

Klaar voor het christelijk voortgezet onderwijs?

Onderzoek bij lerarenopleidingen over beroepsidentiteit

Jisca Hokke & Sjoerd Peters

Titelpagina

Titel	Klaar voor het christelijk voortgezet onderwijs? – onderzoek bij lerarenopleidingen over beroepsidentiteit
Auteurs	Jisca Hokke en Sjoerd Peters
Naam begeleider	Mevr. drs. C. de With
Naam hogeschool	Christelijke Hogeschool Ede
In opdracht van	Besturenraad Centrum voor Christelijke Onderwijs
Begeleiding vanuit Besturenraad	Dhr. D. den Bakker MBA-ME
Datum	Augustus 2013

Samenvatting

Voor onze opdrachtgever de Besturenraad centrum voor christelijk onderwijs hebben wij onderzoek verricht om te inventariseren in hoeverre lerarenopleidingen bijdragen aan de voorbereiding voor het werken in het christelijk voortgezet onderwijs. Deze voorbereiding brengen we in kaart aan de hand van het begrip beroepsidentiteit. Een docent werkt niet slechts vanuit vaardigheden en kennis, maar vanuit zijn hele persoonlijkheid. Het is daarvoor nodig dat de docent zicht bewust wordt van zijn eigen duurzame opvattingen, dat hij leert te reflecteren en dat hij dit kan verbinden aan zijn zelfbeeld, beschrijft Korthagen. Deze zelfreflectie kan nog een stap verder gaan door bewust te worden van de eigen worldview, volgens de Amerikaanse auteur Sire. Ter voorbereiding op het werken in het christelijk voortgezet onderwijs wordt de beroepsidentiteit ingevuld door deze te verbinden aan een worldview vanuit christelijk perspectief. Dit helpt een docent om ten eerste in gesprek te gaan over God in de setting van een klas, op zowel didactisch-vakinhoudelijk als pedagogisch en persoonlijk vlak. Ten tweede leert hij een bijdrage te leveren aan de christelijke identiteit van de school, bijvoorbeeld door het leiden van rituelen.

Vanuit ons praktijkonderzoek bij zes lerarenopleidingen blijkt dat er veel aandacht is voor de vorming van de beroepsidentiteit. Echter, de relatie tussen beroepsidentiteit en worldview wordt nog weinig gemaakt. Dit geldt des te meer voor de behandeling van een worldview vanuit christelijk perspectief. Ook wordt er, over het algemeen gesproken, weinig gedaan aan de voorbereiding voor het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs. Hoewel de meeste lerarenopleidingen die wij onderzocht hebben weinig gemotiveerd zijn om een bijdrage te leveren aan voorbereiding voor het werken op een christelijke voortgezet onderwijs, zou dit kunnen veranderen wanneer genoeg animo blijkt vanuit het werkveld.

In onze aanbevelingen beschrijven we opties voor het opzetten van een module die de beroepsidentiteit in verband brengt met de behandeling van een worldview vanuit christelijk perspectief. Zowel reeds werkende docenten als docenten in opleiding aan zouden hier aan kunnen deelnemen.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Woord vooraf	6
1 Inleiding.....	7
1.1 Inleiding op het thema	7
1.2 Inleiding op de probleemstelling	7
1.3 Probleemstelling	9
1.4 Onderzoeksvragen	9
1.5 Definiëring begrippen	9
1.6 Doelstelling en relevantie	10
2 Methode van onderzoek	11
2.1 Doelstelling van het onderzoek	11
2.2 Keuze voor literatuur	12
2.3 Keuze voor mondelinge interviews.....	12
2.4 Populatie	12
2.5 Benaderingswijze	13
2.6 Inhoud van interviews.....	13
2.7 Betrouwbaarheid en geldigheid.....	13
2.8 Verwerking interviews	14
3 Inhoudelijke oriëntatie	15
3.1 Beroepsidentiteit en vorming van een docent	16
3.1.1 Beroepsidentiteit.....	16
3.1.2 Vorming van docenten voor het VO.....	20
3.1.3 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek	24
3.1.4 Vorming van de beroepsidentiteit in relatie tot worldview	25
3.2 Bewustwording van worldview	26
3.2.1 Uitwerking van het begrip worldview	26
3.2.2 Worldview vergeleken met andere begrippen.....	34
3.2.3 Worldview als onderdeel van beroepsidentiteit	36
3.2.4 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek	38
3.3 Vorming van docenten voor christelijk scholen voor voortgezet onderwijs.....	39
3.3.1 Christelijke scholen voor voortgezet onderwijs	40
3.3.2 Voorbereiding van docenten voor het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs	43
3.3.3 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek	47
4 Resultaten praktijkonderzoek	49
4.1 Vorming.....	49
4.1.1 Schoolidentiteit van een lerarenopleiding	49
4.1.2 Belangrijke waarden	52
4.1.3 Scholingsvisie – vormingsvisie	53
4.1.4 Vormingsidealen.....	54
4.1.5 Geslaagde vorming	55
4.1.6 Conclusie	55
4.2 Beroepsidentiteit	56
4.2.1 Begrip beroepsidentiteit.....	56
4.2.2 Waardering van de vorming van beroepsidentiteit	57
4.2.3 Aandacht voor reflectie	57
4.2.4 Model van Korthagen	58

4.2.5	Niveau van betrokkenheid	58
4.2.6	Conclusie	62
4.3	Worldview	63
4.3.1	Begrip worldview	63
4.3.2	Aandacht voor bewustwording van worldview	63
4.3.3	Worldview in huidig curriculum	65
4.3.4	Nut van reflectie op eigen worldview met behulp van de worldviewvragen.....	68
4.3.5	Worldview en beroepsidentiteit	71
4.3.6	Conclusie	72
4.4	Christelijke worldview	72
4.4.1	Meerwaarde van voorbereiding	73
4.4.2	Vorbereiding in het curriculum	75
4.4.3	Betekenis en meerwaarde van christelijke worldview	77
4.4.4	Christen - zijn	79
4.4.5	Conclusie	81
4.5	Aanbevelingen vanuit de lerarenopleidingen	81
4.5.1	Conclusie	84
5	Conclusies onderzoek.....	85
5.1	Conclusies deelvragen.....	85
5.1.1	Beroepsidentiteit.....	85
5.1.2	Scholing	87
5.2	Conclusie hoofdvraag.....	90
6	Evaluatie en visie, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek	92
6.1	Evaluatie en visie.....	92
6.2	Aanbevelingen	93
6.3	Suggesties voor verder onderzoek.....	98
7	Bibliografie	100
8	Bijlagen	102
8.1	Interviewformat	102
8.2	Terugblik	110
8.3	Verantwoording van bijdrage	112
8.4	Paginaverantwoording	117
8.4.1	Geraadpleegd door Jisca	117
8.4.2	Geraadpleegd door Sjoerd	119

Woord vooraf

Voor u ligt het eindproduct van ons afstudeeronderzoek voor de Besturenraad centrum voor christelijk onderwijs (BCCO). In maart 2013 zijn we officieel begonnen met dit onderzoek. Nadat we eerst een verkennend gesprek hebben gevoerd met dhr. D. den Bakker, besloten we om onderzoek te doen naar wat lerarenopleidingen op dit moment doen aan voorbereidende activiteiten voor docenten, die werken op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs.

In een vroeg stadium werden we via een e-mail gewezen op een werkgroep die als doel heeft om te onderzoeken of er behoefte is aan een curriculum ten behoeve van de vorming van een christelijke beroepsidentiteit voor docenten die (gaan) werken op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs. De aanleiding voor het oprichten van deze werkgroep waren de bevindingen van het Platform voor Identiteit & Kwaliteit (I&K). Zij hebben geconstateerd dat veel voortgezet onderwijsscholen (VO-scholen) nadenken over de manier van het informeren van leraren over het eigen van christelijk voortgezet onderwijs. Het leek ons daarom goed om onderzoek te doen naar de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een CVO en wat lerarenopleidingen op dit gebied aanbieden. Met dit plan konden we aansluiten bij de andere twee onderzoekslijnen binnen de werkgroep. Zij doen voornamelijk onderzoek naar de docenten en de besturen van de VO-scholen. De resultaten van ons project worden dan ook gebruikt binnen het grotere onderzoek van de werkgroep.

Het schrijven van onze scriptie hebben we niet alleen kunnen doen. Daarom willen we de volgende mensen bedanken. Allereerst de informanten die mee wilden werken aan het onderzoek. We bedanken hen voor de tijd die zij ter beschikking stelden en het vertrouwen en de openheid die zij ons gaven. Onze opdrachtgever, dhr. D. den Bakker, willen we bedanken voor het feit dat hij regelmatig met ons in gesprek is gegaan over de thematiek en altijd snel inhoudelijke en procesmatige feedback heeft gegeven. Dit hebben we als waardevol ervaren. Verder willen we onze projectcoach mevr. C. de With hartelijk bedanken voor de deskundige begeleiding die we kregen in het proces en voor de inhoudelijke feedback. Ook willen we de meelezers danken voor de tijd die zij, in hun vakantie, erin hebben gestoken en de waardevolle feedback die zij gaven.

Ons onderzoeksproject is tot een goed einde gekomen. Wij wensen de lezer veel plezier met het lezen van het resultaat.

Jisca Hokke
Sjoerd Peters

1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen we ons afstudeeronderzoek inleiden. In paragraaf 1 leiden we het thema van ons onderzoek in. In paragraaf 2 geven we een inleiding op de probleemstelling. In paragraaf 3 is de probleemstelling verwoord en in paragraaf 4 de deelvragen. Daarna definiëren we in paragraaf 5 enkele belangrijke begrippen voor dit onderzoek. In paragraaf 6 geven we de doelstelling en relevantie van het onderzoek weer.

1.1 Inleiding op het thema

Via een mail van de Christelijk Hogeschool in Ede (CHE) werden wij op de hoogte gesteld van de mogelijkheid om als afstudeerproject mee te werken aan een onderzoek van BCCO, waar we ons vervolgens voor hebben opgegeven. Hierbij zou het gaan om een onderzoek naar wat lerarenopleidingen op dit moment doen aan voorbereidende activiteiten voor docenten, die werken aan CVO (CVO). Vervolgens hebben we een verkennend gesprek gevoerd met dhr. D. den Bakker, directielid van BCCO, en besloten we om aan het onderzoek mee te werken. In gesprek met dhr. R. van Swetselaar (projectmanager bij I&K platform en werkzaam binnen de opleiding Godsdienst Leraar op de CHE), de projectcoach vanuit de CHE en dhr. D. den Bakker zijn we tot een voorstel gekomen wat aansluit op de twee andere onderzoekslijnen binnen het onderzoek. Het onderzoek kent namelijk drie onderzoekslijnen, waarbij wij zullen werken aan de tweede onderzoekslijn. In de volgende subparagraaf zullen we deze onderzoekslijnen uitleggen.

1.2 Inleiding op de probleemstelling

In mei 2012 zijn dhr. D. den Bakker en dhr. R. van Swetselaar in gesprek gegaan over de mogelijkheid om te komen tot een curriculum binnen de lerarenopleidingen, dat leraren voorbereidt op het werken op een CVO. Om les te geven in het christelijk basisonderwijs is er bijvoorbeeld al een 'Diploma Christelijk Basis Onderwijs' te behalen. De aanleiding van dit gesprek zijn de bevindingen van I&K platform, zij hebben geconstateerd dat veel VO-scholen nadenken over de manier van het informeren van leraren over het eigen van CVO.

Na dit gesprek heeft er een bijeenkomst plaatsgevonden waar vertegenwoordigers van verschillende scholengemeenschappen bij betrokken waren, te noemen: dhr. H. van Leeuwen (Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad), dhr. W. Drenth (Christelijke Scholengemeenschap het Noordik Almelo), dhr. R. van Swetselaar (CHE), dhr. P. Boersma (BCCO), dhr. D. den Bakker (BCCO) en mevr. J. Vos (stagiair van D. den Bakker). Naar aanleiding van deze bijeenkomst is de conclusie geformuleerd dat het de moeite waard wordt gevonden om de bovenstaande gedachte verder te verkennen.

Uit bovenstaand initiatief is er een werkgroep ontstaan, met als werktitel: 'DCVO' (Diploma Christelijk Voortgezet Onderwijs, naar analogie van het Diploma Christelijk Basis Onderwijs; DCBO). In dit adviesrapport zullen we voortaan spreken over DCVO, het is echter een werktitel en we weten nog niet wat het resultaat van deze werkgroep zal zijn. Deze werkgroep heeft als doel om te onderzoeken of er behoefte is aan een curriculum ten behoeve van de vorming van de beroepsidentiteit voor docenten die (gaan) werken op CVO.

De werkgroep DCVO kent drie onderzoekslijnen:

De eerste onderzoekslijn wordt uitgevoerd door dhr. D. den Bakker, met mevr. J. Vos als stagiair. De probleemstelling die onderzocht wordt is: “Wat hebben docenten gemist tijdens hun opleiding qua identiteit, hoe zijn ze daar mee omgaan en welk vervolg zouden ze graag willen zien?”

Op de tweede onderzoekslijn vindt een onderzoek plaats naar de lerarenopleidingen. Het verzoek van de werkgroep is om te inventariseren wat er al gedaan wordt op de lerarenopleidingen aan vorming van de beroepsidentiteit voor aankomende docenten voor werken op het CVO en of er behoefte is aan een hogeschool breed curriculum waar een DCVO voor te behalen is. Eerder in deze aanleiding werd er gesproken over ‘voorbereidende activiteiten voor docenten die gaan werken aan CVO’. Wij hebben, met het oog op de literatuur en het kaderen van ons onderzoek, gekozen voor de begrippen ‘beroepsidentiteit’ en ‘vorming’. Dat zijn begrippen waar zowel het beroep als de identiteit als de ontwikkeling daarvan benoemd worden. Deze begrippen geven ons ruimte om zowel op orthodox christelijke als algemeen christelijke en openbare lerarenopleidingen in gesprek te gaan. Beroepsidentiteit is namelijk een begrip dat terugkomt in de GK voor leraren¹ en waar alle lerarenopleidingen dus op een bepaalde manier gestalte aan dienen te geven. Op welke wijze dat gebeurt, in hoeverre dit christelijk gekleurd is en of er behoefte is aan een christelijk curriculum op dit gebied kan vanuit deze benadering helder besproken worden.

Doordat we tegelijkertijd met de eerste lijn zijn begonnen en de derde nog van start moest gaan waren deze gegevens voor ons niet beschikbaar. Vandaar dat het niet mogelijk is om aan de hand van deze gegevens de relevantie of behoefte te tonen aan lerarenopleidingen van een curriculum voor vorming van de beroepsidentiteit voor werken in het CVO (en mogelijk een DCVO). Daarom zullen we eerst vanuit de literatuur een onderzoek doen naar wat een docent typeert die werkt op een (C)VO. Vervolgens gaan we in gesprek met de lerarenopleidingen om te ontdekken wat er op dit moment gedaan wordt aan vorming van beroepsidentiteit en de mate waarop dit een voorbereiding is voor CVO. We hebben er voor gekozen om eerst te kijken naar een algemene beroepsidentiteit voor het werken op het VO. Van daaruit kijken we naar de invulling voor de beroepsidentiteit voor het werken in het CVO. Deze werkwijze is al eerder gebruikt voor het primair christelijk onderwijs.² Daar werd het document ‘algemeen beroepsprofiel voor leraar in het primair onderwijs’ gebruikt om vervolgens aanvullende bekwaamheden voor het protestants-christelijk onderwijs te formuleren. Op dezelfde wijze maken wij in dit onderzoek ook de verbinding tussen een algemene beroepsidentiteit en de beroepsidentiteit voor werken in het CVO. Uiteindelijk zullen we met aanbevelingen komen, die aansluiten op het doel van de werkgroep (DCVO), betreffende een mogelijk curriculum binnen de lerarenopleidingen, dat toekomstige leraren voorbereidt op het werken op een CVO.

De derde onderzoekslijn richt zich op de besturen van de CVO. Er wordt onderzocht of er een behoefte is voor christelijke vorming voor (beginnende) docenten. Deze onderzoekslijn wordt

¹ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, ‘Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen’ (Den-Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen, 2011) p. 56, 86.

² Hardeveld, G. van, *Bijzonder bekwaam, keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) p. 19.

uitgevoerd door dhr. Boersma. Dit onderzoek moet nog van start gaan, vandaar dat we niet precies kunnen weergeven wat de probleemstelling is.

1.3 Probleemstelling

De probleemstelling voor dit afstudeerproject is als volgt geformuleerd:

Hoe kan je invulling geven aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs en wat bieden lerarenopleidingen op dit gebied aan?

1.4 Onderzoeksvragen

Om deze vragen te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

A) Beroepsidentiteit

1. Uit welke elementen bestaat de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een school voor voortgezet onderwijs?
2. Hoe geef je invulling aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs?

B) Scholing

3. Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?
4. Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs?

Naast de hoofd- en deelvragen zullen we voor BCCO in kaart brengen hoe de verschillende lerarenopleidingen tegenover het idee staan om een curriculum op te zetten waarmee studenten een diploma kunnen behalen voor CVO. Omdat dit een extra doel is die buiten de beantwoording van de hoofdvraag valt maar wel relevant is voor onze opdrachtgever, zullen we hier bij de onderzoeksresultaten een extra paragraaf aan wijden.

1.5 Definiëring begrippen

Christelijke school voor voortgezet onderwijs

Scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland die zich bewust profileren vanuit christelijk geïnspireerde visie op onderwijs en vorming, mens en samenleving.³ Verder gebruiken we in ons

³ Deze definitie is tot stand gekomen in gesprek met onze opdrachtgever Dick den Bakker in maart 2013 en definitief gemaakt op 17 mei 2013. Deze definitie is gebaseerd op de ervaringen van Den Bakker met DCBO en zijn kennis van de literatuur op gebied van scholen voor christelijk voortgezet onderwijs. Wij zijn van mening dat dit een definitie is waar we goed mee kunnen werken.

onderzoek het begrip christelijk voortgezet onderwijs als synoniem voor het bovenstaande begrip, wat we afkorten met CVO. Algemene scholen voor voortgezet onderwijs duiden we aan met VO.

DCBO

Het Diploma Christelijk Basisonderwijs (DCBO) garandeert dat leerkrachten in het christelijk basisonderwijs professioneel zijn in godsdienstige vorming en in het vormgeven aan de identiteit van de school. BCCO heeft, in nauwe samenwerking met de christelijke PABO's, ervoor gezorgd dat dit diploma tot stand is gekomen. BCCO verstrekt de accreditaties voor het uitgeven van het DCBO. In de praktijk betekent dit dat zij een toetsingskader leveren en deelnemende hogescholen visiteren.⁴

I&K

Netwerkgroep Identiteit en Kwaliteit waar zeven CVO en de CHE bij betrokken zijn. Deze netwerkgroep heeft als doel om de christelijke identiteit nadrukkelijk naar voren te brengen in het dagelijks onderwijs. Om dat doel te behalen zijn er in de afgelopen jaren verschillende onderwijsprojecten uitgevoerd.⁵

Lerarenopleiding

Hogere beroepsopleiding tot docent aan een(C)VO. Wij hebben hierin een beperking aangebracht en laten ons onderzoek alleen plaatsvinden onder de Hogeschool Utrecht (HU), InHolland, Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL), Windesheim, Fontys en Driestar Educatief.

1.6 Doelstelling en relevantie

Het doel van ons onderzoek is inzichtelijk maken wat de lerarenopleidingen doen aan vorming met betrekking tot de beroepsidentiteit voor docenten die werken of gaan werken op een CVO. Van daaruit geven we aanbevelingen, die aansluiten op het doel van de werkgroep (DCVO), inzake de mogelijkheid om te komen tot een curriculum binnen de lerarenopleidingen, die toekomstige leraren voorbereiden op het werken op een CVO (en mogelijk een DCVO) en of lerarenopleidingen daartoe bereid zijn.

⁴ <http://www.besturenraad.nl/content/dcbo-diploma-christelijk-basisonderwijs>, bezocht op 02-08-2013.

⁵ Voor een overzicht van deze projecten verwijzen we naar <http://www.ikplatform.nl/onderwijsprojecten>, bezocht op 11-04-2013.

2 Methode van onderzoek

We kiezen voor een literatuuronderzoek en een kwalitatief onderzoek om een goed beeld te kunnen scheppen van de manieren om invulling geven aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een CVO en wat lerarenopleidingen op dit gebied aanbieden. Zo willen we tot een antwoord komen op de deelvragen, welke onderverdeeld zijn in de thema's: beroepsidentiteit en scholing. Bij het thema beroepsidentiteit horen de deelvragen 1 en 2: "Uit welke elementen bestaat de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een school voor voortgezet onderwijs?" en: "Hoe geef je invulling aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een CVO?" Bij het thema scholing horen de deelvragen 3 en 4: "Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?" en: "Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een CVO?" In dit hoofdstuk zullen we onze aanpak van het onderzoek verantwoorden. Deze paragraaf is als volgt opgebouwd. In paragraaf 1 geven we het doel van het onderzoek weer. In paragraaf 2 en 3 lichten we de keuze voor het gebruik van literatuur en mondelinge interviews toe. In paragraaf 4 bespreken we de populatie. In paragraaf 5 beschrijven we de benaderingswijze. Paragraaf 6 geeft de inhoud van het interview weer. In paragraaf 7 wordt de betrouwbaarheid en geldigheid van het praktijkonderzoek in kaart gebracht om ten slotte in paragraaf 8 de uitwerking van de interviews te verantwoorden.

2.1 Doelstelling van het onderzoek

In ons onderzoek willen wij inzichtelijk maken wat de lerarenopleidingen doen aan vorming met betrekking tot de beroepsidentiteit voor docenten die werken of gaan werken op een CVO. Daarvoor is het eerst nodig te weten uit welke elementen de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een VO bestaat. Vervolgens kunnen we bekijken hoe deze elementen aandacht kunnen krijgen voor de beroepsidentiteit voor het werken op een CVO. Door middel van een aantal deelvragen willen we een zo volledig mogelijk beeld schetsen.

Op basis van de literatuur en de informatie die wij via de geïnterviewden kregen komen we tot een aantal aanbevelingen. De aanbevelingen gaan over de mogelijkheid om te komen tot een curriculum binnen de lerarenopleidingen. De inhoud van dit curriculum zal gaan over het voorbereiden van toekomstige leraren op het werken op een CVO (en mogelijk een DCVO) en of lerarenopleidingen daartoe bereid zijn. Deze aanbevelingen sluiten aan bij de doelen van de werkgroep (DCVO). We hebben het geven van deze aanbevelingen als een apart doel gesteld in ons onderzoek omdat het geen directe relatie heeft tot de hoofdvraag, maar wel van belang is voor onze opdrachtgever.

Het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd is voornamelijk een inventariserend onderzoek, aangezien de functie van het onderzoek primair is om inzicht te geven in de scholing van de lerarenopleidingen.⁶ Vanuit deze gegevens kan er meer onderbouwd en gericht gehandeld worden inzake een mogelijk curriculum. Het onderzoek bestaat uit twee delen. Het eerste deel (hoofdstuk 3) bestaat uit een literatuuronderzoek om in beeld te krijgen wat er nodig is voor de vorming van

⁶ Migchelbrink, F., *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: uitgeverij SWP, 2007) p. 49.

beroepsidentiteit en hoe dit gekoppeld kan worden aan de voorbereiding op het CVO. Hoofdstuk 2 zal ook een verkenning zijn van de literatuur op het gebied van het door ons gekozen onderwerp. We zullen de relevante en recente publicaties verwerken en een samenvatting geven van de laatste stand van zaken. In het tweede deel (hoofdstuk 4) wordt het resultaat van het praktijkonderzoek weergegeven. In het praktijkonderzoek inventariseren we wat lerarenopleidingen doen aan de vorming van beroepsidentiteit in algemene zin en ten behoeve van het CVO. Uiteindelijk geven we aanbevelingen aan BCCO aan de hand van onze conclusies in de literatuur en bij de lerarenopleidingen om al dan niet te komen tot een curriculum ter voorbereiding van docenten die gaan werken op een CVO.

2.2 Keuze voor literatuur

De databron die we gebruiken in deel 1 van het onderzoek is literatuur. Deze literatuur beschrijft de te onderzoeken werkelijkheid geheel of gedeeltelijk.⁷ De deelvragen 1 en 2 zijn daarmee vanuit de literatuur beantwoord in hoofdstuk 2. De antwoorden op de deelvragen zijn nodig om de gesprekken met de informanten goed te kunnen voeren bij de lerarenopleidingen.

2.3 Keuze voor mondelinge interviews

Om de deelvragen 3 en 4 te kunnen beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van het kwalitatieve dataverzamelingsinstrument ‘mondeling interview’ (face-to-face). We hebben gekozen om in gesprek te gaan met een zestal lerarenopleidingen.

De manier van interviewen past het best bij de benaming: een halfgestructureerd interview.⁸ In deze interviewvorm wordt structuur aangebracht in het interview met behulp van een ‘topiclijst’.⁹ Deze lijst met gespreksonderwerpen is van te voren door ons opgesteld en is terug te vinden in bijlage 1. Deze gespreksonderwerpen kwamen in de loop van het interview aan de orde. Deze topiclijst ontwikkelden we op basis van elementen uit de vraagstelling en ons literatuuronderzoek. We hebben gebruik gemaakt van de topiclijst zodat we deze als checklist konden gebruiken gedurende het onderzoek, maar ook om zeker te zijn van goed vergelijkingsmateriaal tussen verschillende respondenten.¹⁰

2.4 Populatie

Aan het kwalitatief onderzoek hebben zes Hogescholen meegedaan. De lijst met Hogescholen hebben we samengesteld met behulp van de opdrachtgever. Hierbij is er gekeken naar een variatie in de samenstelling qua identiteit en omvang van de Hogeschool. We interviewen per Hogeschool één

⁷ Migchelbrink, F., *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: uitgeverij SWP, 2007) p. 88.

⁸ Idem, p. 207 en Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., e.a., *Basisboek Interviewen, handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (Wolters-Noordhoff, 2007) p.17.

⁹ Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., e.a., *Basisboek Interviewen, handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (Wolters-Noordhoff, 2007) p. 250.

¹⁰ Idem, pp. 230, 231.

persoon die op grond van zijn of haar positie veel kan zeggen over de beroepsidentiteit in de scholing. We noemen deze persoon in het vervolg ‘informant’.¹¹

2.5 Benaderingswijze

De informanten hebben we per e-mail benaderd. Dhr. D. den Bakker heeft eerst een aankondiging gestuurd, zodat de informanten van ons onderzoek op de hoogte zouden zijn. Na deze aankondiging hebben we hen per mail een brief gestuurd met de vraag om deel te nemen aan ons onderzoek en een globale uitleg van het doel van ons onderzoek. Ook ontvingen zij hierbij enige praktische informatie. Dit deden we om ervoor te zorgen dat zij wisten wat er van hen werd verwacht en men niet voor verrassingen zou komen te staan.¹² Informanten vroegen we om per mail te reageren, waarna wij contact met hen zouden opnemen voor een afspraak.

2.6 Inhoud van interviews

Voorafgaand aan en tijdens het maken van een topiclijst hebben we een literatuurstudie gedaan. Bij het maken van een topiclijst hebben we besloten om gebruik te maken van de richtlijn ‘eerst makkelijke en daarna pas moeilijke topics’.¹³ Verder hebben we na het eerste serieuze interview het interviewinstrument opnieuw geëvalueerd en waar nodig aangepast.¹⁴

2.7 Betrouwbaarheid en geldigheid

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, namen we de interviews samen af. Hierdoor was het mogelijk dat we elkaar aanvulden en daarnaast waren we er allebei alert op dat de vragen goed beantwoord werden. Ook hebben we gebruik gemaakt van registratieapparatuur, zodat we onszelf beter konden controleren. Vanwege de agenda van onze informanten hebben we twee interviews telefonisch afgenomen. Deze telefonische interviews zijn ook korter waardoor we niet alle topics hebben behandeld. Bij het uitwerken van de interviews hebben we ervoor gekozen om een letterlijke weergave te maken. Om te zorgen voor een weergave die zo dicht mogelijk bij de beleving van de informant lag, hebben we de uitwerkingen door de informant laten controleren en zo nodig aangepast. Ook gaven we na afloop van het interview aan dat het mogelijk was om ons te bellen of te mailen wanneer de informant zich later nog iets zou bedenken dat belangrijk kon zijn voor ons onderzoek.

Tijdens het hele onderzoeksproces hebben we de opdrachtgever en de projectbegeleider mee laten kijken in onze onderzoeksfases. Dit hebben we gedaan zodat duidelijk is waar onze onderzoeksconclusies op gebaseerd zijn. Bij een kwalitatief onderzoek vormt de onderzoeker een belangrijk instrument, ook dan is het van belang dat er derden meekijken.¹⁵

¹¹ Migchelbrink, F., *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: uitgeverij SWP, 2007) p. 87.

¹² Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., e.a., *Basisboek Interviewen, handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (Wolters-Noordhoff, 2007) pp. 248,249.

¹³ Idem, pp. 250, 195, 194, 256.

¹⁴ Zie hiervoor onze bijlage ‘interviewformat’ in hoofdstuk 8.1.

¹⁵ Idem, p. 194.

2.8 Verwerking interviews

De topiclijst diende als richtlijn voor de interviews, zodat aan het eind van de gesprekken alle thema's besproken zouden zijn. Na elk interview hebben we het gesprek letterlijk uitgewerkt aan de hand van onze aantekeningen en geluidsopnames. Vervolgens hebben we de teksten die niet relevant waren voor het beantwoorden van onze onderzoeksvraag geschrapt. De uitwerking werd daarna opgestuurd naar de respondent ter controle. Na deze controle hebben we de topiclijst gebruikt als startlijst voor codering.¹⁶ Aan de hand van de vraagstelling en subvragen hebben we een schema gemaakt met verschillende rubrieken waarin we het onderzochte topic in onderdelen en subonderdelen verdelen. Vervolgens hebben we alle verzamelde informatie ergens onder te brengen. Na het invullen hebben we gekeken of het schema compleet is en hebben we nog bepaalde subonderdelen samengevoegd en nieuwe subonderdelen toegevoegd. Vervolgens hebben we elkaars werk gecontroleerd en van feedback voorzien om de volledigheid van onze resultaten te waarborgen. Bij de weergave van de resultaten van het praktijkonderzoek geven we regelmatig letterlijke citaten weer om inzicht te geven in de gesprekken die zijn gevoerd.

Om te duiden hoe verschillende lerarenopleidingen omgaan met hun (vroegere) christelijke identiteit (indien van toepassing) maken we gebruik van de begrippen minimale en maximale eigenheid van de godsdienstige traditie. In hoofdstuk 3.3.1 leggen we deze begrippen uit en in hoofdstuk 4 komen deze begrippen terug als onderdeel van de verwerking van de interviews.

¹⁶ Migchelbrink, F., *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: uitgeverij SWP, 2007) p. 117.

3 Inhoudelijke oriëntatie

In de voorbereidingsfase van ons onderzoek hebben we veel literatuur gelezen. Enkele thema's waren hierbij voor ons relevant. Deze thema's zijn ook (direct of indirect) de kernwoorden van onze probleemstelling. De thema's zijn:

- beroepsidentiteit;
- vorming;
- worldview;
- CVO;
- voorbereiding van een docent die gaat werken op het CVO.

In dit hoofdstuk zullen we de literatuur verwerken die we gevonden hebben bij deze thema's en geven we een samenvatting van de huidige stand van zaken. Vervolgens komen we na elk thema tot een conclusie wat wij willen onderzoeken binnen het veld dat we in kaart hebben gebracht. In de vorm van een conclusie komen we ook tot een eigen mening.

De indeling is als volgt: in de eerste paragraaf komt de beroepsidentiteit en de vorming van de docent aan de orde. In deze paragraaf zal deelvraag 1 centraal staan. Vervolgens geven we in paragraaf twee het belang van een worldview weer. Dit wordt in verband gebracht met het belang van de reflectie op een worldview door leraren als onderdeel van de beroepsidentiteit. Aan de hand van deze term duiden we in paragraaf drie het woord 'christelijk' in de setting van VO. We gaan in op de vraag wat volgens de literatuur het eigene van een VO die zich laat inspireren door een christelijke visie op onderwijs en vorming, mens en samenleving. Vervolgens beschrijven we wat dit betekent voor docenten die (gaan) werken op een dergelijke school en op welke wijze zij daar bekwaam voor dienen te zijn. In deze paragraaf zal deelvraag 2 centraal staan.

Deze opbouw heeft uitleg nodig. We hebben ervoor gekozen eerst de beroepsidentiteit en vorming van een docent te bespreken omdat deze onderwerpen rechtstreeks verbonden zijn met onze probleemstelling en deelvraag 1. Bij een eerste oriëntatie kwam de term 'worldview' op ons pad naar aanleiding van een onderzoek door het lectoraat 'christelijk leiderschap' van DriestarEducatief. Volgens het lectoraat dienen aankomende docenten gevormd te worden in hun worldview. Het lectoraat zegt het volgende hierover:

(...) Het betreft een leerproces dat iedere leerkracht in de opleiding moet doormaken. (...) De vorming van worldview is afhankelijk van cultuurgebonden waarden. Idealen van goed leraarschap verweven zich met waarden en gebruiken in de cultuur. We dienen daarom in voorzichtige termen over christelijke worldview te spreken en dicht te blijven bij Bijbelse hoofdlijnen.¹⁷

Dhr. Korthagen geeft in zijn artikel 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Korthagen, 2001) ook het belang aan van reflectie op de eigen zingeving met betrekking tot het beroep als leraar. Worldview – we zullen hier nog uitgebreid op in gaan – gaat over de manier waarop naar de wereld en het leven wordt gekeken door een individu en in een bepaalde mate door

een groep of cultuur. Iedereen heeft een worldview. Voor de koppeling van de beroepsidentiteit en persoonlijke identiteit is worldview een prachtige brug. Ons handelen, ook als docent, komt ergens vandaan. Zowel christelijke als niet-christelijke docenten hebben een worldview, al verschilt de invulling daarvan. Door worldview aan beroepsidentiteit te koppelen kunnen we eerst spreken over de invulling van de beroepsidentiteit op een VO. Vervolgens kunnen we ingaan op het woord 'christelijk' en wat de betekenis van dit woord is in de setting van VO gekoppeld aan worldview.

3.1 Beroepsidentiteit en vorming van een docent

In deze paragraaf besteden we aandacht aan de vraag wat we verstaan onder de beroepsidentiteit van een docent, waaronder de eerste twee deelvragen vallen. In paragraaf 2.1 gaan we in op de eerste deelvraag: "Uit welke elementen bestaat de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een school voor voortgezet onderwijs?" Voor het eerste element gaan we kort in op de laatste pedagogische ontwikkelingen met betrekking tot de plaats van de persoon van de leraar om vervolgens het begrip 'beroepsidentiteit' verder uit te werken. Daarna zullen we kijken naar het begrip 'vorming' en brengen we in kaart wat de eisen zijn van de Generieke Kennisbasis (GK) als het gaat om persoonlijkheidsvormende activiteiten. We sluiten af met onze conclusie en geven aan welke literatuurresultaten we zullen gebruiken in het praktijkonderzoek ter fundering van het onderzoek naar de deelvragen 3 en 4.

3.1.1 Beroepsidentiteit

Pedagogische ontwikkelingen

De docent is, als professional, vaak zelfstandig en individueel aan het werk. In hoge mate kiest hij dus zijn eigen aanpak en geeft daarmee een eigen kleur aan zijn werk.¹⁷ Hij is, hoewel binnen de kaders van de organisatie en de bureaucratie van het onderwijs, soeverein in het lokaal en kan moeilijk worden gecorrigeerd, aangezien hij zijn werk voor de klas alleen doet.¹⁸ Vandaar dat het belangrijk is wat voor persoon deze leraar is, wat voor overtuigingen hij heeft en welke waarden hij er op na houdt. In het artikel 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' heeft Fred Korthagen een samenvatting van de twintigste-eeuwse ontwikkelingen met betrekking tot de plaats van de persoon van de leraar.²⁰ De voornaamste veranderingen hebben plaatsgevonden in de pedagogische en didactische kant van goed leraarschap. Kort samengevat kunnen we zeggen dat eerst de imitatie van meesters centraal stond in de lerarenopleidingen, daarna zag men het belang in van het aanleren van vaardigheden, bekwaamheden en competenties. Pas de laatste twintig jaar verplaatste de aandacht zich meer naar dat wat zich in de leraar afspeelt en naar zijn visie en overtuigingen met betrekking tot de mens en wat leren nu werkelijk is. Vanaf dit moment wordt het begrip 'beroepsidentiteit' gebruikt om de eigen identiteit van de docent te verbinden met zijn professie. We zullen eerst de definitie van beroepsidentiteit weergeven zoals wij deze zullen gebruiken in ons onderzoek en verantwoorden waarom wij deze definitie gebruiken.

¹⁷ Muynck, B. de, 'Wees een Gids, naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap' (Lectoraat christelijk leraarschap: 2012) p.17.

¹⁸ Hoewel we de mannelijke vorm gebruiken is dit slechts voor de leesbaarheid en is dit niet exclusief bedoeld.

¹⁹ Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) p. 19.

²⁰ Versteegh, G., 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *Narhex* jaargang 8 (2008) pp. 24-29, m.n p.6.

Definitie beroepsidentiteit

In 'Vorming als gedeeld ideaal'²¹ wordt de beroepsidentiteit gedefinieerd als 'Alles wat bijdraagt aan het vermogen van de toekomstige beroepskracht om haar/zijn beroepsrol op een goede wijze en met inzet van eigen persoon in te vullen.' In deze definitie is het verband tussen de beroepsrol en inzet van eigen persoon zichtbaar. Het woord 'vermogen' toont dat docenten in meer of mindere mate in staat zijn om op een goede wijze en met inzet van eigen persoon de beroepsrol in te vullen. Dit onderzoek heeft ten doel om helderheid te schetsen over welke elementen dit bovengenoemde vermogen vergroten.

Korthagen geeft, in zijn zoektocht naar de essentie van goed leraarschap, een meer heldere definitie van beroepsidentiteit, waarin reflectie centraal staat. "Het geheel van relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld." ²² Praamsma en De With hebben in hun onderzoek 'Groeien in excellentie' dezelfde definitie gebruikt onder de noemer van 'professionele identiteit'.²³ Wij maken gebruik van deze definitie, omdat we van mening zijn dat met deze definitie goed gewerkt kan worden. Duurzame opvattingen, reflectiepatronen, beroepsmatig handelen en het zelfbeeld van de leraar zijn allemaal elementen die bevraagd en onderzocht kunnen worden. Op deze manier krijgen we een helder beeld van hoe beroepsidentiteit gestalte krijgt en ingevuld wordt, wat goed van pas komt bij het houden van interviews bij verschillende lerarenopleidingen.

Werkvormen ter ontwikkeling van de beroepsidentiteit

Korthagen benoemt een aantal werkvormen om te werken aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Al deze werkvormen hebben te maken met reflectie. De volgende opdrachten geeft hij als voorbeeld in zijn artikel 'Waar doen we het voor?' en kunnen behulpzaam zijn voor de vorming van de beroepsidentiteit van een docent.²⁴ Deze werkvormen zijn bruikbaar om concrete voorbeelden te kunnen geven bij het afnemen van de interviews bij de lerarenopleidingen wanneer we vragen stellen omtrent de beroepsidentiteit. Vanuit concrete werkvormen, zoals deze van Korthagen, kunnen we aangeven welke elementen behoren tot de vorming van een beroepsidentiteit.

- Het reflecteren op negatieve en positieve rolmodellen van leraren die studenten zelf hebben gehad. Door deze opdracht kunnen studenten impliciete invloeden expliciet maken en een keuze maken wat voor docent ze willen zijn.
- Het maken van een levenslijn. Er wordt een lijn getekend met daarop belangrijke personen die invloed hebben gehad op hoe iemand docent wil zijn.
- Het vertellen van verhalen aan elkaar. Op deze manier helpen studenten elkaar om taal te geven aan de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit in een inter-communicatieve setting.
- Het reflecteren op een situatie met het model van de lagen van de persoonlijkheid, waarbij er aangesloten wordt bij de laag waar er een probleem is. Vanuit die laag wordt vervolgens

²¹ Hoogland, J., Blokhuis, P., e.a., 'Vorming als gedeeld ideaal, praktijk van de christelijke vorming van hbo-studenten' (Onderzoek Gereformeerde Hogeschool Zwolle: 2012) p. 12.

²² Korthagen, F., 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Oratie Universiteit Utrecht: 2001) p.13.

²³ Praamsma, J. en With, C. de, 'Groeien in excellentie' (Onderzoeksproject I&K, 2012) p.3.

²⁴ Korthagen, F., 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Oratie Universiteit Utrecht: 2001) p.15.

ook naar de andere lagen gekeken. Op deze manier is het de bedoeling om beter zicht te krijgen op de laag van identiteit en de laag van betrokkenheid. Dit model zullen we later in deze paragraaf verder behandelen.

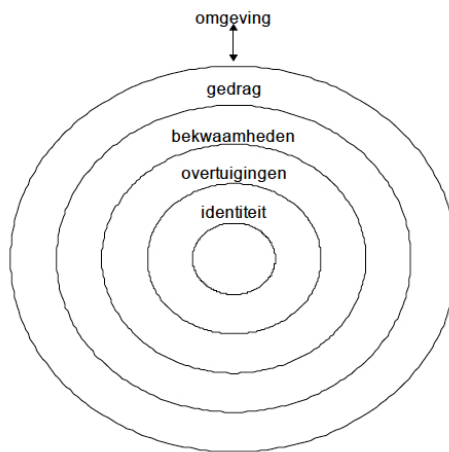
Deze werkvormen fungeren als voorbeeld hoe de beroepsidentiteit gevormd kan worden, niet als een complete serie van opdrachten. De kern van de opdrachten is om te reflecteren op het beroep als leraar en de eigen identiteit.

Zelfbeeld

In bovenstaande definitie van beroepsidentiteit is het begrip 'zelfbeeld' belangrijk. Korthagen hanteert hierbij de definitie van 'zelfconcept': "Een georganiseerde samenvatting van informatie, berustend op waargenomen feiten over zichzelf, inclusief zaken als (karakter)trekken, waarden, sociale rollen, interesses, fysieke kenmerken en persoonlijke geschiedenis." Vervolgens maakt Korthagen duidelijk dat er in het zelfbeeld onderscheid gemaakt kan worden in het 'persoonlijke zelf' en 'professionele zelf'. Hij geeft echter aan dat juist bij het beroep van leraar deze twee veel dichter bij elkaar liggen dan bij andere beroepen en daarom pleit Korthagen om aandacht voor de beroepsidentiteit van leraren.

In onderstaand schema (afbeelding 1) heeft Korthagen een model ontwikkeld met de naam 'Lagen van de persoonlijkheid', beter bekend als 'het ui-model'. Het model maakt duidelijk dat er verschillende lagen zijn in de persoonlijkheid en dat die allemaal een rol kunnen spelen in het functioneren van leraren. Aan de oppervlakte van het model zitten de lagen 'omgeving' en 'gedrag'. Dat is wat mensen zien. Wanneer er echter dieper gekeken wordt naar waar het gedrag vandaan komt, dan komt men via bekwaamheden en overtuigingen uiteindelijk bij de eigen identiteit. Deze laat zich omschrijven met het hierboven genoemde 'zelfbeeld' of 'zelfconcept'. "De gedachte achter het model is dat de meer naar binnen gelegen lagen het functioneren in de meer naar buiten gelegen lagen bepalen, maar ook dat er een omgekeerde invloed is (van buiten naar binnen)." En: "Het gedrag, de bekwaamheden, de overtuigingen en de professionele identiteit van leraren worden in deze gedachte bepaald door een wisselwerking van sociale invloeden en invloeden van binnenuit de persoon." Als het gaat om de beroepsidentiteit dan zegt Korthagen dat het zelfconcept op het geheel van het functioneren in het beroep betrokken kan worden om zicht te krijgen op de beroepsidentiteit.²⁵ Hierbij is het nodig om te reflecteren, zoals verwoord in de definitie van 'beroepsidentiteit'.

²⁵ Idem, pp. 10, 12, 13, 15.



Afbeelding 1 – model van lagen van de persoonlijkheid²⁶

Niveau van betrokkenheid

Korthagen is zich er van bewust dat er verschillende visies zijn over de ontwikkeling van ons zelfbeeld. Hij noemt de discussie over nature, nurture en zelfbepaling. Sommigen menen dat een leraar bepaalde waarden internaliseert en op die manier de rol van leraar eigen maakt, los van de eigen persoonlijkheid (nurture). Anderen zijn ervan overtuigd dat een leraar weinig beïnvloed kan worden, omdat hij een bepaald karakter heeft (nature). In de hedendaagse psychologie ligt de nadruk echter op zelfbepaling of zelfsturing: het idee dat de mensen de mogelijkheid hebben hun eigen ontwikkeling bewust te sturen. Korthagen wil dit concept van zelfsturing toepassen in de lerarenopleiding. Wel is hij zich ervan bewust dat studenten met een negatief zelfbeeld daar vaak moeilijk vanaf komen. Hij sluit daarom ook aan bij het idee van psychotherapie dat ons zelfbeeld wordt samengevat door de formulering van onze eigen status ten opzichte van anderen. Docenten zijn niet een ‘los’ individu, maar zij zijn personen in relatie tot anderen en tot deze wereld.

Korthagen gaat nog een stap verder in zijn vraag in hoeverre docenten zichzelf sturen. Hij betoogt dat zingeving of spiritualiteit ook betrokken dienen te worden bij de identiteit van de leraar, omdat we daar vinden ‘waartoe we docent willen zijn.’ Het gaat dan om wie wij zijn in het grotere geheel. Aangezien Korthagen de termen zingeving, spiritualiteit en bezieling teveel geladen vindt met allerlei associaties, kiest hij voor een uit het Engels vertaalde term: ‘niveau van betrokkenheid’, waar de vraag ‘Op welk groter geheel voel ik mij betrokken?’ aan gekoppeld is.²⁷

Uit deze vraag blijkt dat er sprake is van meerdere grote gehelen. Voor een docent in opleiding is het nodig, zoals hierboven beschreven, om te reflecteren op zijn of haar zelfbeeld en duurzame opvattingen over het beroep als docent. Dit zelfbeeld en deze opvattingen zijn gevormd door het hele leven, bewust en onbewust. Volgens Korthagen is er een verband tussen de identiteit en overtuigingen van de docent en het besef van niveau van betrokkenheid, zoals we dit hierboven beschreven hebben. We zullen hier in paragraaf 3 hier dieper op ingaan aan de hand van het begrip worldview. Om zicht te krijgen op het grotere geheel waar de docent in opleiding zich deel van voelt heeft Korthagen een aantal vragen geformuleerd, die behulpzaam zijn om de identiteit van de docent

²⁶ Idem, p. 10.

²⁷ Idem, p. 16.

in verband te brengen met zijn niveau van betrokkenheid. Voor ons praktijkonderzoek betekent dit dat we willen achterhalen of de hogescholen de studenten leren om antwoord te geven op de vraag op welk groter geheel zij zich als aankomend docent betrokken voelen?

Deze zinvragen met betrekking tot het docentschap zijn vragen als:

- Wat is voor mij het uiteindelijke doel van onderwijs?
- Hoe kan ik een goede, menselijke leraar zijn?
- Hoe behoor ik met leerlingen om te gaan?
- Welke opvattingen heb ik over mens-zijn?
- Welke opvattingen heb ik over leren en leerprocessen?²⁸

Korthagen benoemt dat in de hedendaagse lerarenopleidingen de individuele waardeoriëntatie, de levensbeschouwelijke achtergrond en verankering daarvan volop aanwezig dienen te zijn. De koppeling tussen docentschap, professionaliteit en levensbeschouwelijke oriëntatie dient gemaakt te worden. Hij verwoordt dit in twee principes, die wij zullen bevragen tijdens de interviews:

- Het bevorderen van systematische reflectie bij de docent op het willen, voelen, denken en doen van zichzelf en van de leerlingen, alsmede de verbanden tussen deze dingen.²⁹
- Het rekening houden met de eigen identiteit van leraren en leerlingen, die er op gericht is hun zelf-verstaan te bevorderen en te stimuleren dat zij van daaruit hun eigen ontwikkeling leren sturen.³⁰

3.1.2 Vorming van docenten voor het VO

In de voorgaande subparagraaf hebben we gekeken naar het begrip 'beroepsidentiteit' en hoe dit gevormd kan worden. We zullen nu ingaan op het begrip 'vorming' aangezien we hier vanuit de literatuur meerdere visies op hebben gevonden. Vervolgens benoemen we onze visie op vorming zoals we dit begrip gebruiken in ons onderzoek.

Wanneer we kijken naar het begrip vorming in het basis onderwijs en voortgezet onderwijs, dan bevinden scholen zich ergens tussen twee uitersten. Aan de ene kant scholingsvisie en aan de andere kant vormingsvisie. Bij scholingsvisie ligt de nadruk op cognitieve ontwikkeling. De vorming van leerlingen heeft te maken met het opdoen van de juiste kennis om door te kunnen gaan naar een vervolgopleiding en om volwaardig deel te nemen aan de samenleving. De leraar biedt hierbij het onderwijs aan, dat vaste programma's en toetsing kent. Er is weinig of geen aandacht voor ontwikkeling van de identiteit of zingeving van de leerling. Dat wordt gezien als iets wat vanzelf ontwikkelt in het proces van cognitief leren.³¹ De vormingsvisie, aan het andere uiterste, legt de nadruk op de hele persoon van de leerling. Om volwaardig deel te nemen aan de samenleving moet vorming niet beperkt blijven tot cognitieve ontwikkeling, maar dient de leerling ook, of: vooral, zicht

²⁸ Versteegh, G., 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *NartheX* jaargang 8 (2008) pp. 24-29, m.n p. 6.

²⁹ Korthagen, F.A.J., 'Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs: geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm' (Amsterdam: Vossiuspers AUP, 1998) p. 2.

³⁰ Idem, p. 5.

³¹ Hardeveld, G. van, *Bijzonder bekwaam, keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) p. 24.

te hebben op zijn of haar zingeving en identiteit. Bij dit type onderwijs is de leraar een coach die de leerling 'laat leren' en zichzelf 'laat ontdekken'.³²

Wanneer we spreken over vorming in het hoger beroepsonderwijs dan spreken we over een beroepsopleiding die erop gericht is om mensen te vormen tot competente beroepsbeoefenaars. Beroepsvorming zijn dan alle activiteiten die binnen een beroepsopleiding plaatsvinden.³³

Deze beroepsvorming is opgebouwd uit twee lagen:

- kennis, deskundigheid en vaardigheden (professionaliteit);
- algemene en persoonlijkheidsvormende activiteiten (koppeling van persoon en beroepsrol).

In deze twee lagen zien we de scholingsvisie en vormingsvisie zoals hierboven beschreven ook weer duidelijk terug komen. De scholingsvisie sluit aan bij de kennis, deskundigheid en vaardigheden, terwijl de vormingsvisie nadruk legt op de persoonlijkheidsvormende activiteiten. Een lerarenopleiding maakt zelf een afweging waar zij de nadruk op leggen en hoe het curriculum wordt ingedeeld. De vorming van de beroepsidentiteit, waar wij naar op zoek zijn, valt onder de tweede laag.

De Generieke Kennisbasis voor de tweedegraadsleraar

Bij het indelen van het curriculum dienen de lerarenopleidingen zich wel te houden aan de minimale eisen van de GK voor de tweedegraadsleraar. Voor ons onderzoek is het van belang om te weten wat de GK zegt over de persoonlijkheidsvormende activiteiten, zodat we weten wat lerarenopleidingen verplicht zijn om te doen op dat gebied.³⁴ Hieronder zullen we fragmenten en parafrases weergeven uit de GK om aan te geven welke onderdelen voor ons onderzoek van belang zijn om de beroepsidentiteit en de verbinding met het christelijk geloof weer te geven. We geven de dit zo letterlijk mogelijk weer om dicht te blijven bij de eigen bewoording van de GK. Op deze manier is concreet te lezen wat de eisen zijn die de GK stelt. Omdat we in de volgende paragraaf uitgebreid in gaan op de term 'worldview' zullen we in de GK ook kijken wat er gedaan wordt aan de vorming van een worldview.

G.K. 4.1 - Identiteitsontwikkeling van de adolescent

De student moet overweg kunnen met de hedendaagse westerse samenleving met gevarieerde bevolkingssamenstelling. Ook dienen zij de identiteitstheorie van Erikson te kennen: jongeren zijn vooral bezig met wie ze willen zijn. Ze worden voortdurend uitgedaagd om eigen identiteit vorm te geven. Ze moeten zichzelf en de wereld van het werkveld begrijpen. Zowel kennis van de psychologische kant van de identiteitsontwikkeling van de adolescent als kennis van zijn leefwerelden is erg belangrijk om het doen en laten van deze adolescent te begrijpen en te begeleiden." (p. 40, geparafraseerd.) Om leerlingen hierbij te kunnen helpen zal de aankomende docent ook op zijn eigen identiteitsontwikkeling moeten reflecteren.

³² Idem, p. 25.

³³ Hoogland, J., Blokhuys, P., e.a., 'Vorming als gedeeld ideaal, praktijk van de christelijke vorming van hbo-studenten' (Onderzoek Gereformeerde Hogeschool Zwolle: 2012) p. 12.

³⁴ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 'Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen' (Den-Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen, 2011) 91 pp.

G.K. 4.2 - Morele ontwikkeling van de adolescent

"De waarden, normen en idealen die de jongere voor zichzelf formuleert maken in de adolescentie een ontwikkeling door. (...) De huidige samenleving is zeer pluriform en er is niet langer sprake van collectieve waarde- en zingevingssystemen. Het lijkt er op dat het eigen maken van waarden en idealen steeds meer een individuele zoektocht is geworden. (...) recent onderzoek toont aan dat religie en uit huis meegekregen normen en waarden van invloed zijn op het morele oordelen van de adolescent.³⁵ (...) Dat de startbekwame docent in het VO kennis moet hebben van de morele ontwikkeling van jongeren bij het bespreekbaar maken van en het omgaan met al dan niet problematische situaties en morele dilemma's in de groep of individueel, bij het voorkomen van agressie, pesten, omgaan met verdriet en rouw, echtscheiding, enzovoort, zal duidelijk zijn." (p. 43)

G.K. 6.1 - werken aan de eigen professionele ontwikkeling

"Naast de startbekwaamheid van de leraar wordt ook verwacht dat hij een onderzoekende houding heeft. (...) Hij is in staat om samen met collega's in professionele leergemeenschappen inhoud en vorm te geven aan de voortdurende onderwijsontwikkeling, afgestemd op het beleid van de school of de (beroeps)opleiding." (p.54)

"Hij onderzoekt zijn eigen veronderstellingen, verbindt deze met theoretische kaders en zoekt naar mogelijkheden om zijn eigen handelen te verbeteren." (...) Daarnaast is hij zich bewust van zijn zelfbeeld, gevoel van eigenwaarde en beroepsmotivatie en blijft van daaruit kritisch op zijn taakopvatting en toekomstperspectief." (p.54)

G.K. 6.4 - Onderwijsvisie en ethiek - omgaan met morele dilemma's

"De docent ontwikkelt een eigen visie op het beroep. Dit heeft betrekking op zijn schoolvak, op leren, op leerlingen, op lesgeven (pedagogisch en didactisch), op het docentschap, op de schoolontwikkeling en innovatie, op samenwerking, en op onderwijs en samenleving. (p. 57) (...) Tevens onderkent hij de ethische aspecten van zijn beroepsuitoefening en overziet de morele en politiek culturele implicaties van zijn handelen in een grote verscheidenheid aan contexten en netwerken." (p. 58)

G.K. 8 - inleiding

Het bewust worden van docentschap als 'moral enterprise'. "(...) Aanstaaende docenten moeten zich bewust worden van de normen, de waarden en de deugden die verbonden zijn aan keuzes van bepaalde (leer)doeleinden, leerinhouden, onderwijsmethodieken en omgangsvormen. (...) Leraren creëren ook een pedagogisch klimaat en doen hier ervaring mee op." (p. 63)

G.K. 8.1 - pedagogische driehoek

Deze pedagogische driehoek bestaat uit school, opleiding en opvoeding. "De relatie wordt bemiddeld door de cultuur waar binnen de opvoeding plaatsvindt. (...) Het wordingsproces van de leerling is een dynamisch geheel en de pedagogische driehoek is in grote mate afhankelijk van de gehanteerde kindvisie, de visie op de over te dragen betekenissen uit de bestaande cultuur en de algemene visie over de opvoedingsvorm. De docent, de school en de beroepsopleiding vervullen hierbij een eigen

³⁵ Het is onduidelijk welk onderzoek wordt bedoeld, omdat dit niet als voetnoot staat aangegeven in de GK.

specifieke rol zoals zichtbaar wordt in de spanning tussen de begrippen 'vorming', 'scholing' en 'talentontwikkeling'." (p. 63)

G.K. 8.2 - doel, arrangement en voorwaarden in de pedagogiek

"In generieke zin is het doel van de opvoeding en het (beroeps)onderwijs jonge mensen te helpen om competente, sociale en autonome burgers en beroepsbeoefenaren te worden. De pedagogische kernopdracht is daarbij het ontwikkelen van een innerlijke instantie bij kinderen, leerlingen en jongeren die hen in staat stelt competent, sociaal en autonoom te handelen en over dat handelen ook rekenschap kunnen en willen afleggen. Dit wordt ook wel de morele opvoeding genoemd. Welke pedagogische en onderwijsinhoudelijke betekenissen uit de bestaande cultuur/culturen worden gekozen als de inhoud van de morele opvoeding, hangt nauw samen met het levensbeschouwelijke en het mens- en maatschappijbeeld dat wordt aangehangen. Wat betreft het arrangement dat nodig is in opvoeding en onderwijs om het gekozen pedagogisch doel te bereiken worden vaak twee visies op morele opvoeding onderscheiden: (a) deugdenopvoeding en (b) opvoeding tot moreel denken. In de methodische en didactische uitwerking verschillen zij onderling behoorlijk terwijl de inhoudelijke gerichtheid op (ethische) principes, (morele) deugden, waarden, normen en regels veelal hetzelfde is." (p.65)

G.K. 8.3 - verbinding pedagogisch leerplan met schools curriculum

In deze kernconcepten wordt het verband tussen opvoeding en levensbeschouwelijkheid zichtbaar. Ten eerste de pedagogische opdracht van de school en beroepsopleiding. Daarnaast de plaats van levensbeschouwelijkheid, religie en burgerschapsvorming in het leerplan. Tenslotte speelt ook het verborgen curriculum een rol, namelijk datgene wat uitgedragen wordt buiten de lessen. (p. 67, geparafraseerd.)

G.K. 9 inleiding

"Diversiteit verwijst naar interne verschillen die er in elk land zijn en die de verscheidenheid aan afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, gender en seksuele oriëntatie weergeven raakt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en het verwijst naar de pedagogische opdracht van school." (p. 70)

G.K. 9.2 - Burgerschapsvorming (visies, waarden, schoolbeleid)

"Burgerschapsvorming verwijst ook naar processen van identiteitsvorming en zingeving'." En: "Burgerschapsvorming is sterk gericht op attitudevorming, op het problematiseren van de eigen opvattingen en op het ontwikkelen van een meer democratische levenshouding en overeenkomstig gedrag. Dit betekent dat het onderwijs niet alleen kan bestaan uit het overdragen van kennis en het aanleren van technische vaardigheden. De startbekwame docent heeft kennis dialogische, coöperatieve en reflexieve werkvormen en methoden van waardecommunicatie." (p. 72)

G.K. 9.3 - Omgaan met diversiteit (multiperspectiviteit en contacthypothese)

"Een heterogene klas wordt gekenmerkt door een variatie aan identiteiten, achter- gronden en zienswijzen. Om leerlingen daarvoor toe te rusten en ze op een open en respectvolle manier te leren omgaan met deze verscheidenheid is het belangrijk ze in aanraking te brengen met de variatie aan perspectieven en te oefenen met perspectiefwisseling." (p. 73)

G.K. 9.4 - Cultuur en levensbeschouwingen (bijv. het begrip cultuur en kenmerken van wereldreligies)

“De startbekwame docent is bekend met de universalistische en de cultuurrelativistische benadering. Daarnaast beschikt hij over kennis van kenmerkende aspecten van (jeugd)culturen, levensbeschouwingen en cultureel bepaalde opvoedingsstrategieën en de impact hiervan in het handelen en op de identiteitsontwikkeling van leerlingen.” (p. 75)

Aan de bovenstaande fragmenten is te zien dat de GK in behoorlijke mate bezig is met de identiteitsontwikkeling van de docent en de leerling. Wanneer een docent iets aan een leerling moet overdragen is de eerste stap dat hij het eerst zichzelf moet eigen maken wil hij het vervolgens overdragen. Woorden als ‘levensbeschouwing’, ‘levensbeschouwelijkheid’, ‘waardecommunicatie’, ‘identiteitsontwikkeling’, ‘religie’, ‘zingeving’, ‘perspectiefwisseling’ en ‘ethiek’ worden genoemd en hebben raakvlak met ons onderzoek over de vorming van de beroepsidentiteit voor een docent die gaat werken op een CVO. Tijdens onze interviews en de uitwerking daarvan zullen we ingaan op deze termen wanneer wij ze tegenkomen.

3.1.3 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek

Concluderend kunnen we zeggen dat de beroepsidentiteit inhoudt dat docenten bewust zijn van hun duurzame opvattingen over onderwijs en docentschap, hun eigen zelfconcept en dit kunnen verhouden tot hun beroepsmatig handelen door reflectie. Korthagen voegt de term ‘niveau van verbondenheid’ toe om aan te geven dat ‘het zelf van de leraar’ verbonden is met de vragen: ‘Wie ben ik in het grotere geheel?’ en ‘Waartoe ben ik leraar?’ Vanuit de visie van Korthagen kunnen we als invulling van de beroepsidentiteit voor leraren noemen: het zelfreflecterend vermogen van de leraar op eigen zingeving, identiteit en (duurzame) opvattingen met betrekking tot het beroep als docent. Hierbij plaatsen wij de kanttekening dat Korthagen zelf het woord zingeving of levensbeschouwing liever niet gebruikt, omdat mensen er teveel religieuze of spirituele associaties bij hebben. Wij kiezen toch om deze woorden te gebruiken omdat het goed weergeeft dat we de beroepsidentiteit willen koppelen aan de (al dan niet christelijke) zingeving van de docent in opleiding.

Verder blijkt dat het onderwijs, of dit nu VO is of hoger beroepsonderwijs, zich bevindt tussen de uitersten van scholingsvisie en vormingsvisie. De vormingsvisie legt de nadruk op de persoonlijkheidsvormende activiteiten. Bij de lerarenopleidingen zullen we onderzoeken in welke mate de beroepsidentiteit gevormd wordt waarbij de persoonlijkheidsvormende activiteiten genoeg aandacht krijgen. Wij zijn dus vooral benieuwd naar de mate waarop de vormingsvisie aanwezig is en gestalte krijgt bij lerarenopleidingen. Om een beter beeld te krijgen van wat lerarenopleidingen nu minimaal moeten doen aan vorming hebben we fragmenten van de GK weergegeven voor de tweedegraadsleraar. We zijn een aantal woorden tegengekomen die raakvlak hebben met de vorming van de beroepsidentiteit en de reflectie op de worldview van de docent in opleiding. We zullen in de uitwerking van ons praktijkonderzoek rekening houden met het gebruik van deze woorden in het curriculum van de verschillende lerarenopleidingen en ze ook gebruiken, zoals aan het einde van de vorige subparagraaf al eerder is aangegeven.

In de volgende paragraaf zullen we de beroepsidentiteit en het niveau van verbondenheid koppelen met de term worldview, aangezien deze begrippen bepaalde mate van overlap hebben en daardoor goed bij elkaar aansluiten.

3.1.4 Vorming van de beroepsidentiteit in relatie tot worldview

In de vorige paragraaf is de beroepsidentiteit en vorming van docenten aan de orde geweest. Hierin werd onder andere duidelijk dat de identiteit van een docent niet los te zien is van zijn zingevingvragen. Korthagen benoemde dit als ‘het niveau van betrokkenheid’ en geeft daarbij een aantal reflectievragen als hulpmiddel. Ieder persoon - docenten dus ook – handelt vanuit eigen overtuigingen en aannames over dit bestaan. Hier wees dhr. R. Doornenbal, docent aan de CHE voor de opleiding Theologie, ons op. Hij raadde ons aan om de term worldview te onderzoeken in de literatuur en te bekijken in hoeverre docenten in opleiding zich tijdens hun opleiding bewust worden van hun worldview.³⁶ In deze paragraaf zal voortgebouwd worden op het ui-model van Korthagen in relatie tot het niveau van betrokkenheid, zoals besproken in H3.1.1. Hiermee bedoelen we de reflectie van een docent in opleiding op de eigen identiteit en hoe zich dat verhoudt tot het grotere geheel waar deze persoon zich deel van voelt.

Deze verbinding tussen het zelfbeeld en de zingeving van een persoon is door heel het leven gevormd. De hele manier hoe een persoon naar de wereld kijkt heeft gevolgen voor zijn of haar zelfbeeld en voor het grotere geheel waarvan de persoon zich deel voelt. Vragen die Korthagen in deze context stelt zijn bijvoorbeeld: ‘welke opvattingen heb ik over mens-zijn?’, ‘Wat is een goede, menselijke leraar?’.³⁷ Deze vragen hebben te maken met fundamentele opvattingen over dit bestaan. Een school met een christelijke identiteit zal deze vragen benaderen vanuit het opzicht dat God de mens gemaakt heeft naar zijn evenbeeld.³⁸ Dergelijke vragen over het grotere geheel waar de aankomende docent zich deel van voelt komen niet vanzelfsprekend aan de orde. Voor de vorming van een beroepsidentiteit is het behulpzaam om bij deze vragen stil te staan, omdat aankomende docenten op deze manier bewust worden van hun eigen opvattingen in relatie tot zichzelf in de rol als leraar. Dit is waarom het woord worldview in dit onderzoek besproken wordt. Bewustwording van de eigen worldview geeft zicht op de eigen fundamentele opvattingen over dit leven en deze wereld. In de uitwerking van deze paragraaf zal dat aan de orde komen. Door behandeling van de worldview in relatie tot de beroepsidentiteit te plaatsen worden fundamentele opvattingen over dit bestaan in de concrete context van het beroep als docent uitgewerkt.

In de volgende paragraaf onderzoeken we de ontwikkeling van het woord worldview. Ook besteden we aandacht aan de manier waarop vanuit christelijk perspectief betekenis en invulling is gegeven aan worldview. Hierdoor wordt helder hoe vanuit christelijk perspectief is nagedacht over de samenhang van dit bestaan. Wij richten ons in dit onderzoek op het CVO die zich bewust profileren vanuit christelijk geïnspireerde visie op onderwijs en vorming, mens en samenleving.³⁹ Kennis over de ontwikkeling van een worldview vanuit christelijk perspectief is een interessant fenomeen om aan

³⁶ Op 27 mei, 3 juni, 4 juni en 18 juli hebben wij mailcontact gehad met dhr. R. Doornenbal betreffende het begrip ‘worldview’.

³⁷ Zie hiervoor H3.1.1, waar nog meer dergelijke vragen staan verwoord.

³⁸ Zie hiervoor Genesis 1:26.

³⁹ Zie hiervoor H1.5, Definiëring begrippen, christelijk voortgezet onderwijs.

zojuist genoemde geïnspireerde visie bij te dragen. Ook helpt deze kennis aankomende docenten om een bijdrage te leveren aan de christelijke identiteit van een school voor VO waar zij willen werken. Aangezien BCCO een brede visie heeft op christelijk onderwijs, benoemen we welke invulling het CVO moet geven aan een 'christelijk geïnspireerde visie'. Ook benoemen we dat een CVO een eigen manier visie moet hebben vanuit christelijke inspiratie, wil de school het woord 'christelijk' recht doen.

3.2 Bewustwording van worldview

Deze paragraaf is opgedeeld in een aantal subparagrafen. Eerst zullen we het begrip worldview uitwerken vanuit zijn ontstaansgeschiedenis. Dit is nodig om te begrijpen hoe het woord gevormd is en hoe we het kunnen definiëren. Ook bekijken we hoe vanuit het christendom het woord worldview vorm heeft gekregen. In de daaropvolgende subparagraaf vergelijken we de betekenis van worldview met een paar woorden die veel overeenkomsten hebben en regelmatig terugkomen in het onderwijs, bijvoorbeeld in de GK. Dit is van belang voor de verwerking van de interviews bij lerarenopleidingen waar er verschillend ingegaan kan worden op worldview. Vervolgens zullen we het verband tussen de beroepsidentiteit en worldview benoemen. We sluiten af met onze conclusie en geven aan welke literatuurresultaten we zullen gebruiken in het praktijkonderzoek.

3.2.1 Uitwerking van het begrip worldview

Ontstaansgeschiedenis

Tegenwoordig zijn er vele definities voor worldview. Het zou te veel ruimte innemen om alle definities naast elkaar te zetten en deze met elkaar te vergelijken. Wij zullen daarom vooral putten uit het boek *Naming the Elephant* van James Sire,⁴⁰ die al meerdere decennia schrijft over het begrip worldview.⁴¹ We zullen eerst kijken naar het ontstaan van het begrip en de vroege ontwikkeling. Vervolgens kijken we naar het gebruik van het begrip worldview binnen de christelijke theologie, die in feite een eigen invulling geven van het concept worldview. Uiteindelijk werken we toe naar een actuele definitie van worldview en verantwoorden we, grotendeels van Sire (2004) en in mindere mate vanuit Goheen en Bartholomew (2008), waarom deze definitie zo geworden is als hij is.⁴²

Goheen en Bartholomew leggen uit dat worldview voor het eerst gebruikt door de Duitse Filosoof Kant met het woord 'Weltanschauung'.⁴³ Hij was ervan overtuigd, in lijn met de verlichting, dat mensen door hun verstand te gebruiken op dezelfde Weltanschauung zouden uitkomen. Na Kant kwam er meer Duitstalige literatuur in de 19e eeuw, waar het begrip 'Weltaanschauung' werd uitgewerkt.

Kant is degene die het begrip worldview voor het eerste gebruikt. Het speelt bij hem slechts een kleine rol, hij noemt het zonder het uit te werken. Dit doet hij in zijn boek *Kritik der Urteilskraft*.

⁴⁰ Sire, J.W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004).

⁴¹ Het eerste boek van Sire over worldview verscheen in 1976: Sire, J.W., *The Universe next Door: A Basic World View Catalog* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 1976) 163 pp.

⁴² Sire, J.W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p.163.

⁴³ Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 26.

“Denn nur durch dieses und dessen Idee eines Noumenons, welches selbst keine Anschauung verstattet, aber doch der Weltanschauung, als bloßer Erscheinung, zum Substrat untergelegt wird, wird das Unendliche der Sinnenwelt in der reinen intellektuellen Größenschätzung unter einem Begriffe ganz zusammengefaßt, obzwar es in der mathematischen durch Zahlenbegriffe nie ganz gedacht werden kann.”⁴⁴ We willen de nadruk leggen op een tweetal aspecten. Kant noemt de worldview een noumenon, een gedachte. Het is dus geen ding. Dit komt terug in onze definitie. De worldview wordt persoonlijk gevormd door voortdurende waarneming van de wereld. Ten tweede ontstaat voor hem dit concept in de verhouding van het subject tot de oneindige wereld. Deze is niet te vatten. De verhouding die Kant noemt blijft men gebruiken. De worldview geeft aan hoe het subject zich verhoudt tot de wereld om hem heen.

De Duitse vertegenwoordiger van de levensfilosofie, Wilhelm Dilthey (1833 -1911), kwam met de volgende definitie van worldview: “A vision of life that is both comprehensive and cohesive: its aim is to express the deepest meaning of the world, to answer the ultimate questions of life.”⁴⁵ In andere woorden: volgens Dilthey kan een worldview dienen om eenheid en samenhang te brengen aan de verschillende aspecten van het menselijk leven. Worldviews zorgen voor de manier waarop we denken en redeneren, maar de worldview zelf ontstaat niet vanuit de oefening van het denken. Hierin gaat Dilthey andere wegen dan Kant. Dilthey is het oneens met Kant dat worldview een idee is. Dilthey verstaat onder worldview wat de mens waarneemt, voelt, verbeeldt, drijft en zijn wil om te leren van wat hij tegenkomt in de wereld.⁴⁶ De mens kan zijn leven vormgeven en kan op creatieve manier scheppen. Dilthey ziet dit bijvoorbeeld terug in kunst en religie. Opnieuw wordt hier gesproken over de verhouding van het subject tot de wereld. Bij Dilthey gaat het subject voorop. Daarom kan de mens, als subject zijnde, eenheid en samenhang aanbrengen aan de oneindige wereld. Worldview komt dus op uit alle aspecten van het leven, niet alleen uit het denken. De wetenschap die haar objectiviteit claimt, gaat niet aan het subject vooraf. Uiteindelijk is het subject degene die de wereld interpreteert.

We nemen dit aspect mee in onze definitie, evenals Sire ook doet. Het is van belang te beamen dat worldview niet slechts gaat om een geheel van vooronderstellingen. Worldview bestempelt het hele leven. Dilthey maakt duidelijk dat deze vooronderstellingen het handelen, de ervaring en veel meer bepaalt. Verder gaat Dilthey ook in op de grondslag. Wetenschap en filosofie liggen niet ten grondslag aan een worldview, maar een worldview ligt ten grondslag aan wetenschap en filosofie. Het gaat niet om het weten, maar om de hele houding ten opzichte van het leven en de kennis over het leven.⁴⁷

Ook Goheen en Bartholomew beschrijven deze denkwijze van Dilthey. Anders dan Kant vond Dilthey niet dat iedereen dezelfde worldview kon hebben. Dat is namelijk gebaseerd op het idee dat vanuit ‘de rede’ iedereen op dezelfde antwoorden zou komen. Dilthey geeft aan dat er allerlei verschillende worldviews zijn en zullen zijn, en dat deze mede gevormd worden door de verschillende historische

⁴⁴ Kant, I. en Vorländer, K., *Kritik Der Urteilkraft* (Hamburg: F. Meiner, 1963) p. 171.

⁴⁵ Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 12.

⁴⁶ Dilthey, W. en Dilthey, W., *Gesammelte Schriften: 8, Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960) p. 235.

⁴⁷ Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 13.

omstandigheden. Worldviews zijn volgens hem slechts voor een deel universeel gedeelde uitdrukkingen en zullen daardoor hoe dan ook botsen met andere worldviews. Dat zal ook niet opgelost worden, alsof één bepaalde worldview de winnaar is ten opzichte van de anderen, omdat worldviews subjectief zijn. Dit maakt dat worldviews zowel niet te bewijzen zijn als niet te vernietigen.⁴⁸

In hoeverre is een worldview collectief?

Wat kan er gemeenschappelijk gezegd worden over een worldview, wanneer het zo is dat elke persoon anders naar de wereld kijkt, zoals Dilthey aangeeft? Allereerst dat we allemaal behoren tot de menselijke soort.⁴⁹ Ten tweede behoren we tot de westerse (of een andere) cultuur. Ook kan er een meer religieuze collectiviteit zijn, bijvoorbeeld christenen of moslims onderling. Daarnaast behoren we tot een bepaald land, een bepaalde woonplaats, een bepaalde school of hebben we bepaald werk. Ten slotte behoren we tot een bepaalde familie. Tot die laatste behoort een aanname zoals: “De mensen in de buurt hier zijn niet te vertrouwen.” Dit is echter een aanname die door een zeer selectief groepje mensen gedeeld wordt en ook heel concreet is. Hoe kleiner het groepje mensen met bepaalde aannames, hoe gedetailleerder. Tegelijkertijd zijn deze aannames minder gemeenschappelijk met de aannames van anderen. Ten slotte heeft iedereen een eigen worldview die een aantal elementen bevat die totaal uniek zijn, aangezien ze niet gemeenschappelijk gedeeld worden.⁵⁰

Geschiedenis van de worldview binnen christelijke theologie

Hoewel Dilthey een belangrijk punt maakt dat worldviews niet ontstaan vanuit ratio maar vanuit historische en culturele omstandigheden, kunnen we niet zeggen dat een worldview slechts cultureel is. Een worldview kan gevormd worden. Christenen in en na de tijd van Dilthey hebben het concept van worldview van Dilthey overgenomen en dit toegepast vanuit het christelijk geloof.⁵¹ Een voorbeeld hiervan is Abraham Kuyper, die grote invloed heeft gehad in de Nederlandse theologie, politiek en het onderwijs. Abraham Kuyper zei (zoals verwoord door Goheen en Bartholomew): “A worldview expresses a set of beliefs that are foundational and formative for human thinking and life.”⁵²

In *Lectures on Calvinism*⁵³ benoemt Abraham Kuyper dat elke worldview drie fundamentele relaties ten opzichte van het gehele menselijke bestaan moet adresseren, namelijk: onze relatie tot God, onze relatie met andere mensen, en onze relatie tot de wereld.⁵⁴ In ons onderzoek willen we nagaan of deze drie genoemde aspecten behandeld worden bij lerarenopleidingen voor de invulling van de beroepsidentiteit voor het werken op een CVO.

⁴⁸ Idem, p. 13.

⁴⁹ Sire, J.W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p.108.

⁵⁰ Idem, p. 108.

⁵¹ Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 14.

⁵² Idem, p. 13. Zie hiervoor ook: Calvijn, J., *Institutie* (Boek 1, Delft: Meinema, 1982) hoofdstuk 1.

⁵³ Kuyper, A., *Lectures on Calvinism* (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1931) 200 pp.

⁵⁴ Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p. 33.

De theoloog James Orr (1844-1913) maakte gebruik van het concept worldview voor christelijk denken, en schreef:

“He who with his whole heart believes in Jesus as the Son of God is thereby committed to much else besides. He is committed to a view of God, to a view of man, to a view of sin, to a view of redemption, to a view of the purpose of God in creation and history, to a view of human destiny found only in Christianity. This forms a ‘Weltanschauung’ or a ‘Christian view of the world’. (...) The christian view of things forms a logical whole which cannot be infringed on, or accepted or rejected piecemeal, but stand or falls in its integrity, and can only suffer from attempts at amalgamation or compromise with theories which rest on totally distinct bases.”⁵⁵

Wij nemen mee dat het christelijk geloof een samenhang heeft van alle facetten van het leven. Christelijk geloof kan niet gezien worden als een onderdeel van het leven, maar als de gehele grondslag waar vanuit geleefd wordt.

David Naugle, een professor en auteur op het gebied van filosofie en christelijke worldview werkend aan de Dallas Baptist University, beschrijft het verband tussen subjectiviteit en objectiviteit bij een worldview. “Worldview’ in a Christian perspective implies the objective existence of the Trinitarian God whose essential character the moral order of the universe and whose word, wisdom and law define and govern all aspects of created existence.”⁵⁶

In het tweede deel van zijn opmerking zegt hij: “‘Worldview’ in a Christian perspective implies that human beings as God’s image and likeness are anchored and integrated in the heart as the subjective sphere of consciousness which is decisive for shaping a vision of life and fulfilling the function typically ascribed to the notion of Weltanschauung.”⁵⁷

In de eerste opmerking van Naugle over worldview is objectiviteit te zien. Het bestaan van de drie-enige God waardoor er een universele moraliteit is, door wie alles gemaakt is en in stand wordt gehouden. Tegelijkertijd zegt Naugle in zijn tweede opmerking dat een worldview ook subjectief is. Naugle legt uit dat het hart zowel in het oude als het nieuwe testament gezien wordt als het centrum van bewustzijn waaruit datgene wordt gecreëerd en gegrond waar wij aan refereren als worldview.⁵⁸ Evenals Sire nemen wij deze objectieve en subjectieve balans mee in onze definitie voor een christelijke invulling van worldview. Het bestaan van God maakt dat deze wereld geordend geschapen is. Aan de andere kant vormen mensen zelf een beeld van de wereld waar zij in leven waardoor het onmogelijk is dat iedereen een zelfde worldview heeft.

⁵⁵ Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) pp. 14, 150. Nederlandse vertaling: Hij die met zijn hele hart gelooft in Jezus als de Zoon van God is daarbij ook aan veel andere dingen toegewijd. Hij streeft naar een beeld van God, een beeld van de mens, een beeld van de zonde, een beeld van verlossing, een beeld van het doel van God in de schepping en geschiedenis, een beeld van het menselijk lot alleen te vinden in het Christendom. Dit vormt een 'wereldbeeld' of een 'christelijke visie op de wereld'. (...) De christelijke kijk op de dingen vormt een logisch geheel dat niet kan worden geschonden, of aanvaard of fragmentarisch afgewezen, maar staat of valt in zijn integriteit, en kan alleen maar last hebben van pogingen tot fusie of compromis met theorieën die rusten op totaal verschillende gronden.

⁵⁶ Naugle, D.K., *Worldview: The History of a Concept* (Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Pub., 2002) p.56. Nederlandse vertaling: Wereldbeeld, in een christelijk perspectief, impliceert het objectieve bestaan van de trinitaire God wiens essentiële karakter van de morele orde van het universum en wiens Woord, wijsheid en wet alle aspecten van het geschapen bestaan definiëert en beheerst.

⁵⁷ Idem, p.267. Nederlandse vertaling: Wereldbeeld, in een christelijk perspectief, houdt in dat de mens naar Gods beeld en gelijkenis, zijn verankerd en geïntegreerd in het hart als de persoonlijke sfeer van het bewustzijn, die bepalend is voor het vormen van een visie op het leven en het vervullen van de functie meestal toegeschreven aan het begrip wereldbeeld.

⁵⁸ Idem, p. 269.

Wat is het startpunt om te spreken over worldview?

Het startpunt, zo pleit de christelijke denker James Sire (1933 – heden) in zijn boek *Naming the Elephant*, is de ontologie, de studie van ‘het zijn van dingen’.⁵⁹ Wanneer een kind aan zijn vader vraagt: ‘hoe kan deze wereld er zijn?’, is dat een ontologische vraag. Diltthey zou spreken over existentiële vragen. Volgens Sire dringen dit soort levensvragen zich aan ons op en vragen om antwoord. Een atheïst zal deze vragen beantwoorden door te wijzen op de massa en energie die op complexe wijze bij elkaar worden gehouden, omdat dit nu eenmaal zo is ontstaan. Een christen zal zeggen: ‘God heeft het zo gemaakt.’ Beide antwoorden noemt hij ontologisch en tonen onze diepste geloofsovertuigingen over het bestaan. Vanuit de ontologie kan verder worden gekeken. Zo kunnen er vragen zijn als: ‘waarom is de wereld er?’ en ‘wat is het doel van mijn leven?’ Sire schrijft dat door de eeuwen heen de ontologische vragen als eerste gesteld moesten worden alvorens er naar een ander existentieel vraagstuk gekeken kon worden.⁶⁰ Wel moeten we hierbij vermelden dat we Sire hier te kort door de bocht vinden gaan, aangezien hij de enorme verschillen tussen filosofen niet benoemt die op hele verschillende manieren aankijken tegen dergelijke vragen en dat lang niet allemaal als ontologie benoemen.

Vanuit joods en christelijk perspectief wordt God al van oudsher in de metafysica gezien als het antwoord op de ontologie. God Zelf is ‘zijn’.⁶¹ Wanneer Mozes bij de brandende braamstruik vraagt wie God is, dan zegt God: Ik ben die Ik ben (Exodus 3:14). Men kan de ontologie niet meer naderen dan dat. God Zelf bepaalt ‘het zijn’. Hij is echter geen onderdeel van deze schepping, zoals aanhangers van het pantheïsme geloven, maar God is degene uit wie alles ontstaat en bestaat. Hij is niet de god van de maan of de god van de oorlog. God wordt niet in evenwicht gehouden door de kosmos, maar Hij staat er zelf buiten. Hoewel God buiten de schepping staat en niet te vergelijken is met iets van de schepping, laat Hij zich wel kennen als een persoonlijke God met een karakter die een verbond heeft met mensen.⁶² Zodoende ziet Sire alle reden om ook God te sprake te brengen wanneer worldview ter discussie staat.

Verantwoording van de definitie

Sire, die in 1976 het boek *The Universe Next Door*⁶³ schreef over het onderwerp worldview, kwam in zijn meer recente boek *Naming The Elephant* met een aangepaste definitie van worldview. Het verschil met deze nieuwe definitie is dat worldview zichtbaar wordt in hoe je leeft en geen theoretisch concept blijft. We zien hierin de invloed van Diltthey terug. De nieuwe definitie is de volgende:

“A worldview is a commitment, a fundamental orientation of the heart, that can be expressed as a story or as a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the

⁵⁹ Sire, J.W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) .

⁶⁰ Idem, p. 51.

⁶¹ Idem, p. 52.

⁶² Idem, p. 53.

⁶³ *The Universe next Door: A Guide to World Views* (Leicester: Inter-Varsity, 1977).

basis constitution of reality, and that provides the foundation on which we live and move and have or being.”⁶⁴

In hoofdstuk zeven van zijn boek beschrijft Sire hoe hij deze definitie heeft opgebouwd. Het ‘commitment’ heeft betrekking op het subjectieve van de persoon zelf. De essentie van een worldview ligt niet in intellect, maar in het hart, de essentie van het ‘zelf’, waardoor er, bewust en onbewust, bepaalde keuzes worden gemaakt in het leven. De toewijding waar Sire over spreekt, geldt volgens hem niet voor een groep religieuzen en filosofen, maar voor iedereen, al zijn sommige mensen zich onbewust van hun eigen commitment. Dit (onbewuste) commitment blijkt uit het feit dat we in alles toewerken naar een bepaald ‘einde’.⁶⁵

‘De fundamentele oriëntatie van het hart’ heeft betrekking op het hart zoals we het in de Bijbel tegenkomen. Daar gaat het, naast emoties en wil, die we uit onze tijd kennen, om wijsheid, verlangen, spiritualiteit en intellect.⁶⁶ Het is “the central defining element of the human person.”⁶⁷ De fundamentele oriëntatie slaat op het feit dat we meestal niet bewust denken *over* onze worldview, maar *vanuit* onze worldview. We vragen ons niet de hele dag af wie we zijn, waarom de wereld is zoals deze is, enzovoort. Wel hebben we daar bewust of onbewust ideeën over die als fundamentele oriëntatie gelden voor ons dagelijks leven. In onze acties wordt dus duidelijk wat we voor worldview hebben.

Vervolgens schrijft Sire dat de worldview wordt uitgedrukt in een verhaal of een set aannames. Onze worldview kan volgens hem als een verhaal verteld worden. Het verhaal is niet onze worldview zelf, maar het is een uitdrukking ervan. Hetzelfde geldt voor de set aannames. We proberen door taal uitdrukking te geven aan onze worldview, en hoewel onvolkomen, komt dat naar voren in de vorm van een verhaal of aannames. Het is echter de vraag of onze aannames waar, deels waar, of onwaar zijn. Binnen de postmoderniteit is er geen maatstaf voor ‘waar’ of ‘onwaar’. ‘Waar’ is datgene wat we zelf als waarheid kiezen, aangezien mensen uit allerlei culturen en achtergronden komen en daardoor op verschillende manieren de wereld interpreteren. Ook filosofische stromingen zoals nihilisme, existentialisme en relativisme zullen achter deze manier van denken staan, aangezien waarheid voor hen iets is wat we zelf construeren. Zoals Nietzsche het zei: “Waarheid is een mobiel leger van metaforen. (...) Metaforen die uitgedragen zijn en zonder voelbare kracht. Munten die hun plaatjes verloren hebben en nu slechts metaal zijn, zonder dat het nog een munt is.”⁶⁸

Vanuit theïstisch en deïstisch oogpunt is het niet gebruikelijk om waarheid te relativeren op zo’n vergaande wijze. Vanuit de ontologie van deze worldviews zal het startpunt God of het goddelijke zijn. Wanneer er een brein is achter het ontstaan van deze wereld, dan kan niet meer gezegd worden dat waarheid slechts datgene is wat we zelf als waarheid beschouwen. Het ‘zijn van dingen’ en ‘waarheid’ zijn dan gekoppeld aan het bestaan van God. Sire haalt de term ‘fixed point of departure’

⁶⁴ Goheen, M.W. en Bartholomew C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 13. Nederlandse vertaling: Een wereldbeeld is een verbintenis, een fundamentele oriëntatie van het hart, die kan worden uitgedrukt als een verhaal of als een set van vooronderstellingen (aannames die waar, gedeeltelijk waar of geheel onwaar kunnen zijn) die wij (bewust of onbewust, consistent of inconsistent) hebben over de basis constitutie van de werkelijkheid, en dat levert het fundament waarop wij leven, bewegen en zijn of worden.

⁶⁵ Idem, p. 123.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Idem, p. 124.

⁶⁸ Eigen vertaling uit Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p. 28.

van Abraham Kuyper aan, wat zoveel betekent als: het startpunt waar vanuit alle dingen bijeen gehouden worden.⁶⁹

Sire vervolgt zijn definitie met het idee dat de aannames die we hebben bewust of onbewust kunnen zijn. Dit punt is gebaseerd op het idee dat onze worldview niet slechts datgene is wat we weten over onze worldview, maar, zoals onder andere Dilthey zei, dat onze worldview hetgeen is waar vanuit we leven. Sommige aannames die we hebben zijn bewust, andere niet. Ook kan het zijn dat verschillende aannames strijdig met elkaar zijn. Vaak hebben we dit niet door. Op het moment dat 'het kwartje valt' proberen we deze tegenstrijdigheid ongedaan te maken door een bepaalde aanname af te wijzen of te verzoenen met de andere.⁷⁰

De 'basis constitution of reality' gaat om onze worldview op het gebied van ontologie. Wat is het diepste 'zijn van dingen' die we in deze wereld aantreffen? De meest fundamentele vraag, volgens Sire, is: hoe kan deze wereld er zijn? Vanuit deze vraag kunnen we verder denken: wat is goed en wat is slecht? Waarom zijn we zoals we zijn? Is er zoiets als een universele moraliteit?⁷¹

Ten slotte kunnen we zeggen, vanuit de definitie die Sire aanreikt, dat al deze elementen van de worldview bijdragen aan het fundament waar we vanuit leven, bewegen en onze bestaan hebben. Hoe wij leven is de zichtbare manifestatie van de worldview die we hebben.⁷²

Reflectievragen ter bewustwording van een worldview

Sire heeft een reeks diagnostische vragen ontwikkeld die kunnen helpen om de contouren van te onderscheiden van een worldview.⁷³ In zijn boek *Naming the Elephant* neemt hij zijn eigen vragen kritisch onder de loep en vraagt zich af of hij hiermee werkelijk alle vragen beantwoordt met betrekking tot de worldview. Hij komt tot de conclusie dat zijn vragen dat inderdaad doen, behalve de esthetische vraag: "Wat is mooi?".⁷⁴ Sire geeft aan dat zijn vragen overkoepelend zijn en dat er onder elke vraag andere (meer concrete) vragen vallen die andere denkers over de worldview hebben gesteld. Wij zullen deze vragen van anderen, zoals benoemd in het boek *Naming the Elephant*, plaatsen binnen deze zeven vragen die Sire voorstelt.⁷⁵ Verder hebben we er voor gekozen de vragen van Sire te vertalen om deze gemakkelijker te gebruiken tijdens de interviews bij lerarenopleidingen. Het leek ons daarom praktisch om deze vertaling hier al weer te geven.

1. Wat is ten diepste echt? Waar ontstaat alles uit?

Dit is volgens Sire 'de vraag der vragen' als het op worldviews aankomt. Het antwoord is ofwel God / het goddelijke ofwel materie en energie. Wanneer men de vraag beantwoordt met God, dan zullen er ook andere vragen beantwoord moeten worden zoals: wat is het basis karakter van God? Persoonlijk of onpersoonlijk? Onnipotent of gelimiteerd? Onwetend of wetend? Goed of onverschillig?⁷⁶

⁶⁹ Idem, pp. 126-128.

⁷⁰ Idem, pp. 130-131.

⁷¹ Idem, p. 132.

⁷² Idem, p. 133.

⁷³ Idem, pp. 94, 134, 135.

⁷⁴ Sire antwoordt waarom hij de esthetische component niet mee neemt in zijn vragen (p. 134-135). Wij nemen in dit document niet de tijd bij deze keuze stil te staan, omdat het wij dit niet relevant genoeg vinden.

⁷⁵ Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) pp. 134, 135.

2. Wat is de natuur van de dingen om ons heen?

Wat is de natuur van de niet-mens? Wat is de bron van de geordendheid van dingen? Waar ben (leef) ik?⁷⁷

3. Wat is een mens?

Waar kom ik vandaan? Waarom besta ik? Wie ben ik?

4. Wat gebeurt er als je dood gaat?

Wat zal er van me terechtkomen?⁷⁸

5. Waarom is het mogelijk om überhaupt iets te weten?

Dit is een vraag die Sire niet bij anderen is tegengekomen maar die hij belangrijk vindt om te stellen.⁷⁹ Bestaat er bijvoorbeeld objectieve waarheid of is alles relatief?

6. Hoe kunnen we vertellen wat goed en verkeerd is?

Is het wezen van dingen goed of slecht? Door welke ultieme principes zouden mensen geleid moeten worden in het kaderen en ordenen van hun leven? Welke rationele rechtvaardiging wordt veroorloofd door de natuur van dingen om de hogere sentimenten van plicht en religie? Waartoe is het menselijk bestaan geroepen om te doen?⁸⁰

7. Hoe moeten we de hele geschiedenis duiden? Of: wat is het doel van de wereld en van ons leven?

Wat is het ware einde van het bestaan? Wat is de remedie voor wat er verkeerd is? In welk meester-verhaal is het verhaal van mijn leven en dat van anderen, levenden en doden? Welk verhaal bindt alle elementen van iemands worldview samen?

Samenvattend

Terugblikkend op de uitwerking van het begrip worldview kunnen we stellen dat zowel door christenen als niet-christenen de term gebruikt en ontwikkeld is vanaf de tijd van Immanuel Kant. Bij hem ontdekten we dat het een concept is waarin de verhouding van het subject tot de wereld wordt beschreven. Worldview is een concept dat in de filosofie onderwerp van onderzoek is vanwege de ontologische vragen die er mee gepaard gaan. Worldview beschrijft de verhouding van een subject tot de wereld. Dilthey en Sire maken duidelijk dat deze verhouding het hele leven en handelen stempelt. De laatste verbindt het daarom ook met de persoonlijke toewijding, de oriëntatie van het hart dat uitdrukking krijgt in aannames of in een verhaal. Worldview is dus niet alleen interessant voor degenen die meer filosofisch denken, maar voor elk mens of in ons geval: elke docent in opleiding. Ook zij leven: zo basaal is dit concept.

De vragen die Sire stelt ter reflectie op de worldview kunnen wat ons betreft in het curriculum van de lerarenopleiding gebruikt worden om aankomende docenten te vormen in hun beroepsidentiteit. In de eerste plaats kunnen aankomende docenten zich bewust worden van hun eigen worldview. Ten

⁷⁶ Idem, p. 134.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ (Volgens Dilthey de meest algemene vraag omdat het mij het meeste aangaat.) Idem, p. 134.

⁷⁹ Idem, p. 134.

⁸⁰ Idem, pp. 134, 135.

tweede, om zich zo op een goede manier te verhouden tot de worldviews van anderen. En ten derde, om leerlingen bewust te maken van hun eigen worldview en te helpen om dit in gesprek met anderen te brengen. Deze vragen kunnen bij Studieloopbaanbegeleiding, Ethiek, Levensbeschouwing, Filosofie of Burgerschapsvorming behandeld worden (afhankelijk van de vakken die aangeboden worden bij een lerarenopleiding) als onderdeel van het reflectieportfolio. Dhr. R. Doornenbal heeft een module ontworpen voor de behandeling van worldview (7,5 ECTS) waarin hij een aantal punten voorstelt:⁸¹

- Het lezen van literatuur over worldview.
- Het geven van vijf colleges over verschillende visies op worldview.
- Het uitvoeren van een onderzoek op de stageschool waarin de identiteit van de (christelijke) school wordt onderzocht in relatie tot de (christelijke) worldview. Zelfreflectie is hierbij een belangrijk onderdeel.
- Het ontwerpen en uitvoeren van drie lessen waarin de (christelijke) worldview ter sprake wordt gebracht aan de hand van de eigen vakinhoud.
- Het maken van een schriftelijke toets over de gelezen literatuur en de colleges.

Hoewel het niet voor alle lerarenopleidingen mogelijk zal zijn om een module over worldview in het curriculum te passen, zijn de verschillende onderdelen te gebruiken of een selectie hiervan.

3.2.2 Worldview vergeleken met andere begrippen

In de vorige subparagraaf is de term worldview uitgebreid besproken. Twee vragen kwamen bij ons op bij het uitwerken van deze term. Ten eerste waarom we een Engels woord gebruiken, in plaats van een Nederlands woord. Ten tweede, voortkomend uit de eerste vraag, wat het verschil is tussen worldview en andere woorden zoals levensbeschouwing, wereldbeeld en zingeving. Eerst zullen we onze keuze verantwoorden voor het woord worldview, vervolgens zullen we verschillende definities van de genoemde woorden weergeven en ons commentaar geven over het verschil en de overeenkomsten met de term worldview zoals wij deze gebruiken.

Gebruik van het woord worldview

We hebben de term worldview gekozen om zekerheid te hebben over waar we het precies over hebben. In het Nederlands zijn er woorden die erg lijken op worldview maar toch niet dezelfde nuance in betekenis hebben. Andersom werd het nog duidelijker: Nederlandse schrijvers die een boek schreven met in de titel levensbeschouwing of wereldbeeld, vertaalden dit naar het Engels beiden als worldview.⁸² Toch zijn levensbeschouwing en wereldbeeld niet hetzelfde in betekenis en hebben we er verschillende associaties bij. Verder is er veel Engelstalige literatuur over worldview. Wanneer wij vanuit deze literatuur zouden vertalen, moeten de dan levensbeschouwing kiezen of wereldbeeld? Om verwarring te voorkomen en geen onbedoelde associaties op te roepen is dus het woord worldview vanuit de Engelstalige literatuur aangehouden.

⁸¹ Doornenbal, R., *Studiegids info Worldview en Science 2013 2014*, verkregen via persoonlijk mailcontact met dhr. R. Doornenbal op 25 juli 2013. Dit document zal voor aanvang van schooljaar 2013-2014 te vinden zijn op www.che.nl.

⁸² <http://scholar.google.nl/scholar?hl=nl&q=wereldbeeld+worldview&btnG=&lr=>, bezocht op 30-07-2013 en http://scholar.google.nl/scholar?q=levensbeschouwing+worldview&btnG=&hl=nl&as_sdt=0%2C5, bezocht op 30-07-2013.

Levensbeschouwing

Door de Van Dale wordt levensbeschouwing weergegeven als iemands beoordeling en opvatting van het bestaan.⁸³ De overeenkomst met worldview is te zien in deze opvatting, al is onze definitie van worldview uitgebreider en meer specifiek. De site ensie.nl, die als doel heeft duidelijke definities weer te geven, beschrijft levensbeschouwing als volgt: “Bij levensbeschouwing gaat het erom wat het leven voor een persoon betekent, welke waarde iemand geeft aan het leven en hoe een persoon zijn leven wil invullen. Mensen kunnen een eigen levensbeschouwing hebben, maar in de meeste gevallen hebben mensen een bepaalde levensbeschouwing omdat ze een religie aanhangen.(...) Ideologie valt vaak samen met levensbeschouwing, want bij een ideologie wordt aangegeven wat het perfecte wereldbeeld zou zijn. Het is aan de mensen om hun leven zo in te richten, dat dit beeld behaald kan worden.”⁸⁴

In deze definitie is de link tussen levensbeschouwing en bestaande religies te zien. Dat is een associatie bij het woord. Ook in het VO wordt met levensbeschouwing vaak bedoeld dat niet alleen het christendom, maar de grote wereldgodsdiensten gelijkwaardig behandeld en besproken worden. Wij zijn van mening dat de term worldview minder associatief geladen is met verschillende religies. Ook hebben mensen een worldview zonder dat ze zich hier bewust van hoeven te zijn of een bepaalde ideologie voor ogen hebben. Verder kan een zinsnede als ‘hoe er tegen het leven wordt aangekeken’ minder verbonden zijn aan de diepste overtuigingen en aannames die bij de worldview wel besproken worden. Iemand kan zich bijvoorbeeld deel voelen van een bepaalde levensbeschouwing zoals het christendom, terwijl hij op bepaalde gebieden een andere worldview heeft als een andere aanhanger van het christendom.

Aan de andere kant is er enorme overlap tussen worldview en levensbeschouwing. Dat blijkt ten eerste al door het feit dat worldview vanuit het Engels regelmatig in levensbeschouwing wordt vertaald naar het Nederlands. Ook is de manier hoe naar het leven gekeken wordt, welke opvattingen er op na worden gehouden, wat waardevol is en hoe iemand wil leven. Bij de interviews met lerarenopleidingen zullen we rekening moeten houden met deze overlap als bijvoorbeeld het vak levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming genoemd wordt.

Wereldbeeld

Het *Woordenboek Filosofie* beschrijft het begrip als volgt: “Wereldbeeld, wereldbeschouwing of maatschappijbeeld slaat op het algemene idee, dat de mensen hebben over de wereld, waarin we leven. Dit kan zijn het geheel aan op- en misvattingen omtrent het eigen bestaan van de mens, van de wereld en of van eventuele religieuze opvattingen kan hieronder worden gerekend. In de omgangstaal wordt er ook opvattingen over hoe de wereld zou moeten zijn mee bedoeld.”⁸⁵

Deze definitie lijkt veel op de definitie van worldview die wij gebruiken. Wereldbeeld wordt zelfs als synoniem voor wereldbeschouwing genoemd, wat een letterlijke vertaling van worldview is. Wij kiezen toch om de Engelse term worldview te gebruiken vanwege hierboven aangegeven redenen. Verder zal het woord wereldbeeld in onze gesprekken niet aan de orde komen, in tegenstelling tot

⁸³ <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=levensbeschouwing&lang=nn#.UfedgVO4SJo>, bezocht op 30-07-2013.

⁸⁴ <http://www.ensie.nl/definitie/Levensbeschouwing>, bezocht op 30-07-2013.

⁸⁵ Willemsen, H., *Woordenboek Filosofie* (Assen: Van Gorcum, 1992) p. 479.

het woord levensbeschouwing en zingeving die een plaats hebben in de GK en daarmee bij de ontwikkeling van de beroepsidentiteit bij een lerarenopleiding.

Zingeving

Hoewel zingeving een veel gebruikte term is, vonden we het lastig een betrouwbare definitie te vinden voor het woord. Uiteindelijk hebben we gekozen de definitie van Huis voor Zingeving te gebruiken, een organisatie die in 2009 uit de katholieke parochie Moergestel ontstaan is om aan te sluiten bij de mensen in de huidige maatschappij en programma's aan te bieden op gebied van zingeving. Zij verwoorden het woord als volgt:

“Zingeving is betekenis of zin-geven aan het leven. Zingeving is de behoefte te 'weten', dat wat we doen in het leven een waarde heeft, betekenis heeft, er toe doet. De betekenis van het leven kun je op twee manieren zien; de mens moet elke dag zelf betekenis geven aan haar of zijn leven. Of, het leven heeft betekenis in zichzelf, bijvoorbeeld al doordat we leven. Dat we betekenis willen geven aan het leven is een behoefte van elk mens. Kennelijk is de zin of de onzin van het leven niet vanzelfsprekend. Het woord zin-geven, betekenis geven, zegt al dat dit een actief proces is. De gevonden betekenis geeft evenwicht en richting in deze complexe wereld.”⁸⁶

Zingeving wordt dus benoemd als een actief proces en om te weten dat wat we doen van waarde is. Ook is de moeilijkheid te merken in de term: is zingeving iets wat we zelf maken, of is er al zin in het leven wat wij ontdekken? Dat is een vraag waar een worldview aan ten grondslag ligt. Zingeving is dus een onderdeel van worldview, maar worldview is meer gaat een laag dieper. Het kijkt naar aannames en overtuigingen over de realiteit van dit bestaan. Mensen kunnen hun leven zin geven zonder duidelijkheid te hebben over hun diepste overtuigingen. Zo kan een leraar zin ervaren in het lesgeven, zonder dat er een uitgewerkte reflectie achter zit wat een mens ten diepste is. Zingeving is een woord wat overlap heeft met worldview omdat worldview ook op zoek is naar het doel van dit bestaan. Vooral wanneer we worldview invullen vanuit een bestaande religie zal zingeving nauw verbonden zijn aan de diepste geloofsovertuigingen van een persoon.

Samenvattend kunnen we zeggen dat we het woord worldview gebruiken om onduidelijkheid over overlap met Nederlandse woorden te voorkomen. Tegelijkertijd zijn we ervan bewust dat levensbeschouwing en zingeving grote overlap vertonen met worldview. Tijdens de interviews bij lerarenopleidingen zullen we dan ook moeten achterhalen in hoeverre vakken als levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming de betekenis van worldview voldoende behandelen.

3.2.3 Worldview als onderdeel van beroepsidentiteit

Deze subparagraaf gaat in op de relatie tussen worldview en beroepsidentiteit. Eerst brengen we de definitie van beroepsidentiteit zoals gevonden bij Korthagen in verband met de definitie van worldview van Sire. Ook betrekken we hier het niveau van betrokkenheid bij. Daarna bekijken we de GK en geven we aan hoe het verband tussen worldview en beroepsidentiteit daar impliciet of expliciet beschreven staat. We gebruiken daarvoor fragmenten zoals ook aan de orde is geweest in

⁸⁶ <http://www.huisvoorzingeving.nl/p/20/72/mo77-m3/over-het-huis>, bezocht op 30-07-2013.

hoofdstuk 3.1.2 maar nu op een meer beknopte wijze, aangezien we de volledige fragmenten al eerder hebben weergegeven. Zo hopen we te komen tot een heldere visie over het belang van de behandeling van het begrip worldview in de lerarenopleiding ten behoeve van de beroepsidentiteit.

Korthagen in relatie tot worldview

Korthagen benoemt een aantal elementen van de beroepsidentiteit, zoals beschreven in hoofdstuk 3.1.1. We benoemen ze hier opnieuw om de verbinding met Sire duidelijk te maken: duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatig handelen en het bijbehorende zelfbeeld. Het eerste element, de duurzame opvattingen, zien we ook bij de worldview terugkomen. Sire benoemt dit als een set aannames die persoon heeft. Deze aannames zijn bewust of onbewust, consistent of inconsistent, waar of onwaar. Zowel Korthagen als Sire benoemen het belang van reflectie op duurzame opvattingen. Het beroepsmatig handelen, wat door reflectiepatronen in kaart wordt gebracht voor de ontwikkeling van beroepsidentiteit, is een uiting van de worldview van deze docent in opleiding in de visie van Sire. Het bijbehorend zelfbeeld houdt ook verband met de worldview. Bijvoorbeeld de vraag die Sire stelt: wat is een mens? Wanneer een docent in opleiding gelooft dat hij waardevol is omdat mensen geschapen zijn door God, zal dat een ander zelfbeeld opleveren dan wanneer deze docent gelooft dat hij toevallig bestaat. Ook Stelt Sire de vraag welk doel de totale geschiedenis heeft en welk doel ons eigen leven heeft. Dat zijn vragen die in relatie staan tot het beeld wat een mens van zichzelf heeft.

Verder benoemt Korthagen het niveau van betrokkenheid om aan te geven dat mensen deel zijn van een groter geheel en hun identiteit verbonden is met zingevingsvragen. Wij zijn het eens met deze visie en zien daarin duidelijk het verband tussen worldview en de algemene persoonsvorming die deel is van de lerarenopleiding. 'Wie ben ik in het grotere geheel?' is automatisch een vraag naar de aard van het grotere geheel.

Generieke Kennisbasis in relatie tot worldview

De GK biedt ook genoeg handvatten om een verbinding te zien tussen worldview en beroepsidentiteit. We noemen steeds het hoofdstuknummer van de GK en geven daarop ons commentaar. Voor uitgebreidere fragmenten verwijzen we naar hoofdstuk 3.1.2 of naar de GK zelf.

In G.K. 4.1 gaat het erover dat jongeren bezig zijn met wie ze zijn. Wanneer de leraar dit proces wil begeleiden zal hij zelf ook moeten weten wie hij is. Bewustwording van de worldview helpt de leraar zijn eigen identiteit te verwoorden. G.K. 4.2 stelt dat, gezien het feit dat in onze tijd niet langer collectieve waarde- of zingevingssystemen bepalend zijn, het belangrijk is dat de docent de leerlingen helpt hun eigen overtuigingen te zien, te vormen en te verwoorden. Het spreekt voor zich dat de docent zijn eigen worldview dient te kennen en deze te kan verwoorden. Daardoor kan hij leerlingen begeleiden in het vormen van hun worldview. Ook hebben leerlingen met vormen van lijden te maken waarbij de docent vanuit een worldview op reageert, zoals begeleiding bij het omgaan met rouw.

In G.K. 6.1 is wellicht het verband tussen worldview en beroepsidentiteit het meest duidelijk te zien. Er wordt geëist dat er wordt gewerkt aan de professionele ontwikkeling waarbij de eigen vooronderstellingen onderzocht dienen te worden en de student zich bewust dient te zijn van het eigen zelfbeeld. De worldview draagt aan dit doel bij door bij de meest fundamentele en diepste

overtuigingen stil te staan die een persoon heeft. Daardoor worden eigen vooronderstellingen onderzocht en wordt de student zich bewust van zijn zelfbeeld. G.K. 6.2 laat zien dat, hoewel veel jongeren zich veelal niet meer identificeren met grote gevestigde levensbeschouwingen, ze nog steeds met dezelfde morele dilemma's zitten. Bij het omgaan met deze morele dilemma's wordt – hoewel vaak onbewust – vanuit een waardesysteem gereageerd. Dit waardesysteem heeft een worldview onder zich. Niet alleen leerlingen hebben met deze morele dilemma's te maken, maar ook de docenten. De bewustwording van hun eigen worldview versterkt de beroepsidentiteit en helpt de docenten standpunt in te nemen bij het omgaan met morele dilemma's. Ook in G.K. 8 komt dit terug. Daar wordt beschreven dat de pedagogiek ontstaat in relatie tot ethiek. Deze ethiek is gebaseerd op aannames over deze realiteit. Bewustwording van de worldview exploreert deze aannames en helpt aankomende docenten om tot een meer heldere ethiek te komen.

G.K. 8.1 legt een verband tussen pedagogiek en het wordingsproces van de leerling. Het is dan ook behulpzaam als de docent in opleiding zijn eigen wordingsproces kent en dit onder woorden kan brengen. Ook hierbij helpt bewustwording van de eigen worldview. G.K. 8.2 geeft aan dat de morele opvoeding nauw samenhangt met het levensbeschouwelijke en het mens- en maatschappijbeeld dat wordt aangehangen. Voor elke docent is het goed om zich hier van bewust te zijn en ook hier pleiten wij voor bewustwording van de worldview. G.K. 8.3 geeft het belang aan van de verborgen agenda van de school voor voortgezet onderwijs dat samenhangt met identiteit van deze school. Er zou gezegd kunnen worden dat de school vanuit een bepaalde worldview haar curriculum opbouwt. Een docent moet de eigen worldview kunnen vergelijken met de identiteit van de school en in hoeverre dat bij elkaar past.

G.K. 9.2 stelt dat burgerschapsvorming naar identiteits- en zingevingsvorming verwijst. Vooral wanneer de eigen identiteitsvorming en zingevingsvorming in verband worden gebracht met het bijdragen aan de maatschappij, heeft dit veel te maken met aannames over het leven in deze wereld, wat aan de orde komt bij de bespreking van worldview. G.K. 9.3 stelt dat er een verscheidenheid aan culturen en identiteiten is binnen een klaslokaal. Om hier respectvol mee om te gaan en gesprekken te leiden is het nodig om van perspectief te kunnen wisselen. Daarvoor is het behulpzaam om de eigen worldview te kennen en te weten hoe er vanuit andere levensbeschouwingen en culturen naar de wereld wordt gekeken.

In deze eisen van de GK blijkt dat vakken als pedagogiek, burgerschapsvorming, levensbeschouwing, filosofie en ethiek bij lerarenopleidingen in het curriculum kunnen zitten en daardoor al bijdragen aan de bewustwording van worldview. Het vak SLB en intervisie bestaat voor een groot deel uit reflectie en ook daar zullen studenten geconfronteerd worden met hun eigen aannames, zelfbeeld en identiteit.

3.2.4 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek

In de afgelopen paragraaf hebben we aandacht besteedt aan de uitwerking van een worldview. Ook zijn we ingegaan op de overlap en het verschil tussen worldview en begrippen die daar op lijken. Ten slotte hebben we gekeken naar de relatie tussen worldview en beroepsidentiteit door zowel Korthagen als de GK te betrekken bij de bespreking van worldview.

Waar wij voor pleiten, in lijn met Sire, is om de vragen van Sire te gebruiken binnen de lerarenopleidingen. Op deze manier krijgen aankomende docenten zicht op hun eigen worldview. Ook kunnen zij, wanneer we spreken over christelijk onderwijs, in gesprek gaan over en antwoorden aandraagen vanuit de christelijke uitwerking van worldview. Zo kunnen aankomende docenten zicht krijgen op het geheel van functioneren vanuit een christelijke worldview op een CVO. Ook zouden we de definitie van Korthagen over beroepsidentiteit willen koppelen aan bewustwording van worldview door aan de hand van Sire's worldviewvragen zicht te krijgen op duurzame opvattingen, beroepsmatig handelen en het eigen zelfbeeld. Het niveau van betrokkenheid pleit naar onze mening des te meer voor het bespreken van worldview in een lerarenopleiding, aangezien daar bewust een koppeling wordt gemaakt tussen zingeving en de eigen identiteit. In onze interviews zullen we dan ook een brug slaan tussen reflectievragen van Korthagen vanuit het niveau van betrokkenheid en de definitie van worldview van Sire.

Verder hebben we de eisen van de GK betrokken bij de bewustwording van worldview. In verschillende vakken zoals pedagogiek, burgerschapsvorming, levensbeschouwing, ethiek, studieloopbaanbegeleiding en intervisie komen thema's als zingeving, zelfbeeld en identiteit terug. In ons verdere praktijkonderzoek proberen we, voor zo ver mogelijk, te achterhalen in hoeverre de bewustwording van worldview al binnen deze vakken behandeld wordt en in hoeverre dit christelijk wordt ingevuld. Over de christelijke invulling van de beroepsidentiteit hebben we tot nu toe niet gesproken maar dat zal in de volgende paragraaf wel aan de orde komen.

Nu we een beeld hebben gekregen hoe docenten door reflectieve vragen bewust kunnen worden van hun eigen worldview en kennismaken met de christelijke worldview, willen we kijken naar hoe we een christelijke school kunnen definiëren.

3.3 Vorming van docenten voor christelijk scholen voor voortgezet onderwijs

In deze paragraaf gaan we in op de vraag wat een mogelijk invulling is van de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een CVO. In paragraaf 2.3 gaan we in op de tweede deelvraag: "Hoe geef je invulling aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een CVO?" Allereerst verbinden we deze paragraaf met de hierboven besproken term worldview. Vervolgens bekijken we verschillende typen christelijk onderwijs waarin verschillende posities zichtbaar worden ten opzichte van het christelijk geloof. Daarna beschrijven we hoe docenten omgaan met het werken op een CVO en zetten we uiteen op welke manier er invulling gegeven kan worden aan de beroepsidentiteit ter voorbereiding van het werk op een CVO. We sluiten af met onze conclusie en geven aan welke literatuurresultaten we zullen gebruiken in het praktijkonderzoek ter fundering van het onderzoek naar de deelvragen 3 en 4.

In de vorige paragraaf hebben we beschreven dat een worldview zowel objectieve als subjectieve kanten heeft en dat de worldview van een persoon zichtbaar wordt in zijn of haar leven door de keuzes die worden gemaakt. Er zijn belangrijke gemeenschappelijke kenmerken in een worldview die gebaseerd kunnen zijn op het geloof in God en de kijk naar de wereld en mensen vanuit dat geloof.⁸⁷

⁸⁷ Sire, J.W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p. 33.

Dit kan ook gezegd worden over christelijke identiteit, aangezien daar een worldview achter schuil gaat. Toch kan er niet gezegd worden dat dé christelijke identiteit bestaat. Daarom spreken we over 'een' christelijke identiteit die verschillend ingevuld kan worden maar wel een vaste kern heeft.

Deze vast kern is al langs gekomen bij de christelijke invulling van de vragen van Sire over worldview. Het bevat in ieder geval het concept dat God bestaat en heel de schepping door hem tot stand is gebracht en in stand wordt gehouden. De mens is gemaakt door God en geliefd door God. Verder is de dood niet het einde maar leven mensen in de eeuwigheid verder in de nabijheid of afwezigheid van God. Vanuit christelijk geloof bepalen niet zelf wat goed en kwaad is, maar heeft God vanuit zijn goedheid en karakter verklaard hoe goed en kwaad bepaalt kunnen worden. Hij heeft een doel met deze wereld en met deze geschiedenis, namelijk dat Zijn koninkrijk komt en Zijn wil gedaan wordt op aarde zoals ook in de hemel.⁸⁸

Ook scholen, hoewel er personen werken met vele verschillende meningen, spreken over hun christelijke identiteit. Datgene wat hen maakt tot een unieke school. Deze beschrijving is meestal op de website van de school te vinden. Het platform voor I&K verbindt de christelijke identiteit van scholen als volgt met worldview: "Christelijke scholen die hun identiteit willen vertalen naar alle programma's zien daarbij ook een lijn lopen naar christelijke wetenschapsfilosofie. Uitgaande van een christelijk mens- en wereldbeeld wordt gedacht in totaalverbanden. De wereld bestaat niet uit gesegmenteerde delen, maar is een totale geschapen werkelijkheid."⁸⁹ Dit is voor ons een belangrijk gegeven, omdat het iets zegt over hoe alle docenten op de school delen in een bepaalde 'christelijke worldview' waar vanuit gesproken en gehandeld wordt. Het geven van een vak is ondergeschikt aan deze worldview.

3.3.1 Christelijke scholen voor voortgezet onderwijs

Wanneer we kijken naar het vormgeven van een christelijke identiteit van een school, dan zijn er verschillende mogelijkheden. Er kan een indeling gemaakt worden in vier 'houdingen' ten aanzien van het christelijk geloof, beschrijft Cok Bakker.⁹⁰ Dit geldt niet alleen voor de scholen zelf, maar ook voor hoe docenten zich persoonlijk positioneren.

1. Deductieve positie: deze valt samen met de orthodoxe christelijke traditie. Hier gelden de absolute waarheid en autoriteit van de godsdienst, waar vanuit imperatieven voor het dagelijks leven zijn af te leiden.
2. Inductieve positie: hier wordt ruimte geboden de traditie opnieuw te interpreteren en te actualiseren, met name door niet alleen de traditie serieus te nemen maar even goed (of wellicht zelfs meer) de eigen ervaring. De traditie heeft het nodig om geherinterpreteerd te worden aangezien ze over de kloof van andere tijden en andere culturen heen in het heden betekenis moet krijgen. Dit actualiseringsproces kent echter een grens: Men houdt wel vast aan de erkenning van 'een zich openbarende goddelijke werkelijkheid', maar durft de traditie keer op keer opnieuw te interpreteren.

⁸⁸ Mattheus 6:18.

⁸⁹ Praamsma, J. en With, C. de, 'Groeien in excellentie' (Onderzoeksproject I&K, 2012) p. 3.

⁹⁰ Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) pp. 55, 56.

3. Reductieve positie: het religieuze of de traditie moet in deze positie getoetst worden aan het maatschappelijk en individueel welzijn. De herinterpretatie is heftiger dan bij de inductieve positie. Dit komt ook omdat er niet onder een grens gebleven hoeft te worden van goddelijke openbaring.
4. Gedistantieerde positie: hier is geen identificatie meer met de traditie en kan er gesproken worden over seculiere filosofie.

Om een beeld te krijgen van het percentage protestantse en katholieke scholen in Nederland dat onder een bepaalde positie te plaatsen is, heeft Van Hardeveld twee tabellen gemaakt vanuit zijn onderzoek. In deze tabellen is te zien dat protestants christelijke scholen meestal meer orthodox zijn in hun opvattingen. Ook heeft hij de verschillende posities met een bepaalde zin getypeerd, zoals dat in zijn onderzoek naar voren is gekomen.⁹¹ Deze tabellen fungeren als beeldvorming voor hoe in het huidige Nederlands onderwijs de christelijke identiteit op verschillende manieren wordt geïnterpreteerd.

Positie	Protestants Christelijk	Katholiek
<i>Deductief</i>	39%	20%
<i>Inductief</i>	43%	48%
<i>Reductief</i>	18%	24%
<i>Gedistantieerd</i>	0%	8%

Tabel 1.⁹²

Positie	Typering
Deductief	Jezus Christus was Gods Zoon: - P.C.: 40% - R.K.: 3%
Inductief	Jezus Christus is de mens waarin God is verschenen - P.C.: 26% - R.K.: 17%
Reductief	Jezus Christus was een groot mens: - P.C.: 34% - R.K.: 80%
Gedistantieerd	Jezus Christus was betekenisloos: - P.C.: 0% - R.K.: 0%

Tabel 2.⁹³

Bij de laatste, de gedistantieerde positie, is geen sprake meer van een (gezamenlijk) verlangen om de christelijke identiteit vorm te geven. Dit zijn dus scholen die we niet rekenen onder het spectrum CVO, al kan het gebeuren dat een school in de gedistantieerde positie opnieuw verlangt om vanuit de christelijke identiteit school te zijn. We beperken ons in het onderzoek tot de eerste drie posities, met die kanttekening dat we geen enkele school uitsluiten die open staat om vorm te geven aan (bepaalde facetten van) CVO. De deductieve positie heeft een duidelijke orthodoxe houding en sluit goed aan bij de term 'maximale eigenheid van de godsdienstige traditie' die we hieronder zullen

⁹¹ Van Hardeveld, G., *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) p. 20.

⁹² Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) pp. 55, 56.

⁹³ Idem, p. 59.

uitwerken. De inductieve en reductieve positie bevinden zich respectievelijk meer richting 'minimale eigenheid van de godsdienstige traditie'.

Van Hardeveld benoemt in zijn onderzoek 'Bijzonder Bekwaam' dat "[e]en school met protestants christelijke identiteit als doelstelling heeft om in het onderwijs de eigen geloofstraditie aan de orde te stellen en zorg te dragen voor de continuïteit van deze traditie."⁹⁴ Hij maakt daarbij, evenals anderen, gebruik van de hieronder genoemde begrippen 'maximale en minimale eigenheid van godsdienstige traditie'.

Maximale eigenheid houdt het volgende in:

- Leraren benadrukken dat de school uitsluitend bedoeld is voor leerlingen en leraren met een bepaalde levensbeschouwelijke achtergrond. Deze school is alleen toegankelijk voor mensen met gelijke opvattingen en sterke overeenkomsten in leefpatroon.
- Er is overeenstemming in het spreken over God, mens en maatschappij. De samenhang tussen de godsdienst in het gezin, in de kerk en op school is erg groot. De school komt, voor wat betreft de overdracht van de waarden en normen, in het verlengde van het gezin en de kerk te liggen. Leraren voeden leerlingen op met waarden en normen die in het gezin, op school en in de kerk overeenkomen.
- Voor het protestant-christelijk onderwijs betekent dit, dat in het onderwijsprogramma er grote aandacht is voor de Bijbel, de kerkelijke leer en de manier van het leven. De school staat voor de opdracht het protestants christelijk over te brengen op haar leerlingen; en de leerlingen te leren hoe ze vanuit dat geloof in de maatschappij moeten functioneren. Daarbij is er over de fundamentele noties van het geloof geen discussie. Omdat een pluriformiteit aan godsdiensten op school afwezig is, zal de interculturele en interreligieuze communicatie tussen leerlingen en leraren ook afwezig zijn.⁹⁵

Aan het andere uiterste is sprake van minimale eigenheid:

- Leraren benadrukken dat de school toegankelijk is voor leerlingen van andere levensbeschouwingen. Veel leerlingen komen uit geseculariseerde milieus en de leraren hebben te maken met andersgelovige, vaak allochtone, of niet gelovige leerlingen. Soms zijn op een school ook enkele leraren van een andere dan de protestants-christelijke godsdienst werkzaam. De school vraagt aan haar leraren om in te stemmen met of respect te tonen voor de protestants-christelijke uitgangspunten en doelstellingen.
- De leraren zijn werkzaam op scholen die niet gelieerd zijn aan een bepaalde geloofsgemeenschap en nemen daarmee de pluriformiteit binnen deze traditie als uitgangspunt. Dit betekent dat er van samenhang in overdracht van waarden en normen tussen kern, gezin en school geen sprake is. De strikte 1:1:1 relatie van de godsdienst thuis, in de kerk en op school is losgelaten.
- Binnen het onderwijs geven de leraren ruimte aan de dialoog met andere godsdiensten, maar de protestants-christelijke uitgangspunten blijven dominant. Zij staan niet voor de opdracht om het protestants-christelijk geloof over te dragen aan leerlingen. De verscheidenheid aan godsdiensten, met hun verschillende culturele en religieuze betekenisverleningen wordt door leraren als leermogelijkheid opgevat. Zij leren leerlingen met deze pluriformiteit om te gaan.

⁹⁴ Hardeveld, G., *Bijzonder bekwaam, keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) p. 20.

⁹⁵ Van Hardeveld, G., *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) p. 20.

Leraren met een open houding ten aanzien van andere godsdienstige opvattingen leveren een bijdrage aan de protestants-christelijke identiteit van de school en houden tegelijkertijd rekening met ouders en leerlingen van verschillende godsdiensten.⁹⁶

Er is dus een behoorlijke differentiatie in het spectrum van christelijke scholen waar te nemen. Voor het dagelijkse werk op een dergelijke school is het dus lastig te bepalen wat een docent dient te beschikken om goed te kunnen functioneren. Uitgaande van het open karakter van DCVO willen wij van de minimale eigenheid van de godsdienstige (christelijke) traditie uitgaan. Scholen met een maximale eigenheid van de godsdienstige traditie kunnen zelf verder bouwen vanuit de elementen die ook gelden voor scholen met minimale eigenheid van de godsdienstige traditie. Vandaar dat we de term worldview uitgebreid hebben uitgewerkt, aangezien elke docent een worldview heeft. Scholen en lerarenopleidingen maar ook individuele docenten kunnen aan de hand van bewustwording van worldview bepalen waar zij zich ongeveer plaatsen op de schaal van minimale tot maximale eigenheid van de godsdienstige traditie en welke implicaties dit heeft voor het onderwijs.

Op CVO met een minimale eigenheid van de godsdienstige traditie wordt tegenwoordig minder gesproken over de specifieke levensbeschouwing en geloofsdogma's. De nadruk ligt meer op normen en waarden.⁹⁷ Die worden dan *christelijke* normen en waarden genoemd. De vraag is echter wat deze normen en waarden exclusief christelijk maken. Een humanist of een moslim kan bijvoorbeeld dezelfde normen en waarden hebben. Volgens Miedema en Vijver in hun *Visie als venster*⁹⁸ dient er in ieder geval op een christelijke school geen ruimte te worden gegeven aan "cynisme, nihilisme, oeverloos relativisme, fatalisme en onverschilligheid tegenover het lot van mens en wereld." Dit sluit aan bij een christelijke worldview zoals beschreven door Abraham Kuyper waar God het begin is waar vanuit wijzelf, de ander en de wereld een waardevolle plek krijgen.⁹⁹

3.3.2 Voorbereiding van docenten voor het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs

Wanneer beginnende docenten startbekwaam zijn en willen werken op een CVO, kampen velen van hen met een probleem, beweert het lectoraat voor 'christelijk leraarschap' aan de Hogeschool Driestar Educatief in Gouda. Het probleem zou zijn dat ze te weinig kader hebben om de Bijbelse boodschap in verband te brengen met de inhoud van hun vak.¹⁰⁰ Het gaat dan niet om het vak godsdienst, maar om het verband tussen de Bijbel als geheel, de christelijke worldview, en de koppeling naar het eigen vak. Het is hierbij niet duidelijk of het lectoraat het heeft over een christelijke school met meer minimale of meer maximale eigenheid. Wel is het lectoraat christelijk leraarschap verbonden aan de reformatische lerarenopleiding Driestar Educatief waar docenten worden opgeleid met maximale eigenheid van de godsdienstige traditie, of zoals Cok Bakker

⁹⁶ Idem, pp. 21-22.

⁹⁷ Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) p. 54.

⁹⁸ Miedema, S. en Vijver, H.W., *Visie als venster: pluraliteit van levensbeschouwing binnen het christelijke hoger beroepsonderwijs* (Kampen: Kok, 1995) p.53.

⁹⁹ Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) p. 33.

¹⁰⁰ Mynck, B. de, 'Wees een Gids, naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap' (Lectoraat christelijk leraarschap: 2012) p.7.

beschrijft: vanuit de deductieve positie.¹⁰¹ Hierdoor kunnen wij de vraag stellen of docenten met datzelfde probleem kampen wanneer zij werkzaam zijn op een CVO die zich niet deductief positioneert. Toch vinden wij wel dat het lectoraat een situatie beschrijft waar docenten binnen het CVO mee te maken hebben.

Kennis van het vak maakt een leraar meer inspirerend. Maar natuurlijk maakt dat een leraar nog niet tot een christelijke leraar. Wat dan wel? Uit interviews met leraren blijkt dat de leraren zelf hier geen duidelijk of eenduidig antwoord op hebben. Wanneer ze een antwoord hebben, kan dat heel uitgesproken zijn. Het varieert ongeveer van een leraar die (toevallig) een christen is en die verder in zijn handelen niet verschilt van een niet-christelijke leraar, tot het idee dat het christen- zijn van de leraar heel de professie doortrekt. Tussen deze uitersten van een volstrekte scheiding tot een volledige integratie zijn allerlei varianten. Hoe men erover denkt is afhankelijk van het vak dat men geeft, de sector waarin men onderwijs geeft en het type opleiding dat men heeft genoten.¹⁰²

Het lectoraat blijft ons dus nog antwoord schuldig. Wel blijkt hieruit de variatie binnen het christelijk onderwijs, zoals we die ook zagen bij de vier typen en de minimale en maximale eigenheid van een school.

Volgens het lectoraat christelijk leraarschap dienen aankomende docenten gevormd te worden in hun worldview:

Het betreft een leerproces dat iedere leerkracht in de opleiding moet doormaken. (...) De vorming van worldview is afhankelijk van cultuurgebonden waarden. Idealen van goed leraarschap verweven zich met waarden en gebruiken in de cultuur. We dienen daarom in voorzichtige termen over christelijke worldview te spreken en dicht te blijven bij Bijbelse hoofdlijnen.¹⁰³

Het lectoraat voor christelijk leraarschap benoemt als de belangrijkste onderdelen van de worldview in het christelijk leraarschap:

1. Visie op het onderwijs
2. Visie op de inhoud van het vak. Elke docent moet weten hoe hij over de wereld denkt, wat is de werkelijkheid waarover hij onderwijs geeft?

Wel moet de kanttekening geplaatst worden dat het lectoraat christelijk leraarschap vanuit de maximale eigenheid van de godsdienstige traditie spreekt, vanwege de reformatorische identiteit van Driestar Educatief. Wij hebben eerder in deze paragraaf beschreven dat we op zoek zijn naar hoe de inhoud van de beroepsidentiteit er uit ziet in wanneer we aansluiten bij scholen met minimale eigenheid van de godsdienstige traditie. De visie op onderwijs en visie op vakinhoud wordt bepaald door de mate waarin een school de eigenheid van de godsdienstige traditie maximaal of minimaal wil weergeven. Wat dient een school voor voortgezet onderwijs aan invulling van de beroepsidentiteit te bieden wanneer wordt aangesloten bij de minimale eigenheid van de traditie?

¹⁰¹ Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) pp. 55, 56.

¹⁰² Idem, p.10.

¹⁰³ Idem, p.17.

Allereerst biedt de GK handvatten om in te gaan op levensbeschouwing, levensbeschouwelijkheid, waardecommunicatie, identiteitsontwikkeling, religie, zingeving, perspectiefwisseling en ethiek. Deze hebben wij in hoofdstuk 3.1.2 weergegeven. De lerarenopleiding dient zich af te vragen op welke manier er aandacht besteedt wordt aan die woorden binnen het curriculum en in hoeverre dat docenten voorbereid voor het werken op een CVO. Dit kan worden vormgegeven vanuit de eigen christelijke identiteit, maar wanneer de lerarenopleiding zelf geen christelijke identiteit heeft kan wel de vraag gesteld worden in hoeverre docenten worden klaar gemaakt voor de beroepscontext waarin zijn werkzaam zullen zijn.

Ten tweede willen we terugkomen op wat we in lijn met Korthagen hebben geschreven. Het docentschap is er om kinderen en jongeren te vormen. De spirituele vraag die hierbij komt kijken is *waartoe* vormen we jonge mensen? Wat is ons mensbeeld? Wie ben ik in het grotere geheel? Deze vragen kunnen christelijk ingekleurd worden waardoor docenten in opleiding leren visie te hebben voor vorming vanuit christelijk oogpunt. We zijn uitgebreid ingegaan op de term worldview en hebben concrete vragen bij James Sire gevonden die kunnen helpen om bewust te worden van hun eigen worldview. We zijn het met Sire en het lectoraat christelijk leraarschap eens dat docenten handelen vanuit hun worldview. Voor het werken op een CVO is het minstens nodig om kennis te hebben van de fundamentele aannames over de realiteit van deze wereld vanuit christelijk geloof. Hoe deze school zich binnen het christelijk geloof positioneerd heeft ook invloed op de manier waarop de worldviewvragen van Sire worden beantwoord. Wij kunnen dus – behalve als we ons deductief zouden positioneren – geen standaard antwoorden meegeven die gelden voor elke christelijke school of christelijke docent. Het is aan de lerarenopleidingen en aan schoolbesturen van VO om te bepalen op welke wijze zij hun christelijke identiteit willen vormgeven en hoe aankomende docenten daar in gevormd worden.

Aan de hand van de worldviewvragen van Sire kan op papier gezet worden wat de christelijke identiteit voor invloed heeft op de worldview van de school en van de individuele docent. Ten eerste is dit een oriëntatie om beter te begrijpen hoe er vanuit christelijk geloof naar de wereld wordt gekeken. Dit kan vervolgens meer concreet gemaakt worden door deze christelijke worldview te koppelen aan het onderwijs. Zo kan de vraag van Sire, 'wat betekent het om mens te zijn?', verbonden worden aan de omgang met leerlingen. Hoe worden leerlingen gezien vanuit christelijke worldview? Wat hebben leerlingen nodig in het onderwijs om ten volle mens te zijn? Op deze wijze kan de christelijke worldview de beroepsidentiteit van leraar raken.

Verder kan er tijdens de opleiding gereflecteerd worden op de eigen worldview ten opzichte van de christelijke worldview. In het voorbeeld van de zojuist gestelde vraag van Sire zou dit bijvoorbeeld zijn: christenen geloven dat mensen gemaakt zijn naar Gods evenbeeld en dat daardoor ieder mens, en dus elke leerling, van enorme waarde is. Wat betekent het voor de docent om mens te zijn? In hoeverre kan hij zich vinden in de christelijke visie op mens-zijn? Wat betekent dit voor zijn omgang met leerlingen? In het boek *Levenslessen* (Grün, A., Soffner, B. en Gimpel, M., 2012) wordt een anonieme godsdienstpedagoog geciteerd met de woorden: "Wij moeten de kinderen niet bij God weghouden. Als wij hen God onthouden, dan ontzeggen wij hun uiteindelijk hun menselijke waarde."

Wij nemen hun iets af wat bij menswording hoort.”¹⁰⁴ Dit is een goed voorbeeld van hoe visie op mens-zijn in de context van het onderwijs wordt toegepast.

In ons tweede gesprek met Dick den Bakker¹⁰⁵ gaf hij aan dat hij de christelijke identiteit van een school serieus neemt wanneer de school zich christelijk laat inspireren en God ter sprake wordt gebracht, niet alleen in vieringen, maar ook door de dag heen in lessen. Van een docent werkend in het CVO mag men dus verwachten dat hij God ter sprake kan brengen. Ook dat hij meebouwt aan de christelijke uitingen in de school zoals vieringen, dagopeningen en gebed. Hiervoor is het behulpzaam om kennis te hebben van de christelijke worldview, of liever, dat er wordt deelgenomen aan de christelijke worldview. Voor scholen die passen binnen de minimale eigenheid van de godsdienstige traditie zal dit echter niet makkelijk haalbaar zijn in het aannamebeleid. Wel kan een oriëntatie op de christelijke worldview veel toevoegen voor het meebouwen aan de christelijke identiteit van de school.

In het laatste gedeelte van deze paragraaf willen we bekijken welke elementen een docent die werkt in het CVO tegen komt. Vanuit het boek *Levenslessen* (Grün, A., Soffner, B. en Gimpel, M., 2012) beschrijven we deze elementen die behulpzaam zijn voor het werken op het CVO.¹⁰⁶

- Visie op mens-zijn, vorming, onderwijs en samenleving vanuit christelijk perspectief.¹⁰⁷ Dit hebben wij hierboven breder uitgewerkt als worldview.
- Zelfreflectie van de docent aan de hand van christelijke visie op mens-zijn. Het kennen van innerlijke drijfveren, de docent weet wie hij is, wat hij gelooft, wat zijn overtuigingen zijn. Dit kan gezien worden als een persoonlijke zuivering en loutering tot authenticiteit waar gezag uit voortkomt, omdat de docent in opleiding zijn plek vindt in het grotere geheel.
- Het kunnen slaan van een brug tussen leerstof van het specifieke vak dat de docent geeft met een christelijke worldview. Oftewel: de eigen leerstof plaatsen binnen de christelijke worldview.
- Transcendente dimensie van het leven betrekken bij professie van docent; het spreken over God, eeuwigheid, leven en dood, goed en kwaad. Hierbij gaat het niet om directe verbinding met de leerstof, maar een algemeen transcendent spreken met leerlingen op momenten dat dit nodig is, bijvoorbeeld bij het overlijden van een oma van een leerling.
- Leerlingen betrekken in de dankbare dimensie van het leven: verwonderen en verbazen over de schepping, jezelf, de ander en God. De wereld dus niet als ‘vanzelfsprekend’ ervaren, maar de ‘tekenen van God kunnen ontdekken in de wereld’.¹⁰⁸
- Stilte, bezinning, en naar binnen keren. Hier hoort ook de vaardigheid bij om ruimte te scheppen voor ‘trage vragen’. De vraag wat écht belangrijk is in het leven. Op deze manier wordt geduld bijgeleerd, wat ook nodig is om te kunnen leren. Waar geen rust is, kan niet

¹⁰⁴ Grün, A., Soffner, B., e.a., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) p. 119.

¹⁰⁵ Maart 2013, aan de CHE.

¹⁰⁶ Idem, pp. 75-78.

¹⁰⁷ Hoe deze christelijke invulling er uit ziet houdt verband met de identiteit van een school voor voortgezet onderwijs. Voor ons onderzoek voert het te ver om een visie op mens-zijn, vorming, onderwijs en samenleving uiteen te zetten. Ten eerste vanwege het beschikbare aantal uren dat wij hebben en ten tweede vanwege de enorme omvang van verschillende visies die door anderen uitgebreid uiteen zijn gezet.

¹⁰⁸ Grün, A., Soffner, B., e.a., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) p. 47.

geleerd worden. In onze cultuur is veel gehaast en direct beschikbaar. De waarde van rust, geduld en stilte is bij veel leerlingen onbekend. De docent kan hen helpen dit te ervaren.

- Ritme: vaste rituelen zoals dagopeningen en vieringen om leerlingen te helpen rust te nemen en te reflecteren. Rituelen zorgen voor structuur en daarmee duidelijkheid en rust. Ook kunnen leerlingen door rituelen op een herkenbare manier en op vaste momenten wennen aan spiritueel geladen momenten en hier betekenis aangeven. De docent in opleiding kan leren hoe deze rituelen en vieringen vorm gegeven kunnen worden. Voor een orthodoxe school kan dit bijvoorbeeld ingevuld worden met het kunnen omgaan met de Bijbel en gebed, terwijl bij de 'open-christelijke' scholen de invulling kan zijn om een moment van stilte te nemen en een kaars aan te steken.

Bij de bespreking van worldview werden reflectie en bewustwording genoemd als datgene wat bijdraagt aan de beroepsidentiteit. De hierboven beschreven elementen beschrijven toepassing voor het lesgeven vanuit christelijk perspectief, waarbij de worldview vanuit christelijk perspectief concrete invulling krijgt voor het onderwijs. Het spreken over God en een moment invullen waar er contact gemaakt wordt met God of gezocht wordt naar God is een typisch element waar docenten in opleiding op voorbereid kunnen worden.

3.3.3 Conclusie en gebruik praktijkonderzoek

Werken op een school met een christelijke identiteit gaat verder dan het eens zijn met de normen en waarden. Het is nodig dat docenten een worldview kennen, of beter: hebben, waarin een persoonlijke God betrokken is bij de wereld en zichzelf geeft aan de mensen. Het leven krijgt een plek in de totale geschiedenis die God heeft met de wereld en staat niet op los in het heden.

De definitie die Sire geeft en de vragen die hij biedt om een worldview helder te krijgen zijn wat ons betreft goed bruikbaar in het onderwijs. Hoewel veel vragen lastig te beantwoorden zijn wanneer iemand zich niet plaatst binnen een uitgewerkte levensbeschouwing zoals het christendom, islam of het jodendom, zijn de vragen wel confronterend en bieden gespreksstof. Dit is behulpzaam bij het kunnen verwoorden van een eigen visie. Ook kunnen aan de hand van deze vragen de hoofdlijnen van de christelijke worldview benoemd worden, waardoor aankomende docenten zich beter kunnen inleven in de identiteit van een school. Ook kan het christelijke docenten helpen om zich beter vanuit hun geloof te kunnen uitdrukken, aangezien zij helder zicht krijgen op datgene waar ze in geloven. Daarnaast kunnen de vragen gesteld worden in de setting van intervisie, studieloopbaanbegeleiding, en bij het vormen van de portfolio. Concrete praktijksituaties van studenten kunnen langs deze weg verbonden worden aan de bewustwording van hun worldview.

Verder concluderen we dat de verschillende posities die door scholen worden ingenomen op het gebied van christelijke identiteit te breed zijn om duidelijk te zeggen wat wel en niet christelijk is. Het is aan de school zelf om hun christelijke identiteit dusdanig te omschrijven dat ze zelf visie hebben op een christelijke worldview. We raden CVO dan ook aan om aan de hand van de worldviewvragen van Sire en de zingevingsvragen van Korthagen de eigen identiteit uit werken. Dit zal docenten helderheid geven over de mate van aansluiting die zij met deze visie hebben en het biedt ouders en leerlingen duidelijkheid over wat het woord christelijk betekent voor deze specifieke school.

Naast de nadruk die wij leggen op de bewustwording van de eigen worldview hebben we ook een aantal elementen genoemd die concrete uitingen zijn van het geloof in God, zoals beschreven in het boek *Levenslessen*.¹⁰⁹ Deze elementen kunnen in meer of mindere mate Bijbels-orthodox ingevuld worden door een schoolbestuur. Wij denken dat het aankomende docenten die gaan werken op een CVO zou helpen wanneer zij tijdens hun opleiding leren om vorm te geven aan de beschreven elementen. Dit maakt dat de identiteit van de specifieke school meer uiting zal krijgen zowel binnen als buiten de lessen. Docenten in opleiding zouden al tijdens hun stage op een CVO kunnen oefenen met de genoemde elementen en hier bewust op reflecteren.

¹⁰⁹ Grün, A., Soffner, B., e.a., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) 208 pp.

4 Resultaten praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk zetten we de resultaten van de interviews uiteen. We doen dit aan de hand van de opbouw van de topiclijst. Ook het theoretisch kader, hoofdstuk 3, is op deze manier opgebouwd. Dit houdt in dat we in de eerste paragraaf stilstaan bij vorming en hoe zich dat verhoudt tot de identiteit van de lerarenopleiding. In de tweede paragraaf komt de beroepsidentiteit aan de orde aan de hand van de definitie van Korthagen. Ook staan we stil bij het niveau van betrokkenheid. Dit is tegelijkertijd een opstapje naar de derde paragraaf waar de worldview wordt besproken. Vervolgens bekijken we in hoeverre lerarenopleidingen behoefte hebben en invulling geven aan de christelijke worldview. Ten slotte komen de aanbevelingen van de lerarenopleidingen aan BCCO aan de orde.

We maken in de komende paragrafen een selectie van de meest belangrijke en relevante resultaten voor het beantwoorden van de deelvragen drie en vier. Zo willen we tot een antwoord komen op de vragen: “Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?” en: “Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een CVO?”

4.1 Vorming

In deze paragraaf wordt gekeken naar de aandacht voor vorming op een lerarenopleiding. Uitgangspunt voor deze paragraaf is de deelvraag: “Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?”

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd. In de eerste subparagraaf wordt gekeken naar de schoolidentiteit van een lerarenopleiding. In de tweede subparagraaf wordt gekeken naar de waarden die voortkomen uit de schoolidentiteit. Deze eerste twee subparagrafen hebben we in de eerste paragraaf geplaatst, zodat de identiteit van de lerarenopleidingen duidelijk wordt en daarmee ook de praktijkgegevens op een juiste manier geïnterpreteerd kunnen worden. De daadwerkelijke antwoorden op de aandacht voor de vorming komen na deze twee paragrafen. In de derde subparagraaf wordt de scholingsvisie en vormingsvisie van de lerarenopleiding besproken. In de vierde subparagraaf wordt gekeken naar de vormingsidealen van de opleiding. In de vijfde subparagraaf tenslotte naar een geslaagde vorming. Met deze topics proberen we de aandacht voor vorming op een lerarenopleiding helder te krijgen.

4.1.1 Schoolidentiteit van een lerarenopleiding

Onze eerste vraag bij het interview was een open vraag: “Wat kunt u ons vertellen over de identiteit van deze lerarenopleiding?” Vervolgens vroegen we hoe deze schoolidentiteit gestalte krijgt voor de studenten en waarom ze dat juist op deze manier doen. Wij startten specifiek met deze vraag om helder te krijgen hoeveel invloed de schoolidentiteit heeft op de invulling van het curriculum van de student. We zullen een korte schets geven per lerarenopleiding waarin deze eerste vragen worden behandeld. Bij elke schets zullen we – indien dit mogelijk is – aangeven waar we de school plaatsen binnen de vier posities die Cok Bakker beschrijft en die in hoofdstuk 3.3.1 aan de orde zijn gekomen. Ook geven we aan, als dit kan, waar op de lijn van minimale of maximale eigenheid van de traditie de

school zich bevindt. De score (1) staat hier voor minimale eigenheid en de score (5) voor maximale eigenheid van de godsdienstige traditie.

Driestar Educatief

Driestar Educatief is een protestants christelijke/reformatorische hogeschool. Dit wordt zichtbaar in de manier waarop de opleiding is vormgegeven. Driestar Educatief heeft een aantal gewoonten: rituelen, zoals een dagopening (Bijbel lezen met gebed) en sluiting. Ook wordt de identiteit zichtbaar vanuit de keuze voor bepaalde stukken inhoud van het curriculum of uit een bepaalde benadering. Dhr. P. Murre, manager lerarenopleidingen voor VO bij Driestar Educatief, legde uit: “De schoolidentiteit zit er eigenlijk veel doorheen. In de lessen is het zo, maar ook in bepaalde boeken om te studeren. Het zit echt overal doorheen.”

We beschrijven Driestar Educatief als een lerarenopleiding met maximale eigenheid van de religieuze traditie met een score van 5. Ze heeft een deductieve positie, omdat er vanuit reformatorische, Bijbels-orthodoxe visie vorm gegeven wordt aan het curriculum en de schoolcultuur.

Hogeschool Windesheim (Windesheim)

Windesheim is een hogeschool die is ontstaan door een fusie van christelijke en openbare instellingen. De lerarenopleiding is van oorsprong christelijk. “De hele hogeschool geeft in de visie aan dat we teruggaan op de joods-christelijke traditie en die nemen ze breed als een open systeem en een welkom aan iedereen. De lerarenopleidingen zeggen eigenlijk hetzelfde. Wij noemen dit – en die discussie begint nu binnen heel de hogeschool gevoerd te worden – de waardevolle professional. Dat zou dus eigenlijk gelden voor leraren. Maar ook voor alle andere beroepen die wij hier opleiden.” (Dhr. L. Stomp, directeur van de lerarenopleiding van Windesheim). De term waardevolle professional brengen ze in verband met hun joods-christelijke traditie. Dhr. Stomp zegt het volgende hierover: “Dan hebben wij in ieder geval gezegd dat het te maken heeft met het feit dat je christelijk bent, dat je in ieder geval voor God bestaat en voor iedereen. Dus ook voor allerlei waardesystemen.”

Hoewel de christelijke identiteit van Windesheim heel bewust gestalte krijgt in de nadruk op waardesystemen, is de identiteit niet deductief christelijk. We plaatsen Windesheim binnen een inductieve positie, omdat de traditie geherinterpreteerd wordt en zij niet meer vasthoudt aan orthodoxe dogma's, maar zij wel bewust bezig is met de christelijke identiteit. Op de schaal tussen minimale (1) en maximale (5) eigenheid van de godsdienstige traditie plaatsen we Windesheim op (2) richting minimale eigenheid.

Hogeschool Utrecht (HU)

Wij hebben gesproken met dhr. B. Wagemakers. Dhr. Wagemakers is docent geschiedenis bij HU, ook is hij betrokken bij centrum Archimedes. Centrum Archimedes maakt deel uit van Instituut Archimedes, de lerarenopleiding voor voortgezet- en beroepsonderwijs van HU. Zij bieden nascholing en professionalisering aan voor voortgezet- en beroepsonderwijs. Centrum Archimedes heeft, hoewel het openbaar is, een cursus gemaakt die toegespitst is op het christelijk onderwijs. Dit is gedaan omdat er een samenwerkingsverband bestaat met perspectiefscholen in het Groene Hart. Dhr. Wagemakers was de ontwerper van deze cursus en daarom zijn wij met hem in gesprek gegaan. Dit betekent wel dat hij op een andere positie zit binnen de lerarenopleidingen dan onze andere informanten. Wij menen dat dit niet uitmaakt voor de betrouwbaarheid van het onderzoek en dat de kennis van dhr. Wagemakers juist heel bruikbaar kan zijn bij het nadenken over een eventueel

curriculum ter voorbereiding op het CVO. De reden hiervoor is Dhr. Wagemakers een module heeft ontworpen aan de hand van de vraag hoe aankomende docenten goed kunnen worden voor het werken op CVO, wat bruikbare inzichten kan bieden voor BCCO.

Over de openbare identiteit van HU zegt dhr. Wagemakers het volgende: “Deze identiteit wil zeggen dat de lerarenopleiding eigenlijk voornamelijk bezig is met, als je het hebt over vormen, ‘ja, je wordt docent, waar moet je rekening mee houden?’” Dat de lerarenopleiding openbaar is betekent dat ze officieel geen cursussen aanbieden die een bepaalde religieuze identiteit ondersteunen. Deze school heeft dus geen verbinding met de christelijke identiteit en is daarom ook niet binnen één van de vier posities van C. Bakker te plaatsen. Daarnaast kan ze ook niet in verbinding worden gebracht met minimale of maximale eigenheid van de godsdienstige traditie.

Fontys

Fontys heeft een algemene grondslag en is een brede hogeschool. Dit komt door meerdere fusies, de hogeschool is dan ook heel groot en heeft veel opleidingen. Uit het interview bleek dat door de katholieke identiteit van vroeger “een streep is gezet”, alleen de pabo is nog wel katholiek. “De katholieke identiteit komt nog wel terug. (...) Bepaalde kenmerken van een katholieke identiteit lees je hier wel in veel kluisnotities terug.” (Mevr. A. Buys, directrice van de lerarenopleidingen bij Fontys.)

Fontys is een goed voorbeeld van een lerarenopleiding met een gedistantieerde positie ten opzichte van het christelijk geloof. Hoewel de wortels van de school katholiek zijn, is er nu bewust afstand gedaan van de katholieke identiteit. Wel heeft Fontys nog invloeden van de reductieve positie, aangezien deze lerarenopleiding niet zou zeggen dat Jezus Christus betekenisloos is geweest. De eigenheid van de godsdienstige traditie is wel teruggebracht tot de score nul.

InHolland

InHolland profileert zich niet meer als protestants christelijk bij de lerarenopleidingen, de wortels liggen daar wel. Ook hebben ze nog de theologische opleidingen. “Dat kleurt ook nog wel. (...) GPW, daar zit natuurlijk wel dat heel duidelijk christelijke in, maar ook islamitisch en joods-pastoraal werk hebben ze als afstudeerrichting bij GPW. Daar zitten de drie grote religies in. Daar hebben ze wel echt een hele prominente plek. En als het gaat om de andere lerarenopleidingen, dan is het niet zo dat wij daar ons echt profileren. (...) Het maakt ook wel uit wie er aan het roer zit voor wat de kleuring is. Daar vandaan wordt ook heel veel duidelijk.” (Dhr. W. Spoelstra, directeur van de lerarenopleidingen bij InHolland.) Bij de werving van studenten wordt de vroegere christelijke identiteit niet betrokken.

InHolland typeren we als reductief gepositioneerd. Er is nog wel ruimte voor christelijke elementen, maar alleen op een gelijkwaardige manier met andere grote godsdiensten. InHolland erkent haar christelijke wortels als school, maar is niet actief bezig deze christelijke identiteit vorm te geven. Hiermee komt de lerarenopleiding in de buurt van de gedistantieerde positie, maar de theologische opleidingen weerhouden de lerarenopleiding ervan werkelijk afstand te nemen van deze identiteit. Qua eigenheid van de godsdienstige traditie typeren we deze school als minimaal met score (1).

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)

De lerarenopleiding is algemeen. Dit is niet ingekleurd vanuit een bepaalde religie, omdat het hele beroepsveld opgeleid wordt voor het totale voortgezet onderwijs in het noorden. De identiteit blijkt uit het feit dat deze opleiding vooral gericht is op worldview, wat tot uitdrukking komt bij het vak mondiaal burgerschap. "Dit heeft meer te maken met de wereld, dan met religiositeit." (Mevr. G. Tol, directrice van de lerarenopleidingen bij NHL.) We waarden deze school met een score van 0 op de schaal van eigenheid van de godsdienstige traditie, omdat de school geen christelijke identiteit heeft en hier duidelijk over spreekt.

4.1.2 Belangrijke waarden

Nadat de verschillende lerarenopleidingen de identiteit van de lerarenopleiding beschreven hadden vroegen we hen dit uit te werken in waarden. De dagelijkse omgang in de school, hoe waarden een plek krijgen binnen de lessen en waarom dit op deze manier gebeurt. Op deze vraag over uitwerking van waarden hebben vijf van de zes lerarenopleidingen antwoord gegeven. Dit heeft te maken met de functie die de informanten binnen de lerarenopleiding van de hogeschool hebben. Ook is het antwoord van de NHL korter. De reden hiervoor is de korte lengte van het interview in vergelijking met de andere interviews. We zullen per lerarenopleiding antwoord geven op deze vragen.

Driestar Educatief

Het curriculum bestaat uit twee hoofddelen: het pedagogisch-didactische deel en het vakinhoudelijke deel. In het pedagogisch-didactische deel zitten thema's die zich duidelijk verhouden tot de schoolidentiteit. Enkele thema's zijn: relatie (vooral met leerlingen), gezag, ontwikkeling, uniciteit en verantwoordelijkheid. Aan deze thema's zitten waarden vast. Het thema 'gezag' wordt ingevuld vanuit een orthodox-protestants kader. Onder 'uniciteit' wordt het uniek-zijn van de puber als schepsel verstaan. De groep is ook uniek als leeftijdscategorie en zo hebben zij hun eigen ontwikkeling, ook weer begrepen als schepsel van God. Aan deze thema's zijn bepaalde vaardigheden, kennis, colleges, opdrachten en/of tentamens verbonden.

Windesheim

Bij Windesheim staat de 'waardevolle professional' centraal, dit geldt zowel voor de lerarenopleidingen als voor alle andere opleidingen van de hogeschool. Deze waarden zien we uitgewerkt in de dagelijkse omgang van de school doordat iedereen welkom is, los van de levensbeschouwelijke achtergrond. De hogeschool verwacht dat de student deze waarden zelf leert te definiëren en deze in het handelen kan expliciteren. Bij de studieloopbaanbegeleiding staan de eigen identiteit en de bewustwording van het eigen waardensysteem centraal in het programma. Dit gebeurt aan de hand van casussen die ingebracht worden, gesprekken die daarover gevoerd worden en binnen intervisiegroepen. Ook staat hier meer over in de portfolio- en stagehandleiding. Windesheim heeft voor deze manier gekozen omdat zij zo allerlei overtuigingen, waarden en levensbeschouwelijke visies naast elkaar kunnen houden. De van oorsprong christelijke identiteit krijgt uiting doordat "Iedereen vooral kijkt naar zijn eigen waarden." De christelijke identiteit wordt verder als volgt omschreven door dhr. Stomp: "Het heeft te maken met het feit dat je christelijk bent, dat je in ieder geval voor God bestaat en voor iedereen. Dus ook voor allerlei waardesystemen. Dan kan je dus keuzes maken. De ene christelijke school vindt dan toch dat hij zijn eigen waardesysteem voorop moet zetten. De andere christelijke school zegt: 'we maken het gelijkwaardig voor alle

waardesystemen en voor dat laatste kiezen wij.” Ook heeft Windesheim levensbeschouwelijke vorming in het vaste curriculum om bij te dragen aan de vorming van een christelijk karakter.

Fontys

Fontys kent tien statements en aan de hand hiervan zijn vijf toetsstenen ontworpen. De statements beginnen met: ‘Een goede leraar is...’. Mevr. Buys zegt hier het volgende over: “Ik zie in de keuzes die gemaakt zijn, dat zijn nu vijf toetsstenen geworden, dat die niet altijd terugwijzen naar een levensbeschouwelijke identiteit. Maar ik vind wel dat je dat er door heen kunt lezen. Kenmerkend voor de katholieke identiteit is een zeker optimisme, hoop, blijheid en die soort meer vreugdevolle, positieve waarden. Dat lees je hier wel in veel kluisnotities [interne archief] terug.” Deze toetsstenen zijn leidend bij gesprekken over herziening van het curriculum. De huidige vraag voor de lerarenopleiding is hoe ze deze toetsstenen nu zo vormgeven dat die voor iedereen zichtbaar zijn en dat mensen ook steeds met die toetsstenen in de hand kunnen motiveren waarom ze dingen doen zoals ze dat doen. De waarden krijgen een plaats in de les doordat er meegedaan wordt aan bepaalde projecten die teruggaan naar waarden en normen. Ook is er een lectoraat ‘ethiek voor het leraarschap’. De lerarenopleiding heeft voor deze manier gekozen omdat “We de discussie niet uit de weg willen gaan, juist eerder op zoeken, hoewel we niet echt meer vanuit één levensbeschouwelijke visie de inhoud van de opleiding vormgeven.”

InHolland

Op de vraag welke waarden belangrijk zijn vanuit de schoolidentiteit antwoordde dhr. Spoelstra: “Dat is een hele brede vraag. We doen natuurlijk wel aan beroepsidentiteit. En stellen de vraag: vanuit welke waarden geef jij nu onderwijs? Studenten worden natuurlijk wel gestimuleerd om daarover na te denken. In de pedagogische- onderwijskundige leerlijn en de reflectielijn moet de student natuurlijk wel nadenken over wat voor hen goed onderwijs is. Dan kom je ook op dat niveau van waarden. We hebben ook een module beroepsethiek in het programma. Dat gaat over dit soort vragen.” Opvallend is dat er niet duidelijk wordt ingegaan op wat de waarden vanuit de schoolidentiteit zijn.

NHL

Respect en verantwoordelijkheid voor leefbaarheid zijn twee belangrijke waarden. Op een aantal opleidingen is duurzaamheid ook een waarde. Het is ons niet bekend hoe deze vorm gegeven worden. De korte duur van het interview is de reden hiervoor.

4.1.3 Scholingsvisie – vormingsvisie

We stelden de lerarenopleidingen de vraag waar ze zich op de lijn bevonden tussen de uitersten van scholingsvisie (score 1) of vormingsvisie (score 5). Bij beide uitersten gaven we de kenmerken aan. Dit zijn dezelfde kenmerken die staan in onze theoretische oriëntatie. Helaas hebben we deze vraag niet aan alle lerarenopleiding kunnen voorleggen. Ook is er dubbelzinnigheid opgetreden bij het benoemen van de bijbehorende kenmerken. We willen de resultaten graag accuraat en nauwkeurig houden wat heeft geleid tot het benoemen van de scores op de schaal van vormingsvisie / scholingsvisie van enkele opleidingen (Driestar Educatief, Fontys, NHL).

In de interviews is opgevallen dat over het algemeen de vormingsvisie de meeste nadruk krijgt. Uit het vervolg van de interviews blijkt ook dat de lerarenopleidingen zich wel degelijk bezig houden met de beroepsidentiteit en de vorming hiervan.

Driestar Educatief geeft, net als de meeste andere lerarenopleidingen, een score vier, wat neigt naar de vormingsvisie, maar zegt erbij: “Ik vind niet dat ze tegenover elkaar staan, want vorming impliceert scholing. Maar vorming is wel het doel. (..) Vormgeving is ook geen lege huls, er zit ook onder andere cognitie en kennis bij.”

Fontys heeft juist bewust gekozen om de vakgerichte- en beroepscomponent in balans te laten zijn vanwege de geschiedenis van de hogeschool. Mevr. Buys van Fontys gaf, nadat wij duidelijk de verschillende kenmerken van scholingsvisie en vormingsvisie hadden benoemd, een score van 4,5 à 5 voor de vormingsvisie. “Dus je bent geen goede leraar als je niet heel veel van je vak afweet, dus ongeveer 50% van de tijd van het curriculum wordt besteed aan de inhoudelijke ontwikkeling, en vakinhoudelijk is ook niet alleen cognitief. De andere helft wordt besteed aan de groei rondom het beroep van de leraar, dus wat met communicatie, psychologie, ontwikkelingspsychologie en reflecteren te maken heeft. Dit moet met elkaar in balans zijn en ontzettend met elkaar verweven zijn. En het gaat er om dat jij straks een schakeltje bent in die groei van die leerling, waarbij de nadruk echt moet liggen op die hele persoon.”

De ‘NHL’ kiest voor een score van (4), omdat ze veel waarde hechten aan de wendbaarheid en weerbaarheid van studenten. De visie hierachter is dat zowel de wereld als de informatieverwerking sterk aan verandering onderhevig is.

4.1.4 Vormingsidealen

Op dit topic kwam niet van alle lerarenopleidingen respons. We hebben tijdens de interviews ook niet op dit onderwerp doorgevraagd vanwege de beperkte tijd. We wilden bewust meer tijd besteden aan de thema’s beroepsidentiteit, worldview en voorbereiding voor het CVO. Uit deze thema’s blijkt ook indirect de aandacht voor vorming in welke keuzes de lerarenopleidingen maken in het curriculum. Hieronder zullen we weergeven wat de vormingsidealen zijn van Driestar Educatief, InHolland en de NHL, waar de vraag wel voldoende aan de orde is gekomen.

De vormingsidealen van Driestar Educatief zijn: “Het afleveren van christelijke leraren die weten wat het is om christen te zijn, dat is het geloof in Christus en de Bijbel vertalen in het handelen. Maar ook dat zij daarover nadenken en daarin ook willen groeien. Tegelijk is een groot deel niet christelijk, dit staat op gespannen voet, maar dan nog blijft dit het ideaal.”

De vormingsidealen van InHolland zijn het leergebiedonderwijs. Dit is naar een idee van de VMBO-scholen, waar InHolland voornamelijk docenten voor opleidt. Het onderwijs op InHolland is gegroepeerd rondom vijf leergebieden: mens en taal, mens en natuur, mens en wereld, mens en wereldbeschouwing en mens en zorg. In een aantal onderwijseenheden krijgen de studenten gezamenlijk onderwijs. InHolland vindt het belangrijk dat een docent overkoepelend kan werken en relaties kan leggen met verschillende leergebieden, zoals hierboven benoemd.

Mevr. Tol gaf kort en krachtig aan dat het vormingsideaal van de NHL is dat de studenten 'wendbaarheid' en 'weerbaarheid' hebben om de toekomst van deze wereld goed aan te kunnen. Ze gaf daarbij aan dat dit van extra belang is voor het Friese gebied waar NHL zich bevindt, waar veel leerlingen weinig in aanraking zijn geweest met de wereld buiten Friesland.

4.1.5 Geslaagde vorming

Aan de lerarenopleidingen die voor een vormingsvisie gaan, hebben we de vraag voorgelegd wanneer zij spreken van een geslaagde vorming. Volgens Driestar Educatief houdt vorming nooit op. "Na vier jaar krijg je een diploma en één van de dingen die we met z'n allen best wel willen benadrukken: stop niet met leren. Er is zoveel meer te ontdekken in de wereld en ook zoveel meer om gevormd te worden. Je bent eigenlijk pas klaar op het moment dat je sterft. Daarom hebben we het niet SMART geformuleerd als einddoel."

Windesheim zegt: "Aan het einde van het vierde jaar. Anders krijg je geen voldoende voor je portfolio. Je kunt dan in ieder geval als beginnend leraar zeggen: ik ga zo met mijn leerlingen om en ik sluit zo bij die school aan, omdat ik geleerd heb dat ik er zo mee om kan gaan. Een student kan dus naar zijn handelen kijken en dat handelen voor een groot deel verklaren aan de hand van zijn waarden en vertellen waar die waarden vandaan komen." (...)De student moet reflecteren of hij de zeven competenties bereikt heeft. Waarvan er – zeker drie – helemaal waardegeladen zijn." Met deze waardengeladen competenties doelt Dhr. Stomp op de competente van omgeving, omgang met collega's en de persoonlijke competentie.

Bij InHolland is de vorming geslaagd als de docenten startbekwame docenten zijn die zelfstandig een groep kunnen leiden, volledig docent zijn in de taken die daarbij horen en de verschillende rollen.

De NHL zegt: "Als een student zelfbewust aan zijn beroep begint. Zelfbewust zijn kies ik omdat mensen die in het noorden geboren zijn zich zelfbewuster mogen tonen, dus daar wordt heel wat aan gewerkt."

4.1.6 Conclusie

In deze paragraaf stond de aandacht voor de vorming van een docent centraal. Voorafgaand hebben we de lerarenopleidingen gevraagd naar hun identiteit en de waarden die daaruit voortkomen. Driestar Educatief en Windesheim blijken beiden vanuit de christelijke identiteit hun waarden te uiten, al doet Driestar Educatief dit vanuit een deductieve positie en Windesheim vanuit een inductieve, bijna reductieve positie. Fontys geeft, hoewel er afstand is genomen van de katholieke identiteit, toch nog een aantal katholieke, 'blijve waarden' die bij de lerarenopleiding ervaren worden. InHolland is niet duidelijk over de eigen waarden en NHL zet in op 'verantwoordelijkheid' en 'leefbaarheid', zonder dat dit gekoppeld is aan een bepaalde levensbeschouwing.

De aandacht voor de vorming blijkt voornamelijk uit het geheel van de interviewresultaten, als we zien hoe de beroepsidentiteit en de persoonlijkheidsvormende elementen een rol hebben in het curriculum bij de lerarenopleidingen. Dit zal behandeld worden in paragraaf 4.2. Toch vallen er vanuit de praktijk ook gegevens af te leiden over de aandacht voor vorming, nog los van de

beroepsidentiteit. Het antwoord van Fontys is het meest typerend voor wat wij in de literatuur hebben gevonden bij de scholingsvisies en vormingsvisie. Zij nemen duidelijk afstand van enkel de scholingsvisie en kiezen bewust voor de vormingsvisie. Tegelijk zegt Driestar Educatief ook dat vorming het doel is, maar dat dit geen lege huls. Het één kan niet zonder het ander en dat is ook wat de literatuur zegt. Het gaat erom waar een lerarenopleiding de nadruk op legt en dan blijkt de meeste nadruk te liggen op vorming. Als het gaat om de idealen van vorming dan zien we dat deze gekleurd worden door de identiteit en de context van een lerarenopleiding en dat deze dus per lerarenopleiding sterk kunnen verschillen. De vorming van een docent is volgens de lerarenopleidingen geslaagd als de student de opleiding heeft gehaald. Tegelijkertijd wordt er ook gezegd dat vorming nooit ophoudt en dat een student op het moment van afstuderen pas een beginnend docent is die nog veel kan leren.

4.2 Beroepsidentiteit

In deze paragraaf wordt gekeken naar de aandacht voor vorming van de beroepsidentiteit op een lerarenopleiding. Uitgangspunt voor deze paragraaf is de deelvraag: Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd. In de eerste subparagraaf wordt gekeken naar het begrip beroepsidentiteit. In de tweede subparagraaf wordt uiteengezet in hoeverre er bij lerarenopleidingen waarde wordt gehecht aan de vorming van de beroepsidentiteit bij studenten. In de derde subparagraaf wordt aandacht geschonken aan de rol van reflectie bij een lerarenopleiding ten behoeve van de beroepsidentiteit. In de vierde subparagraaf wordt gekeken naar het gebruik van het model van Korthagen binnen de lerarenopleiding. In de vijfde subparagraaf wordt er ingegaan op het niveau van betrokkenheid uit het model van Korthagen. Met deze topics proberen we de aandacht voor vorming van de beroepsidentiteit op een lerarenopleiding helder te krijgen.

4.2.1 Begrip beroepsidentiteit

Op de vraag naar het definiëren van beroepsidentiteit geven drie lerarenopleidingen (InHolland, Fontys en Windesheim) een antwoord. Het doel van deze vraag was om te peilen in hoeverre verschillende lerarenopleidingen hetzelfde idee hebben bij beroepsidentiteit.

Dhr. Spoelstra (InHolland) definieert de beroepsidentiteit als volgt: “Dat is vanuit welke visie en welke waarden je je beroep wilt vormgeven.” Mvr. Buys (Fontys) geeft beroepsidentiteit als volgt weer: “Dat is de grote gemene deler waar je leraren aan herkent en professional kan noemen. Onze statements hebben alles met beroepsidentiteit te maken, want daar herken je een docent aan. Het zijn in feite duurzame opvattingen en daar zit ook reflectie in.” Dhr. Stomp (Windesheim) citeert zijn definitie van beroepsidentiteit vanuit de schoolgids: “Die het eigen professionele handelen kritisch ter discussie stellen en die ook verantwoording afleggen. Daarbij hanteert de professional persoonlijke en institutionele wettelijke waarden en normen en leren een onderzoekende en reflectieve houding te ontwikkelen binnen hun professionaliteit, vanuit hun idealen over goed onderwijs en samenleving en vanuit de eigen vakbekwaamheid. De professional is op de hoogte van de huidige ontwikkelingen van het eigen vakgebied en is door onderzoek vaardigheden gewapend voor de toekomst en steeds veranderende beroepspraktijk.”

Alleen Dhr. Stomp (Windesheim) pakte direct de schoolgids om zijn antwoord te formuleren. Daardoor werd duidelijk dat Windesheim een eigen definitie van beroepsidentiteit definieert en ook dat dit een belangrijk onderdeel van de opleiding is. Zowel bij Windesheim als InHolland komt het woord 'waarden' terug, waaruit blijkt dat visie op ethiek belangrijk wordt gevonden voor de vorming van de beroepsidentiteit van een docent.

4.2.2 Waardering van de vorming van beroepsidentiteit

Alle lerarenopleidingen hechten waarde aan de vorming van beroepsidentiteit. Ook wordt er aangegeven dat het aan de orde komt bij de GK van de leraar (G.K. 6.1 spreekt hier in directe zin over). Dat er waarde aan wordt gehecht blijkt uit de invulling van het curriculum en de keuzes die men op dit gebied heeft gemaakt. 'Studieloopbaanbegeleiding' (SLB) wordt genoemd als het moment waar de vorming van beroepsidentiteit voornamelijk aan de orde komt. Het belangrijkste instrument wat gebruikt wordt is 'reflectie'. SLB bestaat voornamelijk uit reflectie op en ontwikkeling van de beroepsvorming, persoon van de leraar en de eigen identiteit. De vragen die hierbij onder andere aan de orde komen zijn: 'Wat voor type docent wil ik zijn?', 'Hoe verhoud ik mij tot de school, het vak en de leerlingen?' 'Wat is voor mij waardevol, waarop is dit gebaseerd en hoe kan ik dat omzetten in mijn gedrag?' Deze vragen kunnen voortkomen uit de casuïstiek die leerlingen inbrengen en het gesprek wat hierop plaatsvindt. Verder kan de vorming van beroepsidentiteit ook plaatsvinden tijdens de gesprekken in de colleges, het bevragen van elkaar en tijdens intervisiegroepen.

Windesheim noemt nog dat in het beleid rond dit thema wordt gesteld dat in het jaar 2015-2016 alle bachelor opleidingen 'waardevolheid' dan wel 'beroepsethiek' in het curriculum moeten hebben. De gedachte hierachter is: "Onderwijs, daar kom je wat aan de ethische kant, moet in ieder geval vormgeven aan het vormen van waarden. De waarden heb je natuurlijk, maar dat je om kunt gaan met de vorming die daaruit voortkomt, ook in de klas en met je leerlingen. Dat betekent dat je eerst moet kunnen expliciteren wat voor jou belangrijk is, waar het op gebaseerd is en vervolgens hoe je dat kunt omzetten in gedrag. De lerarenopleidingen hebben dit van oudsher al veel meer, omdat wij van oorsprong al christelijk waren, en eigenlijk kwam deze formulering ook – niet helemaal – maar kwam wel vanuit de lerarenopleidingen in de hogeschool en het komt nu van de hogeschool terug naar de andere opleidingen. Dus in wezen zie je: het draait rond. Voor ons is dit dus eigenlijk al heel ver. Dat we er echt expliciet in onze lerarenopleiding aandacht aan besteden." Ook noemt Windesheim in dit kader het lectoraat 'pedagogische kwaliteit'.

De vorming van de beroepsidentiteit wordt getoetst door onder andere de beoordeling van de leraar in de praktijk (stage), het portfolio wordt hierbij als toetsingsmateriaal aangedragen. In dit portfolio moet de leerling aantonen dat hij startbekwaam is op de zeven lerarencompetenties.

4.2.3 Aandacht voor reflectie

Uit het voorgaande stuk blijkt al dat reflectie voor de lerarenopleidingen een belangrijk instrument is in de vorming van de beroepsidentiteit, in overeenstemming met de visie van Fred Korthagen. Wij hebben de lerarenopleidingen de definitie van Fred Korthagen voorgelegd over beroepsidentiteit, waar het belang van systematische reflectie op het handelen van de docent ten opzichte van zijn eigen identiteit nadrukkelijk benoemd wordt. Vervolgens hebben we nog wat concreter

doorgevraagd op de reflectie binnen de lerarenopleidingen. Een citaat van Driestar Educatief willen we in dit kader noemen: “Reflectie in de zin van het kritische typevragen. Ik zeg dat er zo bij, omdat er bij reflectie heel veel beelden zijn. We bedoelen niet navelstaren of uitgebreide portfolio’s schrijven of zoiets. Dat stukje hoort erbij. Maar meer eigenlijk van, het gesprek wat dan in colleges plaatsvindt en daar het elkaar op bevragen. In dit opzicht ook reflectief.” Fontys geeft aan dat het ook in de uitwerkingsopdrachten rondom de competenties zit. “We hebben bijvoorbeeld jaren geleden, die competentiekaarten gemaakt, en daar – dat waren die zeven SBL competenties – zijn per competentie opdrachten voor gemaakt. Ze moeten bij alle opdrachten die ze in de stage doen, die competenties weer als een soort structuur terug laten komen. Ik ben zelf geen opleider meer, dus wat dat betreft kan ik geen voorbeelden uit mijn eigen praktijk geven, maar ik heb wel eens die dossiers, die portfolio’s ingezien, en dan zie je wel dat studenten steeds terugkoppelen naar competenties waar ze nog aan moeten werken.”

4.2.4 Model van Korthagen

Aan de lerarenopleidingen hebben we gevraagd of ze het model van Korthagen kennen. Aan de vijf lerarenopleidingen waaraan we deze vraag voorgelegd hebben, geven vier lerarenopleidingen (Driestar Educatief, Windesheim, InHolland, Fontys) aan deze te kennen en ook te gebruiken binnen de opleiding voor de reflectie op de persoon van de leraar. Driestar Educatief geeft aan dat het voor een belangrijk deel in de pedagogische module zit en op een gegeven moment wordt dit model geïntroduceerd. ‘We beginnen gewoon met het te doen, zonder te zeggen dat dit een model is. Maar op een gegeven moment doen we dat wel, ik geloof ergens in jaar 2. Dan zit het erin en dan maak je het expliciet. Daarmee help je de studenten ook om tussen overtuigingen en identiteit, de binnenkant, en het gedrag heen en weer te gaan.” Dhr. Stomp van Windesheim zegt over het gebruik van dit model in de opleiding: “Je gaat dus van boven naar beneden. Je doet iets, mag ik vragen waarom? Wat zit er dan achter? Heb je daar ook nog een bron voor? Op het laatst gaat het zelfs naar de psychologische kant en daar ga je een stap te ver.” De visie van Windesheim is dat je kunt teruggaan tot waarden en welke bronnen je daarvoor hebt, maar dat je niet aan iemands persoonlijkheid hoeft te zitten op een psychologische manier, wat volgens dhr. Stomp wel gebeurt wanneer je bij het ui-model gaat vragen naar identiteit.

HU kent dit model niet, maar zij gebruiken wel een ander model wat hier op lijkt. “Wij gebruiken een driehoek: wie ben ik als persoon, als docent en als student? Als je denkt van wie ben ik als docent? Dan denk je automatisch: hoe reageer ik op leerlingen, hoe reageer ik op collega’s? Wat vind ik van de onderwijsvisie van de overheid en de ontwikkeling van het onderwijs? Als je denkt van wie ben ik als student, dan is dat meer van hoe ontwikkel ik mezelf qua studie en hoe ontplooi ik mezelf? Wat wij ook altijd doen, is altijd de vraag stellen over je positie in de samenleving.”

4.2.5 Niveau van betrokkenheid

We hebben de informanten verteld dat het volgens Korthagen van belang is om zicht te krijgen op de eigen levensbeschouwing en hierop te reflecteren met betrekking tot het docentschap. Korthagen geeft hiervoor een aantal vragen die docenten kunnen helpen om zicht te krijgen op het verband tussen hun levensbeschouwing, identiteit en beroep als leraar. De vragen hebben we aan de

lerarenopleidingen voorgelegd met de vraag: “Komen deze vragen op een bepaalde manier aan bod in het curriculum?” Het gaat om de volgende vragen:

1. Wat is voor mij het uiteindelijke doel van onderwijs?
2. Hoe kan ik een goede, menselijke leraar zijn?
3. Hoe behoort ik met leerlingen om te gaan?
4. Welke opvattingen heb ik over mens-zijn?
5. Welke opvattingen heb ik over leren en leerprocessen?

Op dit topic kwam niet van alle lerarenopleidingen een respons. We hebben er voor gekozen ook niet op dit topic door te vragen tijdens de interviews vanwege de beperkte tijd. Een van de lerarenopleidingen (Driestar Educatief) zei hier nog wel over: “Ja, wat wij ook willen doen is dus die identiteit van iemand koppelen aan wie je bent in het groter geheel. Absoluut. Zonder daarmee te zeggen dat dit altijd en ieder moment gebeurt. Het moet ook een beetje natuurlijk zijn, op het moment dat je hier tijd aan wijdt. Want soms focus je teveel van de tijd op het gedrag in het ui-model. Maar zeer geregeld is het inderdaad dat je de kern, wie ben jij eigenlijk en wat is voor jou onopgeefbaar?, je identiteit en daar zit je dan, zeg maar, dat kunnen wij bijna niet lospellen. Daar zit automatisch aan hoe jij het leven ziet als geheel en welke plek je daarin hebt.” En Windesheim antwoordt dat deze vragen wel aan bod komen, maar dan wel met betrekking tot het waardesysteem. “Dus welke waarden heb je? Dan gebeuren er twee dingen niet. Ik ga niet tegen jouw waarden aanschoppen. En de tweede is: ik ga niet in jouw persoonlijkheid pluizen, want als jij ADHD hebt is het misschien nog te doen, maar ben je autistisch dan is het nog maar de vraag wat ik kan doen en of ik je niet gewoon moet doorsturen naar de hulpverlening. Dan kom je op vlakken en dat moet je gewoon niet willen. Maar het waardesysteem, waarom doe je dit, daar mag je wel over praten.”

De andere lerarenopleidingen zagen de vragen 1,2,3 en 5 aan bod komen, bij de vierde vraag werd er getwijfeld. Wel moeten we hierbij toegeven dat opleidingsdirecteuren – met wie wij op HU na de interviews hebben gehouden – vaak te ver van de vakinhoud zitten om in detail aan te geven of en hoe de vragen van Korthagen concreet gestalte krijgen. Er kan soms nog wel een vak of een opdracht genoemd worden, maar geen uitwerking daarvan. Wij hebben gekozen vanwege de omvang van dit onderzoek om geen verdere interviews te houden met docenten van lerarenopleidingen. In de verdere uitwerking van deze subparagraaf zullen we de hierboven aangegeven vragen één voor één langslopen en enkele belangrijke citaten weergeven of beschrijvingen geven van de reacties van de verschillende lerarenopleidingen.

Vraag 1. Wat is voor mij het uiteindelijke doel van onderwijs?

“Dat is één van de eerste vragen. Waarom word je nou docent en wat wil je bereiken. Dus dan moeten ze er ook over nagedacht hebben: wat wil ik bereikt hebben met onderwijs bij leerlingen?” (Archimedes)

“Ja, het uiteindelijke doel van onderwijs is natuurlijk toch dat je fatsoenlijke mensen aflevert, met de talenten die ze hebben, dat ze die kunnen gebruiken en kritisch zijn naar zichzelf. Zich ook

openstellen voor kritiek, en natuurlijk vanuit die bagage die jij hen mee moet geven op gebied van wiskunde of Nederlands of noem maar een vak.” (Fontys)

NHL gaf aan dat deze vraag aan de orde komt bij onderwijs en pedagogiek en daarnaast in P-taken (praktijktaken die samenhangen met een praktijkonderzoek) en onderzoek. Bij hen wordt dus zowel theoretisch als praktisch stil gestaan bij het doel van onderwijs.

Vraag 2. Hoe kan ik een goede, menselijke leraar zijn?

“Menselijk, wat versta je onder menselijk? Toch zei ik bij SLB dat de studenten moesten terugdenken aan hun eigen middelbare schooltijd en wat zij nou de meest fantastische docent vonden en waarom? Wat waren de kwaliteiten van die docent? We verzamelden dat als groep, dat is natuurlijk moeilijk want het is persoonlijk. We gingen de perfecte docent samenstellen. Dan kwamen er dingen als: hij moet oog hebben voor de leerling, mee kunnen leven, humoristisch zijn, goed kunnen vertellen. Maar daar zijn we dus wel mee bezig. Maar ook bij het werk van leerlingen. Je hebt altijd die A,B,C en D’tjes en dat soort zaken. En die trekken we dan op een gegeven moment plenair. De student weet eigenlijk niet hoe hij goed had moeten handelen, hoe hij met deze leerling om had moeten gaan, hoe zouden we dat kunnen? Ik denk door middel van dit soort gesprekken en reflecties en interviews ben je er dus ook mee bezig hoe je een goede leraar bent. Op wat voor manier kan je er mee om gaan en wat past het beste bij jou? Want dat verschilt natuurlijk ook, en bij de school.” (HU)

“Of dat nou een menselijke is? Zo zal de vraag niet gesteld worden, wel hoe kan ik een goede leraar zijn?” (InHolland) “Dat komt terug bij de SLB-competenties”, was de reactie bij NHL. Daarmee wordt dus aangegeven dat het ontwikkelen door middel van de zeven competenties voor de leraar en de reflectie daarop genoeg bieden om een ‘goede, menselijke leraar’ te zijn, zoals Korthagen dat heeft benoemd.

Vraag 3. Hoe behoort ik met leerlingen om te gaan?

“Dat zie ik ook in de statements terugkomen.”(Fontys)

Bij NHL komt deze vraag terug bij onderwijskunde, pedagogiek en didactiek. Zoals hierboven aangegeven konden we niet verder doorvragen op de manier waarop, maar de vraag hoe met leerlingen om te gaan is essentieel voor de opzet van de vakinhoud van de genoemde vakken.

Vraag 4. Welke opvattingen heb ik over mens-zijn?

“Ik weet niet of wij zo diep gaan. En dat hangt van de docent hier af. We hebben hier docenten die SLB geven over de hele linie. Er zal er altijd wel één bij zijn die dat zo zal doen. Voor mezelf: ik ben nooit zo diep gegaan over opvatting van mens-zijn. (...) Kijk, welke opvattingen ik over mens-zijn heb, is dat echt zo filosofisch van waarom ben ik hier op aarde? Wat voor nut heeft het om hier rond te lopen tussen al die andere mensen? Is het zo’n vraag? (Sjoerd: “Ja.”) Ik zou het nooit centraal neerzetten, omdat het ook heel persoonlijk is. Ik zou hen wel tot denken aanzetten: besef dat de omgeving reageert op wat jij doet (actie en reactie) en wees je daar bewust van. Jij bent het goede voorbeeld. En als jij te laat komt kan je niet tegen leerlingen zeggen: “Jij mag niet te laat komen.”

Heel simpel. Sommige studenten zijn compleet verbaasd als ik dat zeg. Dus dat stapje vind ik wel belangrijk, maar deze vraag gaat heel diep. En de ene leerling of student kan het wel en de andere kan het ook absoluut niet. Je moet er echt open voor staan denk ik.” (HU)

“Ik weet niet of dat zo expliciet aan de orde komt, dat zou dan in de module beroepsethiek moeten terugkomen. Dat zou ik zo niet durven zeggen. We hebben overigens wel ook een aantal keuzeprogramma’s, twee rondom levensbeschouwing: levensbeschouwing (als startpunt de christelijke visie erop) en islam. Dit wordt door studenten hier ook gekozen, een deel kiest daarvoor. Dit is even afhankelijk van de interesse en de achtergrond. (...) Als je iets zegt over je beroepsidentiteit dan gaat het natuurlijk ook over je visie op mens-zijn. Ik vind wel dat dit eerste, je beroepsidentiteit en je visie op beroep en wat voor docent wil je nu zijn, startpunt moet zijn in de lerarenopleidingen. Want dat is je rol, daarvoor leiden we op. Maar dat je daar dan bijna niet over het behandelen van zo’n vraag heen komt, zonder het al te hebben over je visie op mens en maatschappij. Ja, dat is bijna onvermijdelijk.” (InHolland)

“Dat denk ik wel, (...) hun gedrag staat ook expliciet ter discussie een aantal momenten per jaar, en ik kan me niet voorstellen dan dat opvattingen over mens-zijn niet naar voren komen. Ten minste, dat zou bij mij wel het geval zijn. Want dat is denk ik wel heel wezenlijk bij leraren, dan zie je ook hoe die zelf als mens is en hoe die zijn rol ziet in de samenleving en de rol die de leraar heeft om een leefbare samenleving een beetje fatsoenlijk in stand te houden. Dus, ja. Zeker wat het doel van onderwijs is en hoe kan ik een goede menselijke leraar zijn, hoe ga ik met leerlingen om en welke opvattingen heb ik over leren en leerprocessen? Opvattingen over mens-zijn is wat breder geformuleerd, maar dat lijkt me wel.” (Fontys)

NHL gaf aan dat bij filosofie en burgerschap deze vraag aan de orde komt. Er werd aangegeven dat het belangrijk is dat toekomstige leraren weten hoe ze moeten omgaan met de levensvragen van leerlingen over wie zij zijn en hoe ze zich willen ontwikkelen. Daarvoor is het ook nodig voor toekomstige docenten om bewust te zijn van de eigen identiteit en zingeving.

Vraag 5: Welke opvattingen heb ik over leren en leerprocessen?

“Ja absoluut. Want ik vind het heel belangrijk dat ze bewust zijn van, dat doen we meer bij Studieloopbaanbegeleiding eigenlijk, wat is studeren, welke manieren heb je van studeren en welke manieren van intelligenties zijn er? En je hebt ook verschillende niveaus, wat past bij jou, wat voor persoon ben jij? Ook op welke manier kan jij de stof het beste tot je nemen? En dat ook direct relateren aan beroepspraktijk. Je hebt leerlingen die niet goed meekomen als jij een uur loopt te vertellen, maar die moet je niet als dom bestempelen, maar dan moet je vragen: waar ligt het aan? Kan ik hier ook wat mee doen?” (HU)

“Bij onderwijskunde ja, en ook bij onderwijspsychologie, daar zit het ook in.” (NHL)

4.2.6 Conclusie

In deze paragraaf werd gekeken naar de aandacht voor vorming van de beroepsidentiteit op een lerarenopleiding. Het omschrijven van het begrip beroepsidentiteit blijken de lerarenopleidingen lastig te vinden. Toch koppelen twee lerarenopleidingen (direct of indirect) reflectie aan de beroepsidentiteit. Een andere lerarenopleiding heeft het juist over het vormgeven van het beroep vanuit de eigen visie en waarden. Alle lerarenopleidingen hechten echter waarde aan de vorming van beroepsidentiteit. In de gesprekken noemen ze ook dat dit aan de orde komt bij de GK van de leraar (G.K. 6.1 spreekt hier in directe zin over).

Bij de uitwerking van de beroepsidentiteit in het curriculum wordt SLB gezien als het belangrijkste vak, waarbij vaste patronen van reflectie het belangrijkste middel is. Reflectie is voor de lerarenopleidingen een vorm van vormen en verrijken, aangezien er nieuwe inzichten opgedaan worden. Bij het vak SLB komen vragen aan de orde die de relatie tonen tussen het beroep en de eigen identiteit en studenten confronteren met hun opvattingen over onderwijs, zoals: 'Wat voor type docent wil ik zijn?' 'Hoe verhoud ik mij tot de school, het vak en de leerlingen?' 'Wat is voor mij waardevol, waarop is dit gebaseerd en hoe kan ik dat omzetten in mijn gedrag?' Deze vragen komen aan de orde vanuit de eigen inbreng vanuit de stage van studenten, zoals dit bij intervisie gebeurt. Zoals eerder gezegd blijkt uit deze resultaten dat de lerarenopleidingen een vormingsvisie voor ogen hebben. De lerarenopleidingen vinden SLB een belangrijk vak. Bij SLB dient de leerling zicht te hebben op zijn of haar identiteit. Hieruit blijkt de vormingsvisie waarbij de nadruk wordt gelegd op de hele persoon van de leerling en vorming niet alleen beperkt moet blijven tot cognitieve ontwikkeling. We kunnen daar uit opmaken dat er genoeg aandacht is voor de vorming van de beroepsidentiteit. In hoeverre deze vorming ook wordt verbonden aan de worldview van studenten zal volgende paragraaf aan de orde komen.

Het ui-model van Korthagen zit in bijna alle lerarenopleidingen verweven in de manier van reflecteren. Er wordt dus heen en weer gegaan tussen de identiteit, overtuigingen en het gedrag van de docent in opleiding. Het heen en weer gaan tussen identiteit, overtuigingen en gedrag wordt ook gekoppeld aan het niveau van betrokkenheid. Studenten denken na over wie zij zijn in het grotere geheel, al moet hierbij meestal een direct verband zijn met beroepsvragen. Driestar Educatief en InHolland noemen nog het belang van het confronteren van studenten met hun eigen aannames. De verschillende zingevingsvragen die Korthagen stelt worden behandeld, behalve – bij de meeste opleidingen – zijn vierde vraag over mens-zijn. Het blijkt dat veel lerarenopleidingen daar niet bewust bij stil staan. Dit laatste is een interessant gegeven voor het vervolg van ons onderzoek wanneer wij ingaan op de worldview.

4.3 Worldview

In deze paragraaf wordt gekeken naar de aandacht voor worldview op een lerarenopleiding. Uitgangspunt voor deze paragraaf is de deelvraag: Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student? We willen in deze resultaten helder krijgen of bewustwording van worldview gezien kan worden als een onderdeel van de invulling van de beroepsidentiteit.

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd: In de eerste subparagraaf wordt gekeken naar het begrip worldview. In de tweede subparagraaf gaan we in op de aandacht die er is voor bewustwording van worldview bij studenten op een lerarenopleiding. In de derde subparagraaf brengen we in kaart hoe de lerarenopleidingen het besef van worldview nu al vormgeven in het curriculum. In de vierde subparagraaf besteden we aandacht aan het nut van reflectie op de eigen worldview van studenten voor de vorming van beroepsidentiteit. De vierde subparagraaf beschrijft de vragen over eigen worldview die van belang zijn voor de beroepsidentiteit van een leraar. Met deze topics proberen we de aandacht voor worldview op een lerarenopleiding helder te krijgen.

4.3.1 Begrip worldview

We vroegen de verschillende opleidingen hoe zij het woord worldview zouden definiëren. Worldview is een steeds meer gebruikte term, maar er is nog weinig eenstemmigheid over de definitie. Deze vraag probeert inzicht te geven in hoe verschillende opleidingen verband leggen met worldview. Vanuit deze resultaten kunnen we bekijken in hoeverre een worldview aan de orde komt in de vorm zoals wij deze hebben weergegeven.

Tijdens onze interviews werd duidelijk dat de scholen zelf geen eigen definitie van dit woord gebruiken. Er werd ook niet gepoogd een eigen definitie te bedenken. Tijdens de eerste interviews werden we ervan bewust dat de vraag om een eigen definitie van worldview te geven niet goed beantwoord kan worden. Daardoor besloten we in de volgende interviews deze vraag niet te stellen. Wel vroegen we of de geïnterviewde bekend was met de term. Hierbij bleek dat 'worldview' een niet veel gebruikte term is bij de verschillende lerarenopleidingen. Eerder worden begrippen gebruikt zoals burgerschapsvorming, multiperspectiviteit, waardesystemen, levensbeschouwing, levensvragen, zingevingsvragen en overtuigingen. Deze woorden hebben grote overlap met worldview of geven er een gedeelte van weer. Met name het woord levensbeschouwing wordt veelvuldig gebruikt. In hoofdstuk 3.2.2 hebben we aangegeven waarin het woord levensbeschouwing zich onderscheidt van het woord worldview.

4.3.2 Aandacht voor bewustwording van worldview

Na de vraag gesteld te hebben hoe de opleiding worldview zou definiëren brachten we onze eigen definitie in om helderheid te hebben over de wijze waarop we worldview ter sprake brengen. We stelden uitsluiten de vraag of het aankomende docenten zou helpen om zich bewust te zijn van hun worldview.

Bij Fontys wordt de katholieke geschiedenis betrokken bij de worldview en komen ook zingelevingsvragen aan de orde. Een worldview is niet iets wat je in een vak leert maar is verbonden met hoe het hele leven beleefd wordt. Mevr. Buys benoemde over de katholieke wortels van de school dat je "(...) 2000 jaar geschiedenis niet in één eeuw of dertig jaar kan wegvlakken." Vanwege deze katholieke wortels benoemde mevr. Buys dat: "... hier, ja, mensen vergevingsgezind zijn, veel ruimte laten." Fontys vindt vragen met betrekking tot de worldview belangrijk, al moeten ze wel gekoppeld worden aan het beroep. "(...) ik denk, als je als leraar een bijdrage levert aan de vorming van de persoon van een leerling, aan de hele persoon, hè, dan moet je ook over dit soort vragen nagedacht en gereflecteerd hebben. Ook in relatie tot jouw vak als Nederlands, of zeker bij levensbeschouwing."

Driestar Educatief betreft de worldview direct op het christelijke geloof en geeft aan hoe bij Driestar Educatief de christelijke worldview door alles heen zit, zowel binnen als buiten het curriculum. Levensvisie en levensdoel werden genoemd in het gesprek over worldview. Ook wordt het als doel gezien de studenten uit de eigen comfortzone te halen en geconfronteerd te worden met de overtuigingen en aannames die zij bezitten. Tijdens een interview kan bijvoorbeeld gevraagd worden "Als je dit nu bekijkt, wat heeft dit dan met jouw opvattingen over de zin van het leven te maken(...)" Ook zei dhr. Murre dat Driestar Educatief wil verrijken en vormen en daar is een (christelijke) worldview niet bij weg te denken. "Ook als ze (de studenten) het er soms totaal oneens mee zijn, misschien op die manier ook verrijken of vormen."

Archimedes is enthousiast over de definitie van worldview en koppelt dit aan multiperspectiviteit. We vroegen daar: "[Wij zijn benieuwd] of jij het er mee eens bent dat docenten een 'basis constitution of reality' hebben die het fundament is voor hoe zij leven en dus ook lesgeven? Of is dat te diep gedacht?" "Nee, dat is perfect! Dat is echt heel mooi. Nee, wat wij willen, wat wij heel belangrijk vinden in ons team bij het vak geschiedenis en ook breder eigenlijk, is dat studenten beseffen dat er meerdere perspectieven zijn. (...) Dat moeten ze beseffen. En ook dat ze vaak denken vanuit hun eigen perspectief." Ook zag hij worldview als waardevol voor burgerschapsvorming om klaar te zijn voor de maatschappij: "Wij vinden het belangrijk dat onze studenten straks kinderen afleveren aan het einde van de middelbare school die klaar zijn voor deze maatschappij en daar actief aan deel kunnen nemen op een positieve manier."

Windesheim spreekt over het hebben van een waardesysteem, namelijk het kennen van je bronnen en levensbeschouwing die voor elk mens leidend is. "Wij zeggen: levensbeschouwing is leidend voor iedereen, en dus is het belangrijk welke levensbeschouwing jij hebt. En als je met dat soort vragen te maken wil hebben dan moet je hier zijn." Windesheim vindt dan ook dat bewust worden van de eigen worldview als synoniem gezien kan worden voor het ontdekken van de eigen waarden en het waardesysteem. Zo'n waardesysteem komt voort uit een bepaalde worldview of levensbeschouwing. Het helpt studenten hier bewust van te worden, "want in elke levensbeschouwing heb je morele dilemma's, omdat je er een waardesysteem onder hebt zitten. En als jij je dan beroept op de Bijbel, of je beroept je op de Koran, of je beroept je op Ghandi of Luther King, of iemand anders... Altijd zit er bij mensen wel een systeem onder, altijd proberen we dat feit voorop te laten spelen."

InHolland liet merken dat vorming van de identiteit van belang is. Daarnaast het stellen van vragen met betrekking tot de worldview van een student. “Het zijn sowieso goede vragen voor iedereen om daarover na te denken.” InHolland vindt het belangrijk om aannames die je hebt aan de kaak te stellen. Het gaat wellicht niet zo ver als bij Windesheim, want de aannames die worden geconfronteerd zijn vooral gerelateerd aan het onderwijs zelf. “Ik vind het onze taak om de aannames die iemand bij binnenkomst heeft ter discussie te stellen. En studenten er ook op te wijzen dat de manier waarop hij onderwijs genoten heeft *een* manier is en dat er ook andere manieren zijn.”

NHL gaf aan bij de vraag of zij bewustwording van de worldview bij studenten van belang vinden: “Als toekomstige docenten moet je weten hoe om te gaan met psychologische en filosofische ontwikkeling en identiteitsontwikkeling door reflectie op de eigen ontwikkeling en dit ook kunnen herkennen bij je leerlingen.” Verder worden studenten gestimuleerd om in samenwerking met een idealistische organisatie (zoals Warchild) een opdracht uit te voeren. Op deze manier wordt er gestreefd naar een goed en waardig leven en worden eigen levensdoelen betrokken bij de opleiding.

Voorlopige conclusie

De definitie van worldview was onbekend bij de lerarenopleidingen. Vanuit de voorgaande subparagrafen kunnen we wel concluderen dat alle opleidingen het van belang vinden om studenten bewust te maken van hun worldview, al verschilt de uitwerking en de reikwijdte daarvan. Daarmee bedoelen we dat sommige onderdelen van de worldview als ‘filosofisch’ bestempeld worden en daardoor (blijkbaar) niet voor iedereen interessant of relevant zijn. De ethische kant komt bij alle lerarenopleidingen aan de orde. Dit houdt verband met het feit dat de behandeling van (beroeps)ethiek duidelijk en meervoudig naar voren komt in de GK voor de tweedegraads leraar.¹¹⁰ NHL zet met name in op duurzaamheid en verantwoordelijkheid voor de leefbaarheid, waarmee worldview in het perspectief komt te staan van een humane en toekomstgerichte participatie in de maatschappij. Alleen Driestar Educatief geeft aan vanuit een helder geformuleerde protestants-christelijke worldview het curriculum op te bouwen. Andere hogescholen spreken over ‘weten wat voor jou belangrijk is’. Dit komt naar voren door levensbeschouwing en waarden (Windesheim), persoonsvorming (Fontys), burgerschapsvorming, het (er)kennen van eigen perspectief (Archimedes), het ter discussie stellen van aannames van de student met betrekking tot onderwijs (InHolland) en het kennen van de eigen identiteitsvorming en de eigen psychologische en filosofische ontwikkeling door middel van reflectie (NHL). Dit betekent dat we voorlopig kunnen stellen dat het bewust worden van de eigen worldview gezien kan worden als een onderdeel van de invulling van de beroepsidentiteit.

4.3.3 Worldview in huidig curriculum

Nu de lerarenopleidingen toegeven dat besef van worldview van belang is voor studenten, komt de vraag: hoe geven zij dit nu al vorm in hun opleiding? Het blijkt dat alle lerarenopleidingen wijzen op de eigen inbreng van de student bij SLB en intervisie, wanneer er in de stage tegen dingen wordt aangelopen. Omdat het bewust worden van de eigen worldview veel te maken heeft met reflectie,

¹¹⁰ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, ‘Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen’ (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) bijv. pp. 43, 58, 63, 65, 70, 72, 73, bij de competenties 4.2, 6.4, 8.2, 9.2, 9.3, 9.4.

wijzen ook alle lerarenopleidingen op het maken van het portfolio aan de hand van competenties. 'Windesheim' verwoordt het als volgt: "Ja, het portfolio is natuurlijk – dat zal ergens anders niet anders zijn – reflecteren op het feit of je de zeven lerarencompetenties hebt bereikt. Waarvan er – zeker drie – helemaal waardegeladen zijn." Daarmee doelt dhr. Stomp op de pedagogische competentie, het competent zijn in samenwerking met collega's en het samenwerken met de omgeving. Deze drie competenties zijn volgens Windesheim waardegeladen.

Naast deze genoemde deler van het competentiegericht leren en de eigen inbreng van studenten, geven opleidingen op hun eigen wijze aan in meer of mindere mate bezig te zijn met de bewustwording van worldview bij studenten. Driestar Educatief ontwerpt haar gehele curriculum vanuit de christelijke worldview en legt bij alle vakken accent op koppeling tussen beroep en zingeving. Dhr. Murre gaf een voorbeeld bij een interviewles waarbij direct gereflecteerd wordt op de eigen overtuigingen vanuit christelijk perspectief. Dat gebeurt ook bij andere vakken. "Zulk soort doorsteekjes worden eigenlijk heel regelmatig gemaakt. Het is als het ware een heen en weer pendelen tussen basale zingevingovertuigingen bij jezelf en het hele concrete handelen wat je doet met een klas." Verder hebben zij vanaf aankomend schooljaar een reeks van meerdere introductiemomenten waarin de worldview van Driestar Educatief duidelijk naar voren komt. Ook wordt de module samenwerkend leren benoemd als onderdeel van de bewustwording van worldview, als is niet duidelijk hoe deze verbinding wordt gelegd. Windesheim legt de nadruk op de waardevolle professional en door allerlei vakken heen komt die nadruk op de persoonlijke waarden van de student terug. "Dat betekent dat je ze eerst moet kunnen expliciteren wat voor jou waardevol is, waar het op gebaseerd is, en vervolgens dat kunt omzetten in: wat doe ik dan in mijn gedrag? Dat zit ook in ons curriculum (...) bij studieloopbaanbegeleiding." Naast het genoemde vak SLB geeft Windesheim ook het vak Levensbeschouwelijke vorming 1 en 2 van bij elkaar 6 ects die door elke student gevolgd worden. Daarnaast worden er bij inhoudelijke vakken gesprekken (discussies) gevoerd over ethische kwesties.

Bij Archimedes is het omgaan met worldview volop in ontwikkeling. Zo is er een academieteam voor burgerschap met studenten en docenten burgerschapsvorming en een ander academieteam voor multiperspectiviteit. Bij dit laatste wordt een koppeling gemaakt van lesstof en de verschillende achtergronden van leerlingen in de klas. Dhr. Wagemakers gaf hier een voorbeeld van: "De Franse leeslijst. Zet daar een Marokkaanse auteur op. Dat is ook in het Frans, maar de inhoud kan wel anders zijn. En dat kan je dus ook een breder perspectief bieden. Dus uiteindelijk bij heel veel vakken is er een mogelijkheid om de groep leerlingen die je in je klas hebt erbij te betrekken." Ook gaat het om bewustwording van eigen perspectief, door discussies bij presentaties. Daarnaast kan eventueel de minor christendom en jodendom gevolgd worden om een breder zich te krijgen op de manier hoe wij naar de wereld kijken vanuit een christelijke samenleving.

Bij Fontys wordt gesproken over persoonsvorming, maar het is onduidelijk hoe de behandeling van worldview specifiek aan de orde komt, behalve de eigen inbreng van studenten. Wel wordt flankerend onderwijs genoemd dat in Vlaanderen populair is. Bij flankerend onderwijs doen studenten door colleges en trainingen kennis en vaardigheden op die essentieel zijn voor een goede uitvoering van de opdracht. De bedoeling is dat studenten in toenemende mate zelf hun leerproces gaan sturen. "Nou, dat gebeurt toch wel in wat wij dan flankerend onderwijs noemen en in de stages,

en de terugkoppeling van de stages, dat de ervaring die zij daar opgedaan hebben, ja, dat die teruggekoppeld worden, gedeeld worden, dat ze het over de context en de eigenschappen van die scholen hebben.” Ook heeft Fontys een lector benoemd op het gebied van deugdenethiek. Er wordt dus wel werk gemaakt van ethiek, maar het is onduidelijk hoe dit terugkomt in het curriculum.

InHolland geeft aan dat de bewustwording van worldview “expliciet aan de orde [komt].”

Bijvoorbeeld door het vak Beroepsethiek. Wel geeft InHolland aan dat ze een brede identiteit heeft en wil studenten daarom zelf laten kiezen. Hiervoor kunnen zij de minor levensbeschouwing kiezen wanneer zij geïnteresseerd zijn in worldview, maar niet iedereen vindt dat boeiend. Binnen dit vak wordt ook de link met de eigen beroepspraktijk gezocht. Ook speelt mee dat de school vooral opleidt voor VMBO-scholen en daarom meer aandacht heeft voor pedagogiek en onderwijskunde en de nadruk dus wil houden op de praktijk. Het vak beroepsethiek heeft een overlap met worldview maar gaat weinig in op zingevingsvragen. Hierbij de beschrijving van het vak bij InHolland: “Beroepsethiek is een toepassing van ethische beginselen, waarden en normen in de beroepssituatie. De student leert als professional systematisch na te denken over de morele ontwikkeling van leerlingen en spreekt zich in zich in een beroepsdeontologie uit over de waarden die hij in zijn omgang met school, leerlingen, ouders en collega’s hanteert. Hij laat zien hoe beroepswaarden in een dilemma kunnen botsen en hoe een *stappenplan* kan worden uitgevoerd teneinde morele dilemma’s te analyseren en geldende beroepswaarden te kunnen identificeren. Hij leert keuzen te maken en te verantwoorden in ethische kwesties.”¹¹¹

Een mogelijkheid om meer volledig in te gaan op de worldview is de minor levensbeschouwing. Deze minor bestaat uit twee delen. Met beide delen kan 15 ects worden behaald. Dit is vergelijkbaar met de minor ‘Zingeving voor professionals’ voor 30 ects welke gevolgd kan worden bij de Hogeschool Windesheim. Aan het aantal ects is te zien dat het gaat om een minor van een groot aantal uren.¹¹² Aan de hand van eigen praktijkonderzoek, ervaring in de praktijk, literatuur, colleges en meerdere praktische opdrachten wordt deze minor ingevuld.

NHL geeft aan dat worldview bij hen ten eerste behandeld wordt door internationaliseringsprojecten. Door de confrontatie met jongeren uit andere culturen wordt de eigen worldview meer zichtbaar. Ten tweede zitten de vakken filosofie en burgerschapsvorming in hun curriculum waar ook aandacht is voor worldview. Verder worden, zoals eerder aangegeven, studenten aangemoedigd om initiatieven te nemen op gebied van samenwerking met idealistische organisaties die opkomen voor een bepaalde doelgroep. Zo kunnen persoonlijke levensdoelen of passie handen en voeten krijgen en deel zijn van de opleiding. Het is echter niet duidelijk hoe vaak een dergelijk initiatief voorkomt. Het voorbeeld dat in het interview werd aangehaald ging over een student van kunstzinnige vorming. Ten slotte werd aangegeven dat de studenten die meer willen stilstaan bij levensvragen vakken kunnen volgen bij de opleiding Godsdienstleraar. Deze opleiding is echter vanaf volgend jaar niet meer te volgen bij NHL maar bij Windesheim.

¹¹¹ Dit is de onderwijseenheid zoals wij deze per mail ontvangen hebben van Wiebo Spoelstra in het document ‘Beroepsethiek en keuzeonderwijs’ op 8 juli 2013.

¹¹² 30 ects staat gelijk aan 840 uur. 60 ects staat voor een geheel studiejaar van een voltijd opleiding.

Voorlopige Conclusie

In de subparagrafen 1 en 2 is aan de orde geweest in hoeverre lerarenopleidingen het behulpzaam vinden als studenten zich bewust zijn van hun worldview. In de subparagrafen 3 en 4 hebben we in kaart gebracht op welke manier worldview gestalte krijgt in het curriculum van de betreffende opleiding. Uit deze gegevens kunnen we opmaken dat er op alle lerarenopleidingen aandacht is voor elementen van worldview, maar dat in het algemene deel van het curriculum ethiek de nadruk krijgt. Vragen met betrekking tot de eigen levensbeschouwing worden minder behandeld of er moet een specifieke minor of een apart vak voor gekozen worden (InHolland, Fontys, NHL). Driestar Educatief is de uitzondering op de regel omdat de worldview daar door het hele curriculum vervlochten zit. Verder wordt van studenten zelf verwacht dat zij vanuit hun praktijkervaringen casussen aandragen. Wanneer deze casussen de eigen worldview raken zal hier op in gegaan worden. Wel blijkt uit de manier hoe het curriculum wordt vormgegeven dat een student zich niet bewust wordt van zijn gehele worldview zoals dat in onze definitie naar voren komt. Zo wordt er wel aandacht besteed aan persoonlijke aannames op pedagogisch en ethisch vlak, maar niet over wat ten diepste waar is of wat de reden is dat we bestaan. Juist de aandacht voor deze laatste zaken horen volgens James Sire bij het bewustwordingsproces van je worldview. In de volgende subparagraaf zullen we bekijken welke elementen van de worldview al dan niet aan de orde komen aan de hand van worldview vragen die James Sire heeft voorgesteld. Deze vragen zijn in hoofdstuk 3 besproken.

4.3.4 Nut van reflectie op eigen worldview met behulp van de worldviewvragen

In de vorige subparagraaf kwam aan de orde dat worldview wel wordt gewaardeerd en voor een deel terugkomt in het curriculum, maar dat studenten niet op hun gehele worldview reflecteren zoals wij dat weergaven in de door ons gebruikte definitie. Om een helder zicht te krijgen welke onderdelen wel en niet behandeld worden vroegen we onze respondenten om aan te geven of zij het belang zien van de zeven worldviewvragen van Sire en welke van die vragen nu al aan de orde komen binnen hun opleidingen. In hoofdstuk 3 hebben we aangegeven dat deze vragen meerdere vragen onder zich kunnen hebben. Ook kan het zijn dat een vraag op een andere manier geformuleerd wordt. “Hoe kunnen we vertellen wat goed en verkeerd is?” wordt bijvoorbeeld ook benoemd als: “Wat is er mis (met deze wereld)?”. Tijdens onze interviews hebben we uitgelegd hoe de vragen bedoeld worden indien hier naar gevraagd werd. Voor de leesbaarheid sommen we hier de zeven vragen van Sire nogmaals op.

1. Wat is ten diepste echt? Waar ontstaat alles uit?
2. Wat is de natuur van de dingen om ons heen?
3. Wat is een mens?
4. Wat gebeurt er als je dood gaat?
5. Waarom is het mogelijk om überhaupt iets te weten?
6. Hoe kunnen we vertellen wat goed en verkeerd is?
7. Hoe moeten we de hele geschiedenis duiden? Of: wat is het doel van de wereld en van ons leven?

De vraag die we over dit element stelde was: “Denken jullie dat het docenten zou helpen bij de vorming van hun beroepsidentiteit om aan de hand van deze vragen te reflecteren op zichzelf?” Het gaat dus om het reflecteren op de beroepsidentiteit aan de hand van de worldviewvragen. Het

verband tussen beroepsidentiteit en worldview zullen we hieronder benoemen. Eerst kijken we of de verschillende lerarenopleidingen het behulpzaam vinden om te reflecteren aan de hand van bovenstaande vragen. Vervolgens kijken we welke van de worldviewvragen door lerarenopleidingen meer of minder van belang gevonden worden en waarom zij dit vinden.

Driestar Educatief gaf aan dat reflectie op de beroepsidentiteit met vragen zoals die van Sire fundamenteel zijn en daarom al bij de openingsavond voor studenten worden besproken. Voor aankomend jaar is dit uitgebreid naar een module van meerdere avonden. Daarnaast kan er een tweedeling gemaakt worden in het curriculum. Enerzijds didactisch-pedagogisch, anderzijds vakinhoudelijk. Bij de vakinhoudelijke vakken wordt gekeken naar een invulling vanuit christelijke worldview, wanneer dit aan bod komt. Bij de didactisch-pedagogische vakken is de nadruk op christelijke worldview groter en wordt elk onderdeel gebaseerd op de orthodox-Bijbelse visie van de opleiding. Worldviewvragen – gesteld vanuit christelijk perspectief – komen daarin constant aan de orde, aangezien de invulling van het curriculum gebaseerd is op een orthodox-Bijbelse visie op vorming van studenten en leerlingen.

Bij Windesheim komen dergelijke vragen terug bij SLB en Levensbeschouwelijke vorming. In de onderwijseenheid van SLB wordt duidelijk dat reflectie het belangrijkste onderdeel is, bijvoorbeeld door de doelstelling: “Door reflectie bewust maken van dingen die je onbewust doet.” Deze reflectie wordt toegepast op gebied van beroepsidentiteit, persoonlijke vorming en zelfsturing vanuit de eigen loopbaan. Windesheim geeft daarmee aan dat worldviewvragen aan de orde komen wanneer de student met eigen overtuigingen geconfronteerd wordt tijdens de praktijk en daar op reflecteert. Daarnaast wordt reflectie op de beroepsidentiteit met worldview vragen volgens Dhr. Stomp “geconcentreerd behandeld” bij levensbeschouwelijke vorming. Een van de doelstellingen van dit vak is bijvoorbeeld “De eigen waarden en overtuigingen relateren aan het eigen pedagogische handelen in zijn of haar beroepshouding.” Ook worden er verschillende levensbeschouwelijke visies besproken en moeten van daaruit ethische dilemma’s worden besproken waarbij de student een eigen standpunt inneemt. Hoewel dit zeker onderdelen van de worldview besproken is het startpunt de eigen overtuigingen en waarden en niet het diepste geloof over de wereld dat achter deze overtuigingen en waarden verscholen zit. Bijvoorbeeld een vraag zoals: “Wat is ten diepste echt?” of “Wat is een mens?” komen niet expliciet aan de orde.

Archimedes vindt de vragen van Sire niet nodig voor de reflectie op de beroepsidentiteit. De worldviewvragen zijn daarvoor te persoonlijk en studenten zijn daar weinig of niet mee bezig. Dhr. Wagemakers: “Studenten moeten heel goed beseffen wie zij zijn. De eigenschappen die ze hebben, welk karakter, sterkte en zwakte analyses en hoe de omgeving daar op kan reageren. En andersom ook juist: hoe reageert de omgeving en hoe kan het dat ze zo reageren. Dat vind ik heel belangrijk. Maar zit ik dan meteen op dat niveau van mens zijn? Dat denk ik niet. Dit heeft meer te maken met de eigen identiteit waar we het net over hadden. Wie ben ik? En dit gaat net een stap verder, van ja... wat doe ik eigenlijk hier. (...) Zelf persoonlijk zou ik niet zo ver willen gaan. Dat vind ik ook eigenlijk van: je zou het een keer kunnen aanstippen. Ik zou het nooit centraal neerzetten omdat het ook heel persoonlijk is.” De reflectie van de student op het eigen karakter en hoe de omgeving op je reageert is heel belangrijk, maar er wordt geen link gemaakt met het hebben van een worldview waaruit het karakter vorm krijgt.

Fontys liet twee kanten horen die tegenstrijdig op ons over kwamen. Enerzijds vindt Fontys de worldvragen belangrijk, maar moeten meer gespecificeerd worden op het beroep. De term Bildung – de vorming van de gehele persoon – wordt in dit kader aangehaald en daarom zijn dergelijke vragen goed om over na te denken. Anderzijds wordt er gezegd dat de studenten geen behoefte hebben om over deze vragen na te denken omdat ze te abstract zijn en te lastig te beantwoorden. Het verband tussen de beroepsidentiteit en de vragen van Sire wordt dus als onduidelijk gezien.

In Holland geeft aan deze vragen niet geïsoleerd moeten worden tot het christelijk onderwijs maar dat dergelijke vragen voor iedereen goed zijn om over na te denken. Tegelijkertijd heeft niet iedereen affiniteit met dergelijke vragen en zit het curriculum te vol om deze als los onderdeel te behandelen. Wanneer studenten vanuit de praktijk zelf met dergelijke vragen komen is er ruimte dit te bespreken bij intervisie of SLB. Voor docenten godsdienst, levensbeschouwing of maatschappij leer of docenten die mentor worden, met name in het bijzonder onderwijs, zou het van toegevoegde waarde zijn om op deze vragen gereflecteerd te hebben en hierover te kunnen praten met leerlingen.

“Het zijn hele relevante vragen ook als je leraar godsdienst/levensbeschouwing bent of leraar maatschappijleer. Je kunt niet zo’n leraar zijn zonder dat je een idee hebt van de verschillende antwoorden die mogelijk zijn op deze vragen, want daar heb je het gesprek met je leerlingen over. Maar in principe als je een docent natuurkunde bent dan is het al minder relevant. Dan is het wel heel belangrijk wat voor docent je wilt zijn, en zo? Maar het is in ieder geval geen inhoud van je les. En ik kan me ook voorstellen dat wanneer je als docent bijvoorbeeld mentor bent, en je op een andere manier met je leerlingen moet omgaan, dit ook heel relevante vragen zijn”, aldus Dhr. Spoelstra.

Vanwege de korte duur van interview met NHL hebben we niet kunnen doorvragen op de specifieke vragen van de worldview. Wel kunnen we een indicatie geven aan de hand van het interview als geheel. Ten eerste zien we dat filosofie en burgerschap vaste onderdelen van het curriculum zijn waar vragen met betrekking tot mens-zijn en ethiek aan de orde komen. Aan de andere kant geeft NHL zelf aan dat wanneer er over levensvragen nagedacht wordt het vak filosofie niet genoeg aanbiedt. Studenten kunnen kiezen om vakken van de opleiding Leraar Godsdienst te volgen om meer in te gaan op dergelijke levensvragen. Uit deze gegevens kunnen we afleiden dat de studenten wel impliciet met de worldviewvragen bezig zijn, maar dat deze expliciete vragen niet aan de orde komen, aangezien daarvoor vakken van Leraar Godsdienst gevolgd kunnen worden.

Voorlopige conclusie

Concluderend kunnen we zeggen dat de meeste opleidingen de vragen van Sire goed vinden om te gebruiken voor reflectie, maar slechts wanneer dit een directe link heeft met de praktijk van het onderwijs. De existentiële vragen kunnen behandeld worden in een gekozen vak, maar behoren niet tot het vaste curriculum en dit is ook niet nodig volgens de lerarenopleidingen. Wel is duidelijk dat de lerarenopleidingen het positief vinden wanneer studenten zich bewust zijn van hun eigen worldview, maar er wordt geen directe relatie gelegd tussen de bewustwording van worldview en existentiële vragen aangezien je daar interesse in moet hebben. Ook zou er sprake kunnen zijn van een discrepantie tussen verantwoordelijken en leerlingen. De uitwerking van de worldview wordt niet genoeg geëxploreerd, terwijl dit van belang is voor de vorming van de beroepsidentiteit.

4.3.5 Worldview en beroepsidentiteit

In deze subparagraaf willen we weergeven welke specifieke vragen belangrijk of minder belangrijk worden gevonden voor de beroepsidentiteit van de leraar. Bij Archimedes en NHL hebben we hier niet specifiek naar gevraagd. We beperken ons bij de beantwoording van de volgende vraag tot de vier andere lerarenopleidingen. Vervolgens vroegen we de lerarenopleidingen welke van deze worldviewvragen volgens hen van belang zijn voor de beroepsidentiteit van een leraar en of deze vragen ook terug komen in het curriculum.

Driestar Educatief vindt alle vragen van belang en behandelt ook al deze vragen, zoals aangegeven bij de openingsavonden en door alle vakken heen vanwege de vervlechting van christelijke worldview en het docentschap. Alleen vraag 5 werd niet genoemd.

Windesheim geeft aan dat de vragen ‘kunnen’ voorkomen. Het gaat dan om 1, 2, 3, 4 en 7. Vraag 5, over of het mogelijk is om iets te kennen wordt als te filosofisch gezien. Vraag 6, opvallend genoeg, lag gevoelig bij Windesheim vanwege de interne discussie over de Waardevolle Professional. “Dat vinden wij een gevaarlijke vraag. Dus die zal bij ons niet gauw aan de orde komen. Dat is ook waar onze collega’s heel direct gelijk al over begonnen. Toen we begonnen over die professional en dat normatieve. Toen was de eerste opmerking steeds: ‘en ga jij dan bepalen wat goed is?’ Met andere woorden: ga jij zeggen wat fout is? (...) Dan kom je altijd in een moeilijk ding, maar dat heb je overal, als iemand een fascistische mening heeft, mag dat dan nog? (...) Omdat het wel staat in onze dingetjes dat iedereen gelijk is. Dat iedereen met zijn achtergrond waardevol is en dus iedereen met zijn systeem waardevol is. Ja, dan mag je niet discrimineren. Nee, de student leert zijn eigen waarden ontdekken en expliciteren in het beroep van docent.” Sjoerd: “Ja, en is dat ook niet een uitspraak van: wat goed en fout is?” “Ja, natuurlijk, maar goed, ook dan, daarom blijft het altijd wel moeilijk.” Dus de vraag over wat goed en fout is kan wel gesteld worden, maar niet vanuit een normatieve houding maar vanuit een open houding waarbij studenten zelf kunnen aangeven wat vanuit hun eigen waardesysteem als goed en fout wordt gezien. Ook heeft Windesheim hun visie op goed en kwaad dat gelijkwaardigheid, wederzijds respect en het expliciteren van waarden goede dingen zijn.

Fontys benoemde de zesde vraag juist als de belangrijkste voor het onderwijs. De andere vragen waren ook mooie vragen, maar niet genoeg geconcretiseerd voor het onderwijs. De zesde vraag sluit ook goed aan bij het lectoraat Deugdenethiek, waar Fontys mee laat zien dat zij ethiek in het onderwijs belangrijk vinden. De meer filosofische vragen komen alleen aan de orde als studenten hier vanuit hun stagepraktijk zelf mee aankomen.

InHolland geeft aan dat dergelijke vragen vooral naar voren komen bij de minor levensbeschouwing waar studenten voor kunnen kiezen. Dit is een minor van 30 erts, dus een half jaar van een opleidingsjaar. Er wordt uitgebreid ingegaan op verschillende godsdiensten, de multiculturele samenleving, ethische kwesties en ontwikkeling van de eigen levensbeschouwelijke identiteit. Vooral die laatste heeft betrekking op de levensvragen waar in het gewone curriculum weinig aandacht voor is. Een voorbeeld van één van de doelen van deze minor is: “[H]et inzicht te vergroten in de eigen levensbeschouwelijke identiteit en ethische positie en de invloed daarvan op zijn maatschappelijk functioneren.” Ook bij SLB komen dergelijke vragen aan de orde wanneer de student hiermee in aanraking komt door zijn of haar stagepraktijk.

Voorlopige conclusie

Het blijkt dat de ethische vraag van Sire, vraag 6, bij veel scholen wordt behandeld. Dit kan op een manier van waarden expliciteren (Windesheim) of een vak beroepsethiek of deugdenethiek (InHolland, Fontys). Vraag 7 over het doel van de geschiedenis en doel van ons leven komt bij NHL aan de orde in de vorm van duurzaamheid en internationaliseringsprojecten, waarbij studenten worden aangemoedigd om met idealistische organisaties samen te werken die passen bij hun eigen levensdoel. Behalve bij Driestar Educatief komen de levensvragen 1, 2, 3 en 4 niet of summier aan de orde binnen het vaste curriculum voor studenten van lerarenopleidingen anders dan levensbeschouwing of godsdienst. Hiervoor dient een minor of een apart vak gevolgd te worden. Bij NHL, Windesheim, InHolland en Fontys is er ook de mogelijkheid een dergelijke minor te volgen.

Uit de manier hoe het curriculum wordt vormgegeven blijkt dat een student zich niet bewust wordt van zijn gehele worldview zoals dat in onze definitie naar voren komt. Er wordt in het vaste curriculum aandacht besteed aan persoonlijke aannames op pedagogisch en ethisch vlak, maar niet over wat ten diepste waar is of wat de reden is dat we bestaan. Driestar Educatief is hier de uitzondering op en ook Windesheim besteedt in de vier jaar durende lerarenopleidingen 6 ECTS (van de totaal 240 ECTS) aan levensbeschouwelijke vorming waarbij de eigen overtuigingen in relatie tot verschillende godsdiensten worden gebracht.

4.3.6 Conclusie

In deze paragraaf stond de aandacht voor de worldview centraal en de vraag of bewustwording van worldview gezien kan worden als een onderdeel van de invulling van de beroepsidentiteit. We kunnen concluderen dat alle lerarenopleidingen in ons onderzoek het van belang vinden om studenten bewust te maken van hun worldview, al doen zij dat in meer of mindere mate en door verschillende vakken. Sommige onderdelen van de worldview worden als ‘filosofisch’ gezien en daardoor (blijkbaar) niet voor iedereen interessant of relevant. Deze vragen die vaak betrekking hebben op de eigen zingeving en fundamentele aannames over het leven, worden minder behandeld of er moet een specifieke minor of een apart vak voor gekozen worden, wat in de meeste gevallen ook mogelijk is. De ethische kant komt bij alle lerarenopleidingen aan de orde. Dit houdt verband met het feit dat de behandeling van (beroeps)ethiek duidelijk en meervoudig naar voren komt in de GK voor de tweedegraads leraar.¹¹³ Bewustwording van worldview kan dus gezien worden als een onderdeel van de invulling van de beroepsidentiteit, maar de student wordt zich niet bewust van zijn gehele worldview zoals dat in onze definitie naar voren komt.

4.4 Christelijke worldview

In deze paragraaf wordt gekeken naar de betekenis van beroepsidentiteit en worldview voor het werken op een CVO en in hoeverre lerarenopleidingen hier ruimte aan bieden en invulling aangeven. Uitgangspunt voor deze paragraaf is de deelvraag: Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een CVO?

¹¹³ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, ‘Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen’ (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) bijv. pp. 43, 58, 63, 65, 70, 72, 73, bij de competenties 4.2, 6.4, 8.2, 9.2, 9.3, 9.4.

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd: In de eerste subparagraaf wordt de meerwaarde van de voorbereiding van studenten op het werken op een CVO in kaart gebracht. In de tweede subparagraaf wordt ingegaan op de vraag naar wat er aan voorbereiding gedaan wordt voor het werken op een CVO. Vervolgens wordt in de derde subparagraaf de invulling van een christelijke worldview beschreven. De vierde subparagraaf gaat in de op vraag of een docent die op een CVO gaat werken zelf dient te geloven vanuit de christelijke worldview. Met deze topics brengen we in kaart wat de lerarenopleidingen doen aan de vorming van de beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een CVO.

Vanwege het halfgestructureerde karakter van de interviews was het soms onvermijdelijk om de christelijke worldview gescheiden te houden van de algemene worldview. Bij Driestar Educatief bijvoorbeeld, was de invulling van de worldview automatisch christelijk en hebben we daar over doorgevraagd. Bij andere opleidingen was de scheiding van christelijk of algemeen minder duidelijk (Windesheim, InHolland). Hierdoor is het mogelijk dat er veel overlap kan zijn met de voorgaande paragraaf over worldview. We proberen echter alleen datgene te beschrijven wat nodig is om helder te krijgen wat de betekenis van beroepsidentiteit en worldviews is voor het werken op een CVO. Verder hebben we het topic christelijke worldview niet met NHL kunnen bespreken vanwege de zeer beperkte tijd van het interview.

4.4.1 Meerwaarde van voorbereiding

In deze subparagraaf behandelen we de resultaten van de volgende vraag: “Vinden jullie het nodig om aanstaande docenten tijdens de lerarenopleiding voor te bereiden op het werken op een CVO? Kunt u dit toelichten?” We zullen per lerarenopleiding een parafrase van de reactie weergeven.

Volgens Driestar Educatief dient de persoonlijke identiteit verbonden te worden aan professionele identiteit. Het zou zonde zijn om de persoonlijke en professionele professionaliteit pas aandacht te geven wanneer een docent op een school aan het werk gaat. Driestar Educatief ziet het als een gemis wanneer een student tijdens de opleiding niet leert hoe om te gaan met de christelijke identiteit. Het bewust worden van de verhouding van beroep en geloof is belangrijk.

Windesheim uit de christelijke identiteit op een andere manier. “We vinden dat je moet kijken naar het waardesysteem en de bron daarvoor.” De nadruk ligt op het omhoog halen van morele dilemma’s die in elke levensbeschouwing worden tegengekomen. Windesheim is zich er van bewust dat levensbeschouwing leidend is voor hoe mensen leven. De christelijke worldview wordt echter niet gezien als dat wat aangeboden moet worden. “Ik ga geen extra cursus Bijbel aanbieden, dat ligt bij studenten en scholen zelf. We willen het breed houden, niet alleen christelijk.” Voorbereiden op christelijk onderwijs heeft dus zeker een meerwaarde, maar volgens Windesheim is de beste manier van voorbereiden om de student zijn eigen waarden te laten kennen en expliciteren in allerlei vakken. Op deze manier leert de student ook respectvol omgaan en in gesprek te gaan met mensen die een andere levensbeschouwing of andere waarden hebben.

Archimedes heeft een openbaar karakter en de student die daar komt weet dat ook. Er wordt dus weinig gedaan aan voorbereiding voor het CVO. Wel kunnen studenten vanuit hun stagepraktijk vragen naar voren brengen, bijvoorbeeld bij intervisie, om te leren omgaan met de praktijk van de

christelijke school. Ook vormt Archimedes eigen academieteams, bijvoorbeeld voor burgerschapsvorming en multiperspectiviteit. Dat zijn onderwerpen die in zekere mate overlap hebben met de term worldview, maar het is geen specifiek christelijke voorbereiding. Verder heeft Archimedes een module gedraaid voor bijzonder onderwijs. Deze module is opgezet vanwege de vraag bij christelijke (perspectief-)scholen, omdat zij studenten goed wilden voorbereiden op het werken in het christelijk onderwijs. Vanwege te weinig animo is deze module gestopt, maar het programma ligt klaar en bij genoeg belangstelling is er de mogelijkheid om naar een nieuwe start te kijken.

Fontys geeft aan dat in Noord Brabant weinig animo is om studenten extra christelijk toe te rusten. We leiden studenten op om startbekwaam te zijn, aan de hand van de competenties voor de leraar. Verder besteedt Fontys aandacht aan 'flankerend onderwijs', waarbij de specifieke situatie van de stageschool (en dus ook de identiteit) wordt verbonden aan de opdrachten van de student. Ans Buys gaf vanuit haar eigen ervaring aan dat zij op een protestants christelijke school heeft lesgegeven voor een week lang, om op die manier te kijken of ze nog steeds de vaardigheden had om voor de klas te staan. Toen bleek dat er wel degelijk andere soort vragen aan de orde kwamen dan dat zij zelf gewend was. Leerlingen vroegen haar om te bidden en geloofsvragen kwamen – ook bij haar vak Nederlands – aan de orde. Het zou dan ook handig zijn om voor studenten die op dergelijke scholen werken daar iets mee te doen. Aan de andere kant geeft Fontys aan dat de meeste studenten daar niet op zitten te wachten en dat Noord Brabant minder protestants-christelijke scholen zijn. Fontys ziet dus wel meerwaarde in van christelijke voorbereiding, maar betreft dat niet op het eigen curriculum.

InHolland vindt dat er verschillende scholen verschillende methodes gebruiken om al dan niet uiting te geven aan hun identiteit. Het is dus lastig studenten specifiek christelijk voor te bereiden, want waar bereid je dan precies op voor? Zelfs al binnen één protestants-christelijke school kan sterk verschillen hoe docenten omgaan met de christelijke identiteit. Verder geeft InHolland aan dat de christelijke voorbereiding geen deel is van de GK voor de leraar. "Ook ligt het niet binnen ons profiel om studenten aan te leren hoe om te gaan met dagopeningen in dergelijke." InHolland legt de bal op dit gebied bij de middelbare scholen neer: het VO kan zelf haar docenten voorbereiden op de specifieke identiteit van die school. Op dit moment wordt het niet als meerwaarde gezien om docenten voor te bereiden op protestants-christelijk onderwijs, anders dan dit nu al wordt gedaan door de eigen inbreng van de student.

Voorlopige conclusie

Concluderend kunnen we zeggen dat – behalve Driestar Educatief – de lerarenopleidingen te weinig meerwaarde zien in het voorbereiden van docenten die gaan werken op het CVO. Verschillende opleidingen vinden dat ze genoeg ruimte bieden doordat studenten zelf inbreng kunnen geven vanuit hun eigen stage. Ook wordt er bijgedragen aan christelijk onderwijs door bezig te zijn met ethische kwesties, soms gekoppeld aan levensbeschouwingen, zoals ook wordt aangegeven in de GK.¹¹⁴ Aangezien het voorbereiden op CVO geen deel is van de GK wordt er ook geen ruimte gemaakt

¹¹⁴ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 'Generieke Kennisbasis voor de tweedegraadsleraar' (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) zie competentie 4.2, 8.2 en 9.2.

binnen het curriculum om een onderdeel voor CVO toe te voegen. Ook klinkt het woord *animo* regelmatig. Verschillende lerarenopleidingen denken niet dat er genoeg studenten zitten te wachten op meer specifieke christelijke voorbereiding om hiervoor een aanpassing te maken in het curriculum.

4.4.2 Voorbereiding in het curriculum

In de vorige paragraaf bleek dat de meeste lerarenopleidingen weinig meerwaarde zien om extra toerusting te geven voor docenten die gaan werken in het CVO. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat de lerarenopleidingen vinden dat ze in hun curriculum genoeg doen aan dergelijke voorbereiding. Vandaar dat we vroegen of lerarenopleidingen hun studenten op een bepaalde manier voorbereiden om te werken op een CVO. In deze subparagraaf zullen we aangeven hoe elke lerarenopleiding in hun curriculum al dan niet aandacht geeft aan de genoemde voorbereiding en de toetsing hiervan.

Een student die opgeleid wordt bij Driestar Educatief is ten eerste gewend om christelijke rituelen vorm te geven. Reformatorische gewoonten zitten door de hele cultuur van de school heen en daar raken de studenten dan ook bekend mee. Daarnaast wordt er ruim aandacht besteed aan hoe lessen en beroep zich verhouden tot christen-zijn. In het curriculum zit de christelijke voorbereiding overal doorheen. Het is lastig om bepaalde vakken te noemen, omdat in elk vak de verbinding met het christen-zijn wordt gezocht. De toetsing hiervan wordt zichtbaar door reflectie in het portfolio. Voor de rest is het niet duidelijk hoe christelijke voorbereiding getoetst wordt.

Bij Windesheim zorgt de bewustwording van het eigen waardesysteem voor de voorbereiding op CVO. De docent weet hierdoor met leerlingen gesprekken te voeren over levensbeschouwing, overtuigingen en waarden. Verder leren de studenten ook om rituelen vorm te geven bij het vak levensbeschouwelijk vorming. Het omgaan met morele dilemma's – iets wat eigen is aan elke levensbeschouwing – zorgt ook voor visievorming bij de studenten waar ze in het christelijk onderwijs profijt van hebben. De studenten dienen in hun reflectieportfolio goed te reflecteren op bovengenoemde onderdelen om hun startbekwaamheid als leraar te verkrijgen.

Archimedes besteedt niet specifiek aandacht aan voorbereiding voor het CVO. Wel is er veel aandacht voor de ontwikkeling van multiperspectiviteit. Hierbij leren studenten om vanuit verschillende perspectieven naar onderwerpen te kijken zoals ethische dilemma's. Op deze manier leren studenten om zich in te leven in anderen. Zo kan er zelfs bijgedragen worden aan de identiteit van de school door goed inlevingsvermogen, zo vindt dhr. Wagemakers van Archimedes. De toetsing van deze multiperspectiviteit komt naar voren in praktijkonderzoeken, presentaties en bij inzichtsvragen bij schriftelijke toetsen. Ook heeft burgerschapsvorming een centrale rol. In dat vak zal het gesprek regelmatig gaan over levensbeschouwingen en ethische kwesties in de multiculturele samenleving. De toetsing van dit vak vindt plaats door middel van schriftelijke casussen en praktijkonderzoek. Vanwege het openbare karakter van de school is voorbereiding op het specifiek christelijk onderwijs niet passend. Wel kan de eerder gedraaide module 'bijzonder onderwijs' nieuw leven ingeblazen worden wanneer blijkt dat studenten hierdoor betere aansluiting hebben bij hun beroepspraktijk. Daar gaat het uiteindelijk om, vindt dhr. Wagemakers.

Bij Fontys ligt de nadruk op 'Bildung', de vorming van de hele mens. Het lectoraat deugdenethiek wil hier aan bijdragen. Deze Bildung is echter niet gericht op het voorbereiden op het christelijk onderwijs, maar om het vormen van betrouwbare, startbekwame docenten. Studenten dienen zelf vanuit hun stage onderwerpen aan te dragen bij intervisie waardoor zij voorbereid worden op het CVO, wanneer zij daar zouden willen werken. Ook kunnen studenten zelf kiezen voor een minor levensbeschouwing voor extra voorbereiding op het omgaan met het christelijk geloof en andere levensbeschouwingen. Naast de toetsing van de minor levensbeschouwing wordt er niet getoetst in hoeverre studenten zijn voorbereid op het CVO.

In Holland geeft geen specifieke aandacht aan de voorbereiding op CVO, maar wel is er de mogelijkheid tot het volgen van de minor levensbeschouwing die uit twee delen van 15 ects bestaat. Ook kan er specifiek voor de minor Islam gekozen worden. De minor levensbeschouwing is daardoor voor een groot deel gericht op het christelijke geloof. Verder is er het vak beroepsethiek wat opkomt uit de christelijke achtergrond van school. Door beroepsethiek als vast onderdeel van het curriculum te hebben worden studenten geconfronteerd met hun eigen aannames en leren zij ook standpunten van andere levensbeschouwingen kennen.

Voorlopige conclusie

Bij alle scholen is er – mede door de GK – ruimte voor ethiek. Het omgaan met morele dilemma's heeft, zoals dhr. Stomp zei, is eigen aan een waardesysteem en de levensbeschouwing waar deze waarden uit voortkomen. Ethiek is een vak waardoor studenten geconfronteerd worden met eigen aannames en overtuigingen en daardoor ook grote kans hebben om in aanraking te komen met christelijke overtuigingen. Burgerschapsvorming, wat bij Archimedes als apart vak wordt gegeven, brengt studenten op ongeveer dezelfde manier in aanraking met overtuigingen van verschillende levensbeschouwingen. In de GK lezen we dat: "Burgerschapsvorming verwijst naar processen van identiteitsvorming en zingeving.(...) Burgerschapsvorming is sterk gericht op attitudevorming, op het problematiseren van de eigen opvattingen en op het ontwikkelen van een meer democratische levenshouding en in overeenstemming met gedrag."¹¹⁵

Hieruit kunnen we opmaken dat bij elke lerarenopleiding waar we zijn geweest voor interviews in meer of mindere mate voorbereiding wordt geboden voor het werken op een CVO door de vakken ethiek of burgerschapsvorming. Verder kunnen we stellen dat Driestar Educatief en Windesheim in hun vaste curriculum extra aandacht besteden aan voorbereiding op CVO door nadruk te leggen op de exploratie en explicitering van de levensbeschouwing van de individuele student (al verschilt de manier waarop). Daarnaast leren studenten bij beide lerarenopleidingen hoe zij vorm kunnen geven aan rituelen zoals deze kunnen voorkomen op een CVO. Er zijn dus aanknopingspunten ter voorbereiding voor het werken op een CVO.

De meeste lerarenopleidingen zien echter niet het belang in van specifiek christelijke voorbereiding maar zetten liever breed in op levensbeschouwingen waarbij christelijke geloofsopvattingen uit het zicht raken en de ethiek op de voorgrond komt. Met uitzondering van Driestar Educatief maken we hier uit op, dat op CVO docenten komen werken die het ethische gesprek kunnen aangaan met

¹¹⁵ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 'Genieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen' (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) zie competentie 4.2, 8.2 en 9.2.

leerlingen en dat zij (afhankelijk van welke lerarenopleiding de student heeft gevolgd) leerlingen kunnen begrijpen vanuit verschillende levensbeschouwingen. Echter, de punten van Anselm Grün komen niet aan de orde. De beleving van het christelijke geloof dat geuit wordt in spreken over God, de koppeling tussen de vakinhoud en christelijk geloof, het vormgeven van rituelen (geldt niet voor Windesheim) en leerlingen leren dankbaar te zijn en zich te verwonderen vanuit geloof. Er kan gezegd worden dat de christelijke worldview niet als geheel aan de orde komt. Aan de hand van de worldviewvragen van Sire willen we daar in de volgende subparagraaf verder op ingaan.

4.4.3 Betekenis en meerwaarde van christelijke worldview

In de vorige subparagraaf hebben we weergegeven in hoeverre verschillende lerarenopleidingen aandacht geven aan voorbereiding met betrekking tot het werken op het CVO. Dit bleek wel het geval te zijn, maar bij de meeste lerarenopleidingen vooral door morele dilemma's te bespreken waarbij de christelijke zienswijze ook aan de orde komt. In deze subparagraaf kijken we naar de christelijke invulling van een worldview en wat lerarenopleidingen zich hierbij voorstellen. De vraag die we hierbij gesteld hebben in het interview is: "Wat stellen jullie je voor bij een christelijke worldview? Hoe zouden jullie dat in enkele zinnen weergeven?" De tweede vraag die we stellen is: "Vinden jullie het nodig dat iemand die gaat werken op een CVO bovenstaande vragen kan beantwoorden vanuit christelijke (Bijbels georiënteerde) visie, ongeacht het vak dat zij geven? Kunt u dit toelichten?" De resultaten van deze vragen zullen we per lerarenopleiding geparafraseerd weergeven.

We hebben geprobeerd om bij deze resultaten zoveel mogelijk Sire's definitie van worldview voor ogen te houden, zie hoofdstuk 3. Sire benoemt dat een worldview een toewijding is, een oriëntatie van het hart, dat uitdrukking krijg. Daarmee kan een christelijke worldview dus niet los staan van de eigen overtuigingen. Ten tweede benoemt Sire dat een worldview waar of onwaar kan zijn. Er zit dus een normatieve kant aan zijn definitie. In de derde plaats gaat het over de grondlegging van de realiteit wat het fundament is waar we op leven. De worldview gaat dus om de grondbeginselen zoals het geloof dat deze wereld geschapen is, dat de mens met een doel gemaakt is en dat dit leven bij de dood niet definitief ophoud. Zoals in H4.3.1 aangegeven wordt er door lerarenopleidingen op verschillende manieren over worldview gesproken, ook na het voorlezen van onze definitie van worldview zoals gevonden bij Sire. In deze subparagraaf zullen we benoemen in hoeverre lerarenopleidingen zich een voorstelling kunnen maken van een christelijke worldview en in hoeverre dit aansluit bij de definitie van Sire.

Volgens Driestar Educatief betekent christelijke worldview het hele leven bekijken vanuit het christen-zijn. De Bijbel is hierbij leidend. Daarmee wordt ook aangegeven dat bepaalde aannames waar of onwaar zijn. Een christelijke worldview is iets wat geleefd en geloofd wordt, niet iets wat je alleen cognitief kent. Dit komt in Sire's definitie van worldview terug als 'an orientation of the heart'. Driestar Educatief ziet een christelijke worldview dus niet als een onderwerp dat los behandeld wordt maar als een visie op het leven waar vanuit het gehele curriculum wordt opgebouwd. Ook wordt er bewust en door alle vakken heen stil gestaan bij christelijke fundamenteën over de aard van deze wereld, de mensheid en dit leven. Driestar Educatief geeft hiermee aan dat voorbereiding op het CVO van essentieel belang is voor aankomende docenten. Vergelijken met Sire kunnen we dan

ook concluderen dat Driestar Educatief aandacht geeft aan de bewustwording van een christelijke worldview en dit verbindt aan de beroepsidentiteit van aankomende docenten.

Windesheim benoemt christelijke worldview als: “Dat je voor God en de anderen bestaat.” Dit wordt uitgewerkt door het kennen van je eigen waarden en waardesysteem en het weten uit welke bronnen dit voortkomt. Vervolgens worden deze eigen waarden geëxpliciteerd in alle vakken van de opleiding en de stage. Hier kan de Bijbel als bron gelden voor een student, maar andere bronnen kunnen ook mogelijk zijn. Een christelijke worldview is hiermee niet duidelijk te onderscheiden van andere levensbeschouwingen omdat de christelijke bronnen en waarden niet als leidend worden gezien, maar een mogelijkheid. Windesheim vindt het gevaarlijk om normatief over een christelijke worldview te spreken, aangezien dit voor iedereen persoonlijk bepaald wordt door het waardesysteem en bijbehorende bronnen en de student dit zelf moet ontdekken en expliciteren. Sire zegt ook dat bepaalde aannames juist of onjuist kunnen zijn.

Archimedes kijkt de christelijke worldview niet als een individuele zaak maar als een culturele. Archimedes benoemt onze huidige samenleving als vervlochten met de christelijke worldview vanwege de historische wortels van Nederland in het christelijk geloof. Wanneer we deze zienswijze vergelijken met zienswijze van Sire, dan zien we dat Archimedes geen aandacht geeft aan de christelijke worldview als toewijding, als oriëntatie van het hart, die uitgedrukt wordt in aannames. Vanwege het openbare karakter vermijdt de lerarenopleiding vragen over welke realiteit wel of niet waar is omdat het teveel inbreuk doet op de persoonlijke overtuigingen van een student. Dhr. Wagemakers zegt hierover: “Wat ik belangrijker vindt is om in te leven in een ander. (...) Hoe hij tot dit punt komt maakt mij niet zoveel uit.” Ook de grondbeginselen over de aard van de wereld, mensen en dit leven komt vanuit christelijk perspectief niet aan de orde.

Ook bij Fontys zien we dat het lastig wordt gevonden om een definitie van christelijke worldview te geven. Fontys benoemde christelijke worldview als: “Het geluk van anderen en jezelf nastreven in het hier en nu en voor sommigen het hiernamaals, als je dit gelooft.” Evenals bij Archimedes kan de vraag gesteld worden waarom dit christelijk is en niet bijvoorbeeld humanistisch of utilitaristisch, aangezien zij vanuit een andere levensbeschouwing op ongeveer universele waarden terecht komen, met grote mate van overlap met christelijke normen en waarden.¹¹⁶ Fontys wist niet meer concreet dan het bovenstaande in te gaan op de betekenis van een christelijke worldview. Wel werd aangegeven dat de reflectie op een christelijke worldview zoals Sire voorstelt meerwaarde heeft voor docenten die op een protestants-christelijke school gaan werken. “Ja, zeker met als je... wat is ten diepste echt, waaruit ontstaat alles, wat gebeurt er als je dood gaat, ehm, ik vind wel dat je...ik merkte zelf al wel op die christelijke school, dat leerlingen andere vragen stellen dan ik gewend was op de katholieke scholen waar ik gewerkt heb.” Vanwege de (van oorsprong) katholieke context van Noord Brabant ziet Fontys geen noodzaak om zelf ruimte te scheppen voor dergelijke voorbereiding..

InHolland kon niet benoemen wat de betekenis van een christelijke worldview zou zijn. Wel is er een grote nadruk op mens, opvoeding en ethiek, waarmee InHolland aangeeft dat de christelijke oorsprong van de opleiding nog merkbaar is. De worldviewvragen van Sire zouden aan de orde

¹¹⁶ Rosen, F. *Classical Utilitarianism from Hume to Mill* (London: Routledge, 2003) p. 1.

kunnen komen, maar niet slechts voor het christelijk geloof. “Als dan de vraag is hoe expliciet moet dat dan in het programma komen, nou kijk, ik vind, dat ja dat vind ik dan, ik vind ook dat dit vragen zijn die in een keuzeprogramma kunnen voor studenten die zich daar echt in interesseren.” In Holland kan zich geen heldere voorstelling maken van wat een christelijke worldview is en hoe dit er uit ziet in de setting van het onderwijs. Ook vindt ze haar eigen identiteit te breed om specifiek voor christelijk onderwijs op te leiden en daar onderwijs over een christelijke worldview voor aan te bieden. Het wordt als onnodig gezien om aankomende docenten extra toe te rusten voor CVO. Er zijn geen geluiden bekend van dat studenten hier behoefte aan hebben en daarbij verschilt de invulling van de christelijke identiteit per school.

Voorlopige conclusie

Uit deze resultaten kunnen we opmaken dat – opnieuw op Driestar Educatief na – lerarenopleidingen geen duidelijke voorstelling kunnen maken van een christelijke worldview en dit ook niet uitwerken in hun curriculum. Vanwege hun brede schoolidentiteit zien ze hier ook geen mogelijkheid toe, behalve dat studenten die zelf graag meer voorbereid willen worden een minor of extra vak kunnen kiezen waarbij levensbeschouwing aandacht krijgt. Wanneer een student daarvoor kiest zal hij vooral leren over de ideeën van verschillende godsdiensten. De vraag is of daarmee de christelijke worldview wordt eigengemaakt als een oriëntatie van het hart – waar Sire over spreekt – en waar aannames uit voortkomen die uit deze toewijding voortvloeien. Vanuit onze literatuurstudie blijkt echter dat voor het werken op een CVO nodig is dat aankomende docenten meer bewust worden van een christelijk perspectief op worldview en daarvanuit verbinding maken met hun vak.

4.4.4 Christen - zijn

In deze laatste subparagraaf geven we de resultaten weer van de vraag of een docent die gaat werken op een CVO de christelijke worldview voor zichzelf dient te herkennen en te onderscheiden, hiermee dient te werken en er op dient te reflecteren. Het antwoord op deze vraag heeft te maken met de keuze die wordt gemaakt in het mogelijk voorbereiden van aankomende docenten voor het werken in het CVO. We gaan opnieuw de verschillende lerarenopleidingen langs om hun visie over dit onderwerp te beschrijven.

Dhr. Murre van Driestar Educatief: “Je alleen een christelijke school kan zijn als je medewerkers ook christelijk zijn. Want het zit niet in een naambordje of zo of een keuze voor een bepaalde methode of zo, het zit in de mensen, zeg maar.” Deze visie komt ook duidelijk terug in de manier hoe het gehele curriculum is opgebouwd, zoals al in vorige subparagrafen aan de orde is geweest.

Windesheim probeert studenten te helpen om een stageplek te vinden die bij hen past. “En wij zijn ook steeds dichterbij dat verhaal (waar een student gaat stagelopen), dus wij kunnen ook van tevoren al zeggen tegen studenten: nou ik denk dat jij met deze opvattingen niet morgen naar het Greijdanus moet gaan want dan zeggen ze toch nee. Voor een deel kun je dat wel zeggen.”

Windesheim zegt dus niet per definitie dat een student christen moet zijn om op een christelijke school te werken, maar wel proberen ze de aansluiting tussen de persoonlijke levensbeschouwing van de student te koppelen met een stageschool die daarbij past.

Dhr. Wagemakers beschreef hoe hij vanuit de openbare identiteit van Archimedes tegen deze vraag aankijkt. “Hij moet zich kunnen inleven in de situatie en ideeën van een ander. Hij hoeft het er niet mee eens te zijn maar moet zich er wel in kunnen verplaatsen.” Verder is het ook afhankelijk van hoe de school zelf omgaat met haar identiteit. “[Sommige scholen zeggen:] als jij christelijke elementen in je les stopt die wij verwachten, zoals een dagopening, dan is het voor ons goed. Ja, dus waarom zou diegene dan per se moeten geloven? Het gaat er om dat hij zich kan verplaatsen – de multiperspectiviteit – en daar dus actief aan bij kan dragen. Ik heb gesproken met mensen die dat perfect deden, ook perfect in het team passen maar niet gelovig waren. Nou, op sommige scholen weet ik ook dat het absoluut nooit zou kunnen. Nee, ik vind, het hoeft niet. (...)Alleen, je moet het wel kunnen respecteren en je moet het wel uit kunnen dragen. Je moet ook deel kunnen nemen aan datgene waar die school voor staat.”

Mevr. Buys (Fontys) verwoordde haar antwoord op een vergelijkbare manier “Wat is christelijk? Ik vind dat je er, het klinkt zo afgezaagd, met respect op in moet kunnen gaan. Het is wel een beetje afhankelijk van hoe zo’n school het christelijke gedefinieerd heeft.” Ook stelt Buys dat het belangrijk is om een bijdrage te kunnen leveren aan de identiteit van de school. De student moet wel in staat zijn dit te doen en dus zich dus ook gemakkelijk voelen bij de christelijke identiteit.

Dhr. Spoelstra (InHolland) vindt dat het schoolbestuur van een VO hier zelf over moet beslissen. Een student moet de grondslag van de school kunnen onderschrijven en dat ook kunnen uitdragen. “Er zijn verschillende scholen, scholen die weinig met hun identiteit doen en je hebt scholen waar van een docent verwacht wordt dat ze de dag beginnen met een levensbeschouwelijke tekst. De student die stage loopt op een school heeft zich aan te passen aan de mores van de school.” Spoelstra neemt dus de identiteit van de school en de waarde die het schoolbestuur daar aan hecht als startpunt om te beslissen of een aankomend docent op een dergelijke, christelijke school werkzaam kan zijn.

Voorlopige conclusie

Deze resultaten overziend blijkt dat de meeste lerarenopleidingen aansluiten bij de visie op minimale eigenheid van de godsdienstige traditie. Aangezien er niet gesproken kan worden over dé CVO, is het dus ook verschillend wat een dergelijke school verwacht van een docent. Driestar Educatief is de enige opleiding die zich richt op scholen voor het VO met maximale eigenheid van de godsdienstige traditie. Dat verklaart het grote verschil tussen Driestar Educatief en de andere lerarenopleidingen dat dit hele hoofdstuk naar voren komt. De andere lerarenopleidingen vinden het wel van belang om de traditie te respecteren, te kunnen inleven, bij te dragen en het te kunnen uitdragen. Hierbij is het helpend als de aankomende docent zelf affiniteit heeft met de identiteit van de school. Bij het zoeken van de stage is het van belang dat een student een school vindt die bij hem past. Wat dit betekent voor ons onderzoek is dat de voorbereiding voor het werk op een CVO niet alleen gericht hoeft te zijn op christelijke studenten, maar ook op studenten die zich willen inzetten voor een christelijke school, omdat zij interesse hebben in het christelijke geloof. Dit sluit aan bij de uitnodigende visie van BCCO op het gebied van voorbereiding op CVO. In de aanbevelingen zullen we hier op terugkomen.

4.4.5 Conclusie

In deze paragraaf hebben we gekeken naar de betekenis van beroepsidentiteit en worldview voor het werken op een CVO en in hoeverre lerarenopleidingen hier ruimte aan bieden en invulling aangeven. Uit ons onderzoek blijkt dat de lerarenopleidingen – behalve Driestar Educatief – te weinig meerwaarde zien in het voorbereiden van docenten die gaan werken op het christelijk onderwijs. Lerarenopleidingen verwijzen naar de Generieke kennisbasis en geven aan dat christelijke voorbereiding geen vereiste is en daardoor ook geen vaste plek in het curriculum heeft. Zoals gezegd geldt dit niet voor Driestar Educatief, die de reformatorische identiteit laat doorklinken in het gehele curriculum. Wel kan het aan de orde komen als studenten vanuit christelijke stage of eigen overtuigingen inbreng leveren bij SLB of intervisie. Bij het zoeken van de stage is het van belang dat een student een school vindt die bij hem past, wat bij sommige studenten een school kan zijn met een uitgesproken christelijke identiteit. Hoewel deze mogelijkheid er is – Windesheim benadrukte deze mogelijkheid vooral – kunnen wij dit geen bewuste vorming ter voorbereiding van christelijk onderwijs noemen. De reflectie- en zingevingvragen, zoals gevonden bij Korthagen, kunnen wel vanuit christelijke visie benaderd worden wanneer een student hier zelf initiatief in neemt. Maar de opleiding zelf neemt hierin geen initiatief. Typisch christelijke elementen zoals vormgeven aan rituelen heeft alleen bij Windesheim en Driestar een vaste plaats in het curriculum.

Wanneer we kijken naar de mate waarin de lerarenopleidingen aandacht besteden aan de christelijke worldview, zien we dat dit slechts ten dele en op een brede levensbeschouwelijke manier gedaan wordt. Dit heeft allereerst te maken met het feit dat de meeste lerarenopleidingen geen heldere visie hebben op hoe een christelijke worldview er uit ziet. Bij de vakken ethiek of burgerschapsvorming worden studenten geconfronteerd met hun eigen opvattingen en komen ook christelijke opvattingen aan de orde. Het raakt wellicht regelmatig aan de christelijke worldview maar er wordt niet bewust bijgedragen aan de vorming daarvan. Er kan meestal gekozen worden voor een minor levensbeschouwing waar christelijke opvattingen de revue passeren, maar ook andere godsdiensten. Er is daardoor te weinig tijd om verdiepend stil te staan bij de christelijke worldview en de implementatie daarvan in het eigen vakgebied. Er klinkt steeds terug dat levensbeschouwing breed gehouden moet worden vanwege het type studenten dat opgeleid wordt en ook vanwege de multiculturele klassen in het voortgezet onderwijs.

De lerarenopleidingen (behalve Driestar Educatief) vinden dat de student zich moet kunnen inleven en dat hij de identiteit van de school moet kunnen uitdragen en aan deze identiteit moet kunnen bijdragen. Hierbij is het helpend als de aankomende docent zelf affiniteit heeft met de identiteit van de school.

Dit betekent dat lerarenopleidingen onvoldoende bijdragen aan de vorming van de beroepsidentiteit voor het werken op een CVO. Daarvoor is het nodig om een breder zicht te krijgen op een christelijk perspectief op de worldview. Ook het spreken over een persoonlijke God en vormgeven aan rituelen vanuit dit geloof komt bij lerarenopleidingen niet terug, behalve bij Driestar Educatief. In onze aanbevelingen aan BCCO zullen we aansluiten bij deze nood.

4.5 Aanbevelingen vanuit de lerarenopleidingen

In deze paragraaf wordt gekeken naar aanbevelingen die de lerarenopleidingen doen, die aansluiten op het doel van de werkgroep (DCVO), inzake de mogelijkheid om te komen tot een curriculum binnen de lerarenopleidingen die toekomstige leraren voorbereiden op het werken op een CVO en of lerarenopleidingen daartoe bereid zijn. Deze aanbevelingen zijn, zoals in hoofdstuk 1.4 en 1.6 aangegeven, een vraag van de opdrachtgever, hoewel er niet een specifieke deelvraag mee wordt beantwoord. Daarom hebben we aan het einde van elk interview gevraagd of de betreffende lerarenopleiding open zou staan voor een bijdrage van BCCO ter voorbereiding van het werken in het CVO. Ook vroegen we wat de lerarenopleiding aanbevelingen zou meegeven aan BCCO. Deze aanbevelingen onderscheiden zich van de aanbevelingen in hoofdstuk 6, in die zin dat dit aanbevelingen vanuit de lerarenopleidingen zijn. In hoofdstuk 6 zullen we onze eigen aanbevelingen geven.

Driestar Educatief doet aan voorbereiding voor het werken op een CVO, met de kanttekening dat het wel altijd beter kan. De vorm van nascholing is praktisch gezien beter. Dhr. Murre geeft het idee om nascholing voor het CVO bij een bepaalde lerarenopleiding te stationeren. Verschillende scholen met veel overeenkomsten maken samen afspraken over datgene wat zij in de nascholing aan bod willen laten komen. PC-scholen kunnen onderling al behoorlijk verschillen. Er moeten dus clusters scholen gevormd worden die samen overeenstemming hebben over de invulling van dergelijke nascholing. Er wordt daarmee concreet ingezoomd op een type school en op de eigen plek van de leraar daarin. Dhr. Murre raadt aan om te richten op leraren die wel zeggen dat ze christen zijn, omdat alleen zij, hoogstwaarschijnlijk, voor de PC-scholen interessant zouden zijn. De meerwaarde van de nascholing is dan om de professionele identiteit van de leraar te verbinden met het christen-zijn. Niet-christelijke studenten mogen ook deelnemen aan een dergelijke module, al zullen zij er minder snel door aangetrokken worden.

Windesheim heeft geen behoefte aan een bijdrage van BCCO ter voorbereiding van werken op een CVO, omdat de scholen er niet om vragen. Ook heeft Windesheim eigen samenwerkingsverbanden met allerlei scholen die fungeren als opleidingsscholen en extra aandacht besteden aan stagebegeleiding en ontwikkelen als waardevolle professional. Dhr. Stomp geeft aan dat het voorgezet onderwijs zelf zorgt voor de scholing van docenten met betrekking tot hun schoolidentiteit. Hij gaf hierbij ook een voorbeeld van een katholieke, protestants-christelijke en openbare middelbare school die een partnerschap zijn aangegaan om actief met hun identiteit bezig te zijn en daar hun docenten in mee te nemen. Dhr. Stomp geeft dan ook als aanbeveling mee om het VO zelf werk te laten maken van hun schoolidentiteit. Uiteindelijk krijgen studenten hier een hun stage mee te maken en nemen hun ervaring mee in SLB-reflectie en intervisie.

Dhr. Wagemakers denkt als docent van Archimedes, dat er geen behoefte is aan een bijdrage van de BCCO. Aan de andere kant is er in de huidige situatie een nieuwe directeur en wordt er ook een nieuwe organisatiestructuur opgezet. Het is daardoor niet duidelijk wat voor mogelijkheden deze nieuwe organisatiestructuur biedt. Dhr. Wagemakers raadt dan ook aan om in contact te blijven met Archimedes en aan te geven wanneer er vanuit het werkveld behoefte is aan voorbereiding voor het bijzonder onderwijs. Archimedes wil studenten namelijk zo goed mogelijk opleiden voor het beroepsveld. Daartoe kan, bij genoeg animo, een module opnieuw gestart worden over bijzonder onderwijs, waar ook de richting van christelijke scholen gekozen kan worden. Dhr. Wagemakers staat

open voor gesprek over deze module, wanneer de vraag hier groot genoeg voor zou zijn. De module is namelijk vorig jaar gestopt vanwege te weinig studenten.

Mevr. Buys staat open voor een module vanuit de BCCO mits er belangstelling voor is en de invulling goed is. Ze vraagt zich echter ten eerste af of er behoefte is aan een dergelijke module, te meer vanwege de geografische ligging van Fontys in Noord Brabant. "Studenten die hier zitten hebben niet zoveel belangstelling voor alleen maar de christelijke identiteit. Zij willen breder naar de wereld kijken en willen eerder meer weten over de levensbeschouwelijke dimensie van een docent. Ook omdat ze op scholen kinderen tegen komen die vanuit hele andere levensbeschouwelijke contexten denken." Ja, Het curriculum is al erg vol en Fontys wil vooral aandacht voor 'Bildung'. Mevr. Buys benoemt dit als: "niet alleen maar die vakinhoudelijke en die meesterschap bagage krijgen, maar dat ze ook een breed wereldbeeld hebben en dat ze verbanden kunnen leggen met buiten en et cetera. Dat ze goed kunnen netwerken, dat ze kunst en cultuur en erfgoed educatie en ethiek en duurzaamheid meekrijgen." Ook Fontys geeft aan dat een nascholingstraject meer kans heeft. De nieuwe minoren zullen namelijk in het teken staan van de keuze voor HAVO-VWO of VMBO onderwijs en daardoor zal geen ruimte zijn voor een extra minor ter voorbereiding van christelijk onderwijs. Mevr. Buys geeft als advies mee om te kijken naar doorgroeimogelijkheden nadat docenten startbekwaam zijn. Mensen zijn na hun afstuderen nog niet uitgeleerd en via nascholing kunnen er ook docenten deelnemen die al langere tijd in het werkveld zitten.

InHolland is met name benieuwd naar wat het werkveld zegt. "Als die behoefte er is, dan ben ik wel benieuwd van in hoeverre die minor die wij hier hebben (levensbeschouwing), in hoeverre die nu aansluit op de behoefte." Dhr. Spoelstra geeft aan dat wanneer zou blijken dat de inhoud van de minor levensbeschouwing behoorlijk verschilt van datgene wat de BCCO voor ogen heeft, er ook genoeg belangstelling moet zijn bij studenten van InHolland om ruimte te geven aan een nieuwe module. Er zijn minstens 20 tot 25 studenten nodig om een nieuwe minor financieel gezien te kunnen draaien. Dhr. Spoelstra geeft een aantal aanbevelingen voor de mogelijke invulling van een minor of module. Ten eerste kunnen er handvatten gegeven worden voor het werken op een CVO die zich duidelijk wil profileren op identiteit. Hoe kan je hier als docent vorm aan geven? Ook geeft hij aan dat het niet meer vanzelfsprekend is dat mensen vanuit hun privéleven meegekregen hebben te bidden, een Bijbelgedeelte te behandelen, een dagopening te doen of een viering op te zetten. Potentiële studenten hebben affiniteit met de christelijke identiteit en willen vorm geven aan de identiteit van een CVO.

Bij NHL zit het curriculum al vol. Studenten die meer willen doen met de christelijke identiteit kunnen vakken van de lerarenopleiding Godsdienst volgen. Vanaf volgend jaar zal dat bij Windesheim zijn. Het wordt dus niet als behoefte gezien om studenten meer voor te bereiden op het christelijk onderwijs. Het advies richting de BCCO is echter wel om de voorbereiding op CVO onder de aandacht te houden en contact op te nemen wanneer er nieuwe ontwikkelingen zijn.

4.5.1 Conclusie

Samengevat kunnen we stellen dat Archimedes en InHolland een mogelijkheid hebben/bieden voor een minor of module binnen de opleiding, als tenminste hun eigen bestaande programma daar (grotendeels) voor gebruikt kan worden. Andere lerarenopleidingen (Driestar Educatief, Fontys) prefereren nascholing, aangezien dit beter aansluit bij docenten die al werkzaam zijn in het onderwijs en er te weinig ruimte is in het curriculum van lerarenopleidingen. Ook speelt mee dat de specifieke identiteit van een VO op deze manier meer betrokken kan worden bij de scholing.

Windesheim gaf in die lijn ook de aanbeveling om het VO zelf te laten inzetten op scholing vanuit hun eigen schoolcontext. Wanneer zij bewust werk maken van de schoolidentiteit krijgen stagiaires hier ook mee te maken en kunnen hier tijdens hun opleiding op reflecteren en mee oefenen. We nemen deze punten mee voor de verwoording van onze aanbevelingen in hoofdstuk 6 aan BCCO.

5 Conclusies onderzoek

In dit hoofdstuk geven wij antwoord op de probleemstelling die in het eerste hoofdstuk is gesteld:

Hoe kan je invulling geven aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs en wat bieden lerarenopleidingen op dit gebied aan?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we een literatuurstudie gedaan en veldonderzoek verricht. De eerste twee deelvragen beantwoorden we vanuit de literatuurstudie. De derde en vierde deelvraag richten zich op de praktijk van de lerarenopleidingen. We hebben er bewust voor gekozen om eerst vanuit de theorie de invulling van de beroepsidentiteit voor het werken op een school of christelijke school voor voortgezet onderwijs te beschrijven. Op deze wijze waren we goed voorbereid om in gesprek te gaan met de lerarenopleidingen en in onze interviews koppelingen te maken tussen theorie en praktijk. Wij hebben conclusies getrokken door vanuit de bovenstaande resultaten de deelvragen te beantwoorden.

5.1 Conclusies deelvragen

5.1.1 Beroepsidentiteit

1. Uit welke elementen bestaat de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een school voor voortgezet onderwijs?

De beroepsidentiteit van een docent die werkt op een VO kan gedefinieerd worden als: “Het geheel van relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld.” (Korthagen) Het zelfbeeld bestaat uit het ‘persoonlijke zelf’ en het ‘professionele zelf’ en deze twee liggen bij het beroep van een docent dicht bij elkaar. Als het gaat om de beroepsidentiteit dan zegt Korthagen dat het zelfconcept op het geheel van het functioneren in het beroep betrokken kan worden om zicht te krijgen op de beroepsidentiteit. Hierbij is het nodig om te reflecteren, zoals verwoord in de definitie van ‘beroepsidentiteit’. Korthagen heeft ook een model ontwikkeld: lagen van de persoonlijkheid (ui-model). De toevoeging van ‘het niveau van betrokkenheid’ zien wij als waardevol voor de vorming van de beroepsidentiteit. Vanuit de literatuur werden we ons bewust van het feit dat leraren vanuit hun persoonlijke worldview uiting geven in hun handelen en daarmee ook aan het lesgeven. Daarom concluderen wij dat het van belang is dat docenten in de opleiding zich bewust worden van hun eigen worldview. De manier die wij voorstellen is door aan de slag te gaan met de worldviewvragen zoals Sire deze heeft opgesteld.

De precieze elementen van de beroepsidentiteit die wij gevonden hebben willen we hieronder weergeven:

- Het bewust worden van de eigen, relatief duurzame opvattingen.
- Bewust, regelmatig en volgens een vaste structuur reflecteren op het beroepsmatig handelen. Het model van de lagen van de persoonlijkheid van Korthagen is hierbij behulpzaam.
- Het kennen en kunnen beschrijven van het eigen zelfbeeld en de relatie tot het beroep.

- Het kunnen uitleggen van welk groter geheel de student deel is en waartoe hij les wil geven. Korthagen biedt een aantal vragen die gebruikt kunnen worden om zicht te krijgen op dit niveau van betrokkenheid.
- Het kennen en kunnen verwoorden van de eigen worldview, bijvoorbeeld met behulp van de zeven worldviewvragen van J. Sire. Vervolgens is het behulpzaam om de eigen worldview te vergelijken met de identiteit van de stageschool. Bij intervisie en SLB kan casuïstiek worden ingebracht vanuit de stage om te reflecteren op de eigen worldview. Zo wordt er een verbinding gemaakt met de beroepsidentiteit.
- Vanuit de persoonlijke worldview verbinding maken met zowel de vakinhoudelijke als pedagogisch-didactische vakken door middel van terugkerende reflectie.

Verder geeft de GK aan wat de minimale eisen zijn voor een startbekwame tweedegraads docent. Daarin is de vorming van de beroepsidentiteit voor een groot deel uitgewerkt. We hebben gezien dat de opleiding van een docent bestaat uit de professionele vorming en de algemene persoonlijkheidsvorming. De vorming van beroepsidentiteit heeft voor het grootste deel te maken met deze persoonlijkheidsvormende elementen. Met name hoofdstuk 4, 6, 8 en 9 van de GK tonen de vereisten van het beroep als leraar in relatie tot persoonsvormende elementen, zoals zicht krijgen op de eigen identiteit (en de ontwikkeling daarvan), moraliteit, zingeving en dergelijke. Deze genoemde elementen zijn dus al vereist om bij lerarenopleidingen aan bod te komen. Het bleek dat veel van deze persoonsvormende elementen overlap hebben met de term worldview. Wij concluderen dan ook dat de behandeling van worldview als onderwerp bij lerarenopleidingen zou helpen om de verschillende persoonsvormende elementen te verbinden en daarmee de beroepsidentiteit van de docent in opleiding te versterken. Vakken als ethiek, filosofie, levensbeschouwing en burgerschapsvorming kunnen hun startpunt vinden in de behandeling van worldview, waarbij ook het eigen zelfbeeld aan de orde komt.

2. Hoe geef je invulling aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs?

De beroepsidentiteit van een docent die functioneert op een CVO is grotendeels hetzelfde als die van een docent op een VO. We zullen daarom niet bovenstaande inhoud herhalen. Wat wel moet worden overwogen, is welke invulling van de beroepsidentiteit nodig is om les te geven op een CVO.

In hoofdstuk 3.3 hebben we aangegeven dat een aantal elementen van belang zijn voor de christelijke school en de beroepsidentiteit voor het werken in het CVO. Allereerst dient de christelijke school helderheid te hebben over wat haar eigen identiteit inhoudt en hoe dit gestalte krijgt in het dagelijkse curriculum en de cultuur van de school. In de GK wordt dit ook wel 'het verborgen curriculum' genoemd. De zingevingsvragen¹¹⁷ van Korthagen en de worldviewvragen van Sire kunnen hier als hulpmiddel gebruikt worden. Het is behulpzaam voor huidig en nieuw personeel om duidelijkheid te hebben over de uitwerking van de christelijke worldview op een school voor voortgezet onderwijs.

¹¹⁷ Dit is de naam die wij aan de vragen gegeven hebben zoals verwoord door Korthagen ter reflectie op het niveau van betrokkenheid.

Voor docenten in opleiding is het van belang om vooral de persoonsvormende onderdelen van de GK zoals levensbeschouwing, levensbeschouwelijkheid, religie, zingeving, ethiek, identiteitsontwikkeling en zelfbeeld vanuit christelijk perspectief te kennen. Ter voorbereiding van werken in het christelijk onderwijs is het nodig dat die verschillende onderdelen belicht worden vanuit een christelijke invulling van de worldview. Hiervoor dient een addendum op de GK ontwikkeld te worden die de bestaande eisen verbindt met een christelijk perspectief op de worldview.

Verder hebben we punten meegenomen uit het boek 'Levenslessen' van de Duitse Benedictijn A. Grün en anderen. (Grün, A., Soffner, B. en Gimpel, M., 2012) Hij geeft punten aan die onduidelijk zijn of totaal niet terugkomen in de GK en waar wij van concluderen dat ze onderdeel dienen te zijn van een docent die werkt op een CVO. We sommen de punten hier samengevat op. In hoofdstuk 2.3.2 zijn deze punten uitgebreider weergegeven:

- De transcendente dimensie van het leven betrekken bij professie van docent.
- Leerlingen betrekken in de gratuite dimensie van het leven.
- Stilte, bezinning, en naar binnen keren.
- Ritme: het kunnen uitvoeren van vaste rituelen zoals dagopeningen en vieringen om leerlingen te helpen rust te nemen en te reflecteren.

5.1.2 Scholing

3. Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?

Alle lerarenopleidingen hechten waarde aan de vorming van beroepsidentiteit. In de gesprekken noemen ze ook dat dit aan de orde komt bij de GK van de leraar (G.K. 6.1 spreekt hier in directe zin over). Bij de uitwerking van de beroepsidentiteit in het curriculum wordt SLB gezien als het belangrijkste vak, waarbij vaste patronen van reflectie het belangrijkste middel is. Bij het vak SLB komen vragen aan de orde die de relatie tonen tussen het beroep en de eigen identiteit, zoals: 'Wat voor type docent wil ik zijn?' 'Hoe verhoud ik mij tot de school, het vak en de leerlingen?' 'Wat is voor mij waardevol, waarop is dit gebaseerd en hoe kan ik dat omzetten in mijn gedrag?' Deze vragen komen aan de orde vanuit de casuïstieke inbreng van studenten, zoals dit bij intervisie gebeurt.

Driestar Educatief en InHolland noemen het belang van het confronteren van studenten met hun eigen aannames. Reflectie is een vorm van vormen en verrijken, aangezien er nieuwe inzichten opgedaan worden. Het ui-model van Korthagen zit in bijna alle lerarenopleidingen verweven in de manier van reflecteren. Er wordt dus heen en weer gegaan tussen de identiteit, overtuigingen en het gedrag van de docent in opleiding.

Het heen en weer gaan tussen identiteit, overtuigingen en gedrag wordt ook gekoppeld aan het niveau van betrokkenheid. De verschillende zingevingsvragen die Korthagen stelt worden behandeld, behalve – bij de meeste opleidingen – zijn vierde vraag over mens-zijn. Het blijkt dat veel lerarenopleidingen daar niet bewust bij stil staan. Wanneer we nog een stap verder gaan op het gebied van zingevingsvragen komen we bij de worldview en de vragen die Sire voorstelt om in

gesprek te gaan over de worldview. We kunnen concluderen dat alle opleidingen het van belang vinden om studenten bewust te maken van hun worldview, al doen zij dat in meer of mindere mate en door verschillende vakken. Sommige onderdelen van de worldview worden als ‘filosofisch’ gezien en daardoor (blijkbaar) niet voor iedereen interessant of relevant. Deze vragen die vaak betrekking hebben op de eigen zingeving en fundamentele aannames over het leven, worden minder behandeld of er moet een specifieke minor of een apart vak voor gekozen worden, wat in de meeste gevallen ook mogelijk is. De ethische kant komt bij alle lerarenopleidingen aan de orde. Dit houdt verband met het feit dat de behandeling van (beroeps)ethiek duidelijk en meervoudig naar voren komt in de GK voor de tweedegraads leraar.¹¹⁸

Het blijkt uit de manier hoe het curriculum wordt vormgegeven dat een student zich niet bewust wordt van zijn gehele worldview zoals dat in onze definitie naar voren komt. Er wordt in het vaste curriculum aandacht besteed aan persoonlijke aannames op pedagogisch en ethisch vlak, maar niet over wat ten diepste waar is of wat de reden is dat we bestaan. Driestar Educatief is hier de uitzondering op en ook Windesheim besteedt in de vier jaar durende lerarenopleidingen 6 ECTS (van de totaal 240 ECTS) aan levensbeschouwelijke vorming waarbij de eigen overtuigingen in relatie tot verschillende godsdiensten worden gebracht.

De lerarenopleidingen besteden aandacht aan de beroepsidentiteit door bewust te reflecteren op het beroepsmatig handelen, het zelfbeeld te exploreren en studenten te confronteren met hun opvattingen over onderwijs. Behandeling van ethiek, SLB en intervisie zijn de meest voorkomende manieren om studenten hierin te vormen. Studenten denken ook na over wie zij zijn in het grotere geheel, al moet hierbij meestal een direct verband zijn met beroepsvragen. De worldviewvragen die Sire stelt worden daarom voor een groot deel als te filosofisch gezien, al beamen de lerarenopleidingen dat het vragen zijn die voor iedereen goed zijn om over na te denken. Wanneer studenten kiezen om in een minor het vak levensbeschouwing te volgen komt de worldview voor een groter deel aan de orde, al blijkt dat de vragen van Sire en de vorming van een persoonlijke worldview niet expliciet aan de orde komen. De bewustwording van een worldview wordt dus niet volledig behandeld in de lerarenopleidingen ten behoeve van de vorming van de beroepsidentiteit.

4. Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs?

Bij de vorige deelvraag is aan de orde geweest wat lerarenopleidingen doen aan de vorming van de beroepsidentiteit. Bij deze deelvraag benoemen we niet opnieuw onze conclusies, maar bekijken we in hoeverre deze beroepsidentiteit door lerarenopleidingen vanuit christelijk perspectief benaderd worden of kunnen worden.

Uit ons onderzoek blijkt dat de lerarenopleidingen – behalve Driestar Educatief – te weinig meerwaarde zien in het voorbereiden van docenten die gaan werken op het christelijk onderwijs. Lerarenopleidingen verwijzen naar de GK en geven aan dat christelijke voorbereiding geen vereiste is

¹¹⁸ HBO-Raad, vereniging van hogescholen, ‘Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen’ (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) bijv. pp. 43, 58, 63, 65, 70, 72, 73.

en daardoor ook geen vaste plek in het curriculum heeft. Zoals gezegd geldt dit niet voor Driestar Educatief, die de reformatorische identiteit laat doorklinken in het gehele curriculum. Wel kan het aan de orde komen als studenten vanuit christelijke stage of eigen overtuigingen inbreng leveren bij SLB of intervisie. Bij het zoeken van de stage is het van belang dat een student een school vindt die bij hem past, wat bij sommige studenten een school kan zijn met een uitgesproken christelijke identiteit. Hoewel deze mogelijkheid er is – Windesheim benadrukte deze mogelijkheid vooral – kunnen wij dit geen bewuste vorming ter voorbereiding van CVO noemen. De reflectie- en zingevingvragen, zoals gevonden bij Korthagen, kunnen wel vanuit christelijke visie benaderd worden wanneer een student hier zelf initiatief in neemt. Maar de opleiding zelf neemt hierin geen initiatief. Typisch christelijke elementen zoals vormgeven aan rituelen heeft alleen bij Windesheim en Driestar Educatief een vaste plaats. Alleen Driestar Educatief leert studenten ook om het eigen vak in relatie tot christelijk geloof te brengen en hier met leerlingen over in gesprek te gaan. Wij zien dit als een essentieel onderdeel van de beroepsidentiteit van een docent die gaat werken op een CVO. Wij concluderen dan ook dat het er (bij de andere lerarenopleidingen) te weinig aandacht is voor de vorming van de beroepsidentiteit voor werken in het CVO.

Wanneer we kijken naar de mate waarin de lerarenopleidingen aandacht besteden aan de christelijke worldview, zien we dat dit slechts ten dele en op een brede levensbeschouwelijke manier gedaan wordt. Dit heeft allereerst te maken met het feit dat de meeste lerarenopleidingen geen heldere visie hebben op wat een christelijke worldview inhoudt. Bij de vakken ethiek of burgerschapsvorming worden studenten geconfronteerd met hun eigen opvattingen en komen ook christelijke opvattingen aan de orde. Het raakt wellicht regelmatig aan de christelijke worldview, maar er wordt niet bewust bijgedragen aan de vorming daarvan. Meestal kan gekozen worden voor een minor levensbeschouwing waar christelijke opvattingen de revue passeren, maar ook andere godsdiensten. Daardoor is er te weinig tijd om verdiepend stil te staan bij de christelijke worldview en de implementatie daarvan in het eigen vakgebied. Wat steeds terugklinkt, is dat levensbeschouwing breed gehouden moet worden vanwege het type studenten dat opgeleid wordt en ook vanwege de multiculturele klassen in het VO.

Ten slotte vroegen we of lerarenopleidingen het nodig vinden dat een docent zelf christen is om op een CVO te werken. Behalve Driestar Educatief reageerde de lerarenopleidingen dat ze het wel van belang vinden om de traditie te respecteren, dat de student zich kan inleven en dat hij de identiteit van de school kan uitdragen en een bijdrage kan leveren voor de identiteit. Hierbij is het helpend als de aankomende docent zelf affiniteit heeft met de identiteit van de school. Hoewel deze opleidingen aangeven dat het christen-zijn zeker ondersteunend kan zijn voor een docent, lijkt het dus dat zij het niet noodzakelijk vinden dat de docent in kwestie zelf christen is.

5.2 Conclusie hoofdvraag

Hoe kan je invulling geven aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs en wat bieden lerarenopleidingen op dit gebied aan?

Om goed antwoord te geven op deze hoofdvraag verbinden we de theoretische deelvragen 1 en 2 met de deelvragen die we in de praktijk hebben onderzocht, deelvragen 3 en 4. We benoemen eerst welke elementen behoren tot de beroepsidentiteit en wat de opzet is van een christelijke invulling hiervan. We vergelijken dit met de aandacht die lerarenopleidingen schenken aan deze christelijke invulling van de beroepsidentiteit.

De elementen waaruit de beroepsidentiteit bestaat voor docenten die gaan werken op het CVO zijn de volgende:

- Voor het werken op het VO is het van belang dat de aankomende docent bewust wordt van de eigen, relatief duurzame opvattingen. Het ui-model van Korthagen kan gebruikt worden om bewust te worden van eigen opvattingen aan de hand van een concrete situatie tijdens de stage. Voor het werken op het CVO kunnen aankomende docenten beter voorbereid worden door de eigen, relatief duurzame opvattingen te vergelijken met christelijke opvattingen over het betreffende onderwerp en dit te evalueren.
- Bewust, regelmatig en volgens een vaste structuur reflecteren op het beroepsmatig handelen. Het model van de lagen van de persoonlijkheid van Korthagen is hierbij behulpzaam. Hoewel dit onderdeel niet specifiek christelijk ingekleurd is benoemen we het toch, aangezien het een essentieel deel van de beroepsidentiteit is, ook voor het werken op een CVO.
- Het kennen en kunnen beschrijven van het eigen zelfbeeld en de relatie tot het beroep als docent op een CVO.
- Kunnen uitleggen van welk groter geheel de student deel is en waartoe hij les wil geven vanuit christelijke worldview (niveau van betrokkenheid).
- Bovenstaande punten dienen minstens te voldoen aan de eisen van de GK zoals beschreven in G.K. 4.1, 4.2, 6.1, 6.4, 8.0, 8.1, 8.2, 8.3, 9.2, 9.3, 9.4, waarbij visie op ethiek, pedagogiek, levensbeschouwing en identiteitsontwikkeling in relatie tot de beroepsidentiteit worden gezet.
- Als aanvulling hierop moet de student de eigen worldview kennen en kunnen verwoorden, eventueel met behulp van de zeven worldviewvragen van J. Sire. Vanuit praktijkonderzoek kan deze worldview vergeleken worden met de (christelijke) identiteit van een school. Als voorbeeld kan het document van dhr. R. Doornenbal fungeren.
- Vanuit de christelijke worldview verbinding maken met zowel de vakinhoudelijke als pedagogisch-didactische vakken door middel van het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van meerdere lessen. Bij deze lessen dient een onderdeel van de christelijke worldview besproken te worden in relatie tot vakinhoudelijke onderdelen.
- Transcendente dimensie van het leven betrekken bij professie van docent.
- Het kunnen betrekken van leerlingen in de gratuite dimensie van het leven.
- Leerlingen kunnen begeleiden in het omgaan met stilte, bezinning, en naar binnen keren.
- Het kunnen uitvoeren van vaste rituelen zoals dagopeningen en vieringen.

Wat lerarenopleidingen aanbieden op het gebied van vorming van de beroepsidentiteit voor het werken op een CVO zijn de volgende punten:

- Reflectie op zelfbeeld, overtuigingen, ethiek en levensbeschouwing zoals aangegeven in de GK.
- Bij meerdere lerarenopleidingen (Fontys, Windesheim, InHolland, NHL) is er de mogelijkheid om extra vakken of een minor te volgen om dieper in te gaan op levensbeschouwing.
- Lerarenopleidingen helpen studenten om stages te vinden op scholen voor voortgezet onderwijs die bij hen passen, waaronder christelijke scholen. Vanuit praktijksituaties kunnen studenten zelf casuïstiek aandragen bij SLB en intervisie waarbij het werken op een christelijke school ter sprake komt.

Wij concluderen dat lerarenopleidingen niet aanbieden wat nodig is om toekomstige docenten voor te bereiden op het werken op een CVO. Hiervoor is het nodig dat de christelijke worldview wordt geëxploreerd in relatie tot de persoonlijke worldview en het eigen vakgebied. Op deze manier leren toekomstige docenten om het gesprek over christelijk geloof te voeren met leerlingen en hier op aan te sluiten met hun eigen vak. Daarnaast helpt het de toekomstige docenten om hun eigen visie te vormen en hierdoor een bijdrage te leveren aan de identiteit van de school waar zij komen te werken. Ook dienen toekomstige docenten bewust ervaring op te doen met het werken op een CVO door het vormgeven van rituelen en oefenen met klassengesprekken waarbij christelijk geloof ter sprake komt. Het is niet genoeg dat studenten in de mogelijkheid zijn om casuïstiek in te brengen vanuit CVO bij intervisie en SLB en eventueel ethiek en levensbeschouwing, aangezien er met actieve, terugkerende reflectie ingegaan moet worden op het vormgeven van de christelijke identiteit. In onze aanbevelingen zullen we deze conclusie concreet uitwerken in mogelijkheden voor een module die opgezet kan worden.

6 Evaluatie en visie, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek

In het praktijkonderzoek is beschreven dat lerarenopleidingen werk maken van de beroepsidentiteit, maar dat de verbinding met het concept worldview en des te meer met de christelijke worldview te weinig wordt gemaakt. In onze optiek zijn er meerdere mogelijkheden voor de vorming van de beroepsidentiteit. In dit hoofdstuk willen wij op dit gebied vanuit onze visie aanbevelingen doen en suggesties geven voor verder onderzoek. Daarbij zal de meeste aandacht worden besteed aan de vraag van BCCO of er mogelijkheden zijn voor een DCVO en hoe een bijbehorende module invulling kan krijgen.

6.1 Evaluatie en visie

In deze paragraaf geven wij onze evaluatie en visie weer over het wel of niet christen-zijn van een docent voor het werken op een CVO. De open houding van BCCO is uitnodigend voor allerlei type scholen. We hebben in de loop van ons onderzoek gemerkt dat deze houding botst met onze visie op het werken op een CVO. De verschillen in identiteitsbeleving bij CVO zijn dusdanig groot dat het onduidelijk is wat BCCO precies voor ogen heeft met een DCVO. Wij zouden een scherpere christelijke identiteit willen bepleiten. Deze paragraaf geeft ons de mogelijkheid om onze eigen visie naar voren te brengen. Wij willen deze situatie evalueren vanuit ons onderzoek en zo onze visie geven. In het bijzonder maken we gebruik van de literatuur van Sire waarin hij spreekt over een vaste kern die de christelijke worldview vormt.

(Christelijke) leerkracht op een christelijke school

Een van de vragen met betrekking tot ons onderzoek is of vorming van de beroepsidentiteit voor werken in het CVO en bewustwording van een christelijke worldview ook mogelijk is voor docenten die zelf geen christen zijn. De werkgroep DCVO heeft het verlangen om de vorming van de beroepsidentiteit ter voorbereiding van CVO breed en open te houden. Ook kiezen zij er voor om de nadruk te leggen op de professionaliteit van de leraar, in plaats van zijn worldview. Wij hebben in ons onderzoek aansluiting gezocht bij dit verlangen door te zoeken naar de minimale eigenheid van de godsdienstige traditie. Ook hebben we niet gesproken over een christelijke beroepsidentiteit, maar over de beroepsidentiteit ter voorbereiding op het CVO. Toch blijft het voor ons lastig wat voor BCCO nu precies christelijk onderwijs is. Dhr. Murre van Driestar Educatief is van mening dat het christelijke van de school niet in een naambordje zit, maar in de mensen. Volgens hem is het daarom niet mogelijk om een christelijke school te zijn zonder in het aannamebeleid te selecteren op christelijk personeel. De andere lerarenopleidingen keken breder. Aangezien de christelijke identiteit van een school op verschillende manieren wordt geïnterpreteerd en toegepast kan er niet gesproken worden van een vaste christelijke identiteit. Het is daarom van belang dat studenten zelf zoeken naar een stageplaats die bij hen past.

Hoewel er op verschillende manieren uiting gegeven wordt aan de christelijke identiteit op een school, denken wij wel dat er bepaalde christelijke fundamenteen zijn die deel zijn van een christelijke worldview. Studenten voorbereiden op CVO is, zoals wij hebben laten zien, niet los te zien van de bewustwording van een christelijke worldview. Elke student die hier interesse in heeft en verlangt te werken in het CVO zou hierin gevormd moeten worden. Hoe daar vorm aan wordt gegeven is ook afhankelijk van het type christelijke school, wat kan variëren van reductief tot en met deductief. Wel

vinden wij dat het kennen van de christelijke worldview en het begripvol meedenken vanuit deze worldview fundamenteel is voor het werken in het CVO.

Waarin onderscheidt een christelijke worldview zich van een islamitische worldview of een humanistische worldview? Wij vinden dat een christelijke worldview gebaseerd moet zijn op het geloof in God zoals Jezus God bekend heeft gemaakt en wat we kunnen nalezen in de Bijbel. Het gaat dan niet alleen om normen en waarden, maar om het kennen van God, zoals verwoord staat in Johannes 17:3: “Dit is eeuwig leven, dat zij U kennen, God, en Hem die u gezonden heeft, Jezus Christus.” Het bijzondere van het christelijk geloof is dat God persoonlijk te kennen is en dit kennen van God in relatie staat tot de mate van leven dat ervaren kan worden. Verder heeft Jezus laten zien wie God ten diepste is. “Niemand heeft ooit God gezien, maar de enige Zoon, die zelf God is, die aan het hart van de Vader rust, heeft hem doen kennen” (Johannes 1:18). Het kennen van God begint dus niet bij hoe wij denken dat God is, maar bij hoe Jezus ons God als Vader heeft geopenbaard. Dit klinkt als een idealistisch, orthodox standpunt wat niet aansluit bij de visie van BCCO. Onze bedoeling is echter niet om een hoge drempel te maken voor een christelijke worldview, maar wel fundamenten te behandelen waar vanuit in alle openheid ontdekt kan worden hoe christelijk geloof uitwerking krijgt in de worldview. Wanneer men de Bijbel daarbij betreft en de overtuiging dat God te kennen is, zoals Jezus leerde, dan is er nog veel ruimte daar een eigen invulling aan te geven. Wij zijn echter ook van mening dat er geen schroom hoeft te zijn om de Bijbel te gebruiken en te spreken over een persoonlijke Schepper-God in de uitwerking van een christelijke worldview.

Wanneer we spreken over een christelijke worldview dan is God, zoals geopenbaard in de Bijbel, en ten diepste door Jezus Christus, het ontologisch startpunt. Vanuit dit startpunt kan ingegaan worden op vragen met betrekking tot de worldview. Bijvoorbeeld waaruit we leren wat dit leven ten diepste betekent, hoe deze wereld ontstaan is en in stand wordt gehouden, wat mensen zijn, wat ware ethiek is en wat het doel is van de geschiedenis van deze wereld. Wij raden dan ook aan om in een christelijke worldview de persoon Jezus Christus, zoals gepresenteerd in de Bijbel, centraal te stellen en van zijn woorden te leren om te komen tot de uitwerking van een christelijke worldview. Zowel bij scholen met minimale als maximale eigenheid van de godsdienstige traditie kan aandacht besteedt worden aan een christelijke worldview waarbij Jezus Christus en Zijn woorden bepalend zijn. Van voorbereiding op CVO kan niet gesproken worden wanneer de persoon Jezus Christus buiten beschouwing wordt gelaten. Dan zou eerder gesproken worden over levensbeschouwelijke vorming dan over christelijk vorming.

6.2 Aanbevelingen

De werkgroep DCVO denkt na over een curriculum ter voorbereiding op het lesgeven op een CVO. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat er in eerste instantie maar één lerarenopleiding (Driestar Educatief) bereid is hieraan mee te werken, omdat deze opleiding de enige is die vanuit reformatische identiteit invulling geeft aan het zichtbare en verborgen curriculum. De andere scholen leggen de verantwoordelijkheid van voorbereiding ten behoeve van CVO grotendeels bij de student zelf, door bijvoorbeeld een keuzemodule aan te bieden en het vinden van een passende stage. Ook blijkt dat de meeste lerarenopleidingen aangeven dat de verantwoordelijkheid bij het schoolbestuur van een CVO ligt. Idealiter dragen echter zowel lerarenopleidingen als VO hier hun bijdrage aan. Aangezien interne scholing vanuit het VO per school kan verschillen, ook is het lastig te controleren hoe

betrouwbaar de verworven competenties van de deelnemers zijn. Vanuit onze visie moet christelijke voorbereiding dus een combinatie zijn van de voorbereiding tijdens de lerarenopleidingen en de begeleiding van een specifieke CVO aan de (toekomstige) docenten.

De specifieke CVO zou momenten kunnen organiseren om helderheid te bieden en met docenten na te denken over het vormgeven van de christelijke identiteit van de school en welke worldview de school daarmee binnen en buiten het curriculum wil uitdragen. Een voorbeeld is het organiseren van een identiteitstartbijeenkomst aan het begin van een schooljaar. BCCO zou de CVO hierbij kunnen helpen door bijvoorbeeld een format aan te bieden.

Wij raden aan om in gesprek te gaan met dhr. Wagemakers van Archimedes die een aantal jaar geleden een module ontworpen heeft ter voorbereiding van het bijzonder onderwijs, in opdracht van christelijke perspectiefscholen. Bij deze module moet een groepje studenten zich verdiepen in een bepaalde school binnen het bijzonder onderwijs, die voor een groot deel christelijke scholen zijn. Naast de colleges moet er literatuurstudie gedaan worden en praktijkonderzoek bij de betreffende school, waarbij bestuur, onderwijzend personeel en niet-onderwijzend personeel geïnterviewd wordt. De eindopdracht is het opzetten van een startbijeenkomst ten behoeve van de (christelijke) identiteit van de school. Op deze manier verdiepen studenten zich in allerlei uitingen van de schoolidentiteit en leren hier direct aan mee te werken. Niet alleen de studenten verrijken zich hiermee, ook voor het VO kan dit tijd en moeite schelen wanneer er een startbijeenkomst wordt georganiseerd door studenten.

Daarnaast vinden wij het belangrijk dat de voorbereiding voor het werken op een CVO al gebeurt op de lerarenopleiding, omdat dit de kwaliteit van de voorbereiding ten goede zou komen. Er dient op hbo-waardig niveau getoetst te worden, indien de christelijke voorbereiding deel moet worden van het hbo-diploma. Uit ons praktijkonderzoek blijkt dat niet alle lerarenopleidingen bereid zijn om in het curriculum ruimte te geven aan de voorbereiding voor het werken op een CVO. Enerzijds omdat er te weinig gegevens zijn dat dergelijke voorbereiding nodig is en hier behoefte aan is. Anderzijds omdat er andere keuzes worden gemaakt (deels op grond van hun identiteit) waardoor het curriculum reeds is gevuld. Toch zien wij enkele mogelijkheden. Allereerst omdat (sommige) lerarenopleidingen een open houding hebben voor scholing ten behoeve van het CVO wanneer de veldgegevens (de eerste en derde onderzoekslijn) aantonen dat hier behoefte aan is. Aan de hand van deze veldgegevens, waaruit deze nood wellicht blijkt, is er openheid om in gesprek te gaan over mogelijkheden voor een keuzemodule ter voorbereiding van CVO. Ook zijn er op enkele lerarenopleidingen al voorbeelden van minors of modules aanwezig, zoals bij het Archimedes, Driestar Educatief, InHolland en Windesheim.

De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen ter voorbereiding van christelijk onderwijs kan theoretisch gezien mooi samenkomen in de stage. Vanuit de lerarenopleiding kan er een praktijkopdracht gegeven worden om tot een beschrijving te komen van de christelijke identiteit van de school en de vormgeving daarvan. Ook kan de student reflecteren op zijn of haar eigen worldview en dit vergelijken met de schoolidentiteit. Aan de andere kant kan de CVO de student bewust begeleiden in het lesgeven vanuit de identiteit en het helpen vormgeven van deze identiteit. Daarnaast kan er geoefend worden met klassengesprekken waarbij het christelijke geloof ter sprake komt in relatie tot de vakinhoud. Verder kan de student helpen met het vormgeven

en tot uiting brengen van rituelen, vieringen en dagopeningen. De lerarenopleiding kan vervolgens aandacht schenken aan de reflectie op deze elementen door dit een plek te geven in het portfolio van de student.

Wij hebben in ons onderzoek aangetoond dat er bij verschillende lerarenopleidingen de mogelijkheid is om een minor levensbeschouwing te volgen die voor een deel voldoet aan de voorbereiding op het werken op een CVO. Wanneer lerarenopleidingen als gevolg van veldresultaten bereid zijn ruimte te geven aan een module voor de genoemde christelijke voorbereiding, kan er in eerste plaats gekeken worden naar de aansluiting met de bestaande minoren levensbeschouwing. Wij adviseren hierbij wel dat behandeling van worldview in relatie tot de beroepsidentiteit meer aandacht krijgt. Hierbij is het goed om al mee te nemen dat het voor sommige hogescholen breed geformuleerd moet worden, wil het passen bij de identiteit van de betreffende hogeschool.

Een dergelijke brede formulering voor de invulling van een module ter voorbereiding op het CVO komt neer op (grotendeels) dezelfde lijn als het DCBO. Het DCBO laat veel ruimte voor een eigen invulling door de hogeschool. De hogescholen hebben allemaal DCBO als brede identiteit uitgewerkt. Inhoudelijk zijn er echter grote verschillen die te maken hebben met de identiteit van de hogeschool als geheel, met de traditie van de hogeschool in de regio cq. gezindte die door de hogeschool bediend wordt en met de ontwikkelde theologische en onderwijskundige richting op de hogeschool. Naar deze elementen wordt er gevraagd in deze accreditatieperiode. De vijf kernvragen van het toetsingskader nodigen uit om expliciet vanuit de visie en missie te verantwoorden hoe aan DCBO wordt vormgegeven. Op deze manier zou ook bij DCVO veel ruimte nodig zijn qua invulling door de verschillende schoolidentiteiten bij lerarenopleidingen.

Aan de hand van de zojuist beschreven situatie en mogelijkheden geven we de volgende aanbevelingen:

- Allereerst raden we BCCO aan om de veldgegevens van onderzoekslijn 1 en 3 te bekijken om te zien of er behoefte aan een DCVO is. Als dit het geval is dan verwijzen we naar de volgende aanbevelingen.
- Contact opnemen met hogeschool Driestar Educatief. Zij zijn bereid een bijdrage te leveren aan de voorbereiding van docenten die werken of gaan werken op een CVO. Driestar Educatief denkt aan een nascholing binnen een clustering van bepaalde, gelijkgezinde scholen voor voortgezet onderwijs. Op dit moment hebben zij een introductiemodule voor eerstejaars studenten. Dit heeft alles te maken met doelen, het staan in het leven en bewustwording van de eigen worldview ten opzichte van de christelijke worldview. Hier hebben de middelbare scholen zelf de verantwoordelijkheid om hun personeel mee te nemen in de christelijke identiteit.
- Contact opnemen met dhr. Wagemakers (Archimedes). Dhr. Wagemakers heeft een module ontwikkeld voor het werken in het bijzonder onderwijs, met name de christelijke perspectiefscholen. Deze module is in principe beschikbaar. Vanwege te weinig animo bij studenten is de module vorig jaar (2012) stopgezet. Deze module zou in principe hervat kunnen worden, wanneer er genoeg aanmeldingen zijn. BCCO zou in overleg kunnen gaan met Archimedes om te kijken naar de mogelijkheden die er zijn om de module te hervatten.

- Contact opnemen met dhr. Doornenbal (CHE). Hoewel wij geen onderzoek hebben gedaan bij de CHE, zijn we wel in gesprek geraakt met dhr. Doornenbal die het vak 'worldview' heeft opgezet voor het schoolseizoen 2013-2014. Aangezien wij het belang van worldview in ons onderzoek hebben aangetoond en dhr. Doornenbal in een module van 7,5 ECTS aandacht besteed aan de (christelijke) worldview, denken wij dat het waardevol is om te inventariseren hoe deze module behulpzaam kan zijn bij de voorbereiding op het CVO. Des te meer vinden wij deze optie de moeite waard omdat deze module open staat voor studenten van lerarenopleidingen en voor reeds werkende docenten die vanuit nascholing willen deelnemen.
- Wij raden de BCCO aan helder te formuleren en op papier te zetten wat haar rol is ten aanzien van de voorbereiding voor CVO, wanneer de resultaten van de drie onderzoekslijnen bekend zijn. De open houding van de BCCO om aan te sluiten bij de minimale eigenheid van de Godsdienstige traditie hebben wij enerzijds bevonden als uitnodigend, anderzijds als onduidelijk. In welke mate wil zij zich inzetten voor de voorbereiding van studenten voor het CVO en met welke motivatie? Ons advies op dit gebied is om net als bij DCBO met verschillende lerarenopleidingen in gesprek te gaan om te komen tot een invulling die passend is bij die specifieke schoolidentiteit en tegelijkertijd duidelijk te zijn over wat christelijke voorbereiding inhoudt. In dit onderzoek hebben wij uiteengezet welke elementen dat zijn.
- Ten slotte raden wij de BCCO aan om na te denken over de mogelijkheid van christelijke vorming tijdens de stage. Een idee zou zijn om een aanvulling te maken voor of een inkleuring van bepaalde competenties die tijdens de stage aan de orde komen om op deze manier te oefenen met de christelijke beroepscontext. Hogeschool Windesheim werkt al met dit concept. Zij kennen een samenwerking met een cluster van middelbare scholen waar de stagebegeleiders bijgeschoold worden om nauw aan te sluiten bij het 'waardegericht leren'. Op deze manier is er een nog betere koppeling tussen de praktijk en het uitwerken van de beroepsidentiteit vanuit de competenties. Een student kiest dan voor een stage met de nadruk op de beroepsidentiteit voor werken in het CVO. Hiervoor is het nodig dat de middelbare scholen die meewerken stagebegeleiders hebben, die geschoold worden om – naast de gewone lerarencompetenties – op specifieke elementen begeleiding te bieden. Uit onze bevindingen blijken een aantal elementen die wij BCCO aanbevelen. Ten eerste de uitwerking van de christelijke identiteit van de school en de persoonlijke evaluatie van de student op deze uitwerking. Daarnaast de koppeling tussen christelijk geloof en vakinhoud. Het spreken over God en geloof met leerlingen in de setting van een les is hierbij een fundamenteel onderdeel. Deze gesprekken hoeven geen directe verbinding met de vakinhoud te hebben, maar kunnen aansluiting vinden bij situaties van leerlingen, zoals bij concrete momenten van lijden waar leerlingen mee geconfronteerd worden in hun eigen leven. In de derde plaats het kunnen vormgeven van dagopeningen en vieringen.

Mogelijke invulling van een module

BCCO heeft ons gevraagd een mogelijke invulling van een module te bieden aan de hand van onze onderzoeksresultaten. In deze subparagraaf willen we daar concreet op in gaan.

Allereerst zijn we tot de conclusie gekomen dat het in de huidige situatie bij lerarenopleidingen niet mogelijk is om deze christelijke voorbereiding zo uitgebreid op te zetten als het DCBO, omdat daar alle zeven competenties van de leraar een toevoeging of inkleuring krijgen met betrekking tot het christelijk onderwijs. Deze competenties blijven niet beperkt tot een beperkte module maar zitten vervlochten met het gehele curriculum. Lerarenopleidingen denken niet dat er genoeg animo is bij studenten om op dezelfde manier de christelijke voorbereiding door verschillende vakken heen te mengen. Bij de aanvang van ons onderzoek gaf BCCO aan dat zij dachten aan een module van 2 ECTS. Na de uitvoering van ons onderzoek zijn we van mening dat 2 ECTS te klein zou zijn voor voorbereiding op het christelijk onderwijs. Wij raden aan de module aan te bieden als een hogeschool-breed minor (7,5 ECTS) waar ook vanuit nascholing aan deelgenomen kan worden. Studenten kunnen op deze manier kiezen om tijdens hun opleiding aandacht te besteden aan voorbereiding op het CVO, terwijl reeds werkende docenten ook de mogelijkheid hebben om bij te scholen. 7,5 ECTS past qua omvang beter om verschillende onderdelen te behandelen. Wij zullen dat in de uitwerking van deze subparagraaf verder uitleggen.

Verder hebben wij hierboven beschreven dat ook de stage een belangrijke plaats voor christelijke vorming kan zijn. Wij richten ons bij deze subparagraaf op de mogelijke invulling van een keuzemodule, waarbij het van belang is dat de docent in opleiding een stageplaats heeft die actief bezig is met de vormgeving van de christelijke identiteit, of er voor open staat hier aandacht aan te geven bij de betreffende stagiair. Wanneer docenten de module zouden volgen als nascholing zouden zij hun werkplek kunnen gebruiken voor de praktijkopdrachten.

Ter oriëntatie hebben wij in hoofdstuk 5 een opsomming gemaakt van wat iemand die de module gevolgd heeft, op zijn minst moet weten ter voorbereiding op het werken op een CVO. In dit gedeelte willen we een voorstel doen voor de invulling van een minor die, zoals hierboven beschreven staat, hogeschool-breed is en 7,5 ECTS beslaat.

Een minor van 7,5 ECTS bestaat uit 210 uren. Aangezien de minor van dhr. Doornenbal over worldview ook 7,5 ECTS beslaat en is opgezet als extra minor voor docenten, nemen wij zijn urenverdeling als voorbeeld. Wij adviseren 6 lessen van 2 uur. Deze lessen kunnen bijvoorbeeld om de week zijn. Dan zouden er in ieder geval 12 weken nodig zijn voor de gehele module. Deze 6 lessen passen goed binnen een semester, wat rooster-technisch handig is. Door lessen om de week te geven is er genoeg tijd om te werken aan praktijkopdrachten bij de stage- of werkplek en literatuur te bestuderen.

De overige uren kunnen op de volgende manier verdeeld worden:

- 50 uren literatuurstudie
- 50 uren lesvoorbereidingen
- 70 uren praktijkonderzoek schoolidentiteit en worldview
- 32 uren toetsvoorbereiding

Qua didactische vormgeving van deze module zou aan de volgende elementen gedacht kunnen worden:

- De uitwerking van de worldview met verschillende visies (hoorcolleges) en mogelijkheid om vragen te stellen over literatuur.
- Ruimte voor stevige dialogen en groepswerkvormen om deze dialoog op gang te brengen.
- Oefenen met lesvoorbereidingen en reflectie op gehouden lessen.
- Uitleg en hulp bij de uitvoering van een praktijkonderzoek bij de stageschool, waarbij verschillende personeelsleden van verschillende functies worden geïnterviewd over hun worldview en de manier waarop zij vanuit deze worldview wensen bij te dragen aan de identiteit van de school. Ook wordt vanuit dit onderzoek gereflecteerd op de eigen worldview in relatie tot deze school. Ten slotte wordt er een opzet gemaakt voor een bijeenkomst of evenement waarbij de christelijke schoolidentiteit centraal staat.
- Toetsing middels de hierboven beschreven praktijkopdracht. Daarnaast een schriftelijke toets over de behandelde theorie in literatuur en colleges.

6.3 Suggesties voor verder onderzoek

Naar aanleiding van ons onderzoek doen wij graag enkele suggesties voor verder onderzoek. Wij denken hierbij aan meerdere onderwerpen die wellicht onderzocht kunnen worden.

- Concrete gegevens vanuit de eerste en derde onderzoekslijnen (docenten en besturen van voortgezet onderwijs) inbrengen in het gesprek met de lerarenopleidingen en onderzoeken in hoeverre zij op deze behoefte vanuit het werkveld willen ingaan en wat zij hierin kunnen betekenen.
- Indien mogelijk met meerdere bestuursleden van een lerarenopleiding in gesprek gaan. Wij zijn – met uitzondering van Archimedes – in gesprek gegaan met directeuren van de lerarenopleidingen. Hoewel zij spreken in naam van de lerarenopleiding, hebben deze personen ook hun eigen visie waar vanuit de schoolidentiteit ingevuld wordt. Door met meerdere personen van een lerarenopleiding in gesprek te gaan kan een breder beeld ontstaan van de schoolvisie en mogelijke aansluitingspunten ter voorbereiding van het CVO.
- Uit ons onderzoek is gebleken dat vijf van de zes lerarenopleidingen in eerste instantie niet willen investeren in voorbereiding van docenten voor CVO. Een argument hiervoor is dat deze taak ook niet terug te vinden is in het landelijke profiel of in de GK. Voor verder onderzoek raden wij aan om de aansluiting met de GK en voorbereiding voor CVO te onderzoeken.
- De BCCO kan onderzoeken hoe het CVO hun identiteit vormgeven en in hoeverre docenten in deze schoolidentiteit betrokken worden en wat de invloed is op het curriculum en de schoolcultuur. Zo kan gekeken worden wat deze scholen zelf doen aan de voorbereiding van hun docenten en stagiaires met betrekking tot de schoolidentiteit. Vervolgens kan eventueel onderzocht worden of lerarenopleidingen in samenwerking met het VO stages kunnen bieden waarin docenten in opleiding gevormd worden voor werken op een CVO.

- BCCO kan onderzoeken hoe een identiteitsstartbijeenkomst of meerdere startbijeenkomsten bijdragen aan de beleefde identiteit van personeel binnen CVO. Ook kan worden nagedacht over de rol die stagiaires kunnen spelen bij het opzetten van dergelijke bijeenkomsten om daarmee ook zelf bewust bezig te zijn met de schoolidentiteit en de vormgeving daarvan.

7 Bibliografie

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M, e.a., *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (Groningen: Wolters Noordhoff, 2007) 128 pp.

Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) 219 pp.

Bikker, F., e.a., *Kinderspel en mensenwerk. Over christelijk geloof en pedagogiek* (Kampen: Kok Voorhoeve, 1996) 112 pp.

Both, D.D., e.a., *Vorming in het kwadraat. Over toerusting en vorming in het onderwijs* (z.p.: GOLV, 2006) 80 pp.

Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads. An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) 224 pp.

Graaf, R. de, *Bijzonder onderwijs. Christelijk geloof in de dagelijkse praktijk van basis- en voortgezet onderwijs* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2006) 415 pp.

Dilthey, W. en Dilthey, W., *Gesammelte Schriften: 8, Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960) 276 pp.

Grün, A., e.a., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) 208 pp.

Hardeveld, G. van, *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) 228 pp.

HBO-Raad, vereniging van hogescholen, *Generieke Kennisbasis, tweedegraads lerarenopleidingen* (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) 92 pp.

Hoogland, J., Blokhuis, P., e.a., 'Vorming als gedeeld ideaal, praktijk van de christelijke vorming van hbo-studenten' (Onderzoek Gereformeerde Hogeschool Zwolle: 2012) 42 pp.

I&K Platform, 'Niet voor de school, maar voor het leven?!' (*I&K Congres Amersfoort*, 2012) pp. 23-29.

Kant, I. en Vorländer, K., *Kritik Der Urteilskraft*. (Hamburg: F. Meiner, 1963) 394 pp.

Korthagen, F., 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Oratie Universiteit Utrecht: 2001) 46 pp.

Korthagen, F.A.J., 'Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs: geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm' (Amsterdam: Vossiuspers AUP, 1998) 44 pp.

Klifman, H., *Levensbeschouwing en onderwijs. Handboek voor basisvorming in het christelijk onderwijs* (Kampen: Kok Educatief, 1993) 251 pp.

Migchelbrink, F., *Praktijkgericht. Onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: SWP Amsterdam, 2006) 266 pp.

Miedema, S. en Vroom, H., *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (Zoetermeer: Meinema, 2002) 174 pp.

Miedema, S. en Vijver, H.W., *Visie als venster. Pluraliteit van levensbeschouwing binnen het christelijke hoger beroepsonderwijs* (Kampen: Kok, 1995) 152 pp.

Muynck, B. de en Vos, P., *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief, 2006) 144 pp.

Muynck, B. de, 'Wees een Gids, naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap' (Lectoraat christelijk leraarschap: 2012) 33 pp.

Naugle, D.K., *Worldview. The History of a Concept* (Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Pub., 2002) 356 pp.

Praamsma, J. en With, C. de, 'Groeien in excellentie' (Onderzoeksproject, 2012) 95 pp.

Rosen, F., *Classical Utilitarianism from Hume to Mill* (London: Routledge, 2003) 304 pp.

Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) 163 pp.

Sire, J. W., *The Universe next Door: A Guide to World Views* (Leicester: Inter-Varsity, 1977) 256 pp.

Versteegh, G. 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *Narthex* 8/2 (2008) pp. 24-29.

Willemsen, H., *Woordenboek Filosofie* (Assen: Van Gorcum, 1992) 524 pp.

8 Bijlagen

8.1 Interviewformat

INTERVIEW informant Hogeschool

Naam:

Hogeschool:

Functie binnen in de opleiding:

Datum:

Opgesteld door:

Plaats:

Bijzonderheden:

Thema: Opening

Eerst voorstellen

Openingszin: Fijn dat u wilt meewerken aan het onderzoek. In de mail heeft u kunnen lezen over de aanleiding waarom we bij u langskomen. Zijn er misschien vooraf nog vragen die u heeft n.a.v. de brief die we gestuurd hebben?

Uitleg onderzoek:

Momenteel zijn wij bezig met een afstudeeropdracht voor BCCO, centrum voor christelijk onderwijs. Dit onderzoek gaat over de vorming van (christelijke) beroepsidentiteit. Binnen dit kader willen we u graag wat vragen stellen. We willen u vragen zoveel mogelijk antwoord te geven vanuit de visie van de opleiding, en voor zover mogelijk niet vanuit uw eigen, persoonlijke visie, als deze afwijkt van de visie van de opleiding.

Voor de geïnteresseerde, onze onderzoeksvraag is: Hoe kan je inhoud geven aan de beroepsidentiteit van een docent die werkt op een christelijke school voor voortgezet onderwijs en wat bieden lerarenopleidingen op dit gebied aan?

In dit interview komen een aantal topics aan de orde. We beginnen met de topic vorming.

To do tijdens interview:

*Vraag concrete voorbeelden (zo onderscheid je of het een wens is van een hogeschool)
Hoe wordt het getoetst? Zie je het terug in toetsmatrijzen?*

Topic 1 Vorming

Deelvraag: Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?

(Deze topic moet kort behandeld worden om vervolgens snel door te gaan naar de vorming van de beroepsidentiteit. In principe dus niet doorvragen.)

Schoolidentiteit

- **Openingsvraag:** wat kunt u vertellen over de schoolidentiteit van deze lerarenopleiding?
Wanneer er wordt gevraagd naar wat we bedoelen met schoolidentiteit kunnen we aangeven dat we dat een goede vraag vinden. Cok Bakker beschrijft in zijn oratie aan de Universiteit van Utrecht dat er een definitieprobleem is als het gaat om schoolidentiteit, aangezien de formele identiteit bijna altijd afwijkt van de beleefde identiteit. Daarom benoemen we de schoolidentiteit zoals ook Bakker en Wolff dit doen: datgene wat de school tot déze school maakt, oftewel wat de kenmerkende (typerende of onderscheidende) eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (of wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent.'
- Hoe krijgt deze schoolidentiteit gestalte voor jullie studenten?
- Waarom juist op deze manier?
- Welke waarden zijn belangrijk vanuit jullie schoolidentiteit?
 - o Hoe worden deze waarden uitgewerkt in de dagelijkse omgang in de school?
 - o Krijgen deze waarden een plek binnen de lessen en op welke wijze?
 - o Waarom op deze manier?

Vormingsvisie – scholingsvisie

We beginnen dit topic met een papier waar een lijn op te zien is. Links staat scholingsvisie en rechts vormingsvisie. Bij beide uitersten geven we de kenmerken aan. Dit zijn dezelfde kenmerken die staan in onze theoretische oriëntatie. We leggen uit hoe het papier met de lijn gelezen kan worden. Vervolgens vragen we de geïnterviewde om aan te geven waar deze lerarenopleiding zich bevindt tussen de twee uitersten, waarom, en hoe dit zichtbaar is in het curriculum en de schoolpraktijk.

- **Openingsvraag:**
Waar op deze lijn bevindt uw opleiding zich tussen de uitersten van scholingsvisie of vormingsvisie?
 - o Waaruit blijkt dit? Kunt u hier voorbeelden van geven?
 - o Hoe is het curriculum vormgegeven vanuit jullie visie op vorming?
- Wat zijn de vormingsidealen van deze opleiding?
- Bij (deels) vormingsvisie: Wanneer spreken jullie van geslaagde vorming voor een docent?

- Bij (nadruk op) scholingsvisie: klopt het dat jullie weinig waarde hechten aan de vorming van de persoon van de leraar tijdens de opleiding? wat maakt dat jullie tot deze visie komen?
- Ontwikkelen jullie studenten een eigen visie op vorming en de uitwerking daarvan in de praktijk van het VO?

Topic 2 Beroepsidentiteit

Deelvraag: Op welke manier geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student?

- **Openingsvraag:** hoe zouden jullie als opleiding het woord 'beroepsidentiteit' definiëren?
- In hoeverre hechten jullie waarde aan de vorming van de beroepsidentiteit bij jullie studenten?
 - o Wat betekent dit voor de invulling van het curriculum?
 - o Hoe wordt dit getoetst? (concreet voorbeeld)

Vanuit de literatuur hebben we de definitie van beroepsidentiteit van Korthagen gevonden, (licht dit waar nodig toe): "Het geheel van relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld."

- Volgens Fred Korthagen heeft beroepsidentiteit alles te maken met systematische reflectie op het handelen van de docent ten opzichte van zijn eigen identiteit. Hoe wordt er op jullie opleiding aandacht geschonken aan deze reflectie?

(niet doorvragen of kort behandelen als dit al in de vraag hierboven wordt genoemd)

 - o Binnen welke vakken?
 - o Hoe wordt de mate van reflectie op de eigen persoon met betrekking tot het beroep als leraar getoetst?
- Korthagen heeft een model gemaakt met de naam: "lagen van de persoonlijkheid". Kent u dit model en wordt dit model gebruikt binnen de opleiding voor de reflectie op de persoon van de leraar?

We laten het model zien.

*Wanneer de geïnterviewde het model niet kent leggen we uit hoe het werkt.
Er zijn verschillende groepen, waar we verschillende vragen voor hebben.*

1. Als jullie opleiding het model kent, maar er geen gebruik van maakt:
 - Wat maakt dat jullie er geen gebruik van maken?
 - Hebben jullie een ander goed model om reflectie op verschillende niveaus te kunnen duiden?
2. Als jullie opleiding het model kent, en het wel gebruiken:
 - Waarom hebben jullie ervoor gekozen om dit model te gebruiken voor reflectie?
 - Hoe werkt het in de praktijk?
 - Bij welke vakken gebruiken jullie het model?
3. Als jullie opleiding het model niet kent:

- Hebben jullie een ander model of een manier om te reflecteren op de hele persoon van de leraar?
 - Wat is jullie indruk van dit model? Lijkt dit jullie een goed hulpmiddel voor reflectie op verschillende lagen van de persoon?
- Volgens Korthagen is het van belang om zicht te krijgen op de eigen levensbeschouwing en hierop te reflecteren met betrekking tot het docentschap. Hij geeft hiervoor een aantal vragen die docenten kunnen helpen om zicht te krijgen op het verband tussen hun levensbeschouwing, identiteit en beroep als leraar. Het gaat om de volgende vragen:
1. Wat is voor mij het uiteindelijke doel van onderwijs?
 2. Hoe kan ik een goede, menselijke leraar zijn?
 3. Hoe behoort ik met leerlingen om te gaan?
 4. Welke opvattingen heb ik over mens-zijn?
 5. Welke opvattingen heb ik over leren en leerprocessen?¹¹⁹

Komen deze vragen op een bepaalde manier bij aan bod bij jullie in de opleiding?

- o Welke vragen wel en welke niet? Welke meer en minder?
 - o Op welke manier?
 - o Bij welke vakken?
 - o Wordt dit ook getoetst?
- Gekoppeld aan de vraag over zingeving is de vraag waartoe iemand leraar wil zijn. In hoeverre worden jullie studenten bewust van hun eigen doel of missie om leraar te zijn?

Topic 3 Worldview

(De overgang van de reflectie op levensbeschouwing naar worldview en de brug die wij slaan moet duidelijk zijn. Onze brug is: het reflecteren gebeurd op/uit een bepaalde worldview).

- **Openingsvraag:** in bredere zin kun je zeggen dat het reflecteren op levensbeschouwing ook wel reflecteren op/vanuit een (bepaalde) 'worldview' genoemd worden. De student van de lerarenopleiding heeft een uitgebreid kader en een geïntegreerd systeem van basis overtuigingen en waarden, dat zorgt voor een verenigd model voor betekenisvol leven. In de literatuur hebben we een definitie gevonden van worldview: "A worldview is a commitment, a fundamental orientation of the heart, that can be expressed as a story or as a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basis constitution of reality, and that provides the foundation on which we live and move and have or being."¹²⁰

Mening van opleidingen:

¹¹⁹ Versteegh, G., 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *Narhex* jaargang 8 (2008) pp. 24-29, m.n p.6.

¹²⁰ Goheen, M.W., en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads: An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) p. 13.

- Zouden jullie kunnen reageren op deze definitie? Wat vindt u er positief of negatief aan? Waarom? *(in principe niet doorvragen)*
- Zijn jullie het er mee eens dat docenten een 'basis constitution of reality' hebben die het fundament is waar zij vanuit leven? *(belangrijke vraag)*
- In hoeverre heeft, volgens jullie, dat invloed op de manier van lesgeven van de docent?
- Denken jullie dat het docenten zou helpen om zich meer bewust te worden van hun worldview? Kunt u dit toelichten?

In het curriculum:

- Wordt er bij jullie opleiding aandacht besteed aan de bewustwording van een worldview die docenten met zich mee dragen?
 - o Zo ja:
 - Op welke wijze? Kunt u voorbeelden geven?
 - Bij welke vakken?
 - Hoe wordt dit getoetst?
 - Vindt u dat er genoeg tijd en aandacht aan dit onderdeel besteed wordt?
 - o Zo nee:
 - Is hier een bepaalde reden voor?
- Vanuit de literatuur zijn we op zeven vragen gekomen die helpen om de contouren van een worldview helder te krijgen. De vragen zijn de volgende: *(In principe niet doorvragen)*
 1. Wat is ten diepste echt? Waar ontstaat alles uit?
 2. Wat is de natuur van de dingen om ons heen?
 3. Wat is een mens?
 4. Wat gebeurt er als je dood gaat?
 5. Waarom is het mogelijk om überhaupt iets te weten?
 6. Hoe kunnen we vertellen wat goed en verkeerd is?
 7. Hoe moeten we de hele geschiedenis duiden? Of: wat is het doel van de wereld en van ons leven?
- Denken jullie dat het docenten zou helpen bij de vorming van hun beroepsidentiteit om aan de hand van deze vragen te reflecteren op zichzelf?
- Welke van deze vragen zijn volgens u van belang voor de beroepsidentiteit van een leraar?

Topic 4 Christelijke worldview

Deelvraag: Op welke manieren geven de lerarenopleidingen aandacht aan de vorming van beroepsidentiteit van een student die gaat werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs

Bij het laatste deel van Topic 3 hebben we de term worldview besproken. Nu willen we kijken naar de christelijke invulling van deze worldview. De gedachtegang die wij vanuit de literatuur hanteren is: iedereen heeft een worldview en docenten hebben het nodig hier op te reflecteren met betrekking tot hun beroep. Om op een christelijke school voor voortgezet onderwijs te werken en vanuit deze

identiteit te handelen is het handig om bekend te zijn met een christelijke worldview. We kunnen dus spreken van een christelijk ingekleurde worldview, die per persoon kan verschillen, maar wel in de basisovertuigingen gelijk is. Bijna 70% van de basisscholen is protestants-christelijk of katholiek. Bij het VO is dit zelfs bijna 75%.¹²¹ Het is dus een feit dat veel aanstaande leraren gaan werken op een school met een christelijke traditie, waar gevraagd wordt deze traditie te respecteren of er aan bij te dragen.

- **Openingsvraag:** Vinden jullie het nodig om aanstaande docenten tijdens de lerarenopleiding voor te bereiden op het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs? Kunt u dit toelichten?
- Bereiden jullie studenten op dit moment op een bepaalde manier voor om te werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs?
 - o Zo ja...
 - o Kunt u daar voorbeelden van geven?
 - o Staat deze voorbereiding op christelijk onderwijs ook in het curriculum van de lerarenopleidingen?
 - o Wordt dit ook getoetst?
- Wat stellen jullie je voor bij een christelijke worldview? Hoe zou u dat in enkele zinnen weergeven?

*(Dit is een open vraag waar we op kunnen doorvragen.
Gaat het bijvoorbeeld om bepaalde normen en waarden, om geloof,
om een combinatie van die twee?)*

- Vanuit de literatuur kwamen wij op een aantal vragen die zicht geven op iemands worldview. Wij willen deze vragen nu langslopen en zeer beknopt beantwoorden vanuit Bijbels perspectief. We willen u vragen om bij elke vraag en antwoord aan te geven:¹²²
 1. Wat is ten diepste echt? Waar ontstaat alles uit?
God, (meer orthodox: de drie-enige God van de Bijbel)
 2. Wat is de natuur van de dingen om ons heen?
Geschapen door God, dus geordend en niet toevallig. Geschapen voor Gods grootheid en voor ons om van te genieten.
 3. Wat is een mens?
Gemaakt naar het evenbeeld van God, de kroon op de schepping. Hij mag deze wereld bevolken, bewonen en heerschappij hebben over de aarde, in verbondenheid met God.
 4. Wat gebeurt er als je dood gaat?
De doden zullen op de laatste dag opstaan uit de dood en met God zijn of van God afgezonderd zijn, dus hemel of hel.
 5. Waarom is het mogelijk om überhaupt iets te weten?

¹²¹ CBS, schoolgrootte; onderwijssoort en levensbeschouwelijke grondslag (2012) verkregen via <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/default.aspx?DM=SLNL&PA=03753&D1=0-1&D2=3%2c5%2c7-9%2c14&D3=2%2c5&D4=a&D5=l&VW=T>, bezocht op 20 juni 2013.

¹²² De antwoorden hebben we samengevat en geparafraseerd weergegeven vanuit de visie van James Sire in zijn boek *Naming the Elephant en The Universe Next Door*.

We zijn gemaakt naar het evenbeeld van God en hebben van hem de mogelijkheid gekregen om echt iets te weten. Dus het doel of de reden om überhaupt iets te kunnen weten en kennis te hebben, is omdat God dat zo gemaakt heeft en we hem ook kunnen kennen, dus kennis van hem hebben.

6. Hoe kunnen we vertellen wat goed en verkeerd is?

We zijn gemaakt in het evenbeeld van God, die zelf volledig goed is en door wie wij leren wat goed en kwaad is.

7. Hoe moeten we de hele geschiedenis duiden? Of: wat is het doel van de wereld en van ons leven?

De betekenis van de wereld komt voort uit het ontdekken en vervullen van Gods doeleinden met de wereld.

- Vinden jullie het nodig dat iemand die gaat werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs bovenstaande vragen kan beantwoorden vanuit christelijke (Bijbels georiënteerde) visie, ongeacht het vak dat zij geven? Kunt u dit toelichten?
- (Als de bovenstaande vraag met 'ja' is beantwoord)
Dient een docent die op een christelijke school voor voortgezet onderwijs gaat werken zelf te handelen vanuit de christelijke worldview of het alleen te kennen? Kunt u dit toelichten?
- Worden er bij verschillende vakgebieden voor lerarenopleidingen (muziek, geschiedenis, biologie, enz.) koppelingen gemaakt tussen de christelijke worldview en de vakinhoud?
- Indien de opleiding al iets doet aan de vorming van een worldview:
Wat doen jullie als opleiding al aan vorming van de beroepsidentiteit voor werken in het CVO?

Let op: als de opleiding al bij de 'algemene worldview-vragen' heeft gezegd dat zij niets doen aan de vorming van een worldview, zal de kans nul zijn dat ze iets doen aan de vorming van een christelijke worldview.

In de literatuur zijn wij een aantal onderdelen tegengekomen die behulpzaam kunnen zijn voor het werken op christelijke schaal voor voortgezet onderwijs. We noemen er steeds één, waarop u een cijfer kan geven van 1 t/m 5. Het cijfer 1 staat voor totaal onnodig om leraren voor te bereiden en cijfer 5 voor volledig nodig om leraren voor te bereiden. Vervolgens mag u ook bij elk cijfer toelichten waarom u dat cijfer geeft.

- Transcendente dimensie van het leven betrekken bij professie van docent; het spreken over God, eeuwigheid, leven en dood, goed en kwaad. Hierbij gaat het niet om directe verbinding met de leerstof, maar een algemeen transcendent spreken met leerlingen op momenten dat dit nodig is, vanuit christelijk perspectief, bijvoorbeeld bij het overlijden van een oma van een leerling.
- Leerlingen betrekken in de gratuite dimensie van het leven: verwonderen en verbazen over de schepping, jezelf, de ander en God. De wereld dus niet als 'vanzelfsprekend' ervaren, maar leerlingen helpen de 'tekenen van God kunnen ontdekken in de schepping en de wereld'.¹²³

¹²³ Grün, A., Soffner, B. en Gimpel, M., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) p. 47.

- Stilte, bezinning, en naar binnen keren. Hier hoort ook de vaardigheid bij om ruimte te scheppen voor 'trage vragen'. De vraag wat écht belangrijk is in het leven. Op deze manier wordt geduld bijgeleerd, wat ook nodig is om te kunnen leren. Waar geen rust is, kan niet geleerd worden. In onze cultuur is veel gehaast en direct beschikbaar. De waarde van rust, geduld en stilte is bij veel leerlingen onbekend. De docent kan hen helpen dit te ervaren.
- Ritme: vaste rituelen zoals dagopeningen en vieringen om leerlingen te helpen rust te nemen en te reflecteren. Rituelen zorgen voor structuur en daarmee duidelijkheid en rust. Ook kunnen leerlingen door rituelen op een herkenbare manier en op vaste momenten wennen aan spiritueel geladen momenten en hier betekenis aangeven.

Aanbevelingen:

Openingsvraag: Zouden jullie binnen de lerarenopleidingen ruimte willen bieden voor de vorming van een *christelijke* worldview?

- Zo nee, waarom dan niet?
- Zo ja, waarom wel?
- Hoe zou dit invulling kunnen krijgen binnen het curriculum? (Vrije ruimte, binnen bestaande vakken, een nieuw verplicht vak, verbonden aan les over de algemene worldview?)

Openingsvraag: Vanuit BCCO is er een werkgroep opgezet. Zij zijn over de mogelijkheid na aan het denken om een soort minor, nascholing of iets dergelijks op te zetten om docenten voor te bereiden op het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs. Zou u op dit plan willen reageren?

- Bent u bereid om hier aan mee te werken?
 - Zou deze lerarenopleiding hierin nog wat kunnen betekenen?
- Slotvraag: Hebt u nog iets toe te voegen aan het geheel?

8.2 Terugblik

In deze bijlage geven we een korte persoonlijke terugblik op het verloop van het project. Hierbij noemen we de belangrijkste knelpunten en gemaakte keuzen en geven een reflectie hierop. Ook beschrijven we wat de leeropbrengst van het project voor onszelf is en voor de opdrachtgever.

Planning

We hielden een strakke planning aan, omdat we graag voor de aanvang van het nieuwe cursusjaar wilden afstuderen. Dit past ook bij de (serieuze) manier waarop wij het hele jaar met onze studie zijn omgegaan. Het werk stond afgelopen jaar centraal en het privéleven was hieraan ondergeschikt. De planning was ook strak, aangezien we de kopstudie volgen waarin we vier jaar studie in één jaar tijd doen. Door de combinatie van stage, colleges en afstuderen zijn we helaas twee weken van onze planning geweken en daardoor ontstond er een piekmoment in de eerste twee weken van juli. Doordat de zomervakantie ook aanbrak werd het voor ons wel lastiger om af te studeren, aangezien de opdrachtgever en de projectcoach vakantie hadden. Toch hebben we geprobeerd om dit zo goed mogelijk te plannen, zodat we aan de eisen van de CHE (zoals genoemd in het programmaboek voor afstuderen) konden voldoen. We vonden dit wel eens lastig en het was dan ook een uitdaging om het afstuderen op tijd rond te krijgen en tegelijkertijd de gehele studie af te ronden.

Inhoud

Tijdens het afstuderen is het ons goed gelukt om de motivatie te houden voor het onderwerp. Wat hierbij ook zeker geholpen heeft zijn de enthousiastmerende gesprekken met de opdrachtgever en de boeiende gesprekken die we hadden over onze afstudeerthematiek. We vonden het interessant om ons te verdiepen in de beroepsidentiteit van de docent, maar ook juist de vraag hoe deze christelijk ingevuld kan worden. Dit was tegelijk ook een lastige vraag, aangezien het moeilijk is om het begrip 'christelijk' te duiden. Naast de literatuur, en de mailwisseling met Robert Doornenbal over worldview, gaven de gesprekken met de lerarenopleidingen ook weer nieuwe en verrassende inzichten.

Leeropbrengst

De meerwaarde van afstuderen en tegelijk stage lopen is dat je het geleerde in de praktijk kan oefenen. We hebben veel gelezen over de beroepsidentiteit van een docent, terwijl wij zelf in die fase nog aan het ontdekken waren wat precies onze beroepsidentiteit is. Jisca merkte dat ze vooral veel heeft gehad aan de literatuurstudie en het nadenken over de onderzoeksvragen, dit ontdekte ze toen ze bijvoorbeeld zelf het 'ui-model van Korthagen' moest invullen in haar portfolio. Tijdens het afstuderen was ze bezig met deze thematiek en benaderde ze dit vanuit een helicopterview, maar nu moest ze zelf standpunt bepalen als het bijvoorbeeld gaat om de binnenste cirkel van Korthagen. Tegelijk was het ook goed om na te denken over het verschil in lesgeven op een school voor voortgezet onderwijs of op een christelijke school voor voortgezet onderwijs. Waarin zit het verschil, maar ook de vraag waaruit het verschil juist blijkt uit onze manier van lesgeven.

Jisca moest aan het einde van haar stage ook een evaluatieformulier invullen, met o.a. de vraag: Waaraan merk je dat we een christelijke school zijn? Bij het invullen heeft ze gekeken naar welke waarden er volgens haar belangrijk zijn op deze school en hoe deze uitgewerkt worden in de

dagelijkse omgang in de school en welke plaats ze krijgen in de lessen. Ze vond dit een interessante opdracht, aangezien ze hier ook weer het geleerde in de praktijk kon brengen.

Sjoerd heeft het onderwerp van de afstudeeropdracht gebruikt in zijn sollicitatiebrief en sollicitatiegesprek bij de Goudse Waarden, waar hij vervolgens aangenomen is. Voor hem was deze opdracht een verdieping op de eigen visie op de rol van de docent en het werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs. Bij zijn nieuwe baan gaat hij aan de slag met de elementen die in dit onderzoek benoemt zijn als behorend bij de beroepsidentiteit voor het werken op het CVO. De verdieping in de christelijke worldview heeft hem extra enthousiasme opgeleverd voor zijn nieuwe baan vanaf september.

De leeropbrengst voor de opdrachtgever zit hem met name in de literatuurstudie, als we de binnenste cirkel van Korthagen koppelen aan het hebben van een worldview. Deze lijn trekken we vervolgens door naar de voorbereiding op het lesgeven op een christelijke school voor voortgezet onderwijs. De leeropbrengst zit ook in het onderzoek op de lerarenopleidingen en de inventarisatie wat we hebben gedaan. En doordat we ook in kaart gebracht hebben wat de lerarenopleidingen doen aan voorbereidingen en of ze bereid zijn om eventueel mee te werken aan DCVO kunnen de drie onderzoekslijnen van de werkgroep ook goed samengevoegd worden en kan er een antwoord geformuleerd worden inzake DCVO.

8.3 Verantwoording van bijdrage

In deze bijlage geven we een expliciete verantwoording van de bijdrage van zowel Sjoerd als Jisca. Hierin wordt nauwkeurig aangetoond hoe we individueel aan de beoordelingscriteria voldoen. Deze beoordelingscriteria zijn te vinden in de afstudeernota GL 2012-2012.

1. De kandidaat gebruikt kennis en inzicht op het niveau van nationaal en internationaal geaccepteerde handboeken en tijdschriften op zijn vakgebied.

In hoofdstuk 7 is te zien dat we gebruik hebben gemaakt van nationaal en internationaal geaccepteerde handboeken en tijdschriften op het vakgebied. In de ontwerpfasen hebben we de literatuurlijst samen opgesteld en in de voorbereidingsfase hebben we de literatuur gelezen. Bij het lezen van de literatuur hebben we een verdeling gemaakt. Vervolgens hebben we van elk boek wat we gelezen hebben een samenvatting geschreven, zodat de ander wist wat er in het boek staat. In het verantwoordingsdocument is te zien dat we beide uren hebben gemaakt voor de literatuurstudie. Na het lezen hebben we in de realisatiefase de kennis en inzichten verwerkt in hoofdstuk 3. Het schrijven van dit hoofdstuk deden we om de beurt, zodat we elke keer een kritische meelezer hadden.

2. De kandidaat gebruikt kennis en inzicht in de recente ontwikkelingen binnen het vakgebied ("state-of-the-art").

In hoofdstuk 3 en 7 is te zien dat we de recente ontwikkelingen binnen het vakgebied hebben meegenomen. Daar is te zien dat we ook artikelen en boeken uit het jaar 2012 hebben bestudeerd. Om te zorgen dat we inderdaad de meest recente ontwikkelingen zouden gebruiken, lieten we de literatuur checken en hebben we om advies gevraagd bij dhr. R. van Swetselaar. Dit hebben we ook gedaan bij mevr. C. de With, dhr. R. Doornenbal, dhr. D. den Bakker en dhr. T. Visser.

3. De kandidaat maakt gebruik van actuele (internationale) kennis en inzicht bij de analyse van het probleem.

Bij het analyseren hebben we gebruik gemaakt van actuele (internationale) kennis en inzicht, dit blijkt voornamelijk uit hoofdstuk 3. Om te zorgen dat we het meest actuele hadden zijn we vaak het gesprek aangegaan met mensen die zich onder andere bezig houden met onze afstudeerproblematiek. Deze gesprekken zijn we altijd samen aangegaan. Ook hebben we schriftelijk om informatie gevraagd, we zorgden ervoor dat we dit om de beurt deden.

4. De kandidaat gebruikt actuele (internationale) kennis en inzicht bij het vinden van oplossingen voor het probleem.

Ook bij het vinden van oplossingen voor het probleem hebben we gebruik gemaakt van actuele (internationale) kennis en inzicht. Tijdens het schrijven van het adviesrapport hebben we de literatuurlijst nog regelmatig aangevuld, doordat we weer nieuwe actuele kennis en inzichten op het spoor kwamen. Ook tijdens dit proces lieten we ons graag informeren door omstanders en maakten we gebruik van het internet.

5. De kandidaat argumenteert volgens een logisch-argumentatieve opbouw.

Zoals blijkt uit het tijdschema, wat te vinden is in het verantwoordingsdocument, hebben we beide het adviesrapport geschreven. Zo begon Jisca bijvoorbeeld met het schrijven van hoofdstuk 2 en Sjoerd met het schrijven van hoofdstuk 3. Vervolgens ruilden we van hoofdstuk en controleerden, verbeterden en breidden we het werk van de ander uit. Op deze manier hoopten we te komen tot een logisch-argumentatieve opbouw, doordat de ander het hierop beoordeelde. Omdat we graag van elkaar wilden leren werkten we met de functie 'wijzigingen bijhouden' en 'nieuwe opmerking'. Ook hebben we veel geleerd van de feedback van de meelezers gedurende het proces, zij wezen ons nog eens extra op de logische-argumentatieve opbouw.

Inhoudelijk hebben we steeds bruggen geslagen tussen verschillende paragrafen en hoofdstukken. Aan het einde van een paragraaf gaven we steeds een conclusie. Aan het begin van een nieuwe paragraaf vatte we hetgeen daarvoor gezegd is samen en maakten dan een overgang naar het nieuwe onderwerp. Verder is in onze inhoudsopgave te zien hoe we een logische opbouw in de hoofdstukken hebben.

6. De kandidaat verkent meerdere oplossingsalternatieven.

Tijdens een gesprek met onze projectcoach werd aan ons ieder afzonderlijk de vraag gesteld wat onze oplossing voor het probleem zou zijn waar wij in ons onderzoek mee te maken hadden. Het ging om de formulering van onze hoofd- en deelvragen en op welke wijze wij het belang van school, de opdrachtgever en onszelf konden behartigen. Vervolgens hebben we met elkaar meerdere oplossingsalternatieven bekeken. Voorafgaand aan dit gesprek hadden we al enkele brainstormsessies gedaan.

7. De kandidaat onderbouwt de keuze voor geprefereerd alternatief.

In hoofdstuk 6 is te lezen wat ons alternatief is en de onderbouwing daarvan. Dit hoofdstuk hebben we beide geschreven.

8. De kandidaat verzamelt doelgericht en systematische gegevens, gerelateerd aan een beroepsgericht vraagstuk.

In de ontwerpfase hebben we voornamelijk doelgericht en systematische gegevens verzameld. Zo is Sjoerd naar de mediatheek gegaan waar hij literatuur heeft gezocht wat gerelateerd is aan ons beroepsgerichte vraagstuk. Ook hebben we beide op het internet gezocht naar gegevens en aan deskundigen om raad gevraagd. Jisca heeft al vrij snel dropbox aangemaakt, zodat we daar onze gegevens konden ordenen. We vonden het prettig werken, aangezien alles voor beide inzichtelijk en ordelijk was. De zaken die relevant waren haalden we uit het bestand en plaatsten we in een nieuw bestand, zodat we al het relevante bij elkaar hadden. Dit hebben we ook gedaan met de gegevens die we ontvingen van de lerarenopleidingen. We maakten mappen voor bestanden die ondertussen verouderd waren maar waar we als archief nog in konden kijken. Ook maakten we lijsten van de literatuur die we gebruikten en de topics die we in de literatuur wilden onderzoeken.

9. De kandidaat maakt gebruik van adequate en actuele onderzoeksmethodieken.

Voor ons afstudeeronderzoek hebben we gebruikt gemaakt van drie onderzoeksmethodische boeken. Deze boeken zijn aanbevolen door de CHE. Ook hebben we gebruik gemaakt van de colleges onderzoeksmethodiek die we hebben gevolgd tijdens onze studie GPW. Jisca heeft de eerste opzet gemaakt voor hoofdstuk 3, waarna Sjoerd het kritisch heeft doorgelezen.

10. De verzamelde gegevens zijn valide, betrouwbaar en relevant voor het vraagstuk.

Vanaf het begin hebben we gewerkt met voetnoten, zodat we zo valide en betrouwbaar mogelijk te werk konden gaan. Ook hebben we bij alle gegevens ons steeds afgevraagd of dit relevant is voor het vraagstuk, dit hebben we ook regelmatig laten controleren door onze projectcoach, opdrachtgever en meelezers.

Bij onze interviews hebben we gebruikt gemaakt van een vooraf opgestelde topiclijst. Na het uittypen van de interviews hebben we de uitgetypte teksten gelabeld. Wanneer we bij een bepaalde lerarenopleiding geen gegevens konden krijgen bij een bepaald onderwerp hebben we aangegeven waar dat aan lag.

11. De kandidaat verzorgt een adequate en methodisch verantwoorde analyse en verwerking van verzamelde gegevens .

Als bewijsmateriaal willen we dit adviesrapport inbrengen. Uit het tijdschema, wat te vinden is in ons verantwoordingsdocument, blijkt dat we hier beide aan hebben gewerkt. Ook is in hoofdstuk 4 en 5 te zien hoe we gegevens hebben geanalyseerd en verwerkt tot onze conclusies. In de bijlage is onze topiclijst te zien die we gebruikt hebben om onze gegevens te verzamelen bij lerarenopleidingen.

12. De kandidaat biedt een heldere en correcte interpretatie en uitleg van de uitkomsten van de gegevens.

Als bewijsmateriaal willen we dit adviesrapport inbrengen. Uit het tijdschema, wat te vinden is in ons verantwoordingsdocument, blijkt dat we hier beide aan hebben gewerkt.

13. De kandidaat komt tot een eindoordeel dat:
 - o gebaseerd is op inzichten uit (internationale) vakliteratuur;
 - o tot stand is gekomen op basis van de gegevensanalyse;
 - o rekening houdt met relevante maatschappelijke, wetenschappelijke en ethische afwegingen.

Hiervoor willen we voornamelijk verwijzen naar hoofdstuk 6, dat we samen hebben geschreven. Jisca heeft de eerste opzet geschreven voor aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek en Sjoerd het gedeelte van visie. Vervolgens hebben we het van elkaar overgenomen. Ook heeft de projectcoach en opdrachtgever meegelezen en feedback gegeven. De gebruikte literatuur is te vinden in hoofdstuk 7 en verwerkt in hoofdstuk 3. Onze gegevensanalyse staat verantwoord in hoofdstuk 3 en is uitgewerkt in hoofdstuk 4.

14. De kandidaat komt tot een adequate oplossing voor het betreffende vraagstuk in de beroepspraktijk.

Ook hiervoor willen we verwijzen naar hoofdstuk 6. In onze aanbevelingen hebben we een voorstel gedaan voor een module ter voorbereiding van docenten die gaan werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs.

15. De kandidaat geeft een overzicht van de (mogelijke) gevolgen van gepresenteerde oplossingen. En komt met realistische aanbevelingen, ook met oog op eventueel vervolgonderzoek.

Ook hiervoor willen we verwijzen naar hoofdstuk 6.

16. De kandidaat verzorgt verbale en schriftelijke overdracht van kennis, motieven en informatie voor een publiek van specialisten en niet-specialisten.

Als bewijsmateriaal willen we dit adviesrapport inbrengen. Bij het schrijven hebben we rekening gehouden met een publiek van specialisten en niet-specialisten. Als voorbeeld noemen we dat we de

paragraaf over worldview enkele keren hebben aangepast, aangezien het te lastig geschreven was voor niet-specialisten. Ook hebben we nog een aantal meelezers gevraagd. Zij hebben kritisch gekeken naar de verbale en schriftelijke overdracht. Een deel van hen waren geen specialisten op dit gebied en wij hebben hun opmerkingen verwerkt in de uiteindelijk versie van het adviesrapport. Voor de verbale overdracht verwijzen we naar de meerdere gesprekken in Ede en Woerden met onze opdrachtgever en meelezer. Ook verzorgen we een afstudeerpresentatie waar we ons onderzoek verbaal overbrengen. Ons populariseringsartikel is gemaakt voor het ID-magazine van BCCO en te lezen voor specialisten en niet-specialisten.

17. De kandidaat communiceert over het project in multidisciplinaire en/of internationale omgeving/werkveldcontext.

Als bewijsmateriaal willen we verwijzen naar het populariseringartikel, dat te vinden is in het verantwoordingsdocument. Ook verwijzen we naar de gesprekken met docenten en directeurs die we interviewden. Verder heeft Sjoerd gecommuniceerd over dit afstudeerproject bij zijn sollicitatiegesprek op de Goudse Waarden, waar hij ook is aangenomen. Ook Jisca kreeg, nadat ze in juli verteld had over het afstudeerproject, een baan aangeboden door Nico van der Voet aan de CHE, waar Sjoerd getuige van was.

18. De kandidaat is in staat het afstudeerproject zelfstandig, succesvol en op tijd af te ronden.

Vanwege het drukke stagejaar was het zoeken naar de mogelijkheden om het afstudeerproject op tijd af te ronden. Vanwege de zomervakantie hebben we de laatste weken nog zelfstandiger gewerkt dan we al deden, aangezien de projectcoach vakantie had. Op het moment van schrijven is het nog onzeker of het gelukt is om het afstudeerproject succesvol af te ronden. We hebben extra meelezers ingeschakeld in onze vriendenkring om in de vakantie ons toch te kunnen houden aan onze planning voor het eindgesprek.

19. De kandidaat is in staat te reflecteren op de gang van het project en de eigen rol daarin.

Als bewijsmateriaal willen we verwijzen naar deze bijlage en de bijlage over reflectie op het proces. Ook willen we de gesprekken noemen die Sjoerd en ik voerden als reflectie op de gang van zaken en onze rol daarin. Deze gesprekken hebben we regelmatig samen gevoerd, zodat we zo efficiënt, succesvol en zo eerlijk mogelijk het werk samen konden verrichten.

8.4 Paginaverantwoording

Na de formulering van onze hoofd- en deelvragen dat even tijd kostte om tot een goede bewoording te komen, zijn we aan de slag gegaan om literatuur te vinden. We hebben in eerste instantie gezocht op de zoektermen beroepsidentiteit, christelijk onderwijs, vorming, zingeving en levensbeschouwing, aangezien deze begrippen direct of indirect volgden uit onze hoofd- en deelvragen. Ook op internet hebben we artikelen gezocht over deze onderwerpen, vooral door het gebruik van scholar.google.com om wetenschappelijke artikelen onder ogen te krijgen. Ook kregen we van onze meelezer bepaalde namen mee van auteurs op het gebied van ons onderzoek, aangezien zij zelf zeer ingelezen is op dat gebied. Ook werden we gewezen op het belang van de GK voor de leraar. Daarnaast lazen we ons in op de het werk van BCCO op gebied van DCBO om geen dubbel werk te doen en waar mogelijk aansluiting te vinden. Naarmate we meer lazen over beroepsidentiteit met betrekking tot het christelijk onderwijs kwamen we het begrip worldview tegen waar we ook literatuur over hebben opgezocht.

Nu we deze globale lijn van onze literatuurkeuze geschetst hebben zullen we meer specifiek ingaan op de gelezen literatuur en de paginaverantwoording per persoon. Voor de helderheid zullen we de literatuur per persoon behandelen. Eerst zal de gelezen literatuur van Jisca aan de orde komen, vervolgens datgene dat door Sjoerd is gelezen. Bij een overlap zal de betreffende literatuur bij beide personen staan. Ten slotte willen we vermelden dat we veel meer hebben gelezen dan wat de eis was vanuit school. Beiden zitten we er met 400 tot 500 pagina's overheen. Dit heeft te maken met de moeilijkheid die we ervoeren om onze definities helder te krijgen en het onderzoek duidelijk af te bakenen.

8.4.1 Geraadpleegd door Jisca

Belangrijke literatuur

Baarda, D.B., De Goede, M.P.M, e.a., *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (Groningen: Wolters Noordhoff, 2007) 128 pp.
pp. 190 – 250.

Bikker, F., e.a., *Kinderspel en mensenwerk. Over christelijk geloof en pedagogiek* (Kampen: Kok Voorhoeve, 1996) 112 pp.
pp. 1 – 68.

Both, D.D., e.a., *Vorming in het kwadraat. Over toerusting en vorming in het onderwijs* (z.p.: GOLV, 2006) 80 pp.
pp. 1-80.

Graaf, R. de, *Bijzonder onderwijs. Christelijk geloof in de dagelijkse praktijk van basis- en voortgezet onderwijs* (Zoetermeer: Boekencentrum,2006) 415 pp.
pp. 98-146.

HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 'GK, tweedegraads lerarenopleidingen' (Den Haag: HBO-Raad, vereniging van hogescholen, 2011) 92 pp.
pp. 77-87.

Hoogland, J., Blokhuis, P., e.a., 'Vorming als gedeeld ideaal, praktijk van de christelijke vorming van hbo-studenten' (Onderzoek Gereformeerde Hogeschool Zwolle: 2012) 42 pp.
pp. 1-40.

I&K Platform, 'Niet voor de school, maar voor het leven?!' *I&K Congres Amersfoort*, 12 september 2012) pp. 23-29.
pp. 23-29.

Klifman, H., *Levensbeschouwing en onderwijs. Handboek voor basisvorming in het christelijk onderwijs* (Kampen: Kok Educatief, 1993) 251 pp.
pp. 20-76.

Korthagen, F., 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Oratie Universiteit Utrecht: 2001) 46 pp.
pp. 1-12.

Korthagen, F.A.J., 'Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs: geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm' (Amsterdam: Vossiuspers AUP, 1998) 44 pp.
pp. 1-64.

Miedema, S. en Vroom, H., *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (Zoetermeer: Meinema, 2002) 174 pp.
pp. 31 – 84.

Migchelbrink, F., *Praktijkgericht. Onderzoek in zorg en welzijn* (Amsterdam: SWP Amsterdam, 2006) 266 pp.
pp. 49, 87-90, 110-120.

Muynck, B. de en Vos, P., *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief, 2006) 144 pp.
pp. 1-21, 43-58, 120-144.

Muynck, B. de, 'Wees een Gids, naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap' (Lectoraat christelijk leraarschap: 2012) 33 pp.
pp. 1-33.

Versteegh, G. 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *Narhex* 8/2 (2008) pp. 24-29.
pp. 1-40.

Wolterstorff, N., 'Can scholarship and Christian conviction mix? Another look at the integration of Faith and learning', in: Wolterstorff, N., *Educating for shalom. Essays in Christian higher education* (Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company, 2004) pp. 177-198.
pp. 177-198.

Totaal gelezen pagina's: 598

8.4.2 Geraadpleegd door Sjoerd

Sire, J. W., *The Universe next Door: A Guide to World Views* (Leicester: Inter-Varsity, 1977) 256 pp.
pp. 1-11

Bakker, C. en Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Zoetermeer: Meinema, 2004) 219 pp.
pp. 1-120.

Goheen, M.W. en Bartholomew, C.G., *Living at the Crossroads. An Introduction to Christian Worldview* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2008) 224 pp.
pp. 10-20, 150.

Dilthey, W. en Dilthey, W., *Gesammelte Schriften: 8, Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960) 276 pp.
pp. 235

Grün, A., e.a., *Levenslessen* (Utrecht: Ten Have, 2012) 208 pp.
pp. 15-202.

Hardeveld, G. van, *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (Amersfoort: CPS, 2003) 228 pp.

Hoogland, J., Blokhuis, P., e.a., 'Vorming als gedeeld ideaal, praktijk van de christelijke vorming van hbo-studenten' (Onderzoek Gereformeerde Hogeschool Zwolle: 2012) 42 pp.
pp. 12-35.

Kant, I. en Vorländer, K., *Kritik Der Urteilskraft*. (Hamburg: F. Meiner, 1963) 394 pp
pp. 171

Korthagen, F., 'Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap' (Oratie Universiteit Utrecht: 2001) 46 pp.
pp. 1-20.

Korthagen, F.A.J., 'Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs: geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm' (Amsterdam: Vossiuspers AUP, 1998) 44 pp.
pp. 1-20.

Miedema, S. en Vijver, H.W., *Visie als venster. Pluraliteit van levensbeschouwing binnen het christelijke hoger beroepsonderwijs* (Kampen: Kok, 1995) 152 pp.
pp. 50-55.

Naugle, D.K., *Worldview. The History of a Concept* (Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Pub., 2002) 356 pp.
pp. 52-58, 260-269.

Praamsma, J. en With, C. de, 'Groeien in excellentie' (Onderzoeksproject, 2012) 95 pp.
pp. 1-5.

Rosen, F., *Classical Utilitarianism from Hume to Mill* (London: Routledge, 2003) 304 pp.
pp. 1-12

Sire, J. W., *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (Downers Grove, IL: InterVarsity, 2004) 163 pp.
pp. 7 – 158.

Versteegh, G. 'De beroepsidentiteit van de leraar. De volgende ontwikkeling in het onderwijs', *Narhex* 8/2 (2008) pp. 24-29.
pp. 24-29.

Willemsen, H., *Woordenboek Filosofie* (Assen: Van Gorcum, 1992) 524 pp.
pp. 479

Totaal gelezen pagina's: 711