgaat, die op een passende manier ruimte en structuur geeft en die het kind ondersteunt in de ontwikkelingsopgaven waarvoor het kind gesteld is, onontbeerlijk. De leraar geeft een voorbeeld, stimuleert, biedt pedagogische leersituaties aan, en behoedt het kind deels ook voor negatieve gevolgen (negatieve ervaringen kunnen ook bijdragen aan de persoonswording). Gezamenlijke opvoeders, bijvoorbeeld ouders en leraren, zullen elkaar daarin moeten ondersteunen en versterken.

5.2.3 De rol van interactie in het proces van persoonswording

In lijn met het bovenstaande wordt in deze publicatie onder interactie verstaan de wederkerige of dialogische gerichtheid van leraar en leerlingen op elkaar zoals die vorm krijgt in zowel verbale als non-verbale handelingen met als doel leerlingen een eigen stem te laten verwerven (Van Eersel, 2011).

Leerlingen ontwikkelen een eigen stem door zich op selectieve wijze de opvattingen, veronderstellingen en motieven (stemmen) van anderen eigen te maken.

Wanneer we nadenken over wat iemand heeft gezegd of wanneer we dialogisch met een ander in gesprek zijn, identificeren we ons niet alleen met onze eigen positie en ook niet louter met de positie van de ander, ook al luisteren we heel nauwkeurig, maar identificeren we ons met het dialogische proces dat plaatsvindt tussen, of in wederkerige samenwerking met, de gesprekspartners (Wegerif, 2010).

Anders gezegd, persoonswording is het resultaat van de interactie tussen een 'ik' (spreker) en een ander 'ik' (luisteraar), waarbij over en weer, in een wisseling van rollen en in reactie op elkaar, opvattingen, veronderstellingen en motivaties worden geuit, geherinterpreteerd en weer opnieuw worden teruggebracht in de dialoog. Interactie heeft hiermee niet het karakter van zenden (actief) en ontvangen (passief), maar moet worden gezien als een aaneenschakeling van reacties, waarbij iedere uiting een reactie (respons) vormt op eerder gedane uitingen. Deze dialoog, die tussen personen plaatsvindt, wordt in het individu voortgezet.

De opvattingen, veronderstellingen en motieven die door een spreker worden geuit, worden door de luisteraar 'in gesprek' gebracht met de opvattingen, veronderstellingen en motieven, die de luisteraar zich in de loop van zijn leven reeds heeft eigen gemaakt. Dit 'gesprek' heeft een evaluatief karakter. Dat wil zeggen dat de opvattingen, veronderstellingen en motivaties die door anderen worden geuit, door ons worden bevestigd of ontkend, gewaardeerd of afgekeurd, versterkt of afgezwakt of zelfs genegeerd. Door deze 'innerlijke dialoog' krijgen de opvattingen, veronderstellingen en motieven van de ander een andere – eigen - betekenis. Deze 'nieuwe' betekenis kan vervolgens, wanneer de rollen van spreker en luisteraar worden omgedraaid, in het gesprek worden ingebracht, waarna het proces zich bij de ander herhaalt.

Zoals gezegd, worden tijdens het proces van toe-eigening de stemmen van anderen getransformeerd. Niet alle stemmen laten zich echter even gemakkelijk inpassen in het referentiekader van een ander. In de ontmoeting van verschillende stemmen probeert de ene stem de andere stemmen te overheersen. In deze 'strijd om de hegemonie' klinken altijd de stemmen van de sociale, historische, culturele en institutionele contexten waarin men leeft, door. De verbale en non-verbale handelingen die binnen deze contexten worden verricht kunnen de ontwikkeling van leerlingen bevorderen of belemmeren.

Tertoolen, Oers, Geldens & Popeijus (2012) wijzen in dit kader op de invloed van de verschillende leerinhouden en educatieve activiteiten die door leraren kunnen worden gekozen, de verscheidenheid aan regels en routines die door de schoolorganisatie worden opgelegd en de verschillende rollen (opvoeder, supporter, manager) die een leraar kan vervullen.

Van persoonswording is sprake wanneer leerlingen de opvattingen, veronderstellingen motieven en waarden van anderen, die zij in de interactie met anderen (leraar, leerlingen) krijgen aangereikt, beleggen met hun eigen intenties en er hun eigen kleur aan geven. "Education in general is only possible if words and voices can cross the boundary of the self so that students can learn to speak in new ways and to see things in new ways. Just telling children what they are supposed to learn does not work well in education as the words used remain outside them.

They might nod their heads to agree with them and even memorize them in order to repeat them word for word in a test. But their own thoughts are not stimulated and so the words never become their own words able to express something that they understand for themselves” (Wegerif, 2010, p. 26).

Dit interactieve proces van persoonswording kan worden bevorderd door:

- 1) in lessen ruimte te creëren voor een veelheid aan verschillende stemmen en
- 2) in lessen ruimte te creëren voor interactie tussen deze verschillende stemmen.

In het onderwijs is het de verantwoordelijkheid van de leraar om deze ruimte te creëren (Van Eersel (2011).

De mate waarin leraren bereid of in staat zijn om ruimte te bieden voor een veelheid aan verschillende stemmen, wordt allereerst bepaald door de visie die leraren hebben op de leer- en ontwikkelingsprocessen van leerlingen. Het maakt bijvoorbeeld verschil of leraren een paradigmatische of een narratieve benadering van onderwijsleerprocessen hanteren (Bruner, 1986).

De eerste benadering is gericht op de reproductie van kennis die kan worden geverifieerd, de tweede benadering is gericht op de constructie en co-constructie van betekenis. Ruimte bieden aan een veelheid aan verschillende stemmen veronderstelt dat leraren een narratieve benadering van onderwijs hanteren en niet een paradigmatische.

Op de tweede plaats speelt een rol de visie die leraren hebben op de manier waarop de macht binnen de leraar-leerling relatie moet worden verdeeld. Formeel gezien is de macht binnen het onderwijsleerproces toegekend aan de positie van de leraar. Veel leraren gebruiken deze macht om hun professionele doelen te bereiken. Ruimte bieden aan een veelheid aan verschillende stemmen veronderstelt dat leraren hun macht – deels – afstaan aan de leerling en de toepassing van macht niet baseren op autoriteit, maar op gelijkwaardigheid en respect (vergelijk het onderscheid dat we in paragraaf 5.2.2 hebben gemaakt tussen ‘authoritarian’, ‘authoritative dialogical’ en ‘internally persuasive discourse’).

Ten slotte is de visie van belang die leraren hebben op de manier waarop leerlingen leren. Simons et al. (2000) onderscheiden drie verschillende manieren van leren: ‘guided learning’, ‘experiential learning’ en ‘action learning’.

De eerste manier van leren is sterk leraargestuurd. De tweede en derde manier zijn leerling gestuurd, waarbij ‘experiential learning’ meer nadruk legt op leerling sturing dan het model van ‘action learning’. Ruimte bieden aan een veelheid aan verschillende stemmen veronderstelt dat leraren het model van ‘experiential’ of ‘action learning’ hanteren en niet dat van ‘guided learning’.

De mate waarin leraren bereid of in staat zijn ruimte te bieden voor de interactie tussen verschillende stemmen is afhankelijk van het soort van discours dat leraren hanteren. Een discours dat geen verschillende interpretaties toestaat van de betekenissen die het discours genereert, biedt minder ruimte voor interactie dan een discours waarin verschillende stemmen elkaar (mogen) ontmoeten met het oog op de constructie van nieuwe betekenissen.

Met het oog op dit onderscheid kunnen twee typen van discours worden onderscheiden, respectievelijk 'authoritative discourse' en 'internally persuasive discourse' (Bakhtin, 1981; Van Eersel, 2011). Betekenissen in een 'authoritative discourse' worden vastgesteld door een externe autoriteit en van bovenaf – dwingend – opgelegd. Tegelijkertijd worden deze betekenissen onafhankelijk van de context gepresenteerd en zijn eenduidig van aard. De betekenissen in een 'internally persuasive discourse', daarentegen, worden door de deelnemers aan het discours zelf en in alle vrijheid vastgesteld. Deze betekenissen zijn wel verbonden met de context waarin ze worden gepresenteerd en staan open voor een meervoudige interpretatie.

Het onderscheid tussen 'authoritative' en 'internally persuasive discourse' komt overeen met het onderscheid dat Lotman (1988) maakt tussen twee functies van communicatie:

- 1) de adequate overdracht van betekenis, en
- 2) het genereren van nieuwe betekenissen.

De eerste functie van communicatie wordt het best vervuld wanneer betekenissen zo eenduidig mogelijk zijn. De tweede functie van communicatie wordt het best vervuld wanneer betekenissen zoveel mogelijk meerduidelijk zijn. Het bevorderen van het proces van toe-eigening, en daarmee het proces van persoonswording, is het meest gebaat bij een open vorm van interactie, waarin, met het oog op het genereren van nieuwe betekenissen, meerdere stemmen kunnen worden ingebracht en betekenissen vanuit verschillende contexten meerdere interpretaties kennen

Deze stellingname wordt door Wegerif ondersteund wanneer hij zegt dat "(real education), education that leads children to think for themselves, depends on the persuasive word (...) and on the dialogic relations [between teachers and students]. [Onderwijs in het licht van persoonlijk meesterschap] (...) is not about transmitting information and using questions to check if the student received it, but it is about using questions to stimulate answering words and insights and understandings in students" (Wegerif, 2010, p. 28).

Samenvattend omvat interactie in het licht van PM zowel de verbale als de non-verbale communicatie tussen leraren en leerlingen, waarbij de (wederkerige) relatie tussen leraren en leerlingen centraal staat: interactie is niet zenden (actief) en ontvangen (passief) van boodschappen met een eenduidige betekenis, maar een coöperatieve en actieve uitwisseling van betekenissen tussen twee subjecten (agens) gericht op het genereren van nieuwe betekenissen, c.q. het ontwikkelen van een eigen stem.

Dit proces kan worden bevorderd door binnen deze relatie zowel ruimte te bieden voor een veelheid aan verschillende stemmen als ruimte te bieden voor de interactieve uitwisseling van betekenissen tussen deze stemmen. Het creëren van ruimte voor een veelheid aan verschillende stemmen veronderstelt dat wordt uitgegaan van een narratieve benadering van onderwijsleerprocessen, van een gelijkwaardige verdeling van macht tussen leraar en leerlingen die gebaseerd is op respect en vertrouwen en van een grote mate aan leerling sturing.

Het creëren van ruimte voor de actieve en wederkerige uitwisseling van betekenissen tussen deze stemmen veronderstelt dat de betekenissen door de deelnemers aan het discours zelf en in alle vrijheid worden vastgesteld, dat deze betekenissen verbonden zijn met de context waarin ze worden gepresenteerd en open staan voor een meervoudige interpretatie.

5.2.4 Kenmerken van interactie in het licht van Persoonlijk Meesterschap

Interactie in het licht van persoonlijk meesterschap moet gericht zijn op het bevorderen bij het kind van het kunnen gaan leiden van een goed leven. Hiertoe moet het kind begeleid worden in de kunst van de zelfsturing, verbondenheid met anderen en overgave. De interactie moet hier ook voorbeeld van zijn. Kennis van de eigen idealen, collectieve idealen van school, ouders en kinderen en kennis en vaardigheden om dit in het eigen handelen vorm te geven zijn hierbij noodzakelijk.

Leraren die hieraan willen bijdragen vertonen gedrag dat wordt gekenmerkt door sensitiviteit en responsiviteit en laten de leerling ervaren dat het er mag zijn en gewaardeerd wordt. Tegelijkertijd biedt zo'n leraar ruimte, ondersteuning en sturing. Richtlijn hierbij is dat de leraar daar overneemt waar het kind het nog niet zelf kan en tegelijkertijd gericht is op het zichzelf overbodig maken, door het kind te ondersteunen in de ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en attitudes die het kind stimuleren te worden zoals het is bedoeld.

Op grond hiervan kunnen de volgende kenmerken van interactie in het licht van persoonlijk meesterschap worden geformuleerd:

1. Interactie in het licht van PM omvat zowel de verbale als de non-verbale communicatie tussen leraren en leerlingen;
2. In deze interactie staat de relatie tussen leraren en leerlingen centraal: interactie is niet zenden (actief) en ontvangen (passief) van boodschappen met een eenduidige betekenis, maar een coöperatieve en actieve uitwisseling van betekenissen tussen twee subjecten (agens) gericht op het genereren van nieuwe betekenissen;
3. Het doel van interactie in het licht van PM is om de persoonlijke groei en ontwikkeling van leerlingen te bevorderen en hen een eigen stem te laten verwerven (toe-eigening bevorderen);
4. Interactie in het licht van PM biedt ruimte voor een veelheid aan verschillende stemmen:
 - a. in de interactie wordt uitgegaan van een narratieve benadering van onderwijsleerprocessen;
 - b. de interactie kent een gelijkwaardige verdeling van de macht tussen leraar en leerlingen, gebaseerd op respect en vertrouwen;
 - c. de interactie kent een grote mate aan leerling sturing.
5. Interactie in het licht van PM biedt ruimte voor de interactie tussen verschillende stemmen. De interactie maakt gebruik van internally persuasive discourse. Dit betekent dat:
 - a. betekenissen door de deelnemers aan het discours zelf en in alle vrijheid worden vastgesteld;
 - b. deze betekenissen verbonden zijn met de context waarin ze worden gepresenteerd en;
 - c. open staan voor een meervoudige interpretatie.

5.3 Resultaten deelvraag 3

Welke ontwerpeisen en ontwerpkenmerken m.b.t. het te ontwikkelen interactiemodel kunnen met behulp van de antwoorden op deelvragen 1 en 2 worden geformuleerd?

In bovenstaande paragrafen is beschreven welke voorwaarden door het concept van persoonlijk meesterschap worden gesteld aan de interactie tussen leraren en leerlingen, en op welke wijze de persoonswording van leerlingen door deze interactie kan worden bevorderd, rekening houdend met de verschillende fasen van ontwikkeling waarin leerlingen in de leeftijd van 2-14 jaar zich kunnen bevinden.

In deze paragraaf worden deze voorwaarden vertaald in eisen waar het te ontwerpen interactiemodel aan moet voldoen met het oog op het te realiseren projectdoel (§ 5.3.1) en in kenmerken van het ontwerp om aan deze eisen te voldoen (§ 5.3.2).

Tot slot wordt vooruit gekeken en worden de stappen beschreven die leiden tot de vertaling van ontwerpeisen en ontwerpkenmerken in een prototype van een interactiemodel dat in de praktijk kan worden geïmplementeerd en geëvalueerd (§ 5.3.3).

5.3.1 Ontwerpeisen

Het ontwerp dient te kunnen worden gebruikt door verschillende doelgroepen (aanstaande leraren, leraren, opleidingsdocenten, nabije professionals), binnen alle lagen van de organisatie (leraren, directie, ouders) en binnen andere beroepsgroepen.

Bij de formulering van ontwerpeisen wordt een onderscheid gemaakt tussen ontwerpeisen gerelateerd aan de persoon van de leraar, ontwerpeisen gerelateerd aan de context en ontwerpeisen gerelateerd aan de persoonswording van leerlingen.

Ontwerpeisen gerelateerd aan de persoon van de leraar:

1. Het ontwerp moet het relationele en wederkerige karakter van het professionele handelen van leraren centraal stellen. Dit betekent dat het ontwerp leraren moet stimuleren om enerzijds te handelen op basis van wat zij als leraar persoonlijk van waarde vinden en anderzijds om erkenning te geven aan de persoonlijke stem van de leerlingen. Dit vraagt zelfreflectie en bewustwording van de leraar.
2. In het ontwerp wordt interactie niet gezien als het zenden (actief) en ontvangen (passief) van boodschappen met een eenduidige betekenis, maar als een coöperatieve en actieve uitwisseling van betekenissen tussen twee of meer subjecten gericht op het genereren van nieuwe betekenissen.
3. Het ontwerp moet zowel de verbale als de non-verbale, en zowel de cognitieve, als de affectieve en morele aspecten van interactie omvatten;
4. Het ontwerp moet van toepassing zijn op de interactie tussen leraar-leerling, tussen leerling -leerling, en tussen een leraar en zijn klas.
5. Het ontwerp veronderstelt een autonomie-ondersteunende houding van de leraar, die zich uit in een open geest, een open hart en een open wil, en zich richt op het welbevinden van de leerling.

Ontwerpeisen gerelateerd aan de context:

1. Het ontwerp moet kunnen worden toegepast bij leerlingen in de leeftijd variërend van 2-14 jaar.
2. In het ontwerp moet rekening gehouden worden met het onderscheid tussen beginnende en meer ervaren leraren.
3. Het ontwerp moet kunnen worden gebruikt binnen alle lagen van de organisatie (leraren, directie, ouders) en binnen andere beroepsgroepen.

4. Het ontwerp moet kunnen worden gebruikt door verschillende doelgroepen (aanstaande leraren, leraren, opleidingsdocenten, nabije professionals).
5. Het ontwerp moet aansluiten bij actuele contexten en toekomstbestendig zijn (aansluiten bij 21^e vaardigheden, met name op het gebied van ICT).

Ontwerpeisen gerelateerd aan de persoonswording van leerlingen:

1. Het ontwerp ziet het proces van persoonswording als een proces van toe-eigening: het – in alle vrijheid – kunnen herinterpreteren van de opvattingen, veronderstellingen, motieven en waarden van anderen in het licht van de eigen opvattingen, veronderstellingen, motieven en waarden.
2. Het ontwerp bevordert het gelijktijdig naast elkaar bestaan van een veelheid aan verschillende zienswijzen, zowel in de leerling zelf als in de interactieve uitwisseling van deze betekenissen tussen leraar en leerlingen of tussen leerlingen onderling. Dit betekent dat wordt uitgegaan van een narratieve benadering van onderwijsleerprocessen, van een gelijkwaardige verdeling van inbreng tussen leraar en leerlingen die gebaseerd is op respect en vertrouwen en van een grote mate aan leerlingsturing. Dit betekent ook dat de betekenissen door de deelnemers aan het discours (leraren en leerlingen) zelf en in alle vrijheid worden vastgesteld, dat deze betekenissen verbonden zijn met de context waarin ze worden gepresenteerd en open staan voor een meer-voudige interpretatie.
3. Het ontwerp stimuleert leraren om respect te hebben voor de uniciteit van leerlingen, d.w.z. dat leraren erkenning geven aan het eigene van leerlingen, waarin de leerling als persoon van de leraar en van andere leerlingen verschilt.
4. Het ontwerp stimuleert leerlingen om betekenis te geven aan de eigen ervaringen, sturing te geven aan het eigen ontwikkelingsproces, en verantwoordelijkheid te nemen voor de beoordeling van het eigen handelen.
5. Het ontwerp houdt rekening met de ontwikkelingsfasen van de leerlingen (leeftijd).

5.3.2 Ontwerpkenmerken

Voortbordurend op de hierboven geformuleerde theoretische uitgangspunten en rekening houdend met de hierboven geformuleerde ontwerpeisen, worden enkele kenmerken genoemd voor het ontwerp om binnen de omlijsting van persoonlijk meesterschap bij te dragen aan de persoonswording van leerlingen. Hierbij zijn drie taken voor een leraar in het interactieproces met leerlingen te onderscheiden.

De eerste taak van de leraar is dat leerlingen zichzelf - hun persoonlijke gedachten, gevoelens, drijfveren en motivaties - kunnen uiten en ook dat de leraar zichzelf kan uiten (Van Eersel, 2011; Tertoolen, Oers, Geldens & Popeijus, 2012). Deze uitingen zijn van belang omdat we geen directe toegang hebben tot het bewustzijn van de ander. Tegelijkertijd geven we hierdoor de ander de gelegenheid om onze gedachten en gevoelens te leren kennen.

Wanneer een leraar of leerling zichzelf – een gedachte, gevoel, drijfveer of motivatie – heeft geuit, is de tweede taak waar de leraar voor staat het ondernemen van een actieve poging om die uiting te begrijpen (Van Eersel, 2011). De reden hiervoor is, dat de ander een ander is dan ik. Als leraar (of als leerling) mag ik niet veronderstellen te weten wat een leerling denkt of voelt.

Om te begrijpen wat een leerling zegt of doet, moet een leraar (of andere leerling) met de desbetreffende leerling(en) een dialoog aangaan. In deze dialoog wordt hetgeen de ander heeft ingebracht verbonden met het eigen betekenis kader (Van Eersel, 2011). Anders gezegd, de leraar brengt wat de leerling heeft gezegd 'in gesprek' met zijn eigen betekenissen (herinterpreteren, herkaderen) om dit vervolgens weer terug te geven aan de leerling zodat de leerling daar weer op kan reageren. Dit herinterpreteren of herkaderen (eigen maken) is de derde taak in het interactieproces.

Bijdragen aan de persoonswording van leerlingen veronderstelt de gelijktijdige toepassing van het uiten van zichzelf, het begrijpen van de ander en het eigen maken van de opvattingen en veronderstellingen van anderen.

Deze driedeling zou als basis kunnen gelden voor het ontwerp. Hierbij dient dan nog wel rekening te worden gehouden met enerzijds de ontwikkelingsfasen van de leerlingen bij wie het model wordt toegepast, en anderzijds met de fase van ontwikkeling en de houding van de desbetreffende leraar.

Samengevat zijn er vier ontwerpkenmerken. Het komt het er op neer dat het ontwerp:

1. leraren en leerlingen uitnodigt om zichzelf verbaal en non-verbaal te expliciteren;
2. leraren en leerlingen uitnodigt om te proberen elkaar beter te begrijpen;
3. leraren en leerlingen uitnodigt om zich op selectieve wijze elkaars opvattingen en veronderstellingen eigen te maken. Dat wil zeggen dat de opvattingen en veronderstellingen van de ander niet worden gekopieerd, maar dat zowel leraar als leerlingen zich kritisch met de opvattingen en veronderstellingen van de ander uiteen zetten;
4. leraren uitnodigt te experimenteren met en te reflecteren op hun interactie vanuit PM kenmerken (doe ik wel de goede dingen en doe ik de dingen wel goed?).

5.3.3 Materialisering van ontwerp-eisen en ontwerpkenmerken

Nadat de kaders zijn geschetst waarbinnen het ontwerp kan worden gemaakt (ontwerp-eisen) en het ontwerp inhoudelijk is beschreven (kenmerken), moet het ontwerp verder worden geconcretiseerd.

In dit proces kunnen drie stappen worden onderscheiden:

1. De eerste stap is om verschillende uitingsvormen (verbaal, non-verbaal, cognitief, affectief, moreel) te formuleren die horen bij respectievelijk het verwoorden van mezelf, het begrijpen van de ander en het eigen maken van de opvattingen en veronderstellingen van de ander. Hierbij kan gedacht worden aan het stellen van open en uitnodigende vragen die een leerling ertoe bewegen zijn eigen opvattingen, gevoelens of voorkeuren te verwoorden. Ook kijken we hoe deze uitingsvormen ingaan op aspecten van persoonswording van de leerling.
2. De tweede stap is om te formuleren welke kennis, vaardigheden en attitudes de toepassing van deze uitingsvormen bevorderen, bijvoorbeeld weten hoe je als professional vragen, die leerlingen uitnodigen hun eigen opvattingen en veronderstellingen te verwoorden, kunt formuleren (kennis), en in staat zijn (vaardigheid) om deze vragen zodanig en op zulke momenten te stellen dat leerlingen niet worden afgeschrikt of afhaken, maar worden uitgenodigd tot het geven van een antwoord (je moet bijvoorbeeld niet voortdurend vragen blijven stellen).

De toepassing van deze kennis en vaardigheden veronderstelt een houding (attitude) van sensitiviteit en responsiviteit. Ook de actuele onderwijscontexten waarin deze interactie plaatsvindt kunnen hierbij in kaart worden gebracht.

3. De derde stap is om deze verschillende uitingsvormen, alsmede de benodigde kennis, vaardigheden en attitudes, te integreren in een prototype van een interactiemodel, dat door leraren en andere professionals op scholen kan worden uitgetest.

6. Resultaten praktijkverkenning

In hoofdstuk 5 zijn de resultaten van de literatuurverkenning gepresenteerd. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten van twee praktijkverkenningen.

De eerste praktijkverkenning heeft betrekking op gesprekken die zijn gevoerd met leraren van drie basisscholen over hun wijze van interacteren met leerlingen en over de keuzes die zij daarbij maken. Hierbij is gebruik gemaakt van een interviewgide.

De tweede praktijkverkenning betreft gesprekken met aanstaande leraren van twee hogescholen over spanningen die zij mogelijkervaren in hun professionele identiteit. Deze gesprekken zijn gevoerd naar aanleiding van een vragenlijst die de aanstaande leraren hadden ingevuld.

De resultaten van de beide praktijkverkenningen hebben een rol gespeeld in de formulering van de ontwerpeisen en ontwerpkenmerken die in § 5.3.1 en § 5.3.2 zijn beschreven. De resultaten kunnen in de toekomst echter ook worden benut bij de doorvertaling van deze ontwerpeisen en ontwerpkenmerken in een ontwerp van een interactiemodel Persoonlijk Meesterschap.

6.1 In interactie met leraren

Aan leraren is gevraagd een interactiemoment met de leerlingen uit de groep te beschrijven dat ze graag onderwerp van gesprek willen laten zijn. Het interactiemoment kan ook worden ingebracht met behulp van beeldmateriaal.

Met behulp van een interviewgide 'Persoonlijk meesterschap en interactie met leerlingen (Bijlage 1) wordt een interactiesituatie besproken. De interviewgide is een heuristiek en de vragen fungeren voor het projectgroeplid als richtlijn voor het interview. De interviewgide is gebaseerd op de literatuurverkenning van projectgroep 5 en op de geformuleerde indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap (CEPM, 2014b).

De eerste ervaringen met de interviewgide zijn inmiddels opgedaan en zijn positief. De vragen geven een handvat en een lijn in het gesprek met de leraar. Van belang is bij de start van het gesprek het doel van het gesprek aan te geven. Hier gaat het om een 'onderzoeksgesprek' in plaats van een 'begeleidingsgesprek'. Bij deze laatste kan de leraar het idee krijgen dat de interviewer oplossingen en ideeën gaat aandragen voor vragen van zijn kant.

Het gaat er in dit gesprek echter om dat leraren nadenken over hun interactie aan de hand van drie thema's: de eigen pedagogische houding, de vorming van dit kind/deze groep in deze situatie en de moreel-existensiële dimensie. Vervolgens vindt een herkadereing van de ervaring plaats door deze te verbinden met de eigen opvattingen, drijfveren en waarden van de leraar (Bijlage 1). In onderstaande twee voorbeelden worden deze gespreksthema's en de herkadereing geïllustreerd.

Het eerste voorbeeld is een gesprek met een leraar dat plaatsvond naar aanleiding van een opname van een kringgesprek met leerlingen.

“Ja, nou eh, zeker in deze situatie. Je vraagt van kinderen dat ze iets opschrijven, waar ze niet trots op zijn.
Dat is een, dat kan een onveilige situatie zijn voor sommige kinderen. Dat betekent, dus dan moet je er alles aan doen om die situatie veilig te maken.
Kijk, nu hebben we het over het invullen van een vogel, die in een paasviering komt te liggen. Die echt niet iedereen zal lezen.
Dus wij vergroten dit nu heel sterk uit natuurlijk, maar het principe wat daarachter ligt is wel zo. En dan wil ik niet horen dat een kind opschrijft ‘Ik heb er spijt van dat ik vanochtend niet de WC heb doorgetrokken.
Wat ik verwacht is dat zij dan ook naar zichzelf gaan kijken. Ik vond dat er op een aantal van die eh, vogels die ze invulde ook dingen stonden waarvan ik denk, ja, daar is over nagedacht. Ja daar zit wel iets achter.”

Wat dit citaat laat zien, is het bewust interveniëren van deze leraar. Hij heeft in zijn communicatie met leerlingen altijd een doel voor ogen. Zijn basishouding gaat uit van respect, vertrouwen, veiligheid en een open houding, waarbij hij zich zo authentiek mogelijk opstelt. Hij vindt het belangrijk de leerlingen te laten zien en horen dat ook hij een mens is. Leerlingen kunnen zich spiegelen aan zijn verhalen. Hij geeft als volgt betekenis aan deze ervaring uit zijn beroepspraktijk.

“Omdat ze hun eigen leven ook daaraan kunnen spiegelen. Of het leven van hun ouders, of wie dan ook. Zij ook zien van, oh ja hij heeft dat ook.
Er zijn hier natuurlijk ook kinderen die flauwe grappen over andere kinderen hebben gemaakt.
Nou als je ziet dat een volwassen man daarover vertelt, en nou op een bepaalde manier daarop terugkijkt, geeft ze dat misschien inzicht in zulke situaties. Meer nog misschien dan dat je, eh, ruzies oplost. Waar emoties nog de hoogtij vieren.”

Deze leraar is zich in de interactie met leerlingen bewust van wie hij zelf is [*pedagogische houding*], welke kinderen hij voor zich heeft, wat hij verwacht van kinderen [*vorming van kinderen*] en op welke (doelgerichte) wijze de interactie -in afstemming op anderen- moet verlopen en hoe hij hiermee recht doet aan kinderen [*moreel-existentiële dimensie*]. De leraar geeft ten slotte betekenis aan deze ervaring uit zijn beroepspraktijk en kijkt bewust naar zichzelf als persoon en als professional [*herkadering*].

Het tweede voorbeeld is een gesprek met een ervaren leraar waarin zij vertelt over een gebeurtenis met ‘haar’ groep 8 tegen het eind van het afgelopen jaar, waar zij externe hulp bij heeft gevraagd en gekregen. Ook hierin zijn de drie thema’s en de herkadering van de ervaring zichtbaar.

“Externe hulp vind ik op zich heel waardevol; nu kan ik wat leren! Doe ik het goed? Met name hoe hij de groep benadert en hoe hij kinderen aan het denken zet door zijn vraagstelling ‘Kun je je voorstellen dat...? Hoe ervaar je dat....?’ En een veilige sfeer, zodat zwakkere kinderen ook durven vertellen. Dit bereikte hij door bepaalde werkvormen, door zijn uitstraling en intonatie, het door de klas bewegen; lichaamstaal is heel belangrijk! Hij keek andere kinderen aan, liet kinderen uitpraten als een ander wilde storen dan intervenueerde hij en pakte hij het later weer terug. En samenvatten: “ Dus jij zegt dit, mag ik dit zo samenvatten?, mogen we hier verder op door praten?’ Kinderen aan het woord laten komen; dat kunnen groep 8 leerlingen heel goed. Bij de PPDNOS-er is het wat lastiger; negatief gedrag kun je niet oplossen maar wel afzwakken: ‘Kunnen wij afspreken dat....?’ Gezamenlijk afspraken maken, zodat je er later op terug kunt komen. Heb ik veel van geleerd.”

Deze leraar stelt zichzelf vragen en ze wil leren en zich professionaliseren. Ze volgt de externe hulp niet in alles en ‘haalt haar eigen dingen er uit’. Zo wil ze, eerder dan de externe hulp, aan kinderen grenzen aangeven.

De leraar vertelt dat op het eind van het jaar, na de CITO, eind groep 8, haar groep helemaal ‘ontspoorde’. Met haar duo-partner heeft ze het opgepakt: “hij nam de jongens en ik de meiden in een apart lokaal met als doel: uitpraten.”

“Hoe doe je dit? Nu komt het op mijn meesterschap aan... Eerst alle meiden een voor een het woord laten doen zonder reacties van de anderen; alleen even luisteren naar elkaars verhalen. Denken jullie dat dit kan? Vinden jullie het prettig?

Ja, willen jullie dat het opgelost wordt? Ja. Wordt het opgelost? Twijfel bij de kinderen. Denken jullie dat ik jullie hierbij kan begeleiden? Ja...!

De meiden hebben het heel goed gedaan. Hiervoor heb ik ze tussendoor complimenten gegeven: ‘Dat heb je goed verteld!’ Ze zijn heel diep gegaan, door ze aan het woord te laten en in hun waarde te laten (geen waardeoordelen uitspreken) als discussie dreigde: terugkoppelen: dit is hoe JIJ het voelt en ZIJ voelt het zo.... Hoe denken jullie? Denken jullie hetzelfde?

Komen ze er zelf achter dat ze andere ervaringen hebben: dit geeft mij ook een ‘boost’ en dan gaat alles goed, haast vanzelf.

Het speelt ook mee dat ik ervaring en mensenkennis heb. Dit had bij mij niet 40 jaar geleden moeten gebeuren... Maar kinderen waren toen anders en de leraar dus ook. Sommige kinderen moesten huilen. Dat kon ook. Ze schaamden zich hier niet voor. Sommigen schrokken hiervan, sommigen lijken koele kikkers, andere super gevoelige kinderen willen gelijk hun armen om het kind slaan.

Dit is een allergie van mij, dat ze dat kind dan gelijk zo zielig maken. Dus ik zei dat ze even niet aan elkaar moeten zitten en pakte de draad weer op: ik begrijp dat je verdrietig bent. Begrijp jij dit ook? Als ze dit niet snappen dan laten we dit zo naast elkaar staan dat ze snappen dat ze hierin verschillen.

Bespreekbaar maken, kinderen respect laten hebben, kinderen in hun waarde laten, kinderen laten merken dat ze anders zijn en omdat ze anders zijn, zijn ze bijzonder en bijzonder goed.

We sloten af met een symbolische kring met handen op elkaar: meiden wij zijn goed hè? We weten het, we kunnen het en we doen het. Dit laatste met een zwiep met handen op elkaar naar boven. De laatste weken zijn heel prettig en met een heel goed gevoel verlopen!”

De wijze waarop de leraar elk kind recht probeert te doen, wordt toegelicht met onderstaand fragment.

“Er was ook een PDDNOS-er. Hoe ga ik er mee om en hoe doe ik kinderen recht, zodat ze zich veilig voelen dat ze zich gehoord weten en dat er grenzen zijn? Bij de PPDNOS-er ligt die grens anders dan bij de rest. Dit moet je bespreekbaar maken bij de andere kinderen: ‘Begrijp je dat ik bij hem niet reageer op bepaald gedrag?’

Dit is geen onrecht, maar elk kind zoveel mogelijk recht doen en dit bespreekbaar maken. Ook mijn gedrag en mijn woorden, hoe komt dit bij kinderen binnen? Hier ben ik me bewust van geworden de laatste jaren.

Communiceren hierover en dit is echt heel moeilijk en dan nog de social-media, die de sfeer verder verpest als het niet goed zit; je hebt een schoolsfeer en een buitenschoolsfeer waar ik geen goed zicht op heb.

Daarom probeer ik bewustwording bij de kinderen te bereiken en doe ik mijn best om kinderen tot hun recht te laten komen: bewust worden, spiegelen en dan hoop je dat ze iets mee nemen voor later; Nu heb ik een groep 8 die allemaal schatjes zijn; heel fijne sfeer, anderzijds zijn ze niet gehard voor de wijde wereld straks; de groep van vorig jaar heeft deze bagage wel.....”

Ook deze leraar is zich in de interactie met leerlingen bewust van wie zij zelf is [*pedagogische houding*], welke kinderen zij voor zich heeft, wat zij verwacht van kinderen [*vorming van kinderen*] en op welke (doelgerichte) wijze de interactie -in afstemming op anderen- moet verlopen en hoe zij hiermee recht doet aan kinderen [*moreel-existentiële dimensie*].

Na het gesprek met de ‘meidengroep’, geeft de leraar aan wat het vervolg was. Ze geeft betekenis aan dit dilemma uit haar beroepspraktijk kijkt bewust naar zichzelf als persoon en als professional [*herkadering*].

“Nadat ik het gesprek had gehad, heb ik het daarna steeds weer wat teruggepakt: ‘Hoe gaat het...?’ En we hebben de groepsopstelling veranderd dus ook niet-vriendjes bij elkaar gezet en groepsopdrachten gegeven en op afstand gekeken ook op het schoolplein. ‘Probeer het eerst zelf op te lossen, ik ben er altijd als je er niet uit komt’, maar je ziet ze steeds minder of het probleem is er niet meer of het is opgelost. Soms praatte ik in een groepje, soms individueel:

‘Hoe gaat het nu, hoe voel je je?’ Het schoolkamp was helemaal geslaagd; het was nu wel kicken: de kinderen hebben het heel goed gedaan! Wij moeten wel input geven, maar als zij niet reageren dan werkt het ook niet: het is een echte interactie.

De rode draad is: bespreekbaar maken, er op terugkomen, bewust worden dat niet iedereen hetzelfde denkt en dat je niet alles zo maar mag zeggen, iedereen is anders en iedereen in zijn waarde laten en dat dit voor iedereen anders is. Dit is een basis om met elkaar om te gaan.

Hoe geef ik dit kinderen mee? Hoe komt het dat ik dit zo belangrijk vind?

Ik wil zelf ook respect van een ander en bewustwording van ‘ik ervaar het anders dan hij? Dat ligt niet aan mij of hem maar dat ligt aan het feit dat we anders zijn.’ Het was en is een echte eyeopener naar: wie ben ik, wat vind ik belangrijk, hoe zit ik in elkaar?”

De herkadring van deze ervaring, neemt de leraar niet alleen mee in haar eigen onderwijs. Ze neemt dit ook mee in haar bestuur van de schaatsclub met allerlei vrijwilligers met eigen meningen en bijzondere karakters.... “Daar blijkt het precies zo te werken en ik pluk de vruchten van wat ik met mijn kinderen vorig jaar heb ervaren.” Op de vraag of deze door haar gekozen aanpak niet erg veel tijd kost, antwoordt ze als volgt.

“Het kost tijd en alles moet af, maar dit levert zóveel op, want het brengt rust in de groep en dan wordt er gewerkt. Daarmee haal je alles weer in en dit is een bagage voor de rest van je leven voor de kinderen. Het doet zoveel met de kinderen. Van je fouten kun je leren. Zo mooi om te zien wat ze daar mee doen en dat ze al jong volwassen zijn.

Kinderen zijn barometers. Kinderen moeten mij ook aanvoelen en dit doe je door oprecht te blijven... Ze moeten van je op aan kunnen: wat wil de juf nou? En je kwetsbaar opstellen: ik ben nou eenmaal kwetsbaar, maar dat zijn we allemaal.

Zo kunnen we elkaar opvangen en sterk maken. Je staat er wel boven maar bent deel van het geheel. Je beweegt je, ontspannen, tussen de kinderen, je bent onderdeel van, je moet het samen doen.

Het is een samenspel daar ben je de hele dag mee bezig. Dat is het mooie van het vak! Taal en rekenen komen wel. Die andere basis vind ik veel belangrijker, want dat is de fundering. In groep 8 zijn we al bij de schoorsteen en gaan we inrichten. Na die fundering komt de rest vanzelf.”

En als laatste herkadring in de breedte naar aanleiding van dit gesprek.

“Het is leuk om terug te kijken op je loopbaan. Wat doet het met mij?

Ik kijk nu bewuster op mijn loopbaan terug. Ik ben veel rijker geworden. Ook door intervisietrainingen met aanstaande leraren en interviews met projectgroep 3 van persoonlijk meesterschap.

Dat geeft een goede bagage: wat heeft dit met mij gedaan?
Waar ik het moeilijk heb gehad, waren de situaties van interactie met de leerlingen. Ik ben hierdoor bewuster geworden.”

De gesprekken die in deze praktijkverkenning met leraren hebben plaats gevonden blijken betekenisvol voor leraren te zijn. Verdere ervaring opdoen met dergelijke gesprekken kan meer kennis en inzicht geven over het Persoonlijk Meesterschap van leraren en de rol die interactie speelt in de persoonswording van leraren.

6.2 Professionele identiteit-spanningen

“Ik wil een goede leraar zijn die mogelijkheden in plaats van beperkingen ziet in leerlingen. Wanneer een mentor dit niet doet, weet ik: Dit wil ik anders! Het is dan alleen nog de kunst om dit ook daadwerkelijk in je stage uit te kunnen voeren. Maar door telkens te werken vanuit mijn drive, lukt dit telkens weer. ”

Het invullen van de vragenlijst professionele identiteit-spanningen en het voeren van de op de vragenlijst gebaseerde groepsgesprekken met aanstaande leraren heeft anderhalf uur tijd in beslag genomen. Het ging om twee groepen eerstejaars aanstaande leraren van Hogeschool de Kempel ($n = 40$) en één groep vierdejaars aanstaande leraren van de Christelijke Hogeschool Ede ($n = 8$).

Op Hogeschool de Kempel vulden de aanstaande leraren de vragenlijst het eerste half uur individueel in. Vervolgens hebben de aanstaande leraren in het anderhalf uur durende groepsgesprek, de mogelijkheid gekregen om een beeld te krijgen van de vorming van hun professionele identiteit. Op Christelijke Hogeschool Ede hebben de aanstaande leraren de vragenlijst eerst digitaal ingevuld en is naar aanleiding hiervan in de eerstvolgende groepsbijeenkomst een gesprek gevoerd.

De aanstaande leraren gaven aan dat de vragenlijst met het aanvullende gesprek, een sterke bijdrage levert aan hun bewustwording van het vormen van de professionele identiteit. Tijdens de gesprekken blijkt het belangrijk te zijn dat de lerarenopleider ook op zoek gaat naar zijn drive en hieruit voorbeelden benoemt. Deze ervaringen kunnen zowel positief en negatief zijn, de nadruk blijft liggen op hoe deze ervaring je als (aanstaande) leraar vormt.

Wanneer de aanstaande leraren met elkaar in gesprek gaan, blijkt dat zij elkaar inspireren in het zoeken naar hun professionele identiteit. Een open gesprek, waarbij er gereageerd wordt, is daarvoor een voorwaarde.

De aanstaande leraren gaven aan dat zij het prettig vonden om openlijk over deze spanningen en de vorming van hun professionele identiteit te praten. Het invullen van de vragenlijst en het voeren van gesprekken rondom de professionele identiteit-spanningen blijkt voor hen een meerwaarde te zijn voor de vorming van de professionele identiteit van aanstaande leraren.

6.3 Feedback van een schoolleider

Op 21 mei 2014 is een gesprek gevoerd met een schoolleider van een basisschool in de omgeving van Utrecht. De schoolleider is gevraagd feedback te geven op een verkorte versie van deze publicatie.

De schoolleider gaf aan dat in het document veel literatuur en mooie theorieën waren beschreven die zorgden voor een goede onderbouwing. Hij zag als kern van het document dat de belangrijkste focus van een leraar het kind moet zijn. Een leraar moet het kind zien.

Hij omarmde het gedachtegoed van het document en herkende ook sterk dat de huidige leraar met allerlei processen te maken heeft, die het moeilijk maken om de genoemde focus te hebben en te houden.

Het leek hem een hele uitdaging om een model te maken dat aansluit bij waar de leraar en de school nu staan en bij wat de leraar en de school willen.

Literatuur

- Alexander, R. (2005). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Keynote at IACEP*, University of Durham, UK.
- Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin* . Edited by M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- 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.
- Beemen, L. v. (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Bil, M. de, & Bil, P. de (2007). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1998). *Ik en jij*. Utrecht : Erven J. Bijleveld.
- Castelijns, J., & Hoencamp, M. (Eds.). (2013). *Persoonlijk meesterschap: onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM, projectgroep 2.
- Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap. (2014a). *Propositie CEPM 2.0. Interne notitie*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.
- Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap. (2014b). *Indicatoren Persoonlijk meesterschap*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.
- Crone, E. (2014). Hersenontwikkeling. In W. Slot & M. v. Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Delnoij, J., & Laurier, J. (2012). De morele dimensie. Normatieve professionalisering (5). *Opleiding & Ontwikkeling*, 1, 10-14.
- Eersel, S. van (2011). *Towards dialogue. Teacher/student interaction in interreligious communication*. Münster: Waxmann Verlag.
- Erikson, E. H. (1977). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Hintum, M. (2012). Pubergedrag toch niet veroorzaakt door 'onrijp brein', maar waardoor dan wel? 16 september. from www.volkskrant.nl
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: Stevens, L.M. (Red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1),105-120.
- Kohnstamm, Ph. (1956). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het Dikke Ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Lange, F. de (z.j.). Levenskunst. from <http://home.kpn.nl/delangef>
- Langeveld, M. J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin Scholarship on Discourse in Education. A critical review essay. *Educational Theory*, 57 (2).
- Meijer, W. A. J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Meulen, A. v. d., & Krabbendam, L. (2014). Ontwikkeling van het zelf en de identiteit. In W. Slot & M. v. Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Miedema, S. (2013). Gezag, persoonsvorming en de pedagogische relatie. *Mensenkinderen. Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs*, 28(4), 21-23.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2013). *Verkenning Leraar zijn*. Den Haag: Ministerie OC&W.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers (Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven)*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Popeijus, H. L., & Geldens, J. (Eds.). (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplek-leeromgeving*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Ruijters, M., Braak E., v.d. & Oeffelt T., v. (2013). *Topclass, professionele ontwikkeling als weg naar excellentie*. Wageningen: Stoas (p. 30-31).
- Scharmer, C.O. (2010). *Theorie U. Leiding vanuit de toekomst die zich aandient*. Zeist: Christofoor.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Double Day Currency.
- Simons, R., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). *New learning: Three ways to learn in a new balance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Snik, G. (2008). Persoonswording en opvoeding. In L. Braeckmans (Ed.), *De basisschool in dienst van de persoonswording van het kind*. Gent: Academia Press.
- Stevens, L.M. (Red.) (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stevens, L., & Bors, G. (Red.). (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen: Garant.
- Tappan, M.B. (2005). Domination, subordination and the dialogical self: Identity development and the politics of ideological becoming. *Culture and Psychology*, 11 (1).
- Tertoolen, A., Geldens, J., Popeijus, H. L., & Oers, H. J. M. v. (2009, 27-29 mei). *Op zoek naar de stem van het jonge kind. Een onderzoek naar de samenhang tussen de betekenisverlening van jonge leerlingen en de betekenisverlening van hun leraren en hun ouders/verzorgers*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2009, Leuven.
- Tertoolen, A., Oers, B. v., Geldens, J., & Popeijus, H. (2012). Building a method for researching attribution of meaning by children aged 5 to 6 in school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 115-131.
- Van Kregten, A., & Moerkamp, T. (2004). *Startende leraren in het buitenland*. Den Haag, SBO.
- Verbeeten, H. (2007). De weerbarstigheid en complexiteit van het onderwijsvernieuingsproces. Hilst, B. van der, Mesman, C, Verbeeten, H. & Vermeulen, A. (eds). *Integraal leidinggeven aan onderwijsvernieuwing*. Tilburg: MesoConsult.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding. Teaching for thinking and creativity in primary education*. Berkshire: Open University Press.

Bijlage 1 Interviewgide Persoonlijk Meesterschap en interactie met leerlingen

Kernvraag aan de leraar: welk aspect van je interactie met een leerling, een groepje leerlingen of alle leerlingen zou je willen ontwikkelen (vanuit Persoonlijk Meesterschap)? Dit kan naar aanleiding van videobeelden of een beschrijving die een leraar geeft van een interactiemoment. Erna vindt een gesprek plaats waarbij de leraar wordt uitgenodigd over dit interactiemoment te reflecteren aan de hand van onderstaande vragen. De items en de vragen geven de kern weer wat volgens ons PM inhoudt (lees voor kind ook steeds een groepje of de hele groep kinderen).

1. **Pedagogische houding.** Houding van open geest, hart en wil, pedagogisch verstaan, autonomie ondersteunend.
 - Wat wilde, dacht, voelde, deed je in dit interactiemoment?
 - Wat vind jij belangrijk in jouw interactie met een kind/kinderen?
 - In hoeverre lukt het je om in het moment de bedoeling en de persoon van het kind te begrijpen? (ruimte geven, je laten raken, van de interactie genieten, beschikbaar zijn)
 - Hoe laat je in dit moment uitdaging/ruimte en ondersteuning/grenzen stellen zien?
 - Hoe laat je in dit interactiemoment respect voor uniciteit van het kind zien?
 - Hoe laat je in dit interactiemoment keuzeruimte en ruimte voor de eigen stem van het kind zien?
2. **Vorming van kinderen.** Gericht zijn op pedagogische doelen en psychologische basisbehoeften, passend bij de ontwikkelingsfase van het kind.
 - Hoe zorg je ervoor dat je interactie aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind op dit moment?
 - Benoem eens hoe in dit interactiemoment de vorming van het kind wordt bevorderd.
 - Hoe draagt je interactie bij aan vertrouwen en respect?
3. **Moreel-existentiële dimensie.** Naast vragen van vakinhoudelijk en technisch-instrumenteel ook vragen onderkennen van moreel-existentiële aard.
 - Wanneer vind jij dat je in dit interactiemoment recht doet aan het kind?
 - Wanneer vind jij dat je volgens jou de juiste dingen hebt gedaan tijdens dit interactiemoment (en waarin misschien nog niet?)
4. **Herkadering.** Een ervaring herkaderen door te verbinden met eigen opvattingen, waarden en handelen.
 - Kun je de relatie aangeven met dit interactiemoment en je eigen waarden?
 - In hoeverre beïnvloedt dit gesprek nu je eigen opvattingen over dit interactiemoment?
 - Hoe ga je een volgend interactiemoment vormgeven vanuit dit gesprek?
 - Hoe verbind je je keuze met wie jij bent en wilt zijn voor de kinderen?

Bijlage 2 Vragenlijst Professionele identiteit-spanningen

Vragenlijst Professionele identiteit-spanningen (Diepe, 2014; gebaseerd op Pillen, 2013)		
<p>Onderstaande 13 ervaringen geven een voorbeeld van professionele identiteit-spanningen die je als aankomende leraar kunt ervaren. De context waarin jij deze spanningen mogelijk ervaren hebt, kan verschillen van de context in het voorbeeld. Bij iedere spanning wordt er aan je gevraagd in hoeverre deze spanning van toepassing is op je vorige stage. Je kunt kiezen uit:</p> <p>1) Helemaal niet van toepassing 2) Niet van toepassing 3) Enigszins van toepassing 4) Wel van toepassing 5) Sterk van toepassing</p>		
1.	<p>Je voelt je nog aanstaande leraar. Hierdoor heb je er moeite mee om je als leraar te gedragen en door leerlingen en/of collega's ook zo behandeld te worden.</p> <p>Voor het beroep van leraar voel je je nog wat jong. Je hebt de verantwoordelijkheid als leraar, maar kan die verantwoordelijkheid nog niet aan.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
2.	<p>Om de orde te handhaven in de klas moet je streng zijn tegen je leerlingen: je wilt niet dat er over je heen gelopen wordt.</p> <p>Het streng zijn vind je moeilijk, omdat je tegelijkertijd wil dat er een goede sfeer in de klas heerst en dat de leerlingen je aardig vinden.</p> <p>Je wilt graag dat je leerlingen het gevoel hebben dat je er voor hen bent en dat gaat moeilijk samen met het streng zijn om de orde te handhaven.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
3.	<p>Je verwacht dat de leerlingen van je klas jou als een expert zien.</p> <p>Een meester/juffrouw die alles weet en veel kennis heeft.</p> <p>Zelf heb je echter niet het gevoel dat je alles weet en vind je dat je juist nog van alles moet leren.</p> <p>Je weet niet goed hoe je met deze situatie om moet gaan.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing 2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing 3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing 4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing 5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>

4.	<p>Je ervaart dat je binnen de opleiding veel dingen nog niet geleerd hebt, die je eigenlijk wel nodig hebt om goed te functioneren op de stageschool. Het is daarom soms moeilijk om dingen te doen die van je verwacht worden op de (stage)school.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
5.	<p>Je hebt het gevoel dat je het nooit goed doet: op de PABO heb je bepaalde opvattingen over lesgeven geleerd die je niet terug ziet op de stageschool.</p> <p>Hierdoor kun je bepaalde op de opleiding geleerde theorieën niet toepassen en zijn sommige opdrachten van de opleiding niet uitvoerbaar op de stageschool. Als je 'kiest' voor de stageschool is je opleiding niet tevreden en andersom.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
6.	<p>Je vraagt je af of je wel 'een goede leraar' kunt zijn. Je baalt dat je naast de lesgevende taken zoveel andere taken hebt en hebt het gevoel dat je te weinig tijd hebt om al die taken goed uit te voeren. Aan de ene kant wil je je tijd verdelen over alle taken en zo de school en je collega's tevreden houden. Aan de andere kant wil je meer tijd besteden aan de lesgevende taken, want je vindt dat je leerlingen recht hebben op goede lessen.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
7.	<p>Een leerling heeft je in vertrouwen genomen over een persoonlijk probleem. Je ervaart nu een dilemma. Je hebt de leerling beloofd dat het probleem veilig is bij jou.</p> <p>Nu je het probleem echter kent weet je niet meer wat je moet doen: je wil de integriteit van de leerling bewaren, maar tegelijkertijd vind je dat je moet ingrijpen, omdat de leerling een gevaar voor zichzelf en/of anderen kan zijn.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
8.	<p>Je vindt het moeilijk om leerlingen puur op hun prestaties te beoordelen, omdat je ook graag rekening houdt met de leerling zelf.</p> <p>Je vindt het lastig om je te focussen op de prestaties, omdat je andere dingen minstens zo belangrijk vindt, zoals het welbevinden van de leerlingen. Je ervaart dit als een dilemma.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Niet van toepassing</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Wel van toepassing</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing</p>
9.	<p>Je trekt je het lot van je leerlingen erg aan, waardoor je merkt dat je soms te betrokken bent.</p> <p>Je hebt er moeite mee dat je niet datgene voor je leerlingen kunt</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing</p>

	doen wat je zou moeten/willen doen om de leerling echt te helpen.	<input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
10.	<p>Je wilt je werk als leraar graag goed doen, maar je wilt er thuis voor je gezin/huisgeno(o)t(en) ook zijn. Je hebt vaak veel werk dat nog niet af is als het tijd is om naar huis te gaan.</p> <p>Je weet niet goed hoe je je tijd moet verdelen. Je merkt dat het beroep van leraar veel tijd en energie van je vraagt.</p> <p>Dit had je van tevoren totaal niet verwacht en maakt het lastig om je studie vol te houden.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
11.	<p>Je vindt dat je op de stageschool nog teveel als stagiair behandeld wordt. Jij wil echter oefenen om steeds meer een zelfstandige leraar te zijn. Je twijfelt wat je moet doen.</p> <p>Aan de ene kant vind je dat je voor jezelf op moet komen op de stageschool: Je wilt serieus behandeld worden en laten zien dat je betrokken bent bij de school. Aan de andere kant wil je niet te opdringerig overkomen: Je bent tenslotte ook nog stagiair.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
12.	<p>Je hebt gemerkt dat je erg afhankelijk bent van je mentor. Je moet van je mentor op zijn/haar manier lesgeven, maar die manier van lesgeven past niet bij jou. Je wilt graag je eigen ideeën uitproberen en op een andere manier met de leerlingen omgaan dan je mentor dat doet. Je weet niet wat je moet doen: Je wilt aan de ene kant luisteren naar je mentor, omdat je van haar/hem afhankelijk bent voor je stagebeoordeling. Aan de andere kant vind je dat je toch moet proberen op je eigen manier les te geven en te doen wat volgens jou het beste is voor de leerlingen.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing
13.	<p>Jij hebt de verantwoordelijkheid voor je leerlingen. Die verantwoordelijkheid neem je ook, maar tegelijkertijd ben je nog jong. Je staat qua leeftijd erg dicht bij je leerlingen. Je houdt van een lolletje met je leerlingen in de klas, maar komt ook regelmatig leerlingen tegen als je op stap bent.</p> <p>Je vindt het moeilijk om te bepalen welke rol je binnen en buiten de school moet aannemen ten opzichte van je leerlingen. Je wilt een lolletje kunnen maken met de leerlingen, maar je bent je bewust van je functie als leraar. Als je te ver gaat, nemen de leerlingen je misschien niet meer serieus, maar je vindt ook dat je zelf lol moet kunnen hebben.</p>	<p>In hoeverre is deze ervaring van toepassing op je vorige stage?</p> <input type="checkbox"/> Helemaal niet van toepassing <input type="checkbox"/> Niet van toepassing <input type="checkbox"/> Enigszins van toepassing <input type="checkbox"/> Wel van toepassing <input type="checkbox"/> Sterk van toepassing

Bijlage 3 Ontwikkeling van een persoon

De ontwikkeling van de eigen persoon is een geleidelijk proces, waarbij het bestaan van een 'ik' de basis is. De mogelijkheden tot persoonswording worden mede bepaald door de cognitieve en sociale ontwikkeling. De wederzijdse interactie de motor van de ontwikkeling tot een persoon.

0-18 maanden

Een belangrijke bouwsteen van de persoonlijkheid is de hechtingsrelatie. Gehechtheid is de duurzame affectieve band tussen het jonge kind en de primaire verzorgers (Van Beemen, 2006). Een goede gehechtheid geeft het kind een gevoel van basisveiligheid. Het gedrag van de opvoeder is de belangrijkste determinant voor de kwaliteit van de hechting. Bevorderend zijn sensitiviteit en responsiviteit, een goede grondhouding ten aanzien van het kind, en stabiliteit bij de opvoeders (De Bil & de Bil, 2007).

Erikson (1977) beschrijft de psychosociale ontwikkeling in een aantal fasen, waarin steeds een conflict centraal staat tussen eigen belangen en verwachtingen van anderen. Wanneer in de eerste fase de hechting tussen kind en ouder goed is, krijgt het kind vertrouwen in de omgeving en de wereld om hem heen, zodat hij vanuit een veilige basis op onderzoek uit kan gaan. Zelfstandigheid ontwikkelt zich beter naarmate het kind in meer vertrouwen afhankelijk heeft kunnen zijn.

18 maanden-3 jaar

Zelfstandigheid en autonomie staan in de ontwikkelingstheorie van Erikson (1977) vervolgens tegenover schaamte en twijfel. Wanneer het kind voldoende vertrouwen heeft om de omgeving te verkennen, zal het meer onafhankelijk en exploratief gedrag laten zien. Dit gedrag wordt bevorderd door gelegenheid om te oefenen. Overbeschermende opvoeders of juist opvoeders die het kind aan zijn lot overlaten, zijn schadelijk voor deze ontwikkeling.

3-6 jaar

Peuters en kleuters gaan zich bezighouden met hun 'ik'. Ze leren daardoor hun eigen wil ontdekken en ontdekken dat wat anderen willen, vaak niet hetzelfde is. Als het goed is, leren ze op grond daarvan ook omgaan met frustraties. Volgens Erikson (1977) krijgen kinderen in dit stadium te maken met een conflict dat te betrekking heeft op de ontwikkeling van eigen initiatief.

In deze fase zal het kind allerlei activiteiten ondernemen en ondernemingszin laten zien. Hierdoor kunnen conflicten ontstaan tussen het verlangen om onafhankelijk van de opvoeders te opereren en het schuldgevoel dat voortvloeit uit de onbedoelde consequenties van hun acties. Kinderen hebben ondersteuning en sturing nodig, waardoor ze het besef ontwikkelen zelfstandige personen te zijn en doelgericht kunnen worden.

Kinderen op de basisschool hebben een groeiend besef van hun eigen denken en emoties en dat van anderen. Wanneer kinderen zich meer bewust worden van zichzelf en anderen om zich heen, ontwikkelen ze een theory of mind (De Bil & De Bil, 2007). Dit houdt in dat er begrip is van hun eigen en andermans persoonlijke leven, de vaardigheid om aan jezelf en anderen gedachten gevoelens, ideeën en intenties toe te kunnen schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen.

Voor de ontwikkeling van een theory of mind is naast rijping van de hersenen en ontwikkeling van het taalvermogen gelegenheden voor sociale interactie en fantasiespel van belang (Feldman, 2012). In het spel kan het kind met de wereld in open contact treden, nabootsend en ontdekkend.

6-12 jaar

Gedurende de basisschoolleeftijd verandert er veel in de cognitieve vermogens van het kind. Breinstructuren en denkstrategieën ontwikkelen zich volgens Piaget door adaptatie (De Bil & De Bil, 2007). Dit vindt plaats door twee processen, namelijk assimilatie (toepassen van reeds aanwezige schema's op nieuwe situaties) en accommodatie (het aanpassen van een schema aan de situatie).

Piaget onderscheidt verschillende fasen in de denkontwikkeling. De pre-operationele periode loopt van 2 jaar tot ongeveer zeven jaar. In die periode denken kinderen egocentrisch. Het kan zich nog niet in het gezichtspunt van de ander verplaatsen (De Bil & De Bil, 2007).

De concreet operationele periode begint rond het zevende jaar en duurt tot de leeftijd van ongeveer elf jaar. In deze periode ontstaat het vermogen om consistent logisch en systematisch te denken. Kinderen moeten in deze fase nog wel op de concrete waarneembare werkelijkheid afgaan. Vanaf een jaar of elf ontwikkelen kinderen het vermogen om met abstracte gegevens om te gaan. Dit is de formeel operationele periode.

Kinderen op de basisschool proberen competenties te ontwikkelen, waarmee ze een plek in de wereld willen verwerven. Door te ervaren dat ze iets kunnen, ontwikkelen ze een gevoel van competentie en zelfvertrouwen en zal het een positief zelfbeeld ontwikkelen. Dit is een gevoel dat het kind er mag zijn en de moeite waard is (Feldman, 2012). Omgekeerd kan voortdurend falen leiden tot gevoelens van mislukking en onvermogen.

12-18 jaar

In puberteit krijgt de identiteitsontwikkeling een nieuwe impuls. Het conflict tussen identiteit en identiteitsverwarring staat centraal (Erikson, 1977). Erikson onderscheidt de volgende componenten bij een gevoel van identiteit: continuïteit en coherentie, wederzijdsheid (de veronderstelling dat ons zelfbeeld grotendeels overeenkomst met de wijze waarop anderen ons zien), zelfacceptatie, idealen (deze geven aan het identiteitsbesef een toekomstperspectief) (Van Beemen, 2006).

In de puberteit heeft de jongere nog niet de verplichtingen van volwassenen. Er is speelruimte om te experimenteren met gedrag, meningen, toekomstbeelden, uiterlijk, vriendschappen, relaties. Bij een positieve ontwikkeling leidt deze fase tot een bewustzijn van eigen uniekheid en van de eigen rol in het verdere leven. In deze fase is de maatschappelijke druk hoog. Vergelijken met anderen kan bijdragen aan de identiteit, maar ook onzeker maken (De Bil & De Bil, 2007).

Geïnspireerd op de ontwikkelingsbeschrijving van Erikson ontwikkelde Marcia zijn identiteitsstatusmodel (De Bil & De Bil, 2007). Volgens hem ontwikkelt de identiteit zich aan de hand van twee dimensies, namelijk exploratie en binding. Exploratie wordt omschreven als het verkennen van allerlei gedragingen en meningen. Onder binding verstaat hij een psychologische investering in een bepaalde koers of ideologie. Luycks en zijn collega's voegen een verdiepende cyclus aan het paradigma van Marcia toe (Van der Meulen & Krabbendam, 2014).

De jongere zoekt in deze tweede cyclus exploratie in de diepte (het verder inwinnen van informatie en praten met derde over de reeds gemaakte keuzes) en identificatie met bindingen (zich identificeren met de gemaakte keuzes, waarbij men ervan overtuigd is een goede keuze gemaakt te hebben). Hiermee geven ze ook aan dat identiteitsontwikkeling een levenslang proces is.

Loevinger maakt een combinatie van de theorie van Erikson en de morele theorie van Kohlberg (De Bil & De Bil, 2007). Ze onderscheidt verschillende stadia in de ego-ontwikkeling, waarin de mate van verantwoordelijkheid en kritisch zelfinzicht steeds meer toeneemt. Naast de psychodynamische theorieën over de ontwikkeling van de identiteit zijn er ook sociale cognitietheorieën, waarbij de nadruk ligt op het ontstaan van een zelfbeeld en zelfevaluatie in interactie met de omgeving. Voorbeelden van dergelijke theorieën zijn de attributietheorie van Weiner en de zelfcategoriestatietheorie van Turner (De Bil & De Bil, 2007).

De adolescentie wordt vaak gezien als een paradox. Aan de ene kant is het een periode van grote stappen in de ontwikkeling, aan de andere kant is het ook een tijd waarin er een toename is van risicogedrag. Sommige neurobiologen verklaren deze verschillen vanuit de asynchrone ontwikkeling van de hersenen (Crone, 2014). De prefrontale cortex achter het voorhoofd is bij jongeren erg flexibel.

Bij bepaalde sociale ervaringen en in relatie tot emoties werkt de prefrontale cortex veel harder. Omgekeerd hebben de sociale ervaringen die adolescenten daardoor opdoen, ook weer effect op hun hersenontwikkeling. Er is dus sprake van wederzijdse beïnvloeding. In dat proces speelt motivatie (wat jongeren zelf al motiverend ervaren) een belangrijke rol (Hintum, 2012). Puberhersenen zijn gericht op nieuwe ervaringen en het aftasten van sociale contacten.

Na verloop van tijd leren jongeren meer gestructureerd denken, meer afgewogen besluiten nemen, en meer rekening houden met de lange termijn. Dat heeft volgens Durston, hoogleraar ontwikkelingsstoornissen van de hersenen, vooral met ervaring en training te maken (Hintum, 2012).

Persoonlijk Meesterschap en de rol van interactie in de persoonswording van leerlingen



Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap

Projectgroep 5, Utrecht 22 augustus 2014

Bijdragen: Jeannette Geldens, Frans van der Maden en Roos van Diepe (Kempel, Helmond),
San van Eersel (Katholieke Pabo, Zwolle), Marianne Golombek (Driestar, Gouda),
Eize Stamhuis (Gereformeerde Hogeschool, Zwolle), Nancy van Maanen (Iselinge, Doetinchem),
Peter Bom (Christelijke Hogeschool Ede), Anne-Christien Tammes en Daphne Drost (Marnix, Utrecht)

Redactie: Jeannette Geldens & San van Eersel

Citeertitel:

Geldens, J., & Eersel, S. v. (Eds.). (2014). *Persoonlijk Meesterschap en de rol van interactie in de persoonswording van leerlingen*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.