

# Opleidingen die deugd doen

Wat lerarenopleidingen kunnen doen om persoonlijk meesterschap te bevorderen

Bram de Muynck en Marloes Hoencamp (redactie)

Een product van projectgroep 4 van het CEPM

Tonnis Bolks  
Heleen den Herder  
Marloes Hoencamp  
Margje Kooiker  
Danielle van de Koot  
Marcel Lemmen  
Bram de Muynck  
Annalotte Ossen  
Ietje Pauw  
Henk Swart  
Tanja van der Vinne  
Annemarie van Vreeswijk  
Nikky Wessels

## Inhoud

Opleidingen die deugd doen.....	1
<b>Inleiding</b> .....	5
<b>Persoonlijk meesterschap</b> .....	5
<b>Opleiden tot persoonlijk meesterschap</b> .....	5
<b>Goede praktijken</b> .....	6
<b>Voorbeelden ter inspiratie</b> .....	6
<b>Literatuur</b> .....	6
<b>Van jeugdhonk naar bejaardentehuis: bijzondere activiteiten binnen de opleiding</b> .....	8
<b>Hogeschool de Kempel</b> .....	8
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	9
<b>De goede praktijk: Projectdagen en -weken</b> .....	9
<b>Implementatie: Leermomenten voor de opleiding</b> .....	11
<b>Dat doet deugd!</b> .....	12
<b>Literatuur</b> .....	12
<b>'Mijn blik is ruimer geworden.' Hoe onderzoek doen de student rijker maakt</b> .....	13
<b>Iselinge Hogeschool</b> .....	13
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	13
<b>De goede praktijk: Onderzoek</b> .....	14
<b>Implementatie: Leermomenten voor de opleiding</b> .....	15
<b>Dat doet deugd!</b> .....	16
<b>Het Pedagogisch PASpoort: dichterbij je ideaal</b> .....	17
<b>Driestar hogeschool</b> .....	17
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	17
<b>De goede praktijk: Pedagogisch PASpoort</b> .....	18
<b>Implementatie: Leermomenten voor de opleiding</b> .....	19
<b>Dat doet deugd!</b> .....	20
<b>Literatuur</b> .....	20
<b>Opdrachtbeschrijving Pedagogisch PASpoort</b> .....	21
<b>Beoordelingsmodel Pedagogisch PASpoort</b> .....	22
<b>De ontwikkeling van de professionele identiteit in narratieve reflectieverslagen</b> .....	23

<b>Katholieke Pabo Zwolle</b> .....	23
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	23
<b>De goede praktijk: De narratieve reflectiedidactiek</b> .....	23
<b>Implementatie: Het wereldbeeld in verhalen</b> .....	24
<b>Dat doet deugd!</b> .....	26
<b>Literatuur</b> .....	26
<b>De ZEE-lijn</b> .....	27
<b>Katholieke Pabo Zwolle</b> .....	27
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	27
<b>De goede praktijk: De Zee-lijn</b> .....	28
<b>Dat doet deugd!</b> .....	29
<b>Literatuur</b> .....	29
<b>Indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap in relatie met het KPZ- leerhuis</b> .....	30
<b>De Zee-module en –opdracht in pabo 4</b> .....	32
<b>Idealen binnen het curriculum</b> .....	36
<b>Viaa Gereformeerde Hogeschool</b> .....	36
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	36
<b>De goede praktijk: De persoonlijke professionele ontwikkelingslijn..</b>	38
<b>Implementatie</b> .....	39
<b>Dat doet deugd!</b> .....	39
<b>Literatuur</b> .....	39
<b>Het gaat om de relatie. Diepteinterviews naar de christelijke beroepsidentiteit binnen de educatieve academie van het CHE</b> .....	41
<b>Christelijke Hogeschool Ede</b> .....	41
<b>De opleiding en persoonlijk meesterschap</b> .....	41
<b>De goede praktijk: De formele levensbeschouwelijke beroepsidentiteit van docenten</b> .....	42
<b>Implementatie: De ervaren christelijke beroepsidentiteit van docenten</b> .....	43
<b>Dat doet deugd! x</b> .....	44
<b>Literatuur</b> .....	45
<b>Uitleiding</b> .....	46
<b>Opleidingsidealen</b> .....	46

<b>Leren van goede praktijken .....</b>	<b>46</b>
<b>Integratie .....</b>	<b>47</b>
<b>Literatuur .....</b>	<b>47</b>
<b>Bijlage I: Indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap .....</b>	<b>48</b>

## Inleiding

Bram de Muyndck en Marloes Hoencamp

"In deze opleiding heb ik niet alleen een beroep geleerd, ik ben er ook een ander mens van geworden." – Jeannette (student die kortgeleden de lerarenopleiding heeft afgerond)

U hebt een kleine bundel in handen met voorbeeldpraktijken van de lerarenopleidingen die samenwerken binnen het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM). Deze praktijken zijn beschreven nadat er een jaar lang studie is gedaan naar wat persoonlijk meesterschap betekent voor de vorming van professionals en waar dit in de lerarenopleidingen in terug is te vinden. Want, als we het zo belangrijk vinden, wordt hier dan ook (expliciet) aandacht aan besteed binnen de curricula? En zo ja, wat kenmerkt deze praktijk dan? Kan deze praktijk ook versterkt worden? En: wat is de invulling van persoonlijk meesterschap in onze bijzondere, kleurrijke instituten?

Wat we beogen met het opleiden tot persoonlijk meesterschap wordt geïllustreerd door de hierboven geciteerde uitspraak. De uitspraak is niet een uitdrukking van vervreemding van de eigen persoon, maar het benadrukt de unieke mogelijkheid die de lerarenopleiding in handen heeft om de toekomstige meester of juf bepaalde wijsheid te laten verkrijgen. De quote geeft aan hoe dicht professionele vorming aanligt tegen persoonlijke vorming.

### Persoonlijk meesterschap

Reeds enkele decennia wordt er in opleidingen gedacht in termen van competenties, met de bedoeling opleidingsdoelen zo praktijknaabij mogelijk te formuleren en leraren deze op een zelfsturende manier te leren beheersen. Echter, het werken met competenties heeft ook een keerzijde aan het licht gebracht. Door te denken vanuit een algemeen beeld van de praktijk loop je het gevaar te vergeten dat goede praktijkkennis een uiting is van *persoonlijk verworven wijsheid*. Die wijsheid is niet een voor ieder gelijke optelsom van verworven competenties, maar een unieke integratie van persoonlijke ervaringen mét de praktijk. In de vorming van unieke kennis worden in de woorden van Kunneman (2008) "normen en eisen rond productiviteit en prestatie intern verbonden met persoonlijke zingeving en morele inspiratie" (p. 82). De zeven opleidingen die samenwerken in het CEPM menen dat bij het spreken over 'persoonlijk meesterschap' het accent gelegd mag worden op de persoonlijke zingeving en morele inspiratie. Juist die aspecten maken de leerkracht tot een weerbare vakvrouw/vakman die een eigen positie kan kiezen in de huidige onderwijsontwikkelingen. Dat die accentuering niet op voorhand strijdt met een trend als onderzoekend leraarschap en opbrengstgerichtheid blijkt uit de definitie die het CEPM gekozen heeft.

#### Persoonlijk Meesterschap:

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

Uit bovenstaande omschrijving (kader) blijkt dat het CEPM de opleiding van professionals beoogt die hun vakmanschap vorm geven door de dialoog aan te gaan met wat er in het huidige onderwijs speelt. Zo zal een goed opgeleide leerkracht een diepgaand gesprek aan kunnen gaan met een directeur die van hem of haar vraagt om de rekenprestaties op het CITO een halve punt hoger te brengen. Deze leerkracht zal vanuit haar persoonlijke overwegingen ook het gesprek aan kunnen gaan met een ouder die vraagt om een handelingsplan voor een kind waarvan ze denkt dat die wel eens dyslectisch zou kunnen zijn. Persoonlijk meesterschap staat voor het kunnen omgaan met hedendaagse prestatie-eisen vanuit een waardengedreven positie.

### Opleiden tot persoonlijk meesterschap

Een beroepsbeeld van de ideale weerbare persoonlijke meester en juf staat nog niet gelijk aan het hebben van een opleiding die hiertoe vormt. Als lerarenopleiders zijn wij binnen het CEPM een jaar

lang op zoek geweest naar een aantal elementen die aan de vorming van Persoonlijk Meesterschap kunnen bijdragen. Om zover te komen zijn op grond van de reeds verrichte literatuurstudie (Castelijns & Hoencamp, 2013) vier indicatoren geformuleerd die het beroepsbeeld kenmerken. Samengevat gaat het om bewustwording, verantwoording, dialoog, reflectie en onderzoek (zie bijlage I). In het eindrapport van deze groep van lerarenopleiders (met als titel *Wat doet deugd in de lerarenopleiding?*) worden een aantal kenmerken van opleidingen in kaart gebracht die van beslissend belang lijken te zijn (De Muyck & Hoencamp, 2014). We formuleren hier bewust met 'lijken te zijn'. Deze vondsten vormen namelijk niet het resultaat van empirisch onderzoek maar van literatuuronderzoek en van gezamenlijke wijsheid van lerarenopleiders. Het gaat om een heuristiek die gebaseerd is op praktijkervaringen en jarenlange omgang met theorie over opleiden. We ontdekten dat alle opleidingen die bij het CEPM betrokken zijn goede praktijken in huis hebben die specifiek bijdragen aan persoonlijke zingeving en morele inspiratie. Het boekje dat voor u ligt bevat een aantal beschrijvingen van deze praktijken.

### **Goede praktijken**

Onder een voorbeeldpraktijk verstaan we een opleiding of opleidingsonderdeel waarvan we aanwijzingen hebben dat ze persoonlijk meesterschap bevordert. Het kan daarbij ook gaan om een bepaalde maatregel om een goede praktijk te versterken. Aanwijzingen die maken dat iets een goede praktijk is, volgen uit de reacties van studenten en lerarenopleiders. In sommige gevallen is de beschreven praktijk nog maar net op gang gekomen (Driestar, KPZ) of kan er alleen nog maar gesproken worden van een intentionele goede praktijk (zoals in het geval van Viaa). In vijf beschrijvingen gaat het om specifieke opleidingslijnen of onderdelen in de opleiding. In twee gevallen betreft het voorbeeld een concept voor een opleiding als geheel (KPZ en Viaa).

### **Voorbeelden ter inspiratie**

Dit boekje is bedoeld om lerarenopleiders concreet te laten zien hoe collega's in de CEPM hogescholen aan het werk zijn met het vormgeven van hun opleidingen. We hebben er naar gestreefd de voorbeelden zo te beschrijven dat anderen er ideeën aan kunnen ontlenuen. Met het oog hierop zijn de beschrijvingen compact gehouden en worden de meest saillante kenmerken van de praktijk voor het voetlicht gehaald. Daarbij is een vaste indeling aangehouden. In de eerste paragraaf wordt een korte karakterschets gegeven van de opleiding als geheel. Dit geeft een beeld van de context waarin de praktijk zich heeft kunnen ontwikkelen of zich aan het ontwikkelen is. Vervolgens wordt iets verteld over de structuur van de opleiding. Daarna volgt de beschrijving van het voorbeeld en de uitleg waarom juist deze praktijk bijdraagt aan persoonlijk meesterschap. In deze uitleg wordt terugverwezen naar de indicatoren (zie bijlage I). Ten slotte maken de auteurs enkele opmerkingen over het leerproces in de opleiding. Wat waren reacties van de studenten? Wat heeft de opleiding reeds geleerd van de invoering, of bij de voorbereiding daarvan? Wat waren de lastige aspecten, waar je bij implementatie rekening mee moet houden? Wat verliep goed? De leidende vraag bij alle bijdragen is: waarom deed/doet deze praktijk deugd in de lerarenopleiding? In de eerste bijdrage wordt verteld over een programma van excursies en ontmoetingen op voor studenten onbekende plekken (Kempel). We vervolgen met de beschrijving van een opleidingslijn waarin studenten onderzoek leren doen (Iselinge). Daarna wordt uitgelegd hoe studenten worden begeleid in het toewerken naar een Pedagogisch PASpoort (Driestar). De volgende praktijken betreffen een tweeluik van de Katholieke Pabo Zwolle. Het model narratieve reflectiedidactiek wordt in het eerste onderdeel samengevat. In de tweede bijdrage wordt de leerlijn zingeving, esthetiek en ethiek uitgelegd (KPZ). Tenslotte wordt uiteengezet wat de achtergrond is van het model voor persoonlijk professionele ontwikkeling (Viaa Gereformeerde Hogeschool). In de laatste bijdrage wordt weergegeven hoe opleiders reflecteren op hun praktijk en zo werken aan congruent persoonlijk meesterschap (CHE).

### **Literatuur**

Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (eds.) (2013). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

Kunneman, H. (2008). Belang van modus-drie-leerprocessen in het onderwijs. In Stevens, L. (red.), *Leraar, wie ben je?* (pp. 76-84). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Muynck, A. de & Hoencamp, M.L.M. (2014). *Opleidingen die deugd doen*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk meesterschap. [IN PRESS]

## Van jeugdhonk naar bejaardentehuis: bijzondere activiteiten binnen de opleiding

Nikky Wessels en Marcel Lemmen (Hogeschool de Kempel)

21 maart 2014: de eerste dag van NLdoet. Tweedejaars studenten van Hogeschool de Kempel staan klaar om hun handen uit de mouwen te steken. Vandaag dragen ze een steentje bij door onder andere voor te gaan lezen in een hospice, een jeugdhonk te schilderen of een kopje koffie te drinken met de bewoners van het bejaardentehuis. Na deze projectdag komen de studenten moe, maar voldaan terug. Ze kijken enthousiast terug op een dag vol mooi ervaringen en verhalen. Janneke was zeer onder de indruk van het feit dat je door alleen maar voor te lezen mensen een hart onder de riem kan steken in zo'n moeilijke periode in hun leven. François vergeet nooit meer de blije gezichten van de kinderen van het jeugdhonk. En Sophie, vanochtend nog kritisch over het nut van deze dag, beseft dat het belangeloos iets doen voor een ander een prachtige ervaring is.



### Hogeschool de Kempel

Hogeschool de Kempel is een zelfstandige monosectorale hogeschool die de opleiding tot leraar basisonderwijs verzorgt. Vanaf 1972 is de hogeschool gevestigd in Helmond, maar haar wortels liggen in Oirschot. Daar werd in 1869, door de Congregatie van de Zusters Franciscanessen een zogenaamde Normaalschool opgericht, een soort opleiding voor novicen, verzorgd door zusters en leken met onderwijservaring. Ruim dertig jaar lang was dit onderwijs uitsluitend toegankelijk voor religieuzen, maar de omzetting van de Normaalschool in een Kweekschool in 1898 maakte het voortaan ook voor leken mogelijk hier een onderwijsbevoegdheid te halen.

Nu, 145 jaar na de oprichting van de basis van de Hogeschool, worden de banden met die basis, de Congregatie van de Zusters Franciscanessen, aangehaald. 'Leren met aandacht' is het devies, in lijn met de leer van Franciscus. Leren met aandacht, gericht op de bewustwording en vorming van de persoonlijk meesterschap van aanstaande leraren.

Uit de omgang met collega's, maar ook met kinderen blijkt dat elke leraar vanuit een bepaalde kijk op het leven in het beroep werkt.

Elke (aanstaande) leraar beschikt over waarden en normen waarvan hij zich niet zondermeer bewust is, maar die wel behoren tot zijn eigenheid en daardoor een bepaalde 'kleur' geven aan het onderwijs. Het zicht krijgen op en bewust worden van die eigenheid wordt door De Kempel gezien als een belangrijk onderdeel van de opleiding. Studenten worden uitgedaagd op zoek te gaan naar hun eigen wortels, levensbepalende gebeurtenissen en hun persoonlijke visie op het vak. Uitgedaagd om op zoek te gaan naar hun persoonlijk meesterschap.

Vanuit die bewustwording (zie bovenstaand kader) kan vervolgens gewerkt worden aan vorming hiervan. Studenten ontwikkelen hun persoonlijk meesterschap door in gesprek te gaan **[dialoog]** met mensen uit de onderwijspraktijk **[de context]** over waarden, motieven en doelen van deze personen in de uitvoering van hun beroep **[het handelen van leraren]**. In dit gesprek worden deze waarden, motieven of doelen gewogen, waarna ze worden verworpen, genegeerd, of geheel of gedeeltelijk ingepast in het eigen betekenis kader van de student **[persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap]**. De vetgedrukte begrippen zijn ontleend aan de definitie van Castelijns & Hoencamp, 2014, zoals in de inleiding op deze bundel weergegeven.

De Kempel sluit met bovenstaande aan op de opvatting van Slegers en Kelchtermans (1999) over de professionele identiteit van leraren. Volgens beiden is de professionele identiteit het resultaat en de weerspiegeling van een continue interactie tussen biografische ervaringen van individuele leraren



en de sociale, culturele en institutionele omgeving waarin ze dagelijks functioneren. Slegers en Kelchtermans stellen verder dat de professionele identiteit veranderlijk en veranderbaar is en dat deze zich voortdurend, langzaam maar gestadig ontwikkelt.

### **De opleiding en persoonlijk meesterschap**

Voor een vertaling naar onderwijsaanbod, gericht op de bewustwording en ontwikkeling van de persoonlijk meesterschap, heeft hogeschool De Kempel de volgende uitgangspunten geformuleerd:

- De ontwikkeling van persoonlijk meesterschap wordt niet gezien als een apart te volgen leerlijn, maar als een onderdeel van de totale ontwikkeling van een student en is om deze reden verweven in het totale curriculum. Daarnaast is er een aantal concreet aan te wijzen onderdelen / momenten waarbij bewustwording en vorming van de persoonlijk meesterschap het doel is.
- Voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap is de dialoog onmisbaar. Juist in gesprek en discussie met anderen, met name over ingrijpende, indrukwekkende en/of belangwekkende (beroepsgerelateerde) gebeurtenissen, wordt het mogelijk om aspecten van persoonlijk meesterschap expliciet te maken, ter discussie te stellen, te veranderen en aan te vullen. Franciscaanse levensvragen als 'Zou jij met minder kunnen?', 'Durf jij je eigen weg te gaan?', 'Heb je oog voor een ander?' en 'Aanvaard je de consequenties van je keuze?', staan daarbij centraal.
- In het curriculum wordt duidelijk dat studenten bij voortdurende werken aan de vorming van hun persoonlijk meesterschap en aan hun vermogen om hierop te reflecteren. Uitgaande van deze verwevenheid is afzonderlijke, summatieve, toetsing van dit aspect niet voor de hand liggend maar wordt deze de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap formatief beoordeeld.

Deze uitgangspunten zijn vertaald naar activiteiten die deels impliciet, deels expliciet een bijdrage leveren aan de bewustwording en vorming van persoonlijk meesterschap. Impliciet wordt hier bijvoorbeeld aandacht aan besteed bij de ontwikkeling van beroepsvaardigheden als presenteren, communiceren en organiseren. Ook in de stagebegeleiding is hier impliciet aandacht voor. In het leerverslag dat studenten schrijven na afronding van een stage besteden studenten vervolgens expliciet aandacht aan hun persoonlijk meesterschap en komt dit ook aan de orde tijdens het gesprek dat hierover wordt gevoerd.

Binnen de curriculumlijn 'Bijzondere activiteiten' van het curriculum van De Kempel wordt ook expliciet aandacht besteed aan de bewustwording en groei van het persoonlijk meesterschap van studenten. Dit komt tot uiting in activiteiten als een Erfgoedweek, Kunstweek, Basisschooltrektocht, Visiedagen, Dag van Respect, een Ardennen- of Eifeltrektocht en in projectdagen en projectweken.

### **De goede praktijk: Projectdagen en -weken**

Met de projectdagen en -weken wil De Kempel bewustwording en vorming van persoonlijk meesterschap bevorderen door studenten met elkaar en met organisaties en scholen buiten de opleiding in dialoog te laten gaan. Het hoofddoel van de projectdagen en -weken is bewustwording en vorming van zowel de persoonlijke als professionele identiteit van het beroep (persoonlijk meesterschap). In de eerste fase van de opleiding houdt dit in dat studenten vooral te maken krijgen met sociaal-culturele en maatschappelijke aspecten van persoonlijk meesterschap. De studenten nemen deel aan deze projecten vanuit twee verschillende perspectieven: 'Ik en het beroep' en 'Ik en de maatschappij'. In de tweede fase van de opleiding worden deze perspectieven uitgebreid met 'Ik en andere onderwijsvormen' en 'Ik en de wereld' (Tabel 1).

**Tabel 1: Activiteiten projectdagen en -weken**

Fase van de opleiding	Perspectieven	Projecten
<b>P-fase</b>	Ik en het beroep	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturele communicatie</li> <li>• Filosofie</li> <li>• Playing for Succes</li> <li>• Leren discussiëren en debatteren</li> <li>• Kind en veiligheid Gemeente Helmond</li> <li>• Online identiteit en online privacy</li> </ul>
<b>K1-Fase</b>	Ik en de maatschappij	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politieke dag</li> <li>• Interacademiale</li> <li>• Burgerschapsvorming</li> <li>• NL doet</li> <li>• Maatschappelijke dag</li> </ul>
<b>K2-fase</b>	Ik en andere onderwijsvormen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een weekstage in een onderwijsvorm die de student nog niet eerder bezocht heeft en relevant is voor een leerkracht basisonderwijs.</li> </ul>
<b>K3-fase</b>	Ik en de wereld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educatieve reis gericht op onderwijs in binnen- of buitenland.</li> </ul>

Door structureel aandacht aan te besteden aan deze voor het beroep betekenisvolle perspectieven, geven we de studenten de kans om hun kijk op de wereld en het beroep te vergroten. Door deze letterlijk te ervaren, worden de studenten zich steeds bewuster van hun identiteit en zijn ze zich aan het vormen als persoon en als leerkracht.

Nieuwsbericht 3 februari 2014: 138 derdejaars studenten krijgen een week de kans om 'iets heel anders te doen'. Ze gaan een week stagelopen op een vernieuwingschool, een school voor speciaal onderwijs, een Integraal Kindcentrum, een school in een achterstandswijk in Rotterdam of een school voor Voortgezet onderwijs. Voorafgaand aan deze week hebben de studenten zich georiënteerd op de eigenheid van de school die ze bezoeken en hebben ze leervragen opgesteld. Gedurende de week staat vooral het ervaren - de bewustwording - centraal en worden studenten door gericht observatieopdrachten uitgedaagd om in dialoog te gaan met direct betrokkenen. In de twee weken na de projectweek laten studenten aan de hand van fotopresentaties zien welke betekenis ze aan de ervaringen (kunnen) geven. Voor Jeroen is het duidelijk: *"We hebben out of the box gekeken en andere onderwijskundige situaties ondervonden. Ook hebben we ervaringen opgedaan waar we iets mee gaan doen"*. Ellen is ook positief: *"Eén week is te weinig om me goed in dit type onderwijs te verdiepen, maar goed genoeg om me te oriënteren op dit soort onderwijs. Je eigen (professionele) houding speelt hierbij een grote rol. Door eigen interesse ben ik me zeker bewust(er) geworden van mijn beroepsidentiteit."*

In elke fase van de opleiding wordt de student begeleid door een tutor die het hele jaar verbonden is aan een groep studenten. De begeleiding binnen de tutorlijn is gericht op het algemeen welzijn en studiebegeleiding. Onderwerpen zoals voorbereiding op stage, voorbereiding op projectdagen en kwaliteitszorg krijgen binnen de tutorlijn ook de aandacht. Tijdens deze 'tutorlessen' worden de activiteiten die tijdens het project centraal staan besproken met de studenten. Studenten gaan in voorbereiding op en na afloop van een project met elkaar in dialoog over hun opvattingen, drijfveren en waarden over het desbetreffende onderwerp. Ze bedenken met welke opvattingen ze het project ingaan en op welke wijze het project kan bijdragen aan de ontwikkeling van hun persoonlijk

meesterschap. Tijdens het project staat bewustwording centraal. Uit reacties van studenten blijkt dat die bewustwording ook daadwerkelijk plaatsvindt.

*"Ik geef eerlijk toe dat ik vooroordelen had over mensen die in een sociale werkplaats werken. Ik ben blij dat ik een dag heb meegedraaid, want mijn vooroordelen werden vanaf de eerste minuut ontkracht!" - Student Janneke na de maatschappelijke dag*

De bewustwording wordt versterkt door het gegeven dat studenten een kijkje nemen in contexten die vaak nieuw voor ze zijn. Van studenten wordt, al dan niet gestuurd door opdrachten, verwacht dat ze tijdens het project in dialoog gaan met andere betrokkenen en om zichzelf en anderen moreel-existentiële vragen te stellen, waardoor de bewustwording nog explicieter wordt benadrukt.

*"Het doel was om ervaring op te doen in een andere onderwijsinstelling, waarbij je de keuze had om ergens naar toe te gaan waarnaar je nieuwsgierig was. Je had de mogelijkheid om je eigen leervragen te beantwoorden. Ik heb deze week een andere vorm van onderwijs ervaren waarbij ik nieuwe inzichten en manieren van werken heb gezien die anders zijn dan op een reguliere basisschool." - Student*

Wanneer bovenstaande wordt gerelateerd aan de indicatoren van persoonlijk meesterschap dan mag geconcludeerd worden dat de focus tijdens de projectdagen en -weken ligt op *bewustwording, dialoog en reflectie en onderzoek*. Zowel binnen als buiten de opleiding werken de studenten op verschillende manieren en in verschillende volgorde aan deze indicatoren. Per project en studiejaar wordt bekeken op welke manier de indicatoren passen bij het thema en hoe ze het beste aansluiten bij de ontwikkeling van de studenten.

#### **Implementatie: Leermomenten voor de opleiding**

Door te werken met projectdagen en -weken besteedt de Kempel in alle fasen van de opleiding bewust aandacht aan de bevordering van persoonlijk meesterschap. De kracht van dit studieonderdeel zit onder andere in de verscheidenheid van de projecten. Gedurende vier jaar treden studenten in dialoog met meerdere betrokkenen binnen en buiten de organisatie. Zo maken de studenten kennis met maatschappelijk instanties, scholen met verschillende visies en concepten, pabostudenten van andere hogescholen in binnen- en buitenland en de politiek. De ervaringen die de studenten tijdens deze projecten opdoen, dwingen hen om na te denken over hun eigen opvattingen en waarden, over hun persoonlijk meesterschap. Studenten geven zelf aan het te waarderen dat ze, zeker in de eerste leerjaren, door de opleiding 'gedwongen' worden om uit hun comfortzone te stappen en deel te nemen aan iets dat ze nog niet kennen.

*"Projectweken dwingen je om bewuster te worden van jezelf en de ander. Je maakt kennis met andere culturen, je vormt een mening, je wordt geïnspireerd, en ...je komt jezelf tegen!" - student Kim*

*"Het doel van de projectweek is bereikt, omdat de ervaring je bewust maakt van of het type onderwijs en de omgeving waarin het zich afspeelt je aanspreekt en welke punten je hieruit wel of juist niet wil meenemen." - student Joris*

De opbouw in uitbreiding van de (beroeps)wereld lijkt voorwaardelijk te zijn. Eerstejaars projecten sluiten aan op de belevingswereld en het beroepsperspectief van de startende student en zetten vooral in op het verder kennismaken met het beroep. Vanaf het tweede leerjaar wordt deze wereld steeds verder uitgebreid. Studenten ervaren dit als prettig en vinden het fijn dat de opleiding de eerste twee jaar sturing geeft aan deze bewustwording. In de eindfase zou de opleiding volgens studenten nog meer in mogen spelen op de behoeften van de studenten en de actualiteit in onderwijsland. Studenten vragen dan letterlijk om meer ruimte om eigen keuzes te maken en/of accenten te leggen gericht op de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap.

Een aandachtspunt betreft het reflecteren op de projectactiviteiten. De ervaringen worden nu uitgewisseld tijdens tutorlessen met als doel het (leren) reflecteren op eigen opvattingen, drijfveren en waarden. De praktijk wijst echter uit dat veel studenten dit als lastig ervaren. Studenten hebben behoefte aan meer begeleiding op dit gebied.

### **Dat doet deugd!**

*"We hebben bij projecten aandacht voor de leerkracht als mens, in de context van het beroep. Je hebt een bepaalde identiteit en die breng je mee als persoon in je beroep. Het is onze taak om die identiteit verder te vormen. Belangeloos iets doen voor anderen hoort daarbij en wij geven daar met deze projecten handen en voeten aan" - Willem, docent en begeleider projecten (2<sup>e</sup> jaar)*

Voor, tijdens en na de uitvoering van projectactiviteiten ervaren studenten de waarde van het in dialoog gaan met de (buiten)wereld. Studenten voeren in vier jaar tijd meerdere gesprekken over persoonlijke, onderwijsinhoudelijke, maatschappelijke en sociaal-culturele thema's. De kracht zit niet alleen in de dialoog, maar zeker ook in de ervaring op zich. Door iets te kunnen betekenen voor een ander tijdens NL-doet, in discussie te gaan met de gemeente of mee te helpen op een school met een totaal ander onderwijsconcept worden studenten zich bewust van hun eigen opvattingen en drijfveren, maar ook van het gegeven dat er andere visies en waarden bestaan. Door daadwerkelijk deel uit te maken van die andere contexten gaan studenten ook met zichzelf in dialoog en durven ze hun opvattingen ter discussie te stellen. Studenten worden gedwongen en gestimuleerd om uit hun comfortzone te stappen. Dat maakt het niet altijd even makkelijk, maar het helpt ze wel om na te denken over hun eigen opvattingen en handelen. Het helpt ze om meer Persoonlijk Meester te worden.

### **Literatuur**

Sleegers, P., & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 369-373.

Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (eds.) (2013). *Onderwijs dat deugd en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

## **'Mijn blik is ruimer geworden.' Hoe onderzoek doen de student rijker maakt**

Annalotte Ossen (Iselinge Hogeschool)

### **Iselinge Hogeschool**

Iselinge Hogeschool is opgericht in 1984, voortkomend uit een fusie van de Rijkspedagogische Akademie C. Kleywegt en de Groen van Prinsterer Kweekschool. In 1992 kreeg de Doetinchemse hogeschool de naam Iselinge Educatieve Faculteit. Dit vanwege de bijzondere combinatie van pabo en onderwijsbegeleidingsdienst. Op 1 januari 2003 volgde een nieuwe fusie met drie andere onderwijsbegeleidingsdiensten (Perspectief in Apeldoorn, SBDIJ in Flevoland en OAC te Zwolle) en nascholingsinstituut SON. Sindsdien is Iselinge Hogeschool een aparte stichting en onderdeel van IJsselgroep.

Iselinge Hogeschool is een instituut van en voor de regio en staat bekend als hoogwaardig opleidingsinstituut. Iselinge Hogeschool heeft daarbij bewust gekozen om een kleine hogeschool te blijven die zich volledig richt op het leraarsberoep. Hoewel IJsselgroep een uitgebreid werkgebied heeft, heeft de pabo-opleiding een regionaal karakter dat zich met name richt op Oost-Gelderland. De pabo-opleiding zou zonder dit regionaal draagvlak geen bestaansrecht hebben. Schoolbesturen van de diverse denominaties voelen zich namelijk sterk verbonden met de hogeschool. De pabo voorziet het overgrote deel van de basisscholen, ongeacht levensbeschouwelijke achtergrond of onderwijsconcept, van stagiairs en leerkrachten.

Onderzoek, projecten, curriculum en studentprofiel komen in nauwe relatie met het onderwijsveld tot stand. Ook hierbij wordt het bestaansrecht ontleend aan deze voor de regio cruciale onderwijskundige expertisefunctie.

De visie op de rol en functie van Iselinge Hogeschool wordt, onder het motto *Eigen Wijs Samen Werken*, als volgt verwoord: "Iselinge Hogeschool leidt gekwalificeerde, zelfsturende, sociaal ondernemende, breed georiënteerde leerkrachten op die een centrale rol kunnen spelen op scholen in de regio (maar ook daarbuiten)."

### **De opleiding en persoonlijk meesterschap**

Iselinge Hogeschool biedt een opleiding waarbinnen studenten vanuit een gedegen theoretische basis hun competenties verwerven en die de studenten in de gelegenheid stelt hun kennis ook zelf te construeren. Initiatieven van studenten worden gewaardeerd en voor studenten er de mogelijkheid zich te profileren als een bijzonder toekomstige leerkracht. Het opleidingsprogramma is erop gericht dat studenten opbrengstgericht gaan werken, daarbij passend onderwijs weten te ontwerpen, zodat alle kinderen tot optimaal leren komen. De student leert met nieuwe multimediale technieken het onderwijs modern vorm te geven, passend bij de leefwereld van de nieuwe generatie.

De hogeschool wil studenten als goed toegeruste leraren afleveren. Daarom wordt de studieloopbaan praktijknabij ingericht. Dit wordt gedaan door studenten vooral 'op te leiden in de school' en hen nauw gerelateerd aan de praktijk een aantal bekwaamheidsfasen te laten doorlopen. De eerste twee jaren is het doel om een taakbekwaam niveau in de onder-, midden- en bovenbouw te bereiken. Het accent ligt hier op het verwerven van eigen kennis, pedagogiek en omgang met kinderen in de leersituatie. In het derde jaar wordt het niveau werkplekbekwaam bereikt; studenten zijn dan in staat om praktijkervaring zelfstandig te kunnen analyseren met de hen aangeboden theoretische concepten. In het vierde jaar vindt er een verdieping plaats door integratie van de aangeboden onderwijskundige stof in de vorm van een afstudeerwerkstuk, de gekozen minor en de zogenaamde LIO-stage. Uiteindelijk studeert men startbekwaam af en start een nieuwe fase in de loopbaan, namelijk die van vakbekwame leerkracht. Deze leerkracht wordt (gerelateerd aan het persoonlijk meesterschap) als volgt omschreven: "Volgens Iselinge is een startbekwame leerkracht een leerkracht die met betrekking tot kinderen hart heeft voor kinderen en aansluiting vindt bij de leefwereld van het kind en een beroep doet op de onderzoekende houding van kinderen en ze aan het denken zet" (citaat uit het zelfevaluatierapport voor de VKO, Iselinge Hogeschool Doetinchem, 29 oktober 2013).

Veel van onze studenten komen uit de Achterhoek en zullen ook vaak werkzaam zijn in een landelijke omgeving met de uitdagingen die kleine kernen bieden. De leerkrachten die wij afleveren moeten niet alleen binnen die setting professioneel en zelfstandig onderwijs kunnen geven, maar ook een wezenlijke bijdrage leveren aan de sociale dynamiek binnen gemeenschappen en daar goed op worden voorbereid en toegerust. Breed georiënteerd betekent echter ook over de landsgrenzen heen kijken, studenten krijgen daarom de mogelijkheid geboden internationale stages te lopen.

### **De goede praktijk: Onderzoek**

Het opleidingsonderdeel dat hieronder wordt besproken, is het opleidingsonderdeel 'onderzoek' binnen het curriculum van Iselinge Hogeschool. De eerste indruk die met dit opleidingsonderdeel wordt gewekt is dat vooral de onderzoekende houding van de student wordt gestimuleerd en het belang hiervan wordt onderstreept. Maar dat is het niet alleen. Evengoed wordt door middel van dit opleidingsonderdeel bij studenten een appèl gedaan op het nadenken over moreel-existentiële vragen, het maken van verantwoorde professionele keuzes, het herkaderen van opvattingen en het in dialoog treden met hun omgeving.

Bij het uitvoeren van onderzoek (door de studenten) wordt elk semester een ander accent gelegd als het gaat om onderzoeksvaardigheden. Dit wordt niet gedaan om studenten op te leiden tot onderzoeker, maar juist om een onderzoekende houding te ontwikkelen die van een toekomstige leerkracht wordt verwacht. In de eerste twee jaar wordt het accent gelegd op verschillende onderzoeksvaardigheden, waarna in het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jaar deze worden geïntegreerd in grote opdrachten. Door deze integratie leren studenten problemen vanuit verschillende perspectieven te bekijken en erkennen daarmee het belang van een onderzoekende houding.

In het eerste jaar van de opleiding wordt aan de hand van voorbeelden (casuïstiek) duidelijk dat onderzoek door leerkrachten op de basisschool nodig is. Een leerkracht moet actuele kennis houden over leren en ontwikkeling. In deze module wordt onderzoekend leren gerelateerd aan een door de studenten gekozen onderwerp en wordt gezocht naar geschikte literatuur. Het accent ligt op het oefenen van informatievaardigheden en in gesprek gaan met toekomstige collega's over de bevindingen. Herhaaldelijk wordt de vraag gesteld 'Wat betekent dit voor mijn eigen onderwijs?' Maar ook: Welke concurrerende opvattingen lees ik in de theorie en wat zie ik wel, niet of anders in de praktijk? In de daaropvolgende onderzoeksmodule wordt ingezoomd op een specifiek thema, namelijk het voorlezen aan kinderen. Met behulp van onderzoek wordt inzichtelijk gemaakt dat de manier waarop de leerkracht iets aanpakt, invloed heeft op het leren van kinderen. Studenten worden op deze manier aangemoedigd om hun eigen praktijk te onderzoeken, waardoor het herkaderen van bestaande opvattingen en van bestaand handelen mogelijk wordt.

In het tweede jaar van de opleiding wordt aandacht besteed aan observeren, door studenten vooraf een kijk- of observatievraag te laten bepalen en kijkpunten. Zo wordt duidelijk dat alleen op deze manier aan observaties conclusies kunnen worden verbonden. Observeren blijkt een lastig onderdeel, waarbij gedrag moet worden beschreven zonder subjectieve oordelen en interpretaties. Interpreteren komt pas na het observeren. In deze module wordt geleerd observaties als meetbare gedragsbeschrijvingen te gebruiken.

Studenten leren zichzelf de volgende vragen stellen:

In hoeverre ben ik een onderzoeker geworden? En op welke wijze kan ik kinderen effectief aanzetten tot en begeleiden bij hun eigen onderzoek?

In het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jaar van de opleiding worden de onderzoeksvaardigheden geïntegreerd in grotere opdrachten: het werkstuk, schoolontwikkelthema, de vakverdieping, het actieonderzoek en het afstudeerwerkstuk. Deze vakken doen niet alleen een beroep op de onderzoekende houding van de studenten, maar ook hierbij worden vragen van moreel-existentiële aard besproken gesteld (zie volgend kader).

Welke kennis, vaardigheden, opvattingen en persoonsgebonden eigenschappen beïnvloeden mijn pedagogisch-didactisch handelen bij de invulling van een complexe leersituatie? En ook: Welke beslissingen neem ik? En wat voor een gevolg heeft dat op mijn werkgedrag? Wat is het resultaat

Door deze vragen te stellen wordt ook ingezoomd op het professioneel gedrag van de student door met hem of haar of zelfstandig na te denken over gemaakte keuzes en of deze keuzes worden gekenmerkt door zorgvuldigheid, betrouwbaarheid, transparantie en consistentie. De onderzoeksmodules zijn daarbij onlosmakelijk verbonden met het in dialoog treden met de omgeving waarin de student zich op dat moment bevindt. Daarnaast wordt studenten steeds gevraagd om te pendelen tussen inzicht krijgen in verschijnselen vanuit theorie enerzijds en zich vragen te stellen in de praktijk anderzijds.

### **Implementatie: Leermomenten voor de opleiding**

Om studenten te motiveren en hun interesse in onderzoek te vergroten, zijn uitnodigende voorbeelden van leraren met een onderzoekende houding nodig. Helaas blijkt uit de dagelijkse praktijk dat studenten ook voorbeelden zien waardoor zij minder gemotiveerd raken. Zoals basisschoolleerkrachten die zelf nauwelijks onderzoek van anderen lezen of onderzoek uitvoeren en dit ook niet als een nuttige bezigheid beschouwen. Daarnaast bestaat het gevaar dat het doen van onderzoek onderschat wordt door de student en zodoende onnauwkeurig hun onderzoek uitvoeren en verkeerde analyses toepassen. De student moet leren om met het doen van onderzoek bevindingen even te laten bezinken, deze te relateren aan de theorie, en een nieuwe manier van kijken zichzelf aan te leren. De hogeschool is zich er van bewust dat het van groot belang is om bij dit opleidingsonderdeel docenten in te zetten die specifieke kwaliteiten op dit gebied hebben. Deze kwaliteiten behoren niet vanzelfsprekend tot de competenties van de lerarenopleider.

Om studenten uit te dagen zich niet te beperken tot 'het uitvoeren van een trucje', is gebleken dat goede en vooral leesbare voorbeelden van praktijkrelevant onderzoek motiveren. Daarnaast is integratie met de vakgebieden, zoals een onderzoek in combinatie met het schoolvak taal, een belangrijke voorwaarde. Ook de opbouw van onderzoekstaken en -vaardigheden blijkt van groot belang. Ten slotte blijkt dat wanneer lerarenopleiders zelf onderzoek uitvoeren en dit proces kunnen verwoorden, de studenten meer motiveert en stimuleert om kritisch na te denken dan feedback in de lijn van: "maar heb je hier of daar aan gedacht?"

## **Dat doet deugd!**

Dat het vak onderzoek doen effect heeft en gepaard moet gaan met gekwalificeerde docenten, kan worden geïllustreerd met onderstaande uitspraken van studenten.

Studenten:

*"Bij het vak onderzoek heb ik zelf geleerd anders naar dingen te kijken, zonder oordeel, zonder gevoel, mijn blik is ruimer geworden. Dit heeft mijzelf zoveel rijker gemaakt, deze houding moet je al hebben als je klein bent, het brengt je zoveel. Ik kreeg er echt plezier in om alles van verschillende kanten te bekijken. Door de opleiding en mijn ervaringen flap ik niet zomaar meer iets eruit, ik wil er eerst over nadenken, waarom doet iemand het? De kennis die ik heb opgedaan, met name op het gebied van pedagogiek heeft veroorzaakt dat dat wat in mij zit tot uiting is gekomen. De opleiding heeft mij geleerd hoe belangrijk het is om duidelijk en consequent te zijn. Ik wil duidelijk zijn, mijn eigen grenzen aangeven, en me aan afspraken houden ten opzichte van mijn omgeving. Ik had me niet eerder gerealiseerd dat mijn gedrag en mijn houding zoveel effect kunnen hebben op mijn omgeving."*

*"Ik werd sterk gestimuleerd een onderzoekende houding aan te nemen bij het vak rekenen. De docent kon duidelijk maken dat de rekenmethodes niet geschreven zijn voor alle kinderen en dat er veel verschillende manieren van uitleggen bestaan, Ik leerde inzien dat ik daardoor echt rekening kon houden met verschillen tussen kinderen. Ik bemerkte een spanningsveld tussen de ervaringen die ik op stage had en dat wat ik op Iselinge leerde. Zoals een mentor die alleen feedback gaf vanuit haar eigen perspectief: het strikt vasthouden aan de methode."*

*"Wanneer ik terugblik op de opleiding zie ik dat ik met name in het 3<sup>e</sup> jaar ben gaan nadenken over: pas ik bij deze stageschool? Kan ik me vinden in de visie van de school en past dit bij mijn overtuigingen? Door de vakken pedagogiek en onderwijskunde ben ik anders naar kinderen gaan kijken en leerde ik: hoe werkt de school, hoe zitten kinderen in elkaar. (...) Tijdens mijn minor, waarbij ik onderzoek uitvoerde, leerde ik vooral mezelf kennen, hoe kan ik écht omgaan met verschillen tussen kinderen. En door te praten met docenten en te luisteren naar hun ervaringen kwam ik erachter: waar sta ik nu echt voor?"*

*"Ik kies ervoor om duidelijk te zijn, ik verantwoord altijd waarom dingen wel of niet gebeuren. Ik wil transparant zijn naar ouders en kinderen toe, dit brachten docenten op mij over door op deze manier met studenten om te gaan."*

Iselinge Hogeschool vindt het van groot belang dat het doen van onderzoek niet los staat van de andere vakken binnen het curriculum. Daarnaast is het van belang dat er een goede opbouw is in de opbouw van onderzoekstaken en -vaardigheden. Om studenten aan te moedigen tot het uitvoeren van onderzoek en te voorkomen dat onderzoek doen 'een trucje' wordt, zijn motiverende en praktijkgerichte voorbeelden nodig. De voorbeeldrol van begeleidende leerkrachten in het basisonderwijs, blijkt bijzonder groot. Ook *modeling* door lerarenopleiders werkt. Wanneer zij laten zien onderzoek met enthousiasme en plezier uit te voeren, werkt dit stimulerend voor studenten en zien de studenten de meerwaarde van onderzoek doen in de dagelijkse onderwijspraktijk.



## **Het Pedagogisch PASpoort: dichter bij je ideaal**

*Annemarie van Vreeswijk en Margje Kooiker (Driestar hogeschool)*

### **Driestar hogeschool**

De oorsprong van Driestar Hogeschool ligt in Krabbendijke, waar Kuyt in 1944 begon met de oprichting van een christelijke kweekschool. Christelijk onderwijs moest in zijn ogen méér zijn dan kinderen leren tellen en letters schrijven. De lesstof zou steeds doordacht moeten worden vanuit de Bijbel en ook van daaruit vorm gegeven moeten worden. Hij zag christelijk opvoeden van kinderen als een opgave waarin naast de school het gezin, de kerk en de staat zijn betrokken. Om die reden is de school in het Driestarlogo omgeven door drie sterpunten.

In 1954 verhuist de kweekschool vanuit Krabbendijke naar Gouda, centraal in Nederland. Wat inmiddels pabo is gaan heten, wordt in 1985 uitgebreid met de lerarenopleiding voortgezet onderwijs. Een volgende stap in de geschiedenis van het instituut is de fusie met de christelijke schoolbegeleidingsdienst BGS. De nieuwe organisatie, Driestar educatief, is niet alleen een instituut dat leraren en pedagogen opleidt, maar hen ook blijvend helpt te professionaliseren als ze eenmaal hun vak uitoefenen. De verbinding van praktijk en theorie, advies en opleiding is een krachtenbundeling die unieke kennis en expertise oplevert. Dat alles is christelijk geïnspireerd, namelijk berustend op het fundament van de bijbel.

### **De opleiding en persoonlijk meesterschap**

De ontwikkeling van de student tot een startbekwame leerkracht loopt als een rode draad door de opleiding. Doel is dat de student aan het eind van de opleiding zich heeft ontwikkeld tot een christelijke leraar. In de meeste gevallen betekent dit dat hij of zij een plaats kan innemen binnen het (protestants-christelijk/reformatorisch) basisonderwijs. Deze ontwikkeling komt tot stand door leren in de breedste zin van het woord (zie kader).

Leren staat voor de hogeschool in het grote verband van het mens-zijn als beelddrager van God, van het ontwikkelingsproces van 'wordende' mensen. Alle aspecten van het mens-zijn zijn bij leren betrokken. Leren is een uniek en persoonlijk gebeuren. De levensweg is leerweg. Studenten worden gezien als personen met verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling die actief betrokken zijn bij hun leerproces. Leren vindt plaats te midden van een gemeenschap van studenten en docenten.

Een belangrijk aspect van het leren binnen de opleiding is reflecteren: het leren nadenken over de eigen ontwikkeling, het eigen handelen en dat van anderen. Studenten worden uitgedaagd vragen te stellen over wat ze doen, hoe en waarom ze iets doen. Dit gebeurt in de colleges, maar ook door een persoonlijk begeleider in de studieloopbaanbegeleiding. De opleiding is opgebouwd volgens drie leerlijnen die we hier kort weergeven.

#### *Leerlijn 1: Persoonlijke vorming*

In leerlijn 1 gaat het om het leggen van een basis voor het ontwikkelen van een goede beroepshouding. Niet het lesgeven, maar de eigen ontwikkeling van de student staat centraal. *Je geeft les in wie je bent* (Palmer, 2005). Jij als leerkracht doet er dus toe.

Bij leerlijn 1 kijken studenten in diverse spiegels: in die van de cultuur, van de geschiedenis, van de godsdienst/het geloof en ze kijken naar hun eigen spiegelbeeld. Door in de spiegel te kijken van het verleden, van de cultuur en de ontmoeting met de ander en zichzelf leren studenten hun eigen standpunt in te nemen (exploratie).

#### *Leerlijn 2: Beroepsvorming*

Het hart van de opleiding is de leerlijn beroepsvorming. Deze is nauw verbonden met de stage. Daar zijn studenten expliciet bezig met de praktijk. Ze leren er nadenken over de dingen die blijvend waarde(n)vol zijn in het onderwijs en hoe ze die in de praktijk kunnen vormgeven. Het achterliggende ideaal is dat hij of zij straks voor de klas regelmatig stilstaat bij vragen als: waarom deed ik dit zo?, hoe treed ik kinderen tegemoet? en ben ik op deze manier een gids in het leven van kinderen? met

als doel de *brede ontwikkeling van de leerlingen bevorderen* (zie voor definitie Persoonlijk Meesterschap de inleiding).

Binnen de leerlijn beroepsvorming wordt er vanuit zeven pedagogische thema's gewerkt: relatie, gezag, leeromgeving, organisatie, ontwikkeling, uniciteit en verantwoordelijkheid. Binnen ieder thema is er veel aandacht voor identiteit en historiciteit. Hierin staat visievorming over wat goed onderwijs is én hoe je dat vorm geeft centraal. Dit sluit aan bij de definitie van persoonlijk meesterschap (zie inleiding'.

### *Leerlijn 3: Schoolvakken*

In leerlijn 3 staan de verschillende schoolvakken op het programma: godsdienst, Nederlands, rekenen, bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muziek, natuuronderwijs en techniek, geschiedenis, aardrijkskunde, schrijf- en verkeersonderwijs en Engels. Bij al deze vakken werken studenten niet alleen aan de verdieping van eigen kennis en vaardigheden, maar worden ze ook toegerust om de vakken in de praktijk te kunnen geven.

## **De goede praktijk: Pedagogisch PASpoort**

Pedagogische Bildung is het resultaat van een ontwikkeling die bestaat uit het opdoen en doordenken van pedagogische ervaringen vanuit begrippen, principes en richtinggevende idealen die door de pedagogische traditie zijn aangereikt (Pols, 2011).

Hoe verbinden pabostudenten hun praktijkervaringen met pedagogische inzichten die zij in de drie leerlijnen meekrijgen en vice versa? Dit is een blijvend uitdagende vraag voor opleidingsdocenten. In de vier jaar waarin studenten zich voorbereiden op het leraarschap, krijgen zij veel pedagogische begrippen aangeboden en worden ze met regelmaat bevraagd op hun pedagogische idealen in de verwachting dat er zo iets als *Pedagogische Bildung* ontstaat.

Een aantal docenten heeft voor eerstejaarsstudenten het Pedagogisch PASpoort ontwikkeld. 'PAS' verwijst naar Pedagogisch Analyseschema, een instrument waar studenten in het tweede jaar mee werken en waar het pedagogisch paspoort een voorbereiding op is (zie de beschrijving opdracht einde van dit hoofdstuk). De opdracht wordt afgesloten in het tweede studiejaar. Doel hiervan is de verbinding tussen kennis van de pedagogische traditie en de stagepraktijk van studenten te versterken. Wanneer studenten ingeleid zijn in een pedagogisch thema (bijvoorbeeld relatie, gezag, ontwikkeling), is dit onder andere gedaan met behulp van teksten van historisch pedagogen. Studenten formuleren een eigen leervraag. Deze leervraag past binnen een thema en sluit aan bij de ontwikkeling van de student op dat moment. Zo'n leervraag kan verdiepend zijn, maar ook een weerbarstig onderwerp, zoals orde houden, verder verkennen. Studenten zoeken zelf literatuur over dit onderwerp en gaan er in de praktijk mee aan de slag. Dit kan op verschillende manieren, zoals herkennen (hoe doet de mentor het?), verkennen (helpen de inzichten uit de literatuur in deze situatie?) en experimenteren (kan ik een stap verder komen in dit thema?). In dit proces verkennen studenten ook de betekenis van het gedachtegoed van de pedagoog die in de betreffende periode aan bod is geweest voor hun eigen praktijk.

Van studenten wordt gevraagd een verantwoorde keuze te maken in het kiezen van hun leervraag (zie definitie, indicator 'verantwoordelijkheid'). Het werken met deze vraag moet hen helpen een betere leerkracht te worden. In de manier waarop ze de literatuur lezen/verdelen, de vraag beantwoorden, deze toepassen in de praktijk, hun visie verwoorden en onderbouwen krijgen ze individuele ruimte en vrijheid.

In de uitvoer van deze opdracht is er sprake van een voortdurende dialoog (zie definitie, indicator 'dialoog'). Enerzijds met bronnen: studenten bestuderen eigen gekozen literatuur. Anderzijds met betrokkenen binnen/buiten de organisatie: studenten gaan op onderzoek op hun stageschool, bevragen hun mentoren en geven elkaar feedback.

Daarnaast zijn studenten bezig met problemen die ze in de beroepspraktijk tegenkomen en 'herkaderen' deze door het bestuderen van theorie en het vervolgens weer toepassen van nieuwe kennis in de praktijk.

*"Het tweede gedeelte van het pedagogisch PASpoort vond ik ook heel leerzaam. Ik dacht nog eens terug aan wat ik deze periode allemaal had geleerd, bladerde nog eens door de stof heen, schreef de belangrijkste punten op die ik graag wilde onthouden en ontwikkelde mijn eigen visie op het thema. Dit kan ik later ook weer meenemen in mijn beroep als leerkracht."* - Student

Studenten bedenken vooraf hoe zij nieuwe kennis het beste kunnen toepassen in de praktijk en ontwikkelen op deze manier hun onderzoeksvaardigheden. Iedere periode wordt hen gevraagd hun eigen visie op de twee pedagogische thema's van die periode te beschrijven en te onderbouwen vanuit de literatuur (indicator PM 'reflectie en onderzoek').

### **Implementatie: Leermomenten voor de opleiding**

Met de inzet van het Pedagogisch PASpoort is een aantal mooie ervaringen opgedaan. Allereerst werd ontdekt dat studenten de vrijheid die zij hiermee krijgen goed oppakken. Verrassend, want het was spannend om de studenten meer los te laten. Studenten ervaren ook ruimte te krijgen door aan de slag te kunnen met vragen of problemen die ze tegen komen in de praktijk en theorie. Waar een deel van de studenten aan het begin van het jaar worstelt met het 'hoe' van het Pedagogisch PASpoort, ontstaat veelal in de loop van het jaar een waardering voor deze manier van werken en weten studenten het PASpoort gericht in te zetten. Er is dus tijd nodig om iets te laten landen bij studenten.

*"Ik vond het altijd heel waardevol om tijdens mijn stage aan de slag te gaan met mijn leervraag. Je had dan al verschillende colleges gevolgd die met het thema te maken hadden en er zelf ook al het een en ander over gelezen. In mijn stage probeerde ik altijd om dat wat ik gelezen en geleerd had te gebruiken, observeren of ontdekken. Wanneer dit lukte kreeg veel stof voor mij ineens ook meer betekenis."* - Student

Daarbij is gebleken dat het Pedagogisch PASpoort bijdraagt aan de verbinding tussen theorie en praktijk. Dit komt niet vanzelf tot stand. Hoewel studenten elkaar feedback geven op ieder Pedagogisch PASpoort, hebben zij in het begin begeleiding van de docent nodig in het formuleren van goede vragen. In het vervolg van het traject is het van belang dat de docent investeert in het geven van feedback. Studenten gaan uit zichzelf niet snel de diepte in met hun reactie op het werk van een medestudent. Ook is van belang dat de docent het geven van concrete feedback stimuleert. Voor het vak pedagogiek kwamen studenten weinig in de bibliotheek. Bij het uitwerken van de leervraag zijn de studenten min of meer genoodzaakt om op zoek te gaan naar literatuur. Soms worden studenten enthousiast over hun vondsten en delen dit met anderen.

Studenten:

*"Vooral bij de eerste verslagen vond ik het lastig om mijn visie te vergelijken met die van de pedagoog die in die periode centraal stond en om vervolgens een eigen visie te verwoorden. Ik kreeg toen ook als feedback dat ik mijn visie ook vanuit andere bronnen mocht onderbouwen, dit heb ik als leerpunt meegenomen naar de volgende periodes. Alhoewel ik nu nog niet heel gemakkelijk mijn eigen visie verwoord, toch ben ik daar denk ik wel in gegroeid."*

*"Ik was gewend om alles voorgeschoteld te krijgen, maar op het HBO gaat het allemaal toch meer studentgestuurd. Ook in deze ontwikkeling was het PASpoort een goede manier om dit te ontwikkelen. Vooral ook omdat je heel vrij bent in de keuze van onderwerp. Daarvoor is eigen initiatief en inzet onmisbaar."*

## **Dat doet deugd!**

Het werken met Pedagogische PASpoorten gaat niet zonder slag of stoot. Veel studenten hebben dit zeker in het begin – als een worsteling ervaren. Maar de uitdaging aangaan, brengt ook iets moois. Studenten krijgen ruimte en verantwoordelijkheid zich te verdiepen in een gebied waar ze vragen over hebben of tegenaan lopen. Gedurende het (eerste) jaar wordt het voor studenten steeds gemakkelijker om vragen te bedenken door situaties die ze meemaken in de stage, expertise die ze opbouwen, kennis die ze opdoen over wat ze zelf lastig vinden. Ze worden uitgedaagd de theorie te bestuderen en hiermee in de praktijk aan de slag te gaan en daardoor zelf de koppeling te maken van theorie naar praktijk en vice versa. Hierdoor wordt het Pedagogisch PASpoort voor veel studenten meer dan een opdracht die gedaan moet worden, maar veel meer een mogelijkheid een stap dichterbij hun ideaal te komen. Ze worden eigenaar van hun eigen leerproces en gaan in dialoog met diverse bronnen, met hun mentoren, met medestudenten en worden uitgedaagd zelf een visie te vormen over de verschillende onderwerpen en thema's.

Studenten:

*"In dit eerste jaar op de PABO heb ik enorm veel geleerd. Niet alleen in de colleges, maar ook in de stage. In mijn stage zag ik sommige dingen die ik op school had geleerd weer terugkomen. Deze koppeling was voor mij vooral heel leerzaam. Daarom vind ik dit Pedagogisch PASpoort ook zo'n goed idee. Eerst onderzoek je de theorie en daarna maak je een koppeling naar de praktijk."*

*"Waterink, Ligthart, Augustinus en Korzcak.' Vier pedagogen die achtereenvolgens centraal hebben gestaan tijdens het eerste collegejaar van de pabo. Vier mensen die elk hun eigen visie hadden op bepaalde onderwerpen, waar ik veel van geleerd heb en alsnog veel van kan leren. Wat vind ik van die visie? Op welke manier wordt die visie onderbouwd? Welke elementen kan/wil ik van de visie van deze pedagogen overnemen? Dit zijn zomaar drie vragen die ik mezelf heb gesteld tijdens het lezen van de literatuur van de verschillende pedagogen."*

*"Wanneer ik terugkijk op het werken aan een Pedagogisch PASpoort dan kan ik zeggen dat ik daar veel van geleerd heb. Ik ben literatuur gaan lezen die ik anders niet snel zou gaan lezen. Het is makkelijker om een boek te pakken ter ontspanning, dan een boek te pakken waar je over na moet denken. Toch was het erg leerzaam: ik ben in de literatuur dingen tegengekomen waar ik echt van geleerd heb. De leervragen die ik behandelde in het Pedagogisch PASpoort waren altijd vragen waar ik tegenaan liep in mijn stage. Dit zorgde ervoor dat ik wel op zoek móest naar antwoorden. Op die manier ging ik heel gericht te werk. Dit betekende dan ook dat ik in de literatuur dingen tegenkwam die ik direct toe kon passen in mijn stage. Doordat ik op die manier echt praktisch bezig was, leerde ik echt. Toch was het niet alleen de literatuur die ik zelf op zocht, maar ook de colleges hebben veel vragen beantwoord waar ik tegenaan liep."*

## **Literatuur**

Palmer, P. J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Pols, W. (2011). Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (32, 1), 30-36

## Opdrachtbeschrijving Pedagogisch PASpoort

De komende twee jaren werk je aan je eigen bekwaamheid als leerkracht. Eind pabo 2 rond je het basisprogramma af en ben je 'basisbekwaam'. Je rondt het programma af met een meesterproef en het schrijven van een PAS (Pedagogisch AnalyseSchema). Hier werken we naar toe via het Pedagogisch PASpoort.

De komende twee jaren verzamel je je eigen leervragen vanuit theorie en praktijk. Per periode kies je een leervraag uit waarmee je aan de slag gaat en ga je zelf op zoek naar antwoorden. Dit proces vermeld je in je Pedagogisch PASpoort.

*Voorbeeld: je hebt geschreven over je ideaal als leerkracht. Je vraagt je af hoe dat ideaal in de praktijk eruit ziet en maakt een observatielijst met behulp van literatuur die je gezocht hebt. Deze observatielijst gebruik je in je stage om je mentor(en) te observeren. Daarna ga je met hem in gesprek over jouw ideaal.*

Het tweede dat je in je Pedagogisch PASpoort beschrijft is je visie op de pedagogische thema's van de betreffende periode. In deze periode beschrijf je dus je visie op relatie en gezag. Tijdens het bestuderen van de literatuur, het doen van de opdrachten en het actief participeren in de colleges vorm je een visie op de thema's. Deze visie geef je -onderbouwd- weer in je Pedagogisch PASpoort. Hierin verwerk je ook de visie van Waterink, hetzij dat je hierbij aansluit of juist niet. Gebruik hiervoor goede argumenten vanuit gelezen literatuur.

Richtlijnen voor literatuur:

In pabo 1 lees je over vier periodes verdeeld minimaal 500 pagina's literatuur (recente artikelen uit vak- en tijdschriften en/of internet, boeken, minimaal één compleet boek) gekoppeld aan de thema's en aan je leervraag. Zorg voor een juiste mix van pedagogen en praktische input.

NB Deze literatuur is *niet* de literatuur die bij de leermaterialen genoemd staat.

Iedere periode lever je via trajectplanner een opdracht in. Je opdracht is ongeveer 1 A4 (Verdana 9, regelafstand 1,1). Maak gebruik van literatuurverwijzingen in de tekst en een literatuurlijst (APA-normen).

In de terug- en vooruitblikcolleges van de volgende periode neem je het verslag mee, zodat je hierover in gesprek kunt gaan met je medestudenten. Dit is ook het moment waarop je informatie krijgt of je de opdracht voldoende hebt gemaakt.

NB. Deze opdracht komt in elke periode terug.

## Beoordelingsmodel Pedagogisch PASpoort

Naam student:	Aanwezig / voldoende	Niet aanwezig / onvoldoende	Ruimte voor opmerkingen
1. De <u>persoonlijke leervraag</u> is verbonden met de thema's van de periode <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Er is een samenvatting gegeven van antwoorden die in de literatuur gevonden zijn (ongeveer half A4)</li> </ul>			
2. De <u>eigen visie op de pedagogische thema's is aanwezig</u> (ongeveer half A4) <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De visie is onderbouwd met argumenten vanuit literatuur</li> <li>➤ De visie van Waterink is hierin betrokken</li> </ul>			
3. <u>Vormgeving en spelling</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Spelling is correct</li> <li>➤ Zinsbouw is correct</li> <li>➤ Literatuurverwijzingen zijn volgens APA-normen</li> </ul>			
4. <u>Literatuur</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Er worden verschillende bronnen gebruikt</li> <li>➤ De bronnen zijn van goede kwaliteit/HBO-niveau</li> <li>➤ Literatuurverwijzingen zijn volgens APA-normen</li> <li>➤ Literatuurlijst is aanwezig. Hierin is ook aangegeven welke pagina's gelezen zijn + het totaal aantal pagina's voor deze periode</li> </ul>			
<b>Eindbeoordeling:</b>  NB Voor een voldoende als eindbeoordeling moeten alle vier onderdelen voldoende zijn.	Voldoende/onvoldoende		

## **De ontwikkeling van de professionele identiteit in narratieve reflectieverslagen**

*Ietje Pauw (Katholieke Pabo Zwolle)*

### **Katholieke Pabo Zwolle**

De Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) is een monosectorale hogeschool, die opleidt tot de bachelorgraad leraar primair onderwijs. De hogeschool heeft een lange traditie en is in 1895 gesticht in Steenwijkerwold door de Zusters van de Voorzienigheid. In 1984 is de school verhuisd naar Zwolle. Het instituut kent een voltijdopleiding van vier jaar en een twee- en vierjarige deeltijdopleiding. Sinds 2006 hanteren we als enige pabo een numerus fixus om de kleinschaligheid en stabiliteit te handhaven en de kwaliteit te waarborgen. Bij ons instituut werken 80 medewerkers en zijn 30 externe stage- en gastdocenten verbonden.

Vanuit maatschappelijke verantwoordelijkheid en een open katholieke identiteit:

- leidt de KPZ op tot het bachelorsdiploma leraar primair onderwijs;
- verzorgt de KPZ hoogwaardige opleidingen, trainings-, advies- en begeleidingsactiviteiten voor leraren, middenkader en schoolleiders in het primair onderwijs;
- werkt de KPZ in waarde(n)volle verbindingen samen met scholen en andere partners, met als doel duurzame ontwikkeling van scholen en professionals die werken met 0 tot 14-jarigen;
- draagt de KPZ met praktijkgericht onderzoek bij aan het verbeteren en innoveren van het onderwijs en het leraarsvak;
- vervult de KPZ een gidsfunctie voor vernieuwende onderwijsconcepten;
- is de KPZ een aantrekkelijke werkgever, gericht op de ontwikkeling van haar medewerkers.

Op de Katholieke Pabo Zwolle geven studenten betekenis aan dilemma's uit hun beroepspraktijk door middel van de narratieve reflectiedidactiek. Door te reflecteren op gebeurtenissen in de praktijk in de vorm van verhalen ontwikkelen aanstaande leraren hun professionele identiteit.

In deze bijdrage wordt ingegaan op het belang van verhalen voor studenten en docenten, op het belang van het nadenken over deze verhalen, het stellen van de goede vragen het beantwoorden van die vragen middels literatuur en op het belang van het schrijven van teksten om nieuwe inzichten te formuleren over het leraarschap en zodoende de professionele identiteit te ontwikkelen.

### **De opleiding en persoonlijk meesterschap**

Studenten worden opgeleid tot leraar primair onderwijs. Dat houdt in dat ze een professionele identiteit ontwikkelen die past bij de beroepsgroep leraren primair onderwijs. Onder professionele identiteit verstaan we: "het geheel aan opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame basisschoolleraar" (Pauw & Van Lint, 2014, p. 10). Reflectie en onderzoek zijn bij uitstek instrumenten om die professionele identiteit te ontwikkelen. Het lectoraat Reflectie en Retorica heeft een narratieve reflectiedidactiek ontwikkeld die uitgaat van het verhaal van de student in de stage. De mens vertaalt de werkelijkheid in verhalen, in narratio. Een verhaal is een subjectieve weergave van een gebeurtenis in de werkelijkheid. Die werkelijkheid wordt in het verhaal beoordeeld en kan daardoor een meerwaarde krijgen. Vaak gebeurt dat impliciet. Op de KPZ leren we studenten te leren van hun eigen verhalen, zich bewust te worden van hun impliciete en expliciete oordelen, waardoor ze meer grip krijgen op hun eigen werkelijkheid en een betere leraar worden.

### **De goede praktijk: De narratieve reflectiedidactiek**

Als eerstejaarsstudenten binnenkomen, zitten ze vol met verhalen, over hun vooropleiding, hun belevenissen tijdens vakanties, de sportclub, de theatervoorstelling waaraan ze meegedaan hebben, hun oppaskinderen en nog veel meer. Tijdens hun opleiding tot leraar komen daar andere verhalen bij: verhalen over gebeurtenissen in de stage, verhalen waarin leerlingen, leraren, ouders, directeuren en zelfs inspecteurs een rol spelen. In die verhalen komen impliciet een of meer verhaalelementen voor, namelijk gebeurtenis, personage, tijd, ruimte, opbouw en taalgebruik. Dat

gebeurt grotendeels onbewust. Naar mate studenten zich meer bewust worden van het belang van die elementen, kunnen ze zich op een of meer van die verhaalelementen concentreren, worden de verhalen beter en geven ze meer handvatten voor verdiepte reflectie.

Door hun verhalen heen schemeren hun vaak nog onbewuste opvattingen, normen en waarden. Het

Studenten reflecteren door na te denken over "wat ze op wat voor manier gedaan hebben tijdens de stage en waarom ze dat op die manier gedaan hebben met het doel tot nieuwe inzichten te komen: inzichten in/over zichzelf en hun eigen leren en ontwikkeling in relatie tot de maatschappij waarin ze leven en inzichten over hun leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot die maatschappij, betekenisvolle inzichten die aanknopingspunten bieden voor verbetering." (Pauw, 2007).

is de taak van de (KPZ-)docent hen te helpen zich bewust te worden van deze opvattingen, normen en waarden en de vraag te stellen op welke wijze die wel passen bij hen als persoon en als aanstaande leraar en waar nodig die opvattingen, normen en waarden te herijken.

#### *Verhalen van aanstaande leraren*

In het eerste jaar gaan de verhalen vooral over pedagogische problemen in de klas: die ene leerling die de les verstoort, de leerling die steeds ruzie maakt, de leerling die de som alsmaar niet begrijpt. Studenten krijgen handreikingen om te leren omgaan met het gedrag van verschillende leerlingen. Ze leren ook wat er achter dat ongewenste gedrag schuil gaat. Ze leren het gedrag te herkennen en er adequaat op te reageren. Ze leren zichzelf de juiste vragen te stellen en de antwoorden te zoeken bij ervaren leraren en in publicaties. Ze stellen op basis van die antwoorden een scenario op voor het handelen in vergelijkbare situaties.

In het tweede jaar gaan hun verhalen over didactische problemen: Hoe geef ik een goede rekenles? Hoe ziet een goede les wereldoriëntatie eruit? Welke opvattingen zijn er over begrijpend lezen? En welke opvatting past bij mij? Ze leren hun opvattingen te verantwoorden en op basis van literatuur een scenario op te stellen en uit te voeren en opnieuw te kijken of deze aanpak beter werkt. In het derde jaar zien studenten steeds meer verschillen tussen leerlingen en zien ze ook scherper hoe er in de klas met die verschillen wordt omgegaan. Belangrijk daarbij is dat ze hun eigen mening leren ontwikkelen en antwoorden kunnen geven op vragen als: Hoe kijk ik aan tegen hoogbegaafdheid? Wat vind ik van zittenblijven? Ben ik voor of tegen een centraal curriculum, zoals in Engeland. En wat zijn mijn argumenten daarvoor? Telkens wordt een beroep gedaan op zijn opvattingen, kennis, vaardigheden en gedragingen. In het narratief essay laat hij zien hoe vanuit zijn verhalen over de stage zijn mening zich vormt aan de hand van opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden van experts. De docent stelt hoge eisen aan de wijze waarop de student vanuit zijn verhaal zichzelf relevante vragen stelt en vanuit een grote belezenheid beantwoordt. In het vierde jaar verbreedt de student zijn blik en neemt hij een standpunt in t.a.v. maatschappelijke, culturele, politieke en/of economische thema's, die van invloed zijn op het onderwijs op de stageschool. Zijn verhaal gaat nog steeds over een gebeurtenis in de klas of op school, maar de student is nu in staat die gebeurtenis in de maatschappelijke, dan wel culturele, politieke of economische context te plaatsen. Daarin kan hij ook zijn eigen rol bediscussiëren en opnieuw zijn mening onderbouwen met hoogwaardige literatuur. In de brief aan zijn rayondocent verwoordt hij zijn professionele identiteit en kan hij aangeven in hoeverre hij op weg is een bekwame leraar te worden, d.w.z. waar hij staat met zijn opvattingen, kennis, vaardigheden en professionele gedragingen die kenmerkend zijn voor de beroepsgroep leraren primair onderwijs.

#### **Implementatie: Het wereldbeeld in verhalen**

Al deze verhalen vertellen ook over de opvattingen van de verhalenverteller. Opvattingen over goed en kwaad, over mooi en lelijk, over juist en onjuist. Die opvattingen zijn vaak nog erg intuïtief en veelal meegekomen met hun opvoeding of berusten op eigen ervaring. De basis wordt altijd gevormd door levensbeschouwelijke, ideologische, culturele of (populair)wetenschappelijke noties, maar het geheel is maar zelden consistent. Het zijn nog geen wereldbeelden, mentale modellen die de mens zich samen met zijn medemensen van de wereld vormt en waarin al zijn ervaringen kunnen ingepast worden. Met behulp van wereldbeelden tracht de mens de wereld te begrijpen, zich door het leven



te slaan, een betekenis te vinden en aan zijn diepste verwachtingen te beantwoorden. Toch schemeren die persoonlijke wereldbeelden, dus hun opvattingen, waardebepalingen en motiveringen over zingeving, ethiek en esthetiek in de klas, door in hun verhalen.

Aan de hand van één zo'n verhaal, het verhaal van Iris, een eerstejaarsstudent, laten we zien wat er aan opvattingen doorschemert (Pauw & Van Lint, 2014).

#### *Vieze Willie*

*Ze wordt gebracht door haar broer uit groep 6, hij helpt haar met haar jas, geeft haar de tas en terwijl hij al naar zijn eigen klas loopt, roept hij nog: ik haal je om 12.00 uur. Verlegen staat het meisje bij de deur. Ze is klein, ze kijkt om zich heen en loopt dan naar de stoel met haar naam: Willie. Ze is de eerste. Dag Willie, goedemorgen. Fijn dat je er weer bent. Ze kijkt me even aan, maar zegt niets. Wil je geen boekje pakken? Dat mag hoor. Kies maar een. Ik pak een paar boekjes van de stapel en houd ze haar voor.*

*Dan zie ik het: ze is vies. Haar kleren zitten vol vlekken, ze heeft een snotneus en op haar wang zit jam en om haar mond zit bruin spul, dat op chocoladepasta lijkt. Ze kijkt naar de boekjes en pakt de bovenste. Haar handen heeft ze al lang niet gewassen en op haar rechtermouw zitten klodders snot. "Voorlezen?", hoor ik haar vragen.*

*Ik kijk haar aan en zie twee blauwe ogen met de slaap nog in de ooghoeken. "Juf, wil je voorlezen?", vraagt ze opnieuw. Er is nog niemand in de klas, alleen wij tweeën. Wat moet ik doen? Ik probeer me over mijn afkeer van haar heen te zetten en zeg: "Is goed Willie, ik kom wel bij je zitten." Haar gezichtje begint te stralen.*

*Ik ga naast haar zitten en opeens ruik ik haar ook: ze stinkt gewoon. Niet om te harden. Plotseling legt ze haar gezicht tegen mijn arm. Ik trek mijn arm terug en zie haar snot op mijn witte blouse. Willie schrikt van mijn reactie. Ondertussen komen meer kinderen in de klas. Tegen Willie zeg ik: "Straks ga ik wel voorlezen, ga eerst zelf maar lezen." Ik zie de teleurstelling in haar ogen. Ik ga gauw naar de personeelstoiletten en maak mijn blouse schoon. Bah wat vies, wat is dat kind vies!*

*Als ik terugkom, staat Willie bij mijn bureau met het boek. "Juf, ga je nu voorlezen. Mag ik naast je zitten?" Ze klimt op mijn bureauschool, ik ruik haar kleren en voel walging opkomen. Ik kan toch niet naast dat vieze kind gaan zitten!*

*Dan komt juf Marjan binnen. "Dag Willie, heeft je broer je weer gebracht? Moest hij je ook helpen met wassen en aankleden? Dat kan ik wel zien, dat kan hij niet zo goed hè? Kom maar mee, dan gaan we even naar de wc. Ik heb ook nog wel een schone onderbroek voor je. Juf Karin, begin maar vast met het kringgesprek."*

*Ik voel m'n wangen gloeien: dit had ik zelf ook kunnen bedenken.*

In het verhaal zien we de tweestrijd van Iris (zie kader). Van de ene kant ziet ze wel een kind, dat aandacht nodig heeft, van de andere kant wordt ze afgestoten doordat het kind er zo vies uitziet. Het beeld 'kinderen verdienen aandacht' strijdt met haar afkeer. En ze kiest voor de verwijdering, ze wil er niets mee te maken hebben. Haar ideeën over schoon en netjes, haar opvattingen over mooi en lelijk, dus haar esthetische opvattingen, overheersen en winnen het van haar ethische opvattingen. En onmiddellijk ziet ze aan juf Marjan hoe ze ook voor zorg voor het kind had kunnen kiezen. Verschillende wereldbeelden, verschillende kijk op situaties, met als gevolg: verschillen in optreden.

Dit dilemma uit de beroepspraktijk van Iris krijgt betekenis voor haar door een zorgvuldig gecategoriseerd analysekader. De student moet leren om zijn eigen identiteit, zoals die aan het licht komt in de verhalen, te herkennen en te determineren.

Tegelijkertijd vraagt dit ook veel van de begeleidende docent. Die moet ingevoerd zijn in de wijze waarop hij de narratieve en retorische vaardigheden van studenten kan ontwikkelen, hen kan stimuleren de juiste vragen te stellen, op de hoogte zijn van literatuur waar studenten antwoorden kunnen vinden op hun vragen. Bovenal moet de docent een linguïstische gevoeligheid hebben om achter de woorden van de student de verschillende wereldbeelden te kunnen ontdekken. Alleen dan zal betekenis verleend kunnen worden aan dilemma's uit de beroepspraktijk, een betekenis die leidt tot groei in professionele identiteit en persoonlijk meesterschap van de student en de docent.

### **Dat doet deugd!**

Reflecteren leren studenten niet vanzelf, dat leren zij aan de hand van een didactiek waarin hen geleerd wordt narratieve reflectieverslagen te schrijven op basis van retorische principes en door ze te leren verhalen te vertellen, na te denken en te schrijven. Op deze wijze leert de student zijn persoonlijke keuzes expliciet te maken op basis van reflectie op zijn eigen opvattingen, kennis, vaardigheden en gedrag, zoals die voor komen in de onderwijsleersituaties waarin hij participeert, zowel op de stageschool als op de pabo. Door hun verhalen heen schemeren hun vaak nog onbewuste opvattingen, normen en waarden. Het is de taak van de (KPZ-)docent hen te helpen zich bewust te worden van deze opvattingen, normen en waarden en de vraag te stellen op welke wijze die wel passen bij hen als persoon en als aanstaande leraar. Deze vragen worden telkens naar een hoger niveau getild, zodat de vraag achter de vraag beantwoord wordt. Het zijn deze verhalen uit de praktijk, die zo geschikt zijn als vertrekpunt voor de socratische dialoog, waardoor de professionele identiteit van de aanstaande leraar de gelegenheid krijgt te groeien. Die aanstaande leraar wordt zodanig toegerust dat hij ook na zijn opleiding in staat is zichzelf verder te ontwikkelen door zichzelf vragen te blijven stellen op basis van zijn eigen verhalen. Hier is sprake van een 'education permanente', het leren houdt nooit op, het verhaal gaat altijd door. Het is een 'never ending story'.

### **Literatuur**

Katholieke Pabo Zwolle. (2014). *Kritische Reflectie. Aanvraag Bijzonder Kenmerk. De Ontwikkeling van de Narratieve Professionele Identiteit*. Zwolle: KPZ.

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Zwolle: KPZ InDruk.

Pauw, I., & Lint, P. van (2014). *Ev'n Prakkezer'n. Handleiding voor narratieve reflectie* (3<sup>e</sup> druk). Zwolle: KPZ.

## De ZEE-lijn

Henk Swart (Katholieke Pabo Zwolle)

### Katholieke Pabo Zwolle

'De Katholieke Pabo Zwolle is een 'uitzonderlijk' instituut (zie ook het hoofdstuk hiervoor). Niet alleen vanwege haar lange historie, haar emancipatorische opdracht, of omdat het de enige monosectorale lerarenopleiding is met een numerus fixus. De KPZ is ook bijzonder vanwege haar onderwijskwaliteit, de hoge mate van waardering van studenten en van het afnemend werkveld, haar maatschappelijke geëngageerdheid, met een eigen vakblad (Veerkracht), een spraakmakende denktank (De Onderwijs Inspiratietafels) of grensverleggende sociale innovatie (Vierslagleren).

De KPZ wil op een bijzondere wijze haar opdracht vervullen. Het beroep van leraar basisonderwijs heeft volgens de KPZ verder strekkende maatschappelijke verantwoordelijkheden dan welk ander hbo-beroep ook. We leiden namelijk (jong-) volwassenen op die zich één van de eersten professioneel met de ontwikkeling en toerusting van kinderen voor de samenleving van morgen gaan bezighouden. De KPZ gaat daarom niet mee met de trend om bijna uitsluitend te investeren in de kwalificatie- en de socialisatiedimensie van het onderwijs. De kern van het opleiden van 'goede' toekomstige leraren is voor ons dat we werk maken van de dimensie van subjectwording (Biesta, 2012). Dat betekent meer dan investeren in gedegen vakkennis, didactiek of een onderzoekende houding.

Toekomstig basisonderwijs vraagt persoonlijkheden, die in denken, doen en laten een inspirerend voorbeeld willen zijn voor zich ontwikkelende kinderen. Het vormen van zulke persoonlijkheden komt voor de KPZ samen in het begrip 'professionele identiteit', meer in het bijzonder in de wijze waarop KPZ de 'narratieve professionele identiteit' van aanstaande leraren ontwikkelt aan de hand van verhalen (zie voorgaande hoofdstuk).

Het samen scholen, leven, vieren en werken zijn belangrijke elementen in de opleidingscultuur. De opleiding wil een lerende gemeenschap zijn waar studenten en docenten van elkaar leren, elkaar respecteren, zingevingsvragen stellen, beredeneerde keuzes maken en het goede voorbeeld geven. Vanaf haar ontstaan (eind 19<sup>de</sup> eeuw) besteedde de KPZ (en haar rechtsvoorganger) veel aandacht aan de brede en diepe *vorming* van de professional. Van oudsher wordt dit gevat in het begrip '*Bildung*'. De oriëntatie op culturele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke verschijnselen is een constante in de geschiedenis van (het curriculum van) de KPZ. Dit hangt samen met de emancipatorische opdracht van de KPZ. "Alleen door kennis te hebben van de wereld (in al haar verschijnselen en dimensies) kan een leraar daarin zijn eigen weg vinden, kinderen als morele gids daarin de weg wijzen en zelf aan het bestaan mede vorm geven, binnen de maatschappelijke context (KPZ, 2014, p. 4-6)."

### De opleiding en persoonlijk meesterschap

Het opleidingsconcept van de KPZ wordt gevormd door drie domeinen: Oog voor het kind, Vakkennis en daarnaast Onderzoeken, Ontwerpen & Ontwikkelen en zeven lange leerlijnen (*Opleidingskader*, KPZ, 2014). De relatie tussen de domeinen wordt in dit cilindermodel tot uitdrukking gebracht (zie figuur 1)



Figuur 1 *Relatie met domeinen*

De leerlijnen zijn: Begeleiding, Generieke Kennisbasis, Kennisbases schoolvakken, Reflectie & Onderzoek, Talentontwikkeling en ZEE (Zingeving, Ethiek en Esthetiek). Het opleidingskader (2014) verwoordt: "Door deze leerlijnen worden de kennis, de (meta)cognitieve en praktische vaardigheid en de SBL-competenties in samenhang ontwikkeld en versterkt. De leerlijnen Begeleiding, Reflectie & Onderzoek en ZEE zijn specifiek gericht op de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit van de student.

De basisgedachte achter CEPM is 'empowerment': de (aankomende ) leraar krachtiger maken in de professionele omgang met kinderen, ouders, collega's, buitenwereld (overheid, inspectie). Het professioneel handelen wordt aangedreven door persoonskenmerken, biografie, overtuigingen, idealen en drijfveren. Indien een (aankomende) leraar zich hiervan bewust wordt, kan hij wellicht datgene wat onder de waterspiegel in hem zelf woelt en borrelt, bewust naar boven halen om zijn professioneel handelen te versterken. Zie voor een koppeling van het KPZ leerhuis met de indicatoren van Persoonlijk Meesterschap het model achter dit hoofdstuk.

Hoe kan een lerarenopleiding, in casu de KPZ, daartoe bijdragen? Het leren en werken binnen een schoolgemeenschap (de pabo, de stageschool) kan dit 'krachtig maken' van de professional bevorderen. Dit doel wordt niet bereikt door één deel van het curriculum. Het geheel is meer dan de som der delen. Als de KPZ dit doel met haar studenten kan bereiken, is dat de resultante van de inspanningen, de ambitie en de motivatie van alle medewerkers. Binnen het curriculum wil ik met name wijzen op de Zee-lijn.

### **De goede praktijk: De Zee-lijn**

De KPZ wil stimuleren dat de student als aankomende leerkracht werkt aan zijn *persoonlijkheid*. Enerzijds werkt hij als leerkracht aan en vanuit basale didactische en pedagogische bekwaamheden. Daarbij probeert hij ook theoretische inzichten toe te passen. Anderzijds werkt hij vanuit diepe overtuigingen. Die overtuigingen worden tijdens de opleiding geëxpliciteerd en verder (in)gevuld. Die overtuigingen betreffen zijn eigen persoonlijkheid, zijn mens-zijn, zijn beroep en de wijze waarop hij in het leven en in de maatschappij staat: de kijk op je zelf in relatie tot medeprofessionals, tot beroep, maatschappij, levensbeschouwing en cultuur.

In een opleiding is het van groot belang dat de student leert om verschillende brillen op te zetten. Met welke bril kijk je naar een mede-mens, naar jezelf, naar een kind, naar de werkelijkheid in al zijn aspecten. Het montuur van die brillen wordt in de ZEE-lijn gevormd door de zogenaamde vragen van de filosoof Kant: Wat kan ik weten? Wat mag ik hopen? Wat moet ik doen? Wat is de mens?

Deze vragen (zie kader) staan aan de basis van elke onderwijseenheid 'ZEE' (zie eind van hoofdstuk opdrachtbeschrijving). De student zoekt onder leiding van de docent en in dialoog met zijn klasgenoten en de KPZ-gemeenschap als geheel antwoorden op deze vragen. Hij gaat bij zichzelf te rade, maar ook bij filosofische richtingen, artistieke en geestelijke stromingen. Aan het eind van de opleiding zal hij zijn eigen, persoonlijke antwoorden geven op deze levensvragen, vanuit zijn eigen (in ontwikkeling zijnde) persoonlijkheid en vanuit wat hij geleerd en ervaren heeft over de

antwoorden van anderen. Hij heeft een eigen beeld van het ware, goede en het schone. Vanuit deze inspiratie kan hij ook kinderen doen verwonderen, huiveren en verbijsteren.

Doel van de ZEE-lijn is een bezielde en bezielende professional. Hij kan voor zich zelf de vraag beantwoorden: heb ik *het juiste* gedaan (volgens recente wetenschappelijke inzichten betreffende pedagogiek/onderwijskunde, de inhoud en didactiek van de schoolvakken, de verdieping van het professioneel handelen d.m.v. ontwerpgericht onderzoek)? Heb ik *het moreel goede* aedaan?

### **Implementatie**

De professionele identiteit is een geconstrueerd *verhaal*. Mensen construeren hun *persoonlijke* identiteit als een verhaal én d.m.v. verhalen. De *professionele* identiteit heeft een extra dimensie. De HBO-opgeleide construeert zijn professioneel verhaal niet alleen door de spiegeling aan ervaringen maar ook aan bronnen: wetenschappelijke, artistieke, literaire, levensbeschouwelijke, filosofische. Dat vragen wij ook van de Pabo-student in de afstudeerfase, op de drempel van de beroepspraktijk.

De Zee-lijn heeft in de eerste drie jaren van de Pabo gestalte gekregen. In het studiejaar 2014-2015 wordt de Zee-lijn ingevoerd in pabo 4. Aansluitend op dit hoofdstuk is de modulebeschrijving van de Zee-lijn in pabo 4 (inclusief de eindopdracht) opgenomen. Zij geeft een indruk van de wijze van afsluiting van de Zee-lijn. Maar ook in het narratief essay, dat de student in zijn vierde jaar als afsluiting van de reflectie-lijn schrijft, legt hij een verbinding tussen zijn ervaringen in de stage en zijn wereldbeeld.

### **Dat doet deugd!**

Er zijn nog geen harde gegevens bekend ten aanzien van de vraag of de KPZ haar bedoelingen met de Zee-lijn heeft verwezenlijkt. Wel kan het één en ander geïllustreerd worden met uitlatingen van studenten over deze lijn (zie kader).

Studenten:

*"Ik had hier eigenlijk nog nooit zo over nagedacht, het is best wel interessant."*

*"Ik zag een straatkrantverkoper bij de Jumbo en toen dacht ik weer aan dat filmpje uit die les!"*

*"Je komt er toch nooit uit, dus waarom zou je hierover nadenken?"*

*"We hebben de hele terugweg in de bus nog over leven na de dood gepraat."*

*"Na de lessen over Hindoeïsme weet ik zeker dat ik stage wil lopen in Nepal."*

*"De eerste les ZEE zal ik nooit meer vergeten en mijn mentrix wist het ook nog."*

### **Literatuur**

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Katholieke Pabo Zwolle (2014). *Opleidingskader 2014*. Zwolle. KPZ.

## Indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap in relatie met het KPZ-leerhuis

Indicatoren:		KPZ-leerhuis
<p>Onderkent naast vragen van vakinhoudelijk en technisch-instrumenteel ook vragen van moreel-existentiële aard:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heb ik hart en oog voor de persoon?</li> <li>• Heb ik deze persoon en andere betrokkenen in zijn/haar context recht gedaan?</li> <li>• Heb ik het juiste gedaan?</li> <li>• Heb ik het moreel goede gedaan?</li> </ul>	BEWUSTWORDING	<p>Vanuit onze bedoeling met de Zee-lijn: De student leert de (wezenlijke) ontmoeting met de ander en het andere in het onderwijs centraal te stellen. Wie het goede, ware en schone ervaart, opent zich voor de uniciteit van ieder mens/ kind. Dit proces van geven en ontvangen is wederkerig. Het geven van goed onderwijs is het delen van leven.</p>
<p>Maakt verantwoorde professionele keuzes die gekenmerkt worden door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zorgvuldigheid</li> <li>• betrouwbaarheid</li> <li>• transparantie</li> <li>• consistentie</li> </ul>	VERANTWOORDING	<p>De student leert dat niet het 'wat' en 'hoe' maar het 'waarom' leidt tot het nemen van verantwoordelijkheid voor geven van goed onderwijs en het leiden van een goed leven. Het vraagt om toewijding en het (durven) nemen van verantwoordelijkheid. Betekenisvolle inzichten in menselijke waarden zoals vrijheid, inlevingsvermogen, het besef van schoonheid, van het religieuze, leiden tot het vinden en articuleren van de eigen stem: het uniek eigen geluid nodig voor betekenisvol onderwijs.</p>
<p>Treedt in dialoog met:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• betrokkenen binnen de (lerende) organisatie</li> <li>• betrokkenen buiten de organisatie</li> <li>• diverse (levensbeschouwelijke en beroepsgerichte) bronnen</li> <li>• de eisen van de samenleving</li> </ul>	DIALOOG	<p>De student leert te filosoferen/na te denken vanuit ontstane/opgeroepen verwondering. Zeker weten maakt plaats voor twijfel (pabo 1-2-3). Die twijfel opent de deur naar nieuwe inzichten ten aanzien van het eigen handelen: niet uitsluitend kennen (schoolvakinhouden, generieke kennisbasis) maar het zelf- begrijpen in een breed filosofisch, kunstzinnig, levensbeschouwelijk kader (pabo 4). Deze dialoog-met-zichzelf, in relatie tot de ander, is de weg naar het ontdekken van de eigen missie en visie in het leven en onderwijs.</p>

<p>Geeft betekenis aan dilemma's uit de beroepspraktijk en herkadert bestaande opvattingen en handelen door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• theorie</li> <li>• reflectie op eigen ervaringen en waarnemingen</li> <li>• reflectie op eigen opvattingen, drijfveren en waarden</li> <li>• benutten van persoonlijke zingeving</li> <li>• de eigen praktijk te onderzoeken</li> <li>• tools en interventies voor de eigen praktijk te ontwikkelen</li> </ul>	<p>REFLECTIE EN ONDERZOEK</p>	<p>De student is/wordt eigenaar van zijn leerproces. Hij leert en onderzoekt daarbij aannames van zichzelf en anderen. Hij leert verantwoording te nemen voor de diepste overtuigingen die zijn handelen sturen. Niet omdat het moet maar omdat hij dat wil: persoonlijke zingeving vanuit de gedachte, dat niets definitief vaststaat en elke uitspraak een interpretatie is.</p>
--	-------------------------------	--

## **De Zee-module en –opdracht in pabo 4**

*'Men moet eerst zichzelf kennen voor men iets anders kan kennen'* (Kierkegaard)

### **Vooraf**

*Wij hebben jou in de afgelopen drie jaar binnen de ZEE-lijn gevraagd, na te denken over een aantal levensvragen, met name de zogenaamde Kantiaanse vragen: Wie of wat is de mens? Wat kan ik weten? Wat mag ik hopen? Hoe moet ik handelen?*

*In het vierde jaar werk je aan het beeld van de professional die jij wil zijn. Je schrijft je eigen verhaal als professional. Dat is niet een kwestie van navelstaren. Het beeld van jezelf, als mens én als professional, wordt dieper, rijker als je dat spiegelt aan wat anderen in heden en verleden bedacht, beschreven, geschilderd, gemusiceerd, gebeeldhouwd, gedramatiseerd hebben. Met de bedoeling om een beter mens en een goede leraar te worden.*

### **Te toetsen doelen**

De student kan:

- Zijn denken over zijn persoonlijke en professionele identiteit spiegelen aan bronnen;
- Zijn persoonlijke en professionele identiteit beschrijven met behulp van de Kantiaanse vragen;
- Het verband tussen zijn persoonlijke en professionele identiteit aangeven;
- Kan het resultaat van zijn denken over de persoonlijke en professionele identiteit met anderen delen middels een betoog en een presentatie.

### **Vorm**

Een geschreven betoog.

Presentatie aan medestudenten.

### **Weging**

Het betoog en de presentatie maken beide voor 50% deel uit van het eindcijfer.

### **Toetsopdracht**

#### **BETOOG**

De student schrijft een betoog waarin hij zijn persoonlijke- en professionele identiteit beschrijft. En hij kan het verband tussen deze twee aangeven.

- Als leidraad kun je de volgende vragen stellen en beantwoorden.
- Deze hulpvragen zijn bedoeld als handreiking. Je hoeft ze niet allemaal te behandelen, alleen die voor jou het meest wezenlijk zijn.
- Hoewel de hulpvragen zijn ondergebracht onder een bepaalde Kantiaanse vraag vertonen alle hulpvragen een samenhang. M.a.w. de grenzen tussen de Kantiaanse vragen zijn niet zo strikt en in de beantwoording van een Kantiaanse vraag kan je ook verwijzen naar hulpvragen van een andere Kantiaanse vraag.
- Je kunt zelf ook (sub)vragen bedenken. Overleg daarover met de docent om een eventuele teleurstelling in een latere fase te voorkomen

#### **1. Wie of wat is de mens?**

Ben je in staat om van een afstandje naar jezelf te kijken? Kan jij over jezelf nadenken? Je bent tenslotte een homo sapiens (een denkende mens)! Je bent je bewust van je bestaan en eindigheid. Je geeft je eigen bestaan vorm en je kan doelgericht handelen. Zie jij jezelf en de ander overwegend vanuit het perspectief van jezelf, de medemens of vanuit het perspectief van God? De mens is een denkend wezen, altijd op zoektocht naar nieuwe betekenissen?



- Wie ben ik (ook alweer)?
- Waar ben jij naar op zoek?
- Wat maakt je uniek?
- Wat wil je aan jezelf verbeteren?
- Ben jij je lichaam of ben je geest?
- Hoe word je wie je bent?
- Wat is menselijk?
- Hoe zie jij je medemens?
- Is de mens egoïstisch of een sociaal wezen?
- Is de mens vrij of gedetermineerd?
- Kan de mens zijn wie hij is of speelt hij een rol?
- Is de mens van nature goed of kwaad?
- Zit het kwaad in de mens of in de omstandigheden?
- Is de mens bedoeld (door God geschapen) of toeval?
- Hoe zie techniek? De 'technische mogelijkheden en aanpassingen' aan de mens? Hoe ver mag de mens daarin/daarmee gaan?

## **2. Wat mag ik hopen?**

In onze visie moet een leraar optimistisch in het leven en in de maatschappij staan; jij voedt kinderen op voor een hopelijk goede toekomst. Jij wilt daaraan bijdragen. Jij wilt samen met de ouders de kinderen zo krachtig maken dat zij als volwassenen zelf hun toekomst mee vorm kunnen geven en dat hen niet alles overkomt.

- Waaruit put jij je hoop?
- Is religie voor jou een bron van hoop?
- Wat zijn jouw idealen?
- Wie of wat maakt jou optimistisch en wie en wat pessimistisch?
- Krijgt ieder mens gelijke kansen?
- Geloof je in vooruitgang?
- Zijn er grenzen aan jouw idealen en dromen?
- Is de toekomst maakbaar?
- Is geluk toeval of een keuze?
- Wat is het uiteindelijke doel van je onderwijs?
- Wat is de invloed van ideologie/ideologieën op je leven, jouw onderwijs?
- Moet de docent in zijn onderwijs bijdragen aan het geluk van de leerlingen? Of moet jij je daar nu juist niet mee bemoeien?

## **3. Wat kan ik weten?**

Je zintuigen kunnen je bedriegen (denk aan het "geknakte" rietje in een glas water), je geheugen kan je in de steek laten (vraag verschillende ooggetuigen maar eens een overvaller te beschrijven). Eigenlijk kan je nergens van op aan. Of toch wel?

Bestaat er objectieve kennis of is het altijd gekleurd door je eigen oordeel? Is er een grens aan (het verkrijgen van) kennis? Wat is waar(heid)? Wanneer is iets schijn en wanneer is iets werkelijkheid?

- Om kennis te verwerven moet je je inspannen. Hoe doe jij dat?
- Wat is het verschil tussen kennis en kunde?
- Is kennis betrouwbaar?
- Is kennis objectief?
- Is kennis zeker?
- Wat zijn feiten?
- Weten twee meer dan één? ('intersubjectiviteit')

- Is er een verschil tussen 'weten' en 'geloven'?
- Kennis is een kader. Vanuit welke kaders denk jij?
- Taal, sekse en politieke belangen hebben ook invloed onder wat we onder kennis verstaan. Ben jij je daarvan bewust?
- Is de virtuele realiteit minder echt dan het "echte" leven?
- Bestaat waarheid? Wat is waarheid?

#### 4. Wat moet ik doen?

Wat maakt een mens tot een 'goed' mens? Vaak waarderen wij mensen intuïtief omdat we 'voelen' dat ze goed doen (Mandela). Zij laten je zien dat je ook waarde-gericht kan handelen. Hoe komt het dan wij ook zo vaak geneigd zijn tot slechte dingen? Welke regels moet je opstellen om dat te voorkomen? Welke waarden moet je daarbij hanteren? Wat vind jij belangrijk? Respect? Rechtvaardigheid?

Hoe moet je samenleven? Laat je de ander volledig vrij of wil je juist alles samen doen? Kan dat wel?

- Handel jij vanuit 'intrinsieke' waarden?
- Wanneer ben jij gelukkig?
- Wat is goed?
- Wat is een 'goed' mens?
- Ben je 'verplicht' om (goede) dingen te doen? Waarom?
- Zorg jij voor anderen? Hoe?
- Hoe moet je leven?
- Hoe integer ben jij?
- Wat is de rol/betekenis van integriteit in het onderwijs?
- Wat zijn jouw plichten?
- Zijn er universele waarden?
- Welke regel zou voor iedereen moeten gelden?
- Wat zie jij als jouw verantwoordelijkheden?
- Wat is voor jou een bron/reden/oorzaak om moreel te handelen?
- Welke normen hanteer jij in de omgang met ouders, collega-leerkrachten, de kinderen?
- Hoe, waar en op welke wijze praat jij over het gedrag en de resultaten van kinderen?
- Kun jij de rug recht houden als er ergens – waar dan ook in een professionele setting – geroddeld wordt over medemensen? Kun jij je zelf in de hand houden?
- Hoe corrigeer jij kinderen? Hoe geef je leiding aan een groep kinderen?
- Hoe zorg je voor een veilig leer- en leefklimaat, waardoor elk kind tot zijn recht komt? Hoe is jouw voorbeeldgedrag?
- Doe ik het juiste voor kinderen (volgens recente, wetenschappelijke onderbouwde onderwijskundige, pedagogische, schoolvakinhoudelijke inzichten)?
- Doe ik het moreel goede voor kinderen?

#### Criteria

- het betoog beslaat 1500 woorden exclusief notenapparaat en literatuurverwijzing
- Lettertype: Calibri, 12pt, regelafstand: 1,5
- het betoog wordt uitgewerkt volgens het format (zie portal)
- Je gebruikt verschillende soorten bronnen:
  - levens- en wereldbeschouwelijke;
  - filosofische;
  - literaire
  - schilder- en beeldhouwkunst/theaterstukken/dans/muziek/videokunst;
  - films/games.
- Uit elk van de vijf categorieën gebruik je minimaal één bron. Ter illustratie en ter ondersteuning krijg je een lijst met mogelijke bronnen. Je kan daaruit kiezen. Dat hoeft niet.
- Je mag bronnen gebruiken die al eerder in je opleiding aan bod zijn geweest, want die hebben jou blijkbaar geïnspireerd tot de professional die je wil zijn.

- Je zoekt ook nieuwe bronnen. Als je andere bronnen kiest, overleg dan wel met de docent of de bron van jouw keuze voldoende diepgang heeft om tot de beantwoording van de levensvragen te komen.
- Voor verdere formele criteria, zie beoordelingsformat onder.

## PRESENTATIE

De student presenteert zijn betoog aan drie medestudenten en de docent. Met behulp van een aantal discussievragen en/of stellingen zet de student de dialoog hierover in gang. Deze presentatie kan pas plaatsvinden indien het betoog met een voldoende is beoordeeld.

### *Criteria*

- De presentatie duurt 5 minuten
- De discussie duurt 5 minuten
- Voor verdere formele criteria, zie beoordelingsformat

## **Proces**

### *De lessen*

De module kent vier docent-gestuurde bijeenkomsten. In elke bijeenkomst staat een van de Kantiaanse levensvragen centraal. Hierdoor wordt inhoudelijke input gegeven

### *Zelfstandig werken*

Na de bijeenkomsten werkt de student zelfstandig aan zijn betoog

### *De consultatie*

In de consultatiemomenten staat de voortgang van de student centraal. De student dient tenminste eenmaal de docent te consulteren.

## Idealen binnen het curriculum

Tanja van der Vinne en Tonnis Bolks (Viaa Gereformeerde Hogeschool)

"Vraag me naar mijn idealen. Ik wil me bewust worden van wie ik ben en wat ik al kan." –  
Derdejaars pabo-student

### Viaa Gereformeerde Hogeschool

Voor de studenten van de Viaa-pabo (voorheen Gereformeerde Hogeschool) speelt het christen-zijn een essentiële rol. Om die reden kiezen de studenten ook voor deze pabo. Zo'n 65 jaar geleden, in 1950, was dat ook de drive van een aantal gereformeerde (vrijgemaakte) onderwijzers om de Gereformeerde Opleiding voor Onderwijsgevend te starten in Enschede. Deze werd later verplaatst naar Amersfoort. Ook in Groningen startte een Gereformeerde opleiding. In 1984 fuseerden deze beide opleidingen en daarmee ontstond de opleiding voor leraar basisonderwijs aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle. Sinds 1987 maakt de opleiding deel uit van de Gereformeerde Hogeschool die een aantal hbo-opleidingen aanbiedt waarbij een christelijke visie op mens en samenleving centraal staat. Sinds 1 januari 2007 maakt de pabo deel uit van de Educatieve Academie waarin naast de lerarenopleiding ook de onderwijsadviesdienst en het lectoraat Vormend Onderwijs een plaats hebben.

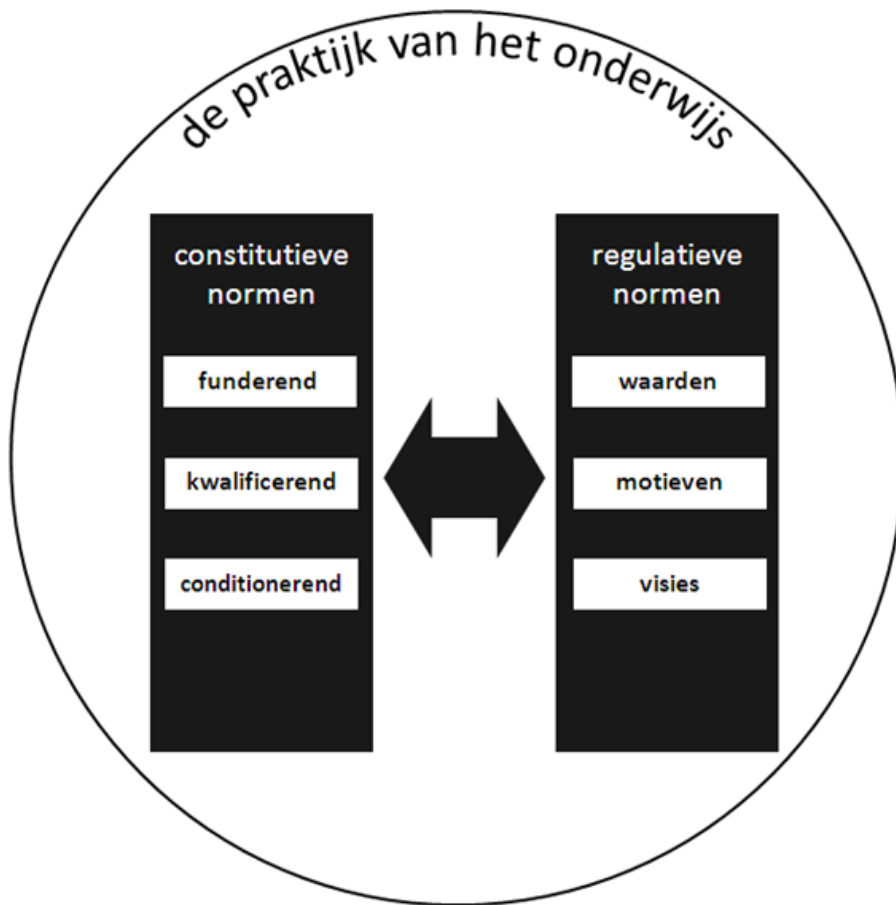
Vanaf 1 september 2014 heeft de GH een nieuwe naam: Viaa. De naam verwijst naar 'levend water', een beeld uit de Bijbel voor de liefde van God. De hogeschool wil met de naam Viaa duidelijker verwijzen naar haar missie: geloven in je werk. De Educatieve Academie gaat voor 'goed christelijk onderwijs'. Onderwijs geven en ontvangen is geen neutrale aangelegenheid. Een op de Bijbel gebaseerde, christelijke visie op mens, kind en samenleven geeft richting aan het onderwijs.

### De opleiding en persoonlijk meesterschap

De bovenstaande gedachte over de missie van de hogeschool is geborgd in het *normatieve praktijkmodel*, het model dat als uitgangspunt is genomen bij de curriculumvernieuwing. Het model wortelt in de calvinistische traditie, waarin ook de Gereformeerde Hogeschool staat. In het normatieve praktijkmodel kan zowel het specifieke doel als de levensbeschouwelijke gerichtheid van een praktijk recht gedaan worden. Het model is ontwikkeld en uitgewerkt voor de medische praktijk (Jochemsen & Glas, 1997; 64-88). Later is het uitgewerkt voor andere beroepspraktijken, waaronder het onderwijs (De Muynck, 2006; Vos, 2010, 2011). Het model gaat in de eerste plaats terug op de 'reformatorische wijsbegeerte' van Herman Dooyeweerd. Een van de grondgedachten van deze wijsbegeerte is dat de werkelijkheid normatieve betekenissen in zich draagt, die het handelen van mensen sturen. Deze benadering maakt het vooral ook mogelijk om het *bepalende* aspect van een beroepspraktijk scherp voor ogen te krijgen (Gereformeerde Hogeschool, 2011). Daarnaast baseert het model zich op het praktijkbegrip van de filosoof Alasdair MacIntyre. De definitie van 'praktijk' van MacIntyre (2007) luidt, vrij vertaald, als volgt (zie kader):

"Een *praktijk* is een complex geheel van sociaal gevestigd handelen waarin wordt samengewerkt. Een praktijk realiseert een 'goed' dat kenmerkend is voor dat handelen. Dat gebeurt door de standaarden van excellentie na te streven die ervoor gelden. Door deel te nemen aan de praktijk groei je systematisch in de vermogens die je nodig hebt om het 'goed' te realiseren en daarin te excelleren, en verbeter je de praktijk ook voortdurend." GH, 2011

In het normatieve praktijkmodel wordt onderscheid gemaakt tussen de constitutieve zijde van een praktijk die deze praktijk maakt tot wat zij is (de structuur) en de regulatieve zijde van een praktijk, die de richting bepaalt waar het heengaat met die praktijk (zie Figuur 1). Toegepast op het onderwijs maakt dit het mogelijk om het specifieke van de levensbeschouwelijke kleur van het onderwijs (de richting) te onderscheiden van aspecten die altijd verweven zijn met onderwijs.



Figuur 2 De praktijk van het onderwijs. Constitutieve en regulatieve normen.

De **constitutieve zijde** bestaat uit drie verschillende elementen of normen. Allereerst zijn er elementen die *funderend* zijn voor onderwijs. Zonder die elementen kan er geen sprake zijn van onderwijs. In de tweede plaats kent iedere praktijk een specifiek doel. Het gaat daarbij om de kernwaarde van de praktijk, iets dat kenmerkend en onderscheidend is voor die praktijk. In het geval van onderwijs is dat het leren en de vorming van de leerling. Dat is *kwalificerend* voor de onderwijspraktijk. Ten slotte zijn er ook allerlei (belangrijke) randvoorwaarden. Deze voorwaarden zijn *conditionerend* voor het onderwijs.

Het is belangrijk om deze drie elementen niet met elkaar te verwarren of ze van elkaar los te maken. Alle drie zijn noodzakelijk en in alle drie de aspecten moet een leraar dus opgeleid zijn.

De **regulatieve zijde** betekent dat een praktijk volgens een bepaalde visie wordt vormgegeven. Het gaat hier om eigen waarden, motieven en visies van waaruit je onderwijs vormgeeft. Die opvattingen komen voort uit levens- en wereldbeschouwelijke visies.

Die (regulatieve) visies geven dus een inkleuring van de constitutieve zijde. Het *kenmerkend* christelijke zit in de *regulatieve* zijde. Het gaat dan om de richting van het onderwijs, die ingevuld wordt vanuit een christelijke visie op mens, samenleven en onderwijs, in het licht van Gods Woord.

#### *Een vormingsgerichte opleiding*

In onderwijs gaat het om het bevorderen van de brede ontwikkeling van leerlingen en studenten. Dat staat ook centraal binnen het persoonlijk meesterschap. In de praktijk raakt dat de kern, het tweede element uit de definitie: '*het goed*'. Het gaat om de *waarden* die centraal staan in die praktijk, de *bestemming* ervan.

Kenmerkend voor 'het goed' is dat het geen middel is, maar een doel. Wat is nu het doel van onderwijs? In het onderwijs gaat het er natuurlijk om dat leerlingen *leren*. Maar het doel is niet leren om het leren. Het gaat om leren voor het leven: vorming. Het 'goed' van onderwijs is dus *vorming*. Dat betekent dat je als leerkracht of leraar nooit alleen voor jezelf bezig bent. De praktijk die je uitoefent is er altijd ten dienste van anderen, van leerlingen die je begeleidt in hun 'leerproces', die zichzelf vormen en gevormd worden. "De discussie en het gesprek over wat 'goed onderwijs' is, behoort tot de regulatieve zijde van de onderwijspraktijk. Net als de aandacht voor de professional, zijn of haar overtuigingen, deugdzzaamheid en meesterschap." (Hoogland, 2014; 39).

Onderwijs wordt gedragen door 'het goed' dat er eigen aan is: de vorming van leerlingen voor het leven. Studenten dienen dit 'goed' te verbinden met hun eigen persoonlijke idealen en beroepsidealën.

De pabo-opleiding van Viaa richt zich op vorming. Daarbij leert de student zich te verhouden tot zichzelf, de anderen, de wereld en God. Hierbij is sprake van dialoog met de context (zie inleiding definitie Persoonlijk Meesterschap). Daarin speelt de totale persoonlijkheid een actieve rol. Daarom sluit vorming zelfvorming in. Tegelijk wordt de student in dit vormingsproces beïnvloed door allerlei factoren en actoren (bijvoorbeeld de opleider). Vorming is een relationeel proces. Niet alleen in de praktijk van het onderwijs wordt de student gevormd maar ook in allerlei andere contexten.

Voor een beroepsopleiding geldt dat vorming niet alleen gericht is op algemene vorming en op de persoonlijke ontwikkeling van de student, maar vooral ook op de toekomstige beroepsuitoefening. Ook hier geldt dat (beroeps)vorming niet geheel samenvalt met opleiding en scholing: vorming betreft een bepaalde *verhouding* tot wat geleerd wordt. Vorming is *heroriënterend*; in beroepsvorming gaat het erom een eigen verhouding tot het (toekomstige) beroep te ontwikkelen (GH 2011).

Wij willen vormend onderwijs geven met als doel de mogelijkheden, interesses en vermogens in de persoon van de student op te wekken en te laten groeien, in contact met bronnen van waarde.

### **De goede praktijk: De persoonlijke professionele ontwikkelingslijn**

Eerstejaars studenten van de Viaa-pabo in Zwolle hebben vanaf augustus 2014 met een nieuw curriculum te maken. In dat curriculum speelt de leerlijn persoonlijke professionele ontwikkeling (de ppo-lijn) een grote rol, waarin persoonlijk meesterschap centraal staat. Elke week krijgen de studenten van het eerste studiejaar verschillende momenten waarin ze hun persoonlijke ontwikkeling koppelen aan de andere leerlijnen van het programma: de themalijn, de kennislijn, de vaardigheidlijn en de stagelijn. Theorie, praktijk en de persoon komen in de ppo-lijn samen. Er is aandacht voor de idealen van de studenten, er worden vragen gesteld en (leer)vragen ontwikkeld. Uiteindelijk schrijven de studenten een persoonlijke praktijktheorie. Daarin laten ze zien dat ze in staat zijn integratie tot stand te brengen tussen zichzelf als persoon, de praktijk en de theorie. Hierbij geven de studenten woorden aan hun persoonlijk meesterschap.

In de eerste twee studiejaar werken de studenten aan vier thema's. De thema's zijn gebaseerd op de kennisbasis generiek (het kind, het geven van onderwijs, de leeromgeving en de school als organisatie). Elk thema start met een beschreven complexe situatie.

In de ppo-lijn krijgt persoonlijk meesterschap centraal alle aandacht. In de bijeenkomsten gaat het om het handelen van de studenten *dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap* (zie de in de inleiding geciteerde definitie). Door te reflecteren op hun ervaringen en hun waarnemingen ontdekken de studenten wat hen drijft. Door met medestudenten daarover te spreken, door in de praktijk daarover leerkrachten te bevragen en door theoretische bronnen te raadplegen, wordt het handelen steeds meer *beredeneerd in dialoog met de context*. Veel handelen zal echter *intuïtief* blijven. Het gaat er uiteindelijk om dat de studenten, op basis van de dialoog en

deels intuïtief, verantwoorde, professionele keuzes maken met als doel de brede ontwikkeling van zichzelf en uiteindelijk van de leerlingen op de basisschool te bevorderen. Hiermee wordt duidelijk dat het in de ppo-lijn gaat om het 'goed' van onderwijs: de vorming.

In de praktijk:

Elk blok start met een bijeenkomst waarin de complexe situatie wordt onderzocht. Deze staat in de themalijn inhoudelijk centraal. In de eerste twee bijeenkomsten leren de studenten vragen te stellen 'aan' deze complexe situatie. Deze vragen kunnen leerdoelen opleveren. Dit kunnen kennisdoelen zijn, maar ook vaardigheidsdoelen. Deze leerdoelen nemen de studenten vervolgens, vanuit de ppo-lijn, mee naar de andere leerlijnen. In de loop van het ppo-blok reflecteren de studenten op aangeboden stof, zelf gestelde doelen en hoe deze elkaar beïnvloeden. Door middel van reflectie komen de studenten tot het stellen van betekenisvolle vragen en verbinden ze deze vragen aan de eigen persoon. Reflectie stuurt de onderzoekende houding aan, geeft betekenis, verdieping en verbindt inzichten met bestaande kennis.

### **Implementatie**

Binnen het concept is er aandacht voor de (brede) persoonlijke ontwikkeling van de student. Die ontwikkeling staat ten dienste van de professionele ontwikkeling. Het subjectief onderwijsconcept van de student (deels gebaseerd op kennis en ervaringen, deels op *common sense* en deels op wat de student persoonlijk waardevol vindt) is telkens het vertrekpunt. De ppo-docent daagt de studenten uit om de persoonlijke professionaliteit te koppelen aan het niveau van overtuigingen, identiteit en betrokkenheid (het normatieve kader waaruit de student (on)bewust handelt). Docenten voorkomen daarmee dat studenten 'meegaan met de stroom'.

Studenten moeten zich bewust worden van hun idealen en vandaaruit leren. Dan krijgt hun persoonlijk meesterschap de ruimte.

### **Dat doet deugd!**

In de ppo-lijn gaat het erom dat studenten zich afvragen welke bronnen van waarde hun handelen en denken beïnvloeden. Ze moeten gaan nadenken op welke wijze ze als Christen-leerkracht willen functioneren. De vraag is: Wat zegt het geloof en God jou met betrekking tot je taak als leerkracht? Wat heeft jou tot op dit moment gevormd?

Daarnaast gaan studenten nadenken over hun eigen idealen en opvattingen. Welke waarden zijn voor studenten essentieel in de omgang met kinderen in de basisschool? De studenten worden aangesproken om waarden en idealen te ontwikkelen die ze nog niet bezitten, maar die wel wezenlijk zijn voor het 'goed' van de onderwijspraktijk. In de ppo-lijn wordt stil gestaan bij deze standaarden en eisen. "*Hoe verhoud jij je tot deze eisen? Wat zegt dit van jou?*"; dat zijn vragen waar aandacht aan wordt besteed. Tenslotte stelt MacIntyre (2007) dat de professional gericht moet zijn op "voortdurende verbetering; hij dient te streven naar excellentie". Hiervoor is een reflexieve, onderzoekende, innovatieve en zelfsturende houding vereist. In de ppo-lijn wordt met name gewerkt aan deze vaardigheden en houding. Net als bij kinderen, waar het niet gaat om leren alleen, maar om vorming voor het leven, geldt dit ook voor studenten. Studenten ontwikkelen een beroepsidentiteit. Het doel van de ppo-lijn is te komen tot een integratie van de 'eigen' persoon' in deze beroepsidentiteit. Uiteindelijk doet dat deugd!

### **Literatuur**

Gereformeerde Hogeschool (2011). *Onderwijs als normatieve praktijk. Onze visie op beroep en opleiding leraar basisonderwijs*. GH: Interne publicatie.

Hoogland, J. (2014). *Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool Lectorale rede, uitgesproken op 19 juni 2014.

Jochemsen, H., & Glas, G. (1997). *Verantwoord medisch handelen. Proeve van een christelijke medische ethiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

MacIntyre, A. (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University Press.

Muynck, A. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In H. Jochemsen, R. Kuiper, & A. de Muynck, *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs* (pp. 55-80). Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.

Vos, P.H. (2010). Filosofie, beroepspraktijk en deugdethiek. In P. van Zilfhout, C. Vergeer, N. Wiskerke (red.), *Ruimte scheppen. Filosofie, Fontys en het hbo* (pp. 119-129). Eindhoven/ Tilburg: Fontys Hogescholen/ Budel: Damon.

Vos, P.H. (2011). Onderwijs als morele praktijk. In W. van der Jagt & P.H. Vos (red.), *Moraal in het klaslokaal. De morele kwaliteit van het leraarschap* (pp. 38-51). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.



## Het gaat om de relatie. Diepteinterviews naar de christelijke beroepsidentiteit binnen de educatieve academie van het CHE

Heleen den Herder en Danielle van de Koot (Christelijke Hogeschool Ede)

"Het is altijd mijn persoonlijke missie geweest om de talenten die God gegeven heeft bij de ander naar boven te halen." – Docent CHE

### Christelijke Hogeschool Ede

De CHE biedt tien opleidingen aan, waar Academie Educatie er één van is. De hogeschool hecht, zoals de naam al aangeeft, veel waarde aan haar christelijke identiteit. In al haar opleidingen staan mens en maatschappij centraal. Door het aanbieden van hoogwaardig onderwijs wordt de brede vorming van de student beoogd, die zijn kennis en vaardigheden ter beschikking stelt aan een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving. Medewerkers en studenten delen het christelijke geloof, zodat ze niet alleen een goede professional worden, maar ook kunnen nadenken over de wijze waarop hun christelijke identiteit een kracht kan zijn en worden in hun beroepsuitoefening. De mens wordt gezien als relationeel wezen; in de gemeenschap van studenten en docenten, maar ook ten opzichte van God. Kenmerkend is een grote betrokkenheid op elkaar en op hen die kwetsbaar zijn. De CHE hoopt dat de volgende dingen over de student gezegd kan worden na afloop van de opleiding: 1) de student is in staat beroepsmatig gedrag te verantwoorden vanuit een christelijke beroepsvisie, in genuanceerde en respectvolle omgang met andere overtuigingen en standpunten, 2) de student is gemotiveerd, deskundig, 'bij de tijd' op zijn/haar vakgebied, internationaal georiënteerd, gewetensvol en verantwoordelijk in zijn/haar beroepsuitoefening, 3) de student heeft een gevoel ontwikkeld voor de niet-materiële kant van het bestaan: de vraag 'wie ben ik en waartoe leef ik' (website hogeschool).

De Christelijke Hogeschool Ede (CHE) beoogt toekomstige leerkrachten op te leiden, die hun christelijke identiteit vormgeven in de lesgevende praktijk en dit kunnen expliciteren en legitimeren. Dit vraagt persoonlijk meesterschap. Van lerarenopleiders mag verwacht worden dat zij zelf dit meesterschap praktiseren. Van belang is immers dat er is sprake van '*congruent opleiden*' (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004). In hoeverre wordt dat waargemaakt? We willen in deze bijdrage laten zien dat het zin heeft om deze vraag door middel van onderzoek in de opleiding te thematiseren. In deze praktijkbeschrijving laten we zien hoe en waarom dit onderzoek is uitgevoerd en beantwoorden dan de vraag op welke manier docenten van de Academie Educatie hun persoonlijk meesterschap vormgeven in het werken vanuit hun christelijke beroepsidentiteit.

### De opleiding en persoonlijk meesterschap

Het algehele doel dat de CHE beoogt met haar onderwijs is de vorming, 'Bildung', van de student. Dit is in lijn met de doelstellingen van het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM), waarin verder gekeken wordt dan het voorbereiden van de student op de huidige samenleving en het behalen van doelstellingen om een diploma te krijgen. De focus binnen het CEPM ligt op de persoon van de leraar als waardengedreven professional (zie Castelijns & Hoencamp, 2013, p. 7). De pabo in Ede beoogt tevens een waardengedreven leerkracht, die verder kijkt dan de behaalde cito-scores. Dit is dan ook in de missie van de opleiding tot leerkracht basisonderwijs verwoordt (zie kader).

Opleidingsplan Academie Educatie (2014):

Vanuit ons geloof in God laten wij ons leiden door Zijn genade en liefde voor ieder kind. Kinderen die met heel hun verstand, hart, ziel en handen Christus centraal stellen in hun talentontwikkeling zijn cruciaal voor de toekomst van hun leefgemeenschap en de wereld. Daartoe leiden wij vakmensen en leiders op, bieden wij permanente nascholing en (organisatie) advies. (...).

We zien enkele overeenkomsten tussen de indicatoren van 'Persoonlijk Meesterschap', zoals genoemd in de inleiding op deze bundel en het opleidingsplan van de Academie Educatie: 1) het laten floreren van een professionele leergemeenschap, waarin de verschillende partners samen nooit klaar zijn met leren (indicator 'dialoog': betrokkenen binnen en buiten de lerende organisatie), en 2) de dienstbaarheid aan de samenleving, door deze te ondersteunen maar ook kritisch te beschouwen (indicator 'reflectie en onderzoek'). Samengevat kan gesteld worden dat in de mission statement van de CHE Academie Educatie deze twee onderdelen de meeste aandacht krijgen, de andere indicatoren zijn minder belicht.

### **De goede praktijk: De formele levensbeschouwelijke beroepsidentiteit van docenten**

In 2014 is het mission statement van de Academie Educatie vastgesteld. Deze is tot stand gekomen in een dialoog tussen managementteam en docenten, waarbij de christelijke identiteit nadrukkelijk naar voren komt. Een vraag die echter bleef liggen was: Hoe geven docenten daar nu gestalte in lesgeven en in begeleiding? We hebben de opdracht gekregen van het managementteam dit te onderzoeken.

Centrale vraagstelling in ons onderzoek was op welke manier docenten van de Academie Educatie hun persoonlijk meesterschap vormgeven in het werken vanuit hun christelijke beroepsidentiteit. Op welke manier verbindt de docent zijn eigen ervaringen en waarnemingen aan zijn christelijke beroepsidentiteit? Welke verbinding wordt er zichtbaar tussen de eigen levensbeschouwelijke (christelijke?) opvattingen, drijfveren en waarden de op leidingspraktijk?

We kunnen deze thematiek plaatsen in het discours van de 'Normatieve professionaliteit': de praktische wijsheid die professionals gebruiken in hun werk en naar de waardegeladenheid van hun professionele keuzes (Wassink & Bakker, 2013, p. 10). De vraag is niet of professionals aan waarden doen, maar hoe ze er in hun dagelijkse praktijk mee bezig zijn. Bakker pleit er voor, om in een tijd waarin instrumentele professionalisering dominant is in het onderwijs, ook aandacht te besteden aan normatieve professionalisering: 'Want als leraren niet weten door welke normatieve, morele overtuigingen zijzelf in hun handelen worden beïnvloed, zullen ze ook niet in staat zijn te begrijpen hoe deze interacteren en soms conflicteren met dieper gelegen, soms impliciete overtuigingen van leerlingen (studenten). Normatieve professionalisering richt zijn op dat bewustzijn van leraren' (Wassink & Bakker, 2013, p. 10).

In het opleidingsplan van de Academie Educatie zijn de christelijke identiteit en visie van de academie verwoord, met het oog op de religieuze identiteitsontwikkeling van studenten. De docenten van de Academie Educatie spelen hier een belangrijke rol in. Zij zijn immers de dragers van deze christelijke identiteit. Interessant is in hoeverre docenten in dit verband, zoals Swennen, Korthagen & Lunenberg (2004) noemen 'congruent opleiden'. Lerarenopleiders zijn immers de spilfiguren die reeds zijn wat hun studenten willen worden, namelijk leerkrachten. In hun kleinschalige onderzoek komt men tot de voorlopige conclusie dat "lerarenopleiders hun eigen didactische idealen wel, in meer of mindere mate, in de praktijk brengen, maar dat zij hun handelen zelden expliciteren en legitimeren voor hun studenten (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004, p. 17)." Interessant is in hoeverre deze voorlopige conclusies ook van toepassing zijn op het congruent opleiden ten aanzien van het lesgeven en begeleiden vanuit een christelijke levensbeschouwing. In onderstaande tekst verkennen we in hoeverre we dit op docentniveau plaatsvindt, zonder tot een lijst afvinkbare gedragingen of kenmerken te komen.

Wanneer docenten hun christelijke beroepsidentiteit helder kunnen verwoorden en hier in de praktijk gestalte aan kunnen geven, kunnen zij ook een identificatiefiguur voor studenten zijn. De christelijke identiteit kan dan fungeren als een drijfveer en bron in het werk van alledag. We denken aan de indicator van persoonlijk meesterschap, namelijk bewustwording: al deze vragen worden ons als het ware vanuit onze christelijke levensovertuiging gesteld. Echter, in ons streven God en onze naaste te dienen, staan we in dialoog tot mensen binnen en buiten onze organisaties en de (pluriforme) samenleving in zijn geheel en onze christelijke bronnen. Daar willen we, in lijn met indicator 'reflectie en onderzoek', op reflecteren, zodat we dit op een verantwoorde en transparante wijze kunnen doen.

Bovendien zijn we ervan overtuigd dat we in dit leven nooit volledige kennis zullen hebben, maar steeds in fragmenten, waardoor we steeds op zoek zijn naar nieuwe kennis en inzichten. Zoals onze persoonlijkheid nooit 'af' is, is ook onze visie op de werkelijkheid, op kinderen, op goed onderwijs onvolmaakt. In die zin zoeken we steeds naar het betere en hogere en worden we gedreven door 'reflectieve idealen' (De Ruyter, 2007), zonder rusteloos en ontevreden te worden. De persoonlijke zingeving kan daarin een kracht zijn.

### **Implementatie: De ervaren christelijke beroepsidentiteit van docenten**

In de periode maart tot mei 2014 zijn er een zestal docenten uitvoerig bevraagd op hun christelijke beroepsidentiteit in diepte-interviews. Deze interviews zijn geanalyseerd met behulp van de software Atlas-ti. In onderstaand gedeelte geven we enkele resultaten alvast weer, waarbij de nadruk ligt op de mooie voorbeelden die mensen vertellen. De kritische reflectie op de resultaten en het benoemen van spanningsvelden is te zien als onderdeel van de voorbeeldpraktijk die wij in dit artikel beschrijven.

In de eerste plaats wordt duidelijk dat veel docenten zich door hun christelijke geloof gemotiveerd voelen om het beste van zichzelf te geven: voor kwaliteit te gaan – "ik vind het tot mijn identitaire roeping horen om de kwaliteitseisen hoog te houden"- , maar ook voor goede contacten met studenten. Met name op sleutelmomenten in het leven, bij overlijden of ziekte, zien dat de opleiding ook een geloofsgemeenschap is waarin troost en steun wordt gezocht en gevonden. Docenten geven aan op dat moment een duidelijke verantwoordelijkheid te voelen en te nemen. De betrokkenheid bij studenten is groot en docenten wijden hier de meeste woorden aan.

Als er gevraagd werd wat studenten nu zouden kunnen merken van het feit dat hun docenten werken vanuit christelijke drijfveren, noemden de geïnterviewden hun omgang met studenten. Elke student wordt als waardevol gezien.

*"Dus kijkend naar een kind wat de mogelijkheden zijn van dat kind, om de mogelijkheden boven te halen als het gaat om de talenten die dat kind van God ontvangen heeft en dat is altijd mijn persoonlijke missie geweest toen ik leraar was in het basisonderwijs." – Docent*

De docenten hebben een positief beeld van de mogelijkheden van studenten, als zijnde door God gemaakt naar Zijn beeld. Ze zien het als hun taak die talenten naar boven te halen. Een veelgehoord adagium is dat docenten 'een tweede mijl' willen lopen als de student uitvalt op een bepaald vlak, of dat nu rekenen of zingen is.

*"Ik geloof wel dat wij als christen-docent, als christen-begeleiders, ehh... echt die extra mijl moeten lopen, toch die andere wang toekeren, als wij toch weer die student zich niet aan afspraken heeft gehouden, kun je spiegelen en dan geloof ik dan door die ander een nieuwe kans te geven, dan veel meer bereikt dan.. ehh." – Docent*

Zij spannen zich extra in voor studenten als dit nodig is. Tegelijkertijd zorgt deze inspanning ook voor spanning: hoe ver moet en kan een docent hierin gaan? Weer een andere docent merkt op dat God altijd een tweede kans geeft en dat hij van mening is dat je kinderen ook 'een derde en een vierde' kans moet geven en 'altijd moet zoeken naar een weg, je mag iemand nooit opgeven'. Ook hier rijst de vraag: in hoeverre is dit te combineren met formele eisen waaraan een student moet voldoen enerzijds en de beschikbare energie van de docent zelf anderzijds? Wat is nu precies 'die tweede mijl' en wat is het niet? Hoeveel energie mag een docent in die ander steken, zonder zelf op te branden? Hoe houdt hij van God en zijn naaste, maar ook van zichzelf?

Zoals gezegd willen docenten hun christelijke identiteit vooral ook vormgeven in de omgang met studenten. Ze willen aandacht hebben voor studenten, zodat ze zich gekend weten. Daarnaast kwam

er een voorbeeld naar voren van prudentie, wijsheid (deugd). Een docent muziek vertelt hoe hij omgaat met een student die niet voor groep durft te zingen of dit niet kan (zie kader).

*"Ik weet bijvoorbeeld dat het een van mijn taken is om studenten goed te leren zingen. Ik weet dat voor studenten zingen vaak heel kwetsbaar is. Ik wil met die kwetsbaarheid rekening houden. Dat betekent dat ik niet snel zal zeggen: zing jij dit lied eens voor. Ik ga dan kijken welke student het wel zou durven als het nodig is. Ik ga die studenten van wie ik gezien heb: die hebben zelfvertrouwen, als studenten er moeite mee hebben. Het niet zien zitten om even een regeltje op goede toonhoogte voor te zingen, dan pak ik de piano, dan ok, dan gaan we even oefenen buiten de les, of maken we een afspraak. Ik ben dus heel vaak met studenten die moeite hebben met het zingen per week, kwartier, twintig minuten tot een half uur bezig, terwijl dit niet op mijn urenplaatje staat. Ik wil graag dat ze dat ontwikkelen, maar dat hoeft niet bij alle studenten, dat wordt veel te veel. (...). Zodat ze kunnen laten zien wat ze wel in zich hebben. En ik doe het ook alleen als ze het willen. Dus, een heel enkele keer, zeg ik: je voldoet niet aan de eisen, je hebt er met de pet naar gegooid. Dat kan ik heel goed horen, of het een kwestie is van onwil of onvermogen." – Docent*

In dit voorbeeld zien we terug dat een docent voor kwaliteit gaat, maar ook de individuele student op het oog heeft. Hij maakt een inschatting van de student, wat hem of haar zal helpen in zijn ontwikkeling. Hij wil dat de student zelfvertrouwen ontwikkelt en zich niet zal schamen. Hij ziet de student ook als een kwetsbaar persoon.

In de tweede plaats noemen docenten hoe hun christelijke identiteit de kijk op hun vakgebied beïnvloedt. Dit kwam minder ter sprake in de interviews. Een docent noemt de waarde van 'schoonheid' als het om het vakgebied Nederlands gaat. Ze ziet de werkelijkheid als geschapen en dat hierin een schoonheid zichtbaar is waar een mens zich over kan verwonderen en van mag genieten. Schoonheid in taal ziet zij als een 'scheppingsgegeven'. Zij benoemt dit naar de studenten toe, door Psalm 19 bijvoorbeeld aan te halen: 'De hemel verhaalt van Gods majesteit, het uitspannel roemt het werk van zijn handen, de dag zegt het voort aan de dag die komt, de nacht vertelt het door aan de volgende nacht. Toch wordt er niets gezegd, geen woord gehoord, het is een spraak zonder klank. Over heel de aarde gaat hun stem, tot aan het einde van de wereld hun taal'. De schoonheid die in taal zichtbaar kan worden motiveert deze docent om mooie en verzorgde taal te gebruiken.

Al met al zien we dat de nadruk ligt op de positieve omgang met studenten, die op vele wijzen wordt vormgegeven. De christelijke identiteit lijkt het sterkst naar voren te komen in de relationele sfeer. De conclusie is dat de christelijke identiteit vooral in de omgang tussen docenten en de studenten (de resultaten van kortere interviews met studenten zijn hier niet weergegeven), veelal impliciet en soms ook expliciet wordt vormgegeven. Studenten hebben het gevoel gekend te worden en met aandacht te worden bejegend. In bezinningsmomenten en dagopeningen komt de christelijke identiteit explicieter aan bod. Het is niet duidelijk geworden in hoeverre studenten ervaren dat hun docenten in hun lessen het vakgebied aan het christelijke geloof verbinden, behalve in de genoemde minor. De nadruk op de goede relatie met de student, het relationele aspect, is in lijn met de visie van de CHE en de Academie Educatie. Mogelijk is er nog terrein te winnen op het gebied van expliciteren en legitimeren van de christelijke identiteit in relatie tot het specifieke vakgebied.

### **Dat doet deugd! x**

Een ieder die een formele identiteit beschrijft, moet benieuwd zijn in hoeverre deze in de praktijk zichtbaar is. Dat is ook persoonlijk meesterschap. De conclusie van ons onderzoek is dat het op levensbeschouwelijk vlak niet eenvoudig is om taal te geven aan wat men belangrijk vindt en hoe dat in de praktijk wordt vormgegeven. Oftewel, hoe een docent daarin congruent kan opleiden. Het zou mooi zijn als docenten deze vaardigheid ontwikkelen, om daarin een identificatiefiguur voor hun studenten te zijn. Een onderzoek zoals hier beschreven helpt daarbij. Immers, bij de pabo is de unieke situatie dat degenen die scholing ontvangen ook degenen zijn die straks scholing zullen geven. Tijdens de interviews merkten we tijdens het doorvragen, de situaties waarin de christelijke beroepsidentiteit een rol speelt, vanzelf naar boven komen. Vervolgens leidt dit ook tot (zelf)reflectie op dergelijke situaties. Onze aanbeveling zou zijn om deze situaties te gaan verwoorden, zodat we

vervolgens deze kunnen koppelen aan gedeelde waarden of deugden die levensbeschouwelijke traditie biedt. Dit biedt ook de mogelijkheid om er concreet op te kunnen reflecteren. De praktijk is in dit opzicht rijk, voor wie er oog voor ontwikkelt.

### **Literatuur**

Bakker, C. (2013). *Het Goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Universiteit Utrecht / Hogeschool Utrecht, Dubbel-oratie Lectoraat 'Normatieve Professionalisering' Hogeschool Utrecht en Leerstoel 'Levensbeschouwelijke Vorming' Universiteit Utrecht.

Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (eds.) (2013). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

Christelijke Hogeschool Ede (2014). Opleidingsplan Academie Educatie. Interne publicatie.

Ruyter, D.J. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In J. Kole en D.J. de Ruyter, *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit* (pp. 77-88). Assen: Van Gorcum.

Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 17-27.

Wassink, H. en Bakker, C. (2013). Op zoek naar balans. Instrumentele en normatieve professionalisering. *MESO magazine*, 191, augustus 2013, 9-13.

Website CHE, geraadpleegd op 8 juli 2014 van [www.che.nl](http://www.che.nl)

## **Uitleiding**

*Bram de Muijnck en Marloes Hoencamp*

### **Opleidingsidealen**

De bijdragen in deze bundel overziende valt op dat alle opleidingen op enigerlei wijze een eigen traditie hebben in de bevordering van de persoonlijk meesterschap. In sommige opleidingen zijn er leerlijnen die hier specifiek op gericht zijn (KPZ, Driestar hogeschool, Vaa Gereformeerde Hogeschool, Hogeschool de Kempel). Deze worden doorgaans in verband gebracht met de noodzaak van *Bildung*. De meeste opleidingen participierend binnen het CEPM verbinden de aandacht hiervoor met de geloofstraditie van waaruit de opleidingen zijn opgericht. De idealen die men bij de start van de opleidingen had, werken nog steeds door in het curriculum. En ook de setting waarin men werkt is bepalend voor de inhoud. Sommige opleidingen, zoals de CHE, Driestar hogeschool en Vaa Gereformeerde Hogeschool; leiden vooral studenten op die afkomstig zijn met een christelijke achtergrond en vaak ook gaan werken op christelijke scholen. Er zijn ook opleidingen als Hogeschool de Kempel en Iselinge Hogeschool die vooral studenten trekken uit de directe omgeving. In alle opleidingen heeft men oog voor het ontvangende werkveld.

De duidelijke verbindingen met zowel de opleidingstraditie als met het werkveld geeft aan dat de CEPM-opleidingen persoonlijke meesterschap niet los zien van hoe de praktijk reeds gevormd is. De opmerking in de inleiding over het belang van unieke persoonlijke wijsheid, behoeft daarom ook een belangrijke aanvulling. Als student bevind je je in een groot collectief van leraren die allen in de Nederlandse cultuur leraar zijn geworden en zich vergelijkbare pedagogische normen hebben eigen gemaakt. Iedere opleiding brengt daar zijn eigen nuanceringen aan. Maar daarnaast treed je ook in een lange keten van generaties leraren die met elkaar een wijsheidstraditie hebben gevormd. In de voorbeelden wordt min of meer expliciet duidelijk dat persoonlijk meesterschap zich alleen vruchtbaar vormt als men in dialoog is met zowel de bestaande als de historische praktijk (zie o.a. hierover Murre, De Muijnck & Vermeulen, 2013). De voorbeelden die u in deze bundel hebt aangetroffen zeggen allen iets over het bevorderen van deze dialoog. Ze laten met andere woorden zien wat er belangrijk is als men opleidt tot persoonlijk meesterschap. Aan het einde van deze bundel accentueren wij enkele punten die ons bij het samenstellen van deze bundel zijn opgevallen. We lopen daarvoor de bijdragen langs en proberen daar leerpunten uit te trekken. De kernwoorden worden cursief weergegeven.

### **Leren van goede praktijken**

De bijzondere activiteiten waarvoor men op **Hogeschool de Kempel** steeds een nieuwe setting weet te creëren onderstrepen dat professionele identiteit bij iedere student zich uniek ontwikkelt. De ervaringen die studenten opschrijven laten zien dat opleidingen er goed aan doen om studenten van tijd tot tijd in min of meer in *vreemde contexten* te brengen. Ook in een tijd waarin studenten veel reizen en een rijk sociaal leven hebben, blijkt de programmatische inzet daarvan uiterst waardevol. Het gaat niet slechts om de ervaringen op zichzelf en om de spanning of vreugde die men beleeft maar om de inkadering die ieder voor zich realiseert vanwege de *uitwisseling* tijdens tutorlessen. De nieuwe ervaringen leiden tot bewustwording en stimuleren de dialoog. De kracht van het programma zit hem in de *verscheidenheid* van de projecten en het gedwongen worden uit de comfortzone te komen.

In de bijdrage van **Iselinge Hogeschool** blijkt dat een lijn voor onderzoeksvaardigheden niet alleen hoeft te bestaan uit het trainen van technische vaardigheden. Dit beschreven opleidingsonderdeel bewijst dat vooral het *demonstreren* van hoe onderzoek in de praktijk werkt en dat het zichtbaar maken hoe het uitwerkt voor dit praktijk, een werkzaam bestanddeel is voor het verwerven van persoonlijk meesterschap. Een voorbeeldige mentor op de stageschool die zelf een onderzoekende houding heeft, laat iets achter bij de student. Verder blijkt ook *een goede uitleg* van de voorbeelden belangrijk voor studenten om zelf gevormd te zijn. De *geïntegreerde opdrachten* in het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jaar laten zien dat integratie niet alleen maar een doel is maar op zichzelf ook een werkzaam middel. Lerarenopleiders moeten het onderzoeksproces zelf *hardop voorbeeldig voordoen*. De werkzame elementen laten zien dat integratie tot zeer praktische inzichten bij studenten leidt, zoals bijvoorbeeld bij een student die zegt door de onderzoeksvaardigheden ontdekt te hebben hoe belangrijk het is consequent te zijn.

Als studenten van **Driestar hogeschool** het Pedagogische PASpoort invullen blijkt dat leervragen niet vanzelf ontstaan, maar onder *begeleiding* scherp geformuleerd kunnen worden. Opmerkelijk is het grote belang van *feedback* van de docent en van medestudenten om diepgang te bereiken. Het pedagogische paspoort laat zien dat 21<sup>e</sup> eeuwse studenten op een authentieke manier verbinding kunnen leggen met de pedagogische traditie.

Een dergelijke pedagogische *Bildung* wordt ook op **KPZ** nagestreefd in de ZEE-lijn (zingeving, ethiek en esthetiek). Het streven is dat studenten een eigen antwoord gaan geven op de vier filosofische vragen: wie of wat is de mens, wat mag ik hopen, wat kan ik weten en wat moet ik doen? De opleidingsonderdelen die helpen om deze vragen te beantwoorden, oriënteren zich vooral aan *filosofie, godsdienstige teksten en kunst*. In een geïntegreerde eindopdracht moeten studenten hun antwoorden samenvatten. Het vertellen van het verhaal maakt hun persoonlijke identiteit krachtiger. Het vertellen van het eigen verhaal behoeft echter wel *begeleiding*. Daarvoor is aan de KPZ een leerlijn narratieve reflectiedidactiek ontwikkeld. Men leert steeds beter om het eigen wereldbeeld te expliciteren, niet alleen door *eigen ideeën te verwoorden* maar ook door deze te *confronteren met de onderwijspraktijk van anderen*. De lijn wordt afgerond met een *realistische opdracht*, namelijk een brief aan de rayondocent. Daarin stelt de student zich voor en presenteert daarmee de eigen professionele identiteit.

De ontmoeting met bestaande praktijken vindt ook nadrukkelijk plaats in de persoonlijk professionele ontwikkelingslijn van **Viaa Gereformeerde Hogeschool**. Dit wordt benadrukt omdat studenten zich bewust moeten zijn onderdeel uit te maken van een bestaande sociale praktijk van het onderwijs. Hoewel idealen zich op een unieke en persoonlijke manier ontwikkelen, heb je je te verhouden tot constitutieve en regulatieve normen van een bestaande onderwijs traditie. De opdracht is hier het schrijven van een persoonlijke praktijktheorie. De voorbeeldpraktijk van de **CHE** beoogt de verhouding tussen de constitutieve normen en de regulatieve (levensbeschouwelijke) normen transparanter te maken. Het basisidee is dat het handelen van opleiders congruent moet zijn met de regulatieve normen. De *diepteinterviews* met zes docenten levert niet alleen een beeld op van de praktijk, maar is tegelijk ook *reflectie-instrument*. Het is niet teveel gezegd dat het nadenken over de identiteit ook de identiteit vormt. Dit type onderzoek kan op iedere opleiding worden toegepast en kan de onderzoekende en reflectieve houding van opleiders versterken.

### **Integratie**

Leidend is dat in alle voorbeelden integratie wordt nagestreefd van wat er zoal in de opleiding wordt geleerd. Als we een vormingsproces zouden kunnen beschrijven als een heen en weer bewegen van inzoomen en uitzoomen, dan kenmerken de beschreven praktijken zich vooral door het uitzoomen. Er wordt niet gefocust op het leren van detailvaardigheden – wat uiteraard in het geheel van een opleiding ook moet gebeuren – maar op het bij elkaar brengen van alle elementen tot een geheel. Het gaat om het grote proces van de opleiding. Het streven naar integratie is wat er in identiteitsvorming vooral gebeurt. Dit integratiestreven is niet een optelsom van losse opleidingsonderdelen maar heeft een cyclisch karakter. En wat geldt voor studenten, geldt ook voor opleiders. Opleiders leren studenten niet alleen een beroep, zij vormen (zichzelf) ook tot een ander mens (citaat bij inleiding). Werken in en aan een goede praktijk is werken aan persoonlijk meesterschap. Als het lezen van deze bundel hier een bijdrage aan heeft geleverd is de opzet van dit project geslaagd.

### **Literatuur**

Murre, P.M., Muynck, A. de & Vermeulen. H. (2012). *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

## Bijlage I: Indicatoren voor Persoonlijk Meesterschap<sup>1</sup>

De professional

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

<sup>1</sup> Gebaseerd op de literatuurstudie Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (red.)(2013). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Literatuurstudie Projectgroep 2*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap. Er is bij het CEPM een versie beschikbaar waarin de indicatoren meer in detail zijn verantwoord.