

WEES EEN GIDS!

*Naar een nieuw elan
voor christelijk leraarschap*

LECTORAAT CHRISTELIJK LERAARSHIP



Driestar hogeschool

TALENT IN ONTWIKKELING

de IDENTITEIT en het vak van LERAAR dicht bij elkaar brengen.

Inhoud

Woord vooraf	3
Inleiding	4
De christelijke leraar	8
Een gids met elan	10
Eén: de gids is betrokken (met het hart)	11
Twee: de gids kent zijn wereld (het hoofd)	16
Drie: de gids wijst de weg (de handen)	19
Wat staat ons te doen?	22
Voetnoten	24
Literatuur	30
Lector en kenniskring	32

Van deze rede is een Engelstalige versie beschikbaar, te downloaden van de website van het lectoraat.

Voor de derde keer starten we vanuit Driestar Hogeschool een lectoraat, gericht op de identiteit van het christelijk onderwijs. Daarmee onderstrepen we dat identiteit voor onze hogeschool actueel blijft. Ooit was de christelijke, reformatische identiteit de belangrijkste drijfveer om deze hogeschool te beginnen. En nog steeds is dat de bestaansgrond van ons instituut.

Toch markeert de start van het lectoraat 'Christelijke leraarschap' een nieuwe stap in ons denken. Meer en meer raken we ervan overtuigd dat de leraar de belangrijkste identiteitsdrager is. Besturen en directies hebben daarop invloed, methodische materialen en andere hulpmiddelen die de leraar kunnen ondersteunen, maar het is de leraar zélf die de identiteit praktiseert. Onderzoek gedurende de vorige lectoraatsperiode liet zien dat het niet vanzelf spreekt dat een leraar zijn professie verbindt aan de identiteit, het christelijk geloof. Een leraar kan in twee werelden leven, de wereld van de identiteit en de wereld van zijn vak en vakbekwaamheid en die niet of nauwelijks met elkaar verbinden. Een van de grote opdrachten voor dit nieuwe lectoraat is om de identiteit en het vak van leraar dicht bij elkaar te brengen. Het lectoraat moet onderzoeken hoe dat kan en manieren van opleiden, begeleiden en professionaliseren ontwerpen die daaraan een goede bijdrage leveren. Alleen als het vuur bij de leraar zelf brandt, zal hij dat kunnen ontsteken bij zijn leerlingen.

Het lectoraat 'Christelijk leraarschap' zal een belangrijke bijdrage leveren aan de opleiding van leraren binnen ons instituut en aan de onderwijsadvies-activiteiten die vanuit Driestar Educatief worden aangeboden. Het werkveld heeft positief gereageerd op de keuze voor dit lectoraat. Verschillende mensen uit het veld maken dan ook deel uit van de kenniskring. In de persoon van deze leden is een levende verbinding met het werkveld gelegd.

Het nieuwe lectoraat 'Christelijke leraarschap' heeft ook een sterke internationale uitstraling. De internationale focus is dienstbaar aan een van de strategische keuzen van Driestar Educatief om internationaal meer van betekenis te willen zijn. Door de vele internationale contacten die we vanuit Driestar Educatief onderhouden, blijkt er veel vraag te zijn naar christelijk leraarschap. De eenvoudige reden is dat er heel weinig landen zijn waar christelijke lerarenopleidingen bestaan. Mede door dit lectoraat kunnen we christelijk onderwijs in een mondiale context dienen.

Ik wens Bram de Muijnck en zijn kenniskring veel inspiratie, wijsheid en succes toe voor deze nieuwe lectoraatsperiode. En wens hen toe, dat 'wat zij in anderen willen ontsteken bij hen zelf mag branden'.

Rens Rottier
voorzitter college van bestuur



WEES EEN GIDS! NAAR EEN NIEUW ELAN VOOR CHRISTELIJK LERAARSHIP

Bram de Muynck

Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken op 1 november 2012

INLEIDING

Twee culturen – één elan

Graag stel ik twee leraren aan u voor. De een werkt in het basisonderwijs, de ander in het voortgezet onderwijs. De eerste woont in Nederland, de tweede in Burkina Faso.

Zij hebben een heel verschillende werkplek, een achtergrond die bijna niet te vergelijken is en toch noemen zij zichzelf beiden een christelijke leraar. Dit gegeven maakt aan het begin van deze rede over christelijk leraarschap één ding duidelijk: verschillen tussen christelijke leraren zijn groot. Met deze constatering hebben we gelijk ook de zoekvraag van het nieuwe lectoraat Christelijk leraarschap te pakken: wie is eigenlijk de christelijke leraar, anno 2012? Wat kunnen we in het algemeen over diens beroep zeggen? Als we goed luisteren naar Arianne en Justin, hebben ze één ding gemeen: ze hebben een passie, één elan voor onderwijs. Toen Justin vorig jaar solliciteerde voor de international class, vertelde hij dat hij na de middelbare school aardrijkskunde ging studeren, "because I had a great wish to teach"¹. Justin heeft een passie voor onderwijs en heeft ook duidelijke idealen. Hij vindt dat een christelijke leraar een moreel voorbeeld moet zijn. Hij citeert in dat verband een spreuk: "Your life speaks so loud that I do not hear what you are saying." Iets dergelijks treffen we ook aan

bij Arianne. Zij houdt intens van kinderen en heeft een sterke drang om kinderen Bijbelse waarden mee te geven. De kern van haar beroep kan ze met één woord weergeven: liefde. Liefde komt tot uiting in ernst en in bewogenheid en dat is niet iets wat je ze vertelt, maar dat zijn karakteristieken, zo zegt ze, die de leerlingen proeven.

Complexe taak

Behalve de passie hebben Justin en Arianne nog iets anders gemeen. Zowel Arianne in haar combinatiegroep 1-2 met kleuters als Justin met zijn middelbareschoolleerlingen aan wie hij aardrijkskunde en geschiedenis geeft, heeft een complexe taak. Justins context maakt op ons wellicht de meeste indruk. Laten we even luisteren: "Schools whose rooms were initially designed to accommodate 40 to 50 pupils are now confronted with 100 to 150 school-boys per class."² Behalve met deze overcrowded classrooms hebben veel ontwikkelingslanden te kampen met niet of slecht opgeleide leraren, lage salarissen, gebrek aan schoolboeken en zwak leiderschap. De problemen zijn indrukwekkend. Tegelijk kunnen we constateren dat voor leraren in een land als Nederland de problemen minstens zo complex zijn. Als we de ontwikkelingen van de laatste jaren op een rij zetten, kunnen we alleen maar constateren dat de druk op leraren toeneemt. De leefstijl van leerlingen verandert. Sociale media

*"De kern van het
beroep is liefde"*
(Arianne)

*"I had a great wish
to teach"*
(Justin)



zijn zo indringend aanwezig dat ze concurreren met de vormende functie van de leraar³. Door de ouders wordt zeer kritisch aangekeken tegen leraren. Ik citeer uit een nieuwsbericht: "Het vertrouwen van ouders in het Nederlandse onderwijs is de afgelopen drie jaar dramatisch gedaald van 58 naar 34 procent. Dat is een ongekende verschuiving. De lat moet flink omhoog (strengere leerkrachten, hardere exameneisen, betere feitenkennis, minder talentontplooiing), maar de prestatiedruk op leerlingen mag niet verder toenemen. Nu al vindt meer dan de helft die te hoog."⁴ Verder nemen de psychische en sociale problemen onder leerlingen toe. In het primair onderwijs zijn de leerlingvolgsystemen zo gedetailleerd dat ze veel administratietijd vragen. In het voortgezet onderwijs is er de druk om de urennorm te halen en ervaart men Passend onderwijs niet als een uitdaging, maar als een last⁵. Er is steeds meer specifieke kennis nodig over specifieke problemen, en er wordt een groot beroep gedaan op de complexe vaardigheden⁶ van de leraar. De vaardigheid om te differentiëren

zowel naar *special needs*-leerlingen als naar hoogbegaafde leerlingen moet toenemen. Tegelijk vraagt de overheid niet alleen in het vo maar in het hele onderwijs om hogere prestaties. Men heeft daar ook scherpe indicatoren voor gezet. Alle leraren krijgen te maken met opbrengstgericht werken⁷ en met het lerarenregister⁸.

Samenvattend is er in ontwikkelingslanden een gebrek aan basisvoorzieningen en is er in de Westerse context een toenemend accent op wat we kunnen noemen *external goods* ten koste van *internal goods* van onderwijs⁹. Met *external goods* zijn belangen gediend die wel belangrijk zijn, zoals een financieel en economisch gezond schoolsysteem en een hoog rendement van onderwijs. Maar datgene waar het een leraar werkelijk om gaat (de *internal goods*), namelijk een bijdrage leveren aan de vorming van leerlingen, staat steeds meer onder druk. Christelijke leraren hebben daar problemen mee, omdat zij de leerlingen richtingbesef willen meegeven¹⁰. Zij kunnen hun praktijk als extra complex erva-

"In ontwikkelingslanden is er een gebrek aan basisvoorzieningen en in de Westerse context is er een toenemend accent op external goods ten koste van internal goods."

“We staan voor de taak een generatie leraren op te leiden die kinderen en jongeren voorbereidt en toerust voor een minderheidspositie. Daar is veel moed voor nodig.”

ren omdat ze met een paar specifieke problemen te maken hebben. Leraren die in christelijke scholen werken met een brede leerlingenpopulatie, merken dat hun leerlingen geen religieuze taal en bijbehorende beelden hebben om de werkelijkheid te begrijpen. Zij vragen zich af wat het onderscheidende van christelijk leraarschap in hun situatie nog is. Kun je van christelijk leraarschap spreken als je de gemeenschap van de school niet als christelijk ervaart? Christelijke leraren die in zuilscholen¹¹ werken, kunnen ook last hebben van het imago dat hun school een onnodig luxeartikel is dat een orthodoxe gemeenschap in stand houdt.

Waar je ook werkt, leraren die het geloof serieus nemen, hebben een toenemend besef tot een minderheidsgroep te behoren. Belijdend staan in een seculiere samenleving is niet vanzelfsprekend, ook niet wanneer je tot een hechte christelijke gemeenschap behoort¹². Het besef tot een minderheid te behoren wordt overigens door leraren in veel landen

herkend, zowel op plekken waar het christendom nog maar kort in de samenleving aanwezig is en klein blijft (bijvoorbeeld in Nepal sinds de jaren zestig), als in landen waarin het christendom groeit, zoals China. Theologen vertellen ons dat deze situatie vanuit het Nieuwe Testament gezien ook als de ‘normale’ situatie van christenen gezien moet worden¹³. We staan voor de taak een generatie leraren op te leiden die kinderen en jongeren voorbereidt en toerust voor deze positie. Daar is veel moed voor nodig. En omdat we daar nog niet vertrouwd mee zijn, is er ook een nieuw elan voor nodig.

Het geheel overziend, is het begrijpelijk dat er wereldwijd – om met de Engelse onderwijskundige MacBeath te spreken – sprake is van ‘a growing disaffection among teachers’¹⁴. Wanneer leraren als Justin en Arianne bedreigd worden in hun affectie voor hun beroep, is dat ernstig. Die ernst onderstrepen we, omdat we vanuit de Bijbel opvoeding en onderwijs zien als ‘leven wekken’¹⁵. Als er geen vuur, enthousiasme, bezieling is (de



drie woorden die Van Dale als synoniem geeft voor ‘elan’), dan is dat de dood in de pot. Dit is niet in de eerste plaats erg voor de leraar of voor de school, maar wel voor de toekomst van de leerlingen. Daarom is het de hoogste tijd op zoek te gaan naar nieuw elan.¹⁶

Een metafoor in plaats van modellen

Waar moeten we dit elan zoeken? We moeten dan de vraag beantwoorden wat we onder christelijk leraarschap verstaan. Als antwoord kunnen we modellen tekenen zoals dat in de sociale wetenschappen gebruikelijk is. We ontkomen daar niet helemaal aan, zoals straks ook zal blijken¹⁷. Modellen passen in een discours waarin je wilt analyseren en beïnvloeden. Het is echter de vraag of een complexe praktijk¹⁸ als christelijk leraarschap zich op die manier laat begrijpen. Daarom is het vruchtbaarder om het beroep te benaderen in metaforen¹⁹. Voor vandaag kiezen we de metafoor van de ‘gids’. Arianne en Justin en al hun duizenden collega’s zie ik vandaag als voorbeelden van een gids. Zij hebben de taak om leerlingen bekend te maken met een wereld die zijzelf al kennen, maar waar anderen nog niet in thuis zijn²⁰.

Het elan hiervoor is, zoals aangeduid, aanwezig. Dat moeten we koesteren. Wanneer ik vandaag spreek over nieuw elan, dan gaat het er niet om, iets voor oud elan in de plaats te stellen. Integendeel, de drang om te onderwijzen beschouwen we als in de kern van alle tijden hetzelfde²¹. Nieuw elan voor christelijk leraarschap is nodig vanwege de toegenomen externe druk, zoals ik zojuist heb samengevat. Maar dat niet alleen. Er is ook inhoudelijk nieuw elan nodig, vanwege de druk op het pedagogisch

karakter van het onderwijs. Met name de nadruk op de autonomie van de leerling vraagt om herbezinning. Bert Roebben zegt in zijn boek *Godsdienstpedagogiek van de hoop*: “Nieuwe pedagogische durf is nodig in het onderwijs. Voorbij constructie en deconstructie wordt vandaag reconstructie gevraagd.”²² Hij verwijst daarbij naar wat hij noemt de aanklacht van jongeren tegen “het oververhitte individualiseringsstreven”²³. Jongeren zoeken naar een wereld met betekenis. Maar dat vereist dat de leraren in de school dragers van deze betekenis moeten zijn. Op een andere plaats spreekt Roebben zijn wens uit voor een “radicale herbronning”, waarmee hij bedoelt dat de Bijbelse boodschap opnieuw in spanning moet worden gebracht met “het verlangen van jonge mensen van vandaag”²⁴. Hij spreekt hier vooral over confessionele scholen waar de naam christelijk niet meer in de schoolpraktijk te herkennen is. In een aantal reformatische, gereformeerde en behoudende pc-scholen wordt nog dagelijks geleefd vanuit de bronnen. Er zijn dagopeningen, bezinningsmomenten en in de moraal wordt duidelijk gerefereerd aan de Bijbel. Toch melden juist de directies van die vo-scholen dat er weinig elan is. Er wordt hard gewerkt zeggen zij, maar het elan van de begintijd, waarin we zelf methoden maakten en het vuur bij elkaar ontstaken, is eraf. De leraren die van de opleiding komen, hebben te weinig kader om de Bijbelse boodschap in verband te brengen met de inhoud van hun vak. En dat is – zo zegt men – toch een van de redenen geweest waarom we deze scholen hebben opgericht. Ook daar waar de bronnen gekoesterd worden, is het elan niet vanzelfsprekend²⁵.

“Leraren moeten dragers van betekenis zijn.”

“Ook daar waar de bronnen gekoesterd worden, is het elan niet vanzelfsprekend.”

Uit interviews wordt ons duidelijk dat leerkrachten het wel van belang en inspirerend vinden om het gesprek te voeren over het christelijke karakter van hun werk. Door de druk van het alledaagse schoolleven, krijgt de bezinning echter een sterk 'het zou moeten'-karakter. Een Duitse lerares biologie vertelde mij dat er vanuit een netwerkorganisatie geprobeerd was leraren biologie bij elkaar te halen. Zij zouden materiaal ontwikkelen dat het verband tussen christelijke levensbeschouwing en biologie duidelijk zou maken. Maar, zo concludeerde ze, het bij elkaar zijn was prachtig, maar niemand heeft het materiaal ooit gebruikt. Hetzelfde patroon horen wij van Nederlandse leraren. Zelfs als er materiaal is, valt het gebruik soms onder de noemer 'we zouden het ook moeten gebruiken'.²⁶

“Als we de naam van Christus verbinden met leraarschap, dan duidt dat op een belijdenis, op een diep verlangen en op een diepe overtuiging dat we Zijn Naam een centrale plaats willen geven.”

DE CHRISTELIJKE LERAAR

Christelijk leraarschap als ideaal

Als ik in deze rede de christelijke leraar schets als een gids, dan is dit een schets van een ideaal, een beeld van de leraar waar de leraar zich aan op kan trekken. Dat is dus iets anders dan een sjabloon, waarmee we christelijk leraarschap onder een beheersbare noemer zouden willen brengen. De Ruyter²⁷ legt uit dat je twee soorten idealen kunt hebben. De eerste soort zijn de idealen die je daadwerkelijk kunt verwezenlijken. Het andere type idealen is dat van het visioen: dat wat je voor je ziet en waar je naar streeft, maar waarbij je niet weet hoe het precies gerealiseerd zou kunnen worden. Dit laatste type idealen is vooral aan de orde wanneer we spreken over

de gids. Daarmee is ook een uitspraak gedaan over de aard van christelijk leraarschap. Het voorvoegsel zou de suggestie kunnen wekken dat we spreken over een modern, beheersbaar na te streven ideaal. Die ambitie mag niet in de aanduiding 'christelijk leraarschap' gelezen worden. Als we de naam van Christus verbinden met leraarschap, dan duidt dat op een belijdenis, op een diep verlangen en op een diepe overtuiging dat we Zijn Naam een centrale plaats willen geven. Als christen kun je dit leraarschap niet los denken van Christus. Tegelijk weten we dat we over Zijn Naam niet dan met huiver en diep ontzag kunnen spreken, omdat Hij het 'afschijnsel' is van de Heerlijkheid van God (Hebreeën 1: 1-3). We noemen Zijn Naam omdat die onze enige hoop is, niet omdat we gemakkelijke en vanzelfsprekende antwoorden zullen kunnen geven. Dat geldt voor wat we over Hem vertellen, maar ook voor ons handelen. Als we in Zijn spoor wensen te gaan en pogen om alles wat we aan Zijn voeten leren²⁸ met hart, hoofd en handen enigszins tot expressie te brengen, dan gaat dat met vallen en opstaan.

Welke wereld?

In welke wereld zoeken we iets van dit ideaal te realiseren? Een gangbare analyse van onderwijs gaat ervan uit dat er voor een onderwijssituatie altijd drie dingen nodig zijn: een leraar, leerlingen en leerstof.²⁹ Van leren kun je zeggen dat het dyadisch is: je leert iets, maar je kunt ook iets leren zonder onderwijzer. Hoewel mensen van alles leren waarvoor geen onderwijs is vereist, geldt voor bepaalde kennis en vaardigheden dat ze onderwijs vereisen. Mensen als Justin en Arianne zijn nodig omdat onderwijs gericht is op

het bewerken van intentioneel leren: je werkt er bewust aan dat leerlingen een nieuw stukje van de wereld ontdekken³⁰. De leerstof is niet gelijk aan de werkelijkheid. Het verhaal van de docent, het schema in de PowerPoint, de tekst in het leerboek: zij leiden in de werkelijkheid in, maar zijn niet identiek met de werkelijkheid. Wanneer we een leraar vergelijken met een gids in een stad, dan beoogt hij de leerlingen niet in de eerste plaats vertrouwd te maken met de plattegrond, zijn verhaal, of met de richtingbordjes, maar met de stad zelf. Tegelijk kunnen we zeggen dat hij dit alleen maar kan doen met zijn eigen verhaal over de stad. Door zijn verhaal krijgen de beelden van de stad betekenis. Een oud gebouw staat dan ineens in de context van een zestiende-eeuwse burgeroorlog, een rozenpark krijgt betekenis vanuit het verhaal over de grondlegger. Zo geeft de leraar in zijn vak betekenis door de

context die hij aanbrengt.³¹ De leraar moet de verhalen over deze stad dus ook grondig kennen. Pas als hij zelf veel kennis heeft, kan hij kiezen waar hij het accent op legt en hoe hij het beste de stad voor de leerlingen betekenisvol kan laten zijn. Dat is de reden dat er meer kans is dat leerlingen een leraar met veel kennis inspirerend vinden dan een leraar met weinig kennis³². Met weinig kennis heb je een beperkt verhaal. Veel kennis maakt het je mogelijk om te selecteren. Een student van de lerarenopleiding geschiedenis vertelde me dat ze een eenvoudige ontdekking had gedaan. Je moet heel veel weten, zo zei ze, wil je iets eenvoudig uit kunnen leggen. "Als je weinig weet, ga je zitten zoeken hoe je het uitlegt en weet je niet de juiste keuzes te maken"³³. Een voorwaarde voor goed leraarschap is dus: ken je vak!³⁴

“Wanneer we een leraar vergelijken met een gids in een stad, dan beoogt hij de leerlingen niet in de eerste plaats vertrouwd te maken met de plattegrond, zijn verhaal, of met de richtingbordjes, maar met de stad zelf.”



EEN GIDS MET ELAN

Verscheidenheid

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 leraren zelf hier vaak niet een duidelijk antwoord op hebben. Wanneer ze een antwoord hebben, is dat soms heel uitgesproken³⁵. Het varieert ongeveer van een leraar die ('toevallig') een christen is 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 varianten³⁶. 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 genoten³⁷. Hoe leraren erover denken, weten we dus niet precies. Onderzoek door het lectoraat op grond van de pilot die we vanmiddag hebben gepresenteerd, zal hier wellicht meer duidelijkheid over geven. Aan het begin van dit lectoraat willen we op grond van gedeelde inzichten, observaties van kenniskringleden en op grond van wetenschappelijke gegevens een beeld schetsen van christelijk leraarschap. Eenvoudig gezegd: komt het werk van de christelijke leraar als gids tot uitdrukking in hart, hoofd en handen. Deze klassieke driedeling nemen we als uitgangspunt voor een heuristiek van christelijk leraarschap³⁸. We stellen vooraf vast dat een christelijke leraar iemand is die zich als zodanig verstaat. Je beoefent christelijk leraarschap niet omdat je op een chris-

telijke school werkt, maar omdat je jezelf als christen ziet die het beroep van leraar uitoefent. Hiervan uitgaande is de vraag: waar liggen dan de raakpunten van de confessie van christelijke leraren met hun professie? Wij stellen u een manier van denken voor die articulaties van de verwevenheid zoekt in hart, hoofd en handen. Op deze drie punten³⁹ zoeken we het nieuwe elan voor christelijk leraarschap. We vatten ze kort samen en gaan er dan uitvoerig op in.

In de eerste plaats kenmerkt de leraar zich door de bronnen waar hij zich door laat inspireren. Op grond van biografie, socialisatie en zijn persoonlijke leerweg maakt hij daarin keuzes. Een christelijke leraar laat zich leiden door de geloofsbron. Hij verlangt ernaar een leerling te zijn van Christus, ook in zijn leraarschap. Putten uit de Bijbel en uit andere bronnen van christelijk denken voedt de persoonlijke spiritualiteit en geeft kleur aan het eigen handelen. Brongerichtheid is vitaliserend. Dat wil zeggen dat men door de omgang met de bronnen moed en kracht put voor het dagelijks werk, bemoediging krijgt en uitgedaagd wordt om stil te staan bij wat er werkelijk toe doet.

In de tweede plaats kenmerkt de christelijke leraar zich door zijn manier van denken. Hij heeft een wereldbeschouwing, een *worldview* met een aantal basisovertuigingen over wie de mens is, wat zijn toekomst is (de toekomst van leerlingen), waartoe leerlingen moeten worden opgevoed, wat het doel is van een school, wat een goede beroeps-ethiek is, wat de aard is van de werkelijkheid en hoe die zich verhoudt tot de Schepper. Een christelijke leerkracht kan

“Brongerichtheid is vitaliserend. Dat wil zeggen dat men door de omgang met de bronnen moed en kracht put voor het dagelijks werk, bemoediging krijgt en uitgedaagd wordt om stil te staan bij wat er werkelijk toe doet.”

verwoorden hoe zijn professie en zijn confessie zich tot elkaar verhouden. Hij kan hier ook op reflecteren, dat wil zeggen dat hij er zichzelf vragen over kan stellen en zich kan verantwoorden naar buiten toe. Als een leraar het adjectief 'christelijk' serieus neemt, dan is het niet om het even hoe hij denkt. Hij blijft zijn overtuigingen kritisch toetsen in het licht van de Heilige Schrift⁴⁰.

In de derde plaats handelt een christelijke leraar volgens een christelijke beroepsethiek. Hij handelt zo dat de ontwikkeling en het leren van de leerling bevorderd worden. Dit veronderstelt dat hij een schat aan vaardigheden heeft, die hij kan inzetten. Met deze vaardigheden kan hij op het pedagogische en het didactische appel van de leerlingen ingaan. Ik ga nu elk punt afzonderlijk na en zal daarbij ook duidelijk maken waar nieuw elan nodig is en hoe wij leraren willen helpen dat te vinden.

EÉN: DE GIDS IS BETROKKEN (HET HART)

Geloof

Een gids kan alleen maar een betrokken verhaal vertellen wanneer hij zelf betrokken is op de stad of omgeving waar hij de weg wijst. Dit brengt ons bij het eerste punt dat we articuleren: het geloof. Als we kijken naar dit in het gereformeerde protestantisme centrale begrip, dan is de verwevenheid met het beroep niet ver weg. Vanuit de Reformatie is het eerste wat je over een leraar moet zeggen dat het iemand is die leeft uit het geloof. Het

inzicht van Luther van de 'vrolijke ruil', dat voor al zijn ongerechtigheid genoeg is gedaan en dat Christus zijn schuld en zonde op Zich genomen heeft, is op de leraar van toepassing. Zijn identiteit wordt bepaald doordat hij niet meer zijn eigen leven leeft, maar het eigendom van Christus is (HC, zondag 1)⁴¹. Het geloof van de leraar heeft gevolgen voor zijn staan in het werk. Beslissend is dat hij het *mag* doen in plaats van dat hij het *moet* doen. De grondhouding mag getekend worden door ontspanning en vertrouwen. Dit is van groot belang in een tijd van stress en externe druk. Het is ook van belang voor het klimaat dat de leraar schept. Leven uit geloof is leven uit genade en leven in vertrouwen. Je hoeft niet te presteren, maar je ontvangt alle goede gaven om niet. Die ernst is de basis van vreugde in het beroep. En dit zal gevolgen hebben voor de rust die hij creëert in de klas. Zijn existentie heeft gevolgen voor wat hij in zijn werk uitstraalt. Het zal ook gevolgen hebben voor de beelden die leerlingen hebben over presteren. Je moet plichtsgetrouw je werk doen, maar je hoeft dit niet te doen om aanvaard te worden door de leraar. Een belangrijke pedagogische implicatie is dat je bereid bent om te vergeven. Wanneer je zelf leeft vanuit de vergeving, kun je ook de leerlingen vergeven. Ziedaar het eerste raakpunt van confessie en professie⁴².

Grondhouding

In ons pilotonderzoek bleek dat de geloofsbeleving een andere categorie is dan de grondhouding van de leraar. Het geloof moet gevat worden in religieuze categorieën, maar heeft invloed op de relatie tot de medemens en de wereld om ons heen. Geloof gaat samen op

“Too much time is spent teaching imaginary content about fictional people and places rather than real content that tells the students something about the real world and real people.”
(Cook)



“Christian teachers are totally different, because they do not care about credits but about persons.”

met een wat we kunnen noemen christelijke grondhouding. Onder *houding* verstaan we de geneigdheid om op een bepaalde manier te voelen, te denken en te handelen. Met betrekking tot het beroep van leraar kunnen we een geneigdheid onderscheiden ten aanzien van de leerlingen, de leerstof, de ouders en de collega's. Het gaat hier niet om deugdzzaamheid in het algemeen, maar om professionele deugdzzaamheid. De grondhouding van de christelijke leraar bestaat onder andere uit het verantwoordelijkheid nemen voor de toekomst van de leerling. Een Russische leraar die wij interviewden, liet ons weten een belangrijk onderscheid te zien tussen een gemiddelde leraar en een christenleraar. Het eerste soort “don't really care where you are in your study, what level of development. They will speak a language you will not understand, very professional and very correct. Many students will just leave with knowledge how to apply it”. Christelijke leraren onderscheiden zich doordat ze hun taal aanpassen aan die van leerlingen, zodat de leerling zich aangesproken voelt, zo zegt hij. “He tries to get down to their level to get them up to a higher level.” Wat hier wordt uit-

gedrukt, is niet zozeer dat de leraar zijn niveau aanpast. Belangrijk is hier dat de leraar verantwoordelijkheid ervaart voor wat er met een leerling gebeurt. Het gaat je aan of de leerling de leerstof begrijpt. En het gaat je aan of hij er in zijn latere leven iets mee kan. In de observatie van de Russische leraar ligt het verschil dus in het willen nemen van de verantwoordelijkheid voor de leerlingen. Hetzelfde verschil hoor ik ook genoemd worden door een leraar uit Nepal, die hetzelfde zegt. “Christian teachers are totally different, because they do not care about credits but about persons.”

We kunnen deze uitspraken uit Rusland en Nepal niet empirisch aantonen. Als we ze als spiegel gebruiken, dan kunnen we voor de Nederlandse situatie de vraag stellen in hoeverre christelijke leraren zich verantwoordelijk voelen voor wat de les bij de leerling teweegbrengt. Ik kom hier straks nog op terug. Misschien wreekt zich hier het “oververhitte individualiseringsstreven” (Roebben) van de afgelopen decennia. Helpen verantwoordelijkheid te nemen voor je eigen leerproces is verworpen tot vrijblijvend eigen keuzes aan de leerling te laten.

Juist op dit punt is nieuw elan nodig, een nieuwe moed om verantwoordelijkheid te nemen, in de eerste plaats met betrekking tot de nabije toekomst van de leerling en in de tweede plaats over de toekomst ver weg (hier kom ik straks op terug). De Bijbelse lijn van opvoeden is er niet een van vrijblijvendheid. In Deuteronomium is de opvoedingsopdracht zeer directief: ‘prent het ze in’, ‘scherp het ze in’. En in de twee pastorale brieven aan Timotheüs – bij uitstek brieven over onderwijs – valt het grote aantal directieven op. Ook al is de toonzetting positief, een van rekening houden met iedereen en respectvol benaderen van iedereen, toch zijn de brieven vol van woorden als ‘vermaan’, ‘leer’ of ‘ik beveel’. Om zo onderwijs te kunnen geven, is moed nodig. Om het in termen van de theorie over grondhouding te zeggen: een nieuwe geneigdheid om de dingen met nadruk te brengen, de moed om een stapje verder te gaan, de moed om na te gaan wat ervan terecht komt, de moed om te herhalen en de moed om accenten te leggen daar waar wezenlijke punten aan de orde zijn. *The courage to teach*, om met Parker Palmer te spreken, is niet een kwestie van bemoeienis in de negatieve zin, maar een grote betrokkenheid op de leerling. Een christelijke leraar is een gids die de leerling pas loslaat op het moment dat hij zeker weet dat hij zijn eigen weg kan gaan.

Roeping

De moed om een gids te zijn, is niet iets wat je ver weg moet zoeken. Het sluit aan bij je passie voor het beroep. Je voelt je gedrongen, geroepen om waarde toe te voegen aan het leven van leerlingen. Wanneer we spreken over grondhouding, gaat het dus ook over roeping.

Om met de woorden van collega Hans van Crombrugge te spreken: je weet je ergens toe ‘opgevorderd’. Het hart is ooit geraakt, waardoor je besloot om leraar te worden⁴³. Nu werk je en je wordt warm van leerlingen en van de leerstof. Roeping moet niet opgevat worden als een directe stem van God, hoewel sommige leraren zich op bijzondere manier door de Heilige Geest geleid weten. Zij wijzen een moment aan waarop zij plotseling zeker wisten dat ze leraar moesten worden. Andere leraren kunnen ‘the great wish to teach’ terugbrengen tot vroege schoolervaringen. Bij een derde groep heeft het besef zich gaandeweg ontwikkeld. Uit onderzoek weten we dat de lerarenopleiding sterk bijdraagt aan het roepingsbesef van de leraar⁴⁴.

Roeping kan, letterlijk genomen, alleen bestaan indien men zich door iets of iemand geroepen weet⁴⁵. Bij christelijke professionals is er, aldus Hegeman, Edgell en Jochemsen⁴⁶, altijd sprake van een roeping van een hogere orde. Zij noemen dit type 1-roeping, en deze heeft “distinct religious and spiritual qualities that arise from a definite recognition of having been called by God to a particular vocation”. Daarnaast is er een type roeping dat vooral praktisch van aard is (type 2-roeping). Deze roeping heeft “a distinct vocational spiritual quality, which amounts to a confidence that one is suited for a vocation on the basis of one’s spirituality”. Christelijke leraren kunnen zich geroepen weten door God. Zij leven in het besef een hogere roeping te hebben, bijvoorbeeld omdat ze de leerlingen vertrouwd mogen maken met het Woord van God. Tegelijk voelen zij zich aangetrokken tot (opgevorderd tot) waar het in het onderwijs

“De moed om een gids te zijn, is niet iets wat je ver weg moet zoeken. Het sluit aan bij je passie voor het beroep. Je voelt je gedrongen, geroepen om waarde toe te voegen aan het leven van leerlingen.”

“Roeping kan, letterlijk genomen, alleen bestaan indien men zich door iets of iemand geroepen weet.”

“Het kennen van God, het gaan in de weg van Zijn geboden behoort tot de centrale doelstelling van christelijk leraarschap. De beroepspraktijk van de christelijke leraar staat dus niet los van de kerk. Zonder het missionaire aspect serieus te nemen kun je niet spreken van christelijk leraarschap.”

om gaat, namelijk de leerlingen en de leerstof. Doorgaans is dat een mix van een aantrekkelijk beeld hebben van de pedagogische setting, van kinderen houden, en bij leraren in het voortgezet onderwijs ook van een specifieke liefde voor het vak⁴⁷.

Hoe verbindt de professionele identiteit in het christelijk leraarschap zich met de type 1-roeping, de goddelijke opdracht? Als we teruggaan naar de klassieke Bijbelteksten die de opdracht tot onderwijs en opvoeding verwoorden (Deuteronomium 6, Mattheüs 18, Mattheüs 28), dan is die roeping verbonden met de zendingsofdracht. Het kennen van God, het gaan in de weg van Zijn geboden behoort tot de centrale doelstelling van christelijk leraarschap. De beroepspraktijk van de christelijke leraar staat dus niet los van de kerk. Zonder het missionaire aspect serieus te nemen kun je niet spreken van christelijk leraarschap. De opdracht tot onderwijzen houdt ook in dat het geloof niet automatisch leidt tot het goede inzicht of tot gedrag dat in overeenstemming is met Gods gebod. Hier is een vormingsproces voor nodig waarbij de leraar door Gods genade sturend leidinggeeft. Als we zoeken naar nieuw elan, dan zouden we het imperatieve karakter van christelijk leraarschap serieuzer moeten gaan nemen⁴⁸.

Er is nog een manier waarop de verbinding met de type 1-roeping tot stand komt, en dat is het lezen en bestuderen van bronteksten uit de christelijke traditie. In ervaringen met de brongerichte benadering bij Driestar Educatief⁴⁹ hebben wij gemerkt dat het gezamenlijk bezig zijn met teksten van klassieke denkers als Augustinus, Calvijn en vele

anderen, nieuw elan kan bewerkstelligen. Door aandachtig stil te staan bij een tekst doe je een dubbele ervaring op. Aan de ene kant betreft het een tekst die gebaseerd is op de Bijbel. Deze heeft veel bekende elementen in zich. Je weet je in de ontmoeting opgenomen in de brede traditie van een christelijke *worldview*. Aan de andere kant brengt de onbekende en andere manier van formuleren en redeneren je op nieuwe gedachten. Het helpt je om anders tegen de situatie in je klas aan te kijken.

De leraar heeft een roeping in de eigen context

Een leraar met een roeping heeft een grote verantwoordelijkheid. Hij draagt bij aan de ontwikkeling van jonge mensen. Hij is betrokken op de toekomst. Daarom noemen we een leraar een ‘agent of change’. Roeping is wel omschreven als de plek waar ‘the deepest wish of the teacher and the deepest need of the world come together’. De roeping om in te gaan op een waargenomen nood of behoefte kan voor leraren heel dichtbij zijn: in de klas. Door in te gaan op de vraag die de concrete leerling aan je stelt, word je zelfs bevestigd in je roeping, zo vonden we in onderzoek.⁵⁰ Roeping in christelijk leraarschap heeft dus te maken met de bereidheid om nood te zien. Je wilt de zorgleerlingen niet marginaliseren, maar ingaan op hun behoeften.

Ingaan op de nood is per context verschillend. In het vluchtelingenkamp Grafton (Sierra Leone, Freetown) voelde pastor Dykes zich geroepen een klein schooltje te stichten. Hij kon het niet over zijn hart verkrijgen de kinderen over te geven aan een hopeloze toekomst. Het is onzes inziens in lijn met Bijbelse

gegevens om te stellen dat iedere leraar in zijn eigen situatie een unieke roeping heeft. Dat kan in een zuilschool zijn waar leerlingen uit een of enkele verwante kerkverband(en) zitten, zoals bij Arianne, maar het kan ook gaan om een openbare school waar men lesgeeft. Het kan gaan om een school in een welvarende Vinex-wijk, maar het kan ook een school zijn in een zeer armoedige wijk van de grote stad. Met de boodschap 'Wees een gids!' willen we vandaag tot uitdrukking brengen dat leraren een gidsfunctie hebben voor de context waarin zij werken. Het roepingsbesef van de leraar is situatief bepaald, en is altijd verweven met culturele voorkeursstijlen. Voor het lectoraat Christelijk leraarschap – dat zich ook op internationale gebruikers wil richten – betekent dit dat grote wendbaarheid nodig is. Enerzijds gaan we op zoek naar de kernen van christelijk leraarschap, anderzijds zoeken we naar mogelijkheden om mensen in verschillende contexten te helpen dit concreet te maken.

Wij denken dat leraren uit verschillende culturen op het gebied van christelijk leraarschap iets van elkaar te leren hebben. In de visie die we samen met Woord en Daad ontwikkeld hebben, werken we volgens drie principes die behulpzaam zijn bij het ondersteunen van leraren in hun roeping in ontwikkelingscontext³¹. Onderwijs, zo zeggen we, is *people centred* (vindt plaats op grond van een Bijbels mensbeeld), is *context centred* (wordt relevant gemaakt voor de lokale omstandigheden) en is *mindset centred* (is niet alleen gericht op betere output, maar op het veranderen van de mentaliteit). Leraren in ontwikkelingslanden zijn belangrijke gidsen, niet alleen voor hun

leerlingen, maar vaak ook voor ouders en de lokale gemeenschap. De reeds genoemde pastor Dykes heeft door een open houding veel ouders bij zijn school betrokken en is ook in staat om zijn leerlingen verantwoordelijkheidsbesef voor het land bij te brengen.

Het is de moeite waard om deze principes ook op de Nederlandse situatie toe te passen. Leraren zouden zich niet alleen geroepen moeten weten tot het onderwijs op dit moment in hun klaslokaal, maar zouden de hele leerling, zijn levensomstandigheden en zijn toekomst in het oog moeten hebben. Dat geldt ook de toekomst van het land. In scholen in ontwikkelingslanden horen leerlingen vaak de boodschap dat ze hard moeten studeren om het land aan een betere toekomst te helpen. Dit is me in Nederlandse scholen nog niet overkomen. Nu zal dat ten aanzien van de economie nog niet direct nodig zijn – hoeveel crisis er ook is – maar in zijn algemeenheid geldt dat wij leerlingen onderwijs geven opdat zij verantwoordelijkheid gaan nemen voor zichzelf en hun omgeving. Daar hoort ook de familie bij, de kerk en de burgerlijke verbanden, zoals de gemeente, de provincie of het land.

Roeping en pedagogisch leiderschap

Om de roeping van christelijk leraarschap te kunnen realiseren, dienen de condities in de schoolorganisatie goed te zijn. Daarom maak ik een enkele opmerking over leiderschap. Uit internationale reviewstudies van onder anderen Marzano weten we dat naast leraarschap leiderschap de sleutelfactor is voor goed onderwijs. Voor een school met elan is een leider met elan nodig. Van

“Iedere leraar heeft in zijn eigen situatie een unieke roeping.”

“Wij denken dat leraren uit verschillende culturen op het gebied van christelijk leraarschap iets van elkaar te leren hebben.”



groot belang is dat een schoolleider de condities hiervoor creëert. Konermann constateerde op basis van een vragenlijst (N=720) en interviews met sectordirecteuren dat er wel veel gebruikgemaakt wordt van standaardinstrumenten, maar dat weinig wordt aangesloten bij de intrinsieke betrokkenheid van docenten⁵². Dat dit wel gebeurt, is echter van groot belang voor het elan van de leraar. Een bevlogen leraar inspireert, innoveert en motiveert leerlingen⁵³. Wanneer we nieuw elan willen bevorderen in christelijk leraarschap, dienen we ook aandacht te geven aan leiderschap. In onze projecten en materialen zullen we kwaliteit van leiderschap niet afzonderlijk bestuderen, maar wel als voorwaarde beschouwen voor het bevorderen van de confessie in de professie. We prijzen ons gelukkig dat er een andere kenniskring gereedstaat om zich systematisch te buigen over christelijk leiderschap.

“Een Personal Professional Theory speelt namelijk op de achtergrond mee en fungeert als een filter waarmee een docent situaties waarneemt.”

TWEE: DE GIDS KENT ZIJN WERELD (HET HOOFD)

Personal Professional Theory

Een gids heeft een helder beeld van de omgeving waar hij zijn werk doet en heeft ook een geldig interpretatiekader van waaruit hij zijn verhaal vertelt. Dit brengt ons bij het tweede aspect: het denken van de leraar. Theoretisch kunnen we dit op twee manieren benaderen. In de eerste plaats via het begrip ‘Personal Professional Theory’ (PPT)⁵⁴. Het gaat om de persoonlijke werktheorie waar het handelen van de leraar door bepaald wordt. Deze werktheorie is vaak impliciet, omdat het handelen van de leraar vaak zeer momentbepaald is. De leraar handelt op vele momenten niet vanuit een bewust denkproces. Als je doorpraat met een individuele leraar, kun je vrijwel altijd een PPT ont-rafelen⁵⁵. Een PPT speelt namelijk op

de achtergrond mee en fungeert als een filter waarmee een docent situaties waarneemt. In eerder onderzoek constateerden wij dat de filters vooral te maken hebben met overtuigingen. We concludeerden over deze filters dat ze niet alleen bepalen hoe iemand handelt, maar ook waardoor iemand zich laat inspireren én op welke punten iemand wil leren⁵⁶. Een persoonlijke professionele theorie is dus niet alleen bijzonder sturend voor het handelen in de klas, maar ook voor de bereidheid om te leren en voor de thema's waarop men wil leren. Schaap e.a.⁵⁷ stellen dat er een onontwarbare verwevenheid is tussen kennis en overtuigingen. Wat je wilt weten, is afhankelijk van je overtuigingen en in kennis zoek je de rationale voor je overtuigingen.

Je kunt een onderscheid maken tussen de inhoud van een PPT die relatief stabiel van aard is enerzijds en de interactieve cognities anderzijds. Het eerste is voornamelijk opgeslagen in het langetermijngeheugen⁵⁸ en de laatste doen hun werk in het actuele handelen⁵⁹. Dat betekent dus dat een PPT op zijn minst voor een deel onafhankelijk bestaat van specifieke situaties. Omdat dat zo is, is de relatie tussen confessie en professie bij christelijke leraren afhankelijk van hun socialisatie. Een PPT bestaat volgens de omschrijving onder andere uit normen, waarden en overtuigingen. Daar horen dus ook religieuze overtuigingen bij. Ze mengen zich met de professionele overtuigingen op een op voorhand onnavolgbare manier.

Collective Professional Theory en worldview

Voor christelijk leraarschap is belangrijk

dat we naast een PPT ook een CPT kunnen onderscheiden (*Collective Professional Theory*). De zojuist genoemde auteurs⁶⁰ verstaan daaronder "a certain degree of consensus among the members of a professional community". Het is algemeen aanvaard dat in een beroepsgemeenschap kennis, normen, waarden en overtuigingen met elkaar gedeeld worden. Een sociale praktijk⁶¹ kent zijn eigen waarden, normen en deugden, die geworteld zijn in een lange traditie. Je groeit in deze traditie door zelf naar school te gaan, door te studeren in de lerarenopleiding, door stage te lopen en door deel te nemen aan een schoolgemeenschap. Evenwel zijn er bepaalde denkrichtingen. Schaap e.a. noemen dat "schools of thought". We kunnen de aanwezigheid van een confessioneel school of thought veronderstellen in kringen van christelijk onderwijs.

Christelijke leraren vormen op scholen *communities*⁶², die zich laten voeden door wat we doorgaans aanduiden met een christelijk wereldbeeld (wereldbeschouwing of *philosophy of life*). Een christelijke *worldview* betreft de grote Bijbelse lijnen van het christelijk denken, die breder gericht zijn dan het geloofsleven van de individuele persoon. De *worldview* beschouwen we als onderdeel van de PPT van iedere leraar. Van belang voor het werk van het lectoraat is dat deze niet kan worden gedicteerd, maar individueel verworven moet worden gaandeweg het vormingsproces⁶³. Het betreft een leerproces dat iedere leerkracht in de opleiding moet doormaken. Paradoxaal moet de student van zijn vanzelfsprekendheden worden afgebracht om nieuwe vanzelfsprekendheden te verwerven. *Worldview* weeft

"Religieuze overtuigingen mengen zich met de professionele overtuigingen op een op voorhand onnavolgbare manier."

zich gaandeweg de vorming van de leraar in de *professional theory*.

We willen in dit verband erop wijzen dat een christelijke *worldview* in verschillende culturen op een verschillende manier beleefd wordt. In cursussen die wij geven in andere culturen of in interculturele groepen, blijkt hoe sterk de vorming van *worldview* afhankelijk is 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. Bij internationaal werken dienen we de grondtrekken van het christelijk geloof als uitgangspunt te nemen zoals vastgelegd in het credo⁶⁴.

Wat zijn de belangrijkste onderdelen van de *worldview* in het christelijk leraarschap?

Het eerste betreft de visie op het onderwijs als zodanig. De theorie over hart, hoofd en handen die wij nu presenteren, kan als zodanig gezien worden. Er zijn bepaalde onderdelen die specifieke aandacht behoeven, zoals de taak van de leraar en de visie op de leerling. Deze onderwerpen worden hier niet verder uitgewerkt, maar zullen in het werk van het lectoraat wel aandacht krijgen.

Aan een tweede onderdeel met betrekking tot *worldview* willen we wel nadrukkelijk aandacht besteden. Het betreft de visie op de inhoud van het vak. Iedere leraar, of hij in het basisonderwijs werkt of in het voortgezet onderwijs, moet weten hoe hij over de wereld denkt. Wat is de werkelijkheid waarover hij

onderwijs geeft? Omdat dit onderdeel geïntegreerd is met het handelen van de leraar, zullen we hier straks bij het derde aspect aandacht aan geven.

Transformatie en reflectie

Eerst nog een enkele opmerking over het belang van reflectie. Een gevormde en bereflecteerde PPT is nodig omdat deze sterk doorwerkt in de klas en in de school als geheel. Kan deze zich verder ontwikkelen, als je al korter of langere tijd voor de klas staat, of is dat iets wat je in de lerarenopleiding gevormd moet hebben? Wij denken dat beide nodig is. In de praktijk bouw je voort op de PPT die je in de opleiding verworven hebt. Het ideaal van christelijk leraarschap is dat overeenkomstig Romeinen 12: 2 de *mindset* van leraren voortdurend gereformeerd wordt. Dit gebeurt door reflectie en confrontatie. Je leert reflecteren door het gesprek, door ontmoeting. Reflectie is niet alleen maar bespiegeling of in jezelf graven. Reflectie is ook heel goed nadenken. Collega Ietje Pauw van de Katholieke Pabo in Zwolle ontdekte dat goed nadenken voor studenten best moeilijk is, zeker wanneer ze hun gedachten op papier moeten zetten. Reflectie wordt ook niet zo gemakkelijk in verband gebracht met de beroepspraktijk. Op grond van onderzoek komt ze tot een voorstel voor een zodanige definitie van reflectie dat zowel het goed nadenken erin zit, als de gerichtheid op het beroep. "Reflecteren is nadenken over wat je op wat voor manier gedaan hebt in onderwijsleersituaties en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot (nieuwe) inzichten te komen; inzichten in/over jezelf en je eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot je wereldbeeld; inzichten in/over je

“Reflectie is niet alleen maar bespiegeling of in jezelf graven. Reflectie is ook heel goed nadenken.”

leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot je wereldbeeld; inzichten die handvatten bieden voor verbetering.”⁶⁵ Reflectie is dus nooit alleen zelfreflectie. In reflectie leer je goed nadenken over je werk. Door de druk op het leraarschap staat er ook druk op reflectietijd. De omstandigheden veranderen snel, en maken bezinning hard nodig. Leidinggevendens zullen hier dus bewust tijd voor moeten inruimen. Voor nieuw elan in christelijk leraarschap is in teams gezamenlijke reflectie nodig. Bezinning zorgt dat er een frisse wind kan waaien door PPT's en CPT's. Wij denken dat het de taak van het lectoraat is om de gemeenschappelijke reflectie op het werk van christelijke leraren te bevorderen en te ondersteunen.

Maar er is ook nog iets anders. Om verder te komen met reflectie moet je jezelf ook spiegelen aan andere situaties. Een van de winstpunten van de internationale gerichtheid van het lectoraat zal zijn dat leraren de gelegenheid krijgen om zich te spiegelen aan christelijk leraarschap in andere culturen. Het zien van praktijken in andere landen daagt je uit om het zelf anders te doen dan je gewend was. Elementen vanuit een andere praktijk verrijken je eigen PPT en je lespraktijk, overigens zonder dat je die kopieert. De vergelijking met andere situaties maakt je kritisch op de zwakke punten in het Nederlandse onderwijs en helpt je om het doel van christelijk onderwijs scherper in beeld te krijgen. Straks zal ik daar een paar voorbeelden van noemen.

DRIE: DE GIDS WIJST DE WEG (DE HANDEN)

Beelden oproepen

Een gids weet niet alleen de weg, maar is ook in staat om de weg te wijzen. Karakteristiek voor onderwijs is dat het een praktijk is waarin waarden geleefd worden. In het handelen wordt dus concreet hoe en waardoor je je aangesproken weet ('hart') en wat je *worldview* is ('hoofd'). Dat de inspiratiebronnen en de *worldview* tot expressie gebracht worden, blijkt op ontelbare momenten en gebeurt op ontelbare manieren. In dit verband vragen wij aandacht voor het oproepen van beelden. Deze zomer maakte ik met mijn vrouw een fietstocht door de Noord-Hollandse duinen. We gebruikten het fietsknooppuntensysteem van de ANWB. Op zeker moment misten we een bordje. We keerden om en zagen tot onze verbazing dat een paar bordjes niet op ooghoogte geplaatst waren, maar op paaltjes laag bij de grond. Later bleek dat dit vaker voorkwam. Mijn vrouw merkte op dat je als volger van het systeem de logica van de bedenker moet leren kennen. Iets dergelijks stel ik me voor bij het handelen van een leraar. Hij is degene die bordjes plaatst en die de leerlingen meeneemt in het denkpatroon dat hij zich over de werkelijkheid heeft eigen gemaakt. Hij is er zich daarbij van bewust dat zijn denken slechts een beperkte afspiegeling is van de werkelijkheid zelf. Een christelijke kennistheorie heeft iets in zich van het willen doorgronden van de rationale van de Maker. In een les wil je iets ontsluiten van de macht van God in Zijn schepping

“In een les wil je iets ontsluiten van de macht van God in Zijn schepping en in Zijn handelen. Tegelijk realiseer je je hoe beperkt je daarin bent.”

en in Zijn handelen. Tegelijk realiseer je je hoe beperkt je daarin bent. Het is voor leraren maar heel beperkt mogelijk om zich een beeld te vormen van het 'intelligent design' van God⁶⁶. Toch is het geheim van christelijk leraarschap dat de leraar in zijn lessen iets op laat lichten van Gods werkelijkheid.

James Kennedy wees kortgeleden in een lezing op de typering van paus Benedictus XIV van de kerk als een *creative minority*.⁶⁷ Het besef tot een minderheid te behoren kan gemakkelijk leiden tot een defensieve of in zichzelf gekeerde houding. En hoewel er een opdracht is om 'het pand te bewaren', mag het licht niet onder de korenmaat gezet worden. Christenen moeten zich gedragen als een stad op een berg⁶⁸ en zijn geroepen een zoutend zout en een lichtend licht te zijn. In het onderwijs bereiden we leerlingen voor op een dienende houding. Tegelijk leren we ze kritisch te zijn op de cultuur als geheel⁶⁹. Als lid van een minderheidsgroep leren ze allereerst wat het betekent om uit genade te leven, wat het betekent om niet meer te hoeven presteren. Daarnaast geven we hun beelden mee over de werkelijkheid, zoals we ons die als Gods werkelijkheid voorstellen. Kennedy herinnert aan de verbeeldingskracht zoals die bij C.S. Lewis gestalte krijgt. Hij roept met zijn verhalen beelden op van de werkelijkheid achter de werkelijkheid. Door de verhalen en beelden leert hij zijn lezers de werkelijkheid te begrijpen als een geschonden werkelijkheid met lijden en pijn, maar geeft hij ook zicht op de verlossing en de gevolgen daarvan. Doet Lewis dit door middel van verhalen, en kunnen taalleraren die met literatuur bezig zijn hem daarin volgen, voor veel

andere collega's in het voortgezet onderwijs, basisonderwijs, speciaal onderwijs of beroepsonderwijs ligt dat minder voor de hand. Naar onze overtuiging zijn leraren in ieder type school of opleiding – in welke cultuur dan ook – geroepen iets van die wereld op te laten lichten. Dat moet bij voorkeur niet kunstmatig gebeuren en zal ook afgestemd moeten zijn op de leerdoelen die men voor ogen heeft⁷⁰.

Wij denken dat drie dingen hiervoor nodig zijn. In de eerste plaats inzicht in hoe Gods werkelijkheid oplicht in de verschillende vakgebieden. Het lectoraat wil hiervoor inzichten delen met leraren⁷¹ en heeft zich voorgenomen een aantal metafysische vensters te formuleren die leraren kunnen helpen bij het plaatsen van hun vakgebied binnen een Bijbels denkkader.

In de tweede plaats de ontwikkeling van wat we kunnen noemen een imaginaire competentie, het vermogen om bij leerstof de passende beelden op te roepen. Dit vereist een brede gerichtheid van leraren op de cultuur, en alertheid welke bronnen ingezet kunnen worden. Om die reden willen we vanuit het lectoraat bronnen verzamelen die het mogelijk maken deze competentie te beoefenen. En in de derde plaats het hanteren van situaties. Wat dit laatste betreft: er is moed voor nodig om de gouden momenten die zich gedurende de lespraktijk voordoen, te benutten, om de gouden momenten te pakken, de lopende lesstof even te parkeren en ruimte te geven voor wat ertoe doet. Arianne en Justin signaleren beiden gedurende de dag momenten waarop zij de gelegenheid hebben om op situaties in te spelen. Justin doet dat bijvoorbeeld

“Er is moed voor nodig om de gouden momenten die zich gedurende de lespraktijk voordoen, te benutten, om de lopende lesstof even te parkeren en ruimte te geven voor wat ertoe doet.”

als hij in zijn land de geschiedenis van de slavernij behandelt en daarbij recht en onrecht, misdaad en vergeving aan de orde stelt. Arianne doet dat met haar kleuters wanneer zij ingaat op de betekenis van de regenboog. In het lectoraat willen we goede voorbeelden verzamelen van hoe je deze situaties hanteert.

Leraar als 'agent of change'

Onderwijs is volgens Van Brummelen: "the deliberate attempt to bring about learning", de opzettelijke poging leren tot stand te brengen. Onderwijs kan dus niet maar bestaan uit situatiehantering. Die suggestie zou in het voorgaande gewekt kunnen zijn. Het tot stand brengen van leren is soms een ingewikkelde klus en kan soms alleen met meer dan gemiddelde inspanning tot stand worden gebracht. Een student uit Nepal werkt in een school waar leerlingen uit zeer arme gezinnen komen. Hij ontdekte met zijn team dat de geringe motivatie van leerlingen te maken had met het niet gesteund worden door de ouders. Leerlingen waren ook slecht gekleed en werden zelden gewassen. Op zeker moment besloot het team alle ouders bij elkaar te roepen en hun een tweeledige boodschap mee te geven: zorg dat je

kind naar school gaat én zorg dat de kinderen hun handen hebben gewassen als ze op school komen. Maar een handjevol ouders kwam opdagen. Vervolgens besloten het team de ouders zelf op te zoeken. Alle teamleden deden hieraan mee. Sommige gezinnen werden wel twee of drie keer bezocht, steeds met dezelfde boodschap: bemoedig je kind en zorg dat de kinderen hun handen wassen. Na enige tijd bleek het schoolverzuim een stuk minder, de motivatie om mee te doen hoger en ook de prestaties gingen omhoog. Deze leraar had met zijn team begrepen dat een leraar een gids is die heel concreet de weg wijst en ook obstakels uit de weg helpt ruimen. Een leraar is 'agent of change', iemand die met zijn handelen verandering teweegbrengt. Van dergelijke voorbeelden kennen we er vele uit het netwerk van onze partnerorganisatie Woord en Daad. Wij ontdekken steeds duidelijker dat op dit gebied veel te leren valt van leraren in het buitenland. Zij leren in Nederland veelal hoe je effectief leren tot stand brengt en hoe interactief leren een noodzakelijke aanvulling is op reproductief leren. Wij kunnen van hen leren dat elan in het leraarschap betekent dat je verder denkt dan de verzorging van

"Een leraar is 'agent of change', iemand die met zijn handelen verandering teweegbrengt."



een aansprekende les. De boodschap 'Wees een gids!' betekent dat je bij de voorbereiding of tijdens het werk met de klas verder denkt dan het hier en nu. Verder denken is niet alleen dat we zorgen dat leerlingen zich goed voelen, het naar hun zin hebben en goede cijfers halen (op dat punt zullen de overheid en de ouders ons wel kort houden), maar ook dat we zorgen dat leerlingen in de toekomst verantwoordelijkheid nemen voor hun leefomgeving, voor het welzijn van Nederland en Europa en gerechtigheid wereldwijd⁷². Ontmoetingen met buitenlanders laten ons zien dat we een traditie hebben die intern gericht en gefocust is op de prestatie van het individu. Als de Bijbel ons opdraagt om het welzijn van allen na te streven (Jeremia 29; 1 Timotheüs 2), dan hebben we ook als opdracht een externe, dienende gerichtheid te ontwikkelen. We zijn geen school voor de cito-scores, maar een school voor het leven.

Het handelen van de leraar en de Heilige Geest

Christelijk leraarschap is een complexe praktijk met een hoge roeping. We kunnen er alleen een goede invulling aan geven in een afhankelijke houding. In katholieke scholen is het lange tijd gebruikelijk geweest iedere les te beginnen met de bede *Spiritus sancti gratia illuminet sensus et corda nostra*⁷³. In de protestantse traditie kennen we dit niet. Wanneer we echter zoeken naar nieuw elan en we belijden uit genade ons werk te willen doen, dan is de bede om de Heilige Geest noodzakelijk. Het handelen van de leraar is niet protocol-gestuurd. Steeds opnieuw moeten leraren als Justin en Arianne inspelen op de dynamiek van de klas of op de vragen van leer-

lingen. Daarvoor is wijsheid nodig. Om wijs te kunnen handelen moet je intuïtie gevormd zijn en ook steeds opnieuw gereformeerd worden. Daarom is de bede van de apostel Paulus op zijn plaats: "het Woord van Christus wone rijkelijk in u" (Kolossenzen 3: 16). Wanneer leraren dicht leven bij de levensbron, is er heil te verwachten voor christelijk leraarschap. Aan het einde van deze kleine theorie van christelijk leraarschap spreekt ik de wens uit dat de Heilige Geest onze gids zal zijn in het werk ten dienste van het onderwijs.

WAT STAAT ONS TE DOEN?

Christelijk leraarschap staat onder druk. Er is alle reden om te zoeken naar nieuw elan. We hebben het voorrecht om in dit lectoraat die zoektocht samen met partners te maken. Wij zullen de komende jaren praktijkgericht onderzoek direct verbinden met het ontwikkelen van praktijkmateriaal voor leraren. Dit materiaal zal bestaan uit een combinatie van goede voorbeelden, visieteksten en bronteksten. Wij signaleren als probleem dat de speelruimte voor bezinning op het christelijk leraarschap klein is. Leraren als Justin, Arianne en die vele, vele andere christelijke leraren doen met grote inzet hun werk, maar moeten woekeren met hun schaarse tijd. Het eerste wat wij willen doen is hun een hart onder de riem steken. Met de oproep 'Wees een gids!' willen we hun vragen niet te gering te denken over het belang van hun taak. Onze wens is dat hart onder de riem concreter te maken door hen te voorzien van materialen voor nieuw elan. Wij zullen

***"Spiritus sancti
gratia illuminet sensus
et corda nostra.
De genade van God
verlichte onze zinnen
en harten."***

vandaag niet alle projecten die op stapel staan in detail aan u voor stellen. Sommige daarvan heb ik al genoemd. U vindt een beschrijving van de deelprojecten op de website. We halen drie onderdelen voor het voetlicht.

Als eerste willen we in het lectoraat manieren zoeken die aansluiten bij de behoeften van de leraren voor de klas. Het ligt voor de hand om materialen te ontwikkelen, zoals in het voorbeeld van de Duitse biologieleraar. Wij weten op dit moment niet of dergelijk materiaal leraren helpt. Daarom zullen we de komende tijd nauwkeurig onderzoeken waar de behoeften van leraren precies liggen en wat zij zelf aan mogelijkheden zien. De pilot van dit onderzoek is vandaag reeds gepresenteerd.

Als tweede. Uit het voorbeeld van de biologieleraar wordt duidelijk dat het gesprek over, de reflectie op, de belangrijkste pijler is voor het nieuwe elan voor christelijk leraarschap. In het gesprek, de ontmoeting, zijn hart en hoofd actief. Omdat we vanuit een geïntegreerd mensbeeld redeneren, mogen we erop vertrouwen dat het gesprek zijn weerslag heeft op het handelen. Het zal dan gaan om relatief trage processen, waarbij een bezinnende en lerende schoolcultuur belangrijker is dan dat op vooraf vastgestelde meetmomenten aangewezen kan worden welk resultaat er is bereikt. Toch is het nodig om de bezinning te stroomlijnen⁷⁴. We willen dit zo doen dat het ook tegemoetkomt aan de door ons waargenomen behoefte aan een visie vanuit Driestar Educatief. Visieontwikkeling willen we echter niet in een ivoren toren doen, maar samen met u in bijvoorbeeld lezingen en andere

momenten waar u bij uitgenodigd zult worden. Met de opbrengsten van deze ontmoetingen willen we de visie die we nu in klein bestek hebben uiteengezet, nader uitbouwen.

Als derde. We weten dat leraren graag hun handen uit de mouwen steken, graag experimenteren en het fijn vinden om voorbeelden van anderen te zien. We willen op deze manier van leren inspeelen door een website te ontwikkelen waarin goede praktijkvoorbeelden van collega's centraal staan. Op een nieuw te ontwikkelen website zult u aan de hand van thema's die van belang zijn voor christelijk leraarschap ervaringen van collega's tegenkomen. In deze voorbeelden worden steeds verbanden gelegd met theoretische achtergronden, theologische uitgangspunten en bij voorkeur ook praktisch gebruiksmateriaal. We zullen scholen uitnodigen om hierin te participeren en hun kennis te delen. In ons pilotonderzoek zijn we reeds goede voorbeelden op het spoor gekomen.

Ons lectoraat zal een rol gaan spelen in het verder internationaliseren van activiteiten van Driestar Educatief. Dat betekent niet dat wij buitenlandse collega's de les zullen lezen. Het betekent dat wij een voorbeeld willen zijn in het openstaan voor de kritische vragen die ons gesteld worden. Wij willen leren van de goede praktijken in het buitenland. Omdat de kerk van Christus een wereldwijde kerk is, zullen christenleraren niet regionaal moeten denken, maar zich dienstbaar moeten opstellen ten behoeve van de opbouw van het lichaam van Christus (Efeze 4: 12) en tot welzijn van allen (1 Timotheüs 2: 1-7; Galaten 6: 10).

“Omdat de kerk van Christus een wereldwijde kerk is, zullen christenleraren niet regionaal moeten denken, maar zich dienstbaar moeten opstellen ten behoeve van de opbouw van het lichaam van Christus (Efeze 4: 12) en tot welzijn van allen (1 Timotheüs 2: 1-7; Galaten 6: 10).”

INLEIDING

¹ Letterlijk zegt hij: “After the baccalaureate degree, I was sent to the faculty of science of the earth and life at the university because I had a great wish to teach.”

² De overcrowded classrooms in Afrikaanse landen zijn deels gevolg van het succes van de UNESCO-doelstellingen voor 2015. De ambitie is dat alle kinderen toegang hebben tot een school voor primair onderwijs. De tweede doelstelling uit het programma ‘Education for all’ luidt: “Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to, and complete, free and compulsory primary education of good quality.” <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> (gedownload 29 september 2012).

³ Het RD meldt dat op reformatische basisscholen vanaf groep 5 tot en met groep 8 25% van de kinderen een mobiel heeft.

⁴ Dit blijkt uit een onderzoek onder 600 ouders. Zie voor het nieuwsbericht van 23 augustus 2012 (gedownload op deze datum): http://www.jmouders.nl/Persbericht-Opvoed-onderzoek.htm?utm_campaign=&utm_source=link&utm_medium=ppc&utm_campaign=exampleproduct

⁵ Dit is vanuit christelijk gezichtspunt een bedenkelijke ontwikkeling. Principeel dient er zo veel mogelijk inclusief gedacht te worden en segregatie moet als een pragmatische oplossing gezien worden. Er lijkt een vertekening op te treden doordat de nadruk ligt op kennis van verschillende problemen, in plaats van op de algemene en complexe vaardigheden.

⁶ Door de onderwijsinspectie wordt een onderscheid gemaakt tussen basisvaardigheden van leraren en complexe vaardigheden. De laatste zijn nodig bij onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zie *De staat van het onderwijs 2010-2011* te downloaden van de site van de onderwijsinspectie.

⁷ Op Prinsjesdag 2011 zijn de volgende streefdoelen geformuleerd. Het aantal scholen in het primair onderwijs dat opbrengstgericht werkt, moet in 2015 gestegen zijn van 30% naar 60% en in 2018 naar 90%. In 2015 moet minstens 50% van de scholen voor voortgezet onderwijs opbrengstgericht werken en in 2018 90%. Voor het (v)so gelden als doelen: minstens 25% in 2012, minstens 50% in 2015 en 75% in 2018. Zie ook het *Actieplan Beter Presteren* van het ministerie van onderwijs. Omdat de doelen zo massief zijn gepresenteerd en inspecties hierop sturen, kan het effect op de leraar niet uitblijven. De manier van kijken wordt erdoor beïnvloed. Het klimaat in het onderwijs gaat

in de richting van meer prestaties en minder in de richting van waarden. Dit zou in de hand kunnen werken dat bij christelijke leraren de manier van kijken ‘platter’ wordt. Mijn vrees is dat in de Nederlandse context het plezier in lesgeven minder getekend wordt door de idealen om leerlingen te vormen voor een bredere toekomst. We kunnen niet empirisch vergelijken met de *mindset* van leraren in het verleden. De oproep voor nieuw elan in deze rede heeft wel met deze zorg te maken. Rottier pleit er in het *Reformatisch Dagblad* van 19 september en 22 september 2012 voor om minder volgzzaam te zijn ten aanzien van de eisen van de overheid. Overigens is het onjuist om vanuit een waardegerichte benadering die wij voorstaan, het streven naar hogere opbrengsten zonder kanttekeningen af te keuren. Voor een genuanceerde visie op opbrengstgericht werken, zie deel 5 van de eindrapportages van het lectoraat Onderwijs en identiteit, te verkrijgen via de webwinkel van Driestar Educatief.

⁸ In 2014 moet 40% van de leraren in po, vo en mbo die voldoen aan de bekwaamheidseisen, opgenomen zijn in het register voor leraren. In 2018 is dat 100%. Dan moet het register een civiel effect hebben. Het vrijwillige lerarenregister is in februari 2012 gestart, zie www.registerleraar.nl, op gezamenlijk initiatief van de Onderwijscoöperatie en EDventure.

⁹ Dit onderscheid is afkomstig uit de deugdeethiek, zoals voor het voetlicht gebracht door MacIntyre, 1984. Zie voor een samenvatting: De Muynck, 2006.

¹⁰ Vergelijk Wigmans, 2012, die de nadruk op output in verband brengt met het mondiale streven naar hebzucht.

¹¹ Voor het begrip 'zuilscholen' zie Miedema en De Ruyter, 1997.

¹² In onze secular age is de sociale beeldvorming zo dat geloof niet vanzelfsprekend overgedragen wordt, maar een keus is. Taylor, 2007: 39-67. De sociale beeldvorming dat geloven een keus is en geen overdracht, is in de analyse van Taylor type 3-secularisatie (type 1 betreft de scheiding van kerk en staat en type 2 het afscheid nemen van religieuze overtuigingen).

¹³ Bakker, 2005: 23-26.

¹⁴ MacBeath, 2012: 23. Als belangrijkste factoren vat hij samen: intensification, role overload, de-professionalisation, student behaviour, inclusion and special needs.

¹⁵ ...en leef' (Spreuken 4: 4).

¹⁶ Met nieuw elan doel ik dus op vuur, enthousiasme en bezieling, die nieuwe moed geeft om de boodschap van het christelijk geloof aan de volgende generatie over te dragen, met al haar implicaties. Deze toevoeging is van groot

belang voor het voortgezet onderwijs. Zie P. Raes, 2011.

¹⁷ Straks zal ik onder de paragraaf 'Welke wereld?' het triadische model gebruiken met de driehoek: leerstof, leerling en leraar. Onderwijskundige termen of begrippen uit andere disciplines mogen gebruikt worden, maar dan dient dat er steeds toe om bepaalde elementen tijdelijk en dienstbaar uit te vergroten. Ik laat mij in het toepassen van empirisch wetenschappelijke gegevens leiden door het uitgangspunt van Herman Bavinck (1854-1921), die deze gegevens een plek geeft binnen een geesteswetenschappelijk discours.

¹⁸ Ik spreek over leraarschap in navolging van MacIntyre als een sociale praktijk, waarmee bedoeld wordt dat er een gegroeide traditie is waarin men een aantal waarden met elkaar deelt.

¹⁹ Van Brummelen (2009: 34) merkt op nadat hij onderwijs omschreven heeft als "een opzettelijke poging om leren tot stand te brengen": "In-deed, metaphors used in thinking about teaching affect practice more than this definition does." Hij waarschuwt ervoor dat metaforen nooit volledig zijn en indien meerdere metaforen gebruikt worden er overlap bestaat. Van Brummelen presenteert er negen. De laatste daarvan is die van de herder of gids. De taak van de gids ziet hij als het zich bewegen op twee dimensies: 'guiding and enabling' en

'unfolding and structuring' (p. 42-45). Ter Horst, 1995: 114-124, ziet de taak van de gids als 'het inleiden' en 'het ontsluiten van de werkelijkheid'. Mijns inziens is dit een meesterlijke duiding van hoe didactiek en pedagogiek in christelijk leraarschap samenkomen. Schneider (1947: 78) noemt het gebruik van de metafoor een van de manieren om zich een ideaalvoorstelling van de leraar te maken, en noemt als voorbeelden de tuinman, de beeldhouwer en de demiurg. 'Man braucht die beiden ersten Vergleiche in Gedanken nur einmal bis in die Einzelheiten hinein durchzuführen und man wird stauend erkennen, dass man dabei Ziele für die Ausbildung seiner Berufsgestalt erhält und dass sich einzelne *Berufsproblemen* in Angesicht dieses Vergleiches klären'. Voor een uitvoerige motivatie voor het gebruik van metaforen in het onderwijs, zie het prachtige boek van David Smith en John Shortt, *The Bible and the task of teaching* (2002). Parker Palmer (1998) kiest in zijn *The courage to teach* het beeld van de herdershond. Metaforen kunnen ook gebruikt worden om de pedagogische situatie als geheel aan te duiden, zoals Mackay (2011) de metafoor van de tuin schetst als een optimale plek om gevormd te worden.

²⁰ In het leraarschap wijs je altijd van jezelf af, ook al doe je dit vanuit een grote betrokkenheid op de wereld. De Vlaamse filosoof Piet Raes zegt in dit verband over authenticiteit: "... authenticiteit in de Schrift

is een vermogen jezelf uit te wisselen ten voordele van iets anders dat groter, sterker, krachtiger en mooier is" (Raes, 2011: 87). Zie in dit verband ook het scherpzinnige artikel van Van Crombrugge over authenticiteit (2008).

²¹ Mackay, 2007.

²² Roebben, 2007: 110.

²³ Roebben, 2007: 110.

²⁴ Hij spreekt hier in de context van het katholieke onderwijs. Het volledige citaat luidt: "Wat ik mis is de feitelijke invulling ervan: met elkaar de verhalen uit het evangelie lezen, die verhalen in spanning brengen met het verlangen van jonge mensen vandaag en ze lezen tegen de achtergrond van de tekenen van de tijd. De contouren zijn al vaker geschetst: er is nood aan een recontextualisering van het christelijk verhaal (Lieven Boeve)" (Roebben, 2007: 247). Lieven Boeve heeft ten aanzien van de situatie in België aangetoond dat de vertaling van het christelijk geloof naar 'waarden', zonder daarbij de oorsprong van de waarden – de boodschap van het evangelie van Jezus de gekruisigde – er alleen maar toe bijgedragen heeft dat het feitelijke verhaal over de kern van het evangelie in de scholen niet meer aanwezig is (conferentie Eindhoven – november 2011). Wigmans (2012) pleit ervoor om Bijbelkennis opnieuw een duidelijke plek te geven in het curriculum van het christelijk onderwijs. Als dit onderwijs beperkt blijft tot dagopeningen en alleen verplichte deelname aan godsdienstonderwijs, heeft dit onderwijs geen toekomst (p. 11). Leerlingen zouden volgens hem ook moeten kunnen blijven zitten op de kennisaspec-

ten van levensbeschouwelijke vorming (p. 27).

²⁵ Vergelijk de zorg die geuit is door Rottier in het RD van 22 september 2012.

²⁶ We hebben hier nog geen empirische gegevens over. Het IK-platform heeft op dit terrein belangrijke initiatieven gebundeld, die mogelijk een duurzamer karakter hebben. Zie www.ikplatform.nl. Als we elkaar recht in de ogen kijken, is niet alleen de werkdruk de oorzaak van het niet-actief bezig zijn met het christelijk karakter van het leraarschap, maar ook onze neiging om op te gaan in de 'zorgvuldigheden van het leven'.

DE CHRISTELIJKE LERAAR

²⁷ De Ruyter, 2003.

²⁸ Zie de aanduiding van de leraar als leerling van de grote leermeester (Roeleveld, Kalkman & De Kool, 2005). Een andere reden is dat leraren zo verschillend zijn. Je kunt geen profiel schetsen van de christelijke leraar dat dekkend is voor alle leraren die belijden een christelijke leraar te zijn.

²⁹ Voor deze passage zie Meijer, 1997: 236-239.

³⁰ "Teaching as an act" omschrijft Van Brummelen (2009: 34) kortweg als "the deliberate attempt to bring about learning".

³¹ Van der Zee, 2012: 80-82.

³² Van der Zee, 2012: 81.

³³ Naar dit verschijnsel is ook onderzoek gedaan. Van der Zee (2012) laat zien dat kennis van leraren van groot belang is voor het inspiratieproces. Uit empirisch onderzoek we-

ten we ook iets over effecten van leerstofbeheersing van de leerkracht op de schoolprestaties van leerlingen. Deze zijn niet zo duidelijk als men misschien zou denken. Het verband is onregelmatig. Een minimaal niveau is voorwaarde voor effectief lesgeven. Na het bereiken van een bepaald niveau blijkt er geen verband meer te zijn. Pedagogische kennis wordt wel consequent in verband gebracht met schoolprestaties. Leraren moeten goed weten hoe de leerstof het beste wordt onderwezen. Sturing en herontwerpen van programma's zijn factoren die de schoolprestaties verhogen (Marzano, 2007, tabel 1.3, p. 14). Om te kunnen herontwerpen, heb je een bepaald niveau van beheersing van de leerstof nodig. Je moet boven de stof kunnen staan (de lijn in de leerstof). Het is echter vooral belangrijk dat de manier waarop de leerstof wordt aangeboden, goed is voor de leerlingen. Daarvoor heeft de leerkracht pedagogische kennis nodig.

³⁴ Beslissend voor christelijk leraarschap is echter ook een goed ontwikkeld werkelijkheidsbeeld. Hier ga ik in de volgende paragraaf op in. De werkelijkheid is niet maar een betekenisloos geheel van objecten, maar we zien haar als betekenisvol op zichzelf en kenbaar. Leerlingen kunnen wij iets van Gods werkelijkheid laten zien omdat ze daarop zijn aangelegd (De Muynck, 2004; Kalkman, 2011; Ter Horst, 1995: 117). In deze rede ga ik niet apart in op de pedagogische taak van de leraar, zoals ik in 2004 heb gedaan. Van belang is dat een gids twee kanten uit kijkt. Een goede gids is niet alleen geïnteresseerd in de stad waar hij de leerling vertrouwd mee maakt, maar ook in de leerlin-

gen. Zonder belangstellenden die de stad willen leren kennen, ben je geen gids. Zonder leerlingen ben je geen leraar. Je kunt alleen maar voldoende hebben in het beroep als er een voortdurend inspelen is op de leerlingen die iets van jou vragen. Zie Bert Roebben, 2011: 252, die opmerkt dat kennis “nooit ten koste mag gaan van de bestemming van die kennis”. Het woord ‘bestemming’ duidt op de personen waarvoor het onderwijs bestemd is.

EEN GIDS MET ELAN

³⁵ De verschillen binnen scholen zijn erg groot, zoals De Kock, 2009, aantoonde voor het reformatorisch onderwijs. Daarom is het ook voor leraren op zuijscholen niet eenvoudig om een corporate identity te ervaren.

³⁶ Estep, Anthony & Alisson (2008: 37) onderscheiden vijf niveaus: desintegration, segregation, paradoxical, synthetic, paradigmatic.

³⁷ Steeds ook wordt de vraag gesteld hoe dit bij leraren anders is dan bij andere beroepen. Ieder beroep is immers een goddelijk beroep. Waarom zou het beroep van leraar verschillen van bijvoorbeeld het beroep van timmerman? Vanuit het uitgangspunt ‘ieder beroep een goddelijk beroep’ veronderstellen we bij ieder beroep op enigerlei wijze een verwevenheid tussen confessie en professie. De manier waarop die verwevenheid gestalte krijgt, verschilt. Hagedijk (2011) pleit ten aanzien van de psychiatrie voor een duidelijke afgrenzing van het pastoraat. De disciplines hebben verschillende bedoelingen. Bij leraarschap is er geen sprake van een vergelijkbare

afgrenzingsvraag. Het handelen van christelijke leraren – in ieder geval op christelijke scholen – beschouw ik te liggen in het verlengde van de taak van de kerk. De christelijke leraar heeft een christelijke socialisatie-functie en een missionaire functie. Hij draagt ertoe bij dat de leerling wat betreft de geloofsovertuiging vaste grond onder de voeten krijgt, in de voorbereiding op een plek in de samenleving. Dat moet vooral gezegd worden voor het primair onderwijs, maar indien er de mogelijkheid is om in het voortgezet onderwijs christelijk leraarschap gestalte te geven, geldt dit ook daar. Met name *worldview* en discipelschap – opgevat als burgerschap van het Koninkrijk Gods – zullen daar veel aandacht dienen te krijgen. Omdat ik op enigerlei wijze een verbinding met de kerk zie, zou het passend zijn om leraren een lagere wijding te geven, zoals voor sommige bedieningen in de Rooms-Katholieke Kerk mogelijk is. Leraren zouden dan geplaatst kunnen worden in de ‘synergetische ambten’, ‘ambtsdragers die medewerkers zijn van geordineerde ambtsdragers’ (zie Van de Beek, 2012: 245-246; zie voor het ambtelijk karakter van het leraarschap in algemene zin ook Van Klinken, 2011, De Muynck 2005). Een andere reden die het mogelijk en noodzakelijk maakt om over christelijk leraarschap te spreken, is dat het beroep een sociale praktijk is die de gehele persoon in beslag neemt (zie De Muynck, 2006).

³⁸ In het lectoraat streven we naar samenhang en concentratie. Dit kan gewaarborgd worden door met behulp van theoretische noties duidelijk te maken wat we onder een christelijke leraar verstaan. De

theorie maakt duidelijk hoe verschillende onderzoeksvragen met elkaar in verband staan. Ze stuurt ook de keuze van onderwerpen, de toelichting bij de onderzoeksvragen en geeft een kader bij de interpretatie van gegevens.

In het onderzoek gaat het onder andere om de vraag: wat maakt deze leraar tot een christelijke leraar? (Vergelijk de vraag die Anneke de Wolff (2001) stelt bij de identiteit van de christelijke school.)

³⁹ Afhankelijk van de vraagstelling en afhankelijk van het doel van elk onderzoek, wordt een beroep gedaan op deeltheorieën. Onder de indeling ‘hart, hoofd en handen’ geef ik hierna een kort overzicht van enkele begrippen en deeltheorieën.

⁴⁰ De Heilige Geest spreekt door de woorden in de Bijbel. Het aangeraakt zijn door de kracht van Gods Woord gaat aan de toetsing vooraf. Raes, 2011: 21-27.

EÉN: DE GIDS IS BETROKKEN (HET HART)

⁴¹ Romeinen 3 en 4. Het geloof van Abraham werd hem tot gerechtigheid gerekend.

⁴² Leven uit het geloof, betekent ook dat men de kracht van buiten ontvangt en dat men de kracht niet in zichzelf hoeft te zoeken. De kern van de identiteit ligt niet in je kernkwaliteiten, de natuurlijke gaven die je van God hebt gekregen, maar de identiteit van de christenleraar ligt in Christus. Dat is een andere prioriteit in het zelfverstaan, die je mag laten volgen door waardering voor alles wat God in de Schepping heeft gelegd. Veel staat ten dienste van het werk, zelfs van het professionele

zelfverstaan. Ook oplossingsgerichte en andere HRM-technieken kunnen eraan bijdragen om je werk beter te doen. De eerste prioriteit blijft het geloof.

⁴³ Het roepingsbesef is de basis van authentiek leraarschap. Authenticiteit betekent dat je handelen congruent is met je voelen en denken. Leerlingen vinden authenticiteit doorgaans een belangrijk kenmerk van een goede leraar. Een authenticiteit, inspirerende leraar is vaak ook een goede leraar (Van der Zee, 2012). Toch is authenticiteit een problematisch begrip, omdat het wel beschrijvend is te gebruiken maar niet als imperatief. Vanuit de Bijbel gezien is integriteit een belangrijk ideaal (Ps. 119: 1). De oprechte is een man uit één stuk die zich niet van zijn stuk laat brengen door verleidingen (Psalm 1, 15, 26 enzovoort). Jezelf de opdracht geven om authentiek te zijn, is echter een paradox. Authenticiteit kun je niet maken, maar wordt je gegeven. Het is dus belangrijk om het geschenkkarakter ervan onder ogen te zien. Leven uit genade betekent dat men zich geen zorgen hoeft te maken over authenticiteit. Flow is maar ten dele te bevorderen en kan zo weer onderuit liggen door de omstandigheden. Daarom kan de aanwezigheid van flow niet een doel op zichzelf zijn. Het doel betreft altijd de vorming van de leerlingen, of de condities die daaraan bijdragen. Wel kan er in schoolsituaties bevorderd worden dat gouden momenten voorkomen (De Muynck, 2008: 429).

⁴⁴ Rots, 2010; De Muynck e.a. 2012.

⁴⁵ Bij roeping gaat het ook om verwante begrippen als beroepsmotivatie (Rots, 2011) en

professionele idealen (De Ruyter, 2007).

⁴⁶ Hegeman, Edgell en Jochemsen, 2011: 75.

⁴⁷ Zie over deze verwevenheid van het religieuze en het pedagogische De Muynck, 2008: 251-285.

⁴⁸ Vergelijk Golverdingen, 2003: 9-19.

⁴⁹ Voor een beschrijving van de brongerichte benadering, zie de eindrapportage van het lectoraat Onderwijs en identiteit, deel 1, bijlage 1. Te verkrijgen via de webwinkel van Driestar Educatief.

⁵⁰ Zorgleerlingen zijn niet in de eerste plaats een last, maar een bron van inspiratie. De Muynck, 2008: 292 e.v.

⁵¹ *Transformation through education*. Visiedocument, door de alliantie Driestar Educatief/Woord en Daad aanvaard als leidend visiedocument bij het trainen en nascholen van leraren in ontwikkelingslanden.

⁵² Konermann, 2012.

⁵³ Bevlogenheid gaat volgens Konermann over vragen als: heb je zin in je werk, ben je trots op wat je doet en bruis je na je werkdag nog steeds van energie?

TWEE: DE GIDS KENT ZIJN WERELD (HET HOOFD)

⁵⁴ Schaap e.a., 2009.

⁵⁵ Schaap e.a., 2009: 481-494. De theorie bestaan uit vijf elementen. "A PPT (1) consists of declarative and procedural knowledge, (2) is stored in the long-term memory, (3) refers to compiled knowledge and is

used in the process of tacit knowing, (4) is based upon different types of knowledge, such as formal theories, work process knowledge, practical knowledge and shared knowledge, norms, values and beliefs of an vocational community, and (5) can be specified and applied to different situations."

⁵⁶ De Muynck, 2008: 416-417.

⁵⁷ Schaap e.a., 2009: 21, in navolging van Pajares, 1992.

⁵⁸ Een PPT bestaat uit 'geïnternaliseerde kennis' en is een 'geïntegreerd geheel'. Er kan geen onderscheid gemaakt worden tussen de formele kennis, de praktische kennis en de proceskennis. Je kunt wel bepaalde kwaliteiten onderkennen van de PPT maar deze zijn (zo beschrijft Schaap, 25, op basis van De Jong en Fergusson Hessler) onafhankelijk van de drie soorten kennis. Godsdienstige begrippen en overtuigingen reken ik tot de formele kennis. De Muynck (2008: 395) maakte op grond van kwalitatief onderzoek aannemelijk dat de religieuze overtuigingen de pedagogische overtuigingen versterken.

⁵⁹ Schaap e.a. 2009: 24.

⁶⁰ Schaap e.a. 2009: 27.

⁶¹ De Muynck, 2006 op basis van MacIntyre, 1984.

⁶² We denken hier niet aan toevallige verbindingen van geestverwanten, maar ook aan 'gestructureerde' *communities*. Het individuele christelijke leraarschap krijgt een belangrijke impuls als er in bredere verbanden van de school aandacht voor is. Er wordt wel gezegd dat je niet in je eentje kunt geloven, dat geldt ook voor christelijk le-

raarschap. Daarom zijn er ook netwerken nodig van christelijke leraren die in het openbaar onderwijs werken. In veel Nederlandse christelijke scholen is er een grote diversiteit aan levensbeschouwelijke overtuigingen bij leraren. Daardoor is geloof op deze scholen vaak een beladen onderwerp. Hoogleraar levensbeschouwelijke opvoeding Cok Bakker stelt voor de impasse te doorbreken door het 'identiteitsberaad'. Door het gesprek over overtuigingen wordt duidelijk waar gezamenlijke noemers voor een schoolidentiteit zijn aan te wijzen. Dit is een vruchtbare manier van werken gebleken (zie Bakker, 2002 en 2004). In de hier gepresenteerde benadering willen wij verdergaan dan een inductieve aanpak. Voor vitaal christelijk leraarschap is verbinding met de kernnoties van het christelijk geloof nodig.

⁶³ Blokhuis, 2011.

⁶⁴ Van de Beek, 2012: 338 e.v.

⁶⁵ Pauw, 2007: 107. Vergelijk voor verschillen in typen reflectie Smaling, 2008.

DRIE: DE GIDS WIJST DE WEG (DE HANDEN)

⁶⁶ De vergelijking met het knooppuntensysteem maakt duidelijk dat menselijke kennis slechts een mager aftreksel is van de werkelijkheid. Christelijke leraren staan altijd onder spanning om de juiste beelden op te roepen. Zodra je echter gaat denken dat onze wetmatigheden (onze verwijzende bordjes) directe afspiegelingen zijn van de echte werkelijkheid, loop je vast in beheersingsdenken. Een christelijke kennistheorie staat onder de vooropmerking

“de vreze des Heeren is het beginsel der wijsheid” (Psalm 110: 1; Spreuken 1: 7 en 9: 10, zie ook Job 28: 28). De leraar staat in zijn houding model voor gepaste terughoudendheid en eerbiedige verwondering voor wat God doet in schepping en geschiedenis.

⁶⁷ James Kennedy in een lezing voor de conferentie *The value and position of Christian education in Europe*. Apeldoorn, 20 en 21 september 2012 (conferentie georganiseerd door Driestar Educatief, Vereniging voor Gereformeerd Schoolonderwijs en de Jacobus Fruytier Scholengemeenschap).

⁶⁸ Zie het eerdere boekje van Kennedy: Een stad op een berg (2010).

⁶⁹ Voor deze dubbele taak, zie de tekst van de lezing 'Do Good and serve the city' opgenomen in deel 4 van de eindrapportages van het lectoraat Onderwijs en identiteit, verkrijgbaar via de webwinkel van Driestar Educatief.

⁷⁰ Een kunstmatige manier zou zijn het veelvuldig gebruik van Bijbelteksten door de lesstof heen, maar “The process involved is more one of vague word association than the transforming power of the Bible”, Smith & Shortt, 2002: 16. In plaats daarvan is het de kunst om de grote Geschiedenis van God in te weven in de 'kleine verhalen' van de les. In de bekende taxonomie van Bloom worden zes typen leerdoelen onderscheiden: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation. Bij hogere-ordeleerdoelen zal het doorgaans gemakkelijker zijn om die werving te laten plaatsvinden.

⁷¹ Iets dergelijks wordt ook gedaan in het netwerk Identiteit

en Kwaliteit. Zie www.ikplat-form.nl. Voor de gedachte hierachter, zie Van de Lage-maat, Wagenaar en De Wijze, 2011.

⁷² Onder verantwoordelijkheid nemen versta ik iets anders dan op aarde het Koninkrijk Gods willen oprichten. Theologisch beschouwd kunnen we zeggen dat deze pogingen bij voorbaat gedoemd zijn te mislukken, vergelijk Van de Beek, 2012: 100-144.

⁷³ 'De genade van de Heilige Geest verlichte onze zinnen en onze harten'. Zie Waaijman (2004).

WAT STAAT ONS TE DOEN?

⁷⁴ Onder bezinning verstaan we het bevorderen dat leraren komen van het 'knowing how' (het impliciet handelen volgens bepaalde regels) naar het 'knowing that' (het kunnen verantwoorden waarom je de dingen doet zoals je ze doet). Wanneer je dit laatste kunt, is het ook mogelijk om te komen tot het formuleren van nieuwe praktijkregels (Meijer, 1997: 227; Germeyns, 2011: 8). Persoonlijke participatie bij het ontwikkelen van materialen of het vertellen van verhalen is hierbij een belangrijke succesfactor.

- Bakker, C. (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In: Miedema, S. & Vroom, H., *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema (97-124).
- Bakker, C. & Rigg, E. (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, H. (2005). *'Ze hebben lief, maar worden vervolgd'. Radicaal christendom in de tweede eeuw en nu*. Zoetermeer: Boekencentrum
- Beek, A. van de (2012). *Lichaam en geest van Christus. De theologie van de kerk en de Heilige Geest*. Zoetermeer: Meinema.
- Blokhuis, P. (2011). The personal character of worldviews and its meaning for professional practices. In: Muynck, A. de, Hegeman, J., Vos, P. (red.), *Bridging the Gap, Connecting Christian Faith and Professional Practice in a Pluralistic Society*. The Netherlands.
- Brummelen, H. van (2009). *Walking with God in the classroom*. Colorado Springs: Purposeful Design Publications.
- Crombrugge, H. van (2008). Voorbij gezag en authenticiteit: of over geloofwaardigheid. In: Braeckmans, L. (ed), *Niets nieuws onder de zon. De competentie van de levensbeschouwelijke pedagoog*. Antwerpen: Universitair Centrum Sint Ignatius.
- Driestar Educatief en Woord en Daad (2009). *Transformation through Education. Vision document Strategic Alliance Driestar Educatief & Woord en Daad*. Intern document van Driestar Educatief en Woord en Daad. Gouda/Gorinchem.
- Estep, J.R., Anthony, M.J. & Allison, G.R. (2008). *A theology for Christian Education*. Nashville, Tennessee: B&H Academic.
- Germeys, K. (2011). *Als professionaliteit en opvoedingsproject elkaar raken... Competenties van leerkrachten in scholen met een katholiek geïnspireerd opvoedingsproject*. Z.p.: KAHO/Associatie K.U.Leuven.
- Golverdingen, M. (2003). *Inspirerend onderwijs. De pedagogische opdracht van de reformatorische school*. Heerenveen: Groen.
- Hagendijk, A.C. (2012). Gezond en gelovig: pleidooi voor gescheiden domeinen. *Psyche en Geloof* 23/2, 89-95.
- Hegeman, J.J., Edgell, M. & Jochemsen, H. (2011). *Practice and profile. Christian Formation for Vocation*. Eugene, Oregon: Wipf&Stock.
- Horst, W. ter (1995). *Wijs me de weg. Mogelijkheden voor een christelijke opvoeding in een post-moderne samenleving*. Kampen: Kok.
- Kalkman, B. (2011). Over opbrengsten gesproken. In: Kalkman, B. & Kool, R. de, *Over opbrengsten gesproken?! Special Artificium ter gelegenheid van vier jaar lectoraat exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar Educatief.
- Kennedy, J. (2010). *Stad op een berg. De publieke rol van protestantse kerken*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Klinken, L.D. van (2011). *Dienstbaar aan het onderwijs. Een studie naar de protestants-christelijke pedagogische tijdschriften uit de negentiende eeuw*. Heerenveen: Groen.
- Kock, A. de (2009). Educational change and Christian ideology: How identity shapes educational innovation. *Christian Higher Education*, 8(4), 304-326.
- Konermann, J. (2012). *Teachers work engagement. A deeper understanding of the role of job and personel resources in relationship to work engagement, its antecedents and its outcomes*. Dissertatie Universiteit Twente.
- Lagemaat, M. van de, Wagenaar, A. & Wijze, T. de (2011). Closing the gap between Christian Faith and Professional competences of Christian secondary schoolteachers. In: Muynck, A. de, Hegeman, J.H. & Vos, P.H. Eds., *Bridging the Gap. Proceedings of the IAPCHE-Europe conference April 2009*. Sioux Centre: Dordt Press.
- MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession*. Cambridge: Leadership for Learning. The Cambridge Network.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame.
- Mackay, E. (2007). *Meesterschap als spiegelbeeld*. Gouda: Driestar Educatief.
- Mackay, E. (2011). *Besloten tuin. C.S. Lewis als leermeester*. Gouda: Driestar Hogeschool.
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Meijer, W.A.J. (1997). Taalanalytische pedagogiek. In: Miedema, S. (Red), *Pedagogiek in meervoud*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 215-262.
- Miedema, S. & Ruyter, D. de (1997). Traditie of vernieuwing? In: Ruyter, D. de & Miedema, S., *Tussen traditie en vernieuwing. Over de ideale protestants-christelijke basisschool*. Kampen: Kok.
- Muynck, A. de (2004). *Christelijk leraarschap tussen presentie, vorming en werkelijkheid*. Lectorale rede. Gouda: Christelijke Hogeschool de Driestar.
- Muynck, A. de (2005). Leraar: ambt of ambtenaar? De pedagogische context van het christelijk onderwijs. In: P. Mulder e.a., *De vitaliteit van het christelijk onderwijs. Bundel ter gelegenheid van het 60-jarig bestaan*. Christelijke hogeschool de Driestar. Kampen: De Groot Goudriaan.



- Muynck, A. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In: Jochimsen, H., Kuiper, R. & Muynck, A. de, *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- Muynck, A. de, Van der Walt, J.L., Györgyiné Koncz, J., Fodorné Nagy, S., Roeleveld, M.E., Visser-Vogel, E., Wolhuter, C.C. & Potgieter, F.J. (2012). What inspires student teachers for their future profession? Report of an empirical study. In: Muynck, A. de (ed.), *Inspiration, Religion and Teacher Training*. Report of the lectorate Onderwijs en Identiteit, part 2. Gouda: Driestar Educatief, 35-52.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverlagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Zwolle: KPZInDruk.
- Raes, P. (2011). Geloofsbron raakt alle vakken. *Tertio* 571, 13.
- Raes, P. (2011). *De weg is naar u toegekomen. Brieven aan leerkrachten over geloof en onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstopagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2011). Vormen – ontvormen – omvormen. Over de noodzaak van een volwassen geloofsgesprek over katholiek onderwijs. In: Claeys, J. & Vanspeybroeck, K., *Identiteit in-zet. Ontvangen, dialogeren, beslissen en handelen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Roeleveld, M.E., Kalkman, B. & Kool, R. de (2005). *Essenties van Christelijk leraarschap*. Gouda: Driestar Educatief.
- Rots, I. (2010). *Teacher education and the choice for the teaching profession*. Proefschrift Universiteit Gent.
- Ruyter, D.J. de (2003). The Importance of Ideals in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 467-482.
- Ruyter, D.J. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In: Kole, J. & Ruyter, D.J. de, *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M. F. van der, & Kirschner, P.A. (2009). Students' Personal Professional Theories in Competence-based Vocational Education; the Construction of Personal Knowledge through Internalisation and Socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 481-494.
- Smaling, A. (2008). Reflectie en normatieve professionaliteit. In: Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y., *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Smith, D.I. & Shortt, J. (2002). *The Bible and the task of teaching*. Nottingham UK: The Stapleton Center.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. London: Belknap Press and Harvard University Press.
- Waaijman, K. (2004). De spiritualiteit van de leraar. *Reflexief 3/1*, bijlage, 7.
- Wigmans, C.M. (2012). *Je kan me nog meer vertellen. Tegenspraak als opdracht van christelijk geïnspireerd onderwijs*. Woerden: Besturenraad.
- Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk. Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- Zee, T. van der (2012). *Inspiration, religion and future teachers*. In Muynck, A. de (ed). *Inspiration, Religion and Teacher Training* Report of the lectorate Onderwijs en Identiteit, part 2. Gouda: Driestar Educatief. pp. 72-83.

LECTOR EN KENNISKRING



Bram de Muynck

Dr. A. de Muynck (1961) is orthopedagoog en GZ-psycholoog. In de periode 2003 tot 2011 was hij lector Onderwijs & identiteit bij Driestar Hogeschool. Momenteel is hij lector Christelijk leraarschap. Hij promoveerde in 2008 aan de Vrije Universiteit op een studie naar spiritualiteit van leerkrachten. In de periode 1985 tot 2003 was hij werkzaam voor de toenmalige schooladviesdiensten BGS en DGS. Als docent was hij lange tijd betrokken bij de opleidingen MO-A Pedagogiek (momenteel hbo-pedagogiek) en de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek. Momenteel is hij docent aan de masteropleiding Leren en innoveren en inhoudelijk leider van de internationale minor 'Christian education, crossing the borders' van de hogeschool. Hij heeft cursussen ontwikkeld voor leraren in ontwikkelingslanden. Verder is hij als docent supervisiekunde (LVSC) verbonden aan de opleiding Supervisie en Coaching van CHE/ Driestar Hogeschool en van de opleiding Supervisie voor Gedragswetenschappers van het GITP-PAO.



Laura de Bruin

Sinds 2003 ben ik werk-Laura de Bruin MSc (1988) studeerde Onderwijskunde aan de universiteit Utrecht. In het kader van haar masterscriptie deed zij onderzoek naar reflectie in portfolio's, een veelgebruikt middel van leraren om het leren bij leerlingen of studenten te bevorderen. Met haar onderzoek wilde zij inzicht verkrijgen in de mate en kwaliteit van reflectie en in factoren die van invloed daarop kunnen zijn, zoals de motivatie van de student. Laura is project- en beleidsmedewerker voor de pabo en onderwijsadvies primair onderwijsadvies bij Driestar Educatief geweest. Met haar ervaring met onderzoek doen en onderwijsontwikkeling ondersteunt zij de dagelijkse praktijk van leraren (in opleiding). Momenteel is zij stafmedewerker kwaliteitszorg.



Leunis van Klinken

Dr. Leunis van Klinken (1950) volgde zijn opleiding tot onderwijzer aan de kweekschool De Driestar in Gouda. Hij begon zijn loopbaan in 1972 in Veenendaal aan de dr. C. Steenblokschool. Van 1975 tot 1985 gaf hij leiding aan deze school. In 1985 stapte hij over naar het ds. G.H. Kerstencentrum in Veenendaal. Hij volgde in de avonduren de studie orthopedagogiek, die hij in 1991 op universitair niveau afrondde. In 2009 promoveerde hij aan de VU op het proefschrift *Dienstbaar aan het onderwijs*, een studie naar de negentiende eeuwse protestants-christelijke pedagogische tijdschriften. Als onderwijsadviseur heeft hij meegewerkt aan de ontwikkeling van de methoden *Er is geschied* en *Taalfontein*. Momenteel houdt hij zich bezig met systeembegeleiding en interim management. Hij houdt regelmatig lezingen en publiceerde diverse artikelen, met name in het onderwijsblad *Criterium*. Politiek is hij actief in de gemeenteraad van Veenendaal als leider van de SGP-fractie.



Marike de Kloe

Marike de Kloe MSc (1980) volgde de pabo-opleiding bij Driestar Hogeschool en ging daarna werken in het basisonderwijs. In deeltijd heeft ze de studie Onderwijskunde afgerond aan de Universiteit Utrecht en een Master in Management of Development behaald aan de Open University in het Verenigd Koninkrijk. Vanaf 2005 is ze werkzaam bij Stichting Woord en Daad (www.woordendaad.nl). Marike was hier medewerker en hoofd van het onderwijsprogramma, en werkt sinds 2012 op de afdeling Resultaatmanagement & Leren. Deze afdeling richt zich op systemen voor planning en monitoring van projectresultaten, evaluaties en onderzoek. Marike is namens Woord en Daad projectleider van Edu4change, een samenwerkingstraject met Driestar Educatief, gericht op lerarentraining en curriculumontwikkeling in Afrika. In de kenniskring van het lectoraat heeft Marike vooral aandacht voor christelijk leraarschap wereldwijd en het verder uitwerken van de internationale aspecten.



Ewald Mackay

Dr. Ewald Mackay staat al meer dan twintig jaar voor de klas als leraar geschiedenis, cuma en filosofie, zowel binnen het voortgezet als hoger onderwijs.

Vanuit deze praktijk is hij zich de laatste tien jaren gaan verdiepen in de pedagogiek. Zijn diepste drijfveer en ideaal daarbij is dat onderwijs "beelding van de ziel" van de leerling is. Het gaat niet om het klaarstomen voor een carrière maar om een geestelijk ideaal van waaruit je je leerlingen bronnen aanreikt waarmee ze zich kunnen voeden en waardoor ze in de praktijk kunnen staan.

Die bronnen zijn voor hem de bronnen van de grote traditie van het christelijk geloof. Leraren kunnen bij leerlingen een venster openen op het diepere en hogere geheim achter de dingen: een metafysisch venster op de werkelijkheid. Hoe kun je vanuit de praktijk van alledag binnen je onderwijs bij je leerlingen een metafysisch venster openen op de werkelijkheid? Aan de doordenking en beantwoording van deze vraag wil Ewald zich graag wijden.



Willemieke Reijnoudt

Drs. Willemieke Reijnoudt – Klein (1980) deed de pabo-opleiding van Driestar Hogeschool. Vervolgens studeerde zij onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht. Daarnaast was ze werkzaam in het basisonderwijs. Sinds 2003 werkt ze bij Driestar Educatief, waar ze gestart is als onderwijskundig beleidsmedewerkster. In de periode van 2007-2011 was ze kenniskringlid van het lectoraat Exemplarisch onderwijs.

Momenteel verzorgt ze lessen pedagogiek en onderwijskunde aan pabostudenten. Haar interesse gaat uit naar de vormen de kant van het onderwijs; onderwijs dat leerlingen méér meegeeft dan enkel functionele kennis. Een van de onmisbare factoren in zulk onderwijs, is de leraar zelf die het onderwijs vormgeeft en die daarmee de harten van de leerlingen wilt raken. In het leerproces is de identiteit van de leraar en zijn/haar opvatting over het leeraarschap van grote betekenis. Leraar-zijn is iemand aan de hand nemen, een venster opengooien en hem laten zien.



Henk Vermeulen

Drs. Henk Vermeulen (1958) studeerde geschiedenis, Nederlands en maatschappijwetenschappen in Amsterdam en Utrecht. Hij studeerde af op een sociaal-economisch onderwerp. Na zijn studie is hij als docent in het voortgezet onderwijs gaan werken. Dat doet hij nog steeds, hoewel het zwaartepunt van zijn werkkring inmiddels bij Driestar Educatief ligt. Daar is hij studieleider van de lerarenopleiding geschiedenis en onderwijsadviseur.

Als onderwijsadviseur heeft hij meegewerkt aan diverse schoolboeken voor het voortgezet onderwijs. Met name bij de methode Bronwijzer, geschiedenis voor de onderbouw, is hij sinds lang betrokken: eerst als auteur, later als eindredacteur en ten slotte als projectleider. Daarnaast is hij coördinator van de cursus Godsdiensten en Pedagogische Vorming voor beginnende docenten. Hij publiceerde enkele boeken over historische thema's, en vele artikelen over allerlei onderwijsgerelateerde onderwerpen in *DRS Magazine*, het blad waar hij zo'n acht jaar hoofdredacteur van is geweest.



André Verwijs

André Verwijs (1968) studeerde wis- en natuurkunde in Eindhoven en rondde zijn lerarenopleiding af met een scriptie over 'Geloof en wetenschap'. Hij begon zijn onderwijsloopbaan op een Canadese Highschool, the Mount Cheam Christian School te Chilliwack, in de provincie British Columbia. Na zes jaar keerde hij terug naar Nederland en werkt sindsdien op de reformatorische Jacobus Fruytier Scholengemeenschap (JFsg) te Apeldoorn, aanvankelijk nog een jaar als docent Wiskunde. Vanaf 1996 mocht hij een nieuwe vestiging van de JFsg opstarten en uitbouwen in Uddel, gelegen op de prachtige Kroondomeinen van de Noord-West Veluwe. Binnen zijn directietaken houdt hij zich veel bezig met bezinning op de thema's Identiteit en leiderschap (in het onderwijs). Hij volgt momenteel de Masteropleiding Educational Leadership, waarbinnen hij onderzoek doet naar de beroepsidentiteit van leraren (in het reformatorisch voortgezet onderwijs). Daarin gaat het over vragen als hoe christelijk onderwijs wordt vormgegeven en hoe confessie en professie in effectieve verbinding staan.





Contact

Dr. A. (Bram) de Muynck
a.demuynk@driestar-educatief.nl

Drs. H. (Henk) Vermeulen, projectleider lectoraat
h.vermeulen@driestar-educatief.nl

Telefoon (0182) 54 03 33
www.christelijkleraarschap.nl



Driestar *hogeschool*

TALENT IN ONTWIKKELING