

OP ZOEK NAAR DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL

LEVENSBSCHOUWELIJKE VORMING IN BEROEPSOPLEIDING
EN PROFESSIONALISERING

OVERZICHTSUITGAVE BIJ HET 10-JARIG BESTAAN VAN DE
GECOMBINEERDE ONDERZOEKSGROEP LEVO/NP, BESTAANDE UIT
DE LEERSTOELGROEP LEVENSBSCHOUWELIJKE VORMING AAN
DE UNIVERSITEIT UTRECHT (UU) EN HET LECTORAAT NORMATIEVE
PROFESSIONALISERING AAN DE HOGESCHOOL UTRECHT (HU)



COK BAKKER & REMCO COPPOOLSE (RED.)

OP ZOEK NAAR DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL

**LEVENSBSCHOUWELIJKE VORMING IN BEROEPSOPLEIDING
EN PROFESSIONALISERING**

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING 7

HOOFDSTUK 1 - DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL: Waar hebben we het over?
Cok Bakker 11

HOOFDSTUK 2 - THE JOURNEY
Cok Bakker 21

HOOFDSTUK 3 - DE BEZIELDE PROFESSIONAL
Cok Bakker 31

HOOFDSTUK 4 - UITGEVOERD (PROMOTIE-)ONDERZOEK..... 45

Een goddelijk beroep. Spiritualiteit bij leraren in het orthodox protestantse basisonderwijs
Bram de Muynck 47

Diversiteit in de klas: perspectieven van de leerkracht
Inge Versteegt 55

Speelruimte voor dialoog, verbeelding & bezinning. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen, een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek
Bas van den Berg 65

Religieuze identiteitsontwikkeling van jongeren die in een streng religieuze context in Nederland zijn opgegroeid
Elsbeth Vogel en Anne-Marije de Bruin-Wassinkmaat..... 73

Pedagogisch leiderschap. Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken
George Lengkeek 81

“Toch liever geen idioot?!“ Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering
Gertie Blaauwendraad 89

De impact van een buitenlandstage op de persoon en het beroepsbeeld van de leraar-in-opleiding
Peter Mesker..... 101

Passend onderwijs met co-teaching. Een studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams
Dian Fluijt..... 109

Life Orientation for Professionals
Edwin van der Zande 119

De democratisering van kritisch denken
Anouk Zuurmond..... 127

Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing
Jeannette den Ouden 135

Zakelijk vastgoedtaxateurs: hybride professionals in een commercieel speelveld
Pim Klamer 143

Een Pedagogiek van Verstrengeling
Koen Wessels 151

From Conflict to Friction: The School as a Playground to Practice Democracy
Saro Lozano Parra 157

De ‘beliefs’ van de schoolleider bij gespreid leiderschap
Robert Mentink 163

Vorming als kern van professionalisering. De ontwikkeling van ‘gezond agency’ bij leraren
Anita Emans 171

Zorg is mensenwerk: Hoe wordt de praktijk van paramedici gekleurd door de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit?
Eline Belgraver 177

Vormende verhalen: zin in generatie Y en Z
Marije Verkerk 183

Passend inclusief?
Mathilde Tempelman-Lam 191

Een gezamenlijk boekproject: Complexity in Education. From Horror to Passion
Nicolina Montessori 199

Structureel Identiteitsberaad in het onderwijs. Van ‘expliciet religieus’ naar ‘waardenbewust’ en ‘niemand is neutraal’
Ina ter Avest en Cok Bakker 205

Onderwijsvernieuwing in versnelling
Remco Coppoolse 215

Normen voor accountants
Margreth Kloppenburg 223

HOOFDSTUK 5 - OP ZOEK NAAR DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL
Cok Bakker en Remco Coppoolse..... 229

HOOFDSTUK 6 - UITLEIDING
Cok Bakker en Remco Coppoolse..... 247

LITERATUURLIJST..... 249

BIJLAGE..... 257

INLEIDING

“Een docent wiskunde op de middelbare school was de beste docent die ik ooit heb gehad, want hij had echt aandacht voor mij toen ik stuk zat omdat mijn ouders aan het scheiden waren”

“De cardioloog die ik nu heb ik is echt een hele goede, want hij is zó aardig”

Het professioneel handelen is niet enkel het volgen van beroepsstandaarden, het uitvoeren van aangeleerde vaardigheden en het nemen van onderbouwde beslissingen. Het professioneel handelen is ook doorspekt en verweven met veel diepere elementen, wat we noemen de ziel van de professional die kleur geeft aan het handelen. Professionalisering waarin aandacht is voor de ‘kleur’ die een beroepsbeoefenaar er door zijn persoonlijkheid aan geeft, voor de criteria die spelen voor ‘goed werk’ en ‘goed je werk doen’ en voor dergelijke subjectieve en fundamentele kwesties meer, noemen we *normatieve* professionalisering.

Voorwaarde voor dit type professionalisering is dat je je van die normativiteit bewust bent. Bewustwording dus als eerste en noodzakelijke stap van normatieve professionalisering, maar dan vervolgens ook het kunnen reflecteren op die normativiteit en de ambitie om ‘goed’ (!) te zijn of misschien zelfs kwalitatief beter (!) te willen worden. Dat de ontwikkeling van een professionele identiteit op deze manier bezien onlosmakelijk verbonden is met iemands persoonlijke identiteit, verbindt professionalisering aan vorming en levensbeschouwelijke vorming.

Zo komen we dan tot het centrale statement van dit boek:

‘Normatieve Professionalisering is een vorm van Levensbeschouwelijke vorming’

Sinds 2012 doen we in een gecombineerde onderzoeksgroep met groot enthousiasme en veel ambitie onderzoek naar dit thema en het specifieke karakter van deze koppeling. De onderzoeksgroep is een combinatie van de leerstoelgroep ‘Levensbeschouwelijke Vorming’ aan de Universiteit Utrecht en het lectoraat ‘Normatieve Professionalisering’ aan de Hogeschool Utrecht. Eén onderzoeksgroep, gevoed en gedragen door twee instituten.

Dit boek biedt een overzicht van de gedachtenvorming over de afgelopen jaren en wil een soort van ‘etalage’ zijn van het grote aantal projecten dat in onze onderzoeksgroep de afgelopen jaren is

uitgevoerd. Aanvankelijk vooral met een focus op processen van professionalisering in de beroepsgroep van *leraren*, maar in latere fasen gericht op een breder spectrum aan beroepen.

We beginnen het volgende hoofdstuk met een uitgebreide casuïstiek met uiteenlopende observaties, als een brede oriëntatie op het thema en daarbij alvast wat aanvankelijke reflecties. Vervolgens zoomen we in op de centrale begrippen in ons onderzoeksprogramma en beschrijven we de *'journey'* van het afgelopen decennium door universiteit en hogeschool. Dan volgt de beloofde etalage waarin onderzoekers en (oud-)promovendi op populair wetenschappelijke wijze hun proefschriften kort en bondig hertvertellen. Tot slot volgt een beschouwing vanuit de vraag wat het ons nu allemaal heeft opgeleverd en waar wat ons betreft de agenda en urgentie ligt.

Veel leesplezier gewenst en reacties zijn altijd welkom.

(Inp@hu.nl)

OP ZOEK NAAR DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL

We hebben aan dit boek de titel 'Op zoek naar de ziel van de professional' gegeven. Dat klinkt wellicht een beetje zweverig, maar zo is dat beslist niet bedoeld. De gedachte van een ziel - dat er meer is dan het materiële - is al zo oud als de mensheid. Plato bijvoorbeeld beschreef de ziel als de 'plek' in de mens waar het denken, willen en voelen huist en van waaruit wordt bepaald wat iemand doet. Een plek die slecht zichtbaar is. Een vergelijking met de ziel is de wind die waait. Je ziet de bomen bewegen, maar de wind zelf zie je niet. Dan moet je weten dat 'ziel' in het Grieks de *psyche* is en in het Latijn de *anima*. Beide te vertalen met ziel, maar ook met wind, of adem of lucht. Naar die ziel, daar gaan we dus naar op zoek.

Een plek die vaak van doorslaggevende invloed is op wat professionals uiteindelijk (besluiten te) doen, maar moeilijk in beeld is te krijgen.

Hoewel de ziel 'niet-materieel' en 'ongrijpbaar' lijkt, proberen we aan de hand van theorie en empirisch onderzoek toch te be-grijpen (!) hoe professioneel handelen tot stand komt en hoe bij verschillende professionals en ook in verschillende beroepen hierover wordt nagedacht. Dat *handelen* is vanzelfsprekend nog wel goed in beeld te krijgen en te analyseren, maar wat gaat daaraan vooraf? We zijn op zoek naar alle niet-materiële, vaak ongrijpbare aspecten die van invloed zijn op het doen en laten van professionals. Hun ambities, het gevoel dat zij krijgen bij een bepaalde interventie, cliënt of leerling, *first and second thoughts*, persoonsgebonden, subjectieve interpretaties, veerkracht en frustratie. De ziel die het handelen stuurt en die dus zowel te maken heeft met het morele karakter van een handeling en afwegingen van belangen, maar ook met plezier, passie of frustratie.

HOOFDSTUK 1 – DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL: WAAR HEBBEN WE HET OVER?

Een casuïstiek ter bepaling van de gedachten: over een arts, een taxateur, een leraar, een schooldirecteur en een ingenieur in de bouw

Cok Bakker

Casus 1: de arts en zijn verslaglegging

Ik sprak onlangs een arts. Jong, prettig ambitieus. Hij had een jaar geleden zijn Master Geneeskunde afgerond en was nu in de combinatie van promovendus en arts-assistent zijn carrière begonnen. Hij doet zijn werk met veel plezier en ervaart het als zinvol. Hij ervaart de werkdruk als hoog en vertelt over het grote contrast tussen de maanden die hij als onderzoeker besteedt en de maanden in de kliniek. In de kliniek valt het hem vooral tegen dat er naast het contact met de patiënt en het ‘maken van boeiende medische puzzels’ zoveel tijd moet worden besteed aan verslaglegging en verantwoording. Hij heeft serieuze twijfels over het nut en het belang daarvan. En het is ook nog eens heel vervelend werk. Aan de ene kant is het voor hem best duidelijk dat er met het oog op de overdracht aan collega’s, het maken van behandel- en verpleegplannen, de vergoedingsregelingen van verzekeraars en de aanvragen voor scans, etc. een bepaalde mate van gestandaardiseerde registratie moet zijn. Dus dat het in zekere mate nuttig is om aan verslaglegging te doen. Het moet immers voor elke betrokkene duidelijk zijn wat er met een

patiënt aan de hand is, hoe besloten is een behandeling op te zetten en hoe dat vervolgens verloopt. Tegelijkertijd, als hij eerlijk is, moet hij toegeven dat de verslaglegging ook iets met een zekere angst te maken heeft: als namelijk later zou blijken dat er iets fout is gegaan met een patiënt, dan moet aantoonbaar zijn dat jij in ieder geval niet die fout hebt gemaakt. Dus je doet het als vervelend klusje, ook omdat het gewoon ‘moet’, maar het appelleert ook aan de zorg dat je jezelf te allen tijde moet kunnen indekken als er iets fout mocht gaan.

Reflectie:

Een arts is een professional en de casus maakt duidelijk hoe ingewikkeld en gelaagd het ervaren en beoordelen van het eigen professioneel handelen kan zijn. Want wat is in dit geval de goede balans tussen een noodzakelijke, minimaal vereiste verslaglegging en het direct verlenen van zorg? Wanneer is verslaglegging ‘too much’ en niet meer functioneel en/of zinvol? Wat is de betekenis van de defensieve houding die wordt opgeroepen, doordat de verslaglegging de arts-in-kwestie voortdurend confron-

teert met het gevoel jezelf in te moeten dekken? ‘Angst is een slechte raadgever’, zeggen we dan. En wie is daarvoor verantwoordelijk: de instelling, die via vaste ‘formats’ verwacht dat er rapporten worden geschreven? Een verzekeraar, die alleen maar uitbetaalt als volgens hun richtlijnen is geregistreerd? De arts in kwestie zou ook bij zichzelf te rade te kunnen gaan en zich kunnen afvragen waarom angst voor het maken van fouten zo op de voorgrond treedt. En ook de context speelt mee: een maatschappij met een ‘afrekencultuur’ en een toenemende juridisering van medische fouten.

Casus 2: taxateurs van vastgoed

In de beroepsgroep van de taxateurs van commercieel vastgoed wordt het om begrijpelijke redenen belangrijk geacht dat de werkwijze en de uitkomsten van taxaties zijn gestandaardiseerd. Immers, als twee taxateurs eenzelfde huis of bedrijfspand taxeren dan zou het heel mooi zijn als zij onafhankelijk van elkaar op hetzelfde bedrag uitkomen. De praktijk leert echter dat dit bepaald niet altijd het geval is en dat wordt dan ook als een probleem gezien. Begrijpelijk. De tendens lijkt te zijn om dit soort kansen op een verschillende taxatie als een risico te bestrijden door de protocollen die in de taxatie-sector worden gebruikt aan te scherpen en verder te verfijnen. De vraag is echter of er ooit een zodanig perfect protocol kan worden ontwikkeld, zodat taxatie-verschil-

len uit zullen blijven. Nee, natuurlijk. Er zal altijd in een zekere mate sprake blijven van subjectieve interpretaties door taxateurs

Reflectie:
..... en daarmee moeten we dus vaststellen dat deze subjectieve interpretaties onderdeel zijn van het professioneel handelen van vastgoed taxateurs. Niet te vermijden. Verder kunnen we vermoeden dat deze interpretaties verband houden met iemands persoonlijke opvattingen, attitude, waarden en uiteindelijk ook maatschappijvisie en levensoriëntatie. En ook zullen onvermijdelijk iemands smaak, persoonlijke voorkeuren, affiniteit met ecologisch verantwoord bouwen, de ervaren flow en sfeer van een gebouw verschillen van taxateur tot taxateur en daarmee dus ook medebepalend

zijn voor het verschil in de beoordeling. Wanneer het helpt om interpretatieverschillen uit te bannen door bepaalde onderdelen in het taxatieproces beter te standaardiseren door het verfijnen van het protocol dan moet men

dat zeker doen, maar tegelijkertijd zal men dus ook oog moeten hebben voor de subjectieve inbreng van een taxateur, die dus altijd medebepalend blijkt. ■

Casus 3: Structureel identiteitsberaad op christelijke scholen

In de periode 2000-2012 was ik behoorlijk intensief betrokken bij scholen met een bepaalde religieuze identiteit en de gesprekken over de betekenis daarvan in de alledaagse praktijk. Met een groep collega’s waren we vooral druk met een groot project van een Stichting voor protestants-christelijk onderwijs op Rotterdam-Zuid: ongeveer 25 protestants-christelijke basisscholen, een paar interconfessionele scholen, en een behoorlijk groot bestuursbureau. Het was niet moeilijk om vast te stellen dat deze scholen onderling sterk verschilden en ook dat de leraren van elk van de scholen heel verschillende opvattingen hebben over wat het betekent ‘christelijk’ onderwijs te geven; wat moet de levensbeschouwelijke identiteit van de Stichting en – specifiek – van de eigen school betekenen voor de inhoud van de les en de manier waarop een leraar lesgeeft. In de identiteitsberaden die wij destijds structureel binnen dergelijke scholen faciliteerden blijken sommige leraren het heel belangrijk te vinden om het nu eindelijk eens over de identiteit te hebben, ‘omdat we het daar al zo lang niet meer over hebben gehad’; de één om preciezer

aan te scherpen en te behouden wat we hadden, terwijl anderen er best over willen nadenken, maar dan wel vanuit de bereidheid bakens te verzetten (bijvoorbeeld vanuit de redenatie: als 80% van de leerlingen op onze christelijke school moslim is, dan moet je ook eventueel de school durven ‘omdopen’). Binnen het hetzelfde team vind je dan ook vaak nog een aantal leraren die vinden dat het verzuilde onderwijsbestel ‘hopeloos achterhaald’ en gedateerd is; een verzuiling die wat hen betreft maar gauw zou moeten worden afgeschaft. Tijdens het proces ervaart een deel van de leraren de gesprekken als ongemakkelijk, omdat zij frustrerende ervaringen in hun jeugd hebben opgedaan met kerk en geloof en zij hebben bepaald geen behoefte om in het kader van hun werk deze gevoelens weer op te rakelen.

Reflectie:
In onze rol en opdracht om trajecten te ontwerpen om samen met de directies en leraren van deze scholen een nieuwe invulling te doordenken van wat een christelijke schoolidentiteit ‘Op Zuid’ betekent, zou het bijzonder naïef zijn om te doen alsof de verschillende sentimenten en interpretaties bij de leraren niet aanwezig

zouden zijn. Het bleek onwerkbaar om gewoon een referaat en een heldere kaderstelling op basis van de statuten en de grondslag van de school te hanteren en vervolgens te bezien hoe de praktijk daarnaar gemodelleerd kan worden. Eerdere ervaringen van leraren, ieders

eigen kennis van en ervaringen met de christelijke traditie én hoe zij dat alles beleven in relatie tot hun professioneel handelen moeten ‘natuurlijk’ onderdeel zijn van zo’n identiteitsberaad. Dat valt niet te negeren. En doe je dat wel dan sla je de plank mis. ■

Casus 4: Kwaliteit op een ROC

Tijdens een receptie raakte ik in gesprek met een sector-directeur van een MBO-school, een ROC. Zij vertelde dat er op het ROC waar zij werkte veel aandacht is voor kwaliteitszorg, maar dat de manier waarop dat gebeurde haar totaal niet zinde. Het proces werd vanaf centraal niveau aangestuurd en het effect daarvan was in haar beleving dat haar docenten tot ‘fantasieloze bureaucraten’ werden gemaakt. Ik vroeg haar wat ze daarmee bedoelde. Kwaliteitszorg bij ons focust de docenten op de formats van rapportages die moeten worden ingevuld en het implementeren van nieuwe plannen volgens stappenplannen, en alles gaat vergezeld van vinklijsten, zo vertelde zij mij, dat is niet wat je wilt. In een traject van een aantal jaar hebben we toen geprobeerd een ander perspectief in de teams te ontwikkelen. Ze had ooit een artikel gelezen met de aansprekende titel ‘Van vinken naar vonken’. En dat hebben we geprobeerd in gang te zetten: wat gebeurt er als we heel dicht bij een docent beginnen en de vraag naar goed beroepsonderwijs laten beginnen bij de vraag wat deze docent heeft

met zijn vak en wat hij heeft met een student. Passie voor een vak, vakmanschap, betrokkenheid bij de student, een student inwijden in het mooie vak dat jijzelf al beheerst.... daarover gaan we in gesprek.

Reflectie:

Ook hier speelt weer de vraag welke minimale administratieve vormen noodzakelijk zijn om de kwaliteit van een opleiding te garanderen en vervolgens zichtbaar te houden of te maken. Het is echter niet moeilijk om ons voor te stellen dat we eerder bij de passie en drijfveren van een docent komen als je het hebt over de relatie met studenten en over de liefde voor een vak dan dat je begint met een papierbrij. Opvallend in de vele gesprekken die volgden, was dat die gesprekken op zich al als heel prettig, nuttig en zinvol werden ervaren, maar dat het niet direct meetbare effecten had en ook niet dat de opbrengsten van die gesprekken direct 1-op1 vertaald konden worden in plannen en vernieuwde praktijken. Inspiratie en zelfs ‘flow’ (vonken) werd ervaren. Het is niet moeilijk te vermoeden dat dit effect heeft op

de kwaliteit en aantrekkelijkheid van de opleiding, maar meetbaar is het niet. Merkbaar wel. Daar zit ook nog een risico aan: de ruimte voor dit soort gesprekken werd gecreëerd door een leidinggevende en haar ongenoegen; als het niets meetbaars oplevert kan het zo maar ge-

beuren dat deze ruimte er helemaal niet komt. Zeker als een leidinggevende die ruimte moet creëren in een context van ervaren werkdruk en hectiek. En als het dan ook nog eens een keer niets meetbaars oplevert ... ■

Casus 5: Afspraken maken in de bouw

Een van de eerste onderzoeksprojecten waar ik bij betrokken raakte in het kader van het onderzoeksthema ‘normatieve professionaliteit’ binnen de Hogeschool Utrecht en het ontwikkelen van een lectoraat, was het onderzoek van Marieke Venselaar. Zij onderzocht hoe werkafspraken tot stand komen in de bouw, en met name hoe een zogenaamde ‘ketensamenwerking’ bij bouwprojecten van woningcorporaties kan bijdragen aan het terugdringen van inefficiëntie. De sector ‘bouw’/‘bebouwde omgeving’ roept al snel de suggestie op van exactheid en dus ook eenduidigheid: bijvoorbeeld de maten van een gebouw of de berekening van een dragende constructie. Maatvoering en berekeningen moeten kloppen en kunnen afgezet worden tegen al even exacte kritische indicatoren. In eerste instantie lijkt er dan ook weinig discussie nodig als gevolg van verschillen in interpretatie. Desalniettemin blijkt in tweede instantie echter de alledaagse praktijk ingewikkelder te zijn. Het maken van afspraken, het sluiten van overeenkomsten en de manier van samenwerken tijdens de bouwproces zijn

voorbeelden van complexere processen dan dat je het alleen maar eens hoeft te zijn over de cijfers. Uiteindelijk blijken allerlei subjectieve factoren doorslaggevend te zijn in het wel of niet maken van een afspraak of het sluiten van een contract. En ook het organiseren van samenwerking blijkt een grillig proces, zeker als je zicht krijgt op doorslaggevende factoren als openheid, eerlijke feedback, gedeelde verantwoordelijkheid of het je wel of niet gehoord voelen. Efficiënte samenwerking is niet af te dwingen of met garantie te organiseren. Of omgekeerd: natuurlijk moeten de berekeningen kloppen, maar uiteindelijk wil ik een project doen met iemand die ik vertrouw, en dat kan ik weten omdat ik al jaren met die persoon heb samengewerkt. Of dat iemand aangeeft dat hij een ‘goed gevoel’ heeft bij een offerte, ...

Reflectie:

Taal en cultuur van beroepsgroepen verschillen. ‘Zachte’ factoren lijken in de ‘harde’ (beta-) sector niet de eerste aandacht te hebben. En als je ze al ter sprake wilt hebben dan lijkt de taal niet altijd passend. “Oog krijgen voor de

subject-subject relatie in een interpersoonlijk contact” of “een hermeneutisch perspectief” op contractsluiting in de bouw communiceert waarschijnlijk toch moeizamer dan ‘de plek der moeite’ volgens bedrijfskundigen als Wiersma of ‘het blauw of rood organiseren’ volgens De

Caluwé of het ontwikkelen van een bedrijf als een ‘lerende organisatie’. Taal en stijl verschillen tussen beroepsgroepen en disciplines en dat ligt al gauw subtiel en gevoelig, terwijl het als je beter kijkt toch over hetzelfde gaat of in ieder geval inhoudelijk sterke raakvlakken heeft ■



Grote vragen, kleine vragen; in elk geval veel vragen

De praktijksituaties die we zojuist hebben besproken raken aan allerlei onderwerpen en vraagstukken die richtinggevend zijn voor het onderzoeksprogramma van de Utrechtse onderzoeksgroep ‘Levensbeschouwelijke Vorming / Normatieve Professionalisering’. De volgende kernvragen zijn in de geschetste praktijksituaties op verschillende manieren aan de orde:

- Wanneer doet een professional zijn werk goed?
- Hoe kan een professional weten dat hij zijn werk goed doet?
- Wat zijn bij die vragen de relevante referentiepunten?
- Welke belangen en behoeften spelen mee en hoe dienen die onderling ten opzichte van elkaar gewogen te worden?
- In welke mate is ‘kwalitatief goed je werk doen’ objectiveerbaar en standaardiseerbaar en in welke mate wordt kwaliteit ook door subjectieve factoren bepaald?
- Hoe en in welke mate kan worden geaccepteerd dat subjectieve (en daarmee normatieve) interpretaties door de professional doorslaggevend zijn bij het tot stand komen van professioneel handelen?

Dat zijn de vragen die er in ons onderzoeksprogramma toe doen en het is gemakkelijk in te zien hoe ontzettend belangrijk deze vragen zijn. Voor de professional zelf in de eerste plaats, maar ook voor de organisatie waarbinnen deze professional zijn werk verricht en de bredere, sociaal-maatschappelijke context van het betreffende professionele handelen. Het is namelijk in veel gevallen zo dat een professional niet in z’n eentje kan bepalen wat ‘het goede’ is om te doen. En zo kunnen we nog een kernvraag toevoegen aan het rijtje van zojuist:

- Wie mag, naast de professional in kwestie, nog meer bepalen wat goed is om te doen, en op welke manier is dat van invloed?

Als we in deze bundel dieper willen nadenken over het karakter van professionaliseringsprocessen dan heeft dat allereerst met de professional en de professional-in-opleiding zelf te maken, maar ook met degenen die vormgeven aan die processen: opleiders, trainers, coaches. Opvattingen van deze professionals over ‘goed werk’ en ‘goed je werk doen’ en de goede inhouden, vaardigheden en competenties die in een opleidingscontext aan de orde moeten zijn, zijn niet los te zien van de ‘ideale professional’ zoals ons die voor ogen staat.

Een aangrijpend citaat van de Joods-Amerikaanse sociaal-psycholoog en pedagoog Haim Ginott kan ons helpen het grote belang van deze overwegingen op scherp te krijgen. Ginott (1922-1973) doet verslag van een briefwisseling met een leraar die tijdens de Tweede Wereldoorlog geïnterneerd was in het concentratiekamp Auschwitz en de verschrikkingen van die periode overleefde. Ginott citeert uit één van die brieven en reflecteert op die ervaringen in zijn *Teacher and Child* (1972):

*“I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no person should witness: gas chambers built by **learned** engineers. Children poisoned by **educated** physicians. Infants killed by **trained** nurses. Women and babies shot by high school and college **graduates**.*

So, I am suspicious of education.

*My request is this: Help your children become human. Your efforts must never produce **learned** monsters, **skilled** psychopaths or **educated** Eichmanns. Reading, writing, and arithmetic are important only if they serve to make children more human.”*

De boodschap is duidelijk: als wij mensen opleiden, voor wat voor beroepen dan ook, en zij gaan met hun verworven kennis en vaardigheden ‘verkeerde’ dingen doen, dan zou ik als opleider liever niets hebben gedaan. Als een arts medische kennis en operatietechnieken aanwendt om mensen-proeven te doen in een concentratiekamp of als een logistiek ingenieur massavernietiging soepeler laat verlopen, dan ware het beter dat deze personen niet waren opgeleid.

Een heftig, afschuwwekkend, maar ook inspirerend citaat, dat in de context staat van een afschuwelijke periode in onze westerse geschiedenis. Het morele appél is in zekere zin ook eenvoudig: natuurlijk wil je niet professionals opleiden voor dit type activiteiten. Daarover zijn we het snel eens.

Als we het iets afzwakken en we verbinden Ginott's wantrouwen en argwaan (*'I am suspicious about education'*) aan de casuïstiek waarmee we dit hoofdstuk begonnen dan kunnen we ons bijvoorbeeld de volgende vragen stellen.

- Is het wenselijk dat een professionele arts heeft geleerd rapporten te schrijven op een manier die hem bewust heeft gemaakt van het feit dat je dat 'goed' moet doen om later niet gepakt te kunnen worden op een fout?
- Hoe kan het zijn dat taxateurs van commercieel vastgoed zo zijn opgeleid dat de meesten geen oog lijken te hebben voor de subjectieve factoren die medebepalend zijn in het taxatieproces?
- Hoe zijn wij in een verzuild onderwijsbestel gaan nadenken over de religieuze identiteit van een school door die los te koppelen van opvattingen en existentiële ervaringen van individuele leraren, die in de dagelijkse omgang met de leerling de identiteit van de school vormgeven?
- Hoe kan op een ROC een leidinggevende professional zo op kwaliteit worden bevraagd dat dit eerder als een klus 'lijstje vinken' wordt ervaren dan dat het appelleert aan het enthousiasme voor de inhoud, de schoonheid of het belang van een vak en het beroep en 'liefde voor de leerling'?
- Hoe leiden wij bouwtechnici en projectontwikkelaars op, zonder dat zij na hebben leren denken over wat het betekent 'in vertrouwen' samen te werken?

Zoals gezegd, deze vragen zijn minder heftig en scherp dan de kwestie die Ginott aankaart en vooral ook minder zwaar in de zin van dat het allemaal niet zo levensbedreigend is. Maar toch zijn ook deze vragen van een fundamenteel belang. Juist in de alledaagsheid van een beroepspraktijk en een beroepsopleiding spelen normatieve vraagstukken en worden keuzen gemaakt en praktijken gerealiseerd die raken aan de vraag hoe 'goed werk' er uit ziet en hoe je je werk als meer of minder zinvol kunt ervaren. Het is een type vragen dat overal en altijd speelt en op een bepaalde manier zelfs ingewikkelder is dan de kwestie van Ginott: het is namelijk heel vaak veel minder duidelijk wat goed en fout is, wat wenselijk en onwenselijk is en heel nadrukkelijk komt daarbij de vraag wie mag bepalen wat in de gegeven situatie goed is om te doen.

We kunnen ons bijvoorbeeld de volgende nuanceringsvoorstellen bij een aantal van de casussen die we bespraken:

- Wat de casus van de arts en verslaglegging betreft: "Ik zou toch wel voor een goede en gedetailleerde verslaglegging zijn en dat willen benadrukken. Jammer dan dat sommige artsen dat aan angst koppelen; misschien zouden ze dat gewoon moeten afleren" of juist andersom: "als de wijze van verslaglegging niet spoort met het commitment aan zorg, zoals een arts dat ervaart, dan moeten we de procedures voor verslaglegging minimaliseren".
- Wat de casus van de vastgoed-taxateur betreft: "protocollering vind ik wel heel belangrijk en zie ik als de kern van het taxateursvak" of juist andersom: "smaak, persoonlijke voorkeuren, hoe belangrijk je duurzaam bouwen vindt en dergelijke zijn niet in een protocol te vatten; subjectiviteit is niet te vermijden, dus er moet meer ruimte komen voor de subjectieve inbreng van een taxateur".
- Wat de identiteit van een school betreft: "allemaal best die individuele interpretaties van geloofstradities, maar ik vind toch echt wel dat alle medewerkers van een protestants-christelijke school ook echt iets met de protestants-christelijke traditie moeten hebben" of juist andersom: "PC-scholen verschillen onderling enorm, opvattingen van leraren ook, dus je moet vooral in gesprek gaan over wat het dan precies is dat ons bindt en hoe wij onze pedagogische opdracht zien en later nog maar eens bezien of het label 'christelijk' nog wel terecht is".

En achter deze dilemma's zijn in beroepspraktijken een veelheid aan vervolgvragen te beluisteren. Dat ziekenhuis moet toch gewoon een goede registratie voeren om bij de verzekering medische handelingen te kunnen declareren? Die arts die bang is afgerekend te worden op mogelijke fouten, heeft die niet eerder een persoonlijk probleem met angst en onveiligheid? En kwaliteit in het onderwijs wordt toch altijd in voorgegeven formats vastgesteld, geborgd en gemeten? Het is duidelijk dat hierbij verschillende partijen verschillende belangen hebben. Tja, en wie heeft er dan gelijk en wie mag het zeggen?

Kortom: in alle beroepspraktijken speelt een veelheid aan tegenstrijdige inzichten en belangen en het zoeken naar een juiste balans is vaak een ingewikkeld proces. Aan de ene kant werkt dit heel activerend en inspirerend en het verkennen van de verschillende mogelijkheden kan enorm helpen het professionele denken te verruimen. Er zijn immers vaak meerdere wegen die naar Rome

leiden. Het punt is alleen dat je het eens moet worden. Het voeren van een professionele dialoog hierover is dan ook een belangrijke kwaliteit van de moderne professional. In ons onderzoek blijkt echter ook nog een ander aspect dat in deze besluitvorming belangrijk is. Heel vaak is het namelijk zo dat helemaal niet duidelijk wordt wat de ‘oplossing’ van een dilemma moet zijn. De tegenstrijdige belangen en behoeften blijven bestaan, en tóch moet je als professional handelen. Je kan je bijvoorbeeld voorstellen dat je in je lesvoorbereiding er tegenaan loopt dat je een les op tal van verschillende manieren kan vormgeven. Je zou er eigenlijk nog veel langer op willen of moeten studeren, maar morgen is het moment van de les, en moet je er staan en moet je je (normatieve) keuzen hebben gemaakt. Of moet het advies-rapport er liggen, of heb je je diagnose te stellen.

Je ziet dan dat dit soort afwegingsprocessen een existentiële dimensie kennen op twee manieren: het gaat om fundamentele afwegingen, waarbij de waarden, normen en referentiekaders van de professional volop meewegen én het is ook nog eens zo dat je in de complexiteit van de actie keuzes moet maken, terwijl je weet dat je niet aan alle belangen tegemoet kan komen. Het voelt soms als een sprong in het duister.

De professional die zich bewust is van deze subjectieve factoren in zijn of haar professioneel handelen en die deze ook serieus weet te doordenken met het oog op de kwaliteit van zijn/haar handelen noemen wij de normatieve professional. Dat we dat hebben weten te verbinden in het onderzoeksprogramma van onze groep aan het thema van levensbeschouwelijke vorming heeft te maken met het existentiële karakter van dit type afwegingen. ■

HOOFDSTUK 2 – THE JOURNEY

LeVo en NP als zoekontwerp

Cok Bakker



Het lectoraat Normatieve Professionalisering bestaat sinds 2012 aan de Hogeschool Utrecht. Direct bij de aanvang van het lectoraat is een combinatie gemaakt met de leerstoel Levensbeschouwelijke Vorming aan de Universiteit Utrecht. In 2013 is het gecombineerde onderzoeksprogramma gelanceerd met een oratie in het Academiegebouw van de Universiteit Utrecht onder de titel *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie* (Bakker, 2013). Die oratie was tegelijkertijd een inaugurele rede vanwege de omzetting van een bijzondere leerstoel naar een structurele, ‘gewone’ leerstoel aan de Universiteit Utrecht en een zogenaamde ‘openbare les’ als de gebruikelijke rede bij de start van een lectoraat aan een Hogeschool. In deze oratie is de inhoudelijke verbinding tussen de beide leeropdrachten aan de beide instellingen geïntroduceerd en toegelicht. Dat is de draad die we in dit boek dus weer oppakken.

De leerstoel aan Universiteit Utrecht heeft echter een langere geschiedenis. Ooit gestart als een leerstoel op het terrein van de godsdienstpedagogiek werd deze leerstoel bekleed door Trees Andree. De officiële leeropdracht luidde toen: “onderzoek en onderwijs op het terrein van de levensbeschouwelijk opvoeding en vorming in een multireligieuze context” (Andree 1993). Het onderzoek dat we in die tijd deden – ik was toen ook al betrokken bij haar onderzoeksgroep en ben ook bij haar gepromoveerd op een vakdidactisch thema – richtte zich vooral op de omgang met verschillende godsdienstige achtergronden van leerlingen in de klas en hoe daarmee kon en ook idealiter zou moeten worden omgegaan. Andree werkte dat uit in vormen van dialogisch leren en een model voor interreligieus leren (Andree, 1996). Mij fascineerde vooral de ‘blijheid’ waarmee dat model door sommigen werd omarmd en de ‘weerstand’ op voorhand door anderen die er niets van moesten hebben. Waar zit toch vooral ook dat diepgewortelde gevoel van affiniteit of ongemak bij de professionals die uitgenodigd werden hier iets van te vinden, zo vroeg ik mij regelmatig af.

In 2003 werd ik haar opvolger en konden we ons onderzoeksprogramma toespitsen op de complexe en interessante vraag naar de relatie tussen religieuze en levensbeschouwelijke tradities en achtergronden in het onderwijs en de wijze waarop onderwijs concreet in de alledaagse praktijk vorm krijgt. De meest voor de

hand liggende uitwerking lag in de sfeer van een vakdidactiek voor levensbeschouwelijke vorming op school (Bakker, 1998, 2000). En op macroniveau gaat het dan in de Nederlandse situatie al snel over de verzuiling, of specifiek: het naar confessie verzuilde onderwijsbestel. Wat breder geformuleerd gaat het dan over het vraagstuk bijvoorbeeld hoe binnen het openbare en bijzondere onderwijs met levensbeschouwelijke diversiteit werd omgegaan. Hoe dat feitelijk gebeurt op scholen en hoe dat idealiter zou moeten. Veel zou hier over te zeggen zijn, maar dat zou te ver voeren voor deze bundel. In die tijd hebben we regelmatig hier over gepubliceerd (art. 23 en schoolidentiteit; Bakker, 2002, 2004). Om kort te gaan bleek de levensbeschouwelijke diversiteit door de verschillende stakeholders in het onderwijs zeer verschillend te worden ervaren: variërend van een groot existentieel vraagstuk (“hoe moet je in vredesnaam legitimeren dat 80% van de leerlingen moslim zijn op mijn christelijke school?”) tot een verwaarloosd aspect van diversiteit: waar diversiteit op zich wel als een probleem wordt ervaren, “waar je zeker iets mee moet”, maar waarbij weinig aandacht kan worden opgebracht voor de religieuze of levensbeschouwelijke dimensie van diversiteit (waar in sommige contexten vanzelfsprekend alle reden toe is gezien de hoge mate van secularisatie in de Nederlandse samenleving). De voorlopige conclusie was dat ondanks deze verschillen de officiële status van een christelijke identiteit van de school niet onbelangrijk

is (bovendien ook nog eens verankerd in de Grondwet; art. 23) en vooral een belangrijke trigger blijkt te zijn voor gesprekken over de precieze kenmerken van de ‘identiteit van de school’. De diffuse interpretatie van ‘de’ identiteit van de school maakte dat gesprek tegelijkertijd ook lastig, waardoor er een verlegenheid en ook een bepaalde ‘zwaarte’ samenhangt met de notie ‘schoolidentiteit’. Kort samengevat door de rector van de school waar ik mijn carrière ooit begon: “wij praten hier niet over identiteit want dat geeft gedonder in de tent!”. Ik heb in 2004 deze spanning proberen uit te werken in mijn eerste oratie, getiteld *Demasqué van het christelijk onderwijs?; Over zin en onzin van een adjectief* (Bakker, 2004).

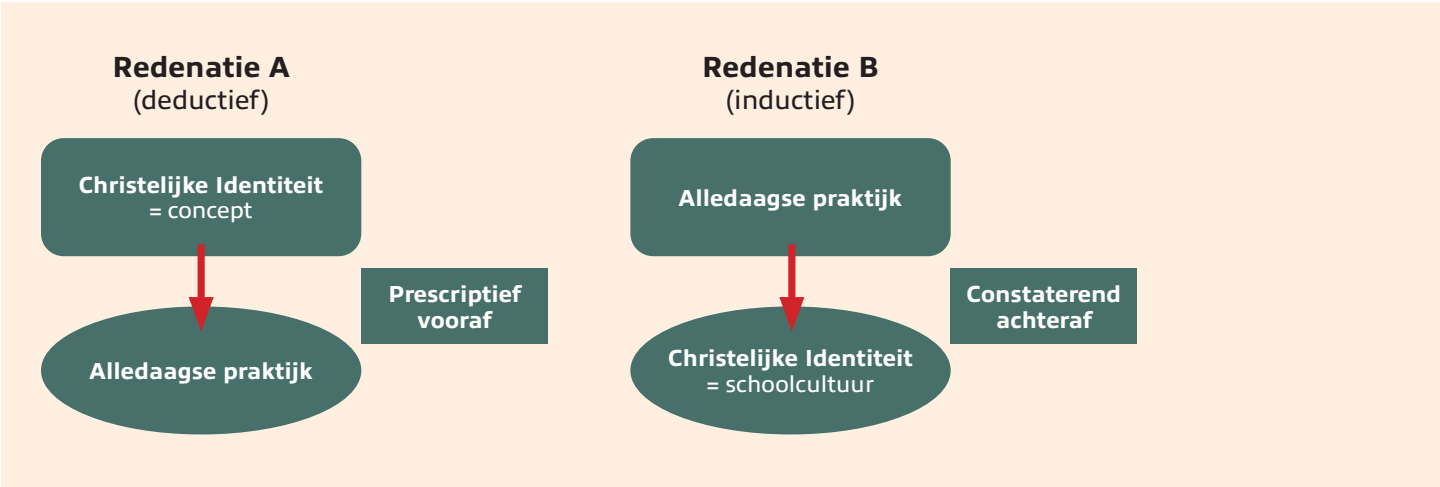
Religie is niet los verkrijgbaar

Conceptueel hebben we hier uitwerking aan gegeven door duidelijk te maken dat de variabelen ‘religie’ en ‘levensbeschouwing’ in complexe, diverse praktijksituaties onlosmakelijk verbonden zijn met andere variabelen zoals etniciteit, sociaal economische status, het type leraren en leerlingen dat de school bevolkt, taalvaardigheid, etc. Religie is niet los verkrijgbaar. Het waarnemen van diversiteit in de school en in de klas en de betekenis die religieuze achtergronden van leraren en leerlingen daarbij spelen blijkt in hoge mate subjectief. Enerzijds relativeert dat het vraagstuk enorm, anderzijds is die subjectieve duiding van grote invloed op de uiteindelijke manier waarop het onderwijs vorm krijgt.

Structureel Identiteitsberaad (SIB)

In die tijd was er veel vraag naar begeleiding van scholen die worstelden met hun christelijke identiteit. Samen met Ina ter Avest en een aantal andere collega’s hebben we toen op scholen vormen van een Structureel Identiteitsberaad (SIB) ontwikkeld (zie de bijdrage samen met Ina ter Avest later in deze bundel). Het accent ligt in die benadering niet zozeer op de voorgegeven, expliciet geformuleerde christelijke identiteit die als het ware deductief moest worden toegepast op de dagelijks praktijk, maar veeleer op het proces en de actuele duiding. Over een langerlopende periode heen (bijvoorbeeld twee jaar) werden studiedagen belegd waarin gezamenlijk door de leraren van een school kon worden gezocht naar de betekenissen die in het alledaagse een rol spelen en hoe die verder ontwikkeld en gecultiveerd konden en moesten worden. Deze meer inductieve benadering kreeg vaak de vorm van een gezamenlijke zoektocht waarbij meer recht kon worden gedaan aan de authenticiteit, individuele opvattingen van leraren en de nadere kennismaking daarmee onder collega’s in een team. Achteraf bezien is dit een interessante voorverkenning van geweest van wat we uiteindelijk NP zijn gaan noemen. We werkten in die tijd veelvuldig met de volgende twee centrale schema’s: Het tweede schema diende om te verhelderen dat het zwart-wit denkschema ‘wel of niet christelijk?’, ‘openbaar of bijzonder?’ een ‘smalle opvatting’ van identiteit vooronderstelt. Het

TWEE X TWEE MANIEREN VAN DENKEN OVER SCHOOLIDENTITEIT



is vaak namelijk ook helemaal niet moeilijk om vast te stellen dat bijvoorbeeld twee protestants-christelijke scholen in de praktijk totaal verschillende scholen zijn. Dus met identiteit is meer aan de hand dan alleen de religieuze claim en dat kun je oplossen door 'breed' naar identiteit kijken. Het onderscheid tussen een smalle en brede opvatting van identiteit bleek helpend. Reflecterend op al deze parallele processen op de scholen die we in die tijd begeleidden, voerden we een onderzoeksproject uit met de titel *Op gespannen voet?*. Interessant is dat we deze beide schema's in deze studie van meer achtergrond konden voorzien, waaronder, en dat maakt het extra interessant, wij ook een aantal opmerkingen maakten over de kracht en de mogelijkheden en het potentieel van de notie normatieve professionalisering. Naast een groot aantal schoolgebonden rapportages voor opdrachtgevers publiceerden we daarover in boekvorm onder de titel *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit* (Bakker & Rigg, 2004).

Dit is in een nutshell de doorgroei van levensbeschouwelijke vorming als een strikt godsdienst-pedagogisch en godsdienst-didactisch vraagstuk naar de thematiek van Normatieve Professionalisering.

Samen op pad

Zoals gezegd, in 2012 ging het gezamenlijke project LeVo/NP van start in een samenwerking tussen de Universiteit Utrecht en de Hoge-

school Utrecht. Direct bij aanvang kon een viertal promotieprojecten in de eerste geldstroom worden gefinancierd vanwege de basisfinanciering van een lectoraat in het hbo. Dat was *part of the deal*: de universiteit was gebaat bij de samenwerking met de Hogeschool vanwege de financiering van promotietrajecten; de Hogeschool Utrecht was gebaat bij meer gepromoveerden in de vaste staf vanwege de toename van het aantal master-programma's in het hbo en de noodzaak hoger opgeleide docenten te hebben (en een korte lijn lector-hoogleraar kon daarbij helpen) en ik zelf was gebaat bij een structurele financiering ten behoeve van een uitbouw van mijn eigen onderzoeksprogramma. Het was kortom een win-win-win situatie.

Sindsdien is het hard gegaan en is er veel gebeurd, zowel kwantitatief in de groei en uitbouw van de groep als ook kwalitatief door de verbreding van het leraarschap naar andere beroepsgroepen en de ontwikkeling van een interdisciplinair perspectief. Zoals publicaties over schoolidentiteit en identiteitsberaad in de hiervoor omschreven aanvliegroute duidelijk maakten richtte het onderzoek zich in eerste instantie vooral op de professionalisering van *leraren*. Het problematische mechanisme van het technisch-instrumenteel, deductief toepassen van een identiteitsconcept van school op de alledaagse praktijk, bleek een mechanisme dat ook vrij makkelijk in andere beroepsgroepen terug te vinden was. Zo ook de valkuil om op deze manier over 'goed onderwijs' of

‘goede beroepsbeoefening’ na te willen denken. De kwaliteit van welk beroep dan ook kun je proberen te vatten in protocollen, procedures en voorschriften, waarvan je verwacht dat de professional die één op één toepast en dat er dan goede kwaliteit is geleverd. Op dezelfde manier als bij het identiteitsberaad op een school konden we vaststellen dat dit proces van toepassen echt heel wat ingewikkelder is dan dat je in eerste instantie zou denken. In de eerste termijn van het lectoraat (2012-2016) was de focus vooral nog gericht op leraren, maar vanwege het succes in de eerste termijn kwam van meerdere kanten het verzoek om het thema van het lectoraat te verbreden en ook andere beroepsgroepen object van onderzoek te maken.

Door de verbinding met de UU wordt het lectoraat NP als het ware gevoed vanuit de Faculteit Geesteswetenschappen van de UU. Binnen de universiteit is de Faculteit Geesteswetenschappen een grote speler met een scala aan subdisciplines: filosofie, geschiedenis, kunstgeschiedenis, cultuurstudies, media studies, taal en literatuur, religiewetenschap. Binnen een brede, algemene universiteit als de UU is een Faculteit Geesteswetenschappen doorgaans één van de grote faculteiten. Als we dit vergelijken met een Hogeschool dan zien we dat zo’n brede algemeen vormende studierichting ontbreekt. Dat is op zich logisch, vanwege het beroepsgerichte karakter van alle opleidingen: je doet een hbo-opleiding om een beroep te leren.

Deze beroepsgerichte oriëntatie wordt dan ook vanzelfsprekend weerspiegeld in het soort van lectoraten dat binnen een hogeschool wordt georganiseerd. Doorgaans is een lectoraat op een behoorlijk instrumenteel-technisch wijze verbonden met de thematiek van de corresponderende beroepsopleiding en kent dan ook vaak een technisch, juridisch, sociaal-wetenschappelijk of medisch profiel. De insteek van het lectoraat NP met juist een achtergrond in de geesteswetenschappen, kan dan ook als origineel worden gezien en kan relatief eenvoudig een eigen inbreng ontwikkelen binnen een hogeschool met een accent op juist dit hermeneutische perspectief op de beroepsbeoefening. Het is in die zin een beroepsonafhankelijk lectoraat dat zich vervolgens wel met elke professie en beroepsopleiding kan verbinden. Deze bijzondere positie wordt hier-en-daar gedeeld met een aantal andere lectoraten, maar vormt dus wel een minderheid. Voorbeelden van andere lectoraten die raken aan dit meer algemene geesteswetenschappelijke perspectief zijn het lectoraat dat gericht is op de methodologie van praktijkgericht onderzoek, waarin wetenschapstheoretische en wetenschapsfilosofische vraagstukken aan de orde worden gesteld of mengvormen bijvoorbeeld het lectoraat dat zich richt op taal en literatuur, en ervoor kiest om dat niet alleen te doen in dienstbaarheid aan de lerarenopleidingen voor talen, maar daar ook zelfstandig culturele vraagstukken bij onderzoekt of een lectoraat dat zich enerzijds sterk verbindt met een specifieke beroeps-

opleiding, maar waar de lector als filosoof een inbreng ontwikkelt die met zijn eigen achtergrond van doen heeft. Zonder nu direct een unieke positie te willen claimen voor het lectoraat NP, maakt dit wel duidelijk dat het geesteswetenschappelijke of hermeneutische perspectief op beroepen, beroepsopleidingen en professionalisering beperkt is gerepresenteerd binnen een Hogeschool.

Het onderzoeksproject van Edwin van der Zande dat we zo’n beetje vanaf het begin van de samenwerking tussen de beide instellingen in uitvoering hebben genomen, verkent diepgaander het idee van de verbinding tussen thema’s LeVo en NP. Met dit proefschrift is een theoretische legitimatie ontwikkeld voor de samenhang van de beide thema’s en de verbreding naar in beginsel alle beroepsopleidingen (zie het volgende hoofdstuk en de bijdrage van Van der Zande verderop in dit boek). Het onderzoek is gebaseerd op een empirische studie van het minor programma ‘Filosofie, Wereldgodsdiensten en Spiritualiteit’, dat wordt aangeboden in de volle breedte van alle beroepsopleidingen in het hbo in Nederland. De grote aantallen studenten die deelnemen in dit programma zijn gedurende een aantal cohorten object van onderzoek geweest. Dit project heeft ook geleid tot een uitvoerige verkenning van de manier waarop persoonlijke identiteit en professionele identiteit in het brede spectrum van alle beroepsopleidingen een rol speelt en kan spelen.

Concrete onderzoeksprojecten in vogelvlucht

In de voorfase van het lectoraat, dus tot aan de periode 2012, zijn de volgende onderzoeksprojecten uitgevoerd. We noemen de belangrijkste ter bepaling van de gedachten en om een schets te bieden van de aanvliegroute naar het onderzoek van de gecombineerde groep waar we in dit boek vooral verslag van willen doen.

Het eerder genoemde onderzoeksproject *Op gespannen voet* heeft geresulteerd in de publicatie *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke school-identiteit en leerlingen-diversiteit*. Het onderzoek brengt in beeld hoe op papier een spanning zou kunnen worden gezien tussen de officiële christelijke identiteit van de school en de kenmerkende diversiteit in de leerling populatie, maar dat dat om een groter aantal redenen helemaal niet per se zo in de praktijk ervaren wordt. Leraren interpreteren een bepaalde situatie op hun eigen manier en ondervinden daar al dan niet een bepaald soort spanning in (Bakker & Rigg, 2004). De studie *Religious Dimension in intercultural Education* is een internationaal vergelijkende studie naar de manier waarop in beleid voor intercultureel onderwijs aandacht wordt besteed aan de religieuze dimensie en hoe dat vervolgens uitpakt in praktijken, in dit geval in vier verschillende landen (Noorwegen, Duitsland, Italië en Nederland). Deze studie laat zien dat de religieuze dimensie heel moeilijk is te isoleren van andere variabelen die de diversiteit in het intercultureel onderwijs

bepalen (Bakker & Griffioen, 2001). Eigenlijk staat deze studie symbool voor het voortdurend problematiseren en relativeren van de variabele ‘religie’, zoals dat ook in een aantal andere projecten en publicaties voor het voetlicht is gebracht. Dit zou het vermoeden kunnen wekken dat die religieuze variabele er dus uiteindelijk niet zo toe doet, maar dat blijkt dan ook weer niet het geval. Veelal emoties, intensieve betrokkenheid en gedrevenheid hangen samen met de religieuze overtuiging van professionals. Maar de tijd dat dat te clusteren viel in homogene gedachtenpatronen of instituties lijkt ver achter ons te liggen, en daarmee dus ook het idee van een zuil, of een cluster scholen waar een zelfde eenduidig levensbeschouwelijk gedachtegoed wordt gedeeld. De homogeniteit van het middenveld lijkt verpulverd en dat geldt evenzeer voor het concept religieuze of levensbeschouwelijke traditie. Diversiteit en een diverse interpretatie van de betekenis van die diversiteit is de norm geworden. Dat blijkt uit onze eigen studies en dat raakt natuurlijk aan een veel bredere cultuurfilosofische beschouwing over de positie van religie (zie bijv. Taylor, 2018).

Voorts zijn in de aanvliegroute voorafgaand aan de gecombineerde onderzoeksgroep een aantal proefschriften verschenen die specifiek inzoomden op deze verwevenheid van religieuze claims en context factoren. Het is verleidelijk steeds een korte typering te geven van hoe naar mijn mening de thematiek van

het betreffende proefschrift bijdraagt aan het verkennen en verdiepen van inzicht in de samenhang tussen levensbeschouwing en religie, waarden en normen, zingeving, betekenissen en subjectieve concepten met de verdere ontwikkeling van professionals, maar ik moet dat niet doen, omdat de betreffende auteurs zelf later in dit boek deze taak op zich hebben genomen. Het betreft de proefschriften van Bram de Muynck (2008) over spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestants basisonderwijs, van Inge Versteegt (2010), over de meervoudigheid van diversiteit in de klas en van Marike Faber (2012), die vanuit een organisatieperspectief identiteitsclaims van scholen analyseert. Vervolgens is een aantal proefschriften verschenen onder de paraplu van de toen reeds opgerichte, gecombineerde onderzoeksgroep. De auteurs beschrijven zelf in korte bijdragen later in deze bundel de karakteristieken en opbrengsten van hun project. Voor de volledigheid wil ik op deze plaats volstaan met één lange alinea ter bepaling van de gedachten: George Lengkeek (2016) richtte zich op de mogelijkheden van brede algemene vorming door het onderwijs in de exacte vakken; Peter Mesker (2018) op de betekenis van internationale stage-ervaringen in de lerarenopleiding; Dian Fluijt (2018) op gezamenlijke visieontwikkeling bij co-teachers; Edwin van der Zande (2018) op levensoriëntatie als onderdeel van professionele ontwikkeling; Jeannette den Ouden (2020) op opvattingen over levensbeschouwelijke

identiteitsontwikkeling van leerlingen onder docenten Godsdienst/Levensbeschouwing; Pim Klamer (2021) op het omgaan met *judgement bias* bij taxateurs van vastgoed; Koen Wessels (2022) op een *pedagogy of entanglement* (verstrengeling) en Saro Lozano Parra (2022) op de rol en betekenis van spanning en frictie in de klas.

De studie van Marieke Venselaar (2017) maakte inzichtelijk dat de professionals die in de bouw werken tot werkafspraken komen door een gedeeld referentiekader dat tamelijk ‘hard’ is, in de zin dat berekeningen etc. moeten kloppen, maar dat de uiteindelijke doorslag om wel of niet tot samenwerkingsafspraken te komen afhankelijk blijkt van een aantal subjectief-bepaalde factoren. Interessant was dat Marieke in een vroeg stadium al de aansluiting zocht binnen de HU met ons lectoraat vanwege die observatie en daarmee de relevantie van het thema NP voor niet-onderwijs beroepen in beeld bracht.

Voorts is in dezelfde tijd nog een aantal proefschriften verschenen dat in indirecte zin verband houdt met de professionalisering van leraren. Het gaat dan om de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van leerlingen waar vanzelfsprekend leraren in hun interactie met deze leerlingen mee te maken hebben (Vogel en Wassinkmaat-De Bruin, 2015 en 2021). De studie van Bas van den Berg (2014) zoomde in op de professionaliteit van de leer-

kracht in het basisonderwijs wat betreft hun kennis en vaardigheden als verhalenverteller. De studie van Berghuijs (2014) maakt duidelijk dat enerzijds de rol van instituties in het religieuze landschap gemarginaliseerd is geraakt (zoals kerken, moskeeën en dus ook scholen op een religieuze grondslag), maar dat anderzijds dit juist ruimte lijkt te hebben gegeven aan vormen van ‘ongebonden spiritualiteit’ en het seculier zoeken naar zin en betekenis.

Een proefschrift dat ook onder de vlag van de gecombineerde onderzoeksgroep tot stand is gebracht, maar op het thema niet zozeer bijdraagt is de studie van Anouk Zuurmond (2019). Vanaf het begin is zij echter wel sterk betrokken geweest op het thema en heeft daar substantieel aan bijgedragen (zie haar hoofdstuk verderop in dit boek).

Naast deze concrete projecten met een kop en een staart vanwege het individuele karakter en de scherpe focus met het oog op een schrijven van een proefschrift zijn de volgende opbrengsten van het onderzoek ook noemenswaard:

- Een nadere toespitsing van de eerste structuurnota van het lectoraat en de oratie in een Manifest, getiteld *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs* (Bakker & Wassink, 2015).
- Het gezamenlijke denk- en schrijfproces over een periode van twee jaar dat heeft geresulteerd in het boek *Complexity in*

Education: From Horror to Passion (Bakker & Montesano Montessori, eds, 2016).

- Het gezamenlijke denk- en schrijfproces over een periode van een jaar met een deel van de groep dat heeft geresulteerd in het boek *Opening up Spaces for Meaningful Engagement in Educational Praxis* (Montesano Montessori & Lengkeek, eds, 2020)

Het geheel overziende is duidelijk dat er de afgelopen jaren veel werk is verzet. De belangrijke vraag die nu opduikt en die misschien wel de belangrijkste beweegreden is geweest om dit boek op te stellen, is de vraag naar de rode draad die dwars door al deze projecten loopt en waarmee we kunnen uitleggen dat al deze projecten bij elkaar horen.

Voor een deel zou ik hopen dat de casuïstiek, de inleidende opmerkingen, de theoretisch kaders en de manieren waarop onderzoek is verricht voor zichzelf spreken en dat het evident is dat elk afzonderlijk project koren op de molen is en past. Zowel dat een deelproject past bij het centrale thema en andersom dat een deelproject vanuit een eigenheid bijdraagt aan de uitbouw en verdieping van het centrale thema.

In het volgende hoofdstuk staan we stil bij de centrale concepten die een rol spelen in al ons onderzoek.

In het daarop volgende deel van dit boek zijn alle onderzoekers uitgenodigd om volgens een vast stramien de bijdragen van hun onderzoek uitgebreider aan de orde te stellen. Het beeld

wat ons daarbij voor ogen staat is dat dit boekje ook een soort van etalage kan zijn voor wat onze onderzoeksgroep de maatschappij te bieden heeft.

Tot slot stellen we ons de vraag waar dit alles toe geleid heeft. ■

HOOFDSTUK 3 – DE BEZIELDE PROFESSIONAL

De concepten NP en LeVo nader verkend

Cok Bakker

Het concept 'Normatieve Professionalisering'

Een beroep, professional-zijn en professionaliseren, hoe je dat doet en wat je daaronder verstaat is in zichzelf nooit neutraal, en daarmee dus altijd normatief. Het woordenboek de Dikke van Dale omschrijft 'normatief' tweeledig: 'een norm bevattend' en 'een norm stellend'. En dat is precies wat met 'normatieve professionalisering' wordt geaccentueerd en wat het object is van ons onderzoek. Er is een subjectief oordeel dat onvermijdelijk meespeelt in de beelden die we hebben van een beroep en hoe we daarin zouden moeten handelen. Anders gezegd: in het handelen van de professional wordt kleur bekend. Altijd. Bewust, maar heel vaak ook onbewust. Dat leren zien en je daarin ontwikkelen duiden we aan als een proces van normatieve professionalisering (NP). En, hoe dat professioneel handelen er dan uiteindelijk uit komt te zien is ook norm *stellend*. Met de keuzen van een docent voor bepaalde inhouden van een les geschiedenis, van een politieagent die een feestend stel jongeren op een bepaalde manier corrigerend aanspreekt op straat of een optometrist die een bepaalde oogafwijking bij een patiënt vaststelt, wordt ex-

plicit en vaak ook impliciet gecommuniceerd wat 'het goede' is. Of wordt gesteld wat anders moet of wat een afwijking is. Zij stellen in hun professioneel handelen dus ook een norm aan de leerling, de jongeren en de patiënt.

Een goede professional is zich ervan bewust dat wat de professional doet steeds is ingegeven door opgeslagen normen. Juist omdat één van de belangrijkste kenmerken van professionaliteit is dat je je werk in een relatieve autonomie doet en dat er altijd sprake is van een zekere professionele ruimte. De onvoorspelbaarheid van wat er op een werkdag gebeurt en het zelfstandig moeten bepalen wat in een gegeven situatie goed is om te doen, geven het werk van de professional iets van een improviserend karakter. Vaak is er zelfs nauwelijks tijd om na te denken en moet je toch bepalen wat 'goed' is om te doen. Is het niet vooraf, dan in ieder geval als een '*reflective practitioner*' achteraf (Schön, 1983).

Hoe een professional tot die afwegingen en besluiten komt, is een complex proces van vooral individuele voorkeuren, belangen en interesses,

maar vaak is de vrije ruimte van de professional ook weer niet onbeperkt. Anders gezegd: je maakt je keuzen ook weer niet helemaal onafhankelijk van alles en iedereen. Wat uiteindelijk wordt gedaan, al dan niet uitgebreid van te voren bereflecteerd, is contextueel bepaald en wordt ook beïnvloed door een groot aantal externe factoren. Maar alleen al op het individuele, persoonlijke niveau zijn er aan de manier waarop je je van je subjectieve, en daarmee dus normatieve, overwegingen en keuzen bewust bent al veel interessante aspecten te onderscheiden:

1. Een normatieve professional is **zich bewust** van **de beperkte, gefragmenteerde kennis** waarover je beschikt bij het nemen van een besluit
(je kunt nooit alles weten wat er bij een beslissing nodig is om te weten; je overzicht is nooit volmaakt, perfect)
2. Een professional functioneert binnen een systeem van protocollen, voorschriften, handelingsplannen etc. zoals dat voor de betreffende beroepsgroep is opgesteld. Een normatieve professional is **zich bewust** van de eigen selectie en interpretatie van de onderscheiden onderdelen van het **systeem waarbinnen je functioneert**
(wat welk gewicht en betekenis krijgt binnen het systeem waarbinnen je functioneert is subjectief bepaald, bijvoorbeeld door toeval of doordat je gericht ergens op hebt zitten studeren, of omdat iemand je er op wijst, of omdat net jouw bedrijf hier bepaalde accenten legt)
3. Een normatieve professional **erkent** de eigen, **subjectieve interpretatie van de werkelijkheid**
(het *onderkennen* en *erkennen* van deze beperktheid gaat verder dan het jezelf bewust ervan zijn. Het betekent ook dat verschillende professionals zeer waarschijnlijk ook verschillend interpreteren en dat roept de vraag dan weer op of een professional dat erg vindt of dat je gemakkelijk met die verschillen kan leven)

4. Een normatieve professional gaat ervan uit dat de **match tussen een 'regel' en de specifieke casus** nooit gestandaardiseerd is, maar een match is, die de professional **zelf construeert**
5. Een normatieve professional weet dat er **meer factoren van invloed zijn** op zijn perceptie en evaluatie van een situatie, waarvan sommigen ook nog weer onbewust meebepalen
(gevoelens, intuïties, onzekerheid, zelfverzekerdheid, een meer of minder conformistische instelling, ervaren werkdruk en dergelijke factoren meer zijn ook van invloed)
6. Een normatieve professional **onderkent de grilligheid en onvoorspelbaarheid** van het effect van een voorgenomen professionele handeling
(hoe goed en bewust ook voorbereid, een professionele interventie zal nooit precies dat uitwerken wat was beoogd)

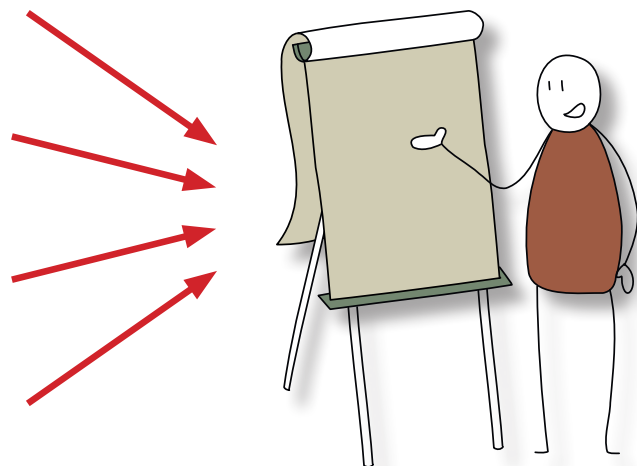
De professional in context

Naast deze individueel bepaalde subjectiviteit, waarbij de expliciete en impliciete afwegingen als het ware intra-persoonlijk worden gemaakt, manifesteren verreweg de meeste professies zich in een context waarin de professional geconfronteerd wordt met normatieve agenda's die van buiten komen en waartoe je je te verhouden hebt.

Een schema dat aan het begin van ons onderzoek een belangrijke rol heeft gespeeld is hieronder afgebeeld (Bakker, 2013). De gedachte is dat via complexe, intersubjectieve en politiek-gevoelige processen binnen beroepsgroepen in meer of mindere mate 'goed werk' is gestandaardiseerd. Het resultaat is dan een set voorschriften, protocollen, kwaliteitscriteria die in systeem zijn gezet met het idee dat als de professional handelt in overeenstemming met het systeem dat er dan goed werk wordt geleverd. We zouden dat een technisch-instrumentele kijk op een professie kunnen noemen. En het leerproces waarin een professional zich het systeem eigen maakt een proces van technisch-instrumentele professionalisering.

**Het Systeem
(voorbeeld: onderwijs)**

Wet- en regelgeving
 Kennisbasis schoolvakken
 Competentielijsten
 Kwaliteitsstandaards
 Een anti-pest protocol
 Beleidsdocumenten
 Criteria Inspectie
 Beoordelingscriteria
 etc.
 etc.

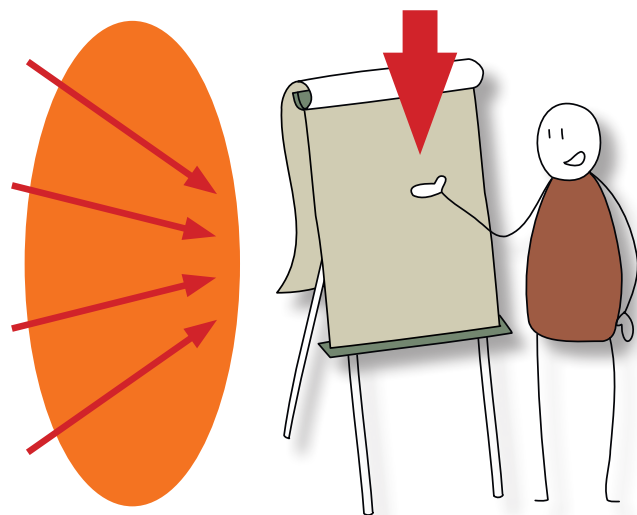
Technisch-instrumentele professionalisering:

De professional (leraar) als instrument van het systeem

"Handel volgens het systeem en er is een goede beroepspraktijk (onderwijs)"

**Het Systeem
(voorbeeld: onderwijs)**

Wet- en regelgeving
 Kennisbasis schoolvakken
 Competentielijsten
 Kwaliteitsstandaards
 Een anti-pest protocol
 Beleidsdocumenten
 Criteria Inspectie
 Beoordelingscriteria
 etc.
 etc.

Technisch-instrumentele en **normatieve** professionalisering:

De professional (leraar) als instrument van het systeem

+ de **subjectieve interpretatie van systeem en toepassingscontext**

Dit schema werkt nog steeds goed als opstap naar het denken over normatieve professionalisering. Je kunt namelijk aan de ene kant samen vrij snel vaststellen dat in veel beroepen zo'n technisch instrumenteel kader een belangrijke rol speelt; aan de andere kant leert een korte reflectie op hoe dat dan werkt 'in het echt', in de alledaagse praktijk, dat er onvermijdelijk subjectief-bepaalde interpretaties meespelen over wat dat schema dan werkelijk zegt in een specifieke context.

Belangrijk is om op te merken dat (1) ook in het systeem zelf al een belangrijke normativiteit is verpakt. Dat is dan weliswaar (waarschijnlijk) breed gedragen, het is immers intersubjectief vastgesteld, maar het laat onverlet dat het toch het resultaat is van specifieke keuzen van een collectief. Verder blijkt uit veel van ons onderzoek dat (2) de kracht en uitdaging in professionaliseringsprocessen nu juist zit in het leren inzien dat deze individuele interpretaties van wat het systeem voorschrijft een cruciale rol spelen. Pas door de interpretatie van de professional wordt het systeem tot een professionele praktijk.

In het afsluitende hoofdstuk werken we deze gedachte verder uit en stellen we voor dit te benoemen als een *hermeneutisch-communicatief perspectief op professionalisering*. Ons pleidooi is dan ook geworden dat een technisch-instrumentele professionalisering waardevol is, maar nooit los mag worden gezien van de interpretatie door de professional, alsof er een

objectieve werkelijkheid zou bestaan, waarin 'goed handelen' er onder alle omstandigheden hetzelfde uit zou zien. Technisch-instrumentele professionalisering dient hand-in-hand te gaan met de normatieve professionalisering, waarbij er voortdurend ook aandacht is voor de subjectieve interpretatie van de regels en de context waarin die regels zouden moeten worden toegepast.

De reflexieve professional

Deze opvatting is ook in het werk van Harry Kunneman terug te herkennen (2013). Zelf sinds eind jaren '80 actief met het concept NP, betoogt hij in zijn latere werk eveneens dat het tegen elkaar afzetten van instrumentaliteit en normativiteit typerend is voor een vroege fase van het denken over normatieve professionalisering. Hij ziet deze fase vooral terug in de periode begin jaren '90. Hij heeft daarmee een goed punt te pakken in de zin dat het te simpel is om het systeem los te zien van de geleefde praktijk. Je creëert als het ware eerst twee aparte werelden (die van het systeem en de alledaagse leefwereld van het beroep en de beroepsbeoefenaar) en dan vervolgens laat je zien dat de werkelijkheid toch echt veel complexer is dan het systeem aangeeft. Waardoor je dus ook heel kritisch kan worden op het systeem. Kunneman onderscheidt in het vervolg hierop – om niet in die valkuil van een gevecht tegen windmolens ter vervallen – een aantal latere fasen in het denken over NP waarin de normativiteit van het systeem geïntegreerd wordt gezien in de complexe werkelijkheid van

alledag. Een normativiteit van het systeem die product is van een horizontale epistemologie en moraliteit. Simpler gezegd: het systeem dat we technisch-instrumenteel zouden willen gebruiken is ook maar een product van dit moment en resultaat van een bepaalde consensus in de beroepsgroep die via een complex dynamisch proces op dit moment deze vorm heeft gekregen. Daarnaast wijst hij in recenter werk op de cruciale rol van de professional-in-actie. Een beetje (te) pregnant gesteld: een systeem van voorschriften, protocollen, kwaliteitscriteria op zich stelt niets voor en krijgt pas zeggingskracht op het moment dat iemand als professional in een bepaalde context in een eigen interpretatie op de eigen manier daar woorden aan geeft of gevolg aan geeft (Kunneman, 2013).

Tegelijkertijd is de ervaring dat er in veel beroepsgroepen een sterkte neiging is om toch vooral technisch-instrumenteel naar professionalisering te kijken. Dat kan zijn vanwege een groot vertrouwen in de kracht van het systeem of door een vaak impliciete, onbewuste houding dat je je werk nu eenmaal gewoon moet doen zoals 'het hoort' (dat wil zeggen zoals het is afgesproken). Een interessante strategie is dan om hierbij aan te sluiten en het systeem als uitgangspunt te nemen om vervolgens samen te ontdekken dat de ene professional toch echt anders omgaat met het systeem of het systeem zelfs anders ziet dan de ander. Waardoor op een toegankelijke manier wordt

beleefd dat er interpretatieverschillen bestaan. En dat dat toch eigenlijk ook wel voor de hand ligt. Met dan al heel snel de vraag of dat ook erg is We dienen dus te voorkomen dat we een gesimplificeerd model hanteren dat we vervolgens goedkoop gaan bekritisieren. Tegelijkertijd kunnen we zo'n model wel gebruiken als startpunt van een gezamenlijke reflectie om dan tot verdieping en nuancering te komen.

In de definitie die Kunneman hanteert, toch wel als degene die normatieve professionalisering in Nederland gemunt heeft, komt dus nadrukkelijk terug dat de professional altijd in een context zijn afwegingen maakt. Definieerden wij eerder normatieve professionalisering in een meer narratieve, beschrijvende zin, een preciezere definitie van zijn hand luidt als volgt: "Normatieve professionalisering is 'een reflexieve verhouding tot de inhoudelijke vragen en dilemma's die in de praktijk van mensgerichte professionals naar vormen komen, via het leggen van bewuste, argumentatief te verantwoorden verbindingen tussen (..) de kwaliteit van het eigen bestaan, (..) de inhoud van het werk dat men doet en (..) de bredere culturele en maatschappelijke context waarbinnen dat plaats vindt, met het oog op de kwaliteit van het eigen professioneel handelen zoals ervaren door de cliënten.'

In grote lijnen stemmen we in met deze definitie. Lastig te begrijpen is echter de notie dat de kwaliteit van het eigen professionele han-

delen een criterium kent in de ervaring van de cliënt. Neem nu even de quote aan het begin van dit boek, namelijk dat een arts een goede arts, *is omdat hij aardig is*. Kritisch beschouwd, moeten we daar enerzijds bij constateren dat de subjectiviteit en normativiteit die gegeven is met het 'aardig zijn' serieus genomen moet worden en er natuurlijk wel degelijk toe doet en betekenis heeft: een positieve ervaring bij de patiënt in de sfeer van welbevinden, tevredenheid en zelfs ook wel het vertrouwen in de medische wereld. Maar het zal toch niet zo zijn dat dit het enige criterium is voor het goed functioneren van een arts. Die aardige arts zou immers best ook een verkeerde diagnose kunnen stellen.

In een belangwekkende bijdrage aan het al even belangwekkende boek *Praktijken van normatieve professionalisering* bepleit Van Ewijk (2013) het concept 'normatieve professionalisering' niet eenduidig en vastomlijnd te willen definiëren. De notie zou idealiter in zijn optiek vooral een open ruimte moeten creëren waar een voortdurend en open discours plaatsvindt over de kwaliteit van goed werk. In een poging toch tot een definitie te komen omschrijft hij normatieve professionalisering als "de individuele en collectieve ontwikkeling van de kwaliteit van het professioneel handelen verbonden met goed werk doen in de ethische, esthetische en instrumentele zin" (a.w. 60). Duidelijk is dat er dan nog steeds moet worden gesproken over wat we eronder verstaan, omdat 'goed'

niet wordt vastgelegd. Belangrijk is ook om op te merken dat de technisch-instrumentele overwegingen (het systeem) een facet zijn van het 'open discours' dat door Van Ewijk wordt bepleit en dus ook in dat 'open discours' volop aan de orde is (in plaats van het afzetten van NP tegenover IP). Interessant is dan weer wel wie op welke manier met welke inhoud 'het systeem' inbrengt in het gesprek.

Een interessante toevoeging op deze definitie vinden we in het werk van Van der Zande die de definitie van Van Ewijk plaatst in het dialogische perspectief van een *personal life orientation* (Van der Zande, 2018, 134). Met dit laatste komen we dan als vanzelfsprekend op onze tweede doelstelling van dit hoofdstuk, namelijk het verhelderen wat we met religie en levensbeschouwing bedoelen.

Normatieve Professionalisering: een pleonasme

Maar eerst merken we nog even op dat op de keper beschouwd het begrippenpaar 'normatieve professionalisering' een pleonasme is. Immers, professionaliteit en professionalisering is inherent normatief en dat zou je dan toch eigenlijk niet apart aan hoeven te geven. En zo blijkt dat dan ook in de praktijk van het Hoger Beroeps Onderwijs: binnen de beroepsopleidingen en de onderzoeksprogramma's van andere lectoraten ligt hier juist de interessante mogelijkheid voor verbinding. Professionaliteit en professionalisering als zodanig is vanzelfspre-

kend object van onderzoek bij alle lectoraten. Een hermeneutisch perspectief op het beroep en de beroepsbeoefenaar is echter in de meeste onderzoeksgroepen minder of niet aanwezig, maar dat betekent niet dat dat er niet is. Zij het vaak impliciet en onbenoemd. De uitdaging is te blijven zoeken naar complementaire perspectieven. En zeker daar waar het ‘geesteswetenschappelijk gesprek’ in de talen en culturen van verschillende beroepsgroepen gemakkelijk de juiste snaar niet weet te raken is samenwerking vruchtbaar. Immers, begrippen als ‘reflectie’, ‘subjectiviteit’, ‘contingentie’ en ‘openheid’ liggen nu eenmaal fors verschillend - en roepen ook verschillende associaties op - in de domeinen engineering, accountancy, social work of het onderwijs.

En om misverstanden te voorkomen: een pleonasme is geen taalfout, maar een stijlfiguur. Een bewuste keuze om een bepaald accent van een verschijnsel te expliciteren. In ons geval dus normativiteit als dimensie van professionalisering.

Levensbeschouwing en levensbeschouwelijke vorming

Binnen de onderzoeksgroep gaan we uit van een brede opvatting van levensbeschouwing en levensbeschouwelijke vorming (oratie, 2013, 9-10), waarbij het bij levensbeschouwing gaat over “het totale complex van normen, idealen en eschatologische verwachtingen in het licht waarvan iemand zijn levenshouding richt en

beoordeelt; een complex dat in zekere mate innerlijke consistentie vertoont en dat in zekere mate wordt geïntegreerd door een grondovertuiging die eraan ten grondslag ligt”. Deze omschrijving is een variant op een definitie van Brümmer (1975, 131-132) met als belangrijkste verschil de tweevoudige toevoeging ‘in zekere mate’, omdat die consistentie en integratie soms maar heel beperkt aanwezig zijn, maar dat dat er eigenlijk ook niet toe doet, althans voor een onderzoeker, omdat ook bij inconsistenties en een gefragmenteerde, onsamenhangende levensbeschouwing nog steeds het handelen van de professional op normativiteit kan worden onderzocht.

En ‘breed’ is dan ook echt breed: dat wil zeggen dat iedereen op een eigen wijze een levensbeschouwing heeft. Dat kan een gearticuleerde levensbeschouwing zijn, wel doordacht, consistent, bewust van mogelijke spanningen tussen bepaalde waarden en reflecterend op een persoonlijke waardenhiërarchie, al dan niet bewust wortelend in een seculiere of religieuze traditie, maar dat hoeft niet. Het kan even goed gaan om een ongearticuleerde levensvisie. Interessant is dat het voor de normatieve impact van het handelen van een professional niet uitmaakt. Wel of niet grondig doordacht, het handelen van de professional heeft altijd een bepaalde kleur. Vanuit het oogpunt van een gewenste professionalisering, in de zin van een gewenste ontwikkelingsrichting van een professional, is het leren reflecteren en articuleren van de eigen levensbe-

schouwing in relatie tot iemands professionaliteit daarentegen van groot belang.

We kiezen vooral voor deze brede opvatting, omdat we het aangrijpingspunt voor normatieve professionalisering zo krachtig mogelijk willen houden. Vanzelfsprekend is er in allerlei religieuze en filosofische tradities van alles te halen aan ideeën, begrippen, symbolen, rituelen en narratieven om het over de normativiteit van een professional te hebben, maar het begint bij de vaststelling dat niemand in zijn professioneel handelen neutraal is en daar dient het bewustwordings- en denkproces te starten. Als een professional al veel taal heeft om de eigen normativiteit te benoemen is dat mooi meegenomen, maar het betekent niet dat deze professional meer normatief is in zijn werk dan degene die dat niet heeft.

Religieuze en transcendente ervaringen

Het is ook op deze manier dat we de verbinding willen maken met de eventueel religieuze aspecten van een professionele identiteit of, anders gezegd, de ervaringen van transcendentie die mensen in veel gevallen in hun professioneel handelen blijken te kennen en te onderkennen. In het ervaren van ‘flow’, het koesteren van een ambitie, verbondenheid ervaren in de samenwerking, zin beleven aan het werk dat je doet kun je ervaren dat je uitgetild wordt boven het alledaagse. Dat is dan (ook letterlijk) een transcendente ervaring. Het religieuze staat hierbij voor alles wat anders is dan de zichtbare,

tastbare wereld; alles wat die wereld overstijgt. Een religieuze traditie van opvattingen, voorstellingen en praktijken kan een oriëntatie bieden als zingevingssysteem en op die manier inspireren. Zo’n oriëntatie kan heel goed helpen oog te hebben voor deze momenten en mogelijkheden van transcendentie, maar ook zonder religieus commitment kan iemand op een bepaald moment geïnspireerd raken of een existentiële ervaring hebben en daardoor zich uitgetild voelen boven het alledaagse en daarmee een transcendentie ervaring opdoen, ook al zal iemand zelf dat misschien niet direct als een religieuze ervaring willen benoemen.

Zoals de religiewetenschapper Birgit Meijer pleit voor een materiële benadering van religie. Vanuit een antropologisch perspectief constateert zij dat religie als abstract, ongrijpbaar gedachtegoed nauwelijks te bestuderen valt, maar dat religie zich altijd en op velerlei manieren concreet manifesteert: in artefacten, in woorden, in praktijken, waarin mensen met zorg en aandacht keuzes maken, vormgeven aan datgene wat zij waardevol vinden en waarvan zij denken, hopen, verwachten dat hen dat uittilt boven het alledaagse en instrumentele. Zo willen we ook kijken naar de keuzes die professionals maken en daarin ook vaak de ervaring hebben dat zij in hun werk (hun beroep, etymologisch verwant met hun roeping) uitgetild worden boven het alledaagse. Verwondering, contingentie, het onvoorspelbare, angst, moed, leven met onzekerheden, een sprong

in het duister, zoals dat ook vaak in professionele praktijken een rol speelt, zou je kunnen benaderen vanuit een religieuze traditie, maar ook omgekeerd, als een oer-menselijke praktijk die mogelijkheden biedt boven het alledaagse uitgetild te worden. Dat ‘boven het alledaagse uitgetild worden’ is dan een transcendentie ervaring, die sommigen zouden willen benoemen als een religieuze ervaring, maar niet per se (ref. Meyer, 2012, 21-22).

We zijn gefascineerd door de concretiseringen van dit inzicht in praktijkgerichte, juist veelal seculiere vakpublicaties. Bij wijze van voorbeeld: het is zoals Biesta spreekt over ‘*the beautiful risk of education*’, en Kunnenman over de ‘*amor complexitatis*’ (‘het omarmen van de complexiteit’) of Wierdsma over het opzoeken van de ‘*plek der moeite*’ in een organisatie, omdat juist daar de ontwikkelkansen liggen. Openstaan voor het wonder van het onvoorspelbare, niet bang zijn voor hetgeen je niet begrijpt of bevatten kan. Is dat religieus te labelen? Wat ons betreft wel. Maar voor wie is dat per se nodig? Religieus of niet, de noties geven ieder die er voor open staat aanleiding tot een existentieel gesprek. En dat zouden we niet moeten negeren, maar eerder cultiveren en ten nutte moeten maken voor een waardevolle professionaliseringsslag.

Deze herijking van religie van meer klassieke interpretaties naar vormen van een functioneel zingevingssysteem vindt momenteel

veel weerklank in de filosofie, theologie en religiewetenschap. We kunnen dan denken aan Charles Taylor (2007), die de aandacht vestigt op het belang van het delen van bepaalde waarden en het constituerend effect daarvan voor de vorming van gemeenschappen en een ‘samen-gevoel’. Of aan Gabriel van den Brink, die laat zien dat, gegeven de secularisatie in Nederland, ‘Het Hogere’ niet met God verdwenen is uit Nederland (zo kopte Trouw in 2011). Of Harari (2015) die in zijn *Homo Deus* laat zien dat mensen niet zonder verbeelding kunnen en dat dat een drijvende kracht is in het handelen van mensen (‘*God as imagination*’; het hoeft geen God te heten, maar als je je verbeeldt, dan til je jezelf uit boven het immanente, dus is er sprake van transcendentie, hetgeen je ‘God’ of ‘het goddelijke’ zou kunnen noemen, maar dat hoeft natuurlijk niet). Of tot slot, de religiewetenschapper Wouter Hanegraaff (2016), die een ‘*Reconstructing religion from the bottom up*’ bepleit: niet religie om de religie, maar existentiële ervaringen van mensen als uitgangspunt nemen. En die als aanleidingen zien om tot verbeelding, tot het ontwikkelen van rituele praktijken en betekenisvolle verhalen te komen, en die het om die reden aantrekkelijk maken je wederkerig wellicht ook tot een religieuze traditie te willen verhouden.

Wij ervaren het als waardevol om in de fundamentele vragen waar we in onze onderzoeken mee bezig zijn een bijdrage te leveren aan dit herijkingsproces. Interessant is dat ook

in onze onderzoeksgroep de behoefte om in religieuze taal deze verdieping te benoemen uiteenlopend is. Het scheelt nogal of een onderzoeker met een theologische achtergrond of een onderzoeker zonder enige geesteswetenschappelijke scholing aan een onderzoek begint. Ook hier geldt dan de uitdaging om in een volkomen onbevangenheid en gelijkwaardigheid aan de slag te gaan. We delen een onderzoeksinteresse en -ambitie en zoeken vanuit dat startpunt de verdieping. We delen niet op voorhand een gezamenlijke religieuze taal.

In de voorfase van het lectoraat en rond het vaststellen van het thema en de titel van het lectoraat is er veel discussie geweest over de term ‘normatieve professionalisering’. Vooral in de buitenwacht, degenen die niet al te zeer betrokken waren in deze discussie, had ‘normatief’ al gauw een nare bijsmaak of zelfs een ronduit negatieve lading. De terminologie suggereerde, vond men, alsof wij in onze groep dan duidelijk zouden gaan maken wat de goede normen zijn en dat vanuit ons lectoraat voorgeschreven zou kunnen gaan worden hoe ‘goed werken’ eruit zou moeten zien. Het vermoeden is overigens dat de verbinding van het lectoraat met een leerstoel in het domein van de geesteswetenschappen, of zelfs de religiewetenschappen, hier debet aan is. Plat gezegd: We gaan toch niet binnen een hogeschool kerkje spelen?

Hoewel dit soort reacties al gauw wat primitief en oppervlakkig lijken (we stelden immers vast

dat normativiteit altijd en overal een rol speelt en dat je daar dus altijd iets mee doet en dus ook moet), waren deze reacties voor de beeldvorming natuurlijk niet zo handig. In de beginfase van het lectoraat zijn dit soort beelden dan ook aanleiding geweest tot vele gesprekken en ontstond de behoefte te verduidelijken op welke manier normativiteit aan de orde komt in onze onderzoeken. We stelden vast dat wij ons in onze vraagstukken richten op drie te onderscheiden niveaus of invalshoeken van normativiteit, waarbij reflecties op een gewenste normativiteit, die desgewenst natuurlijk best als een prescriptief kan worden opgevat, als een derde invalshoek wordt gezien en nadrukkelijk dient te worden onderscheiden van de eerste twee invalshoeken (Bakker & Wassink 2015; Bakker & Montessori 2016).

1. Invalshoek 1: het onderzoek beoogt het beschrijven van de normativiteit van professioneel handelen

Normatieve professionalisering vraagt op het meest basale niveau de bewustwording en het inzichtelijk maken van de manier waarop en met welke inhouden normativiteit een rol speelt in een professie, in een professionaliseringsproces en in het denken en handelen van de professional. Normatieve inhouden worden beschreven naar hun aard, functie, inhoud en impact, zoals dat empirisch door middel van beschrijvend onderzoek kan worden vastgesteld. De afgelopen termijnen van onderzoek hebben duidelijk gemaakt dat dit, hoewel basaal, een belangrijke invalshoek is, omdat de waardeoriëntatie en onderliggende motivaties van professionals in relatie tot hun professioneel gedrag vaak onbewust en onbenoemd blijven en daarmee dus ook onbereflecteerd.

Dit laatste leidt niet alleen tot onze verbazing, maar met grote regelmaat ook tot een belangrijk stuk onbegrip. Het is mijns inziens zo voor de hand liggend dat twee professionals die dezelfde protocollen hanteren toch tot verschillend professioneel handelen komen. Een open deur zou je zeggen, omdat ieder vanuit eigen subjectieve kaders interpretaties maakt van die protocollen en van de praktijken waarin gehandeld moet worden. Interpretaties die nooit volledig identiek zullen zijn. Toch blijkt dit inzicht helemaal niet zo gangbaar te zijn zowel op de werkvloer als in de beroepsopleiding. We hechten aan het pleidooi voor meer bewustwording op dit punt, juist omdat deze subjectieve laag van interpretatie zo vaak cruciaal blijkt bij het uiteindelijk tot stand brengen van professioneel handelen. De ballon van de gedachte dat we gestandaardiseerd, geprotocolleerd en *evidence based* eenduidig zouden kunnen werken in geobjectiveerde praktijksituaties is nog lang niet doorgeprikt.

2. Invalshoek 2: het NP-onderzoek in het opleidingsperspectief

Het tweede perspectief van onderzoek naar normatieve professionalisering richt zich op het opleidings- en ontwikkelingsproces van een professional. Voortbouwend op het voorgaande perspectief (invalshoek 1) doet zich de opleidingskundige vraag voor op welke wijze professionals kunnen worden uitgedaagd, gestimuleerd, begeleid en gefaciliteerd in het verkennen, expliciteren en ontwikkelen van hun eigen normativiteit en waardeoriëntaties. Het is een pedagogisch-didactisch vraagstuk met een eigen dynamiek, onder meer ook omdat de ontwikkelfase van de professional een belangrijke rol speelt. Het gaat immers zowel over de 17-jarige student in een reguliere beroepsopleiding als ook over professionals met een lange staat van dienst, die zich in-service verder professionaliseren.

Twee voorbeelden in deze tweede invalshoek uit onze eigen groep zijn het boek *Taxeren: belangrijk werk!* van Pim Klamer (2021) en het boek *Leraar, waar sta je voor?* (Van der Zande & Bakker 2020), waarin respectievelijk de proefschriften van Klamer en Van der Zande op een toegankelijke manier zijn samengevat en zijn voorzien van werkvormen om daar in de respectieve beroepsgroepen van taxateurs en leraren een reflectie op gang te brengen over de individuele en collectieve professionele identiteit. Uit reacties blijkt dat dit soort publicaties minstens zoveel impact hebben als het schrijven van een dissertatie. Een ander voorbeeld van dit type praktijkgericht onderzoek, waarbij dus interventies in de praktijk deel uitmaken van de onderzoeksactiviteit (zie Van Aken en Andriessen, 2001), zijn de podcasts en animaties die binnen de onderzoeksgroep worden geproduceerd. Voor een deel betreft dit natuurlijk ook gewoon het verspreiden van ontwikkelde inzichten (vanuit een communicatie-, PR- of RDD-strategie), maar het streven is om deze initiatieven ook steeds weer in het perspectief te zien van een interventie in een beroepspraktijk die onderdeel is van het onderzoekdesign (zie in H.4 bijvoorbeeld de onderzoeksprojecten van Van der Zande, Emans, Verkerk, Lozano Parra en Wessels).

3. NP-onderzoek als de inhoudelijke verkenning en legitimatie van 'goede' normatieve posities

Op niveau drie biedt het thema NP ruimte aan het expliciteren van de normatieve dimensie van het eigen handelen, zowel van een onderzoeker als van een beroepsbeoefenaar. Anders gezegd: onderzoekers, docent-onderzoekers, opleiders en professionals zijn in hun handelen zelf ook normatief. Allereerst, vanzelfsprekend, in de manier waarop onderzoek wordt gedaan en de normatieve keuzen die daaraan per definitie ten grondslag liggen. Onderzoekers schrijven vanuit deze derde invalshoek bijvoorbeeld een wetenschapstheoretisch of methodologisch essay. Ook het expliciteren van de eigen positionaliteit past hierin. In de tweede plaats past in dit perspectief het ontwikkelen en funderen van eigen, beroepsgerichte normatieve opvattingen en kan bijvoorbeeld positie worden ingenomen met uitspraken over wat in bepaalde professionele praktijken en professionaliseringsprocessen 'nastrevenswaardig', 'goed', 'beter' en 'slecht/verkeerd/onwenselijk' is.

In de eerdere fasen van het lectoraat is ervoor gekozen op dit niveau terughoudend te zijn en vooral aandacht te hebben voor de eerstgenoemde, beschrijvende invalshoek.

In de praktijk van het alledaagse onderzoek blijkt dat dit derde perspectief altijd meespeelt. En dat is natuurlijk congruent met waar we voor staan en hoe we NP hebben

geconceptualiseerd. De onderzoeker is ook zelf een normatieve professional. Onze eigen normatieve keuzen, maar ook de beladen thema's die veelal een rol spelen in de lopende onderzoeksprojecten, zoals het pleidooi voor persoonsvorming in de beroepsopleiding, discussies over burgerschap en burgerschapsonderwijs, de expliciete keuze in het Hoger Onderwijs bij te willen dragen aan de realisering van de *Sustainable Development Goals* (SDG's) van de Verenigde Naties, de werkplek vormgeven als een betekenisvolle (waarden-) gemeenschap, etc. vragen ook aan een onderzoeker kleur te bekennen. Het opleiden tot humaniteit en tot het kunnen bijdragen aan humanisering van de samenleving zijn daar- bij vooralsnog een belangrijk richtsnoer. ■

DE ONDERZOEKSVRAGEN

Volgens de regels van de kunst eindigt dit hoofdstuk met de centrale onderzoeksvragen zoals die in onze onderzoeksgroep worden gehanteerd (Structuurnota NP 2020-2024), maar dan omgebo- gen of toegespitst op het thema van dit boek. Het is de doorvertaling van de drie perspectieven zoals die hiervoor zijn omschreven. Het exploreren en verdiepen van de vragen op zich, maar vanzelfsprekend ook het beantwoorden ervan is onze ambitie, waarbij moet worden opgemerkt dat de eerste twee onderzoeksvragen vooral beschrijvend van aard zijn en de derde vraag 'pas' een eigen normatief vertrekpunt kiest:

1. Wat zijn we in deze onderzoeksgroep te weten gekomen over de ziel van de professional, oftewel de subjectieve en normatieve kwaliteiten van de professional?
2. Hoe wordt het vormgeven aan een beroep bepaald door subjectieve en daarmee ook norma- tieve kwaliteiten van de professional en de professionele context, wat we hier de ziel van de professional noemen? En in welke mate en op welke wijze is een professional zich van deze bezielde subjectieve en normatieve aspecten van professioneel handelen bewust?
3. Op welke wijze kan de ziel van de professional, met subjectieve of normatieve kwaliteiten worden onderzocht? Met daarbij zowel aandacht voor de motivatie tot NP alsook voor de wijze waarop dit type processen is te faciliteren in het spectrum van individueel, persoon- lijk leiderschap tot aan de geïnstitutionaliseerde vormen van de beroepsopleiding en de beroepspraktijk)

HOOFDSTUK 4 UITGEVOERD (PROMOTIE-)ONDERZOEK

De promovendi uit de onderzoeksgroep hebben vanzelfsprekend als belangrijkste klus een proefschrift opgeleverd dat voldoet aan de criteria die daar in de wetenschap voor gelden. Voor dit boek echter hebben wij ze gevraagd in een meer populair-wetenschappelijke stijl weer te geven waar hun onderzoek en proefschrift over gaat en wat het hele project uiteindelijk heeft opgeleverd. Het gaat niet om een per se wetenschappelijke tekst, maar vooral om een handzame, prettig leesbare en korte bijdrage.

Als richtlijn voor de inhoud en structuur van een hoofdstuk hebben we de volgende aandachtspunten meegegeven:

- *Waar gaat je onderzoek over?*
(een inleiding op het onderwerp, een korte uitleg, uitmondend in de onderzoeksvraag/-vragen)
- *Waarom is die onderzoeksthematiek relevant en belangrijk?*
(Wat is eigenlijk het probleem dat speelt/speelde? Bij wie en hoe?)
- *Hoe heb je dat onderzoek uitgevoerd?*
(Met enige aandacht voor het proces, maar vooral gefocust op de methode van onderzoek en de selectie van respondenten/participanten/deelnemers)
- *Wat heeft je onderzoek concreet opgeleverd en wat betekent dat voor de vorming van professionals?*

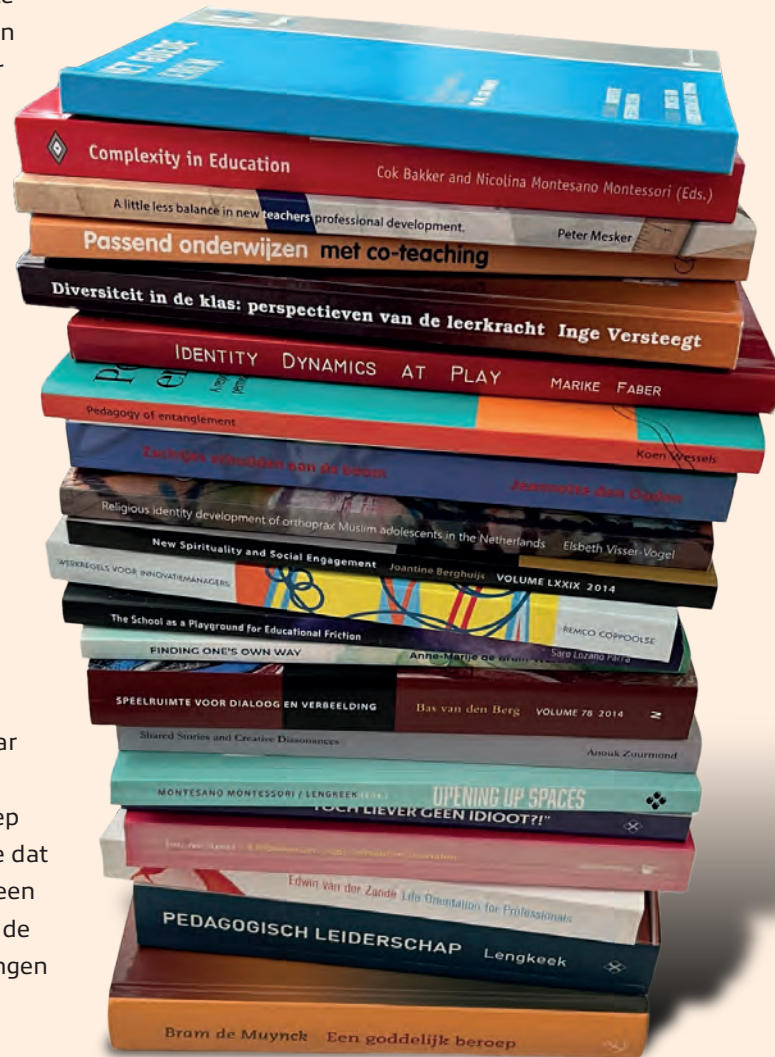
Vervolgens hebben we hen gevraagd in een apart kader aan te geven, op min-of-meer schematische wijze:

- o *De 'lessons learnt'*
- o *Twee tot vier aanbevelingen op basis van het onderzoek, gericht op de ontwikkeling van professionals*

De volgorde van de nu volgende beschrijvingen van de uitgevoerde promotieprojecten wordt bepaald door het tijdstip van promoveren. De opbouw van de thema's door de tijd heen is daarmee dus ook die volgorde in die volgorde weerspiegeld (bijlage I biedt meer technische details bij de projecten, met name qua financiering, inbedding en begeleiding).

Vervolgens wordt een aantal nieuw gestarte promotieprojecten beschreven, waarvan een proefschrift nog niet is rondgekomen, maar waar ondertussen wel voldoende over te melden valt en waarvan wij dachten dat het zonde zou zijn om dat niet in deze bundel op te nemen.

Tot slot in dit hoofdstuk nog vier aparte bijdragen. Een bijdrage van Nicolien Montessori over het gezamenlijk boekproject *Complexity in Education. From horror to passion* dat we in 2016 hebben gepubliceerd, na een jaar van gezamenlijke gesprekken (Bakker & Montessori, 2016); een bijdrage van en in samenwerking met Ina ter Avest, waarin we een beschrijving geven van Structurele Identiteitsberaden in het onderwijs; een bijdrage van Remco Coppoolse die zijn promotieonderzoek naar innovaties in het hoger onderwijs (2018) niet in het kader van onze onderzoeksgroep verrichtte, maar na zijn promotie ontdekte dat dat wellicht daar het best had gepast; en een bijdrage van Margreeth Kloppenburg over de maatschappelijke betekenis en verwachtingen van de accountant.



BRAM DE MUYNCK
PROMOVEERDE OP 10 APRIL 2008
AAN DE VRIJE UNIVERSITEIT (VU) TE
AMSTERDAM OP HET PROEFSCHRIFT
EEN GODDELIJK BEROEP. SPIRITUALITEIT
IN DE BEROEPSPRAKTIJK VAN LERAREN
IN HET ORTHODOX-PROTESTANTSE
BASISONDERWIJS.

Een goddelijk beroep. Spiritualiteit bij leraren in het orthodox protestantse basisonderwijs
 Bram de Muynck

Inleiding

In de beginjaren van mijn loopbaan als orthopedagoog verbaasde ik mij vaak over het geduld waarmee leerkrachten kinderen benaderden. Ik werkte in het behoudende deel van het protestants christelijk onderwijs, waar de meeste leraren actief meelevende kerkleden zijn. Mijn observaties leidden tot de vraag of hun beroepshouding iets te maken had met hun geloof. Zijn er knooppunten waar geloof en beroep samen komen? Uit eerder onderzoek van Van Hardeveld

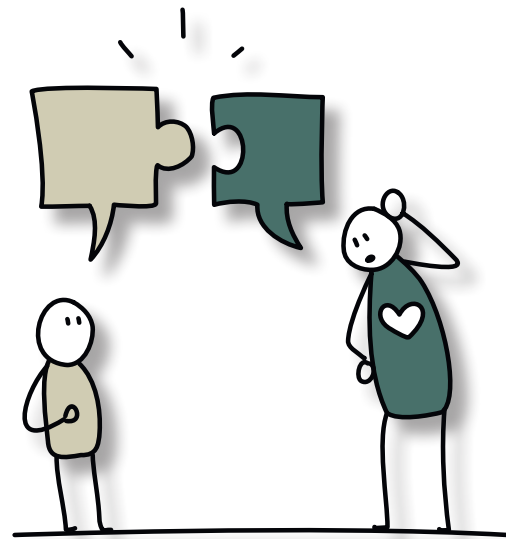
(2003) was mij bekend dat leerkrachten in orthodox-protestantse scholen zich in hun pedagogische opvattingen niet zozeer laten leiden door de identiteit van de school, maar door hun eigen individuele overtuigingen. Dit beeld klopte met het brede protestants christelijke onderwijs (Bakker en Rigg, 2004). Over de wijze waarop de eigen, persoonlijk beleefde identiteit en de geloofsbeleving tot uiting komen in de beroepspraktijk was nog relatief weinig bekend, althans niet in Nederland. Die kennis leek mij van belang omdat de leraar met zijn persoonlijk optreden een grote invloed heeft op het vormingsproces van leerlingen. Kennis hierover leek mij ook van belang voor de lerarenopleiding, voor de nascholing en voor de omgang met identiteit in schoolteams.

Waar gaat het onderzoek over?

Als je nadenkt over de plaats van geloof in de beroepspraktijk moet je vaststellen welke begrippen je gebruikt. Ik heb gezocht naar begrippen die niet alleen gaan over overtuigingen maar ook over emoties, existentiële ervaringen en over gedrag. Ik koos als kernbegrip 'spiritualiteit' omdat ik daarmee de hele levensinstelling van de persoon met bijbehorende gewoonten en inrichting van het leven kon vatten. In spiritualiteit lichten vier dingen op. In de eerste plaatst gaat het om *transcendentie*, dat wil zeggen: ervaringen die de alledaagse werkelijkheid overstijgen. Spiritualiteit heeft ook te maken met *inspiratie*, een woord dat vooral iets zegt over het elan en de moed die men in het werk heeft. Spiritualiteit verwijst ook naar een *zoekproces* om de ervaringen van inspiratie en transcendentie in verband te brengen met de alledaagse levenspraktijk. Ten slotte kunnen bij het spiritualiteitsbegrip ook *methodische* aspecten onderscheiden worden, die verband houden met de regelmatige aandacht die men geeft aan het zoekproces (bijvoorbeeld in gebed en Bijbellesing; De Muynck, 2008, 74-80).

'De alledaagse levenspraktijk' (het derde punt, zojuist genoemd) is in deze studie de beroepspraktijk van leraren. Om beter te begrijpen hoe het zoekproces werkt, construeerde ik op grond van literatuur een conceptueel kader. Daarin wordt uitgelegd hoe de vier aspecten van spiritualiteit met

elkaar in verband staan. Het opdoen van ervaringen van inspiratie en transcendentie gebeurt in de omgang met bronnen. Bronnen zijn bijvoorbeeld geschriften die van belang zijn in de traditie waarin leraren staan, maar ook levenservaringen. In het conceptuele kader wordt verder uiteengezet dat het zoekproces te herkennen is in verschillende niveaus waarop leerkrachten in hun beroepspraktijk



reflecteren. Daarbij maakte ik gebruik van de theorie van *Gestaltvorming* (Korthagen & Lagerwerf, 2001). Iedere leerkracht maakt gebruik van gehelen van 'behoeften, gevoelens, waarden, betekenisvolle ervaringen, kennis en gedragstendenzen' (Dolk, 1997, 17). Daarin zijn ook betekenisvolle ervaringen van inspiratie en transcendentie opgenomen. Gestalten functioneren in de onderwijspraktijk, maar

worden in eerste instantie niet expliciet benoemd. Door reflectie op het handelen maken leerkrachten bewuste schema's: met behulp van begrippen worden de ervaringen benoemd en wanneer schema's logisch geordend worden, kan gesproken worden van theorievorming. Reflectie brengt dus aan het licht wat nog niet eerder verwoord is. De schema's en theorieën helpen weer bij het benoemen van nieuwe ervaringen.

Hoe is het onderzoek uitgevoerd?

In dit onderzoek was het niet de bedoeling om statistisch verantwoorde generaliseerbare uitspraken te doen over spiritualiteit bij leraren. Ik wilde gedetailleerd in kaart brengen hoe leraren geloof in relatie tot hun werk ervaren. Daarom koos ik voor kwalitatief onderzoek. De gevolgde methode staat bekend als 'analytische inductie', is in Nederland uitgewerkt door Maso en Smaling (1998), en was nog niet eerder in een grotere studie toegepast. Een van de kenmerken van de methode is dat ze bestaande theorievorming als uitgangspunt neemt. Ik formuleerde een aantal veronderstellingen die gaandeweg het empirisch onderzoek steeds verder werden verfijnd. De theorievorming is dus een interactief proces van enerzijds het verzamelen van informatie en anderzijds het bijstellen van de theoretische uitspraken. Onderdeel van de werkwijze was dat gaandeweg het onderzoek gekeken werd of er aanwijzingen waren dat bepaalde kenmerken van de respondenten of bepaalde condities

van de situatie waarin zij werken, belangrijke informatie gaven over hun spiritualiteit. Deze aanwijzingen konden aanleiding geven voor de selectie van volgende respondenten.

Omdat ik mij moest beperken koos ik ervoor het onderzoek te doen bij leerkrachten in orthodox protestantse scholen. De twee varianten daarin, de bevindelijk gereformeerden en de vrijgemaakt gereformeerden, hadden in de periode waarin de studie werd uitgevoerd een vrij duidelijk profiel. Het onderzoek startte met het selecteren van representatieve scholen. Voor iedere richting koos ik drie scholen: één school van gemiddelde grootte, één in landelijk gebied en één in verstedelijkt gebied. Daarbij stelde ik als voorwaarde dat er ten minste één homogene school moest zijn (school waarop kinderen zitten die behoren tot één kerkelijke gemeenschap) en ten minste één heterogene school (school waarop kinderen zitten van meerdere kerkelijke gemeenschappen). Het onderzoek werd in de teams van de betreffende scholen gepresenteerd. Aan de leerkrachten op de geselecteerde scholen (n=104) werd een vragenlijst voorgelegd, waarvan de resultaten inzicht gaven in een aantal kenmerken van de leerkrachten. Deze gegevens maakten het mogelijk om lopende het onderzoek nieuwe respondenten te selecteren. De respondenten werden op drie (een enkele keer twee of vier) momenten van ongeveer een uur geïnterviewd. Er werd een

open en volgende interviewtechniek toegepast, waarbij er drie vragen leidend waren: ‘Waardoor word je in je werk geïnspireerd?’, ‘Waarom heb je ervoor gekozen om leraar te worden?’ en: ‘Hoe komt je inspiratie tot uiting in je professionele handelen?’ Daarnaast was de onderzoeker op een of meerdere momenten in de klas aanwezig. Op grond van de observaties was het mogelijk om vragen te stellen over de achtergrond van het handelen van de leerkracht. Het bleek dat de vragen naar aanleiding van het waargenomen handelen sterke aanjagers waren van reflectie. De gegevens van de interviews werden verwerkt met het computerprogramma *Atlas-ti*. Nadat steeds drie of vier leerkrachten waren geïnterviewd, werden aan de hand van het materiaal de oorspronkelijke veronderstellingen veranderd en/of aangevuld. In totaal werden tien leerkrachten in het reformatorische onderwijs geïnterviewd en tien in het gereformeerd-vrijgemaakte onderwijs.

Resultaten van het onderzoek

Als eerste analyseerde ik de interviews op *professionele opvattingen en reflectiepatronen*. Deze waren nauw verbonden met hun religieuze overtuigingen. Dat bleek bijvoorbeeld uit de opvattingen over de pedagogische relatie met het kind. Er is een diep besef dat de leraar en leerling op dezelfde manier tegenover God staan, en dat beiden onderworpen zijn aan het gezag van God. De leraar heeft evenals het kind te rekenen

met de eigen zondige en kwetsbare positie ten opzichte van God. Het besef dat men niet autonoom (dat wil zeggen: los van God) op kan treden ten opzichte van het kind, is een centraal kenmerk van orthodoxe leerkrachten. Opmerkelijk is dat de leerkrachten in de verantwoording van hun handelen refereren aan het gedachtegoed van de zuil waarin zij zijn opgegroeid en waarin zij werken. In tegenstelling tot wat op grond van eerder onderzoek werd vermoed (Van Hardeveld, 2003), zijn de opvattingen van orthodoxe leerkrachten niet alleen individueel bepaald, maar verbinden de leerkrachten deze aan de opvattingen binnen de ‘waardegemeenschap’ waarin zij werken. Orthodoxe leerkrachten zijn daarmee goede representanten van de formele identiteit van de school. De binding aan de zuil heeft voor iedere leerkracht een eigen inkleuring. Gebleken is dat iedere leerkracht een uniek evenwicht vindt tussen de loyaliteit aan het gedachtegoed van de zuil en de kritiek daarop. Een opvallend verschil tussen leerkrachten in de twee doelgroepen is dat reformatorische leerkrachten een overwegend mentale betrokkenheid hebben en gereformeerd-vrijgemaakte leerkrachten een meer handelingsgerichte betrokkenheid. De individuele bepaaldheid en inkleuring van de professionele overtuigingen blijkt uit de uiteenlopende motieven die leerkrachten van belang vinden. Bij de twintig leerkrachten trof ik zes motieven aan die bij elk van hen in wisselende patronen voorkomen: geborgenheid

bieden, zorg bieden, God (leren) kennen, godsbesef bijbrengen, nieuwsgierigheid wekken en willen toerusten.

Hoe heeft spiritualiteit een rol gespeeld in de *professionele ontwikkeling*? Dit was het tweede onderdeel van mijn analyse. Uit de interviews concludeerde ik dat jeugdervaringen (eigen omgang met kinderen en beelden van vroegere leraren) van blijvende en inspirerende invloed zijn op de beroepsuitoefening. Verder viel uit de verhalen van de leerkrachten af te leiden dat niet zozeer de opleiding (en specifiek de vakken godsdienst of levensbeschouwing) een bijdrage aan de spiritualiteit heeft geleverd, maar wel de groep studiegenoten waarmee men tijdens de opleiding een intensief contact had opgebouwd. Opmerkelijk vaak worden er negatieve stage-ervaringen genoemd die maakten dat de opleiding niet als inspirerend werd ervaren. Van grote invloed – en een blijvende bron van inspiratie – zijn de stages of de werkervaringen met een bijzonder karakter: stages in het speciaal basisonderwijs en werkervaringen in het buitenland. Deze hadden het karakter van *exposure*, het blootgesteld zijn aan moeilijke werksituaties. Enerzijds hebben deze ervaringen de leerkrachten in opleiding teruggeworpen op (het tekort aan) basale pedagogische vaardigheden. Anderzijds was er in deze situatie vaak sprake van een leerklimaat waarin men fouten kon maken, waarin de eigen verantwoordelijkheid voluit erkend werd,

en waarin men een beroep kon doen op de steun van collega’s.

Tenslotte ging ik na hoe de spiritualiteit tot uiting kwam in het *handelen* van de leerkrachten. Spiritualiteit blijkt behalve in de rituelen als zingen, bidden en de Bijbelvertelling, vooral te herkennen in het gesprek, het kijken naar de leerlingen, de aanraking en in de creativiteit waarmee men situaties hanteert. Ook de omgang met moeilijkheden, de omgang met de diversiteit in de klas, de manier waarop men zichzelf hanteert en de manier waarop men iets over zichzelf onthult, maken duidelijk hoe de drijfveren van leerkrachten tot expressie komen in hun handelen. Het is mij opgevallen dat alle leerkrachten in het orthodox-protestantse onderwijs bijzondere ervaringen opdoen. Er zijn twee verschillende transcendentie ervaringen die ik respectievelijk benoemd heb als ervaringen van pedagogische transcendentie en ervaringen van religieuze transcendentie. Een ervaring benoemde ik als transcendent wanneer de beleving de actuele situatie overstijgt, de gebeurtenis de leerkracht ‘overkomt’ en wanneer deze een verrassend element heeft. *Pedagogische* ervaringen van transcendentie doen zich vooral voor wanneer men zich intens verwondert over het gedrag van kinderen of wanneer men in de interactie met kinderen zich verheugt in het resultaat. *Religieuze* transcendentie ervaringen doen zich vooral voor tijdens het gezamenlijk

bidden en zingen met de kinderen en tijdens de Bijbelvertelling. Tijdens het Bijbelverhaal komen de ervaringen van religieuze en pedagogische transcendentie samen, doordat de leerkracht iets bijzonders beleeft aan de inhoud van het verhaal, zich verwondert over de reactie van de kinderen en tegelijk reflecties heeft over de vorming van de leerlingen.

Betekenis van het onderzoek

Een van de belangrijkste ontdekkingen over de verbinding tussen geloof en leraarschap vond ik dat religieuze en pedagogische spiritualiteit elkaar kunnen versterken. Dat gebeurt vooral door middel van de concepten die iemand ter beschikking heeft. Orthodox protestantse leraren hebben woorden om hun pedagogische ervaringen religieus te duiden. Men kan waarnemingen in een transcendent kader interpreteren.

Als leerkracht weet je je onderdeel van een groter geheel. Een recente reviewstudie van Nastja Häusler en collega's (2019) bevestigt het belang deze bevindingen. Zij lieten zien dat religieuze overtuigingen leidend zijn op het knooppunt van geloof en leraarschap. Welke levensbeschouwing men ook koestert, taal helpt om ervaringen te duiden. De heen en weerbeweging tussen geloofstaal en pedagogische ervaring is wel een kwestie van vorming. Christelijke lerarenopleidingen doen er dan ook goed aan om het theologisch-pedagogisch reflecteren in opleidingsmodules te faciliteren. Het inzicht dat je begrippen ter beschikking moet hebben, wil je ervaringen op een pedagogische en levensbeschouwelijke manier kunnen interpreteren, geldt echter in zijn algemeenheid. Het heeft dus in alle lerarenopleidingen zin levensbeschouwelijk te leren reflecteren. ■

LESSONS LEARNT

- Voor pedagogische spiritualiteit is pedagogische taal nodig. Als tegenwicht voor de dominantie van de onderwijskunde in lerarenopleidingen, is het belangrijk dat studenten tijdens hun opleiding met denkers uit de grote pedagogische traditie bezig zijn.
- De beheersingsgerichte trend in het onderwijs is nog steeds niet uitgewoed. Orthodox protestantse scholen hebben cultuurkritisch potentieel omdat openheid voor het onbekende en vertrouwen in de individuele zoekweg deel uitmaakt van de religieuze voorstellingen. Een uitdaging is om dit potentieel pedagogisch te cultiveren.

AANBEVELINGEN

- Binnen scholen moeten er momenten zijn waar ervaringen van inspiratie en transcendentie gedeeld worden. Leerling-besprekingen moeten niet alleen gericht zijn op het effectiever maken van het handelen, maar op het versterken van het pedagogische kijken.
- Spiritualiteit is een levenslang proces. Nieuwe en vooral vreemde ervaringen faciliteren dit. Leerkrachten zouden vanuit hun bestaande baan, elders nieuwe ervaringen op moeten kunnen doen, door bijvoorbeeld excursies en stages.



INGE VERSTEEGT

PROMOVEERDE OP 22 DECEMBER 2010 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET PROEFSCHRIFT DIVERSITEIT IN DE KLAS: PERSPECTIEVEN VAN DE LEERKRACHT. EEN KWALITATIEF-EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE WIJZEN WAAROP LEERKRACHTEN IN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK PRIMAIR ONDERWIJS BETEKENIS TOEKENNEN AAN RELIGIEUZE EN ETNISCHE DIVERSITEIT VAN LEERLINGEN.

Diversiteit in de klas: perspectieven van de leerkracht

Inge Versteegt

Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de verschillende betekenissen en idealen die leerkrachten verbinden aan hun waarnemingen van verschillen tussen kinderen in hun klas. Ik ben daarmee bezig geweest in het kader van mijn promotie-onderzoek dat resulteerde in een proefschrift in 2010. Het onderzoek geeft weer hoe leerkrachten van verschillende protestants-christelijke scholen met een wisselende leerling-populatie denken over diversiteit in de klas.

Het doel van het onderzoek was te achterhalen wat de betekenis van leerling-diversiteit is voor het didactische en pedagogisch handelen. De nadruk lag vooral op diversiteit op het gebied van godsdienst, etniciteit en cultuur. Maar ook sociaaleconomische en cognitieve diversiteit van leerlingen zijn in het onderzoek meegenomen.

Wat betekent diversiteit in de klas voor leerkrachten?

Meestal is onderzoek naar diversiteit op scholen gericht op formele beleidskwesties of op de effecten van diversiteit op de onderwijsresultaten. Het gaat dan bijvoorbeeld om de vraag hoe burgerschapsonderwijs kan worden

vormgegeven, of welke etnische groepen in het onderwijs achterstanden hebben. Dit onderzoek richtte zich op de tussenliggende schakel tussen beleid en uitkomst. Leerkrachten bepalen iedere dag hoe het beleid vorm krijgt, bijvoorbeeld in hun enthousiasme als een kind iets vertelt over thuis. Daarom kan inzicht in de overwegingen van leerkrachten aanleiding zijn om het beleid aan te passen. Het kan ook helpen om de resultaten van het onderwijs beter te kunnen verklaren.

De visie van leerkrachten op leerling-diversiteit komt niet uit de lucht vallen, maar wordt gevormd in een veranderlijke culturele context. In dit onderzoek worden drie niveaus onderscheiden: een maatschappelijk context, een professionele context en een persoonlijke context.

Op maatschappelijk niveau speelt het unieke Nederlandse onderwijssysteem een rol. Openbaar onderwijs is toegankelijk voor iedereen en wordt door de gemeente aangestuurd. Het bijzonder onderwijs is gesticht vanuit een religieuze organisatie of een groep ouders. De overheid financiert bijna al het onderwijs. De vrijheid van onderwijs geeft ouders de mogelijkheid om een school te kiezen die aansluit bij hun wensen. Tegelijkertijd hebben bijzondere scholen beperkt mogelijkheid om leerlingen te selecteren. De vraag of dit systeem het leerling contact tussen kinderen van verschillende etnische en religieuze achtergronden belemmert, is al jaren onderwerp van fel debat. In dit

onderzoek is vastgesteld dat er aanwijzingen zijn dat het protestants-christelijk onderwijs in sommige gevallen inderdaad segregatie bevordert, maar in sommige gevallen daarentegen juist bijdraagt aan positieve omgangsvormen tussen kinderen.

Op professioneel gebied zijn er grofweg twee benaderingen waarin over leerling-diversiteit wordt gesproken. Eén van die benaderingen betreft de verschillen in onderwijsresultaten die voortkomen uit achterstand of achterstelling. Het gaat dan om het bevorderen van gedifferentieerd onderwijs voor verschillende leerbehoeften. De tweede benadering richt zich op het socialiseren van kinderen en het weg nemen van wederzijds onbegrip. Hierbij staat het pedagogische doel meer centraal, namelijk het opvoeden van kinderen in een democratische, multiculturele samenleving.

Per school kan het onderwijs over godsdienst/levensbeschouwing verschillen. De basiskennis over de verschillende godsdiensten is het vakgebied geestelijke stromingen. Iedere Nederlandse basisschool moet hier aandacht aan besteden, maar hoe dat gebeurt, is niet vast omschreven.

Het bijzondere aan onderwijs is de sterk persoonlijke, emotionele band tussen leerling en leerkracht (zie o.a. Bakker en Rigg, 2004). Ook in dit onderzoek is de persoonlijke visie van leerkrachten beschreven als achterliggende factor. Daarvoor is gekeken naar de betekenis

van diversiteit en geloof in het persoonlijk leven van de leerkracht.

Een belangrijke ontdekking van dit onderzoek was, dat de persoonlijke levensbeschouwing vaker de doorslag gaf bij dilemma's rond leerling-diversiteit. Deze was dus van grotere invloed dan het formele beleid van de school. Bijvoorbeeld de keuze van een leerkracht om met leerlingen te bidden aan het begin van de dag, was vaker het resultaat van persoonlijke overwegingen, dan dat dit vanuit de school werd aangestuurd.

Diversiteit: vijf tegengestelde idealen

Het onderzoek vond plaats door middel van interviews met leerkrachten van uiteenlopende scholen en met diverse achtergronden. Ze werkten allemaal op een school met een protestants-christelijke identiteit, maar de scholen en leerkrachten waren verder erg verschillend.

Leerkrachten hebben hun perspectief op diversiteit van leerlingen vanuit vijf verschillende idealen toegelicht. Het eerste ideaal is dat van 'wederzijds respect'. Dit ideaal is een manier om allerlei verschillende praktijken mee te verdedigen. Zo kan de ene leerkracht vinden dat kinderen van alle achtergronden samen Kerst moeten vieren vanuit respect voor de viering, maar de andere leerkracht vindt juist dat het respectvol is als er ruimte werd gemaakt voor kinderen die niet willen meedoen.

Het tweede ideaal is 'diversiteit als waardevol'. Het is voor leerkrachten belangrijk dat alle leerlingen zien dat iedereen anders is, en dat verschillen positief gewaardeerd worden. Leerlingen worden bijvoorbeeld uitgenodigd om iets over hun cultuur of religie te vertellen. De diversiteit van leerlingen fungeert hierbij soms als lesmateriaal.

Het derde ideaal is 'gelijke behandeling', waarbij het voorkomen van discriminatie en het tegengaan van stereotypen centraal staat. Binnen dit ideaal zijn leerkrachten ook kritisch op het handelen van hun collega's.

Het vierde ideaal is dat van de 'aanpassing aan de identiteit van de school'. Hierbij wordt bedoeld dat kinderen of ouders die niet accepteren dat de school christelijke tradities heeft, beter een andere school kunnen zoeken.

In het vijfde en laatste ideaal vinden leerkrachten dat 'kinderen zelf keuzes moeten leren maken op het gebied van geloof, hun eigen mening of levensbeschouwing'. Het is de taak van de school om kinderen te leren nadenken over hun keuzes, en leerkrachten mogen de leerlingen hierin niet teveel sturen.

Resultaten van het onderzoek

Geen van de leerkrachten gebruikte consequent één ideaal. Integendeel, de meeste leerkrachten gebruikten verschillende idealen. Ze waren zich bovendien nauwelijks bewust van



de interne tegenstrijdigheden tussen deze idealen. Er waren ook weinig tot geen verwijzingen naar professionele overwegingen, behalve wanneer het ging om verschillen op cognitief niveau. Het omgaan met verschillen tussen leerlingen op het gebied van etniciteit, religie, sociaaleconomische klasse of nationaliteit, werd meestal beargumenteerd vanuit persoonlijke – religieuze of politieke – overtuigingen. Het beleid van de school werd vaak als leidend gezien.

Er werden verschillende dilemma's beschreven, zoals: hoe gaat de school om met meisjes die een hoofddoek willen dragen? In sommige gevallen werden deze niet toegestaan, met verwijzing naar de christelijke identiteit van de school. Ouders die streng gelovig waren gaven soms spanningen. Zo waren er ouders die hun kinderen niet mee wilden laten gaan op excursie naar een moskee, of juist naar een viering in een kerk. Orthodoxe moslim-ouders kregen vaker nul op het rekest – ook als deze groep op school een meerderheid was. Met wensen van orthodoxe christelijke ouders werd vaker rekening gehouden – ook als deze groep op school een minderheid was, zoals een verzoek om geen boeken van Harry Potter meer te gebruiken.

Het vasthouden aan christelijke vieringen of tradities, en het negeren van andersgelovige vieringen, leidde vooral bij scholen met een gemengde leerlingpopulatie tot conflicten met

ouders en soms lege klaslokalen bij vieringen. Op scholen met een zeer grote diversiteit bleek vaker een pragmatische houding ten aanzien van verschillen te bestaan. De verschillende mogelijkheden werden soms bewust tegen elkaar afgewogen, en dat leidde tot creatieve *good practices*. Zo was er een school waar dochters van bezorgde moslim-ouders bijvoorbeeld niet op schoolkamp mee mochten vanwege de logeerpartij. Daar sprak de school af dat de ouders hun dochters in de ochtend kwamen brengen en in de namiddag kwamen ophalen. Op die manier sliepen de meisjes thuis, maar konden zij toch aan het kamp deelnemen. De idealen 'gelijke behandeling' en 'diversiteit als waarde' werden hierdoor in balans gebracht.

Diversiteit in de klas anno 2020

De uitdagingen rond diversiteit op (christelijke en andere) scholen zijn er sinds het verschijnen van dit proefschrift in 2010 niet eenvoudiger op geworden. Ten eerste zijn ouders - maar ook leerkrachten - steeds minder vaak betrokken bij een kerkelijke gemeenschap. Hun visie op geloof kan variëren. Misschien is het dan voor christelijke scholen niet meer zo aantrekkelijk om een gezamenlijk onderbouwde visie te ontwikkelen op levensbeschouwing, religie of identiteit. De kans bestaat dat het heikele onderwerp liever wordt omzeild, of met een algemene missie als 'respect' wordt afgedaan. Dit heeft als risico dat er pas over wordt nagedacht als er conflicten ontstaan.

Ondertussen is echter de noodzaak om over diversiteit op school te bespreken, flink toegenomen. We noemen vijf dilemma's die in het huidige onderwijs een rol spelen:

1. De dreiging van islamitische terroristische organisaties als ISIS en Al-Kaida leidde wereldwijd tot etnische spanningen. Het stigmatiseren van religieuze en etnische minderheden is door populistische partijen tot een vast onderdeel van het politieke debat gemaakt. De islam is door deze polarisering een kwetsbare minderheidsgodsdienst geworden. Kinderen met een islamitische achtergrond kunnen vaker slachtoffer worden van vooroordelen van leerkrachten of zelfs leerkrachten. Vooral op christelijke scholen met een bescheiden moslim-populatie is het risico van een schijntegenstelling aanwezig. Hoe kunnen scholen spreken over onrecht, oorlog, terrorisme en religieus fundamentalisme, zonder dat kinderen vanwege hun afkomst worden gestigmatiseerd?
2. Het internet biedt ook kinderen sneller toegang tot extremistische ideeën waarin diversiteit tot probleem wordt gemaakt. Vanuit hun eigen opvoeding komen kinderen soms de school in met een vijandbeeld over hun klasgenoten. Hoe kunnen scholen kinderen mediawijs en tolerant maken, zonder de meningen van hun ouders ter discussie te stellen?
3. De discussie over de figuur van zwarte Piet raakt direct aan scholen, omdat de vormgeving van het kinderfeest de kern is van de discussie. Scholen moeten keuzes maken, en vinden daarbij de ouders lijnrecht tegenover elkaar. Hoe kunnen scholen een vrolijk kinderfeest organiseren, als de vormgeving zo beladen is geworden dat er geen neutrale keuze meer mogelijk lijkt?
4. Ook de komst van vluchtelingenkinderen geeft scholen een lastige taak. Deze kwetsbare leerlingen behoeven niet alleen goed onderwijs, maar ook een veilig thuis. De middelen van scholen zijn beperkt. Hoe kunnen scholen de onderwijskwaliteit handhaven, terwijl ze de leer- en zorgbehoeften van deze kinderen optimaal tegemoetkomen?
5. Ondertussen worstelen sommige scholen met krimp of met een fusie, hetgeen leidt tot vragen over de schoolidentiteit en daarmee de omgang met diversiteit. Hoe kunnen leerkrachten, ouders en schoolbesturen beslissingen maken die recht doen aan de school als (nieuwe) gemeenschap?

Hoewel deze dilemma's op veel scholen spelen, is het voor leerkrachten die professionele oplossingen willen, vaak zoeken naar een speld in een hooiberg. Het begrip 'diversiteit in de klas' heeft in de literatuur nog steeds een groot containergehalte. In recente studies voor het onderwijsveld en docenthandleidingen gaat het vaak over twee vrij algemene thema's:

- Het versterken van de groepsband, en het voorkomen van stigmatisering van kinderen die 'anders' zijn, en bestrijding van pesten.
- Het omgaan met problematisch, storend gedrag dat kan voortkomen uit een combinatie van psychische problemen (ADHD, ADD, autisme spectrum stoornis).

Beide thema's hebben een relatie met passend onderwijs; het Nederlandse onderwijsbeleid gericht op het verminderen van de instroom van kinderen met gedrags- of leerstoornissen naar het speciaal onderwijs. De wisselwerking tussen 'psychische' diversiteit, cognitieve diversiteit en allerlei andere vormen van diversiteit, zowel sociaaleconomisch, levensbeschouwelijk, etnisch, als religieus, wordt zelden uitgelegd. Hoe algemener 'diversiteit' wordt verwoord, hoe minder houvast er is voor specifieke problemen en dilemma's.

Bovendien is het wetenschappelijk onderzoek naar diversiteit in het onderwijs versnipperd onder verschillende disciplines. Onderzoekers worden vaak voor korte projecten aangeno-

men, zodat zij zich nauwelijks kunnen inlezen. Het gevolg is dat onderzoekers van verschillend plimage weinig kennis opdoen van elkaars inzichten. Een drietal publicaties onder vrijwel dezelfde titel als dit proefschrift ('diversiteit in de klas'), heeft noch elkaar, noch het proefschrift in de literatuurlijst staan. Iedere wetenschapper blijft zo op zijn of haar eilandje werken. Zelfs een recent, grootschalig Nederlands onderzoek naar de *positieve* effecten van etnische verscheidenheid op de schoolprestaties, wordt niet door alle collega's opgemerkt (Braster & Dronkers, 2013).

Een bijkomend 'probleem' is de verengelsing van de academische literatuur, waardoor het lastiger wordt voor docenten om zich te blijven inlezen in hun vakgebied. Veelzeggend wellicht dat bijna de helft van de literatuur op *Google Scholar* over 'diversiteit in het onderwijs' van Vlaamse herkomst bleek (Coubergs, Struyven et al., 2015; Puissant & Algoet, 2014; Lievens & Vernimmen, 2017). Hier valt door Nederlandse onderzoekers nog een wereld - terug- te winnen.

Anderzijds zien we dat (lectoren van) hogescholen met dit thema flink aan de slag gaan. Hogeschool InHolland heeft in samenwerking met Trees Pels een 'meetladder diversiteit onderwijs' ontwikkeld. Het omgaan met de eigen diverse studentenpopulatie is op de Hogeschool van Amsterdam aanleiding tot onderzoek (Middelkoop & Meerman, 2014). Ook deze publicatie van de Hogeschool Utrecht maakt

deel uit van deze positieve ontwikkeling. Verbinding tussen wetenschappers onderling, tussen universiteiten en hogescholen, en tussen onderwijsprofessionals en academici is dus niet vanzelfsprekend, maar wel hard nodig.

Ten slotte

Omgaan met diversiteit kan verwarren, frustreren én inspireren. We hebben gezien dat leerkrachten bij het omgaan met diversiteit in de klas vaak op hun persoonlijk kompas varen. De achterliggende idealen zijn daarbij soms met elkaar in tegenspraak, zonder dat de leerkracht zich hiervan bewust is. Hieruit kunnen we concluderen dat er op professioneel gebied – zeker in 2010 - nog ruimte was voor groei. De vergelijking met de literatuur uit tussenliggende jaren laat zien dat wetenschappelijke inzichten over *good practice* nog steeds niet altijd landen bij degenen die ze zo hard nodig hebben.

Daarom is verbinding tussen onderwijs en wetenschap een onmisbare schakel. Het is niet nodig voor onderwijsprofessionals om zelf het wiel uit te vinden, bij het omgaan met verschillen, of dilemma's rond groepscohesie. Er is immers al veel onderzoek gedaan. Dat vereist wel dat wetenschappers hun bevindingen helder aan het veld communiceren. In dat perspectief kan iedereen winst behalen, vooral wanneer we over onze disciplinaire grenzen durven kijken en samenwerken. Met deze publicatie hopen we hier een bescheiden bijdrage aan te leveren. ■

LESSONS LEARNT

- Leerkrachten putten uit verschillende tegenstrijdige idealen als ze omgaan met diversiteit
- De idealen zijn vaak gebaseerd op persoonlijke, politieke of levensbeschouwelijke overtuigingen en minder vaak op professionele overwegingen
- Leerkrachten voelen zich in dit krachtenveld van idealen ook niet altijd vrij om te handelen op basis van hun professionele normativiteit
- De tegengestelde idealen hebben impact op de kwaliteit van het onderwijs en kunnen leiden tot verschillende uitkomsten voor leerlingen van verschillende achtergronden

AANBEVELINGEN

- Binnen scholen moeten er momenten zijn waar ervaringen van inspiratie en transcendentie gedeeld worden. Leerling-besprekingen moeten niet alleen gericht zijn op het effectiever maken van het handelen, maar op het versterken van het pedagogische kijken.
- Spiritualiteit is een levenslang proces. Nieuwe en vooral vreemde ervaringen faciliteren dit. Leerkrachten zouden vanuit hun bestaande baan, elders nieuwe ervaringen op moeten kunnen doen, door bijvoorbeeld excursies en stages.



BAS VAN DEN BERG
PROMOVEERDE OP 11 FEBRUARI 2014
AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP
HET PROEFSCHRIFT SPEELRUIMTE
VOOR DIALOOG EN VERBEELDING.
BASISSCHOOLLEERLINGEN MAKEN
KENNIS MET RELIGIEUZE VERHALEN.

Speelruimte voor dialoog, verbeelding & bezinning. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen, een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Bas van den Berg

Leerlingen geven zin en betekenis aan religieuze bronverhalen

Het onderzoek dat ik in de periode 2008-2013 heb ontworpen, uitgevoerd en beschreven is gesitueerd in het basisonderwijs. Om precies te zijn in de context van het godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs op twee basisscholen, een multiculturele school in Amsterdam Zuidoost en een oecumenische school in Amersfoort-Noord. Daar heb ik samen met

leerkrachten een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek opgezet om er achter te komen op welke wijze leerlingen van groep 6 (in de leeftijd van 9 à 10 jaar) samen betekenis verlenen aan en zin ontdekken in religieuze verhalen uit de bijbel.

Deze vraag is tot aan 2014 nog niet vaak gesteld omdat het merendeel van het bestaande godsdienstig- en levensbeschouwelijk onderwijs gewend is aan en gericht is op de overdracht van inhoud (overtuigingen en normen) uit de christelijke traditie aan nieuwe generaties kinderen. De Polsstok in Amsterdam Zuid-Oost en de Wonderboom in Amersfoort-Noord waren oprecht geïnteresseerd in een experiment met leerling-gericht levensbe-

schouwelijk onderwijs. De sociale, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit van leerlingen is sinds de jaren '70 van de 20^e eeuw exponentieel toegenomen. Met een groep leerkrachten

van beide scholen is in de jaren 2008-2010 een werkgroep gevormd waarbinnen we scenario's voor leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs verkend hebben.

Een andere benadering van religie, bronverhalen en van vernieuwing van tradities

Dit onderzoek rust op drie conceptuele aannames die een andere kijk op religie, bronverhalen en tradities vooronderstellen.

- *Godsdienst/ religie / levensbeschouwing* worden niet opgevat als een samenhangende serie overtuigingen en regels, maar als ervaringspraktijken die gekenmerkt worden door rituelen, verhalen, ervaringen en waarden. Dit andere concept van religie betekent een radicale omkeer in benadering van religieuze verschijnselen.
- *Bronverhalen*, één van de kenmerkende uitdrukkingsvormen van religie binnen een ervaringsgerichte praktijk, worden opgevat als expressie van de verbeeldingskracht van de makers van deze verhalen én van hun verlangen naar zin in hun zoektocht en levensoriëntatie. Deze conceptuele kijk op bronverhalen heeft als consequentie dat alle bronverhalen zowel meerstemmig als meerduidig zijn en dus bij voortduur open staan voor nieuwe interpretaties in nieuwe levenssituaties. *Meerstemmige interpretatie* en *dialogische zinverlening* zijn in deze benadering sleutelconcepten. Alleen door een doorgaande drievoudige dialoog van lezers/hoorders van deze bronverhalen met elkaar (a), met de wisselende contexten waarin deze verhalen gelezen worden (b) en met de levende representatie van bronverhalen in een interactieve educatieve speelruimte (3), kunnen nieuwe betekenissen oplichten en inzichten ontstaan die leerlingen ondersteunen in de vormgeving van hun persoonlijke levensoriëntatie.
- Bronverhalen uit diverse *levende levensbeschouwelijke tradities* zullen alleen van betekenis blijven als iedere generatie zich opnieuw bekwaamt in het leren lezen, interpreteren en toe-eigenen van deze verhalen in doorgaande dialoog. Deze gemeenschap is ooit ontstaan in en door het samen lezen en toe-eigenen van weg wijzende bronverhalen en blijft alleen maar bestaan als nieuwe generaties de symbooltaal van deze verhalen leren kennen, eigen maken en betrekken in hun levensoriëntatie.

De maatschappelijk- educatieve impact van deze andere benadering is eveneens driedig:

- Alle leerlingen in hun diversiteit worden in staat gesteld om spelenderwijs hun eigen kijk op het leven, een persoonlijke levenswijze en levenshouding met elkaar te ontdekken en die te articuleren naar buiten toe.
- Alle leerlingen op school maken op hun niveau kennis met diverse levensbeschouwelijke tradities die van betekenis waren en zijn in het doorgeven en vernieuwen van een levende cultuur. Leerlingen leren de riten, mythen, waarden en ervaringen uit die diverse tradities kennen, ze in hun eigenheid verstaan en er zich toe te verhouden.
- Onderwijs in leerlinggerichte levensoriëntatie wordt een intrinsiek onderdeel binnen de cultuur- en kunsteducatie als ook in de levensbeschouwelijke vorming binnen alle scholen en krijgt daarmee ook de plek die het verdient als integraal onderdeel van waarden gedreven onderwijs in de mens- de cultuur- en de geesteswetenschappen.

Een draaiboek voor samen zin ontdekkend leren

Het onderzoek is opgezet en uitgevoerd samen met twee groepen leraren van twee betrokken basisscholen, *de Polsstok* in Amsterdam Zuidoost en *de Wonderboom* in Amersfoort Noord. Als onderzoeker werkzaam op de Marx Academie heb ik eerst de betrokken leerkrachten laten inventariseren hoe onderwijs in levensoriëntatie in de context van hun school plaatsvond. Zo werden bestaande praktijken op de scholen in kaart gebracht. De belangrijkste uitkomst van die inventarisatie was, dat alle praktijken waren opgezet met de leerkracht als zender en de leerlingen al ontvangers. Bijna nergens waren leerlingen subject van hun eigen zoektocht naar zin in hun levensoriëntatie.

Vervolgens heb ik samen met de kerngroepjes van leerkrachten op beide scholen verkend hoe een leerlinggerichte benadering van leerlinggericht levensbeschouwelijk onderwijs in levensoriëntatie er uit zou kunnen zien. In dat kader heb ik een leerhuis opgezet en gegeven waarin leerkrachten samen op een speelse en uitnodigende wijze bronverhalen uit de Hebreeuwse en de Griekse Bijbel konden lezen en ontdekken. Zij ontdekten hoe plezierig en zinvol het kan zijn om samen met collega's bronverhalen nieuwsgierig te lezen om zo betekenis en zin op het spoor te komen. Dit gaf hen energie om hun leerlingen te begeleiden in het ontwikkelen van een eigen kijk op leven en samenleven.

Op basis van deze ervaringen en reflecties heb

ik vervolgens samen met een leerkracht van beide scholen een draaiboek ontworpen voor een project van twee weken onderwijs in levensoriëntatie. De eerste week in najaar 2009 rond het bronverhaal van Esther, en de tweede week in voorjaar 2010 rond het bronverhaal van Jozef en zijn broers. Beide verhalen komen uit de Hebreeuwse Bijbel die bij Joden bekend staat als Tenach en bij christenen en humanisten bekend staat als het Oude Testament.

Leerlingen van een groep 6 hebben gedurende die beide weken iedere dag twee uur gewerkt aan het nieuwsgierig verkennen van een bronverhaal, iedere dag met een andere invalshoek en andere instrumenten. Dat leverde iedere dag diverse materialen op (tekeningen, eigen schrijfsels, spelen, reflectieboekjes en conversaties). Deze creaties vormden voor mij de data voor verdere analyse en interpretatie. In de jaren 2010 – 2013 heb ik op systematische en zorgvuldige wijze alle data betrokken op de onderzoeksvragen, ze geplaatst en beluisterd in de specifieke context van de school en vervolgens verhelderd met behulp van de kernconcepten 'dialogoog', 'verhaal', 'verbeelding' 'betekenisverlening'/'zingeving'.

Netwerk leerlinggericht onderwijs in levensoriëntatie

Het onderzoek dat in februari 2014 leidde tot een promotie, heeft in de zes jaar daarna geleid tot een golf aan nieuwe praktijken en initiatieven op het terrein van leerlinggericht on-

derwijs in levensoriëntatie, zowel op openbare, bijzondere als samenwerkingsscholen. Er is een beweging op gang gekomen die bekend is geworden als het 'Netwerk levensbeschouwelijk onderwijs in de 21^e eeuw' waarvan de doelstelling expliciet is om vormen van 'onderwijs in levensoriëntatie' te ontwikkelen die de vragen, ervaringen en gedachten van leerlingen als uitgangspunt hebben. Leerlingen die op zoek zijn naar een eigen kijk op het leven en zich daarvoor verdiepen in een waaier aan 'bronnen van zin' (Alma, 2005) uit heden en verleden.

Dit netwerk heeft ook zijn ankers uitgeworpen in het hbo en de universitaire (leraren-)opleidingen waarin gewerkt wordt - ook op theoretisch niveau – aan leerling gericht levensbeschouwelijk onderwijs in dialoog met 'bronnen van zin'. Dit heeft in de jaren 2011-2017 geleid tot bijzondere zogenaamde RAAK-trajecten waarin drie hogescholen hebben samengewerkt (Marnix Academie, Windesheim en HS Zeeland) en tot een inbedding van deze stroom aan activiteiten in het *Godsdienst-Pedagogisch Genootschap*.

Deze ontwikkeling is ook uitgemond in een keur aan publicaties, nationaal en internationaal, waarin deze *Learning for Life Orientation* is uitgewerkt, met als focus het versterken van de vaardigheden van leerlingen zelf om te *dialogeren*, te symboliseren en te *filosoferen*. Daarbij worden *dialogoog*, *verbeelding* en *kritisch denken* beschouwd als vermogens die leerlingen door veel oefenen,

experimenteren en improviseren brengen tot een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levenshouding.



De impact van het onderzoek voor leerlinggericht onderwijs in levensoriëntatie

Door de leerlinggerichte benadering worden de oude tegenstellingen tussen christelijke, anders religieuze en humanistische praktijken en denkkaders langzaam doorbroken. De leerlinggerichte focus legt enerzijds de nadruk op het belang van levensoriëntatie voor alle leerlingen ongeacht hun levensbeschouwelijke herkomst en anderzijds op de pedagogische kern van deze benadering (een *pedagogiek van zin ontdekkend leren*) die een opgave is voor alle leerkrachten van basisscholen en docenten van lerarenopleidingen.

Alle onderwijs heeft een waardegeladen dimensie waarin de vragen naar hoe te leven,

waar je je handelen op baseert en hoe jouw beroep en jouw vak bijdraagt aan de persoonsontwikkeling van leerlingen gesteld worden met het oog op de ontwikkeling van kritisch burgerschap van iedere leerling. Er zijn momenteel veel initiatieven zichtbaar in basisonderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar en hoger beroepsonderwijs en universitair onderwijs waarin vanuit die geheel andere benadering nieuw onderwijs en onderzoek met elkaar ontworpen en ontwikkeld wordt.

Recente publicaties en conferenties vanuit deze nieuwe benadering laten zien dat alle onderwijs waardegeladen is. Het is zeer de moeite waard de veelal onbewuste en verborgen waarden in het professioneel handelen van leraren en docenten én in de vormgeving van een democratische en op coöperatie ingestelde organisatiecultuur expliciet te maken en te verhelderen.

De doorwerking van het onderzoek op de vorming van leraren en lerarenopleiders

Hier wordt de Achilleshiel van onderwijs in levensoriëntatie vanuit het perspectief van leerlingen zichtbaar. In het optimale geval leidt deze benadering tot het genereren van nieuwe praktijken, het creëren van nieuwe concepten en praktijktheorieën én tot de transformatie van zowel leerlingen, leraren als van scholen als lerende gemeenschappen. Een bijzonder mensbeeld en wereldbeeld ligt ten grondslag aan deze benadering. En die beide verdienen het om in het komende decennia verder ontwikkeld,

toegeëigend en versterkt te worden in alle educatieve instellingen, organisaties en beroepen.

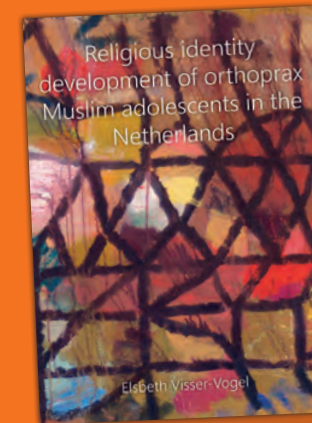
Het *mensbeeld* dat hieronder ligt is vooral en vooreerst relationeel, waarbij iedere lerende weet dat die voor zijn of haar ontwikkeling is aangewezen op anderen. Identiteit is in de kern een sociaal gebeuren en kan alleen maar vruchtbaar ontstaan in het leren aangaan van integere relaties met anderen. *Identiteit* ontwikkelt zich aan *alteriteit*, het 'ik' van de persoon ontstaat in de wisselwerking met het 'gij' van anderen (Buber, 1923, 1954). Het wereldbeeld dat hier verondersteld wordt is een wereld waarin mensen met elkaar leren samenleven en samenwerken in een netwerk van waardengeladen relaties, met respect voor ieders waardigheid en met respect voor alle andere levensvormen en cultuurvormen in de werkelijkheid om ons heen. Zorg voor elkaar, zorg voor de aarde en zorg voor jezelf zijn de drie pijlers van zo een benadering van de werkelijkheid. Het is de grote uitdaging voor het vak levensoriëntatie binnen alle schooltypen dat de sensitiviteit voor het op elkaar aangewezen zijn bij alle leefvormen zich vertaalt in een zorgvuldige en zorgzame omgang met elkaar, met hulpbronnen en met overgeleverde tradities met doorleefde uitingen van levenswijsheid. Zo kan in iedere school en in iedere opleiding gewerkt worden aan een duurzame spiritualiteit, gericht op het genereren en consolideren van een rechtvaardige samenleving waarin het goed samenleven is voor allen. ■

LESSONS LEARNT

- Een leerlinggerichte benadering van onderwijs in levensoriëntatie in dialoogvormen met een keur aan culturele, religieuze en seculiere 'bronnen van zin' maakt leerlingen tot subjecten van handelen, spreken en denken.
- Deze benadering is groeps- en confessie overstijgend en maakt krachtig onderwijs in levensoriëntatie mogelijk in alle sectoren van het onderwijs.
- Deze benaderingen biedt een krachtige basis voor de ontwikkeling van kritisch burgerschapsonderwijs op alle terreinen van educatie in Nederland.

AANBEVELINGEN

- Faciliteer in alle vormen van onderwijs in levensoriëntatie dat leerlingen spelenderwijs en vanuit verwondering levensvragen, levensthema's en – dilemma's onderzoeken in dialoog met een keur aan 'bronnen van zin'.
- Faciliteer dat alle leerlingen in de diverse stadia van hun opleiding grondig kennismaken met de belangrijkste kennisbronnen van onze cultuur, en dat zij zich daar in goede afstemming met hun ontwikkeling en leeftijd toe leren verhouden.
- Creëer in hbo - en universitaire (leraren-)opleidingen veel meer tijd en ruimte voor de dialogische, creatieve en kritische kennismaking met 'bronnen van zin'.
- Stel leerlingen in staat om een persoonlijke levensvisie, levenswijze en levenshouding te ontwikkelen binnen heel verschillende leeromgevingen, nationaal en internationaal.



ELSBETH VOGEL

PROMOVEERDE OP 19 MEI 2015 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET PROEFSCHRIFT RELIGIOUS IDENTITY DEVELOPMENT OF ORTHOPRAX MUSLIM ADOLESCENTS IN THE NETHERLANDS.



ANNE-MARIJE DE BRUIN-WASSINKMAAT PROMOVEERDE OP 3 DECEMBER 2021 AAN DE PROTESTANTS THEOLOGISCHE UNIVERSITEIT (PTU) TE AMSTERDAM OP HET PROEFSCHRIFT FINDING ONE'S OWN WAY; EXPLORING THE RELIGIOUS IDENTITY DEVELOPMENT OF EMERGING ADULTS RAISED IN STRICTLY REFORMED CONTEXTS IN THE NETHERLANDS.

De beide onderzoeken waren onderdeel van een parallel project, waarbij vanuit een zelfde theoretisch kader en met eenzelfde onderzoeks-instrumentarium de religieuze identiteitsontwikkeling van orthodox-gelovige reformatorische en moslim jongeren is onderzocht.

Religieuze identiteitsontwikkeling van jongeren die in een streng religieuze context in Nederland zijn opgegroeid

Elsbeth Vogel

Anne-Marje de Bruin-Wassinkmaat

Waar gaat het onderzoek over?

Het doel van het onderzoek was om meer en diepgaand inzicht te krijgen in de huidige religieuze identiteit en het proces van religieuze identiteitsontwikkeling van jongeren die opgroeien binnen een streng religieuze context, namelijk orthodoxe moslimjongeren en reformatorische christenjongeren. Deze jongeren zijn van jongs af aan opgegroeid met orthodoxe overtuigingen, praktijken, normen en waarden, die overgedragen worden binnen het eigen gezin, maar ook binnen de scholen en religieuze gemeen-

schappen. Eerst is er een promotieonderzoek gedaan onder moslimjongeren, daarna is een promotieonderzoek uitgevoerd onder reformatisch opgevoede jongeren.

In het onderzoek staat het perspectief van de identiteitsontwikkelingstheorie van Erikson (1968) en Marcia (1966, 1980, 1993) centraal en met name de processen van exploratie en commitment. Allereerst is de huidige religieuze identiteit van deze jongeren verkend en beschreven: wie zij nu zijn en wat het belang is van het geloof voor hun identiteit? Ook is het proces van religieuze identiteitsontwikkeling onderzocht en is ingezoomd op het proces van exploratie. Exploreren deze jongeren en zo ja, hoe? Daarnaast is verkend welke contextuele factoren, zowel personen en zaken als evenementen en belangrijke gebeurtenissen, van invloed zijn geweest op dit proces, zowel negatief als positief.

Waarom dat relevant en belangrijk is

Dit onderzoek is relevant om verschillende redenen. Allereerst vormen reformatisch opgevoede en orthodoxe moslimjongeren een minderheid binnen de Nederlandse samenleving, waar nog weinig wetenschappelijk onderzoek naar is gedaan. Wat we weten over deze jongeren, is vaak gestoeld op negatieve beelden die leven binnen de publieke opinie of op niet-wetenschappelijk onderzoek vanuit de gemeenschappen zelf. Het is belangrijk om in kaart te brengen hoe processen van religi-

euze identiteitsontwikkeling verlopen en waar deze processen toe leiden bij jongeren met een streng islamitische of reformatische opvoeding. Zeker in het licht van de afname of verandering van de rol van religie in de Nederlandse samenleving is het relevant om inzichtelijk te maken wat de betekenis van geloof is in het leven van deze jongeren.

Ten tweede is het relevant voor de jongeren en hun opvoeders zelf. Deze jongeren groeien op in een religieuze gemeenschap waar verwachtingen heersen omtrent hun religieuze identiteit. Tegelijkertijd krijgen deze jongeren te maken met verwachtingen vanuit de samenleving over hoe zij dienen te leven als burger in een post-moderne en pluralistische samenleving. Door deze verwachtingen kan het ontwikkelen van een eigen religieuze identiteit een uitdaging zijn. Door middel van dit onderzoek krijgen we beter beeld van wat jongeren nodig hebben in hun religieuze identiteitsontwikkeling.

Ten derde is de kennis die opgedaan is in deze onderzoeken relevant voor mensen in het onderwijs die met jongeren te maken hebben die afkomstig zijn uit zo'n streng religieuze gemeenschap. De inzichten uit dit onderzoek helpen deze jongeren beter te begrijpen en te begeleiden in hun (religieuze) identiteitsontwikkeling.

Hoe is het onderzoek uitgevoerd?

Vanwege het explorerende karakter van het onderzoek en het doel om diepgaander inzicht

te krijgen in religieuze identiteit en identiteitsontwikkeling, hebben wij gekozen voor een kwalitatieve methodologie met interviews. Als instrument hebben we interviewleidraden ontwikkeld: een leidraad voor interview 1 over de huidige religieuze identiteit van jongeren en een leidraad voor interview 2 over het proces van religieuze identiteitsontwikkeling. Deze leidraden zijn gebaseerd op de literatuur en bestaande instrumenten, die we aangepast hebben in het licht van onze eigen onderzoeksvragen. In het tweede onderzoek naar reformatisch opgevoede jongeren hebben we visuele methoden geïntegreerd, omdat we dat misten in het eerste onderzoek. Dit hebben we gedaan vanwege het persoonlijke en gevoelige karakter van de thematiek, om het gesprek een impuls te geven, maar ook om de participanten meer eigenaarschap te geven tijdens de interviews. Voorafgaand aan het eerste interview werden participanten gevraagd om acht foto's te selecteren die laten zien over wie zij nu zijn en wat de rol van geloof is in hun leven. Deze foto's vormden het startpunt van het gesprek tijdens het tweede interview. Tijdens het tweede interview werden participanten gevraagd om een tijdlijn te tekenen van hun leven die als gespreksplaat functioneerde bij het bespreken van hun biografie. Voor het eerste onderzoek onder orthodoxe moslimjongeren hebben we 10 jongeren geselecteerd die hun middelbare schooltijd doorgebracht hadden op een islamitische middelbare school. Voor het tweede onderzoek hebben

we 18 jongeren geselecteerd, oud-leerlingen van reformatische middelbare scholen. Beide groepen jongeren waren in de leeftijd van 22-25 jaar, met variatie in leeftijd, geslacht, opleidingsniveau. Bij de jongeren met een reformatische achtergrond hebben we ook geselecteerd op religieuze identificatie (mate van identificatie met reformatisch-zijn, christelijk-zijn en religieus-zijn). We hebben ervoor gekozen om jongeren in deze leeftijdscategorie te interviewen omdat we hen in staat achtten om te reflecteren op hun ontwikkeling tot nu toe. Daarnaast zitten deze jongeren in een interessante levensfase waarin veel veranderingen plaatsvinden: de afronding van studies, een eerste baan, trouwen of samenwonen en mogelijk ook het krijgen van kinderen.

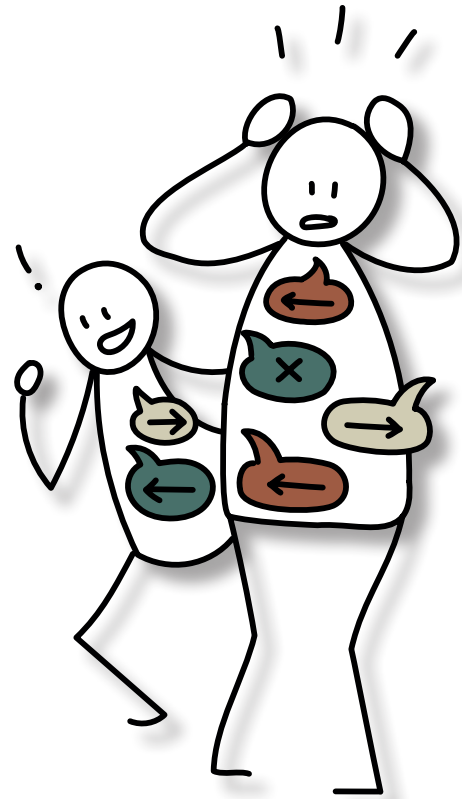
Elk interview duurde ongeveer drie uur en werd opgenomen met een audio-opnameapparaat en tijdens het interview maakte de onderzoeker notities. Alle interviews zijn vervolgens verbatim getranscribeerd en gecodeerd en geanalyseerd in het analyseprogramma ATLAS.ti.

Resultaten van het onderzoek

De onderzoeken hebben allereerst opgeleverd dat er twee proefschriften gepubliceerd zijn (Visser-Vogel, 2015; De Bruin-Wassinkmaat, 2021). Deze proefschriften bevatten peer-reviewed artikelen die gepubliceerd zijn in wetenschappelijke tijdschriften. De onderzoekers die betrokken waren bij beide trajecten schrijven nu aan een gezamenlijk boek (in het Neder-

lands) over religieuze identiteitsontwikkeling voor opvoeders die met deze jongeren te maken hebben.

Ten tweede hebben de onderzoeken verschillende wetenschappelijke inzichten opgeleverd. Twee zullen we hier verder toelichten. Het eerste inzicht gaat over het proces van exploratie in de religieuze identiteitsontwikkeling. Voor het vormen van een sterke identiteit blijkt het belangrijk dat je exploreert voordat je je committeert aan een keuze. Exploratie betekent een periode van vragen stellen, twijfelen, wikken en wegen. Exploratie blijkt intrinsiek als doel te hebben te komen tot een commitment. Geloofsgemeenschappen kunnen een belangrijke rol spelen in de religieuze identiteitsontwikkeling door jongeren kansen te bieden om te exploreren, door hen bijvoorbeeld kritisch te laten nadenken over hun overtuigingen. We zien echter ook dat een religieuze context of een geloofsgemeenschap juist belemmerend kan zijn voor exploratie. Ten eerste kan dat gebeuren omdat binnen geloofsgemeenschappen vaak van jongeren wordt verwacht (of in ieder geval gehoopt) dat ze het beleden geloof en de bijbehorende praktijken overnemen van hun opvoeders. Ten tweede kan de exploratie belemmerd worden omdat jongeren binnen zo'n gemeenschap soms nauwelijks in contact komen met andere ideeën en praktijken. Het is dus in die context niet logisch om te exploreren, laat staan dat het wordt aangemoedigd.



De eerste denkers over identiteitsontwikkeling stelden dat er pas sprake is van exploratie als jongeren alternatieven naast elkaar zetten en overwegen. Wanneer exploratie in het kader van religieuze identiteitsontwikkeling zo geïnterpreteerd wordt, kun je binnen streng-religieuze gemeenschappen nauwelijks tot geen exploratie verwachten. Van een jongere binnen een religieuze groep of geloofsgemeenschap kan niet verwacht worden dat hij per se alternatieven onderzoekt buiten zijn eigen groep. Daarom is in de loop der jaren steeds meer aandacht gekomen voor een bredere opvatting van exploratie, met name voor groepen bin-

nen religieuze tradities. Door middel van deze twee onderzoeken hebben wij ook beter zicht gekregen op hoe dat proces van exploratie nu verloopt.

Op basis van de onderzoeken kunnen we concluderen dat exploratie er inderdaad anders uitziet bij deze jongeren. Soms exploreren jongeren niet. Als er vragen op hen afkomen, weten ze bij voorbaat het antwoord en gaan ze geen zoektocht aan. Ook exploreren deze jongeren meestal geen alternatieven buiten hun religie om. Als men alternatieven onderzoekt, gebruikt men deze vooral als gedachte-experiment en spiegelt men deze in sommige gevallen aan hun eigen opvattingen.

We ontdekten echter wel dat er op andere manieren geëxploreerd wordt. Allereerst zagen we dat deze jongeren met name in de diepte exploreren, waarbij ze op zoek zijn naar het juiste, het goede. Ze willen een zo goed mogelijke christen of moslim zijn. Het zijn vaak vragen over de regels, overtuigingen en praktijken die gangbaar zijn binnen hun geloofsgemeenschap. Deze exploratie in de diepte helpt hen zich te verbinden aan de praktijken en versterkt het juist hun religieuze identiteit. Voor beide groepen jongeren geldt dat het hen helpt als ze de achterliggende waarde weten achter een regel. Ze willen zich niet aan een regel conformeren omdat het moet, maar wel als ze de achterliggende reden of waarde inzien. Bij reformatorisch opgevoede jongeren zagen we

nog een specifieke manier van exploreren in de diepte, namelijk dat jongeren een zoektocht hebben met vragen hoe als hoe ze een persoonlijke relatie met God krijgen, hoe ze kunnen ervaren dat God hun vergeven heeft. Voor deze jongeren is er een onderscheid tussen 'gelovig' zijn en 'echt gelovig' zijn, waarbij het niet genoeg is om alleen maar in de leerstellingen te geloven en de praktijken uit te voeren, maar waarbij het ook noodzakelijk is om een persoonlijk in relatie te staan met God.

Een andere manier van exploreren vonden we vooral onder moslimjongeren en richt zich vooral op het gedrag en de regels. In het onderzoek onder moslimjongeren gaven we in overweging derhalve niet over 'orthodox' gelovige moslimjongeren te spreken, maar eerder over 'orthoprax'. Dit speelt echter ook bij de reformatorisch opgevoede jongeren, zij het in mindere mate. Deze vorm van exploreren die in eerder onderzoek niet zozeer naar voren komt is blijkbaar typisch een vorm van exploreren is voor hedendaagse jongeren die opgroeien binnen een (orthodox) religieuze gemeenschap. Bij exploreren in gedrag gaat het om jongeren die een tijdje expres niet doen wat er van hen verwacht wordt. Ze doen dingen die afgeraden of verboden worden door de mensen binnen hun context: ze gaan naar de film, roken, gaan uit, draaien andere muziek enzovoort. Dit exploreren in gedrag gebeurt vaak stiekem. Opvallend en belangrijk is dat deze vorm van exploratie niet of nauwelijks invloed heeft op

de religieuze identiteit van de jongeren. Jongeren zijn niet aan het onderzoeken wat ze vinden van seculiere opvattingen en of ze deze willen integreren in hun religieuze identiteit. Het gaat er meer om ervaringen op te doen van 'de wereld'. Jongeren exploreren een periode in gedrag en veranderen niet van mening of opvatting. Soms exploreren jongeren een tijdje in gedrag en verbinden zich daarna weer met hun geloofsovertuiging en bijbehorende praktijken. Andere jongeren exploreren in gedrag en gaan tegelijkertijd door met het praktiseren van hun geloof: ze gaan gewoon naar de kerk of moskee. Bij sommige jongeren wordt het exploratiegedrag onderdeel van hun levensstijl omdat ze ervaren dat het rebelse gedrag helemaal niet zo slecht blijkt te zijn als voorgesteld werd. Deze jongeren verlaten dan ook soms de traditie waarin ze opgegroeid zijn of stoppen met het praktiseren van hun geloof.

Opvallend is dus dat er wel geëxploreerd wordt, maar op andere manieren. En dat dit exploreren meestal geen ingrijpende verandering laat zien in hun religieuze identiteit. Op kleine schaal worden wel andere keuzes gemaakt, maar in de meeste gevallen blijft men verbonden aan het geloof.

Het andere inzicht dat deze beide onderzoeken hebben opgeleverd is dat bij deze jongeren vaak gevoelens van schuld spelen. Waar voor andere jongeren exploratie als onschuldig gezien wordt, voelen deze jongeren zich vaak schuldig. Ten

opzichte van hun opvoeders, de gemeenschap of God. Ze ontwikkelen deze schuldgevoelens omdat ze goed weten wat er van hen verwacht wordt. Omdat het exploreren soms gevoelens van schuld gepaard gaat, helpt dit niet mee in het maken van andere keuzes. In sommige gevallen stopten jongeren de vragen diep weg en probeerden deze te negeren. Bij de reformatorisch opgevoede jongeren zagen we dat ook los van het exploratieproces veel gevoelens van schuld en 'niet goed genoeg zijn' speelden. Vanuit hun religieuze gemeenschap heersen strenge beelden van hoe je eigenlijk zou moeten zijn. Deze ideaalbeelden zijn onbereikbaar en je hebt er als mens geen invloed op, wat ervoor zorgt dat jongeren last hebben van het gevoel niet goed genoeg te zijn. In dit onderzoek gold dit net zo goed voor jongeren die zich nog steeds reformatorisch noemden, als voor jongeren die zich niet meer religieus noemden. Dat schuldgevoel en gevoel van niet goed genoeg zijn, blijkt diep geworteld.

Betekenis van het onderzoek

De onderzoeken hebben wetenschappelijk nieuwe inzichten gegeven. Zo is er bijvoorbeeld beter zicht gekomen op hoe exploratie vorm krijgt bij jongeren die opgroeien in een streng-religieuze context. De onderzoeken geven een goed inzicht in het proces van religieuze identiteitsontwikkeling bij een relatief onbekende populatie.

Ook is het onderzoek belangrijk voor opvoeders binnen streng of orthodoxe religieuze contex-

ten omdat het onderzoek inzicht geeft in wie de jongeren zijn en wat zij nodig hebben om een eigen, authentieke religieuze identiteit te ontwikkelen.

Tegelijkertijd is het onderzoek ook relevant voor docenten die te maken krijgen met jongeren die uit een streng religieus milieu komen. In veel opzichten verschillen deze jongeren niet of nauwelijks van hun niet-religieus gesocialiseerde leeftijdsgenoten. Maar op een paar punten is het belangrijk om rekening met hen te houden. Allereerst is het goed om te realiseren dat geloof voor deze jongeren een belangrijke inspiratiebron en richtinggever is. Ook in hun professionele identiteitsontwikkeling is het daarom goed om altijd de verbinding te leggen met hun religieuze identiteit. Ten tweede moet je je als docent realiseren dat wanneer de jongeren een middelbare school hebben bezocht binnen de eigen religieuze stroming, dat ze in de vervolgopleiding soms pas voor het eerst echt in aanraking komen met mensen die anders denken. Ten derde is het goed om je bewust te zijn dat de sociale druk en verwachtingen vanuit de groep sterk kunnen zijn, waardoor het voor jongeren lastig is om individuele keuzes te maken. De gemeenschap en hun God kijken altijd over de schouders mee. Ten vierde, waar voor andere jongeren exploreren logisch is en onbevangen kan gebeuren, gaat het voor deze jongeren vaak gepaard met schuldgevoelens richting God, hun opvoeders en de religieuze gemeenschap. Voor hen kunnen kleine veranderingen of keuzes al

heel intens beleefd worden. Als je als docent een bijdrage wilt leveren aan identiteitsontwikkeling van deze jongeren, dan is het verstandig om dit in kleine stapjes te doen en voor de jongeren de continuïteit in hun identiteit duidelijk te maken. Met andere woorden: wanneer ze ergens anders over gaan denken hoeft dat niet te betekenen dat ze alles loslaten. Ten vijfde is goed om te realiseren dat deze jongeren een grote mate van betrokkenheid hebben op de maatschappij en grote *drive* hebben om het goede te doen in de wereld om hen heen. ■

LESSONS LEARNT/AANBEVELINGEN

- We hebben ontdekt dat jongeren in de leeftijd van 18-25 jaar heel goed in staat zijn om te reflecteren op hun religieuze identiteitsontwikkeling. Omdat we stellen dat identiteitsontwikkeling een levenslang proces is, zou het interessant zijn om deze jongeren over een aantal jaar nogmaals te interviewen en te onderzoeken of er dan grotere veranderingen zijn waar te nemen in hun religieuze identiteit.
- Een tweede les is dat religieuze exploratie bij deze groepen jongeren echt op een specifieke manier gebeurt. Hier kan rekening mee gehouden worden in de begeleiding van jongeren, maar ook in verdere theorievorming.
- In dit artikel hebben we slechts een klein aantal opbrengsten aan de orde laten komen. De opbrengsten uit het onderzoek zouden geïntegreerd kunnen worden in lerarenopleidingen of in professionaliserings- of toerustingsaanbod voor mensen die met deze jongeren werken. Zo kunnen deze jongeren beter begrepen worden, maar ook zodat ze beter begeleid kunnen worden.



GEORGE LENGKEEK
PROMOVEERDE OP 25 NOVEMBER
2016 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT
OP HET PROEFSCHRIFT PEDAGOGISCH
LEIDERSCHAP. HET ONDERSTEUNEN VAN
VORMING DOOR ONDERWIJS IN EXACTE
VAKKEN.

Pedagogisch leiderschap. Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken
 George Lengkeek

Waar gaat het onderzoek over?

‘Vorming’ is een cruciaal thema binnen dit onderzoek. Daarbij wordt ‘vorming’ in eerste instantie omschreven als: *leren om geïnspireerd vorm te geven aan aspecten van maatschappij en cultuur*.

Wanneer vervolgens onderwijs wordt opgevat als ‘inleiding in cultuur’, dan behoort het tot de taken van onderwijs om deze ‘vorming’ bij leerlingen (c.q. studenten) te bevorderen. Het zijn immers de geïnspireerde vormgevers die een cultuur tot leven brengen. Voor het bepa-

len van de plaats van de ‘vormingstaak’ binnen het geheel van onderwijs wordt aangesloten bij Biesta’s driedeling in kwalificatie, socialisatie, en persoonsvorming (of subjectificatie). Het bevorderen van ‘vorming’ behoort tot dit derde taakgebied van onderwijs.

Het behoort tot het bijzondere karakter van ‘vorming’, dat de ontwikkeling van leerlingen (studenten) als geïnspireerde vormgevers veel minder extern gestuurd kan worden dan ‘kwalificatie’ en ‘socialisatie’. Daarom wordt in het onderzoek het bevorderen van ‘vorming’ steeds aangeduid als ‘ondersteuning’.

‘Pedagogisch leiderschap’ is een tweede thema. Met deze uitdrukking wordt de eenzijdige verantwoordelijkheid van opvoeders

benadrukt, om de vorming van jongeren te ondersteunen zonder daarvoor 'met gelijke munt' terugbetaald te hoeven worden. In het onderwijs zijn leraren de eersten van wie 'pedagogisch leiderschap' gevraagd wordt, en van schoolleiders wordt zowel pedagogisch als agogisch leiderschap (ten opzichte van leraren) gevraagd.

In het verlengde hiervan wordt verkend welke gedaanten 'vorming', en de ondersteuning daarvan, binnen het onderwijs kan aannemen. Deze verkenning wordt beperkt tot de exacte vakken. Als 'zoeklicht' functioneert daarbij het inzicht dat 'inspiratie' zowel op



positieve als op negatieve ervaringen gebaseerd kan zijn. Leerlingen kunnen zowel tot vormgeverschap geïnspireerd worden door de voldoening schenkende ervaringen die exacte vakken hen kunnen bezorgen, als door de teleurstellende ervaringen die zij ook kunnen opdoen. Voor sommige leerlingen blijft een exact vak het karakter behouden van

'een draak om te verslaan' -hoe inspirerend de lessen ook zijn- en ook zij verdienen ondersteuning bij hun vorming door de leraar exacte vakken.

Een vierde thema is de vraag, of de relatie tussen 'ondersteuning' en 'vorming' zodanig onderzoekbaar gemaakt kan worden, dat dergelijk onderzoek kan bijdragen aan verbetering van opleidingen van schoolleiders en van leraren, met name door zichtbaar te maken hoe uiteindelijk leerlingen in hun 'vorming' profiteren van opleidingen van schoolleiders en van leraren.

Waarom is dat relevant en belangrijk?

Het thema 'vorming' -zoals het in dit onderzoek aan de orde komt- is van belang omdat het georiënteerd is op de kwaliteit van democratisch samenleven, en ook op de kwaliteit van het samen-leven met alle levensvormen op onze planeet.

Het gaat in de vorming, die in dit onderzoek bedoeld is, om de ontplooiing van (jonge) mensen tot en als *geëngageerde vormgevers*. Dat wil zeggen dat 'vorming' niet alleen gericht is op de ontplooiing van egocentrisch geïnspireerd vormgeverschap (dat op-zich niet verkeerd is), maar bovendien op *kritisch geëngageerd vormgeverschap*. Het gaat daarin om vormgeverschap dat in belangrijke mate zin en inspiratie ontleent aan inzet voor de ontplooiingskansen van anderen, aan

inzet (samen met anderen) voor verbeteringen van aspecten van de bestaande maatschappij en cultuur, inclusief het bijdragen aan de duurzaamheid van het pluriforme netwerk van levensvormen op onze planeet.

Het thema '(ped)agogisch leiderschap' wordt benaderd als een toepassing van het bovenstaande op het werk van professionals in de domeinen van onderwijs en opleiding. Als geëngageerde vormgevers kunnen zij immers zingevende inspiratie ontleen aan hun betrokkenheid bij de vorming van anderen (leerlingen, studenten, collega's, ...). En, in het leren geven van ondersteuning bij de vorming van die anderen maken zij tegelijk werk van hun eigen vorming. Het belang van het zoeken en vinden van dergelijke zingevende inspiratiebronnen is groot. De ervaring leert dat de 'ziekten' van ongebreideld individualisme en cynisme de kop opsteken - niet alleen in de domeinen van onderwijs en opleiding maar evenzeer in andere domeinen - zodra dergelijke 'altruïstische' inspiratiebronnen niet langer functioneren.

Het thema van 'vorming in relatie tot exacte vakken' is om twee redenen van groot belang:

1. De exacte natuurwetenschappen, zoals natuur- en scheikunde, beperken zich tot onderzoek naar samenhangen die zonder een beroep op 'betekenis' verklaard kunnen worden (de 'mechanismen'). Vanwege hun grote successen, en geslaagde technologische toepassingen, heeft dit in de loop van onze cultuurgeschiedenis de opvatting versterkt dat dé natuur een geheel vormt van op-zich zinloze processen, en dat alleen de mens deels buiten die natuur valt, omdat alleen voor dít levende wezen 'betekenis', 'waarde' en 'zin' een rol spelen. Vanwege dit veelal impliciete samengaan van exacte vakken met mens-, natuur-, en wereldbeelden is het van groot belang om die beelden in opleiding en onderwijs kritisch bespreekbaar te maken. Dit is van groot belang voor de wijze waarop leerlingen (studenten) zich al dan niet persoonlijk met deze vakken kunnen verbinden.
2. De kennis die exacte disciplines opleveren is vanwege bovenstaande, zoals dat heet, 'doel-neutraal'. Dat wil zeggen dat deze kennis geen beperkingen oplegt aan de doelen waarvoor zij gebruikt kan worden. Dat is goed nieuws voor onze vrijheid. Wij zijn geheel vrij in het kiezen van toepassingen die wij willen ontwikkelen. De grote vraag is alleen: zien wij deze vrijheid als een 'vrijbrief' om naar onze willekeur met natuur om te gaan, of als een kostbaar 'geschenk' dat wij in dankbaarheid aanvaarden, en waarbij die dankbaarheid ons motiveert om dit geschenk 'ten goede' toe te passen?

Het thema van de onderzoekbaarheid van ‘vorming’ is tenslotte van belang omdat het engagement met vorming ook verplicht om kritisch te beoordelen of goedbedoelde inspanningen om vorming te ondersteunen daar ook merkbaar in slagen. En ook, om aanwijzingen te kunnen ontdekken voor onderwijs en opleidingen om de kwaliteit van hun ondersteuning van vorming te verbeteren.

Hoe is het onderzoek uitgevoerd?

De eerste doelstelling van het onderzoek was: *het leveren van een bijdrage aan verbetering van schoolleiders-opleidingen, waarbij deze verbetering met name gericht is op de ontwikkeling van pedagogisch leiderschap bij de betrokken schoolleiders*. Bij nader inzien kwam daar de doelstelling bij om eveneens bij te dragen aan overeenkomstige verbetering van lerarenopleidingen.

Uit de bovengenoemde opvatting van ‘pedagogisch leiderschap’ werd afgeleid dat de ‘verbetering’, die in deze doelstellingen genoemd wordt, uiteindelijk merkbaar moet zijn voor leerlingen op de scholen van de betrokken schoolleiders of leraren. Zij moeten merken dat hun leren van zingevend-inspirerende ervaringen beter ondersteund wordt.

Daarbij is het, in het geval van schoolleiders, een extra probleem dat zij weinig directe invloed hebben op het leren van leerlingen. Hun invloed daarop werkt voor het overgrote deel

via hun invloed op de leraren, en op de schoolorganisatie. Dit leidt tot de vraag hoe schoolleiders de vorming van leraren in pedagogisch leiderschap zodanig kunnen ondersteunen, dat deze leraren zingevend-geïnspireerd worden om de vorming van hun leerlingen te ondersteunen. Dit probleem werd benoemd als ‘schakelprobleem’.

Om zowel dit schakelprobleem op te lossen als het probleem van de onderzoekbaarheid van vorming moest een daartoe geschikte onderzoeksmethode ontwikkeld worden. Vanwege dit doel werd het onderzoek voor een belangrijk deel als ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd.

Vanwege de noodzaak om het onderzoek te beperken tot een deelgebied van het schoolleven werd gekozen voor het onderwijs in exacte vakken. Vanwege de keuze voor die specifieke context van vorming (zie onder andere de bovengenoemde hoofdkenmerken) moest verkend worden welke mogelijkheden deze disciplines bieden voor het opdoen van zingevend-inspirerende ervaringen. Zodoende had het onderzoek mede het karakter van een verkennend, ofwel exploratief, onderzoek. Bovendien boden deze disciplines, met hun karakteristieke onderzoekstraditie, kansen om -via contrastwerking- zicht te krijgen op de fundamenteel verschillende principes van ‘vormingsonderzoek’. Ook dit aspect van het onderzoek had een exploratief karakter.

Wat heeft het onderzoek concreet opgeleverd?

De notie van ‘zingevend-inspirerende ervaringen’ werd in het onderzoek op den duur verkort benoemd als ‘*zingevende ervaringen*’. Aan de hand daarvan werd ‘*het leren van zingevende ervaringen*’ bepaald als een alternatieve omschrijving van ‘vorming’. Hiermee werd een ‘dimensie’ van leren voor het voetlicht gehaald, die voor de ontwikkeling tot en als geëngageerde vormgever essentieel is, maar die ook, als te ondersteunen vorm van leren, nog weinig in zijn belang wordt onderkend, met name in de context van onderwijs in exacte vakken (of -technologie).

Literatuuronderzoek leidde tot het onderscheiden van drie ‘deeldimensies’:

1. Het leren van zingevend genieten en spelen.
2. Het leren van zingevende verantwoordelijkheid (c.q. van zingevende ethische onderbreking).
3. Het leren van zingevende dankbaarheid.

Daarbij werd opgemerkt dat deze driedeling niet uitputtend hoeft te zijn.

Mede aan de hand van deze indeling werden ‘identiteitskenmerken’ bepaald, als nadere bepaling van de kwaliteiten die hetzij schoolleiders hetzij leraren zich kunnen verwerven (als persoon en als professional) om inhoud te geven aan hun pedagogisch leiderschap. Vormings-gerichte opleidingen, hetzij van school-

leiders hetzij van leraren, kunnen zich richten op het ondersteunen van de ontwikkeling van deze kwaliteiten (c.q. identiteitskenmerken).

Daarnaast werd *filosoferen over exact* uitgewerkt als een veelbelovende methode om in gesprek met leerlingen het leren van zingevende ervaringen als het ware op een voetstuk te zetten, en zodoende te ondersteunen. Deze methode kan ook - aangepast aan de andere contexten - voor hetzelfde doel gebruikt worden bij andere schoolvakken, of binnen opleidingen voor schoolleiders en voor leraren.

Tenslotte werd ook een ‘geschakelde’ onderzoeksmethodiek in hoofdlijnen ontworpen, die op verschillende niveaus van vorming (van schoolleiders, van leraren, van leerlingen) helpt om aspecten van vorming expliciet te maken, en met de andere niveaus van vorming te verbinden. Deze methodiek biedt zodoende een oplossing voor het eerder genoemde ‘schakelprobleem’.

Tegelijk is deze onderzoeksmethodiek dermate nauw verweven met onderwijs- of opleidingsmethodiek dat er in feite sprake is van een twee-eenheid van onderwijs (c.q. opleiding) en onderzoek.

Wat is de betekenis van die opbrengst voor de vorming van professionals?

Zowel in opleidingen van professionals als in hun werk-settings, kan hun eigen vorming

(als het leren van zingevende ervaringen, gerelateerd aan vakinhoud en aan vele andere werk-aspecten) expliciet bespreekbaar en onderzoekbaar gemaakt worden. Hierdoor kunnen professionals meer bewust worden van de waarde van deze vorming voor hun eigen leven en werken, en -uit zingevende dankbaarheid- gemotiveerd worden om het leren van zingevende ervaringen (c.q. vorming) ook te ondersteunen bij diegenen waar zij als (ped)agogische professionals verantwoordelijk voor zijn. ■

LESSONS LEARNT

- Exacte vakken zijn vanuit hun historische achtergrond verweven met specifieke mens-, natuur-, en wereldbeelden. Om leerlingen of studenten te ondersteunen hun persoonlijke positie ten opzichte van deze vakken te bepalen, is het leren filosoferen over deze verwevenheid van groot belang.
- Ook exacte vakken kunnen leerlingen of studenten zingevende ervaringen bezorgen. Het bewust leren van die ervaringen is van groot belang voor keuzen om al dan niet een belangrijk deel van toekomstige opleidingen, werk, en leven in dienst van exacte disciplines te besteden.
- Vorming kan onderzoekbaar gemaakt worden volgens een methodiek die nauw verweven is met onderwijs- of opleidingsmethodiek. Dergelijk onderzoek functioneert zodoende tegelijk als methodisch vormgegeven ondersteuning van vorming.

AANBEVELINGEN

- Integreer onderwijs en opleidingen in disciplines (zoals de exacte), die een culturele erfenis vertegenwoordigen waar een nieuwe generatie op voort moet bouwen, met kennismaking met de mens-, natuur-, en wereldbeelden die met deze disciplines gepaard zijn gegaan (en daar nog steeds mee gepaard gaan).
- Integreer onderwijs en opleidingen in disciplines (zoals de exacte) met het leren filosoferen over deze disciplines, ten einde daarmee het leren van zingevende ervaringen in relatie tot deze disciplines bewust te maken, en zodoende te ondersteunen.
- Geef zowel in opleidingen van opleiders, schoolleiders, of leraren, vorm aan ‘vormings-onderzoek’ teneinde al deze doelgroepen te motiveren om overeenkomstig ‘vormings-onderzoek’ te integreren in het onderwijs of in de opleiding waar zij zelf (ped)agogisch verantwoordelijk voor zijn.



GERTIE BLAAUWENDRAAD
PROMOVEERDE OP 2 MAART 2018 AAN
DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET
PROEFSCHRIFT TOCH LIEVER GEEN
IDIOOT?! BEELDEN VAN DE GOEDE
BURGER EN DE IDEALE SAMENLEVING
IN HET BURGERSCHAPSONDERWIJS
IN HET LICHT VAN DE THEORIE VAN
NORMATIEVE PROFESSIONALISERING.

“Toch liever geen idioot?!”

Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering

Gertie Blaauwendraad

Waar gaat mijn onderzoek over?

Mijn onderzoek richt zich op de visie op burgerschap in het primair onderwijs. Aandacht voor burgerschap is sinds 2006 verplicht voor het onderwijs. Scholen hebben de opdracht van overheidswegen zelf een visie op burgerschap te ontwikkelen vanuit de levensbeschouwelijke of pedagogische visie van de school en daar zogenaamde ‘horizontale verantwoording’ van

af te leggen in de schoolgids. Mijn dissertatie is het verslag van een onderzoek naar vigerende visies op ‘goed burgerschap’ in het onderwijs en welke ideologische vooronderstellingen daarin meespelen. De visie op goed burgerschap heb ik zowel op het institutionele niveau (de overheid, de schoolorganisatie) als op het individuele niveau (de educatieve professional) onderzocht.

In mijn onderzoek versta ik onder een ideologie ‘een samenhangend geheel van voorstellingen en beginselen aangaande de mens, de wereld en de toekomst, met behulp waarvan een persoon of groepering diens positie en beleid bepaalt en rechtvaardigt’. Op basis van die definitie heb ik de mens-, wereld- en toekomst-

beelden en de legitimering daarvan, zoals die een rol spelen in visies op goed burgerschap, gereconstrueerd.

Mijn onderzoek heb ik gedaan vanuit de theorie van normatieve professionalisering, omdat het mij aanspreekt dat die ten doel heeft bij te willen dragen aan *zingeving* en *humaniteit* door ideologische vooronderstellingen en de daaruit volgende normativiteit van instituties en professionals te willen beschrijven, begrijpen en duiden.

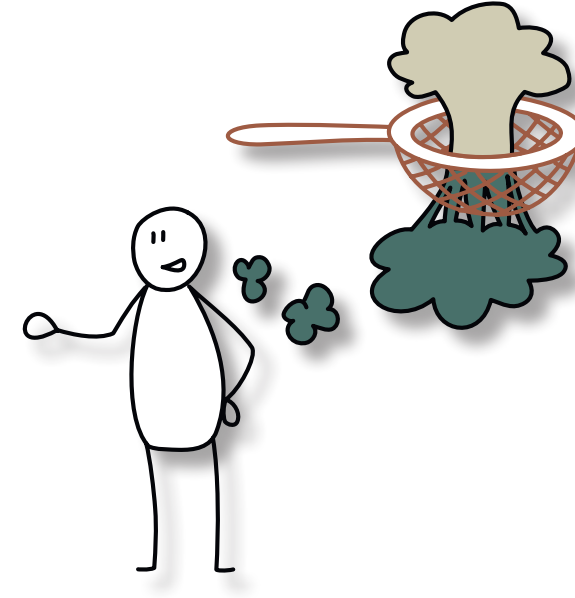
Volgend uit het bovenstaande was het doel van mijn onderzoek om 1) de ideologische vooronderstellingen te reconstrueren die er ten aanzien van een visie op goed burgerschap in het onderwijs leven en 2) aan te tonen welke van die ideologische vooronderstellingen bijdragen aan een visie op goed burgerschapsonderwijs op basis van de theorie van normatieve professionalisering.

De hoofdvraag van mijn onderzoek is: ‘Welke beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het onderwijs dragen bij aan goed burgerschapsonderwijs vanuit de theorie van normatieve professionalisering?’

In de theorie van normatieve professionalisering worden drie niveaus in onderzoek onderscheiden, die opgevat dienen te worden als afzonderlijke lagen en die niet in een vaste volgorde doorlopen hoeven te worden.

Niveau één gaat om het inzichtelijk maken op welke manier en met welke inhoud (levensbeschouwelijke) normativiteit een rol speelt in het professionaliseringsproces van educatieve professionals (beschrijvend). Niveau twee richt zich op het doen van aanbevelingen voor het leerproces van normatieve professionalisering van educatieve professionals. Niveau drie maakt de (eigen) normativiteit van de theorie van normatieve professionalisering expliciet.

Op basis van deze drie niveaus heb ik drie onderzoeksvragen geformuleerd. De eerste onderzoeksvraag bevindt zich op niveau één en is beschrijvend: ‘Wat zijn de beelden van de goede burger en de ideale samenleving in de vormgeving van burgerschapsonderwijs op het niveau van de overheid, op dat van de schoolorganisatie en op dat van de educatieve professional? De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op het derde niveau van normatieve professionalisering en is interpreterend en duidend: ‘Hoe kunnen we de beelden van de goede burger en de ideale samenleving duiden vanuit de theorie van normatieve professionalisering en goed burgerschapsonderwijs?’. De derde onderzoeksvraag sluit aan bij niveau twee en is een interpretatie van de conclusie van de eerste twee onderzoeksvragen: ‘Welke aanbevelingen kunnen aan educatieve professionals worden gedaan op basis van het theoretisch kader en de bevindingen van het empirisch onderzoek?’.



Waarom vind ik dat mijn onderzoek relevant en belangrijk is?

Ik ben ten aanzien van de relevantie en belangrijkheid van mijn onderzoek sterk geïnspireerd door Martha Nussbaum (2010). Zij voert namelijk een pleidooi om de geesteswetenschappen een belangrijke rol te laten spelen in de democratie en in het onderwijsdomein. Zij beoogt met haar pleidooi een tegengeluid te geven aan het neoliberale denken in de maatschappij. Omdat ook in het onderwijsdomein de laatste decennia deze manier van denken dominant is geworden, voltrekt zich volgens Nussbaum een stille crisis in het onderwijs. Volgens haar worden leerlingen en studenten niet gevormd tot mondige en kritische burgers die in staat zijn om de complexe mondiale vraagstukken

van het leven aan te kunnen. Het tegengestelde ziet zij gebeuren, namelijk dat leerlingen en studenten gevormd worden om een bijdrage te leveren aan de bestaande orde die gericht is op economische welvaart.

In mijn onderzoek heb ik willen aansluiten bij het pleidooi van Nussbaum om de geesteswetenschappen een grotere rol in het onderwijs laten spelen. Niet zozeer om mij expliciet op te stellen tegenover het neoliberale denken, maar vooral om het gesprek te voeden over de consequentie van het liberaal denken, namelijk dat het eigen belang belangrijker wordt gevonden dan het algemeen belang (Van den Brink, 2020). Daardoor zijn we onze collectieven gaan verwaarlozen (Gude, 2015). Ik heb om die reden mijn onderzoek de titel ‘Toch liever geen idioot!?’ gegeven, omdat een *idiotès* in de tijd van de Griekse oudheid beschouwd werd als het tegenovergestelde van een burger. Een burger zag men destijds als een ‘waarlijk mens’, een ‘vrij mens’, omdat hij niet alleen over persoonlijke zaken sprak, maar ook met anderen in gesprek ging over publieke zaken. Wanneer een burger niet meer met anderen in gesprek ging over algemene zaken, maar alleen over persoonlijke zaken, kon het burgerschap hem worden ontnomen en werd hij een *idiotès* genoemd. Een *idiotès* werd in die tijd gezien als een ‘niet waarlijk mens’, omdat hij zich alleen met zijn eigen zaken bemoeide en niet met publieke zaken die de samenleving aangingen (Kessels et al., 2002).

Hoe heb ik mijn onderzoek uitgevoerd?

Mijn onderzoek bevat een theoretisch, een methodologisch en een empirisch deel.

Theoretisch deel

In het theoretische deel heb ik ten eerste de theorie van normatieve professionalisering als perspectief op goed onderwijs uitgewerkt. Met name heb ik aandacht willen geven aan het leerproces van normatieve professionals, dat hen in staat stelt de wisselwerking tussen zichzelf als persoon, hun beroep en de maatschappelijke context vorm te geven.

Ten tweede beschrijf ik in het theoretische deel wat er gebeurt als de theorie van normatieve professionalisering betrokken wordt op het nadenken over een visie op goed burgerschap in het onderwijs.

Tabel 1: Aspecten, kernpunten, elementen en concretisering van goed burgerschap in het onderwijs.

Aspecten van goed burgerschap	Kernpunten	Elementen	Concretisering van goed burgerschap
Publieke domein	Rechtvaardige samenleving	1. Wijsheid 2. Moed 3. Matigheid	1. Kunnen oordelen over goed en fout 2. Durf om het goede te doen 3. Algemeen boven eigen belang kunnen zetten
Onbekende ander	Principes en vaardigheden	1. Gelijkheid 2. Rechtvaardigheid 3. Redelijkheid 4. Politieke vaardigheden	1. Eigen overtuiging inbrengen 2. Kennis van wetten universele normen 3. Eigen overtuiging kritisch tegen het licht van universele normen kunnen houden 4. Argumenteren, discussiëren en onderhandelen
Politiek	Subjectwording	1. Onderwerping 2. Onderbreking 3. Verschijning	1. Maatschappelijke kaders kennen 2. Vragen stellen bij vanzelfsprekendheden 3. In vrijheid verantwoordelijk kunnen handelen (uniciteit/nataliteit)

Ten derde licht ik in het theoretische deel een viertal visies uit de literatuur op goed burgerschap in het onderwijs toe (aanpassingsgericht-, individualistisch-, kritisch-democratisch en bezield burgerschap). Ik werk mijn eigen visie op goed burgerschap uit aan de hand van de begrippen ‘publiek domein’, ‘de onbekende ander’ en ‘politiek’.

Ik stel in mijn onderzoek dat het publieke domein gaat over het realiseren van een rechtvaardige samenleving om het algemeen belang te kunnen waarborgen. En dat daartoe de kardinale deugden van wijsheid, moed en matigheid beoefend dienen te worden, omdat 1) de deugd ‘wijsheid’ maakt dat de mens in de praktijk kan oordelen over goed en kwaad 2) de deugd ‘moed’ maakt dat de mens het goede niet alleen als mening heeft, maar het ook durft uit te voeren en 3) de deugd ‘matigheid’ de transformatie van de wil kan bewerkstelligen, opdat de mens in staat is het algemeen belang boven het eigen belang te stellen. Als deze drie deugden beoefend worden, zal rechtvaardigheid ontstaan.

Ten aanzien van ‘de onbekende ander’ stel ik dat die relatie niet vanzelfsprekend een vredige relatie is, omdat ook in het publieke domein er een risico tot geweld bestaat, ondanks de wetten die het algemeen belang waarborgen. In aansluiting op Ricoeur (2005) denk ik dat in het streven naar het goede relatie met onbekende anderen het gevoel van rechtvaardigheid centraal staat, dat stoelt op het principe van gelijk-

waardigheid. Dit principe beoogt geen gelijke verdeling van lusten en lasten voor een ieder maar beoogt een proportionele gelijkheid, ook wel verdelende rechtvaardigheid genoemd. Het gevoel van rechtvaardigheid moet zich kritisch kunnen verhouden tot formele rechtvaardigheid, die beschreven staat in de ‘verklaring van universele rechten van de mens’. De kunst een eigen mening kritisch te kunnen laten verhouden tot wat collectief uitgedacht is als universele rechten van mensen levert praktische wijsheid op die redelijk en billijk is.

Met het politieke aspect van burgerschap in het onderwijs, heb ik aan willen geven dat ik, op basis van het werk van Biesta (2011-2016) subject-wording zie als de kern van politiek handelen. Daaronder versta ik de mate waarin het subject de kunst van onderwerping, onderbreking en verschijning kan toepassen. Ik vat de kunst van onderwerping op als het vermogen van mensen om binnen gegeven kaders vrij te kunnen handelen. De kunst van onderbreking zie ik als het vermogen om vragen te stellen bij wat een ‘vanzelfsprekendheid’ lijkt. De kunst van verschijning gaat voor mij over het vermogen van mensen om in vrijheid en verantwoordelijkheid hun plek in de maatschappij in te nemen.

Methodologisch deel

In mijn onderzoek maak ik gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethode die geïnspireerd is door de *Grounded Theory*. Door middel

Tabel 2: Ethisch beraad van Ricoeur om tot praktische wijsheid te komen in de relatie tot zichzelf, de bekende ander en de onbekende ander, door het goede af te zetten tegen het juiste/correcte.

Streven naar	Het goede leven Ego	Met en voor anderen Bekende ander	In maatschappij Onbekende ander
‘Ik wil...’ <i>Doelen, waarden</i> HET GOEDE (ethische)	Zelfachting/ Eigenwaarde	Zorgzaamheid	Gelijkwaardigheid
‘Ik moet...’ <i>Universele regels, normen</i> HET CORRECTE (morele)	Autonomie	Respect	Rechtvaardigheid
‘Ik vind...’ <i>Diepe overtuiging, praktische wijsheid</i> HET WIJZE, HET VERSTANDIGE	Vastberadenheid	Beschikbaarheid	Redelijkheid (billijkheid)

van drie fasen van coderen heb ik de mens-, wereld- en toekomstbeelden met hun legiti-
mering expliciet gemaakt om de ideologische
vooronderstellingen van goed burgerschap
te kunnen reconstrueren. Daarvoor heb ik de
levensbeschouwelijke constructen (ideeën van
de goede burger, waarden, toekomstverwach-
tingen van de samenleving) van goed burger-
schap geanalyseerd en ook het ‘wat’ (inhoud
burgerschapsonderwijs) en het ‘waarom’ (de
aanleiding om aandacht aan burgerschap te
besteden in het onderwijs) van goed burger-
schap. De beelden van goed burgerschap heb
ik geduid in het licht van de theorie van norma-

tieve professionalisering en goed burgerschaps-
onderwijs op de aspecten publiek domein, de
onbekende ander en politiek.

Empirisch deel

Het verslag van het empirische gedeelte van
mijn onderzoek beslaat drie delen. In het
eerste deel heb ik de beelden van de goede
burger en de ideale samenleving op het insti-
tutionele niveau van de overheid beschreven
op basis van documenten die als kaderstellend
worden gezien voor de implementatie van
burgerschap in het onderwijs. In het tweede
deel heb ik de beelden van de goede burger en

Tabel 3: Vergelijking van de typologieën van goed burgerschap in het onderwijs op de drie aspecten van subjectwording.

Typologieën van visies op burgerschap	Aanpassings- gericht burgerschap	Individua- listisch burgerschap	Kritisch- democratisch burgerschap	Bezielde burgerschap	Virtuoos burgerschap
Subject- wording					
Onderwerping (socialisatie)	Ze er belangrijk	Minder belangrijk	Ze er belangrijk	Minder belangrijk	Ze er belangrijk
Onderbreking (Socialisme)	Niet belangrijk	Ze er belangrijk	Belangrijk	Belangrijk	Ze er belangrijk
Verschi jnen (vrij en ver- antwoordelijk handelen bij appel)	Belangrijk	Minder belangrijk	Belangrijk	Ze er belangrijk	Ze er belangrijk
Normatief kader					
Ontwikkeling van waarden	Waarden- overdracht	Waarden- communicatie	Waarden- vorming (door waarden- overdracht en waarden- communicatie)	Waarden- gedrevenheid (op grond van inclusiviteit en levens- beschouwing)	Situationele waarden- afweging (op grond van de vragen: 1: Wat wil ik? 2: Wat moet ik? 3: Wat vind ik?)

de ideale samenleving op het institutionele niveau van de schoolorganisatie beschreven op basis van schoolgidsen uit het primair onderwijs van een representatieve middelgrote stad uit de Randstad. De schoolorganisaties heb ik geclusterd op basis van hun levensbeschouwelijke identiteit: islamitisch, reformatisch, antroposofisch, protestants christelijk, rooms-katholiek, openbaar en algemeen/ neutraal bijzonder. In het laatste deel heb ik de beelden van de goede burger en de ideale samenleving op het individuele niveau van de educatieve professional beschreven op basis van interviews met veertien educatieve professionals die verbonden zijn aan de schoolorganisaties uit het tweede deel van mijn empirisch onderzoek.

Wat heeft mijn onderzoek concreet opgeleverd?

Resultaat theoretisch deel: Virtuoos burgerschap

Concreet heeft mijn theoretisch onderzoek opgeleverd dat ik naast de visies aanpassingsgericht-, individueel-, kritisch-democratisch- en beziel burgerschap een nieuwe visie op burgerschap heb ontwikkeld, namelijk 'virtuoos burgerschap'. Daar versta ik onder dat virtueuze burgers de kunst verstaan vrij en verantwoordelijk hun plek in het publieke domein te kunnen innemen. Ze weten wie ze zijn en waar ze voor staan en kunnen op basis van morele afwegingen tot keuzes komen. Virtuoos burger-

schap staat voor het vermogen tot wijs, moedig en matig handelen in het publieke domein ten aanzien van onbekende anderen. Daarnaast heeft het aandacht voor de ontwikkeling van het rechtvaardig oordeelsvermogen. Daardoor legt virtuoos burgerschap in het onderwijs een basis voor het bestaan van pluriformiteit in de samenleving en het voortdurend onderhouden daarvan op een rechtvaardige manier. Virtuoos burgerschap beoogt niet alleen het aanleren van kennis en vaardigheden, maar daarnaast ook persoonsvorming als karaktervorming om wijsheid bij leerlingen te bevorderen ten aanzien van het publieke domein en de relatie tot onbekende anderen.

Resultaten empirisch deel

De resultaten van het empirische gedeelte van mijn onderzoek hebben opgeleverd: 1) een analyse van de beelden van de goede burger en de ideale samenleving en 2) een duiding van de beelden op basis van de theorie van normatieve professionalisering in het burgerschapsonderwijs.

Analyse

De beelden van de goede burger en de ideale samenleving op de verschillende aggregatieniveaus laten een variëteit aan burgerschapvisies zien. Opmerkelijk is dat op het niveau van de overheid het beeld van de goede burger voornamelijk een aanpassingsgerichte burger

is, terwijl de overige niveaus (schoolorganisatie en educatieve professional) een variëteit aan burgerschapvisies laten zien: aanpassingsgericht- individualistisch-, kritisch-democratisch-, beziel- en virtuoos burgerschap.

Dat er in het onderwijs een diversiteit aan visies is ten aanzien van goed burgerschap betekent, formeel gesproken, dat het onderwijs zich inhoudelijk niet voegt naar de visie van de overheid op goed burgerschap, maar voldoet aan de opdracht van de overheid om een burgerschapvisie te formuleren op basis van een levensbeschouwelijke- of pedagogische visie. Mijn onderzoek maakt ook duidelijk dat educatieve professionals niet altijd dezelfde burgerschapvisie hebben als de schoolorganisatie waar ze werkzaam zijn. Alleen de burgerschapvisies - respectievelijk aanpassingsgericht, beziel en individueel - van de educatieve professionals uit het reformatisch, antroposofisch en openbaar onderwijs vallen samen met de burgerschapvisie zoals die beschreven staat in de schoolgids. In het islamitisch onderwijs is dat in mijn onderzoek bij geen van de respondenten het geval. Bij het protestants-christelijk, rooms-katholiek en algemeen/neutraal bijzonder onderwijs komt de visie van slechts één van de respondenten overeen met de visie van de schoolgids.

De overheid en de schoolorganisaties communiceren niet of nauwelijks een beeld van de ideale samenleving; de samenleving wordt op die

niveaus als een gegeven beschouwd. Op het niveau van de educatieve professionals daarentegen beschrijft 80% van de respondenten wel een beeld van de ideale samenleving.

Duiding: politiek, onbekende ander en publiek domein

Voor wat betreft het politieke aspect in het burgerschapsonderwijs ligt op het niveau van de overheid de nadruk voornamelijk op het socialisatiedoel van het onderwijs en niet op het doel om bij te dragen aan de uniciteit (= vrijheid en verantwoordelijkheid) van leerlingen.

Ten aanzien van het vormgeven van de relatie met 'de onbekende ander' ligt de nadruk op het niveau van de overheid niet op het vormgeven van de relatie tot onbekende anderen, maar juist op het vormgeven van de relatie met bekende anderen. De relatie met de onbekende ander wordt op het niveau van de overheid wel genoemd, maar die relatie wordt niet uitgewerkt in de visie op burgerschapsonderwijs, omdat de aandacht primair uitgaat naar het bekend maken van de onbekende ander. Daarom gaat op het niveau van de overheid de aandacht vooral uit naar het ontwikkelen van sociale competenties en het ontwikkelen van het zelfbeeld van leerlingen en niet naar het ontwikkelen van praktische wijsheid in relatie tot onbekende anderen in het publieke domein. Wel wordt er deels aandacht besteed aan politieke vaardigheden.

Bovenstaande geldt grotendeels ook voor het niveau van de schoolorganisatie en de educatieve professional. Wel gaat op het niveau van de schoolorganisatie meer aandacht uit naar het ontwikkelen van politieke vaardigheden. Op het niveau van de educatieve professional gaat er verhoudingsgewijs juist minder aandacht uit naar het ontwikkelen van politieke vaardigheden en besteedt circa 20% daarnaast wel expliciet aandacht aan de ontwikkeling van praktische wijsheid bij leerlingen.

Op geen van de drie niveaus wordt genoemd dat burgerschap in het onderwijs gericht is op het realiseren van een rechtvaardige samenleving. Wel wordt op het niveau van de overheid gesteld dat burgerschapsonderwijs gegeven moet worden binnen de kaders van de democratische rechtsstaat. Het kader van de democratische rechtsstaat is vervolgens op geen van de drie niveaus aanleiding om de uniciteit van leerlingen te bevorderen door ze te leren rechtvaardig te oordelen over wat goed of fout is. Dit onderzoek laat zien dat er in het onderwijs vooral gestreefd wordt leerlingen te socialiseren. Leerlingen wordt geleerd moreel te leren oordelen door het aanbieden van een (religieus) moreel kader of leerlingen wordt niet geleerd te leren oordelen, maar wordt hen alleen geleerd hun mening te uiten.

Waarom zijn bovenstaande resultaten belangrijk voor het onderwijs?

Eén van de consequenties van mijn onderzoek is dat het uitmaakt van welke mens- en wereld-

beelden uitgegaan wordt bij het formuleren van een visie op burgerschapsonderwijs. Deze beelden zijn vaak impliciet, zo heb ik gemerkt. Wanneer scholen en educatieve professionals de mens- en wereldbeelden expliciet maken, is het eenvoudiger een visie op burgerschap te ontwikkelen.

Verder vinden educatieve professionals het onderscheid verhelderend dat ik heb gemaakt met betrekking tot de vorming van leerlingen aangaande 1) de relatie met zichzelf, waarbij zelfachting, autonomie en vastberadenheid centraal staan, 2) de relatie met bekende anderen, waarbij het draait om zorgzaamheid, respect en betrokkenheid/beschikbaarheid en 3) de relatie met onbekende anderen waarin het over een gevoel van rechtvaardigheid, rechtvaardigheid en redelijkheid/billijkheid gaat.

Met mijn onderzoek heb ik ook handvatten willen aanreiken voor educatieve professionals om leerlingen verantwoordelijkheid te leren nemen voor de toekomst. De toekomst heeft veel uitdagingen als het gaat over klimaat, milieu/natuur en (over)bevolking. Deze uitdagingen roepen 'trage vragen' op, waar traag op geantwoord dient te worden, omdat ze zeer complex zijn. Deze complexiteit kan verlamrend werken, waardoor de keuze gemaakt kan worden deze trage vragen niet aan te gaan. Maar dan zullen de gevolgen van de uitdagingen, zoals hierboven beschreven, ons als mensheid overkomen.

In het onderwijs moeten leerlingen de gelegenheid krijgen te leren oordelen door 1) hun eigen mening te leren ontwikkelen ten aanzien van de onbekende ander in het publieke domein en die 2) tegen het licht te leren houden van de universele mensenrechten. Dat betekent dat leerlingen en leraren qua oordeel niet altijd op één lijn zullen zitten. Dat is het mooie van burgerschapsonderwijs! Zo werkt het ook in een democratie. Verschillen in mening en oordelen hoeven niet opgelost te worden, maar dienen als verschillende perspectieven ingezet te worden voor een rijke besluitvorming in een maatschappij.

De consequentie daarvan is voor het onderwijs dat een leraar niet bezig dient te zijn met het overbrengen van zijn mening, of met uitleggen, maar met het scheppen van ruimte in de klas om leerlingen te leren denken en oordelen met betrekking tot publieke aangelegenheden. Zo kunnen leerlingen in vrijheid en verscheidenheid de praktische wijsheid van redelijkheid en billijkheid ontwikkelen om in relatie te kunnen treden tot onbekende anderen. ■

LESSONS LEARNT

- Leraren kunnen hun visie op burgerschap heel goed verwoorden wanneer ze één van hun ervaringen van goed burgerschap socratisch uitwerken.
- In het burgerschapsonderwijs wordt grotendeels aandacht besteed aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden in plaats van aan politieke vaardigheden.
- Op het niveau van de overheid wordt er (te)veel verwacht van de ‘democratie’. Ze beschouwt het als hét leidende principe voor burgerschap en als het enige bindmiddel wat we in de huidige samenleving hebben.

AANBEVELINGEN

- **Betreed de plek der moeite in burgerschapsonderwijs**
Wil het burgerschapsonderwijs een bijdrage leveren aan de bevordering van de uniciteit van een leerling dan moeten de leraren de plekken der moeite betreden en niet vermijden, omdat een leerling bij uitstek daar kan oefenen in praktische wijsheid. Wanneer leraren dat doen, kan burgerschapsonderwijs zich afspelen op het grensvlak van goed en fout, waardoor een leerling de mogelijkheid en ruimte krijgt om te oefenen in het vellen van oordelen aangaande publieke zaken. Zo kan een leerling zich ontwikkelen tot een ‘waarlijk mens’ die zijn burgerrechten en –plichten verstaat; in tegenstelling tot een *idiotès* die alleen maar over persoonlijke zaken denkt en spreekt.
- **Maak ruimte voor het bevorderen van uniciteit**
In de vrije ruimte (*scholè*) van burgerschapsonderwijs moet er geëxperimenteerd kunnen worden met afwijkende gedachten, zodat men elkaar kan bevragen op de mogelijke consequenties daarvan.
- **Besteed in het burgerschapsonderwijs evenwichtig aandacht aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (persoonsvorming)**
Naast persoonsvorming zijn ook kennis en vaardigheden nodig om tot praktische wijsheid te kunnen komen in een specifieke situaties waarin er sprake is van een appel. Met het ontwikkelen van een nieuwe typologie van een visie op burgerschap in het onderwijs, virtuoos burgerschap, kom ik schoolorganisaties en educatieve professionals tegemoet die de uniciteit van leerlingen beogen te bevorderen in het burgerschapsonderwijs.



PETER MESKER
PROMOVEERDE OP 6 JULI 2018 AAN
DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET
PROEFSCHRIFT A LITTLE LESS BALANCE
IN NEW TEACHERS' PROFESSIONAL
DEVELOPMENT; AN INTERNATIONAL
TEACHING INTERNSHIP AS A SIGNIFICANT
PERSONAL EXPERIENCE IN BECOMING A
TEACHER.

De impact van een buitenlandstage op de persoon en het beroepsbeeld van de leraar-in-opleiding

Peter Mesker

De persoon van de leraar

Als je begint met de internationale stage, worden dingen waarin je gelooft, die je doet, die je belangrijk vindt, ter discussie gesteld. Je moet goed nadenken of je die overtuigingen en vaardigheden wilt bewaren. Je wordt uitgedaagd of je flexibel genoeg bent om een balans te vinden, zodat je niet in de problemen komt in die andere cultuur. Tijdens mijn Nederlandse onderwijsstage leerde ik (...) hoe het werkt in Nederland, maar nu moet je naar een inter-

nationale omgeving toe. Dan moet je maar zien hoe je jezelf redt, en hoe je professioneel ontwikkelt en groeit. Kun je dat aan? Ben je persoonlijk en professioneel flexibel genoeg om een compromis te maken, en je plaats te vinden in een ander systeem en cultuur?
 (Alex, leraar-in-opleiding)

Wat Alex hier beschrijft is de kern geweest van dit onderzoek: hoe kan een sleutelervaring zoals een internationale stage inzichten geven in de persoon van de leraar, en hoe verhouden persoonlijke interpretaties zich tot het professioneel handelen? Alex noemt al een aantal voorbeelden: het belang van overtuigingen, maar ook de vraag of hij ‘persoonlijk en professioneel flexibel’ genoeg is. Hij moet met andere woorden zijn plaats vinden tussen verschillende culturen, wat

ook een weerslag heeft op zijn wijze van lesgeven. Alex moet tijdens zijn stage in het buitenland ook beslissingen nemen op basis van wat hij denkt dat ‘goed’ is voor zichzelf en zijn leerlingen. Dat laatste geeft een inkijk hoe in zijn beleving persoonlijke keuzes normatief zijn.

Het is onmogelijk de persoon van de leraar los te zien van het leraarschap op zich. Anders geformuleerd: hoe een leraar les geeft wordt sterk bepaald door zijn persoonlijkheid (Kelchtermans, 2009; Nias, 1989). Die persoonlijke professionaliteit van een leraar is gevormd door eerdere ervaringen, zoals de eigen middelbare schooltijd. Maar ook door het heden, met name de lerarenopleiding, en door toekomstverwachtingen (Britzman, 1991; Kelchtermans, 2009). Op grond van sommige sleutelervaringen vormen zich zo geleidelijk aan overtuigingen, die bepalend zijn voor wat leraren ‘goed onderwijs’ vinden en die hun persoonlijke beslissingen en voorkeuren in hun professioneel handelen kleuren. Volgens Kelchtermans (2009) vormen die sleutelervaringen in de loop der tijd een bron van kennis en overtuigingen, waar een leraar uit put in zijn dagelijkse handelen in het klaslokaal en die bepaalt hoe de leraar zichzelf ziet. Kelchtermans noemt dit het persoonlijk interpretatiekader van de leraar. Dat interpretatiekader is voortdurend in beweging door de dynamiek tussen verleden, heden en toekomst.

Kennis over het persoonlijk interpretatiekader van leraren is belangrijk. Lerarenopleiders we-

ten dat de persoon van de leraar belangrijk is in het dagelijkse handelen in het klaslokaal. Tegelijkertijd worstelen opleiders er mee, hoe zij dat persoonlijk interpretatiekader een plaats kunnen geven in de opleiding (Bakker, 2016; Meijer, Korthagen, & Vasalos 2009; Sanger & Osguthorpe, 2013). Er is maar een beperkt aantal empirische studies die lerarenopleiders daarbij kunnen helpen (Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Van Kan, 2013). Wel zijn er aanwijzingen dat bepaalde ervaringen meer inzicht kunnen geven in het persoonlijk interpretatiekader van (beginnende) leraren. Dat zijn met name situaties waar de leraar-in-opleiding druk voelt, niet duidelijk weet wat te doen en de bestaande manier van denken en doen wordt uitgedaagd (Kelchtermans, 2009; Meijer, 2011; Pillen et al., 2013).

Akkerman en Bakker (2011) noemen dergelijke situaties ‘grenservaringen’. Tijdens grenservaringen bevindt iemand zich tussen verschillende onderwijssystemen, culturen of leefwerelden, waarbij discontinuïteit wordt ervaren. Discontinuïteit betekent dat een obstakel of een (positieve) uitdaging er voor zorgt dat hun bestaande manier van werken en denken niet meer vanzelfsprekend is, of zelfs wordt gehinderd. Biesta (2010) noemt dat de pedagogie van de onderbreking. Er speelt iets wat belangrijk is voor de student, iets wat er echt toe doet. In de theorie van *boundary crossing* van Akkerman en Bakker

(2011) wordt dat inzicht als een cruciaal moment gezien. Zo’n ervaring vol twijfel en onzekerheid creëert een opening tussen datgene wat men kent en het onbekende, hetgeen vervolgens aanleiding en inhoud kan zijn van een belangrijk leermoment (Akkerman & Bakker, 2011; English, 2013).

Een fenomenologisch-interpretatief onderzoek naar het persoonlijk interpretatiekader

In het uitgevoerde promotieonderzoek fungeerde een internationale onderwijsstage als een casus om grenservaringen te beschrijven die een persoonlijke betekenis hadden voor beginnende leraren, om vervolgens te beschrijven en te interpreteren hoe dergelijke ervaringen doorwerken in het persoonlijke interpretatiekader van deze groep leraren.

Om te begrijpen hoe een buitenlandstage het persoonlijk interpretatiekader van beginnende leraren inzichtelijk maakt, werd een groep van acht beginnende leraren twee jaar lang intensief gevolgd tijdens de buitenlandstage en vervolgens ook het eerste jaar dat men aan de slag ging als docent. Het onderzoek had een fenomenologisch-interpretatieve aanpak. Enerzijds richtte het onderzoek zich op grotere, meer diepgaande grenservaringen (Akkerman & Bakker, 2011), maar daarnaast was er ook aandacht voor kleinere, dagelijkse ervaringen, de ‘bumpy moments’ (Kelchtermans, 2012; Romano, 2006). De internationale stages van de beginnende leraren vonden plaats in ver-

schillende regio’s - Zuidelijk Afrika, Scandinavië, Groot-Brittannië en het Caribisch gebied. Aan de hand van de percepties van de beginnende docenten is een reconstructie gemaakt van de betekenis van sleutelervaringen voor hun persoonlijke interpretatiekader (Smith, Flower, & Larkin, 2009).

Het onderzoek had een longitudinaal karakter om op basis daarvan uiteindelijk te kunnen beschrijven en interpreteren hoe sleutelervaringen uit de eerdere internationale stage doorwerkten op de professionele ontwikkeling en persoonlijk interpretatiekaders van de beginnende docenten in de inductiefase (Dewey, 1938).

Interculturele grenservaringen en het persoonlijk interpretatiekader

De beginnende leraren beschreven 15 grenservaringen tijdens hun internationale onderwijsstage, die konden worden gecategoriseerd in vier bredere thema’s: (1) bestaande pedagogisch-didactische benaderingen, (2) persoonlijke aspecten, (3) een specifiek school type of specifieke schoolcultuur en (4) de wereld buiten het klaslokaal. Wat de grenservaringen met elkaar gemeen hadden was het feit dat de leraren-in-opleiding begonnen te begrijpen dat hun eigen overtuigingen niet noodzakelijkerwijs werden gedeeld door anderen. Zij zagen ook dat overtuigingen van anderen waardevol kunnen zijn. Daardoor ervoeren zij welke professionele kennis en vaardigheden



zij belangrijk vonden in hun onderwijspraktijk. Dat alles maakte hen vervolgens meer bewust van hun (vaak impliciete) overtuigingen. De grenservaringen leidden tot inzichten en voorbeelden hoe de persoonlijke biografie van de leraar-in-opleiding, maar ook eerdere leservaringen en toekomstige onderwijsambities de persoonlijke interpretaties van de leraren-in-opleiding beïnvloedden. De discontinuïteit die de leraren-in-opleiding ervoerden, had daardoor verschillende dimensies - culturele, professionele en persoonlijke - die vaak complex onderling verbonden waren.

Studenten ervoerden bijvoorbeeld sociaal-culturele verschillen in de (school)cultuur, zoals een andere kijk op de omgang met leerlingen of een sterk docent-gestuurde didactiek.

Dat zorgde voor professionele spanningen en vroeg om persoonlijke keuzes die daarin moesten worden gemaakt. De kernvraag was: pas ik me aan, of niet? De grenservaringen spoorden de leraren-in-opleiding aan om te gaan met het obstakel of de uitdaging door een vorm van 'culturele onderhandeling'. Culturele onderhandeling bepaalde de acties van de studenten, en bepaalde of zij zich wel of niet open stelden voor nieuwe kennis of bekwaamheden. Iedere student maakte daarin zijn eigen, persoonlijke overwegingen, uiteindelijk in relatie tot de vraag wat belangrijk of 'goed' was. Sommige grenservaringen vonden juist ook buiten de school plaats, zoals bijvoorbeeld gevoelens van onveiligheid in Zuidelijk Afrika. Dergelijke spanningen hadden ook een weerslag op het functioneren van de betreffende docent in de klas.

In elk van de 15 grenservaringen die de beginnende leraren beschreven, probeerde de student op zijn of haar manier een modus te vinden, die kon leiden tot een gevoel dat het obstakel of de uitdaging niet langer belemmerend werkte. Er werd dus met andere woorden een situatie van 'continuïteit' gecreëerd (Akkerman & Bakker, 2011). Grenservaringen waarbij *boundary crossing* van discontinuïteit naar continuïteit plaats vindt, leiden tot een leerproces waarin Akkerman en Bakker (2011) vier mogelijke typen leermechanismen onderscheiden: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.

Tijdens leerervaringen waar vooral sprake was van het *identificatie*-mechanisme, werden de persoonlijke interpretatiekaders van de leraren in opleiding niet of nauwelijks beïnvloed of veranderd. Wat er wel gebeurde, was dat deze ervaringen de studenten bewust maakten van professionele overtuigingen die zij echt belangrijk vonden, en zich daarom niet aan de andere cultuur wilden aanpassen. Bijvoorbeeld een student die huiselijk geweld meemaakt bij een van haar leerlingen en merkt dat zowel de school als ouders zich geheel passief opstellen. Tijdens ervaringen waar het *reflectie*-mechanisme optrad, dwong of hielp de ervaring van discontinuïteit de leraar-in-opleiding om een positieve interesse te krijgen in het (culturele) perspectief van de ander. Of te reflecteren op de praktijk van de ander, en de betekenis daarvan op bestaande kennis en vaardigheden. Voorbeelden waren een intensievere aanpak van differentiatie in klassenverband, zoals dat het geval is in Groot-Brittannië, of een pedagogische aanpak in Scandinavië waar de leerling veel meer centraal staat dan in Nederland het geval is. Tijdens ervaringen waar het *transformatie*-mechanisme optrad, ervoerden de leraren-in-opleiding discontinuïteit als zo waardevol, dat het resulteerde in een kritische fase van leren, exploreren of experimenteren, wat vervolgens hun persoonlijk interpretatiekader beïnvloedde. Voorbeelden hier waren een herontdekking van de waarde van de eigen culturele achtergrond door een student met een bi-culturele identiteit, en een student die door

ervaringen in een weeshuis in Zuidelijk-Afrika besluit om die maatschappelijke betrokkenheid een blijvende plek in zijn docentschap te geven. Er werden in dit onderzoek geen voorbeelden van het coördinatiemechanisme gevonden.

Alledaagse lessituaties en persoonlijke overtuigingen

Een buitenlandstage heeft het potentieel om overtuigingen die studenten als vanzelfsprekend zien in twijfel te trekken. Die vanzelfsprekendheid hangt samen met de alledaagsheid van een onderwijssituatie waarin zich dan – vaak onverwachts - zogenaamde 'bumpy moments' voordoen (Romano, 2006). De leraren-in-opleiding uit ons onderzoek beschreven 106 *bumpy moments* waarbij professionele overtuigingen aan het licht kwamen. Er vielen vier domeinen van professionele overtuigingen te onderscheiden: (1) pedagogical content knowledge (PCK), (2) schoolcontext, (3) organisatorische vaardigheden en (4) zelfreflectie.

Tijdens de *bumpy moments* rondom lessituaties en PCK, beschreven studenten bijvoorbeeld hoe bestaande kennis of vaardigheden vanuit de opleiding vaak niet werkten op hun internationale stageschool. Dit had directe betekenis voor hun onderwijspraktijk. De leraren-in-opleiding werden zich ervan bewust, dat zij in de internationale stageschool eigen keuzes moesten maken: welke kennis en vaardigheden ga ik gebruiken? De keuzes die ze daarin maakten waren normatief van aard: de eigen voorkeur

kon bepalend zijn, maar ook kennis van de lerarenopleiding, of een mooi voorbeeld van de internationale collega. Deze *bumpy moments* verduidelikten daardoor voor deze studenten welk overtuigingen belangrijk voor hen waren. De *bumpy moments* lieten daarnaast zien hoe de leraren-in-opleiding voornamelijk reflecteerden op alledaagse zaken en zorgen in de onbekende internationale context. Juist die alledaagse reflecties maakten hen vervolgens bewust van professionele kennis of vaardigheden uit de lerarenopleiding die ze belangrijk vonden.

De doorwerking van eerdere internationale leservaringen in de inductiefase

Eerdere ervaringen van discontinuïteit werden persoonlijk betekenisvol voor de beginnende docenten, wanneer zij zich bewust werden van een continuüm van ervaringen (Dewey, 1938). De beginnende docenten herkenden in bepaalde ervaringen in de inductiefase de waarde van hun eerdere internationale stage. Tijdens dergelijke ervaringen werd hun persoonlijk interpretatiekader daadwerkelijk beïnvloed.

Er werden 12 ervaringen beschreven en geanalyseerd, waarbij startende docenten weergaven hoe de buitenlandstage doorwerkte in hun persoonlijke interpretatiekader. Allereerst betrof dat hun pedagogisch-didactisch handelen. Een aantal beginnende leraren begreep beter welke professionele overtuigingen zij nog steeds waardevol vonden die uit die tijd stam-

den. De beginnende leraren noemden voorbeelden uit de internationale stage die nog steeds hun dagelijkse lespraktijk beïnvloedden. Bijvoorbeeld het belang van verregaande differentiatie in de klas, wat een docent eerder had meegemaakt in Groot-Brittannië. Daarnaast beschreef een aantal startende docenten hoe de eerdere internationale ervaring hen hielp om scherper te zien wat voor leraar ze wilden worden en de eigen motieven om leraar te worden. Eén student is er bijvoorbeeld zeker van dat zij als docent het beste functioneert op een internationale school. Deze ervaringen hielp deze leraren om antwoorden te vinden op de sleutelvraag: wat is het doel van onderwijs, en wat is mijn rol daarin? Tenslotte beschreef een groot deel van de beginnende leraren dat de internationale ervaring hen rust en zingeving gaf in hun huidige baan. Met name tijdens ervaringen die zij op dat moment ondervonden als problematisch en uitdagend. Door de intensieve internationale ervaring waren de leraren beter in staat hun huidige problemen in de inductiefase te relativiseren. ■

LESSONS LEARNT

- Een internationale ervaring kan fungeren als een soort snelkookpan waarbij beginnende leraren worden gedwongen om na te denken over hun persoonlijk interpretatiekader.
- Tijdens een internationale ervaring wordt het vanzelfsprekende met enige regelmaat in twijfel getrokken, waardoor beginnende leraren zich meer bewust worden van hun persoonlijke en professionele overtuigingen.
- Beginnende leraren reflecteren vaker over kennis en ervaringen uit hun opleiding door interculturele vergelijkingen: wat vinden zij echt belangrijk; wat is inwisselbaar en wat is onopgeefbaar?
- Lerarenopleiders die geïnteresseerd zijn in het exploreren van de morele dimensie van de professionele ontwikkeling van hun studenten zouden meer aandacht moeten besteden aan kleine, alledaagse ervaringen.
- Voor zowel lerarenopleiders als beginnende leraren is het waardevol om te begrijpen hoe ervaringen die een persoonlijke betekenis hebben, duurzaam doorwerken in de inductiefase.

AANBEVELINGEN

- Het is zinvol een vergelijking te trekken tussen grenservaringen in een buitenlandstage en vergelijkbare interculturele leservaringen in de Nederlandse context.
- Toekomstig opleidings- en onderwijsonderzoek zou meer gebruik moeten maken van interculturele theorieën.
- Toekomstige studies zouden zich kunnen richten op een vergelijking van interculturele leerprocessen tussen beginnende en ervaren leraren.
- Het thema wereldburgerschap wordt steeds belangrijker in bepaalde schooltypen, zoals het tweetalig onderwijs en het *World Citizenship* scholennetwerk. Deze scholen vragen om leraren met andere kennis en vaardigheden. Het is belangrijk voor het werkveld om meer onderzoek te doen naar hoe interculturele en internationale ervaringen in de lerarenopleiding aan een dergelijk profiel kunnen bijdragen.



DIAN FLUIJT
PROMOVEERDE OP 21 SEPTEMBER
2018 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT
OP HET PROEFSCHRIFT PASSEND
ONDERWIJZEN MET CO-TEACHING.
STUDIE NAAR DE GEMEENSCHAPPELIJKE
BETEKENISVERLENING VAN CO-TEACHING
TEAMS.

Passend onderwijs met co-teaching.
Een studie naar de gemeenschappelijke
betekenisverlening van co-teaching teams
Dian Fluijt

Waar gaat het onderzoek over?

Met het proefschrift hebben we een poging gedaan om co-teaching ter discussie te stellen als een substantieve benadering voor het creëren van een krachtige leeromgeving die leraren in staat stelt om op termijn steeds inclusiever te kunnen werken. Tegelijkertijd wilden we onderzoeken of co-teaching tegemoet kwam aan de eisen die destijds door wetgeving werden gesteld (Wet op Passend Onderwijs, 2014; M-Decreet, 2015). We veronderstelden namelijk dat co-teaching een

middel kon zijn om inclusiever onderwijs te realiseren. Internationaal (o.a. in Canada, Australië, Italië, Spanje, Denemarken, Oostenrijk, Engeland) werd co-teaching al langere tijd beschouwd als effectief middel om te werken aan inclusief onderwijs. We verwachtten dat leraren door hun samenwerking meer werkplezier en minder stress zouden ervaren, onder andere door de gedeelde verantwoordelijkheid. Tevens gingen we ervan uit dat intensief samenwerken en systematisch reflecteren op het werk zou kunnen leiden tot een positieve professionele ontwikkeling. We verwachtten dat een intensieve samenwerking van leraren (meer werkplezier, professionele ontwikkeling) zou bijdragen aan het beter kunnen verzorgen van goed onderwijs waar meer leerlingen aan deel zouden kunnen nemen.

Het algemene doel van het onderzoek was het verwerven van inzicht in de condities die goed samenwerken en goed lesgeven van co-teaching teams bevorderen met het oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving. Hiervoor was het nodig dat het onderzoek startte met de conceptualisering van het begrip co-teaching. De hieruit voortvloeiende definiëring van co-teaching functioneerde daarna als basis voor een drietal praktijkonderzoeken. In de deelstudies bouwden we bewust verschillen in. Zo zetten we de ervaringen van beginnende co-teachers af tegenover de ervaringen van ervaren co-teachers. Daarnaast bestudeerden we co-teaching vanuit het perspectief van begeleidende co-teachers (in dit onderzoek: ambulante begeleiders). Hierdoor ontstonden er data-sets vanuit verschillende perspectieven, met name van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers. Meer specifiek wilden we, met het oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving, middels onderzoek zicht krijgen op (1) hoe co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgaven in de praktijk, (2) de belemmeringen en mogelijkheden die zij in de samenwerking tegen kwamen, (3) hun instrumentele en normatieve professionaliseringsbehoeften, en (4) de waarde die co-teachers toekenden aan gestructureerde teamreflectie.

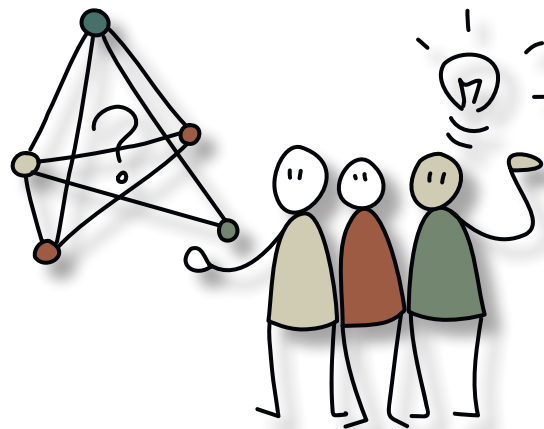
Hierbij stonden twee onderzoeksvragen centraal:

Onderzoeksvraag 1:

- Wat verstaan beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers onder goed lesgeven en goed samenwerken? Welke betekenissen spelen daarin een rol?
- Welke professionaliseringsbehoeften komen naar voren uit de gezamenlijke betekenisverlening van beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers?
- Welke waarde kennen beginnende, ervaren en begeleidende co-teachers toe aan het gebruik van gestructureerde teamreflectie?

Onderzoeksvraag 2:

Welke condities bevorderen de inrichting van een meer inclusieve onderwijsomgeving door middel van co-teaching?



De relevantie van het onderzoek

Een studie naar co-teaching was vanwege twee redenen relevant. Ten eerste was het proefschrift relevant vanwege de actualiteit van het thema. Het onderzoek vond plaats op een moment waarin bestaande onderwijssystemen en actoren in deze systemen door de vernieuwde regelgeving (Wet op Passend Onderwijs, 2014, het M-Decreet, 2015 en het VN-Verdrag inzake personen met een handicap, 2016) onder druk stonden (Bakker & Wassink, 2015; Koopman & Ledoux, 2016; Ledoux, 2016; Van den Broeck, 2016; Van Veen, Huizinga, Van der Steenhoven, 2016). Leraren vonden het moeilijk om te voldoen aan de verwachtingen die de vernieuwde wetgeving met zich meebrengt en ervoeren een hoge werkdruk (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016). Een jaar na de invoering van de Wet op Passend Onderwijs zei meer dan 90% van de leraren in het primair en voortgezet onderwijs behoefte te hebben aan praktijkgerichte informatie en handelingsadviezen (DUO, 2015). Ten tweede was het proefschrift wetenschappelijk relevant. Uit wetenschappelijke internationale studies kwam namelijk naar voren dat onderzoekers co-teaching vooral instrumenteel beschouwden en typeerden als een organisatorisch instructiemiddel (Arguelles, Hughes, & Schumm 2000; Dieker, 2015; Friend, 2015; Friend & Cook, 1996; Gately & Gately, 2001; Murawski & Swanson, 2001; Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011; Thousand, Villa, & Nevin, 2004). Dit onderzoek gaf daarom een aanzet tot een verdere conceptualisatie van het

begrip co-teaching, waarbij we bewust op zoek gingen naar betekenisverlening met betrekking tot instrumentele en normatieve aspecten van co-teaching.

Inmiddels zijn we ruim acht jaar verder en blijkt uit de Evaluatie Passend Onderwijs (2020) dat op het niveau van het stelsel de Wet op Passend Onderwijs (2014) heeft geleid tot een betere organisatie van de extra ondersteuning. In de meeste regio's zijn er voldoende voorzieningen voor leerlingen: er is een dekkend aanbod. Voor leraren en ouders heeft de stelselwijziging de verwachtingen niet waargemaakt. En het effect ervan op leerlingen en studenten is niet goed vast te stellen (Ledoux, Waslander & Eimers, 2020). Leraren ervaren een taakverzwaring vanwege de toename van het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (20-25%) en hebben last van het gevoel dat zij de benodigde ondersteuning niet kunnen bieden. Verder blijkt de afstemming met jeugdhulp lastig vanwege onduidelijkheid over de regio, wachtlijsten en wisselingen in jeugdteams. Leraren vragen vooral om meer faciliteiten in hun eigen school zoals meer handen in de klas en kleinere klassen (Ledoux, Waslander, & Eimers, 2020).

Onderzoeksmethoden

Kwalitatief onderzoek, responsieve methodologie, portraiture

Naast een internationale overzichtsstudie in de literatuur (1) naar de omschrijving van co-teaching droegen drie kwalitatief-empirische onderzoeken bij aan een beter begrip van de implicaties van co-teaching in de praktijk: (2) een meerjarige casestudy met vier basisscholen die waren gestart met co-teaching, (3) een meervoudige casestudy naar de ervaringen van ervaren co-teaching teams en (4) een meervoudige casestudy naar de ervaringen van ambulante begeleiders die als co-teacher samenwerkten met leraren in turbulente schoolomgevingen.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden wilden we een open dialoog op gang brengen tussen de co-teachers, waarin zij de gelegenheid zouden krijgen om hun gedeelde, intersubjectieve interpretaties ten aanzien van hun samenwerking en lesgeven te onderzoeken en te expliciteren. Passend bij deze onderzoeksozet en de rol van onderzoeker daarin was een zogenaamde responsieve methodologie (Abma & Widdershoven, 2006). Een responsieve methodologie vertrekt vanuit de aanname dat het uitvoeren van onderzoek niet enkel theorievorming tot doel heeft, maar vooral praktijkverbetering voor de deelnemers. Abma en Widdershoven (2006) beschouwen het voeren van een gesprek over de praktijk als een dynamisch en creatief proces waarvan de uitkomst

niet vooraf vast ligt. Issues worden gaandeweg het onderzoek verkend door achterliggende motiveringen en waardensystemen te verkennen. De rollen van de onderzoeker kunnen worden geduid als die van interpretator, educator, facilitator (van het proces) en van socratisch gids (en geen technicus, descriptor of rechter). Een gevolg van bovenstaande keuze voor de responsieve methodologie was dat de deelstudies in het proefschrift kwalitatief van aard zijn. Aansluitend op de responsieve methodologie ontwierpen we, geïnspireerd door de set vragen van het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (2012), een instrument voor team-reflectie. Met dit instrument trachtten we in deelstudies 2, 3 en 4 de dialoog over wat co-teachers verstaan onder goed samenwerken en goed lesgeven op gang te brengen. Daarnaast verzamelden we *naturally occurring data* en data via klassenobservaties, een vragenlijst, document-analyse en focusgroep interviews. Onder *naturally occurring data* verstaan we de verzamelde gegevens die niet het gevolg zijn van het kunstmatig organiseren van geplande onderzoeksomgevingen, of een gericht geplande dataverzameling, maar die onttrokken zijn aan ervaringen in de dagelijkse praktijk (Silverman, 2013). Voor de uitwerking van de verschillende vormen van data (halfgestructureerde interviews, klasobservaties, *naturally occurring data*) maakten we in deelstudie 4 gebruik van een afgeleide vorm van de methodiek *Portraiture* (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 2002), die is ontwikkeld door Bottery, Wong,

Wright en Ngai (2009). Zij stellen in de portretten niet de beleving van de onderzoeker centraal zoals Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis suggereren, maar stellen de perceptie van de deelnemers aan het onderzoek centraal (*person first*). De percepties van de deelnemers worden door de onderzoeker opgetekend in een (woordelijk) portret en daarna voorgelegd aan de deelnemers met de vraag of zij zich in de beschrijving herkennen. In deelstudies 3 en 4 werden de data (halfgestructureerde interviews, klasobservaties, *naturally occurring data*, vragenlijst, focusgroep interviews, document-analyse) in drie fasen uitgewerkt: via open coderen, axiaal coderen en coderen in kerncategorieën (Boeije, 2005).

Opbrengsten van het onderzoek

In de literatuur wordt co-teaching meestal beschreven als een instrumenteel onderwijsmodel, waar leerlingen met en zonder speciale onderwijsbehoeften in reguliere scholen van kunnen profiteren en waar een reguliere en gespecialiseerde leraar (leraren) samen lesgeven.

We constateerden echter dat uitdagingen in professionele ontwikkeling met name gericht waren op interpersoonlijke en normatieve aspecten in co-teaching teams. We werkten in navolging van Bakker & Wassink (2015) vijf bewegingen verder uit die wat betreft co-teaching en inclusief onderwijs een positieve invloed zouden kunnen hebben op professionele ontwikkeling: (1) van een *dolor complexitatis*

naar een *amor complexitatis* (ref. Kunneman), (2) van verantwoording-aflleggen naar verantwoordelijkheid, (3) van een 'smalle' visie, naar een brede gelaagde visie op kwaliteit, (4) van rendement naar waarde, van resultaat naar vorming, en (5) van concept-denken in het levensbeschouwelijk onderwijs naar de school als een waardengemeenschap. Deze bewegingen correspondeerden met de belangrijkste uitdagingen in professionele ontwikkeling die uit de literatuurreview naar voren kwamen en boden een nieuw perspectief op de professionalisering van co-teaching teams. Op basis van dit nieuwe perspectief stelden we een andere definiëring van co-teaching voor. In deze nieuw geformuleerde definitie is het belang van een gedeelde visie en het verantwoording nemen voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de klas opgenomen. In onze opvatting was gestructureerde aandacht voor teamreflectie de ontbrekende schakel om het werken aan een gedeelde visie in co-teaching teams te verbeteren. Die definitie luidt: *Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep* (Fluijt, Bakker & Struyf, 2016).

De herformulering bood ruimte voor de opvatting dat doelen met betrekking tot co-teaching van scholen/organisaties als vanzelfsprekend

kunnen verschillen, omdat ze samenhangen met de specifieke context van de school: leerling populatie, wijk, leraren, ouders. De verschijningsvorm van co-teaching kan daarom sterk verschillen. Co-teaching kan niet alleen worden ingezet om leraren te laten samenwerken, maar afhankelijk van het doel dat een school wil bereiken kan de keuze worden gemaakt om andere onderwijsprofessionals samen te laten werken. Bijvoorbeeld een leraar met een klassenassistent, een leraar met een ambulant begeleider, of verschillende leraren die samenwerken. Het beoogde doel van co-teaching voor een school of organisatie moet dus mede-bepalend zijn voor de verschijningsvorm.

Samenvattend leverden de studies de volgende opbrengsten op:

- Co-teaching kan worden beschouwd als een kansrijk pedagogisch en didactisch waardenbewust onderwijsmodel om inclusiever onderwijs te bewerkstelligen;
- Het delen van waarden, normen en overtuigingen tussen en door de co-teachers is voorwaardelijk om goed te kunnen samenwerken. Wederzijds respect, communicatie, gelijkwaardigheid en vertrouwen zijn de pijlers voor een goede samenwerking;
- Een goede samenwerking is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven;
- Een klein netwerk van intensief samenwerkende onderwijsprofessionals in een co-teaching team is in staat om een duurzame verandering (second order change: op het gebied van normen, waarden en overtuigingen) te bewerkstellingen in complexe onderwijssituaties met leerlingen;
- Als co-teachers zich opstellen als rolmodellen draagt co-teaching bij aan de acceptatie van hyperdiversiteit en als vertrekpunt bij het ontwerpen van lessen;
- Als co-teaching wordt beschouwd als een kansrijk waardenbewust pedagogisch en didactisch onderwijsmodel is een balans in de onderwijsdomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectvorming gewenst in de professionalisering van co-teachers.

Recente ontwikkelingen

Inmiddels is het alweer enkele jaren geleden dat het promotieonderzoek is uitgevoerd. De noodzaak om interprofessioneel samen te werken om tot oplossingen te komen lijkt echter alleen maar urgenter te zijn geworden. Leraren (en andere onderwijsprofessionals) hebben elkaar nodig, juist in hun complementariteit, om elkaar te versterken en te ondersteunen. Vanuit drie verschillende invalshoeken belichten we dat co-teaching hierin een rol van betekenis kan spelen. Het gaat hierbij achtereenvolgens om (1) reacties van leraren over werkdruk in DUO-onderzoek (2020), (2) het advies van de Onderwijsraad (2019) om het lerarentekort te bestrijden (3) publicaties van Hattie en collega's (2018, 2019) over *Collective Teacher Efficacy*.

▪ **Co-teaching: verlaging werkdruk, verhoging werkplezier leraren**

Duo (2020) verrichtte onderzoek naar de tevredenheid van leraren in het primair onderwijs (N=8.232) en voortgezet onderwijs (N=12.589) gedurende de schooljaren 2017-218 en 2018-2019. Het onderzoek vertoont duidelijke parallellen, in die zin dat leraren zowel in het primair als voortgezet onderwijs over het algemeen tevreden zijn met hun werk, maar zeer ontevreden zijn over de werkdruk. Bij nadere beschouwing gaat het dan om de invloed van personeelsswisselingen, de tijd die leraren hebben om leerlingen die extra zorg/hulp nodig hebben te begeleiden en de invloed die ze zelf op hun werkdruk hebben. Voor scholen die zich herkennen in deze bevindingen is het zinvol om zich te verdiepen in de mogelijkheden die co-teaching biedt om werkdruk te verlagen. Uit het promotieonderzoek blijkt dat co-teaching in sterke mate bijdraagt aan het verlagen van de werkdruk, het werkplezier verhoogt en dat leraren het als plezierig ervaren dat zij de verantwoordelijkheden voor leerlingen samen kunnen delen.

▪ **Co-teaching: bestrijden lerarentekort aan de voordeur**

In het rapport 'Ruim Baan voor leraren' (2018) pleit de Onderwijsraad, op basis van het promotieonderzoek, ervoor beginnende leerkrachten meer vliegrein in de klas te laten maken in samenwerking met collega's om de te voorkomen dat grote groepen startende leraren voortijdig het onderwijs verlaten. De Onderwijsraad beoogt met dit advies het nijpende lerarentekort in zowel primair als voortgezet onderwijs aan de voordeur terug te dringen. Op dit moment worden financiële middelen om startende leraren te ondersteunen hoofdzakelijk gebruikt worden voor coaching en klasbezoeken van collega's. Het effect hiervan leidt echter niet tot een terugloop van het aantal docenten dat voortijdig het onderwijs verlaat. Tekenend hierbij is het volgende citaat uit het praktijkgericht onderzoek van één van mijn studenten (De Smit, 2020): "Ik werd door mijn begeleider begeleid op leervragen, maar dat waren alleen niet mijn leervragen, maar vragen waarvan hij dacht of veronderstelde dat ik ze had". Het structureel

inzetten van co-teaching waarin startende leraren geleidelijk kunnen aarden in hun werk en de schoolcultuur biedt daarnaast ook opties voor leraren die hun carrière afbouwen en hun expertise willen doorgeven.

▪ **Effect hoog niveau van professioneel gesprek: alle leerlingen gaan erop vooruit**

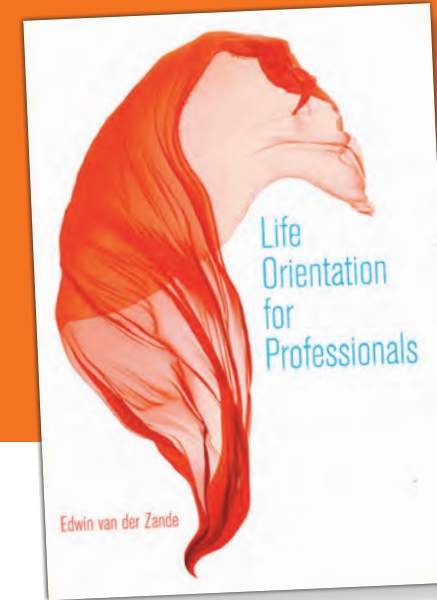
John Hattie (2018) heeft op basis van een meta-analyse de notie van ‘*Collective Teacher Efficacy*’ tot meest effectieve strategie uitgeroepen als het gaat om het bereiken van ontwikkeling van leerlingen in de meest brede zin van het woord. *Collective Teacher Efficacy is de gedeelde overtuiging van een team dat zij gezamenlijk de capaciteiten hebben om hun onderwijs zo te organiseren en aan te bieden, dat alle leerlingen succesvol kunnen zijn* (Bandura, 1997). Donohoo, Hattie en Eells (2018) stellen dat intensief samenwerkende leraren de meeste impact hebben op de ontwikkeling van leerlingen als zij in staat zijn om met elkaar het professionele gesprek over de gewenste groei van leerlingen in één jaar goed te voeren. Om het gewenste niveau in professionele gesprekken te bereiken is het van belang dat leraren hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen en beschikken over een gedeelde kennisbasis ten aanzien van effectieve leerstrategieën (bijvoorbeeld: op een goede wijze feedback kunnen geven, leerlingen laten inschatten hoe ze hun werk gaan maken, ontwikkelingsgericht onderwijs kunnen aanbieden). Hierbij is het van belang dat zij ervaringen delen over het toepassen van de leerstrategieën en gezamenlijk en veelvuldig reflecteren op de impact daarvan op de leerlingen. Co-teaching kan in dit verband worden gezien als een intensieve vorm van *Collective Teacher Efficacy* (Fluijt, 2022). ■

LESSONS LEARNT

- Co-teaching draagt in sterke mate bij aan het verlagen van de werkdruk, verhoogt het werkplezier en leraren ervaren het als plezierig dat zij de verantwoordelijkheden voor leerlingen samen kunnen delen.
- Het structureel inzetten van co-teaching waarin startende leraren geleidelijk kunnen aarden in hun werk en de schoolcultuur biedt daarnaast ook opties voor leraren die hun carrière afbouwen en hun expertise willen doorgeven.
- Co-teaching kan worden gezien als een intensieve vorm van *Collective Teacher Efficacy*.

AANBEVELINGEN

- Bied samenwerkende onderwijsprofessionals de kans om te groeien naar *Collective Teacher Efficacy*.
- Bied onderwijsprofessionals de kans om mastery learners te worden, waarin samenwerkende onderwijsprofessionals tegelijkertijd werken aan hun persoonsvorming.



Life Orientation for Professionals

Edwin van der Zande

Inleiding

De afgelopen tijd stond en staat in het teken van de Coronacrisis. Ineens staat het leven mondiaal op zijn kop en het raakt ieder persoonlijk. Niemand uitgezonderd. Tot dusver was onze samenleving gekenmerkt als individualistisch. Autonomie, 'in control zijn' gelden als belangrijke waarden. Ook al brengt die andere crisis, de klimaatverandering, wel enige barsten in het geloof in maakbaarheid en zelfs in marktwerking. Het Westerse mensbeeld is lange tijd gedomineerd door de gedachte dat de mensheid haar wil kon opleggen aan de natuur en daarmee aan het leven. Echter, zo blijkt nu, het werkt twee kanten op. Het leven

EDWIN VAN DER ZANDE
PROMOVEERDE OP 20 NOVEMBER 2018
AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET
PROEFSCHRIFT LIFE ORIENTATION FOR
PROFESSIONALS; A NARRATIVE INQUIRY
INTO MORALITY AND DIALOGICAL
COMPETENCY IN PROFESSIONALISATION.

stelt ongevraagd ook vragen aan de mens, of we willen of niet. We hebben ons in deze dagen te verhouden tot een nieuwe werkelijkheid. Kortom, door grote en kleinere gebeurtenissen stemmen we ons telkens af op de vragen die het leven ons stelt. In de afstemming hebben we wel een bepaald, vaak onbewust, doel voor ogen. Over deze afstemming in privé, werk en samenleving gaat het onderzoek naar levensoriëntatie voor professionals.

Bewustwording van drijfveren in het professioneel handelen

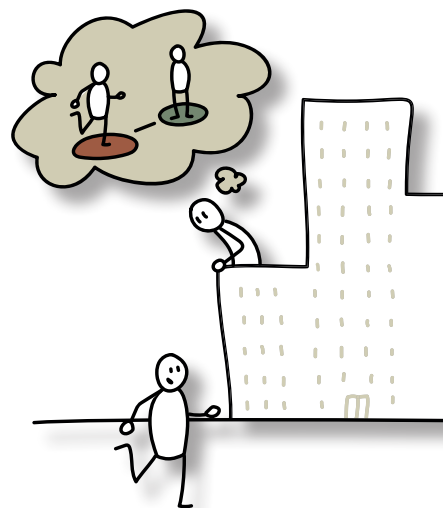
Het maakbaarheidsideaal en ook de marktwerking betekenden de introductie van een economisch jargon in de publieke sector met begrippen als doelmatigheid, efficiency en accountability. Het gaat ons in deze bijdrage niet direct om de vraag of dit goed of fout is, maar

wel om een doordenking van de consequenties ervan. Deze economische waarden kunnen op gespannen voet komen te staan met minder meetbare waarden als aandacht, geluk en wijsheid. De economisering in de publieke sector heeft ook geleid tot een verdergaande protocolisering en administratieve druk die ten koste gaat van wat je economisch de 'core business' zou kunnen noemen. Wanneer een verzorgende onevenredig veel tijd kwijt is aan het schrijven van tijd en het opbouwen van dossiers, of de leerkracht met het vullen van leerlingvolgsystemen, dan loopt de professional het risico vervreemd te raken van het oorspronkelijk hogere doel. Waarom ga je in de zorg, in het onderwijs, bij de politie werken?

Lange tijd was de gedachte als iedereen volgens een bepaald protocol werkt dan komt er een bepaalde eenvormigheid en dus een meetbaarheid die het controleren van uitgevoerde werkzaamheden gemakkelijker maakt. De normatieve vraag die je kunt stellen is hoe zich deze gedachtegang verhoudt met de autonomie van en het vertrouwen in de professional. Deze vraag is het begin van een reeds 30-jarig onderzoeksproject in verschillende instituten naar 'normatieve professionalisering'. De aandacht voor normatieve professionalisering wil kortweg een lans breken voor de morele en ook existentiële wijsheid die iedere professional heeft. De persoonlijke waardenoriëntatie van een zorg- en onderwijsprofessional doet ertoe, sterker nog, het is het belangrijkste instrument.

Echter, dit instrument, deze wijsheid is vaak impliciet en onbewust aanwezig. Voor een 'goede' professional is het van belang om door reflectie en introspectie deze wijsheid te kunnen beschrijven en te verbinden met het eigen professionele handelen.

Vraag een gemiddelde hbo-student naar de ervaring met reflectie en je zult hoogstwaarschijnlijk een vermoeide zucht te horen krijgen. Studenten dienen heel veel reflectieverslagen in te leveren met als gevolg een zekere reflectiemoeheid. Ze dienen gebruik te maken van allerlei reflectiemiddelen, zoals de reflectiecirkel van Korthagen, of het Ui-model. Opvallend is dat reflecties vaak beperkt blijven tot de 'hoe-vraag'. Hoe had het anders, of beter gekund? Het is met name een reflectie die gericht is op de vaardigheden, gedrag en competenties in professionalisering. Minder, of soms zelfs geen, aandacht is er voor de 'waartoe-vraag'. Waar-



om doe ik dit eigenlijk, welk hoger doel dien ik ermee, wat draagt het bij aan 'goed werk', of 'wie ben ik in dit grotere geheel'? Deze vragen richten zich op dieperliggende drijfveren, motivaties, ofwel waarden van de persoon. Kortom, het draait hier om de levensbeschouwing van de persoon achter de professional. En dan levensbeschouwing in de meest brede zin van het woord, als een min of meer samenhangende visie op de werkelijkheid verbonden met een set van waarden en normen voor het handelen.

Acht jaar geleden, bij de start van het lectoraat Normatieve Professionalisering, maakten we de claim dat normatieve, of misschien beter: waardenbewuste, professionalisering een vorm van levensbeschouwelijke vorming is. Die conceptuele claim was onderdeel van mijn promotieonderzoek. Het onderzoek viel uiteen in een conceptueel onderzoek en een kwalitatief-narratief onderzoek naar wat ik (EZ) gemunt heb als 'levensoriëntatie' bij hbo-studenten en 'young-professionals'. Belangrijke filosofische en theologische bronnen voor de uiteindelijke definitie zijn Taylor (2007), Ricoeur (1994), Kunneman (2009), Van Knippenberg en Vattimo (1998).

Levensoriëntatie is een existentieel positioneringsproces ten opzichte van het beeld van de mens, de wereld, het meta-empirische, met als horizon het goede leven (Van der Zande, 2018).

De dynamiek van levensoriëntatie beschrijven

Parallel aan het conceptuele onderzoek naar de relatie tussen levensbeschouwelijke vorming en normatieve professionalisering liep het narratief onderzoek. De context van dit kwalitatieve en beschrijvende onderzoek was de minor *Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit* aan de Hogeschool Utrecht. Studenten van uiteenlopende studierichtingen en achtergronden volgen als profilering van hun studie dit halfjaarlijks curriculum. Tijdens dit half jaar maken zij kennis met Oosterse en Westerse filosofische bronnen, ze dompelen zich onder in verschillende seculiere en religieuze wijsheidstradities en ze ervaren uiteenlopende vormen van spiritualiteit. In de minor staat het opschorten van het eigen oordeel centraal, waarbij studenten zich telkens dienen te verhouden tot uiteenlopende perspectieven op de werkelijkheid. Dit verhouden, of positioneren is zowel cognitief, affectief, intuïtief als creatief. Een van de onderdelen om dit positioneringsproces in kaart te brengen is het schrijven van een persoonlijk levensbeschouwelijk, ofwel narratief zelfportret. Aan de hand van enkele faciliterende vragen beschrijven zijn hun persoonlijke levensoriëntatie en hun professionele en maatschappelijke waarden.

Deze narratieve zelfportretten zijn groeidocumenten. De eerste vier weken van de minor vullen de studenten dit portret. Dan volgt er een inspiratiedriedaagse in een Haags klooster met excursies naar hindoeïstische tempels,

een gurdwara en een moskee. Deze drie dagen van ontmoeting en dialoog vormen de opstap om hun oorspronkelijke beschrijvingen te herlezen en aan te vullen. Zij vullen hun eerste reflectie met een andere kleur aan, waardoor het voor student en docent inzichtelijk wordt welke nieuwe inzichten, woorden, tegengeluiden opgenomen worden. Aan het einde van de minor herhalen zij deze oefening. Voor het onderzoek heeft destijds een cohort van 68 studenten – vier jaar na hun afstuderen – deze herhalingsoefening nogmaals gedaan als startende professionals. Volgens de narratieve onderzoeksmethode zijn zij in feite de eerste lijnsonderzoeker.

Als tweedelijns onderzoeker heb ik drie fasen doorlopen. De eerste fase betrof een thematische beschrijving van datgene wat studenten tijdens de eerste vier weken van hun minor als eerste hadden beschreven in hun zelfportret. Deze oorspronkelijke beschrijvingen tonen iets van hun perspectief aan het begin van hun vormingsproces in de minor.

Voor de tweede analysefase heb ik het narratief-dialogisch analyse-instrument ontwikkeld. Dit instrument heeft als doel de ontwikkeling gedurende een periode van vier jaar te beschrijven. Tijdens deze fase is er een selectie gemaakt van negen faciliterende vragen in het zelfportret. In feite is deze tweede fase een deconstructie van het zelfportret, waarbij met behulp van de *dialogische zelftheorie* (DST)

(Hermans & Hermans-Konopka, 2014) verschillende ik-posities zijn beschreven. Een ik-positie op elementair niveau vertegenwoordigt een waarde. Daarnaast biedt de DST ook een beschrijving van onder andere meta-posities en promotor posities die een ontwikkeling in bewustwording beschrijven.

Voor de derde fase heb ik het ‘narratief-competentie analyse-instrument’ ontwikkeld. In deze fase zijn de portretten wederom herlezen. De onderzoeksvraag, namelijk een beschrijving van de relatie tussen levensoriëntatie en normatieve professionalisering was leidend voor het maken van dit instrument. Ook deze fase bevat een deconstructie van de beschrijvingen om thematische spanningen en ontwikkelingen in het dialogische zelf te beschrijven. De narratieve theorie van Van Knippenberg (2008) maakte het mogelijk de ontwikkeling in de autobiografische, de contextuele en de ontvankelijkheidscompetentie van studenten te beschrijven. In deze theorie is ambivalentie, ofwel een grenservaring waarin tegenstrijdige gevoelens een rol kunnen spelen, een belangrijk concept. Het concept ‘ambivalentie’ hielp om uiteindelijk zeven typologieën van studenten te beschrijven.

Zeven typologieën van studenten en ‘young-professionals’

Het onderzoek heeft als concreet resultaat het concept ‘levensoriëntatie’ opgeleverd, waarmee een dynamisch perspectief op zingeving

en betekenisgeving in het proces van professionalisering wordt geaccentueerd. Bovendien is dit concept inclusief en van toepassing op iedereen. Het concept opent daarmee ook het vakgebied van ‘levensbeschouwelijke vorming’ voor een breder publiek. Het draait niet alleen meer om het schoolvak in het basis- en voortgezet onderwijs. Deze opening maakt het mogelijk om gefundeerd een geesteswetenschappelijk perspectief op professionaliseringsprocessen te bieden. Het biedt een aanvulling op met name sociaalwetenschappelijk onderzoek in psychologie, sociologie en onderwijskunde naar wat kortweg professionele identiteit heet. De uitdrukkelijke aandacht voor zingeving, waardenoriëntatie, vragen naar het hogere doel van professioneel handelen krijgt in onderwijs, welzijn en zorg meer aandacht. In het onderwijs is het met name Biesta (2013) die het wijsgerig perspectief op persoonsvorming terugbrengt in het denken over onderwijs. In zorg en welzijn raakt het spinnenweb van ‘positieve gezondheid’, uitgewerkt door Hubert et al. (2016), steeds meer

ingeburgerd. In deze nieuwe definitie van de WHO heeft zingeving en spiritualiteit een vaste plek.

Het narratief-kwalitatieve deel van dit onderzoek heeft geleid tot een beschrijving van zeven typologieën van studenten. Het onderzoek biedt een beschrijving van hoe jongvolwassenen verschillende zingevingsvraagstukken beantwoorden, welke woorden en beelden ze gebruiken. Het onderzoek toont aan dat studenten een grotere bewustwording ontwikkelen van hun persoonlijke (impliciete) waarden en van mogelijk andere waardenoriëntaties. Bovendien toont de gelaagde analysestrategie in welke mate er sprake is van flexibiliteit in waardenposities op zowel persoonlijk, professioneel als maatschappelijk terrein. De typologieën beschrijven de rol van ambivalentie – als gelijktijdige aanwezigheid van tegenstrijdige gevoelens – in de bewustwording van een persoonlijke levensoriëntatie en de mate waarin studenten deze integreren met aspecten van hun normatieve professionalisering.

Typologie

1. Een ambivalentie in het verleden geeft richting – een verdiepend en integrerend inzicht
2. Een ambivalentie in het verleden speelt geen significante rol in de articulatie – verbreding van een reeds geïntegreerd inzicht
3. Een stille ambivalentie komt aan het licht gedurende de minor FWS
4. Een actuele ambivalentie die nu ervaren wordt
5. Geen ambivalentie – onderzoekend en positie bepalend
6. Geen ambivalentie – beperkte articulatie in een reeds ingenomen positie
7. Een ambivalentie die opkomt tijdens de minor FWS

Als voorbeeld: in typologie 1 beschrijven studenten hun verdiepend inzicht in de mate waarin ambivalentie, vaak een heftige levenservaring als oorlog, pesten, scheiding ouders of dood, een rol speelt voor hun kijk op het leven nu. Er is niet alleen sprake van een dieper inzicht in de waarden en normen die uit deze ambivalentie voortkomen, maar ze verbinden dit actief met hun professionele en maatschappelijke visie en overtuiging.

Bewustwording leidt tot professioneel aanpassingsvermogen

Deze typologieën zijn een momentopname, maar geven voor de opleider van professionals een handvat om alert te kunnen zijn op de wijzen waarop ambivalentie een rol kan spelen. Ook biedt het hun een richting om te bepalen welke vragen helpend kunnen zijn. Bovendien benadrukt de typologisering dat er geen hiërarchie is, de ene is niet beter dan de ander. Wel ligt de nadruk op de complexe verhouding tussen persoonlijke biografie en de doorwerking in professionele en maatschappelijke waardenoriëntatie. Voor de didactiek betekent dat dat er vooral ingezet moet worden op dialoog en niet zozeer op meten. Persoonsvorming is merkbaar, maar niet meetbaar. Echter, vraagt het wel om een andere houding van de opleider, namelijk van een 'niet-weten', een 'onderzoekende' houding, waarbij het proces van de student centraal staat.

Evenmin stellen we dat bovenstaande mogelijk zou zijn vanuit een waardenvrij perspectief op professionalisering. Vertrekpunt is dat bewustwording van levensoriëntatie cruciaal is voor 'goed werk'. Het verbetert het dialogisch vermogen van de professional, maar, zoals blijkt uit eerder DST-onderzoek, draagt het ook bij aan groter aanpassingsvermogen van de professional. Hoe groter de bewustwording van meerdere (mogelijke) perspectieven, hoe makkelijker een persoon zich kan verplaatsen in tegengesteld visies.

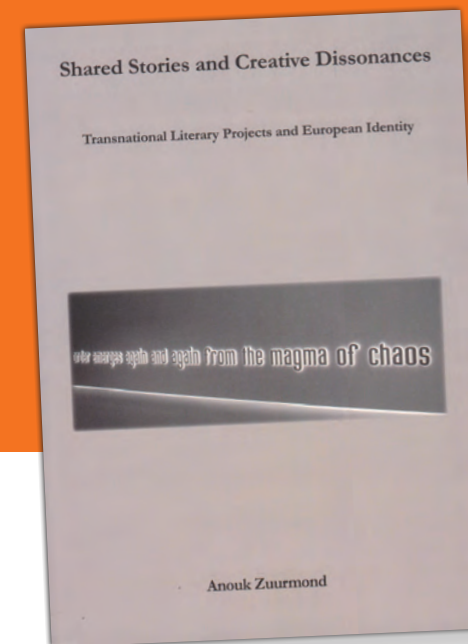
Tot slot, professionalisering draait niet enkel om kennis en vaardigheden, maar dient ook morele en existentiële wijsheid – als onderdeel van levensoriëntatie – te verbinden met genoemde kennis en vaardigheden. ■

LESSONS LEARNT

- Levensoriëntatie is een inclusief concept dat zingeving als een dynamisch proces definieert.
- Elk narratief onderzoek is anders en vraagt om ontwikkeling van een eigen instrumentarium.
- Een lang antwoord op een levensvraag, zoals 'wat is de betekenis van ziekte', of 'wat is jouw visie op de mens' is niet per se beter dan een kort antwoord. De kwaliteit is eerder te zoeken in verbinding met andere thema's en de doorwerking in het professionele handelen.
- De relatie tussen levensoriëntatie en normatieve professionalisering laat zich typeren door de rol die ambivalentie speelt als het gaat om bewustwording en integratie van persoonlijke waarden met professionele en maatschappelijke waarden.

AANBEVELINGEN

- Professionals dienen zich bewust te zijn van hun levensoriëntatie om te voorzien welke waarden er besloten liggen in hun biografie, maar ook in theorie en praktijk van hun eigen opleiding.
- Begeleiding in levensoriëntatie vraagt van docenten een dialogische houding die gekenmerkt wordt door gelijkwaardigheid.
- Voorkom dat bewustwording van levensoriëntatie ten dienste van waardenbewuste professionalisering een kunstje, ofwel instrumenteel afvinklijstje, wordt.
- Ga als opleiders het gesprek aan wat je graag met elkaar zou willen 'merken', als resultaten niet meetbaar zijn, maar merkbaar.



ANOUK ZUURMOND
PROMOVEERDE OP 16 JANUARI 2019
AAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
(UVA) OP HET PROEFSCHRIFT SHARED
STORIES AND CREATIVE DISSONANCES.
TRANSNATIONAL LITERARY PROJECTS
AND EUROPEAN IDENTITY.

Anouk deed haar promotieonderzoek in het kader van de onderzoeksgroep, maar aangezien haar proefschrift niet direct bijdraagt aan het thema van dit boek hebben we ervoor gekozen een bijdrage op te nemen die is gebaseerd op één van de vervolgprojecten. “Kritisch leren denken in het MBO” is een prachtig voorbeeld van onderzoek naar een concrete vorm van normatieve professionalisering.

De democratisering van kritisch denken

Anouk Zuurmond

Burgerschap in het mbo

Sinds 2016 zijn mbo's verplicht om het kritisch denkvermogen van hun studenten in het bur-

gerschapsonderwijs te stimuleren, maar volgens Laurence Guérin (practor aan het ROC van Twente en lector aan de Haagse Hogeschool op het gebied van burgerschap) wordt deze doelstelling maar in beperkte mate bereikt. De manier waarop burgerschapsonderwijs in het mbo wordt vormgegeven is namelijk regelmatig nogal betuttelend. Burgerschapsonderwijs lijkt in deze opleidingen met name gericht op het creëren van productieve werknemers en brave burgers. In haar practorale rede laat Guérin (2019) bijvoorbeeld zien hoe studenten in het mbo regelmatig in hun gedrag en attitude worden gestuurd door de vastgelegde inhouden voor het burgerschapsonderwijs in het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen. Studenten moeten zich bijvoorbeeld collegiaal opstellen en een gezonde leefstijl volgen. Bovendien moeten

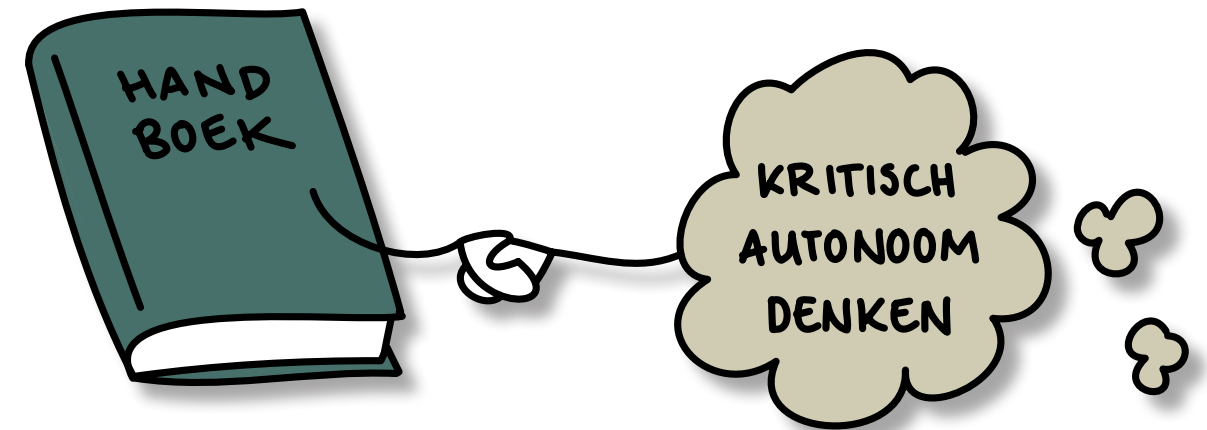
studenten zich de regels en procedures van een bedrijf niet alleen eigen maken—ze moeten zich daar ook aan houden om “adequaat [te] functioneren op arbeidsmarkt”, zo stelt de wet (Guérin, 2019). Terecht constateert Guérin dat een dergelijke moraliserende aanpak problematisch is. Mogen mbo’ers dan geen kritische vragen stellen bij de gang van zaken in een bedrijf? Zou het niet beter zijn wanneer deze studenten ook uitgerust worden met de mogelijkheid om in een bedrijf een bepaalde onrechtvaardigheid, of een milieubelastende praktijk, aan te kaarten? Is dat niet precies waar het om zou moeten draaien bij burgerschap in de beroepsopleiding?

Dit vraagstuk vormde het startpunt van het onderzoeksproject ‘Democratisering van kritisch denken’. Het project wordt gedurende de jaren 2018 – 2022 gesubsidieerd in het kader van de Werkplaats Onderwijsonderzoek op het thema Burgerschap van NRO. Deze Werkplaatsen zijn gericht op het instellen van duurzame ‘professionele leergemeenschappen’. Ook in dit project komen verschillende expertises samen: die van mbo-docenten (Nederlands, Burgerschap en beroepsdocenten) van ROC Midden-Nederland en het ROC van Twente, het lectoraat Normatieve professionalisering van de Hogeschool Utrecht, twee universiteiten (de Universiteit van Twente en de Rijksuniversiteit Groningen) en Cito. De ontwerpactiviteiten vinden plaats in zogenaamde Docent Ontwikkel Teams: teams van docenten binnen het mbo die in overleg lesmaterialen ontwikkelen, uitvoeren en evalu-

eren. In het kader van dit project ben ik vanuit het lectoraat Normatieve professionalisering aangesteld als begeleider van een Docent Ontwikkelteam bij ROC Midden-Nederland. Daan van Riet, ook verbonden aan het lectoraat, is projectleider van deze Werkplaats. Het doel van dit project is om samen met deze partners de rol van kritisch denken in het mbo te versterken om zo autonome professionals op te leiden; in de afgelopen twee jaar is des te meer gebleken hoe belangrijk deze doelstelling is.

Autonome professionals

Veel professionals moesten in tijden van de coronacrisis handelen in situaties waarvoor beroepsrichtlijnen maar in beperkte houvast geven en keuzes maken in fundamentele morele dilemma’s. Zorgmedewerkers moesten navigeren tussen professionele standaarden voor hygiëne en een tekort aan materialen. Onderwijsassistenten moesten hun weg vinden in online onderwijs, dat allerlei morele dilemma’s opleverde: kun je eisen van leerlingen dat ze zichtbaar zijn in de online omgeving? Wat gebeurt er met de data in de digitale leeromgeving? En wat doen we met leerlingen die geen veilige plek hebben om thuis onderwijs te volgen? Veiligheidsmedewerkers werden geconfronteerd met burgers die zich fel verzetten tegen maatregelen en kwamen in situaties terecht waarin de uitvoer van landelijk beleid op sommige momenten niet haalbaar bleek. Het is dus zaak om in het beroepsonderwijs geen dociele werknemers af te leveren, maar zelfstandig denkende professionals.



Juist op dit vlak schieten de bestaande handboeken en lesmaterialen in het mbo tekort. Inwijding, socialisatie, erbij horen: daar ligt de nadruk bij burgerschap in het (beroeps)onderwijs; niet zozeer op het zelfstandig oordelen en gezamenlijk problemen oplossen (voor een analyse van de economische dimensie van burgerschapsonderwijs ter illustratie: zie de publicatie van twee leden uit de Werkplaats, Ward van der Meiden en Daan van Riet (2021)). Die nadruk op socialiseren heeft wellicht te maken met het feit dat burgerschapsonderwijs, zoals het proefschrift van Gertie Blaauwendraad (2018) al aantoonde, vaak ingezet wordt als instrument in de strijd tegen polarisatie onder jongeren. Door een socialiserende invulling van begrippen als burgerschap zou het onderwijs immers kunnen bijdragen aan maatschappelijke cohesie.

Het gevaar van deze sterk socialiserende tendens is dat de autonomie van de student belemmerd wordt in het burgerschapsonderwijs op het mbo—het vermogen, met andere

woorden, van professionals om zelfstandig een oordeel te kunnen vormen over beroepsstandaarden en bestaande handelingspraktijken. Wat nodig is om een tegenwicht te bieden aan de moraliserende invulling van burgerschapsonderwijs, is structureel ruimte maken voor de autonomie van studenten in het beroepsonderwijs. In onze optiek kan dit door een verbinding te maken tussen de thema’s kritisch denken, burgerschap en Bildung in de beroepsvoorbereiding.

Juist in de beroepspraktijk doen zich namelijk vraagstukken voor die een appel doen op het verantwoordelijk redeneren (kritisch denken), de eigen normen en waarden (Bildung) en de verhouding tot een brede maatschappelijk-politieke dimensie (burgerschap). Denk bijvoorbeeld aan het Sportcollege, waar studenten worden voorbereid om mensen te begeleiden naar een meer gezonde leefstijl. Wat precies een ‘gezonde leefstijl’ is, kan onderwerp zijn van gesprek. Om te beginnen op het niveau

van de student zelf: op welke manier voldoen zij zelf aan het ideaal van een gezonde leefstijl? En wie heeft eigenlijk voor ze bepaald wat een gezonde leefstijl is? Een stapje verder kan bijvoorbeeld zijn: kijk eens naar het beleid van de sportclub waar je stage loopt. Hoe wordt een gezonde leefstijl gepropageerd in de kantine? Tot slot kan er gekeken worden naar de maatschappelijke dimensie: welke invloed heeft overheidsbeleid op een gezonde leefstijl? Wat zijn de voor- en nadelen van een belasting op ongezonde producten? En welke invloed hebben bijvoorbeeld bepaalde lobbyorganisaties van de voedingsindustrie op beleid? Op deze manier wordt de student in sportopleidingen aangesproken op het vermogen om het persoonlijke (Bildung) én het maatschappelijke (burgerschap) te verbinden aan een beroepsvraagstuk, waarbij de inzet van het kritisch denkvermogen cruciaal is.

Docent Ontwikkelteams aan de slag met kritische verantwoordelijkheid

Het startpunt van het project Democratisering van kritisch denken was het gezamenlijk ontwikkelen van een visie op kritisch denken, burgerschap en Bildung in relatie tot de beroepspraktijk, om deze visie vervolgens te vertalen in lesmaterialen. Deze activiteiten vinden plaats in de eerder genoemde Docent Ontwikkelteams (voor een uitgebreide beschrijving van onze werkwijze: zie de publicatie van twee van onze projectleden, Michiel Waltman en Susan McKenney (2021)).

Om meer grip te krijgen op het conceptuele kader van dit project, hebben we bij de start de centrale begrippen nader gedefinieerd in het kader van het beroepsonderwijs. We hebben ervoor gekozen om dat in de vorm van verschillende verantwoordelijkheden te doen (voor een uitgebreidere beschrijving: zie de bijdrage van Piet van der Ploeg (2020)). De term 'burgerschap' is 'medeverantwoordelijkheid': je bent verantwoordelijk met elkaar en voor elkaar. Bildung zien we als zelfverantwoordelijkheid: je bent verantwoordelijk voor je eigen leven, en de manier waarop je keuzes maakt en vormgeeft aan dat leven. Kritisch denken is verantwoordelijk denken: denken dat zichzelf durft te bevragen, blijft onderzoeken en afwegen. Uiteindelijk vinden deze verantwoordelijkheden plaats in het beroep of de beroepsvoorbereiding, die we omschrijven als de 'taakverantwoordelijkheid': het kennen en kunnen uitvoeren van beroepsspecifieke taken, zoals die bijvoorbeeld vastgelegd zijn in de kwalificatiedossiers voor mbo-studenten. Het snijvlak van kritisch denken, burgerschap en Bildung hebben we 'kritische verantwoordelijkheid' genoemd; dit centrale begrip in ons project hebben we gedefinieerd als 'het als burger en beroepsbeoefenaar kunnen en willen redeneren over wat jij doet of vindt'. Om de kritische verantwoordelijkheid te stimuleren bij studenten, creëren docenten taken voor beroepsspecifieke situaties die een appel doen op het vermogen van studenten om kritisch verantwoordelijk te handelen. Cruciaal daarbij

is dat docenten Burgerschap en Nederlands een goed beeld hebben van de maatschappelijke vraagstukken binnen een beroep (de rol en verantwoordelijkheid van bedrijven, overheden of brancheorganisaties bijvoorbeeld), de politieke dimensie van werkveld (welk beleid is van belang?) en welke beroepsethische vraagstukken een rol spelen. In het aparte kader van dit hoofdstuk worden drie ontwerpprincipes gegeven om zicht te krijgen op het niveau en de ontwikkeling van studenten op het gebied van deze kritische verantwoordelijkheid.

In de bijeenkomsten van de Docent Ontwikkelteams hebben docenten gedurende de eerste twee jaar van het project een lessenreeks ontworpen rond kritisch denken, burgerschap en Bildung in de beroepspraktijk. Vervolgens zijn deze lessen geëvalueerd met behulp van een zogenaamde focusgroep: een groepsinterview met zo'n 6 studenten waarin ze feedback gaven op de uitgevoerde lessenreeks. Op die manier kregen de docenten meer informatie vanuit studenten over de duidelijkheid, consistentie, relevantie en leeropbrengsten van de lessenreeks. In de laatste twee jaar van dit project is onze aandacht gericht op het specifiek ontwikkelen van toetstaken op het gebied van kritische verantwoordelijkheid, om in kaart te brengen op welk niveau de studenten nu precies functioneren en hoe docenten gerichte feedback kunnen geven om studenten verder te helpen. Dit proces doorlopen we op basis van de cyclus formatief evalueren (Gulikers &

Baartman, 2017), onder leiding van de toetsexpert in het projectteam.

Praktijkboek Kritisch burgerschapsonderwijs

De belangrijkste opbrengst van ons project in dit stadium is het praktijkboek dat we in september 2021 hebben gepubliceerd, getiteld *Kritisch burgerschapsonderwijs. Een praktische handreiking om zelf aan de slag te gaan met het ontwikkelen van kritisch burgerschapsonderwijs in het mbo*. In dit praktijkboek delen we onze visie op burgerschapsonderwijs, waarbij het uitgangspunt is om autonome professionals op te leiden. We leggen uit waarom we denken dat een verbinding tussen burgerschap, Bildung, kritisch denken en het beroepsonderwijs cruciaal is om dit te bereiken. Deze visie vertalen we vervolgens naar een aantal didactische uitgangspunten, die we illustreren aan de hand van concrete lesvoorbeelden. In januari 2023 zal een nieuwe versie van het praktijkboek gepubliceerd worden, waarin we de meest recente inzichten meenemen op het gebied van het ontwerpen van toetstaken om de kritische verantwoordelijkheid van studenten in kaart te brengen. Ondertussen publiceren we regelmatig artikelen en webinars op de website www.werkplaatsburgerschap.nl; hier is ook het bovenstaande praktijkboek te downloaden en is het lesmateriaal te vinden dat door de mbo-docenten is ontwikkeld in de afgelopen jaren. ■

AANBEVELINGEN

Drie ontwerprichtlijnen voor het ontwikkelen van een toetstaak die zicht geeft op de kritische verantwoordelijkheid van studenten:

- Formuleer een situatie waarin studenten een noodzaak hebben om iets te doen of te vinden, waarin een maatschappelijk, persoonlijk en professioneel perspectief centraal staan en waarin er sprake is van conflicterende belangen / waarden.
Een voorbeeld uit onze Werkplaats van het Sportcollege: *In het laatste jaar van je studie ga je je voorbereiden op het werkveld. Dit betekent dat je je breder oriënteert dan alleen de inhoud van je vak. Om die reden moet je voor je afstudeerstage stagelopen bij een organisatie die niet alleen bezig is met sport, maar ook oog heeft voor overkoepelende maatschappelijke thema's. Je hebt een organisatie gevonden die zich profileert met Fair Play. Fair Play houdt in dat de club zich hard maakt voor sportiviteit, respect en inclusiviteit.*
- Stel daarbij een taak op waarbij de student moet kiezen om iets te doen of te vinden, waarin de student het waarom en hoe van de keuze laat zien en waarin de keuze gevolgen heeft voor de student en voor anderen. In bovenstaande casus is dat als volgt geformuleerd:
Op deze stage bieden ze jou een keuze aan. Je mag kiezen tussen een jongens- en een meisjesteam, beide onder de 17. Bij het jongensteam krijg je een stagevergoeding en bij het meisjesteam niet. Wat kies je en waarom?
- Beoordeel in hoeverre de redenering van de student kritisch is. In ons project zijn de beoordelingscriteria die we hanteren om te bepalen of een redenering kritisch is, nog in ontwikkeling, maar een van de criteria is gericht op het evalueren in hoeverre er door de student verschillende perspectieven zijn gehanteerd in de argumentatie.

LESSONS LEARNT

- In ons project werk ik met collega's met een theoretisch-filosofische achtergrond en met meer empirisch georiënteerde projectleden. Die verbinding is verrijkend en staat ook in de traditie van het lectoraat: de verschillende manieren van spreken over onderwijs niet tegenover elkaar zetten, maar in gesprek met elkaar laten gaan.
- Ook studenten in het mbo komen in aanraking met complexe maatschappelijke vraagstukken, die een beroep doen op de eigen waarden, kennis van politiek en de beroepsnormen. Bildung en kritisch denken worden daarom ten onrechte geassocieerd met meer theoretische opleidingen.
- De opbrengsten van ons project zijn niet alleen belangwekkend voor het mbo, maar ook voor het hbo—en specifiek voor de lerarenopleidingen van de Hogeschool Utrecht, waar het lectoraat Normatieve professionalisering dragend lectoraat is voor het thema Bildung. Ons project laat zien dat werk maken van Bildung in de lerarenopleiding niet alleen betekent dat je ruimte moet maken voor cultuuroverdracht, maar dat je in de professionalisering van docenten ook de gelegenheid moet bieden om gangbare onderwijspraktijken, beoordelingsstandaarden, stereotypen en hypes in educatie kritisch te bevragen.



JEANNETTE DEN OUDEN

**PROMOVEERDE OP 9 SEPTEMBER 2020
AAN DE UNIVERSITEIT LEIDEN OP HET
PROEFSCHRIFT ZACHTJES SCHUDDEN
AAN DE BOOM: EEN ONDERZOEK NAAR
RATIONALES EN KERNPRAKTIJKEN
VAN EERSTEGRAADS DOCENTEN
GODSDIENST/LEVENSBSCHOUWING
GERICHT OP DE LEVENSBESCHOUWELIJKE
IDENTITEITSONTWIKKELING VAN HUN
LEERLINGEN.**

Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing

Jeannette den Ouden

Inleiding

Docenten Godsdienst/Levensbeschouwing (verder GL) behoren tot de meest diverse docentenpopulatie in het voortgezet onderwijs. Sinds jaar en dag (Roest, 1968) verschillen zij onderling wat betreft hun opvattingen over inhouden, eindtermen en effectieve didactische aanpakken. Zelfs de naam van het vak verschilt per school (Bertram-Troost en Visser, 2017). Elke school, elke sectie, bepaalt zelf de invulling van het vak. Dat 'recht' hebben ze ook: artikel 23

van de Nederlandse grondwet garandeert dat scholen zelf de inhoud en didactiek van het godsdienstonderwijs mogen bepalen.

Ondanks al deze verschillen zijn de meeste docenten GL het met elkaar eens dat levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling één van de belangrijke doelen van het vak GL moet zijn. Zij delen deze gedachte met tal van vakdidactici -onder wie ik zelf- en godsdienstpedagogen (Roebben, 2007 en 2015; Den Ouden, 2012 en 2017; Van Dijk-Groeneboer, 2017; Van der Zande, 2018). Als het echter gaat om de specifieke invulling van dit vakdoel of om de relatie met andere vakdoelen, zoals burgerschapsvorming, lopen de opvattingen weer uiteen. Daarbij helpt het niet dat ook in de vaktheorie verschillend gedacht wordt

over de definiëring van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en dat de voorgestelde didactische aanpakken en modellen niet altijd aansluiten bij de dagelijkse onderwijspraktijk. Die praktijk is namelijk niet eenvoudig. Allerlei factoren, zowel op macro-, meso- als micro-niveau van het onderwijs, spelen hier een complicerende rol. Te denken valt aan de toenemende polarisatie in het maatschappelijk debat over de positie van religies in de samenleving, het accent in het onderwijs op 'meten is weten' en de diversiteit van de leerlingen wat hun levensbeschouwelijke achtergrond en overtuigingen betreft.

Toch vinden veel docenten GL bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling belangrijk en zeggen zij dat doel na te streven. Die 'paradoxale' situatie roept vragen op: hoe doen ze dat dan? En waarom zo?

Naar een volledige professionele kennisbasis

Ook docenten GL zelf - en zeker docenten in opleiding - stellen zichzelf dit soort vragen. Bijvoorbeeld: hoe dragen cognitieve aspecten van onderwijs, zoals kennisverwerving en het ontwikkelen van vaardigheden, bij aan identiteitsontwikkeling? En hoe bevordert de persoonlijke ontwikkeling in een klas met een divers publiek, waarin het bepaald niet altijd veilig voelt voor leerlingen? Heb ik als docente GL een specifieke rol in dit proces? En hoe ontwerp ik mijn lessen zo dat leerlingen het gevoel krijgen dat de leerstof over hen zelf gaat?

Om deze en andere vragen te kunnen beantwoorden hebben docenten een goede kennisbasis nodig. In de eerste instantie moet die bestaan uit vaktheorieën over bijvoorbeeld levensbeschouwelijke en morele identiteitsontwikkeling, over effectieve pedagogisch-didactische richtlijnen en over de persoonlijke ontwikkeling van docenten zelf. Ook onderzoek dat leidt tot conceptverheldering is noodzakelijk. Door kennis te nemen van deze theorieën kunnen docenten hun eigen onderwijssituatie beter analyseren, begrijpen, evalueren en verbeteren. Als het goed is, draagt de theorie bovendien bij aan visieontwikkeling.

Toch blijkt in de praktijk dat de theorie niet altijd toepasbaar is. Dat is ook niet verwonderlijk: theorievorming ontstaat door abstractie van concrete situaties. Theorieën richten zich bovendien vaak op één geïsoleerd aspect van de onderwijspraktijk, terwijl elke docent uit ervaring weet dat in een les vele tientallen aspecten tegelijk een rol spelen. Dat maakt theorieën vaak onpraktisch: ze verschaffen weliswaar behulpzame kijkkaders en heuristieken om de praktijk te analyseren en te evalueren, maar bieden weinig concrete handvatten voor antwoorden op vragen van docenten, die met beperkte tijd en mogelijkheden hun vakdoelen wil verwezenlijken. Kortom: een professionele kennisbasis van docenten is pas compleet als daarin ook de praktijkkennis is opgenomen van ervaren docenten die hun doelen weten te realiseren in de dagelijkse praktijk van het klaslokaal.

Nu is de kennis van individuele docenten dikwijls sterk situationeel gebonden. Het risico bestaat dat het onderzoek naar praktijkkennis blijft steken in het verzamelen van persoonlijke ervaringsbeschrijvingen of casussen (Verloop et al., 2001). Daarom is het belangrijk de praktijkkennis van individuele docenten te systematiseren, waardoor zij ook voor andere docenten toegankelijk, herkenbaar en bruikbaar kan worden. Theorieën uit de professionele kennisbasis kunnen bij dat onderzoek als zoeklicht fungeren (Janssen et al., 1994), waardoor theorie en praktijk niet los van elkaar komen te staan.

In mijn onderzoek heb ik met gebruikmaking van theoretische zoeklichten de praktijkkennis van docenten GL systematisch beschreven in de vorm van een rationale (Van den Akker, 2010) en kernpraktijken (Fogo, 2014; Kloser, 2014; Grossman, 2018). De onderzoeksvraag luidde:

Op grond van welke rationales en met welke kernpraktijken dragen ervaren eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing in de complexe context van hun vak bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

Rationale Kernpraktijken

Een rationale is het normatief oriëntatiepunt waarmee docenten in een specifieke context richting geven aan hun handelen en/of dit han-

delen achteraf verantwoorden of legitimeren. Zij omvat de opvattingen van docenten over het domein van een onderwijsdoel, de missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes. Kernpraktijken zijn korte en concrete beschrijvingen van kenmerkend en onderbouwd gedrag van docenten. Zij zijn realistisch maar niet situationeel gebonden. Zij bestaan uit een titel, omschrijving van het gedrag en de motivatie en concrete voorbeelden van toepassing.

De uitvoering van het onderzoek

Vier deelonderzoeken leidden tot beantwoording van de onderzoeksvraag. In de eerste drie onderzoeken participeerden elf ervaren docenten GL, die bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen als één van de relevante vakdoelen van GL beschouwen. Deze docenten waren door mijn collega vakdidactici van andere universitaire lerarenopleidingen als 'experts' getypeerd. In het eerste deelonderzoek heb ik de rationales van de docenten afgeleid uit interviews met elk van hen. Deze heb ik samengevat in één gedeelde rationale en in verband gebracht met de godsdienst-pedagogische en vakdidactische theorie. Eén van de uitkomsten van dit deelonderzoek was, dat de docenten onderscheid maakten tussen didactische en relationele praktijken. Daarom heb ik in deelonderzoek 2 hun didactische kernpraktijken onderzocht en in deelonderzoek 3 de kernpraktijken die betrekking hadden op de relatie tussen docent en leerlin-

gen en leerlingen onderling. Daartoe maakte ik gedurende één lesdag video-opnames van hun lessen. Vervolgens bepaalde de docent zelf in welke van die lessen hij of zij het meest evident had bijgedragen aan ‘levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling’. De opname van die les heb ik vervolgens samen met de docent geobserveerd en geanalyseerd. Uit de analyses kon ik uiteindelijk vijf didactische en zes relationele kernpraktijken afleiden.

In het vierde deelonderzoek zijn de kernpraktijken in een Delphi-onderzoek voorgelegd aan twintig andere docenten GL. Zij kregen de vraag voorgelegd of zij de kernpraktijken herkenden en hoe zij die waardeerden. Vervolgens hebben deze docenten in totaal drie rondes de formulering van de kernpraktijken op grond van hun eigen opvattingen en ervaringen bijgesteld, om zo consensus te bereiken over de uiteindelijke formulering.

Resultaten van het onderzoek

De rationale

Unaniem spraken de elf docenten GL over levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. De kern van het domein bestond volgens hen uit antwoorden op levensvragen en kennis van godsdienst en levensbeschouwingen. Het proces van identiteitsontwikkeling typeerden zij als relationeel, dialogisch, hermeneutisch en continu in ontwikkeling.

De docenten in dit onderzoek richtten zich in hun missie weliswaar op de toekomst van hun leerlingen, maar beoogden vooral bij te dragen aan hun persoonlijke bewustwording en welbevinden (geluk) en aan een goede omgang met elkaar in het hier en nu. Daarmee is volgens hen ook de maatschappij gediend: als leerlingen uitgroeien tot evenwichtige individuen, zullen zij later, als goede burgers, zorg en verantwoordelijkheid nemen voor anderen.

In hun doelorïëntaties en pedagogisch-didactische principes bleek kennis een *sine qua non* te zijn voor identiteitsontwikkeling. Verder legden zij zowel accent op het praktisch-actuele, moreel-ethische en maatschappelijke aspect van identiteitsontwikkeling, als op de existentiële en religieuze aspecten van het menselijk bestaan. Opmerkelijk was de grote aandacht van de docenten voor het vergroten van individuele weerbaarheid en zelfwaardering.

Kernpraktijken

Didactische kernpraktijken

- Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli
- Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren
- Een gemeenschappelijk leerproces creëren
- Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden trainen en verdiepen
- Leerstof integreren en toepassen

Relationele kernpraktijken

- Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen
- Moreel bewustzijn bevorderen
- Docent als significante ander
- Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen
- Gemeenschap creëren
- Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus spel

De didactische kernpraktijken

Uit de geanalyseerde lessen konden vijf didactische kernpraktijken worden afgeleid. Twee didactische kernpraktijken betreffen de hermeneutische opbouw van het gehele leerproces, drie kernpraktijken de typerende kenmerken daarvan. Voor alle didactische kernpraktijken geldt dat zij een dialogische component bevatten: leerlingen wisselen met elkaar kennis en ervaringen uit, worden bevraagd op hun persoonlijke meningen en standpunten en uitgedaagd om met elkaar en met de stof in gesprek te gaan. Opmerkelijke bevindingen zijn ten eerste de behandeling van de leerstof tijdens één les in meerdere kleine hermeneutische cycli; ten tweede het accent op het cognitieve aspect van het leerproces; ten derde de ethische component, waarbij eigen opvattingen van de leerlingen expliciet worden verbonden met normatieve vragen over hun huidige en toekomstige handelen en denken; en ten vierde hoe de docenten enerzijds hun leerlingen bewust maken van de vragen en problematische aspecten in hun eigen context, anderzijds de leerlingen confronteren met hun eigen opvattingen en (voor)oordelen over die context. Op die manier vergroten de docenten de bereidheid van de leerlingen om ‘hun horizon’ te verbreden en wellicht zelfs te verleggen.

De relationele kernpraktijken

Uit de geanalyseerde lessen konden zes relationele kernpraktijken worden afgeleid. In deze kernpraktijken blijkt de zorg en liefde van docenten voor hun leerlingen samen te gaan met aspecten van ‘moreel leren’, zoals waardeontwikkeling en het bijdragen aan de ontwikkeling van verantwoordelijk, tolerant en zorgvuldig gedrag. Zij nemen daarbij expliciet, als ‘significante ander’, de verantwoordelijkheid op zich voor het welzijn en de groei van alle leerlingen in de klas.

Opmerkelijk is de overeenkomst tussen één van de zes relationele kernpraktijken, namelijk ‘Veiligheid en participatie bevorderen door serieus spel’, en de praktijk van ‘mystagogen’ van eeuwen her. Zowel docenten als mystagogen gedragen zich, indien zinvol geacht voor de ontwikkeling en veiligheid van hun leerlingen, ‘speels’, onvoorspelbaar en zelfs uitdagend (Van den Berk, 1999).

Delphi-onderzoek

De elf kernpraktijken werden in de eerste ronde van het Delphi-onderzoek door minstens vier/vijfde van de panelleden wel of enigszins herkend en als heel belangrijk, belangrijk of tamelijk belangrijk gewaardeerd. Na drie rondes is vrijwel volledige consensus (tenminste 95%) bereikt over negen van de elf titels, tien beschrijvingen van het docentgedrag en zeven

beschrijvingen van de motivatie. Op één onderdeel na is de consensus van de docenten over de bijgestelde formuleringen van verschillende onderdelen van de kernpraktijken toegenomen tussen ronde 2 en 3. Hoewel de verschillen klein zijn, blijkt dat gemakkelijker consensus werd bereikt over de didactische kernpraktijken dan over de relationele. Ook blijkt dat overeenstemming over de beschrijving van het docentgedrag relatief eenvoudiger werd bereikt dan over de motivatie voor dat gedrag.

Toepassing in docentprofessionalisering

Zowel de resultaten als de methodiek van het onderzoek zijn toepasbaar in de professionalisering van docenten. Ter illustratie heb ik in mijn onderzoek twee professionaliseringsvoorstellen opgenomen (Den Ouden, 2020). Het eerste voorstel betreft een professionaliseringsaanpak voor individuele docenten GL: een hermeneutisch- en dus cyclisch- leerproces, gericht op de ontwikkeling van de gehele persoon en waarin intercollegiale consultatie en feedback van collega’s en leerlingen een constructieve rol spelen bij het ontwikkelen van de eigen rationale en kernpraktijken. Het tweede voorstel is specifiek gericht op de normatieve professionalisering van groepen docenten en studenten. Ook deze aanpak is gericht op de eigen rationale en kernpraktijken, maar hierin zijn kenmerken van ‘professionele leergemeenschappen’ verwerkt: de inzet en relevantie van de expertise van de docenten, de gerichtheid op de ontwikkeling van eigen praktijk en prak-

tijkkennis en op de persoonlijke ontwikkeling van de docent (Bakker & Montesano Montessori, 2016; Korthagen, 2017).

Tot slot

Van harte hoop ik dat docenten GL mogelijkheden vinden en krijgen om zichzelf te blijven bezinnen en te ontwikkelen, om regelmatig te schudden aan hun eigen boom en dat de resultaten van dit onderzoek daar bruikbaar en inspirerend voor zullen zijn. ■

LESSONS LEARNT

- Docenten richten zich in eerste instantie op doelen die het hier-en-nu van de leerling betreffen en pas in tweede instanties op doelen die hun toekomst betreffen, zoals burgerschap.
- Zorgzame betrokkenheid van docenten voor hun leerlingen is óók een morele praktijk.
- De rationale en kernpraktijken van docenten passen niet bij een specifieke theoretische benadering.
- Docenten ontwikkelen een eigen benadering waarin elementen uit verschillende vaktheorieën voorkomen en die als geheel een eigen kleur heeft.
- Het 'bricoleren' van docenten is geen toevallige of willekeurige praktijk. Zij baseren hun handelen op en verantwoorden het in lijn met hun rationale.
- De rationale en kernpraktijken van ervaren docenten lenen zich goed voor gebruik in de professionalisering van studenten en docenten.

AANBEVELINGEN

- De normatieve professionalisering van docenten is gebaat bij een aanpak die is gericht op de gehele persoon en waarin intercollegiale consultatie en feedback van collega's en leerlingen een constructieve rol spelen bij het ontwikkelen van de eigen rationale en kernpraktijken.
- Het gewenste leerproces is een hermeneutisch, en dus een cyclisch, leerproces.
- De organisatie van PLG's (Professionele Leergemeenschappen) creëert de noodzakelijke ruimte voor de inbreng van relevante expertise van de docenten, de gerichtheid op de ontwikkeling van eigen praktijk en praktijkkennis en stimuleert daardoor de persoonlijke ontwikkeling van de docent.



PIM KLAMER

PROMOVEERDE OP 5 MAART 2021 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET PROEFSCHRIFT VALUING THE CLIENT OR THE PROPERTY? AN EXAMINATION OF CLIENT-RELATED JUDGEMENT BIAS IN REAL ESTATE VALUATION.

Zakelijk vastgoedtaxateurs: hybride professionals in een commercieel speelveld

Pim Klamer

Het onderwerp van mijn onderzoek

Het taxeren van zakelijk vastgoed draait vaak om de vraag: wat is de marktwaaarde van een bepaald kantoorgebouw, winkelpand of ander zakelijk gebruikt vastgoedobject in de huidige marktomstandigheden? Een taxatiewaarde wordt vastgesteld door een register-taxateur. De taxateur baseert zich bij het waardeoordeel onder meer op de huidige staat van een gebouw, referentieobjecten (vergelijkbare gebouwen die onlangs zijn verkocht of verhuurd) en marktontwikkelingen. Een taxatiewaarde

is derhalve geen objectief gegeven, maar een inschatting op basis van beeldvorming en oordeelsvorming. Deze inschatting wordt vastgelegd en verantwoord in een taxatierapport door een daartoe bevoegde taxateur. Omdat zakelijk vastgoed een heterogeen product is dat bovendien veelal onderhands wordt verkocht, is het taxeren van zakelijk onroerend goed een stuk uitdagender dan een woningtaxatie. Dat maakt dat normativiteit in taxeren een grote rol speelt, via het proces van beeld-, oordeels- en besluitvorming dat elke taxateur doorloopt.

Taxateurs worden vanuit hun professie geacht een onafhankelijk en accurate waarde-inschatting op te stellen. Taxaties vormen de basis

voor diverse vastgoedactiviteiten en jaarverslaglegging en daarbij behorende financiële belangen. In de praktijk kan deze onafhankelijkheid onder druk komen te staan. Taxateurs hebben immers een opdrachtgever/nemer-relatie met hun klant en opereren vaak in een concurrentie-gedreven marktomgeving. Klanttevredenheid is daarom belangrijk met het oog op relatiemanagement, en tegelijk een gevoelig thema in relatie tot de professionele eisen op het gebied van onafhankelijkheid.

Dit promotieonderzoek verkent de effecten van klantoriëntatie en opvattingen over goed taxeren onder Nederlandse taxateurs van zakelijk vastgoed. Hiermee wordt een inzicht verschaft in de wijze waarop zakelijk vastgoedtaxateurs zich verhouden tot het spanningsveld tussen klantgerichtheid en onafhankelijkheid. Dit soort inzichten biedt taxateurs meer mogelijkheden om de eigen normen ten aanzien van klantoriëntatie te verkennen en ontwikkelen (Bakker, 2016). Daarnaast bieden de uitkomsten van dit onderzoek handvatten aan opleiders voor het versterken van kennis en vaardigheden op het gebied van oordeelsvorming via onderwijs. De onderzoeksvraag van het onderzoek luidt als volgt: 'Hoe beïnvloedt klantoriëntatie de professionele oordeelsvorming van zakelijk vastgoedtaxateurs in Nederland?'

Relevantie

Een belangrijk uitgangspunt van dit promotieonderzoek is dat taxateurs zowel een pri-

vaat als maatschappelijk belang dienen. Het private belang komt tot uiting in het (vaak) commerciële speelveld waarin zakelijk vastgoedtaxateurs opereren. Voor veel opdrachtgevers zoals bankinstellingen, ondernemers en investeerders is de uitkomst van een taxatieopdracht immers van (groot) belang voor financieel-commerciële bedrijfsactiviteiten. Dit kan leiden tot bepaalde 'wenswaarden' en tot pogingen tot beïnvloeding van het oordeel van de taxateur, voordat dit vastligt op papier.

Aan de andere kant dient taxeren ook een maatschappelijk belang. Dit belang uit zich in de taak van de taxateurs om direct of indirect betrokken partijen te behoeden voor financiële risico's bij voorgenomen vastgoedactiviteiten. Het publieke belang van realistische taxatiewaarden is groot. Op jaarbasis wordt in Nederland naar schatting voor honderden miljarden euro's aan waarden getaxeerd (NRVT, 2020). Niet toevallig speelde vastgoed in Nederland een belangrijke rol tijdens de kredietcrisis van 2008-2011; vertrouwen in de waardering van (vastgoed-)onderpand van bancaire leningen geldt als een voorwaarde voor een gezond financieel systeem.

Sinds deze crisis hebben nationale toezichthouders als De Nederlandsche Bank (DNB) en de Autoriteit voor Financiële Markten (AFM) taxateurs in het vizier. Op initiatief van de toezichthouders is in 2015 het Nederlands Regis-

ter Vastgoed Taxateurs opgericht. Nederlandse taxateurs hebben hiermee een eigen register (los van makelaars) dat voorziet in kwalificatie, zelfregulering en een beroepscode van taxateurs. Tevens zijn voorschriften, beroeps-codes en protocollen geïntroduceerd of aangescherpt om de kwaliteit en onafhankelijkheid van de beroepsgroep te versterken. Behalve via dit soort 'instrumentele' initiatieven kan de onafhankelijkheid van taxateurs ook op normatief vlak ontwikkeld worden. Hiermee wordt bedoeld het stimuleren van de individuele ontwikkeling – het denken en handelen van taxateurs – in relatie tot bijvoorbeeld beïnvloeding door klanten en klantoriëntatie. De taxatiewetenschap bevat echter een relatief beperkte onderzoeksbasis op dit gebied, ook in Nederland. Dit promotieonderzoek had als doel in deze behoefte te voorzien.

Onderzoeksmethoden en resultaten

Het promotieonderzoek is opgedeeld in vijf deelonderzoeken: een literatuurstudie en vier praktijkstudies. De systematische literatuurstudie is gericht op het in kaart brengen van bestaande kennis over oordeelsbias bij taxateurs. De vier praktijkstudies zijn kwalitatief (n=2) en kwantitatief (n=2) van aard, waarbij de uitkomsten van beide kwalitatieve studies input hebben geleverd voor de kwantitatieve studies. Elk deelonderzoek is verantwoord in een paper dat in samenspraak met twee coauteurs is ingediend voor publicatie in diverse wetenschappelijke tijdschriften.

De internationale literatuurstudie naar klantbeïnvloeding van taxateurs gedurende de periode 1985-2015 leert dat het beschikbare onderzoek op dit terrein relatief eenzijdig is qua methodologie en diffuus qua resultaten (Klamer et al., 2017). Er is voornamelijk gebruik gemaakt van experimenten en enquêtes, waarbij in ongeveer de helft van de onderzochte publicaties sprake is geweest van significante beïnvloeding van taxateurs door opdrachtgevers. Herhaling van experimenten in een andere context heeft echter zelden een consistent beeld opgeleverd.

De eerste praktijkstudie bevat een verkenning van de diverse afwegingen die Nederlandse taxateurs maken tijdens de uitvoering van zakelijk vastgoedtaxaties. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van het concept 'taakcomplexiteit'. Vanuit deze invalshoek is geanalyseerd welke aspecten taxateurs meewegen in hun keuzes ten aanzien van aanpak of in-spanningsniveau. Op basis van de gefundeerde theoriebenadering (Eng: *grounded theory*) is met behulp van interviews de beleving van taakcomplexiteit onder 18 ervaren Nederlandse taxateurs systematisch in kaart gebracht (Klamer et al., 2018). Uit de interviewdata is onder meer gebleken dat taxateurs in het algemeen een relatief brede kijk op taakcomplexiteit hebben, waarin omgevingsfactoren als de klant en de eigen organisatie een rol spelen in keuzes bij de uitvoering van taxaties. Er is sprake van 'situationele' taakcomplexiteit, waarin variatie in aanpak tussen taxateurs kan samenhangen

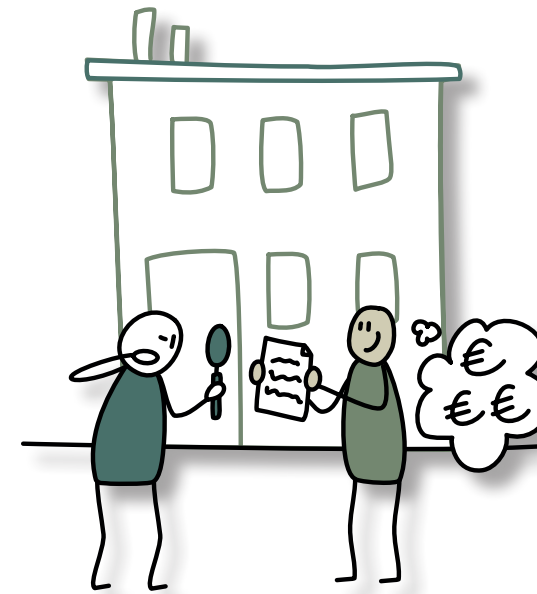
met zowel taak- als taakomgevingskenmerken, zoals klantprofielen (Funke, 2010).

Deze geconstateerde variatie in taakuitvoering is in de tweede praktijkstudie getoetst via een enquête in 2018. De enquête bevatte onder meer drie cases waarmee is verkend welke inspanningen taxateurs leveren bij de controle van relevante informatie op juistheid of volledigheid, zoals de kwaliteit van referentietransacties (Klamer et al., 2019). De enquête heeft 290 bruikbare responses opgeleverd. In de analyse van de uitkomsten is gekeken naar samenhang tussen informatieverificatie en enkele veelvoorkomende ‘commerciële’ aspecten in de Nederlandse taxatiepraktijk, zoals ervaring in makelaardij en een hoog functieniveau in veelal kleine organisaties. Gebleken is dat taxateurs die werkzaam zijn als (mede-) eigenaar en/of over relatief veel makelaarservaring beschikken, significant minder kritisch zijn in de verificatie van klantgevoelige informatie op juistheid dan de gemiddelde taxateur. Deze ‘coulante’ houding bij klantgevoelige informatie vormt daarmee een risico voor de objectiviteit in oordeelsvorming tijdens het taxeren.

De uitkomsten uit de enquête en het belang van klantgevoelige informatie gaven aanleiding om taxateurs nader te bevragen naar hun opvattingen over professioneel handelen in de derde praktijkstudie. Hiertoe is de theorie van institutionele logica toegepast, die inzicht biedt in overtuigingen en patronen waarmee profes-

sionals betekenis kunnen geven aan hun sociale omgeving (Ocasio et al., 2017). Op basis van de gefundeerde theoriebenadering is in 2019 een nieuwe serie van 20 interviews met ervaren taxateurs gehouden (Klamer et al., 2020). Op basis van de interviewdata en analyse zijn drie ideaaltypen taxateurs in de Nederlandse taxatiepraktijk afgeleid, te weten de ‘Expert’, de ‘Dienstverlener’ en de ‘Rapporteur’. Elk ideaaltype vertegenwoordigt een eigen visie op goed taxeren vanuit een belanghebbende; respectievelijk de beroepsvereniging, de klant en de toezichthouder. Taxateurs geven aan tot op zekere hoogte de belangen van elk ideaal te integreren in hun werkzaamheden. De mate waarin dit gebeurt hangt onder meer af van beschikbare tijd.

Tot slot is de prioritering van de drie ideaaltypen onder zakelijk vastgoedtaxateurs in de vierde praktijkstudie getoetst. Hiertoe is in 2020 een enquête uitgezet, waarin respondenten hebben aangegeven welke accenten zij in de uitvoering van taxaties aanbrengen. Hierbij houden verschillende accenten en keuzes verband met een van de idealen Expert, Dienstverlener en Rapporteur. Op basis van de respons van 151 bruikbare vragenlijsten is gebleken dat taxateurs een balans hebben in aandacht voor elk ideaaltype, waarbij de Expertrol het meest prominent is. Hiermee manifesteren taxateurs zich als ‘hybride’ professionals. Wel is gebleken dat deze balans kwetsbaar is voor organisatiecontext en werkervaring. Taxateurs



werkzaam in groter organisatieverband blijken significant meer nadruk te leggen op de Dienstverlenersrol rol dan andere taxateurs, terwijl de Rapporteursrol (bijv. aandacht voor compliance) aan belang wint naarmate de werkervaring toeneemt. De aandacht voor en toewijding aan Expertrol-gerelateerde werkzaamheden zoals analyse en onderzoek kan daardoor onderbelicht raken, hetgeen risico's impliceert voor de kwaliteit van oordeelsvorming in taxaties.

Opbrengsten van het onderzoek

Aan de bovenstaande deelonderzoeken zijn de volgende conclusies verbonden.

Klantoriëntatie is nadrukkelijk aanwezig onder taxateurs en lijkt voort te komen uit de perceptie van de klantbasis als een ‘autoriteit’ op het speelveld. In de praktijk komt deze klantstatus

tot uiting in de nadrukkelijke aanwezigheid van het ideaaltype Dienstverlener, die aandacht vraagt voor commerciële aspecten van taxatiekwaliteit zoals servicegerichtheid en efficiëntie. Erkenning van de klantautoriteit betekent echter niet dat opdrachtgevers inhoudelijke macht wordt toebedeeld, want taxateurs zijn zich bewust van de verstreckende gevolgen hiervan voor hun handelingsvrijheid in de toekomst.

Taxateurs blijken echter wel een brede kijk op hun taakopvatting te hanteren, waarin een zekere alertheid voor klantsignalen aanwezig blijkt. Deze signalen kunnen (onbewust) doorwerken in keuzes in de dagelijkse taakinvoering, zoals is gebleken in het onderzoek naar de inhoudelijke kwaliteit van informatieverificatie. Daarmee draagt klantoriëntatie bij aan de perceptie van taakcomplexiteit onder taxateurs, en brengt het risico's met zich mee ten aanzien van de inhoudelijke kwaliteit van oordeelsvorming.

Taxateurs dienen zich daarom meer bewust te worden van de risico's die een (nadrukkelijke) klantgerichte houding met zich meebrengt, waaronder mogelijke verslapping in aandacht voor inhoudelijke taxatieaspecten zoals onderzoek, analyse en onderbouwing. Met name bepaalde segmenten van de beroepsgroep (i.e. werkzaam in grote organisaties, hoog functieniveau, makelaarservaring) lijken hiervoor kwetsbaar, zo blijkt uit dit onderzoek.

Aanbevelingen in de sfeer van onderwijs en professionele ontwikkeling richten zich daarom op een aantal aspecten. Ten eerste dient het maatschappelijke belang van taxateurs sterker verankerd te worden in zowel beroepsvoorschriften als opleidingscurricula. Bewustwording van en betekenisverlening aan de maatschappelijke impact van het taxatievak wordt gezien als een basisvoorwaarde voor professionele ontwikkeling op dit aspect. Ten tweede dient taxatieonderwijs verrijkt te worden met gedragswetenschappelijke disciplines zoals de psychologie. Het opdoen van relevante kennis en inzichten op het vlak van oordeelsvorming en -processen zal bijdragen aan een diepere professionele ontwikkeling op dit vlak ter voorbereiding op het acteren op een commercieel speelveld. Tot slot wordt gepleit voor een versterking van de ontwikkeling van een professioneel-kritische instelling van taxateurs. Het trainen in kritisch denken en analyseren (Eng: *professional scepticism*) versterkt de neutraliteit ten opzichte van klanten in de praktijk.

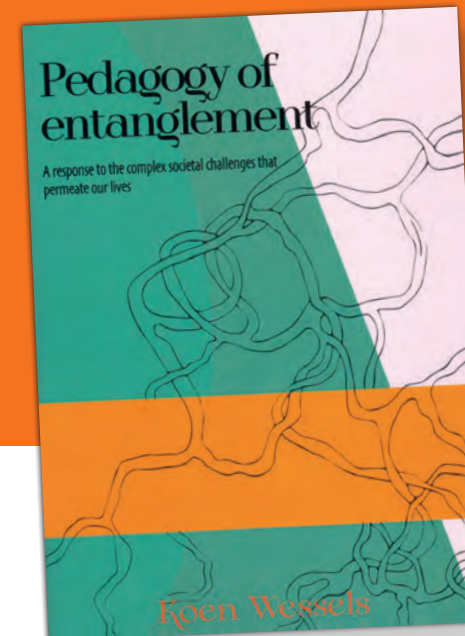
Met deze aanbevelingen wordt de normatieve ontwikkeling van taxateurs in de relatie tot opdrachtgevers benadrukt en zullen onbewuste risico's van klanthechting minder kans van slagen hebben. Daarmee wordt tegemoet gekomen aan de doelstelling van toezichthouders AFM en DNB in de nasleep van de financiële crisis, namelijk de versterking van de autonomie van taxateurs en meer focus op inhoudelijke taxatiekwaliteit. ■

LESSONS LEARNT

- Inderdaad is er sprake van een sterke klantoriëntatie in de oordeelsvorming van de professionele taxateur.
- Er is verschil in oriëntaties tussen verschillende deelgroepen van taxateurs.
- Taxateurs switchen tussen verschillende rollen (Expert, Dienstverlener en Rapporteur), leggen daarin wisselend accenten en hebben wisselende persoonlijke voorkeuren.

AANBEVELINGEN

- Het maatschappelijk belang van goed taxeren dient sterker verankerd te worden.
- Meer aandacht is nodig voor de psychologische dimensie van goede oordeelsvorming; ook dat is onderdeel van de professie.
- Zelfstandig kritisch kunnen denken en oordelen vergt praktische training (als onderdeel van professionalisering).



KOEN WESSELS
PROMOVEERDE OP 24 JUNI 2022
AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP
HET PROEFSCHRIFT PEDAGOGY OF
ENTANGLEMENT. A RESPONSE TO THE
COMPLEX SOCIETAL CHALLENGES THAT
PERMEATE OUR LIVES.

Een Pedagogiek van Verstrengeling

Koen Wessels

Ruimte voor een pedagogiek van verstrengeling

Een van mijn grote inspiratoren – de antropoloog Tim Ingold – schreef ‘to live is to join in the processes of formation’. Dat wil zeggen, de wereld en al haar bewoners zijn verweerd in een doorgaand vormingsproces. Om het iets concreter te maken, aan de grote vragen en uitdagingen van onze tijd, bijvoorbeeld rondom klimaatverandering en de inclusieve samenleving, kunnen we afleiden dat onze leefwereld er een in wording is. Voortbouwend op deze constatering, is het

kernbegrip in mijn onderzoek ‘verstrengeling’. Dat woord komt uit een nieuw opkomende wetenschappelijke stroming die we kunnen aanduiden met termen als ‘complexiteitsdenken’ en ‘relationele ontologie’. Ik schrijf er bijvoorbeeld uitvoerig over dat jongeren – in welke fase van hun onderwijspad dan ook – verstrengeld zijn met de klimaatcrisis. Dat wil dan zeggen dat ieder mens dat vandaag de dag opgroeit op een manier gevormd wordt door de klimaatcrisis én een invloed heeft op hoe die crisis zich ontwikkelt. Voor beiden geldt: in meer of mindere mate bewust. Dit ‘hier-en-nu’ verstrengeld zijn met de grote vragen van onze tijd, zie ik als een onontkoombaar gegeven. De vraag is in hoeverre we ons er als mensen van bewust zijn

en of en hoe we er in slagen om persoonlijk én collectief verantwoordelijkheid te nemen voor ons vormend-vermogen.

Dan nu de stap naar het onderwijs, want daar is mijns inziens iets aan de hand. Geijkt als ons onderwijs is op de arbeidsmarkt, en gegeven de vrij conservatieve opvatting van burgerschapsvorming en de gestolde structuren zoals die vanuit de industriële revolutie tot stand kwamen, is er in onderwijsprocessen relatief weinig ruimte voor ‘het hier-en-nu-verstren-geld zijn’ van leerlingen/studenten. Hoewel er beweging op gang aan het komen is en er tal van historische en hedendaagse voorbeelden zijn die een ander verhaal vertellen, is het dominante onderwijsdiscours dat we leren voor later-in-de-toekomst en dat de school een afgeschermd plek is om dat te doen. Dit wordt bij uitstek zichtbaar in de dominante rol die leerdoelen en competenties – in sommige gevallen geijkt op voorspelde toekomst – in ons onderwijs spelen. Nu is mijn onderzoek er niet op gericht om te stellen dat uitgestippelde leertrajecten tot het verleden zouden moeten behoren, maar wel om te benadrukken dat er pedagogische kansen verscholen liggen in de hier-en-nu-betrokkenheid van leerlingen/studenten bij actuele maatschappelijke/ecologische vraagstukken die we momenteel maar zeer beperkt benutten. Wat die kansen zijn, en wat het vraagt van docenten om die te benutten, zijn de twee kernvragen van mijn onderzoek.

De noodzaak om complexiteit te omarmen

Na de tweede wereldoorlog ontstond er in de westerse wereld een groeiend idee dat we nabij ‘het einde van de geschiedenis’ waren. Dat duidde dan niet op het idee dat de wereld zou vergaan, maar juist het tegengestelde: dat we als mensheid zover ontwikkeld zijn geraakt en zoveel crises hebben overwonnen, dat we nu toch wel in rustiger vaarwater zijn aangekomen. Niets blijkt minder waar. De opwarming van de aarde, verlies aan biodiversiteit, de keerzijde van digitalisering, oorlog ver van huis én steeds dichterbij, groeiende polarisatie in de samenleving, de coronapandemie, afbrokkelend vertrouwen in de overheid, de toeslagenaffaire; er speelt genoeg in onze gedeelde wereld dat aanleiding geeft om toch eens flink achter onze oren te krabben. Deze tijd, zo kunnen we toch wel stellen, laat zich niet karakteriseren als ‘het einde van de geschiedenis’, maar eerder als een opeenstapeling van zogenaamde ‘wicked’ uitdagingen die ons als mensheid dwingen ons mens- en wereldbeeld te herzien en anders te gaan leven.

Het is in dit licht dat een ‘pedagogiek van verstrengeling’, zoals ik dat in mijn onderzoek aanduid, urgent is. Als we als mensheid onze weg willen vinden naar een hoopvolle toekomst, dan is het belangrijk om onderwijs te ontwikkelen dat complexiteit niet reduceert maar juist omarmt. We moeten weerstand bieden aan de neiging de school als voorportaal van de samenleving te zien en de neiging

te denken dat als we nu maar zorgen dat we een mooi lijstje van kennis en competenties afvinken, onze onderwijstaak volbracht is. We moeten leren samen met leerlingen/studenten ‘de vragen van onze tijd’ te leven. Om het er in uit te houden. Om alternatieve toekomsten in te beelden en nieuwe handelingsrichtingen te verkennen.

Ik denk dat we momenteel getuige zijn van wat er gebeurt als die ruimte om de vragen van onze tijd te leven onvoldoende wordt gefaciliteerd. Wanneer we ons als mensen niet onderdeel weten van een constructieve zoektocht naar wezenlijke antwoorden op de uitdagingen en problemen die ons confronteren, is het verleidelijk om te vervallen in naïef optimisme (het geloof, bijvoorbeeld, dat de techniek al onze problemen wel op zal lossen of dat alles wel goed komt als we nu maar terug gaan naar ‘hoe het vroeger was’) of fatalisme (een wel al te pessimistisch mens- en wereldbeeld dat zich bijvoorbeeld uit in sociale afzondering, depressie, of vormen van agressie). Mijn onderzoek is een oproep aan het onderwijs om verantwoordelijkheid te nemen voor de complexe realiteit waarin we leven en om vorm te geven aan een nieuwe pedagogiek van hoop.

Samen onderzoeken

Om zo’n nieuwe pedagogiek van hoop op het spoor te komen bestond mijn onderzoek uit drie lijnen. Allereerst is het daarbij belangrijk te benoemen dat ik in de periode voorafgaand

aan en ten tijde van mijn promotietraject zelf actief betrokken was bij allerlei projecten rondom onderwijsvernieuwing. Dat komt omdat ik een van de initiatiefnemers van De Bildung Academie ben, een in 2015 opgerichte beweging die tracht om onderwijs te organiseren rondom actuele persoonlijke en maatschappelijke vragen en uitdagingen, en reguleert onderwijsinstellingen op allerlei manieren te ondersteunen om hetzelfde te doen. De eerste onderzoekslijn had in het verlengde hiervan een auto-etnografisch karakter: de ervaringen en inzichten die ik opdeed in de onderwijsprojecten waarbij ik betrokken was, beschreef ik in veldnotities en daar stelde ik jaarlijks reflectieverslagen van op. Zo kreeg ik inzicht in mijn eigen ontwikkeling tijdens dit onderzoek en welke ervaringen daar een triggerende rol in speelden. Een andere manier waarop dit onderzoek nauw in verbinding met de praktijk stond, was door mijn intensieve samenwerking over een periode van zo’n twee jaar met een groep van 12 docenten als ‘mede-onderzoekers’. In een opeenvolging van onderzoekssessies, zowel 1-op-1 als in groepsverband, ben ik met hen ingezoomd op onderwijservaringen die ze in het kader van dit onderzoek exemplarisch vonden. Die ervaringen gebruikten we als startpunt voor betekenisgeving door te werken aan alternatieve scenario’s en scripts, spanningen uit te lichten en te relateren aan andere, resonerende ervaringen en telkens attent te zijn op nieuwe inzichten die in dat proces ontstonden. De derde onderzoekslijn betrof een doorgaan-

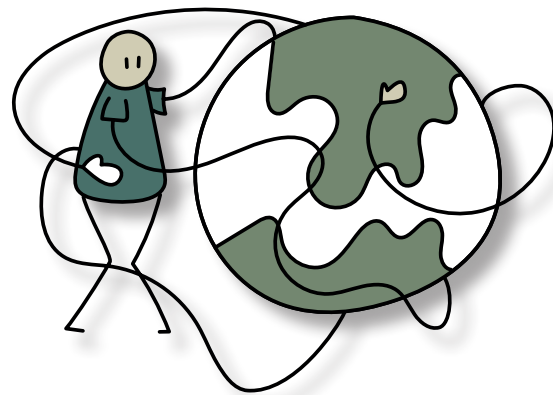
de bestudering van wetenschappelijke literatuur in het gebied van complexiteitsdenken en pedagogiek en het – al schrijvende – in gesprek brengen van deze literatuur met de exemplarische voorbeelden en perspectieven die oplichtten uit de empirische componenten van mijn onderzoek. In het schrijven van mijn proefschrift kwamen de drie lijnen voortdurend samen, in een poging om pedagogische perspectieven te vinden en beschrijven die docenten kunnen helpen in te spelen op de verstrengeling van hun leerlingen/studenten met complexe vragen, thema's en ervaringen in de wereld van vandaag.

Zes helpende perspectieven

Mijn onderzoek heeft uiteindelijk zes 'helpende perspectieven' opgeleverd. Die perspectieven zijn expliciet geen instructies, maar eerder 'manieren van kijken' waar je je als docent zelf toe kunt verhouden binnen een specifieke context. De eerste drie perspectieven hebben betrekking op de vraag waartoe je als docent zou inspelen op het verstrengeld-zijn van leerlingen/studenten. De overige drie perspectieven hebben betrekking op de vraag hoe je als docent dan vervolgens vorm aan een pedagogiek van verstrengeling zou kunnen geven. Kort samengevat zijn de perspectieven als volgt:

Perspectief 1: Verstrengelings-gerichtheid.

Het perspectief van verstrengelings-gerichtheid is een pleidooi om een beweging te maken van een focus op individueel floreren en autonomie



naar de vraag: hoe kunnen we relaties opbouwen en beschermen waardoor we persoonlijk én samen – met elkaar als mensen én met andere levensvormen – ons creatieve potentieel kunnen ontplooien?

Perspectief 2 & 3: Verstrengelings-bewustzijn & hoopvol handelen.

De twee perspectieven van verstrengelings-bewustzijn en hoopvol handelen vertalen samen het perspectief van verstrengelings-gerichtheid naar een praktischer houvast om onderwijs vorm te geven rondom complexe maatschappelijke uitdagingen. De gecombineerde propositie van deze twee perspectieven is om ons handelen als docenten te laten drijven door de hoop dat studenten blijf geven van toenemend inzicht in de menselijke en meer-dan-menselijke relaties waar ze onderdeel van uitmaken én dat ze dit inzicht manifesteren in handelingen die ze de ervaring geven dat ze een wereld kunnen helpen creëren en beschermen waarin verstrengeld floreren in toenemende mate mogelijk is.

Perspectief 4: Onderzoekend leren binnen complexe vragen.

Het perspectief van onderzoekend leren binnen complexe vragen is gegrond in het volgende inzicht dat opkwam in de samenwerking met docenten: een veelheid aan docentbewegingen kan verstrengelings-bewustzijn en hoopvol handelen uitlokken, echter alleen wanneer ingezet 'op het juiste moment en op de juiste manier'. Vanuit dit inzicht ontwikkelden we een eenvoudig cyclisch model dat kan helpen om het proces van onderzoekend leren vorm te geven, bestaande uit drie bewegingen die elkaar afwisselen: openen, organiseren en consolideren. Openen duidt op het creëren van een gevoel van engagement en urgentie door verbinding te maken met wat er speelt in de wereld, persoonlijke ervaringen en drijfveren. Organiseren duidt op het gezamenlijk vormgeven van onderzoekend leren, bijvoorbeeld door het orkestreren van ontmoetingen met relevante bronnen, actoren of plekken, door uitdagingen of experimenten aan te gaan, en door zelfreflectie uit te nodigen. Consolideren duidt op het tot bloei brengen van initiatieven, het delen van creaties, het oogsten van inzichten en het articuleren van nieuwe vragen en intenties zodat het proces voort kan gaan.

Perspectief 5 en 6: Het praktiseren van opmerkzaamheid en integriteit.

De twee perspectieven van het praktiseren van opmerkzaamheid en integriteit zijn een reactie op het groeiende inzicht dat zelfs naarmate we steeds meer ervaring opdoen als docenten,

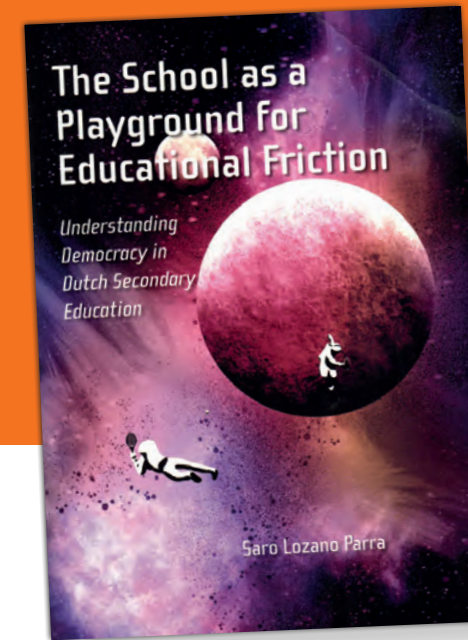
we toch steeds weer geconfronteerd worden met de uitdaging om een handeling vorm te geven die werkt, gegeven de unieke kenmerken van het hier en nu. Om dat te kunnen, zo is de propositie van deze twee perspectieven, dienen we (1) te proberen om ons in de context van het hier-en-nu bewust te worden van kansen en obstakels voor gezamenlijk onderzoekend leren en (2) telkens te proberen om vanuit een doorleefd pedagogisch doel, een doorgaand proces van persoonlijke zingeving én in de geest van een doorlopende dialoog met collega's te reageren op dat wat we opmerken in het moment. ■

LESSONS LEARNT

- We zijn als mensen onlosmakelijk met elkaar en de complexe vragen die onze gedeelde wereld bezighouden verstrengeld, en in die verstrengeling worden we gevormd én zijn we zelf vormgevers.
- Omdat we als mensen afhankelijk zijn van elkaar en andere levensvormen is het – zeker in deze tijden met omvangrijke sociale/ecologische crises – belangrijk om ons individualisme te overstijgen en ons te oriënteren op de vraag: ‘wat zijn goede relaties?’
- Als we opmerkzaam zijn blijken zich in onderwijsprocessen allerlei momenten voor te doen waarin zichtbaar wordt hoe studenten onderdeel zijn van actuele maatschappelijke uitdagingen en deze momenten zijn kansen om het curriculum open te breken en op onverwachte en zingevende manier samen te leren en creëren.
- Het perspectief van verstrengeling heeft sterke implicaties voor de integriteit van de onderwijsonderzoeker en docent; het vraagt erom je bewust te worden van en transparant te zijn over je eigen biografie en *commitments* en om een kritische en open dialoog gaande te houden met de studenten en collega’s.

AANBEVELINGEN

- Waardeer het ongeplande in het onderwijs, durf onderwijsprocessen deels open te houden en te ontdekken wat er kan ontstaan als je verbinding maakt met wie en wat zich aandient in het moment.
- Probeer je bewust te worden van je eigen verstrengeling in thematiek die in het onderwijsproces aan de orde komt, dat bewustzijn zorgt ervoor dat je kunt kiezen wat je ermee doet en dat komt ten goede aan je flexibiliteit en integriteit.
- Durf je kwetsbaar op te stellen, juist door je ideeën, gevoelens, ervaringen in te brengen nodig je anderen uit hetzelfde te doen en ontstaan er creatieve verbindingen met mensen om je heen.



SARO LOZANO PARRA
PROMOVEERDE OP 8 JULI 2022 AAN
DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET
PROEFSCHRIFT THE SCHOOL AS A
PLAYGROUND FOR EDUCATIONAL
FRICION. UNDERSTANDING DEMOCRACY
IN DUTCH SECONDARY EDUCATION

**From Conflict to Friction: The School as a
 Playground to Practice Democracy**
 Saro Lozano Parra

PromoDoc

Na mijn studie tot docent geschiedenis kreeg ik de kans om als een van de tien net afgestuurde docenten deel te nemen aan het zogenaamde PromoDocs-traject. Als PromoDoc zou ik de kans krijgen kans om mijn ambities als docent te combineren met promotieonderzoek. In mijn eerste jaar als docent, waarin ik levensbeschouwing gaf op een school in Apeldoorn, schreef ik een promotievoorstel in de trein en de avonduren.

Ik besepte dat het een ongelooflijke luxe was om zelf mijn hele onderzoek uit te denken en

op te mogen zetten. Vandaar dat ik vastbesloten was om een voorstel te schrijven waarin ik mijn geesteswetenschappelijke achtergrond in zou brengen in het onderwijsonderzoek. Het voorstel werd geaccepteerd. In 2016 werd aangenomen als docent maatschappijleer en geschiedenis op het Joke Smit College in Amsterdam en als promovendus aan het Departement Filosofie en Religiewetenschap van de Faculteit Geesteswetenschappen aan de Universiteit Utrecht.

Al tijdens mijn opleiding merkte ik dat ik, naast de voldoening van het voor de klas staan, ook veel inspiratie haalde uit het me bezighouden met de ‘grotere vragen’ met betrekking tot het onderwijs. Mijn hart ging sneller kloppen als we tijdens werkgroepen discussieerden over

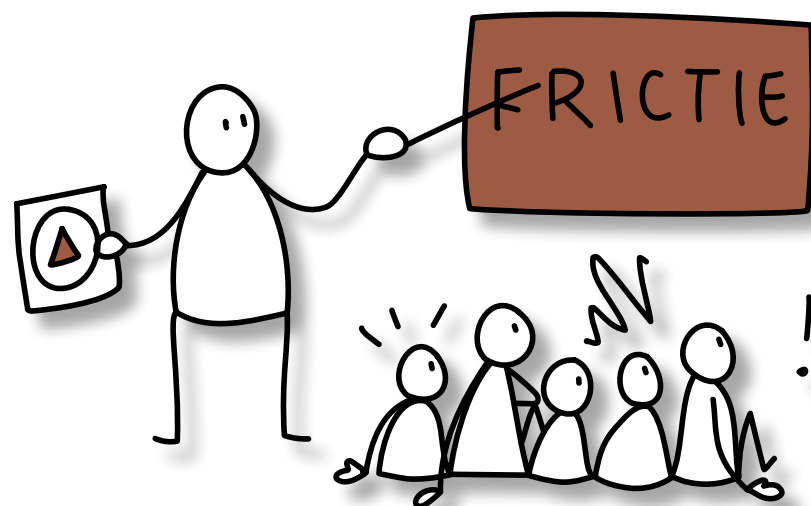
de taken en verantwoordelijkheden van een docent die voorbijgingen aan kennisoverdracht alleen. Natuurlijk wil ik dat mijn leerlingen slagen, en vind ik het belangrijk dat ze een vervolgopleiding vinden die bij ze past. Als docent geschiedenis vind ik het ook belangrijk dat mijn leerlingen weten wie Erasmus is, en wat modern imperialisme nou eigenlijk betekent. Maar nog belangrijker vind ik dat ze zich bewust worden van hun eigen rol in de samenleving, iets dat niet te leren valt uit een boek of door het afvinken van een toets. Vandaar dat ik me in mijn onderzoek heb gefocust op de plaats en de betekenis van democratie in het Nederlandse onderwijs.

Onderzoek

In de eerste twee jaar van mijn onderzoek heb ik voornamelijk empirisch onderzoek gedaan. De overkoepelende vraag hierbij was: wat is de betekenis van democratie in het voortgezet

onderwijs? Deze vraag ik heb ik opgesplitst in een discoursanalyse en een expertonderzoek.

In mijn eerste deelonderzoek besloot ik me te richten op de discussie over 'goed onderwijs', zoals die was opgelaaid na het verschijnen van het rapport van de Commissie Dijsselbloem in 2008 over de onderwijsvernieuwingen sinds de jaren negentig. Binnen deze discussie kreeg het begrip democratie een belangrijke rol. De eerste stap was om een selectie te maken van een aantal sleuteldocumenten binnen deze discussie. Vervolgens heb ik gekeken hoe het begrip democratie in deze documenten werd geconceptualiseerd. Of terwijl: hoe wordt het begrip democratie geconstrueerd in de documenten over goed onderwijs? Zo analyseerde ik het rapport *OnsOnderwijs2032*, maar ook het boek *Het Alternatief* van René Kneyber en Jelmer Evers en het rapport *Een ander perspectief op pro-*



fessionele ruimte in het onderwijs van de Onderwijsraad (Lozano Parra, Bakker & Van Liere, 2021). Het tweede deelonderzoek bestond uit een Delphi-onderzoek waarin ik een groep experts vroeg naar de betekenis van democratie met betrekking tot hun onderwijs. Deze experts, afkomstig uit de kringen van onderwijsbeleid, onderwijswetenschap en instanties voor onderwijsprofessionalisering, kregen twee rondes aan vragen en stellingen voorgelegd, gebaseerd op de resultaten uit het eerste deelonderzoek (Lozano Parra, Bakker & Van Liere, 2020). De reden dat ik hierbij geen experts uit het veld heb betrokken, ik bedoel: docenten, komt omdat ik al het plan had opgevat een apart artikel aan hen te besteden.

Uit het eerste onderzoek bleek dat in het onderwijsdiscours de term 'democratie' niet één vaststaande betekenis heeft, maar dat het in de sfeer van een oplossing werd gepresenteerd met uiteenlopende betekenissen. Zo bleek dat in de discussie over 'goed onderwijs' de notie 'democratie' iets als burgerschapsonderwijs kon betekenen, maar dat het evengoed kon verwijzen naar een roep tot meer inspraak van docenten in de school als organisatie of een verandering in de relatie tussen het onderwijsveld en de overheid. De verhouding van die verschillende betekenissen tot elkaar bleek nog onduidelijk. Vandaar dat meer empirisch onderzoek nodig was om iets te kunnen zeggen over hoe de verschillende betekenissen zich tot elkaar verhouden.

In het expertonderzoek noemde een grote meerderheid van de experts "de school als oefenplaats voor de samenleving" als een overkoepelend concept als doelstelling voor het onderwijs, maar dat wel nog verder aandacht verdiende (Lozano Parra, Bakker & Van Liere, 2020). In mijn derde deelonderzoek heb ik geprobeerd dit idee theoretisch verder uit te werken en vorm te geven, en gebruik ik het laatste jaar van mijn onderzoek om dit theoretische kader verder aan te scherpen door middel van interviews en lesobservaties met docenten.

De school als oefenplaats voor de samenleving

De terroristische aanvallen in London en Madrid in 2004 resulteerden in een shockwave die de aanleiding werd voor een steeds luider wordende roep om meer burgerschapsvorming op scholen in Europa in het algemeen en Nederland in het bijzonder (James & Janmaat, 2019). Onderwijs zou zich meer moeten richten op de integratie van nieuwkomers – lees leerlingen – en hen klaarstomen voor de samenleving waarvan zij onderdeel zijn (of nog gaan worden, volgens sommigen). Emeritus hoogleraar in de pedagogiek Micha de Winter schreef in opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid een rapport waarin hij opriep tot meer socialiserende burgerschapsvorming (De Winter, 2004). De Winter pleitte ervoor om naast kennisoverdracht de focus te vergroten op het leren van leerlingen om zich in bestaande democratische structu-

ren en tradities te bewegen. Gert Biesta zette in zijn boek *Learning Democracy in School and Society* daar iets tegenover, wat hij beschrijft als een broodnodige verandering van “teaching citizenship towards learning democracy” (Biesta, 2011). In zijn boek pleit hij ervoor om democratie niet te verstaan als gemeenschappen bestaande uit gelijkgestemden, maar juist als gemeenschappen bestaande uit andersgestemden, waarbij hij zich onder andere baseert op het werk van politiek-filosoof Chantal Mouffe (2005). In haar werk stelt Mouffe dat antagonisme een wezenlijk onderdeel is van menselijke relaties. Democratie is volgens haar het proces waarbij conflicterende behoeftes steeds opnieuw worden besproken en onderhandeld door de verschillende individuen die onderdeel uitmaken van die democratie. Biesta is dan ook van mening dat het van belang is om binnen het onderwijs ook aan wat hij subjectiverende burgerschapsvorming te doen. Hierbij gaat het niet om leerlingen de ‘juiste’ kennis en vaardigheden aan te leren, of leerlingen de status-quo te laten accepteren. Burgerschapsvorming als subject-vorming zou juist ruimte moeten maken om deze status-quo te bevragen. Naar mijn idee betekent dit dat leerlingen de speelruimte moeten krijgen om ook met elkaar te botsen en uit te vogelen waar en waarom de wereld waarin ze leven is zoals die is. Of dat nu de klassenregels zijn, de regels op school, in hun dorp of stad of zelfs de wereld. Als diverse meningen en botsende waarden een onlosmakelijk onderdeel van de democratie zijn, dan is

de school de plek bij uitstek om met zulke conflicten te spelen. In mijn derde deelonderzoek zoek ik via onder andere het werk van Biesta en Mouffe naar een manier om de school als oefenplaats voor de samenleving theoretisch zo uit te werken dat er ruimte is voor educatief conflict.

Waar toe

Het onderzoek dat ik heb gedaan toont aan dat het zeer belangrijk is om te begrijpen waarover men spreekt als het gaat om democratie met betrekking op onderwijs. Zowel een democratie zelf als het onderwijs bestaan in de interactie tussen mensen. Vandaar dat onderzoek naar die interactie zo belangrijk is. In mijn eerste deelonderzoek merkte ik al op dat er een risico bestaat dat democratie verwordt tot een leeg omhulsel. Een stempel dat mooi op een gevel van het schoolgebouw zou kunnen pronken, maar waarvan eigenlijk niemand meer echt weet waar het nou eigenlijk voor staat. Het is daarom van groot belang dat er ook onderwijsonderzoek wordt gedaan in een hermeneutisch perspectief: wat betekent het eigenlijk als we het hebben over democratie? En waarom hebben we het daar juist nu over? Dit zijn vragen die wellicht ‘weinig opleveren’ op het eerste gezicht. Leerlingen gaan er niet beter van ‘presteren’, of docenten gaan er niet ‘efficiënter van lesgeven’. Desalniettemin schijnen deze meer geesteswetenschappelijke onderzoeksvragen licht op het menselijke aspect van het onderwijs. Dergelijke reflectieve vragen

dwingen de professional om bewuster een afweging te maken in haar of zijn handelen met daarbij het menselijke aspect in het hoofd. De waarde is niet alleen een verdienste voor individuen, maar geldt ook voor de implementatie van mogelijk nieuw beleid. Curriculum.nu presenteerde recent een voorstel voor burgerschapsvorming. In dit voorstel ligt de nadruk op de socialisatie van leerlingen. Conflict wordt benoemd als iets dat opgelost moet worden. Mijn onderzoek laat zien dat er binnen een hernieuwd curriculum juist ruimte moet bestaan voor conflict, zelfs als dit onoplosbaar is. Als de school een oefenplaats voor de samenleving moet worden, dan betekent dit dat leerlingen moet leren om te gaan met het conflict dat inherent is aan een maatschappij die alleen maar diverser wordt. Maar wat houdt zo’n oefenplaats dan precies in? En wat is de plaats van de onderwijsprofessional op zo’n oefenplaats? In mijn onderzoek heb ik niet alleen geprobeerd om deze vragen empirisch boven water te halen, maar deze vragen ook theoretisch te beantwoorden, om uiteindelijk de professional een kader te verschaffen om de praktijk verder vorm te geven en het gesprek met elkaar over de oefenplaats te voeren.

Het is een enorme uitdaging geweest, en is het nog steeds, om mijn onderwijspraktijk te combineren met onderzoek. Waar ik op school en voor de klas steeds in het moment moet acteren en reageren, vraagt het onderzoek juist vaak om afstand te nemen en ideeën, teksten

en schema’s in te laten werken. De combinatie heeft veel van mij gevraagd, zowel op persoonlijk vlak als in de eerste fase van mijn werkende bestaan, maar ik zou het niet anders willen. De combinatie heeft me de afgelopen jaren de kans gegeven om mezelf als professional te ontwikkelen. Elke dag weer gebeurt er namelijk wel weer iets nieuws in de klas, iets wat ik niet had kunnen voorzien. Mijn onderzoek heeft me de kans geboden om me daar ook nog eens van een afstand rustig naar te bekijken, en proberen deze ontwikkelingen betekenis te geven. Ik hoop dan ook dat mijn proefschrift een bescheiden bijdrage kan leveren voor mijn collega-docenten om betekenis te geven aan hun eigen praktijk, en een uitnodiging zal zijn tot het oppakken van de eigen (normatieve) professionalisering. ■

LESSONS LEARNT

- Confrontatie en frictie is frustrerend, maar maakt groei als persoon, leerling en professional mogelijk.
- NP vanuit mijn onderzoek betekent het opleiden van professionals die hun persoonlijke krachten en twijfels in symbiose brengen met het professioneel handelen.
- Democratie is het vertrouwen in de ander en jezelf, dat er ondanks grote en minder grote verschillen toch gemeenschappelijkheid bestaat.
- Democratie in een onderwijscontext heeft geen vaste, eenduidige betekenis. En dat is oké.

AANBEVELINGEN

- Democratie in het onderwijs heeft meerdere dimensies, en gaat dus voorbij aan het doceren van burgerschap of het organiseren van inspraak alleen.
- Conflict is een essentieel aspect van democratie. Zie botsende meningen daarom niet als iets slecht of iets dat opgelost moet worden, maar laat ruimte binnen onderwijs en onderwijsorganisaties voor frictie.
- “De school als oefenplaats voor de democratie” is een breed gedragen doelstelling voor het onderwijs. Stel de organisatie waarin je werkt voor als zo’n oefenplaats, en treedt met elkaar in gesprek over de rol van de professional hierbinnen.

ROBERT MENTINK

IS OP HET MOMENT VAN HET PUBLICEREN VAN DIT BOEK VERGEVORDERD MET ZIJN (PROMOTIE-) ONDERZOEK NAAR HET VORMGEVEN VAN GESPREID LEIDERSCHAP IN DE PRAKTIJKEN VAN SCHOOLLEIDERS.

De ‘beliefs’ van de schoolleider bij gespreid leiderschap

Robert Mentink

De terugval naar de schoolleider als ‘held’

Schoolleiders geven aan dat ze gespreid leiderschap in de school belangrijk vinden. Tegelijkertijd ervaren schoolleiders in de praktijk spanningen bij het geven en vooral bij het laten van ruimte aan leraren. Bij spanningsvolle situaties nemen ze veelal ‘het heft’ zelf weer in handen en beperken de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. Dat is betreurenswaardig, omdat ruimte voor leraren er mede voor zorgt dat ze hun vak betekenisvol kunnen uitoefenen (Montesano Montessori & Lengkeek, 2020; Hulsbos, Kessels, Andersen & Wassink, 2012). Wat zorgt voor deze inconsistentie tussen wat schoolleiders zeggen belangrijk te vinden en hun handelen in de praktijk? In eerder onderzoek zijn aanwijzingen te vinden dat de beliefs van de schoolleider een rol spelen bij de spanningen die schoolleiders ervaren en bij de terugval naar het traditionele leiderschap van

verticale sturing door de leider als ‘held’ (Louws et al., 2020; Liljenberg & Andersson, 2018; Marchial & Wouters, 2018).

Gespreid leiderschap is een conceptueel een ambigu begrip (Kessels, 2021). Om misinterpretatie van het onderzoek zoveel mogelijk te voorkomen volgt onderstaand de omschrijving van gespreid leiderschap zoals die in het onderzoek is gehanteerd:

Gespreid leiderschap is een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipieerde handelingsruimte, leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Vanuit dit leiderschap beïnvloeden leraren collega’s, organisatie en omgeving. Bij gespreid leiderschap bevordert de schoolleider handelingsruimte en informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren.

Deze omschrijving sluit aan bij de agency stroming van gespreid leiderschap die benadrukt dat leiderschap vrijwillig en op natuurlijke wijze ontstaat, met als grondleggers onder andere

Gronn (2002) en Spillane (2006). Een belangrijk onderscheid tussen de meer traditionele leiderschapsmodellen en gespreid leiderschap is dat bij de meer traditionele leiderschapsmodellen de leider als actor centraal staat (Yukl, 2006). Bij gespreid leiderschap staat het interactieproces van wisselende leiders centraal. In principe kan iedereen leider zijn. Gespreid leiderschap heeft in deze omschrijving geen betrekking op het formeel toegewezen leiderschap in de school. De schoolleider maakt deel uit van het dynamische proces en heeft daarin een speciale rol, namelijk het mede creëren van handlingsruimte en het stimuleren en mede ontwikkelen van leiderschap van leraren.

Het onderzoek naar de beliefs van de schoolleider bij gespreid leiderschap geeft inzicht in de beliefs van schoolleiders die mogelijk een rol spelen bij de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap. Als gevolg van de ervaren spanningen kan de schoolleider sturingsacties inzetten die de handlingsruimte en informeel, individueel en collectief leiderschap van leraren negatief beïnvloeden. Het onderzoek biedt schoolleiders een wetenschappelijk verantwoorde handreiking om zich meer bewust te worden van eigen beliefs die een rol kunnen spelen bij het belemmeren of bevorderen van gespreid leiderschap.

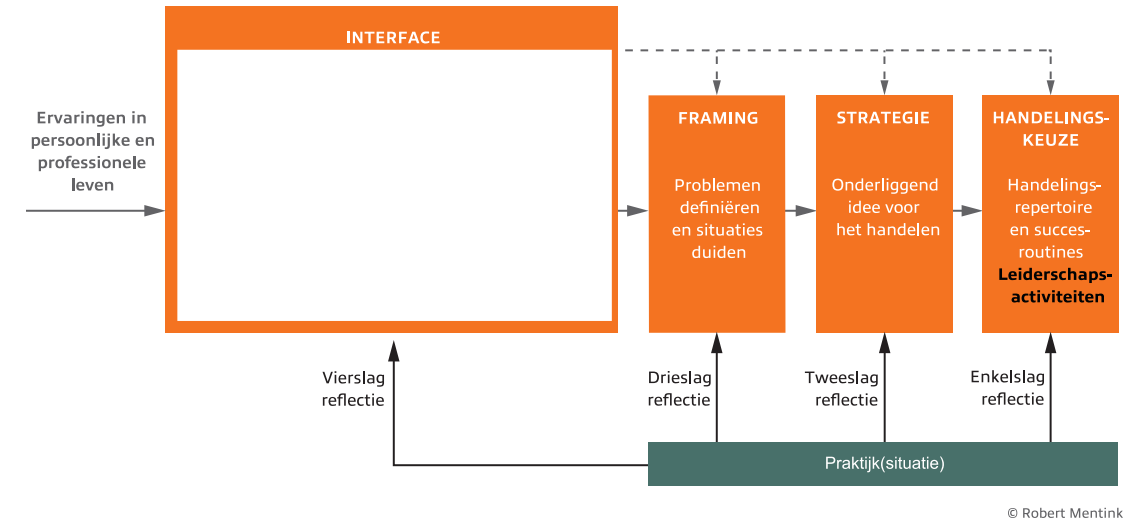
Zoals een schoolleider het verwoordt: *‘Heel veel dingen doe je op gevoel door de dag heen. Het model zelfbegrip maakt je veel meer be-*

wust waarom je dat doet. De beliefs zijn de dingen op basis waarvan je de dingen doet. Je pelt af. Wat gebeurt er en waarom reageer ik zo en wat ligt daar onder? Ik dacht in het begin waar gaat dit heen, maar achteraf denkt ik oh ja die spanning komt dus hierdoor!’

De werking van beliefs

Op basis van literatuurstudie en empirisch onderzoek is gekomen tot een model zelfbegrip van de schoolleider. Het model geeft de schoolleider zicht op de doorwerking van zijn of haar beliefs op het handelen in de dagelijkse praktijk.

Het model zelfbegrip van de schoolleider is voor een belangrijk deel gebaseerd op het model ‘Teacher beliefs act as filters, frames or guides’ van Fives & Buehl (2012). Kijken we naar het model dan zien we dat de schoolleider vanuit ervaringen in zijn of haar persoonlijke en professionele leven een systeem van beliefs heeft ontwikkeld. In het model is zichtbaar dat een schoolleider altijd waarneemt via een interface (Lengkeek, 2016). De schoolleider is zich hier veelal niet van bewust, maar kan zich er wel bewust van worden. De beliefs van de schoolleider werken als interface voor het framen van een situatie: Wat zie ik en wat is hier aan de hand? Als interface voor een strategie voor het handelen: via welke weg ontstaat de gewenste beweging? En als interface voor het handelen: wat moet er concreet gebeuren en wat is mijn rol hierin?



Figuur 1. Model zelfbegrip van de schoolleider

Het model is dynamisch door de mogelijkheden tot reflectie op verschillende niveaus. Na het handelen in de praktijk kan de schoolleider reflecteren op het handelen en andere handelingsalternatieven kiezen die de schoolleider vervolgens weer toepast in de praktijk (enkelslag reflectie). De strategie en de framing blijven ongewijzigd. De schoolleider kan ook reflecteren op de gekozen strategie en mogelijk kiezen voor een andere strategie (tweeslag reflectie). Het frame van de situatie blijft ongewijzigd, maar het is aannemelijk dat een andere strategie ook leidt tot andere handelingsalternatieven. De schoolleider kan na het handelen ook reflecteren op zijn of haar framing van de situatie en die framing mogelijk wijzigen (drieslag reflectie). Een andere framing van de situatie zal mogelijk leiden tot een andere

strategie en daarmee ook tot andere handelingsalternatieven. Het frame wijzigt, maar het beliefsysteem blijft ongewijzigd. De schoolleider kan tenslotte ook reflecteren op zijn of haar beliefs. Deze bewustwording van beliefs heeft mogelijk gevolgen voor de framing, de strategie en de handelingsalternatieven. Het proces van beliefs naar handelen kan (deels) onbewust plaatsvinden, waarbij het aannemelijk is dat het bewustzijn van de schoolleider het sterkst is bij de handelingskeuze.

Beliefsystemen en belemmerende en bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap

In het onderzoek worden drie verschillende beliefsystemen voor leiderschap en drie verschillende beliefsystemen voor veranderen beschreven. Beliefsystemen zijn geïntegreerde

dynamische permeabele mentale structuren die onderhevig zijn aan verandering in het licht van ervaring (Fives & Buehl, 2018). De beliefssystemen voor leiderschap en veranderen kennen een hoge mate van overeenkomst en dat leidt in het onderzoek tot drie beliefssystemen:

Het dynamisch beliefstelsel: gespreid leiderschap en emergent veranderen.

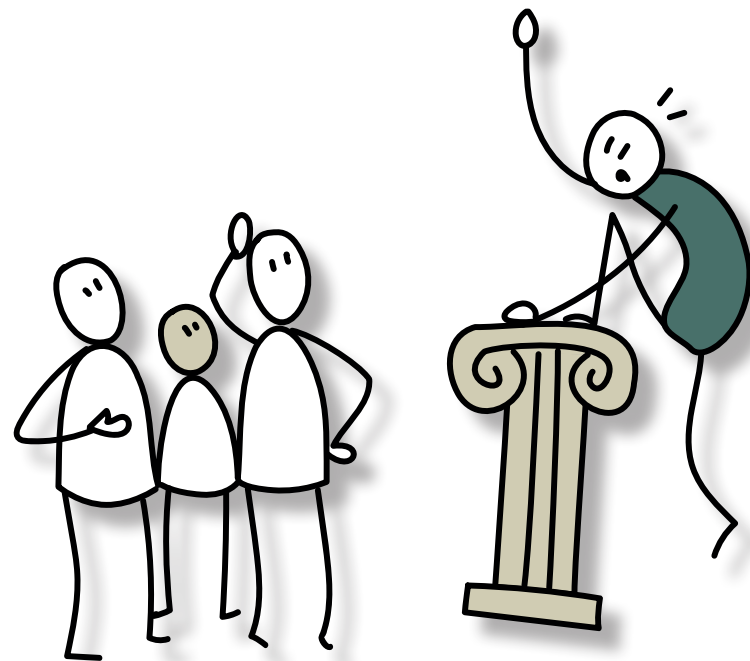
Het lerend beliefstelsel: transformationeel leiderschap en lerend veranderen.

Het sturend beliefstelsel: transactioneel leiderschap en gepland veranderen.

Van deze beliefssystemen bevordert het dynamisch beliefstelsel in potentie het meest de handelingsruimte en leiderschap van leraren. Kenmerkende beliefs van het dynamisch beliefstelsel zijn: organisaties zijn voortdurend in beweging en verandering is een permanent proces (Cummings & Worley, 2009; Homan, 2005; Boonstra, 2018; Caluwé & Vermaak, 2006), het verloop van de verandering is onvoorspelbaar, een pluriformiteit aan actoren draagt bij aan het verloop van de verandering (Coppoolse, 2018), een leider is gericht op zelforganisatie en het creëren van ruimte voor alle actoren en leiderschap ontstaat natuurlijk in een interactief web van actoren (Spillane, 2006).

Naast beliefs over leiderschap en veranderen zijn in het onderzoek nog andere potentieel

belemmerende en bevorderende beliefs voor gespreid leiderschap gevonden. Deze beliefs hangen sterk samen met de persoonlijke biografie van de schoolleider. Wat heeft een schoolleider vanuit zijn of haar opvoeding en omgeving waarin hij of zij is opgegroeid meegerekregen? Deze beliefs gaan bijvoorbeeld over de meer of mindere behoefte aan harmonie, aan erkenning en waardering van anderen, aan voorspelbaarheid en beliefs over het tempo waarin dingen moeten gebeuren.



Het empirische deel van het onderzoek leidt onder andere tot de volgende uitkomsten:

1. De spanningen die schoolleiders ervaren spelen zich af rond drie vragen. Hoe geef en laat je als schoolleider ruimte? Hoe weet je als schoolleider hoe het gaat in die ruimte? Wat doe je als schoolleider als leraren jou de ruimte 'intrekken'? De laatste vraag komt voornamelijk voor bij schoolleiders die aangeven dat er in hun school sprake is van gespreid leiderschap. Deze schoolleiders geven aan dat leraren als het 'lastig' wordt, de schoolleider willen laten bepalen wat er moet gebeuren.
2. Bewust situationeel schakelen door de schoolleider gaat voornamelijk van een dynamisch naar een lerend en sturend beliefstelsel en niet andersom.
3. De beliefs van het lerend beliefstelsel: transformationeel leiderschap en lerend veranderen zijn dominant aanwezig bij de schoolleiders die deelnemen aan het onderzoek.
4. Het werken met het 'model zelfbegrip' geeft zicht op het eigen beliefstelsel en de spanningen bij het leidinggeven en zorgt voor zelfbegrip van de schoolleider. Daardoor kan de schoolleider meer bewust keuzes maken bij het leidinggeven.

Relevantie van dit onderzoek

In de recentelijk geactualiseerde beroepsstandaarden voor schoolleiders van zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs wordt expliciet aandacht besteed aan het belang van gespreid leiderschap. In de verantwoordingsrapportage bij de Beroepsstandaard Voortgezet Onderwijs (Wessum, Ros & Andersen, 2020) wordt gespreid leiderschap een 'onderliggend streven' van de beroepsstandaard genoemd. De ontwikkeling naar meer gespreid leiderschap in het onderwijs staat niet op zichzelf en komt mede voort uit maatschappelijke ontwikkelingen. De veranderende maatschappij vraagt om sneller leren en innoveren en om het optimaal benutten van expertise van de professionals. Dit optimaal benutten kan het beste in organisaties waarin leiders tevens volgers kunnen zijn en volgers tevens leiders (Boonstra, 2018). Ook in het onderwijs wordt de relatie gelegd tussen de noodzaak van het benutten van expertise en leiderschap van leraren. Zo stellen Snoek, Hulsbos & Andersen (2019) dat het onderwijs niet aangestuurd dient te worden van bovenaf, maar van onderop, want de leraar is een actieve en creatieve professional en geen uitvoerder van opdrachten.

Echter, dit gewenste 'leiderschap van onderop' is voor de schoolleider nog geen sinecure. Bij gespreid leiderschap kunnen spanningen ontstaan die bij een schoolleider kunnen leiden tot veelal onbewuste inconsistentie in leiderschap. Schoolleiders zijn zich slechts ten dele bewust

dat bij deze ervaren spanningen hun eigen beliefs over leiderschap en veranderen en de echo vanuit hun persoonlijke leven een belangrijke rol spelen. Anders gezegd: Wat een schoolleider drijft om in actie te komen is vaak voor de schoolleider zelf ook niet meteen helder. Maar al te vaak is er eerst de actie en volgt pas later de geconstrueerde verklaring ervan, die niet zelden een rechtvaardiging ervoor lijkt te zijn. Het onderzoek nodigt schoolleiders uit om de beliefs die zijn ontstaan in hun persoonlijke en professionele leven te onderzoeken. De impliciete cv van de schoolleider speelt een belangrijke rol in zijn of haar leiderschap. Het onderzoek maakt helder welke spanningen schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap en welke beliefs hier mogelijk aan ten grondslag liggen. Vanuit dit zelfbegrip kan de schoolleider bij spanningsvolle situaties meer bewust keuzes maken in zijn of haar leiderschap.

Hoe het onderzoek is uitgevoerd

Ik ben mijn onderzoek begonnen met een literatuurstudie naar de werking van beliefs in relatie tot het handelen van de schoolleider. Dat resulteerde in het model zelfbegrip van de schoolleider. De volgende stap was een onderzoek naar beliefs die ertoe doen als het gaat om belemmeren of bevorderen van handelingsruimte en leiderschap van leraren door de schoolleider. Vanuit een literatuurstudie kwam ik tot drie samenhangende beliefssystemen over leiderschap en veranderen en potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor

handelingsruimte en leiderschap van leraren. Vervolgens volgden er twee empirische onderzoeken. De eerste empirische studie bestond uit het verzamelen van data door het houden van semigestructureerd interviews met schoolleiders. Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of de uitkomsten uit het literatuuronderzoek konden worden bevestigd en of er mogelijk aanvullingen waren vanuit de empirie. Het semigestructureerde interview onder twintig schoolleiders werd gehouden aan de hand van open vragen rondom thema's van de literatuurstudie. Dit om sturing in de antwoorden te voorkomen en 'het materiaal zelf te laten spreken' (Baarda et al., 2013). Het doel van de tweede empirische studie was om te onderzoeken of de wetenschappelijk verantwoorde handreiking die is ontstaan vanuit de eerste studies leidt tot meer zelfbegrip bij de schoolleider. Het gaat hier dus in belangrijke mate over de 'bruikbaarheid' van de handreiking (Van Aken & Andriessen, 2011). Dit doel stelt eisen aan het ontwerp van de handreiking. Ik heb vooraf ontwerpeisen gesteld en het ontwerp uitgewerkt volgens de CIMO-logica: in deze Context van problemen zal het gebruiken van deze Interventie (soort) deze Mechanismen teweegbrengen, waardoor deze uitkomsten (Outcomes) worden gerealiseerd (Van Aken & Andriessen, 2011). De tweede empirische studie vond plaats met vier groepen schoolleiders die tijdens een bijeenkomst als 'mede onderzoekers' aan de hand van een door de professionele onderzoeker

ontworpen methodiek, onderzoek deden naar hun eigen beliefs. De methodiek bestaat uit kaartjes met beliefs over leiderschap, beliefs over veranderen en potentieel belemmerende en bevorderende beliefs voor het geven en laten van ruimte aan leraren. Deze uitspraken komen zowel uit de bestudeerde literatuur in de eerste twee studies als uit de data van de eerste empirische studie. De schoolleiders als medeonderzoekers selecteerden de uitspraken die ze het beste bij zichzelf vinden passen. Daarna kregen ze een 'sleutel' voor de koppeling van de beliefs aan de beliefssystemen. Vervolgens gingen ze met een mede schoolleider in gesprek over hun eigen beliefssystemen, de herkenbaarheid ervan en de betekenis voor hun leiderschap en het geven en laten van professionele ruimte. Er vond een centrale terugkoppeling plaats door affinity mapping (Van 't Veer, Wouters, Veeger & Van der Lugt, 2021) en een groepsgesprek.

Wat betekent dit onderzoek voor de vorming van professionele schoolleiders?

Gespreid leiderschap kan een belangrijke bijdrage leveren aan betekenisvol onderwijs, de kwaliteit en innovatie van het onderwijs en voor de waardering, eigenaarschap en motivatie van leraren. Bovendien is het benutten van de aanwezige expertise en het voortdurend ontwikkelen van expertise meer dan ooit nodig om in het onderwijs antwoorden te vinden op de snelle veranderingen en de uitdagingen in onze samenleving. Schoolleiders ervaren span-

ningen bij gespreid leiderschap en gaan als gevolg van die spanningen weer meer verticaal sturen en belemmeren daardoor veelal onbewust de handelingsruimte en het leiderschap van leraren. De beliefs van de schoolleider spelen een belangrijke rol bij deze terugval naar een traditionele hiërarchische sturing. Bewustwording van de eigen beliefs in de vorm van zelfbegrip zorgt ervoor dat schoolleiders de spanningen die ze ervaren kunnen verklaren en zo meer bewust keuzes maken in hun leiderschap. Ter illustratie van dit zelfbegrip volgen nu twee korte tekstfragmenten van deelnemers aan de tweede empirische studie.

Ik kan de belemmerende beliefs heel duidelijk koppelen aan concreet gedrag dat ik meer maar vooral ook minder wil laten zien. Bijvoorbeeld niet ingrijpen vanwege het gevoel dat het tempo te laag ligt en het gevoel van totale verantwoordelijkheid en dan dominant of betuttelend gedrag laten zien, waardoor ik medewerkers niet in hun kracht zet.

Ik vind controleren vervelend en doe dat met tegenzin, omdat het moet. Maar nu ik het aan de hand van de beliefs heb onderzocht denk ik, het zit sterk in mijn beliefssysteem 'als je een afspraak maakt kom je hem na'. Daar geloof ik zelf in en leef ik ook voor. Tenminste dat probeer ik. Daar moet ik het over hebben. Ik zal dus meer vooraf moeten investeren in die gesprekken als ik wil voorkomen dat ik veel ga controleren. ■

LESSONS LEARNT

- Zelfbegrip van de schoolleider vraagt om vertraging en systematisch zelfonderzoek door de schoolleider samen met andere schoolleiders.
- Het model zelfbegrip geeft inzicht in het handelen van de schoolleider en de beliefs die aan het handelen ten grondslag liggen. Dit zelfbegrip maakt het voor de schoolleider mogelijk om meer bewust keuzes te maken in zijn of haar leiderschap en meer consistent leiding te geven.
- Kennis van de beliefssystemen en het eigen beliefstestem maakt het mogelijk om vanuit bewustzijn situationeel te schakelen naar een andere vorm van leiderschap.

AANBEVELINGEN

- Het lerend beliefstestem: transformationeel leiderschap en lerend veranderen, is dominant bij de schoolleiders die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Vervolgonderzoek naar het curriculum van schoolleidersopleidingen kan aanwijzingen geven over de mate waarin beliefssystemen en met name het dynamisch beliefstestem: gespreid leiderschap en emergent veranderen, onderdeel uitmaakt van de opleidingen.
- Het model zelfbegrip en de gehanteerde methodiek zorgen voor zelfbegrip van de schoolleider en geven inzicht in de eigen beliefssystemen. Grootschaliger onderzoek kan uitwijzen in hoeverre bepaalde uitspraken meer of minder worden gekozen, hoe uitspraken worden geïnterpreteerd en wat mogelijke redenen hiervan zijn. Dit kan leiden tot verdere verfijning van het instrumentarium voor zelfbegrip van de schoolleider.
- Uit het onderzoek blijkt dat schoolleiders als ze ontwikkeling aangeven in hun leiderschap, dit voornamelijk beschrijven in de vorm van een ontwikkeling van het sturend beliefstestem naar het lerend beliefstestem en het dynamisch beliefstestem. Vervolgonderzoek kan zicht geven op wat essentiële ervaringen zijn die bijdragen aan deze ontwikkeling.
- In het onderzoek zijn potentieel belemmerende en bevorderende beliefs beschreven. Verder onderzoek kan meer zicht geven op de mate van impact van een bepaald belief op leiderschapsgedrag.

ANITA EMANS

DOET (PROMOTIE-)ONDERZOEK NAAR HET LEREN VAN LERAREN IN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN EN DE TRANSFER VAN KENNIS TUSSEN DE REGULIERE OPLEIDING EN DE BEROEPSPRAKTIJK. HET CENTRALE BEGRIIP IN HAAR ONDERZOEK IS DE 'AGENCY' VAN LERAREN.

Vorming als kern van professionalisering. De ontwikkeling van 'gezond agency' bij leraren

Anita Emans

Agency bij leraren

Door hun focus van aandacht, persoonlijke interpretaties en handelswijze geven leraren voortdurend sturing aan hun dagelijkse werk en oefenen ze een grote invloed uit op de onderwijskwaliteit (Smith, 2017). Onze studie richt zich op hoe leraren bewust invloed uitoefenen op hun praktijken en op hun rol hierin, en hoe dit verbonden is met de ambities die zij nastreven en met de kwaliteit van het onderwijs. We hanteren daarbij de term 'agency' (Eteläpelto et al., 2013). We beschouwen 'agency' als het opmerken en oplossen van fricties tussen huidige werkwijzen en wat wenselijk geacht wordt, waarbij steeds gebalanceerd wordt tussen wat wenselijk, mogelijk en acceptabel is (Smith, 2017). Zo zou het bij wijze van voorbeeld kunnen dat een leraar

wil dat ouders meer betrokken worden in de school dan nu het geval is, en zich realiseert dat dit bij sommige collega's spanningen zou kunnen oproepen en kiest ervoor zelf te starten met een inloopochtend en ervaringen deelt met collega's.

'Agency' uiten is verbonden met betrokkenheid van leraren bij het onderwijs, hun welzijn en probleemoplossend vermogen (Priestley et al., 2015). De mate waarin zij 'agency' uiten verschilt echter, evenals de mate waarin zij 'agency' ervaren. Dit geldt ook voor de 'agency' van groepen leraren: secties of schoolteams. Juist dit gezamenlijke 'agency' is van belang, omdat het onderwijs erbij gebaat is dat leraren hun inzichten, drijfveren en handelen onderling bespreken en verbinden, en daarmee hun gezamenlijk potentieel versterken (Edwards et al., 2017). Gezamenlijke 'agency' van leraren vormt dan ook een belangrijke sleutel tot duurzame onderwijskwaliteit (Edwards et al., 2017; Fullan et al., 2015).

Om te onderzoeken welke uitingen van ‘agency’ kansrijk zijn voor het realiseren van goed onderwijs, bakenden we onze onderzoek af. We kozen ervoor niet alleen te focussen op uitingen van agency die verbinding met anderen tot stand brengen, maar tevens voortkomen uit bewustwording en eigen oordeelsvorming. Het gaat hierbij om kritische reflectie op bestaande werkwijzen in de eigen praktijk en de eigen rol als leraar hierin, vanuit een sensitiviteit voor de behoeften van anderen en een bewustzijn van wat je als leraar kunt bieden (Biesta, 2018; März et al., 2018; Bakker, 2016). Als ‘agency’ leraren in staat stelt in verbinding met anderen te handelen, én congruentie te realiseren met eigen inzichten over goed onderwijs en met daarmee verbonden normen en waarden, noemen we dit ‘gezond agency’.

Verder vatten we ‘agency’ op als een gesitueerd fenomeen; het ontstaat in specifieke praktijksituaties onder invloed van een grote diversiteit aan op elkaar inwerkende materiele, sociale als psychologische factoren en processen (Illeris, 2018). Het dient dan ook niet te worden gezien als een set kwaliteiten, normen of impactvariabelen, maar kan pas vastgesteld worden vanuit inzicht in de dynamiek van de praktijk waarin het tot stand kwam vanuit de inzichten van de betrokkenen (Brewer et al., 2020; Bakker & Wasink, 2015). Onze centrale onderzoeksvraag luidt:

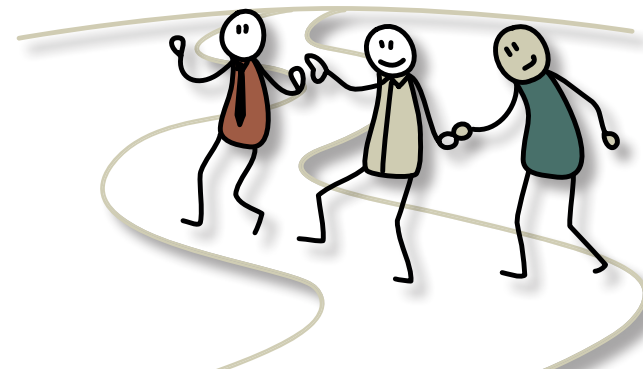
Welke processen en mechanismen die tot stand komen in beroepspraktijken, bevorderen

en belemmeren de ontwikkeling van gezond ‘agency’ van leraren in deze praktijken?

Relevantie van het onderzoek

Mijn interesse in ‘agency’ bij leraren ontstond vanuit mijn rol als docent aan post-initiële opleidingen voor leraren. Ik merkte dat de studerende leraren in deze opleidingen probeerden om nieuwe inzichten en handelingsmogelijkheden te ontwikkelen die aansloten bij problemen en ontwikkelingen in hun beroepspraktijk. Een aanzienlijk deel van deze studenten ondervond echter problemen om deze inzichten, inspiratie en ideeën met collega’s te delen en samen vernieuwingen vorm te geven. Ik merkte dus een gebrek aan ‘agency’ bij deze leraren.

Door literatuurstudie, en in gesprek met leraren en leidinggevenden, ontdekte ik dat er wel kennis beschikbaar is over hoe ‘agency’ van leraren bevorderd kan worden, maar dat leraren, teams en leidinggevenden er desondanks moeite mee hebben om dergelijke praktijken te realiseren (Vermeulen, 2016; Bridwell-Mitchell, 2015). Dit is begrijpelijk gezien het gesitueerde en subjectieve karakter van ‘agency’ en de grote hoeveelheid op elkaar inwerkende processen die de gang van zaken in onderwijspraktijken beïnvloeden (Evans, 2017). Verder brengt het gesitueerd-zijn van ‘agency’ met zich mee dat niet vanzelfsprekend duidelijk is welke uitingen van ‘agency’ bijdragen aan onderwijskwaliteit. Wat goed onderwijs is en welke acties hieraan bijdragen is immers vaak onduidelijk, waarde-



geladen en aan verandering onderhevig.

Alhoewel het begrijpelijk is dat ‘agency’ door leraren lastig te realiseren is, laat het een groot potentieel van leraren en teams en het lerend vermogen in schoolorganisaties onbenut (Vermeulen, 2016). Scholen hierbij ondersteunen vraagt om een dieper inzicht in hoe processen in onderwijspraktijken op elkaar inwerken en de ontwikkeling van ‘agency’ bijsturen (Edwards, 2014).

Methode

Het onderzoekstraject startte met een literatuurstudie en expertraadpleging om meer inzicht te ontwikkelen in hoe we gezond ‘agency’ kunnen operationaliseren en welke processen in onderwijspraktijken er een bevorderende of belemmerende invloed op kunnen hebben. We richtten ons op de domeinen ‘normatieve professionalisering’, ‘professioneel leren’, ‘betekenisgevings- en zingevingsprocessen’, ‘schoolontwikkelingsprocessen’ en ‘teamontwikkelingsprocessen’.

Daarna deden we een multiple casestudieonderzoek waarin we de ‘agency’-ontwikkeling van zes leraren in hun onderwijscontexten gedurende twee jaar volgden. We richtten ons op kansrijke cases, door leraren te selecteren die naast hun werk participeerden in een post-initiële masteropleiding. Hierdoor konden we tevens een extern perspectief op de beroepspraktijk en de leraar meenemen in het onderzoek; dat van de opleider. Door middel van interviews met de studerende leraren, twee van hun collega’s, hun direct leidinggevende, het opleidingsteam, een studietoestel en door middel van document-analyse van gedurende de looptijd van het onderzoek ontwikkelde reflecties en beroepsproducten, verzamelden we data over hoe praktijkontwikkelingen en het handelen van de studerende leraar geduid werden. Door deze opzet kregen we gedurende een langere periode, vanuit meerdere perspectieven en in meerdere contexten zicht op ontwikkelingen in onderwijspraktijken en konden we rivaliserende verklaringen voor ontwikkelingen van ‘agency’ uitsluiten (Mortelmans, 2009).

De interviews met alle respondenten waren gericht op het verwerven van inzicht in momenten, situaties en ontwikkelingen in de beroepspraktijk die hen op dat moment bezighielden, wat ze hierin belangrijk vonden, hoe zij hierin gehandeld hadden en hun reflecties hierop. Ook werd inzicht ontwikkeld over de samenwerkingsprocessen in de betreffende onderwijscontext, knelpunten en ambities van de organisatie en hoe leraren invloed uitoefen-

nen in de betreffende organisatie. Tot slot werd in elk interview ingegaan op de inzichten van de respondent op de studerende leraar: diens focus van aandacht, impact op anderen, impact op de respondent zelf en hoe de respondent geneigd is om samen te werken met de studerende leraar.

De analyse werd vormgegeven vanuit een contextueel perspectief. Per case zijn de door de respondenten genoemde spanningen tussen huidige en gewenste situaties in kaart gebracht. Vervolgens is vanuit de perspectieven van de verschillende respondenten, getracht zicht te krijgen op de intenties van de studerende leraar en de relatie met gezond 'agency'. Tot slot zijn de uitingen van 'agency' verbonden aan de processen die benoemd werden op intra-individueel, sociaal en structureel niveau. We probeerden ontwikkelingen in gezond 'agency' te begrijpen door veranderingen, constanten en patronen op deze drie niveaus te beschrijven. Door overeenkomsten en verschillen in de inzichten van de diverse betrokkenen en veranderingen en constanten in tijd in kaart te brengen, werden casus-overstijgend patronen zichtbaar en konden thema's benoemd worden (Yin, 2017).

Opbrengsten

Het onderzoek is op het moment van schrijven voor dit boek nog niet afgerond. Een belangrijke opbrengst van het onderzoek is al wel dat, door het verbinden van verschillende perspectieven op praktijksituaties een genuanceerder inzicht ontwikkeld is over de complexiteit van ontwikkelingen en processen in het onderwijs. Het gaat dan om zaken als:

- De sterke relatie tussen inzichten van leraren over wat goed onderwijs is, opvattingen over de eigen rol en onderliggende normen en waarden voor de aard van de fricties die leraren opmerken tussen huidige werkwijzen en wat wenselijk is, de keuzes die zij maken en de manier waarop ze zich opstellen in hun praktijken.
- De verschillende perspectieven; alhoewel directies, opleiders en leraren zichtbaar vanuit een grote onderlinge betrokkenheid hun werk doen, en er een grote overlap zichtbaar is in zaken die hen bezighouden, bestaan er tevens aanzienlijke verschillen tussen hun inzichten over wat nodig is om praktijken te veranderen en welke rol zij daarin innemen.
- Het belang van het complexe samenspel tussen psychologische processen, sociale processen en structurele processen en de grote impact die beweging op één van deze niveaus teweeg kan brengen: Een nieuwe functie of taak, een paar goede gesprekken, of nieuwe inzichten over de eigen rol kunnen de manier waarop spanningen geduid worden en inzichten over hoe hiermee om te gaan aanzienlijk veranderen.
- Tijd: alle respondenten noemen de behoefte aan tijd en momentum om met collega's in gesprek te gaan over goed onderwijs in relatie tot de fricties die zij in praktijk ervaren. ■

LESSONS LEARNT

- Dankzij en ondanks procedures, structuren en taakverdelingen geven leraren hun dagelijkse onderwijs vorm en maken zij keuzes. Het is cruciaal om deze gewoonten regelmatig te verbinden aan hun genuanceerde en diepgewortelde opvattingen over wat goed onderwijs is, de eigen rol daarin, onderliggende normen en waarden en de fricties die zij opmerken tussen huidige werkwijzen en wat zij wenselijk achten.
- Alhoewel directies, opleiders en leraren vanuit een grote onderlinge betrokkenheid hun werk doen, en er een grote overlap zichtbaar is in zaken die hen bezighouden, bestaan er aanzienlijke verschillen in hun perspectieven op wat er nodig is om deze praktijken te veranderen en hun eigen rol daarin.
- Het is van belang om het complexe samenspel tussen psychologische processen, sociale processen en structurele processen en de grote impact die beweging op één van deze niveaus teweeg kan brengen te onderstrepen: Een nieuwe functie of taak, een paar goede gesprekken, of nieuwe inzichten over de eigen rol kunnen de manier waarop spanningen geduid worden en inzichten over hoe hiermee om te gaan aanzienlijk veranderen.
- Alle leraren hebben behoefte aan tijd en momentum om met collega's in gesprek te gaan over goed onderwijs en hoe zij fricties die zij in de dagelijkse praktijk ervaren daarmee in verband brengen.

ZIE VOLGENDE PAGINA VOOR AANBEVELINGEN

AANBEVELINGEN

- Voor opleiders: Besteed in gesprekken met studenten over inhoudelijke thema's in het onderwijs aandacht aan hoe zij deze verbinden aan hun praktijk. Laat hen expliciet perspectieven van andere betrokkenen verzamelen en onderling verbinden, zodat meerdere perspectieven beschouwd worden. Besteed aandacht aan intra-individuele factoren, sociale factoren en structurele factoren die nodig zijn om ontwikkeling tot stand te brengen.
- Voor leidinggevendenden in het onderwijs: Bedenk je dat je de 'agency' van leraren vaak overschat en dat ruimte creëren voor het samen uitwisselen van inzichten over goed onderwijs en de eigen rol daarin van alle betrokkenen ontzettend waardevol is om beweging tot stand te brengen.
- Voor leraren: Deel wat je belangrijk vindt met je collega's en formuleer wat je wilt bereiken, wat je daarbij ondersteunt en belemmert. Let daarbij op je formulering: het focussen op inwerkende processen in plaats van op feiten biedt ontwikkelruimte. Bedenk hoe je door zaken net iets anders te formuleren, nieuwe perspectieven en mogelijkheden kunt aanboren.
- Voor onderzoek: Vanuit verschillende perspectieven inzoomen op concrete praktijksituaties en drijfveren van de betrokkenen, is een waardevolle methode voor respondenten en biedt een mooi handvat om praktijken en het handelen van professionals daarin te doorgronden.

ELINE BELGRAVER

DOET (PROMOTIE-)ONDERZOEK NAAR DE ROL VAN SUBJECTIEVE FACTOREN EN OVERWEGINGEN IN DE BEROEPSBEOEFENING VAN PARAMEDICI. HET CENTRALE CONCEPT IN HAAR ONDERZOEK IS DE PERSOONLIJKE DIMENSIE.

Zorg is mensenwerk: Hoe wordt de praktijk van paramedici gekleurd door de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit?

Eline Belgraver

De persoonlijke dimensie van paramedici

"Ik heb heel vaak gewoon aanvragen voor scootmobielen gehad voor mensen die er niet toe in aanraking..... Die waren gewoon nog te goed en die wilden wel een scootmobiel, want de buurvrouw heeft er ook één. Ja, daarvan heb ik ook gezegd, dat is, dat is mijn persoonlijke grens. Dat ga ik niet doen, want jullie zijn het kapot aan het maken voor de mensen die het echt nodig hebben, dus ik werk daar niet aan mee. Ja, ik kan me voorstellen dat er andere ergotherapeuten misschien andere keuzes hadden gemaakt, ehm, en dat mag. [...] je hebt een grens en die, die mag je ook aangeven en vooral als je merkt: Mijn grens gaat nu een conflict opleveren met een cliënt waardoor ik hem of haar niet meer goed kan behandelen. Dan is het alleen maar goed dat je het

aangeeft – want dan kan je gewoon zeggen van – ik heb een bepaalde grens. Dat ligt aan mij. Maar daardoor kan ik geen ergotherapie aan je geven." (Param.x)

Situaties zoals hierboven zijn kenmerkende voorbeelden dat professionals zichzelf als mens meenemen in hun beroep. Deze persoonlijke normen en waarden kunnen tot heel positieve situaties leiden, maar kan ook frictie veroorzaken. Na een oriënterende zoektocht in de literatuur is gekozen om in dit onderzoek te werken vanuit het begrip persoonlijke dimensie in de professionele identiteit. Gekoppeld aan de paramedische werkpraktijk van de onderzoeker is gekozen voor de onderzoeksvraag: Hoe wordt de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit zichtbaar in de praktijk van paramedici?

Waarom onderzoek naar de persoonlijke dimensie?

'Zet de mens centraal, niet de ziekte' is de titel van een interview met Machteld Huber in het themanummer 'Medisch Specialist 2025'

(Otter, 2017). Machteld Huber ontwikkelde hiervoor het bredere gezondheidsperspectief Positieve Gezondheid (Huber et al., 2011). Hierbij wordt er gekeken naar wat mensen (nog) wel kunnen, zeker in hun eigen omgeving, in plaats van de nadruk te leggen op de ziekte en de beperkingen door deze ziekte. Deze andere kijk op gezondheid vraagt ook een andere houding van de zorgprofessionals (RIVM et al., 2019). Veel zorgverleners willen graag mensgericht werken maar de praktijk is vaak toch nog sterk diagnosegericht waarbij er voorbij wordt gegaan aan het dagelijks functioneren en het welbevinden van de patiënten/cliënten (Otter, 2017). Ook passen mensen vaak niet exact in de categorie van een diagnose waarbij de keuze of deze diagnose met bijbehorend behandelprotocol vervolgens wel of niet wordt vastgesteld een afweging van de professional vraagt. Hierbij geldt dat zorgprofessionals dienstbaar willen zijn met als doel dat iedere patiënt/cliënt moet krijgen wat hij nodig heeft, waarbij hij samen met de patiënt/cliënt kijkt naar de beste oplossing (Tonkens, 2021). Welke afweging wordt gemaakt blijft een menselijke keuze waarbij persoonlijke overtuigingen mede een rol spelen (Dijken, 2021). De mate waarin er flexibel omgegaan kan worden met de persoonlijke overtuigingen in combinatie met de overtuigingen van de patiënt/cliënt en eventuele interprofessionele afwegingen hangt samen met het reflecterend vermogen en de persoonlijke geschiedenis van de zorgprofessional (Brand, 2021). Deze overtuigingen en de

persoonlijke geschiedenis zijn onderdeel van de persoonlijke dimensie (Belgraver, 2022).

Het is belangrijk dat zorgprofessionals, en dus ook paramedici, zich bewust zijn van het bestaan van de persoonlijke dimensie en dat zij er zonder oordeel over in gesprek gaan met hun patiënt/cliënt en collega's en de aannames vanuit de persoonlijke dimensie steeds verifiëren. Dergelijke gesprekken kosten soms iets meer tijd maar leveren uiteindelijk betere zorg op (Verstappen & Broeke, 2018).

Onderzoeksmethoden

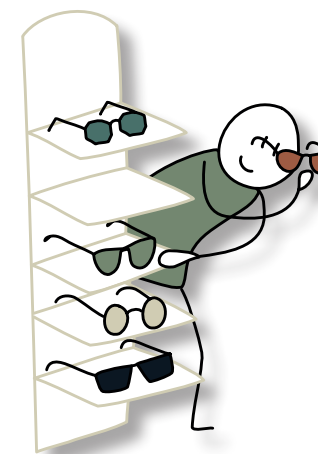
Om het begrip persoonlijke dimensie in de professionele identiteit van paramedici vanuit de literatuur in kaart te brengen is het promotie-onderzoek gestart met een scoping review studie (Belgraver, 2022). Vanuit deze uitkomsten zijn er in het empirische deel van dit onderzoek 46 narratieve interviews gehouden met ergotherapeuten, fysiotherapeuten, logopedisten en optometristen met diverse achtergronden en werkzaam in de verschillende paramedische praktijkgebieden.

Verhalen, narratieven, geven een inkijk in de belevingswereld van individuen. Door verhalen te vertellen ervaren mensen een gevoel van begrip, ze helpen in het sturen van hun acties en het vormen van de eigen (professionele) identiteit (Clandinin et al., 2017; Monrouxe, 2016). Om de narratieve interviews richting te geven, werd de deelnemers gevraagd om één

kritisch incident en één succesverhaal te vertellen waarin ze een dilemma of een positief effect van hun persoonlijke dimensie in de professionele identiteit ervoeren.

Omdat betekenis wordt geconstrueerd in sociale interactie, is een ontologisch sociaal-constructionistisch perspectief gebruikt. Er is gekozen voor een narratieve benadering, omdat de onderzoek focus ligt op het verkennen van de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit die verband houdt met het leven van de individuele professional.

Voor de analyse is de Framework Method gebruikt vanwege zijn status als een veelgebruikte systematische benadering van thematische analyse en het gebruik ervan in inductieve en deductieve analytische benaderingen. De procedure voor analyse bestaat uit zeven fasen; (1) transcriberen, (2) vertrouwd worden met de interviews (3) coderen, (4) ontwikkelen van een framework, (5) toepassen van het framework, (6) in kaart brengen van gegevens in de frame-



work matrix en (7) het interpreteren van de gegevens. (Gale et al., 2013).

Wat heeft het onderzoek opgeleverd?

Vanuit de scoping review is er een conceptueel model van de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit van paramedici opgesteld. In dit model kwamen vier aspecten van de persoonlijke dimensie naar voren met binnen ieder aspect weer een aantal sub aspecten. De eerste drie aspecten, socio-demografische kenmerken, levenservaringen en persoonlijke kenmerken rondom veerkracht en deugden hangen met elkaar samen, beïnvloeden elkaar maar voeden samen het vierde aspect: het wereldbeeld van de paramedicus. Het wereldbeeld omvat de kernwaarden, normen en overtuigingen die gevormd zijn vanuit de socioculturele achtergrond van de paramedicus.

In de interviews werd gekeken hoe deze persoonlijke dimensie zichtbaar wordt in de praktijk. Uit de analyse van de interviews blijkt dat er een scala aspecten is waardoor de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit zichtbaar wordt. De aspecten bestaan uit direct zichtbare kenmerken zoals leeftijd, geslacht, huidskleur of uitingen van religie of levensopvatting. Daarnaast komen in de attitude van de paramedici aspecten naar voren die onderdeel zijn van de persoonlijke dimensie, zoals het handelen vanuit persoonlijke waarden en ambities. Deze zichtbare kenmerken en attitude gerelateerde aspecten zijn onderling dermate

verstrengeld dat ze niet meer in categorieën uiteen te trekken zijn zoals in de literatuur. De persoonlijke waarden en ambities van waaruit wordt gehandeld komen voort uit opvoeding en levenservaringen rondom onder andere ziekte, overlijden en ouderschap.

In de praktijk blijkt dat de sector waarin een paramedicus werkzaam is meer verschil lijkt te geven in de mate waarin de persoonlijke dimensie in de praktijk wordt meegenomen dan dat er verschillen zijn tussen de verschillende paramedische beroepen. In praktijken waar in weinig tijd, strak volgens protocollen, gewerkt moet worden zoals in ziekenhuizen en drukke zelfstandige eerstelijnspraktijken is er minder ruimte om de persoonlijke dimensie tot uiting te laten komen. Of dit door de paramedicus als problematisch wordt ervaren of niet hangt samen met de persoonlijkheid van de paramedicus. Sommige paramedici voelen zich hierdoor zeer opgesloten in hun werk en hebben het gevoel dat ze niet de goede zorg kunnen bieden voor de patiënten/cliënten. Ze gaan op zoek naar een beter bij hun visie op zorg aansluitende sector of beginnen zelfs een eigen praktijk om zo, ondanks mindere inkomsten, zelf te kunnen beslissen hoeveel tijd er mag worden besteed aan ieder mens in de praktijk. Sommigen ontdekken dit snel, anderen proberen eerst jarenlang te voldoen aan de eisen van de organisatie, vallen uit met een burn-out en kiezen dan voor een werkplek die aansluit bij hun overtuigingen. Anderen floreren juist heel goed in een protocol gerichte werkomgeving

omdat dit aansluit bij hun persoonlijkheid en overtuigingen.

Waar vrijwel alle paramedici tegenaan lopen is de, naar hun gevoel, eeuwige strijd met verzekeraars en andere organisaties rondom vergoedingen. Op basis van de expertise van de paramedicus wordt zorg geleverd en worden hulpmiddelen geadviseerd die het beste passen bij de zorgvraag van de patiënt/cliënt. Zij ervaren het dan als frustrerend en als het niet erkennen van hun professionele oordeel als zorgverzekeraars een zorgvuldig opgestelde aanvraag afwijzen. Afhankelijk van het karakter, werk- en levenservaringen van de paramedicus wordt er wel of geen protest aangetekend tegen een dergelijke afwijzing. Met andere paramedici casussen rondom dilemma's of juist positieve ervaringen bespreken wordt als prettig en helpend ervaren. Niet alleen heeft dit een positieve uitwerking op het zelfvertrouwen van de paramedicus, ook krijgen paramedici op deze manier meer inzicht in het feit dat verschillende paramedici op verschillende manieren tegen situaties en casussen aankijken en ook anders kunnen handelen.

Tijdens de interviews bleek dat paramedici niet altijd stil staan bij de doorwerking van de persoonlijke dimensie in de praktijk of dat ze nog niet eerder hadden nagedacht over het bestaan van een persoonlijke dimensie. Na de interviews waren ze zich hier meer bewust van en gaven ze veelal aan dit als een meerwaarde voor de praktijk te zien. ■

LESSONS LEARNT

- Het begrip persoonlijke dimensie was (nog) niet bekend in de (para)medische literatuur, wel in onderwijskundige literatuur. Verschillende losse aspecten werden wel beschreven in de (para)medische literatuur.
- De verschillende aspecten van de persoonlijke dimensie zijn in theorie te categoriseren maar blijken in de praktijk op vele manieren verstrengeld tot uiting te komen.
- De mate waarin de persoonlijke dimensie in de praktijk tot uiting komt hangt niet samen met het paramedische beroep maar meer met de werkplek van de paramedicus.
- Het oog hebben voor de persoonlijke dimensie van een paramedicus en dit ook met paramedici onderling bespreken lijkt een positieve uitwerking te hebben op zowel de zorg voor patiënten/cliënten als op het welzijn van de paramedici.

AANBEVELINGEN

- Heb oog voor het bestaan van de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit, zowel in de praktijk als binnen opleidingen.
- Paramedici: ga met elkaar in gesprek over praktijksituaties waar de persoonlijke dimensie een rol speelt/speelde. Dit kan zowel monodisciplinair maar ook multidisciplinair.
- Voor organisaties zou het goed zijn om in gesprek te gaan met het personeel over ieders 'missie' in het werk en de visie op goede zorg. Behalve meer werkplezier kan dit ook betere zorg opleveren doordat mensen op een andere manier naar elkaar gaan luisteren en er beter gebruik gemaakt kan worden van elkaars sterke kanten.

MARIJE VERKERK

DOET (PROMOTIE-)ONDERZOEK NAAR DE WIJZE WAAROP YOUNG PROFESSIONALS TEGEN DE ACHTERGROND VAN DE LITERATUUR OVER DE ZOGENAAMDE ‘MILLENNIAL-PROBLEMATIEK’, ZIN EN BETEKENIS GEVEN AAN HUN WERK. ALS EEN OPMAAT NAAR DIT PROJECT ONDERZOCHT ZIJ HOE LEERLINGEN IN VWO-5 ZIN EN BETEKENIS ERVAREN IN HET LEVEN DAT ZIJ LEIDEN, OM VERVOLGENS IN EEN AANTAL DEELONDERZOEKEN HETZELFDE TE DOEN MAAR DAN GERICHT OP MILLENNIALS IN INITIËLE BEROEPSOPLEIDINGEN EN NET STARTENDE PROFESSIONALS.

Vormende verhalen: zin in generatie Y en Z
Marije Verkerk

Waar gaat het onderzoek over?

In het onderzoek ‘Vormende verhalen: zin in generatie Y en Z’ staan de verhalen van jongvolwassenen in verschillende Nederlandse onderwijscontexten centraal. Hun autobiografische verhalen zijn het uitgangspunt voor een onderzoek naar manieren waarop jongvolwassenen in Nederland aan het begin van de 21^e eeuw betekenis geven aan het leven.

De kernvraag van dit onderzoek is:
Op welke manier is existentieel welzijn zichtbaar in de levensbeschouwelijke verhalen van generatie Y en Z in het Nederlandse onderwijs?

Belangrijke thema’s in het onderzoek zijn zingevingsproblematiek en existentieel welzijn.

Prestatiedruk, keuzestress, burn-out: het zijn enkele problemen waar jongvolwassenen in deze tijd tegenaan lopen. De millennialgeneratie (geboren tussen begin jaren ’80 en eind jaren ’90) leek hier vaker mee te maken te hebben dan de oudere generaties, vandaar dat soms wordt gesproken over ‘millennialproblematiek’. Ondertussen wordt ook generatie Z (het geboortecohort tussen eind jaren ’90 en ongeveer 2012) volwassen en lopen zij tegen dezelfde problemen aan. Ook bij mijn leerlingen, middelbare scholieren tussen de 12 en 18 jaar oud, herken ik de hoge druk om op allerlei vlakken uit te blinken en de angst om fouten te maken. Daarom spreek ik liever over

zingevingproblematiek dan over millennialproblematiek; het gaat immers niet alleen de generatie van millennials aan en heeft betrekking op existentiële vragen. Als we vanuit het perspectief van zingeving naar deze situatie kijken, wat zien we dan? En zou onderwijs dat zich bezighoudt met levensbeschouwelijke vorming hierbij kunnen ondersteunen? In mijn onderzoek laat ik jongeren aan het woord over zingeving en kijk ik wat hun verhalen kunnen vertellen over zingevingproblemen, existentieel welzijn, en de rol van onderwijs daarin.

Door de ‘millennialproblematiek’ te benaderen als zingevingskwestie, verandert het perspectief; van een probleem dat zich beperkt tot een specifiek domein van het leven, zoals gezondheid of school en werk, gaat het juist om de wisselwerking tussen deze verschillende dimensies van het bestaan en de manier waarop je als mens betekenis geeft aan al deze zaken. Levensoriëntatie is het proces waarmee die betekenis wordt gezocht en gegeven. Het is een constante wisselwerking tussen binnenwereld en buitenwereld, tussen ervaren en reflecteren op het zelf, het goede leven en het hogere (Van der Zande, 2019). Dit oriëntatieproces geeft richting: hier sta ik voor en daar wil ik heen. Je eigen levensverhaal schrijven is een methode om dat oriëntatieproces te stimuleren. Existentieel welzijn is een concept dat betrekking heeft op mentale gezondheid en zingeving, en de manier waarop deze twee dimensies van het leven met elkaar samenhangen. Er is

sprake van existentieel welzijn als het dagelijks leven voldoening schenkt en wordt ervaren als betekenisvol (Leijssen, 2004).

Wat ga ik doen en waarom is dat belangrijk?

“There is no thing as a single-issue struggle because we do not live single-issue lives.”
(Audre Lorde)

De eerste fase van het onderzoek is een vergelijking van verschillende onderzoeken naar jongeren en jongvolwassenen in Nederland. Deze spreken elkaar soms tegen, belichten verschillende aspecten van geluk, welzijn, gezondheid en zingeving, en gebruiken verschillende definities en kaders om vast te stellen hoe de jongeren van Nederland eraan toe zijn. Een eerste stap is dus om te bepalen: is er een probleem, en zo ja, wat houdt dat probleem dan precies in?

Een tweede stap is om het verband tussen welzijn en zingeving verder uit te diepen. Wat hebben deze twee zaken met elkaar te maken, en kan een geesteswetenschappelijke benadering van zingeving iets toevoegen aan inzicht in de problemen waar jongeren tegenaan lopen? Deze vragen probeer ik te beantwoorden door theorie en praktijk als het ware met elkaar in dialoog te brengen. De theorie wordt gevormd door enkele relevante concepten die ik hier alleen kort noem: levensoriëntatie (Van der Zande, 2018), subjectivering (Biesta, o.a. 2015),

existentieel welzijn (gebaseerd op het werk van Reker en Chamberlain, 2000; Leijssen, 2004). Het empirische deel van het onderzoek wordt gevormd door verhalen van jongvolwassenen over zingeving die zij schrijven in het kader van het onderwijs dat zij volgen. Hierbij bekijk ik verschillende onderwijscontexten: zowel voortgezet onderwijs als hoger onderwijs. Onderwijs is om drie redenen een relevante context:

De mensen die dit onderwijs volgen, bevinden zich in de levensfase waarin de geschetste problematiek zich manifesteert.

De werk- en prestatiedruk vindt plaats in het onderwijs. Het is de afgelopen jaren toegenomen en veroorzaakt stress en angst om te falen (Schoemaker et al., 2019), en de afname van welzijn en toename van burn-outklachten is onder studenten hoog (ISO, 2019). Door de covidcrisis is dit nog verder toegenomen.

Het onderwijs is ook de plek waar jongeren worden begeleid op hun weg naar volwassenheid. Omgaan met emotionele uitdagingen, zingevingsvragen, de verwachtingen van de maatschappij en van jezelf worden er op allerlei informele en formele manieren aangeleerd. De verhalen in dit onderzoek kunnen iets laten zien van het effect van onderwijs dat jongeren wil stimuleren zich te verhouden tot zichzelf en de wereld, en geven tegelijk een inkijkje in de andere facetten van hun leven die mede bepalen hoe zij betekenis geven (of: vinden).

De dialoog tussen theorie en praktijk krijgt vorm door een combinatie van twee methodes: *narrative inquiry* (Clandinin en Connelly, 2000) en kritische discoursanalyse (Montesano Montessori et al., 2018). Deze methoden benaderen het onderzoeksmateriaal, de persoonlijke verhalen, als onlosmakelijk verbonden met de context waarin ze zijn opgeschreven en onvermijdelijk beïnvloed door de onderzoeker en, in dit geval, door de docent die de opdracht geeft om dat persoonlijke verhaal op te schrijven. Respondent en onderzoeker zijn hierbij gelijk: samen proberen zij ervaringen te begrijpen. Net als bij *narrative inquiry* is er bij KDA oog voor de context waarin taal ontstaat (bijvoorbeeld in de vorm van een autobiografisch verhaal) en is de onderzoeker geen objectieve buitenstaander maar kritische, geëngageerde deelnemer aan de maatschappij waarin het discours plaatsvindt. De theorie en kernconcepten leveren enkele ‘brillen’ aan waardoor de persoonlijke verhalen geanalyseerd worden en waardoor naar de maatschappelijke context waarin de verhalen zijn ontstaan gekeken kan worden; de inzichten die dat oplevert zijn op hun beurt weer verrijkend voor de theorie.

Voorlopige opbrengst

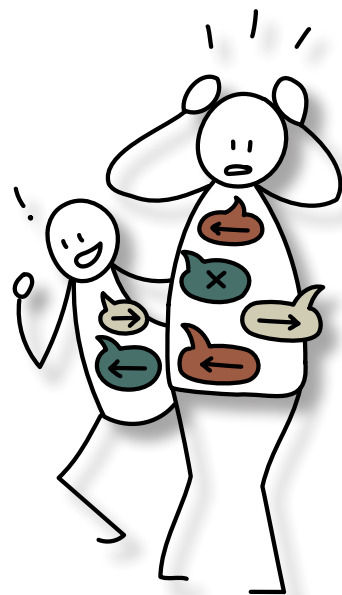
Elk jaar maken leerlingen uit vwo 5 voor het vak levensbeschouwing op mijn school een levensbeschouwelijk essay. Zij schrijven over hun ontwikkeling, hun levensbeschouwing, over wat zij belangrijk vinden en over bijzondere ervaringen. Is er iets van de zingeving-

problematiek te herkennen in hun verhalen? Hieronder volgt daarvan een impressie, geïllustreerd met (gepseudonimiseerde) citaten uit de essays.

Een belangrijk eerste thema is de relatie met andere mensen. Voor verschillende jongeren was de scheiding van de ouders een eerste confrontatie met de moeilijke kant van het leven en een onderbreking van een veilige en zorgeloze tijd. Veel leerlingen reflecteren op de rol van vriendschappen en spreken uit hoe belangrijk het is om mensen te vinden waarbij je jezelf kunt zijn. Onzekerheid, het belang van de mening van anderen, en het verlangen om daar juist van los te komen, komt regelmatig terug in de verhalen.

Ik wilde er toen zo graag bijhoren. Nu denk ik "waarbij dan?". Ik zou nu tegen mijn brugklas-ik zeggen dat je bij jezelf moet horen. Het is helemaal niet belangrijk dat de menigte jou leuk vind. Als je maar blij bent met jezelf.
Eleanor, 16 jaar (taalfouten overgenomen)

De positieve maar zeker ook de negatieve ervaringen met andere mensen zijn een belangrijke bron van hun levensoriëntatie. Jezelf zijn, betrouwbaarheid en eerlijkheid worden vaak genoemd als belangrijke waarden, juist wanneer zij ervaringen hadden waarin deze waarden ontbraken. Ook gelijkheid, elkaar helpen, genieten van het leven en dankbaarheid voor wat je hebt, werden regelmatig genoemd.



Positieve ervaringen met andere mensen, vooral directe familie en vrienden, zijn ook belangrijke ingrediënten van het goede leven:

Zelf probeer ik naar mijn eigen overtuiging te leven; Laten we voor elkaar zorgen, samen. In al mijn mooiste herinneringen zitten andere mensen. Ze zijn wat betekenis geeft aan het leven voor mij, wat het waard maakt om te leven.

Ilse, 16 jaar

De toekomst is vaak nog niet zo concreet, hoewel een enkeling al wel een duidelijk carrièrepad heeft uitgestippeld. Wat deze leerlingen vooral belangrijk vinden is dat ze iets gaan doen waar ze plezier uithalen, dat bij ze past, en dat ze in staat stelt te genieten van de mooie dingen die het leven te bieden heeft. Er

spreekt een groot vertrouwen in de toekomst uit hun teksten, een optimisme over wat mogelijk is en wat ze kunnen:

Het universum is als het ware onze zandbak. Er is zoveel dat we nog kunnen doen en nog niet hebben ontdekt: een geneesmiddel voor kanker, buitenaards leven, een multi-planetaire soort worden, et cetera. Dus, waarom zou je daar niet aan willen bijdragen? Je hebt immers niets te verliezen.

Olivier, 16 jaar

Ik wil graag succesvol worden, en weet maar al te goed wat daarvoor nodig is. Goed m'n best doen op school, hard werken, goede mensen om je heen hebben. Leuke dingen doen, uitrusten en in jezelf geloven. Ik ben al goed op weg!
Daniëlla, 17 jaar

Die behoefte aan genieten en leuke dingen doen staat tegenover de ervaring van een deel van deze leerlingen dat het leven een stressvolle bedoening is. Vooral meisjes benoemen de druk vanuit school en de stress die zij ervaren om te voldoen aan de verwachtingen, dit reflecteert de bevindingen in eerder onderzoek (o.a. Schoemaker et al., 2019). Sommigen zijn zich daarbij ook bewust van het feit dat ze zelf ook eigenaar zijn van die verwachtingen.

Ik kijk naar mezelf als een vrolijk persoon. Ik lach veel en probeer te genieten van het leven. In de maand rond de toetsweek verdwijnt dit

allemaal. Het enige waar ik nog op kan focussen is hoge cijfers halen en alles doen wat ik kan doen. Ik heb namelijk heel erg het gevoel dat als ik een dagje rust neem en iets minder leer dat ik dan mijn toekomst verpest.

Floor, 16 jaar

Iets minder dan de helft van de leerlingen noemt de coronacrisis in hun verhaal. Het effect van de lockdowns in coronatijd lijkt samen te hangen met twee al genoemde thema's: het belang van verbinding met anderen en de zoektocht naar balans tussen alles dat moet en vrije tijd. De lockdowns zijn een onderbreking van de normale routine. Voor een deel van de respondenten is deze onderbreking moeilijk, ze missen de sociale contacten en de afleiding die geplande dagen met zich meebrengen. Anderen realiseren zich juist dat de dagelijkse drukte ze soms te veel is. Ze waarderen de rust, het niet-hoeven, en de ruimte voor bezinning die ontstaat.

Dit jaar kwam ook corona en ging Nederland in lockdown, als een van de weinige mensen vond ik dit echt helemaal top. Veel van mijn vriendinnen wilden graag gewoon naar school om elkaar te zien maar ik vond het helemaal niet erg om afstand van school te hebben. Natuurlijke wilde ik mijn vriendinnen zien maar dit woog niet op tegen het niet naar school gaan. School wordt mij soms namelijk te veel doordat ik teveel van mijzelf verwacht.
Inez, 16 jaar

Als het gaat over levensbeschouwing of zingeving, lijkt dat op het eerste gezicht voor weinig leerlingen relevant. Slechts een klein deel noemt zich gelovig of religieus. Leerlingen die naar religie keken als een systeem van waarheidsclaims, hadden doorgaans een afwijzende houding, omdat zij zich meer identificeerden met wetenschap en logica, wat in hun ogen tegenover religie staat. Voor de respondenten die positief over religie of spiritualiteit spraken, valt de associatie met rust op die daarin doorklinkt. Het laat in hun verhaal een verband zien tussen zingeving en welzijn. Of het nu de religieuze traditie is die ze vanuit huis meekrijgen en die nu bewust wordt doorleefd, of experimenteren met nieuwe vormen van religie zoals boeddhistische meditatie of bijgeloof, het biedt ze een gevoel van rust, verbinding en vertrouwen:

Soms dan betrap ik mezelf erop dat ik alleen maar aan het denken ben en dat dat eigenlijk onnodige stress veroorzaakt in mijn hoofd. Dan kijk ik naar het boeddhisme en dan ga ik gewoon zitten. Zitten op mijn bed in de kleermakerszit in het donker en probeer ik te mediteren.
Eelco, 17 jaar

Het gebed is voor mij echt mijn toppunt qua spiritualiteit. Tijdens mijn gebed ervaar ik een bepaalde vorm van mystiek. Het is lastig uit te leggen maar ik ga het toch proberen. Normaal ben je alleen in je gedachten, maar tijdens het gebed voelt het echt alsof je tegen iemand

praat in je gedachten. Alsof er iemand naast jijzelf ook in jouw hoofd zit. Het voelt alsof er iemand is waarbij ik mijn gevoelens kan uiten zonder dat deze veroordeelt worden. Je krijgt dan geen antwoord terug maar je voelt een bepaalde energie alsof er iemand echt naar je luistert en je begrijpt zonder iets te zeggen. De connectie die je dan voelt met God is onbeschrijfelijk en misschien moeilijk te begrijpen voor de mensen die het nooit hebben meegeemaakt.

Gioia, 16 jaar

Omdat mijn pake en beppe ook gelovig zijn ben ik opgegroeid met het idee dat er een God bestaat. Ook nu nog geloof ik in iets hogers. Voor een deel is dat God, en daarnaast iets hogers in het algemeen. Ik geloof dat dingen voor een reden gebeurt. Voor mij is het idee dat er iets hogers is een fijn en rustgevend gevoel. Ik zie het als iets dat er altijd voor je is, ook als alles fout gaat. Het zorgt voor het gevoel dat je nooit helemaal alleen bent.

Selene, 17 jaar (overgenomen met taalfouten)

Conclusie en vervolg

De opdracht aan bovenbouwleerlingen om over hun levensbeschouwelijke ontwikkeling te schrijven, heeft verhalen opgeleverd die laten zien hoe zingeving wordt opgevat door deze jongeren. Existentieel welzijn, wanneer het dagelijks leven voldoening schenkt en wordt ervaren als betekenisvol, is zichtbaar in de beschrijvingen van het goede leven en hun dro-

men en verwachtingen voor de toekomst, maar ook al in de beschrijving van ervaringen die voor hen het meest waardevol zijn: verbinding met mensen waarbij ze zichzelf kunnen zijn en gevoelens van rust en vertrouwen. Vooral het element 'voldoening ervaren' komt daarbij naar voren; uitspraken die met zekerheid over 'de zin van het leven' gaan zijn zeldzaam en er is een duidelijk besef dat zij nog veel te leren en te ervaren hebben. Existentiële uitdagingen worden gekenmerkt door een verlies van het vertrouwde, bijvoorbeeld doordat ouders gaan scheiden of vrienden geen vrienden blijken, en door interne en externe verwachtingen die soms gepaard gaan met een hoge druk.

Verschillende respondenten benoemden hoe de opdracht hen positief raakte: dat ze door het schrijven van hun verhaal werden ontroerd en verrast, dat ze het moeilijk maar ook waardevol vonden om vanuit een levensbeschouwelijk perspectief naar hun eigen levensverhaal te kijken. Het vervolg van mijn onderzoek neemt dit aspect, het effect van de opdracht zelf, onder de loep. Ook komen respondenten aan het woord die de middelbare school achter zich hebben gelaten. Op welke manier worden zij in het hoger onderwijs over deze thema's aan het denken gezet en welke ontwikkeling maken zij in die onderwijscontext door op dit gebied? Onderwerpen die voor middelbare scholieren nog niet relevant zijn, zoals studiefinanciering, flexibele arbeidscontracten en woningnood, hebben een directe impact op het leven van

studenten en jonge professionals. Leidt dat tot zingevingsproblematiek, en hoe is existentieel welzijn zichtbaar in hun verhalen? ■

LESSONS LEARNT

- Het gaat relatief goed met het welzijn van jongeren en jongvolwassenen in Nederland. Tegelijk heeft een groeiende groep moeite met prestatiedruk, zorgen over de toekomst, psychische klachten en een gebrek aan richting en zin.
- Deze problemen zijn complex, zij bevinden zich op wat we misschien het beste kruispunten of ontmoetingsplekken kunnen noemen, zoals die tussen individu en maatschappij en tussen mentale gezondheidszorg en existentiële filosofie.
- Leerlingen die meededen met het onderzoek door hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling te beschrijven, vinden het waardevol om op deze wijze over hun eigen leven en toekomstdromen te reflecteren
- Existentieel welzijn, wanneer het dagelijks leven voldoening schenkt en wordt ervaren als betekenisvol, is zichtbaar in de beschrijvingen van het goede leven en hun dromen en verwachtingen voor de toekomst, maar ook al in de beschrijving van ervaringen die voor hen het meest waardevol zijn: verbinding met mensen waarbij ze zichzelf kunnen zijn en gevoelens van rust en vertrouwen.
- Existentiële uitdagingen worden gekenmerkt door een verlies van het vertrouwde, bijvoorbeeld doordat ouders gaan scheiden of vrienden geen vrienden blijken, en door interne en externe verwachtingen die gepaard gaan met een hoge druk.

AANBEVELINGEN

- Maak in de onderwijs ruimte voor het systematisch reflecteren op de eigen levensoriëntatie en existentiële ervaringen. Niet alleen komt dit tegemoet aan de behoefte van jongeren om écht gezien te worden, het geeft ze ook handvatten om zich bewust tot zichzelf en de wereld te verhouden.

MATHILDE TEMPELMAN-LAM DOET (PROMOTIE-)ONDERZOEK NAAR ‘INCLUSIEF ONDERWIJS’ EN DAN MET NAME DE VRAAG HOE DE TAAL IN BELEIDSVORMING, HET IMPLEMENTEREN EN PRAKTISEREN VAN ‘PASSEND ONDERWIJS’ INVLOED HEEFT OP HET INCLUSIEVER MAKEN VAN HET ONDERWIJS IN NEDERLAND.

Passend inclusief?

Mathilde Tempelman-Lam

Het discours van Passend Onderwijs

Passend Onderwijs is een *hot item*, een wet waar veelvuldig over gesproken, geschreven en gedebatteerd wordt. Het discours van de Wet Passend Onderwijs is het centrale thema van dit onderzoek, dat de werktitel Passend Inclusief draagt. Ik bevraag in mijn onderzoek hoe dit discours de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland beïnvloedt. Eenvoudiger gezegd richt dit onderzoek zich op de invloed van de taal van Passend Onderwijs op het vormgeven aan inclusief onderwijs in de dagelijkse praktijk op scholen. Het gaat daarbij om de taal die we tegenkomen in wetteksten en beleidsdocumenten (het formele discours) en de taal die professionals in de dagelijkse praktijk op scholen gebruiken (het informele discours).

Taal is direct herkenbaar als uitingsvorm van

discours. Taal en discours zijn echter niet één op één hetzelfde. Als ik dat wat verder uitdiep dan moet ik beginnen bij de normativiteit van taal. Taal is geen neutraal hulpmiddel om onze gedachten, opvattingen en gevoelens door te geven. Woorden, gesproken of geschreven, kunnen macht uitoefenen (Achterhuis, 2008). Dat is onmiddellijk duidelijk als het gaat om een uitspraak van een persoon in een machtspositie. Daarnaast zijn er ook subtielere, verborgen en onbewuste invloeden die van taal uitgaan (Montesano Montessori, 2018). Sociale werkelijkheden kunnen dan ook niet op een neutrale manier beschreven worden (Fairclough, 2003). Dat was goed terug te zien in de reacties op een vraag die ik in de onderzoeksgroep Levensbeschouwelijke Vorming & Normatieve Professionalisering (LV & NP) stelde. Ik vroeg mijn collega-onderzoekers welke betekenis de term *inclusief onderwijs* voor hen had. De antwoorden die zij gaven waren heel divers en gekleurd door eigen associaties en ervaringen. Die subjectieve antwoorden hadden vaak ook

een morele dimensie, ze waren normatief (Bakker & Wassink, 2015).

Taal is inherent normatief en staat niet op zichzelf, taalgebruik is een handeling in een context, een sociaal domein (Fairclough, 1992). De talige handelingen die een rol spelen bij macht, machtsverschillen, machtsstructuren en machtsmechanismen in de samenleving introduceerde Foucault in de sociale wetenschappen met de term ‘discours’ (1971). Zoals ik eerder schreef, zijn taal en discours dus niet hetzelfde. Een discours is een maatschappelijke praktijk (Fairclough, 1992) en de verzameling van talige handelingen binnen dat sociale domein (Montesano Montessori, 2018). Taal, alle vormen van spreken of tekst, is dus onderdeel van het discours.

Een discours omvat een geheel van samenhangende begrippen waarmee groepen mensen de werkelijkheid structureren en hier betekenis aan verlenen. Je zou het kunnen zien als een netwerk van relaties rond een macro-onderwerp, opgebouwd door middel van een coherente argumentatiestructuur. In dat netwerk is een serie impliciete normen en waarden vervat. Een discours omvat op die manier impliciete argumenten met betrekking tot machtsaspecten. Voorbeelden daarvan zijn validiteit, waarheid en een normatieve waardering van actoren. Dat zijn de discursieve machtsaspecten die ik in mijn onderzoek analyseer. Ze zijn zowel mede vormend voor als mede gevormd

door de sociale structuren van de context waarbinnen het discours functioneert (Fairclough, 1992).

Inclusiever onderwijs als opdracht

Waarom is het zo relevant om het discours van Passend Onderwijs te onderzoeken? Dat heeft alles te maken met de realisatie van inclusief onderwijs, waar deze wet aan moet bijdragen. Inclusief onderwijs beoogt dat kinderen en jongeren met beperkingen volop deelnemen in het reguliere onderwijssysteem. De noodzaak en meerwaarde van inclusief onderwijs worden breed onderschreven. Ze zijn zelfs vastgelegd in een VN-verdrag (VN-verdrag Handicap, 2006). Ook Nederland ratificeerde dit verdrag (2016) en ontwikkelde mede op basis van dit verdrag de Wet Passend Onderwijs (2014). Daarmee heeft het onderwijs in Nederland de wettelijke taak om inclusief onderwijs te bevorderen (Onderwijsraad, 2020; Fluijt, 2018). In de dagelijkse praktijk op scholen blijkt de realisatie van inclusief onderwijs nu echter moeizaam te verlopen (Onderwijsraad, 2020; Ledoux & Waslander, 2020). Recente onderzoeken laten zien waar dit onder andere door komt. Zo deed de Onderwijsraad onderzoek naar de vraag wat ervoor nodig is om het onderwijs in Nederland inclusiever te maken (Onderwijsraad, 2020). Het Consortium Evaluatie Passend Onderwijs heeft met een NRO-onderzoeksprogramma gedurende vijf jaar de ontwikkeling van Passend Onderwijs gevolgd (Ledoux & Waslander, 2020). Op basis van die beide onderzoeken worden aan-

bevelingen gedaan over wat er nodig is om wel tot een inclusieve onderwijspraktijk te komen. Die aanbevelingen zijn met name gericht op het omvormen van het systeem door bijvoorbeeld te streven naar integratie van budgetten voor onderwijs en zorg of het inspectiekader uit te lijnen met de verbrede zorgplicht van schoolbesturen en samenwerkingsverbanden.

Het omvormen van het systeem lijkt me gezien de bevindingen in beide onderzoeken een nuttige ontwikkeling. Tocht vind ik dat ook de macht van taal meegerekend moet worden als we kijken naar de doorwerking van Passend Onderwijs met het oog op de realisatie van inclusiever onderwijs in Nederland. Juist omdat de discourses zowel mede vormend zijn voor als mede gevormd worden door de sociale structuren van de context waarbinnen het discours functioneert (Fairclough, 1992). Opvallend genoeg is er in de onderwijskundige literatuur wel aandacht geweest voor het discours van pers en politiek over Passend Onderwijs (Waslander, 2020) en voor het discours van de maatschappelijke omgeving (Badou & Day, 2021), maar richt de aandacht zich weinig tot niet op het discours van Passend Onderwijs zelf. Mijn hypothese is dat een kritische analyse van het discours van Passend Onderwijs zicht kan geven op achterliggende oorzaken waarom Passend Onderwijs zo moeilijk van de grond komt. Ook verwacht ik door middel van dit onderzoek discursieve alternatieven aan te kunnen reiken die bijdragen aan inclusiever onderwijs in Nederland.

Een kritische analyse van het discours

Om het discours van Passend Onderwijs te analyseren, maak ik gebruik van Kritische discoursanalyse (KDA), dat is een onderzoeksmethodiek op het terrein van de discoursanalyse. KDA onderzoekt taal als maatschappelijke praktijk, in relatie tot de historische en socio-politieke context waarin taal gebruikt wordt. Op basis van deze methodiek ga ik in mijn onderzoek met de werktitel ‘Passend Inclusief’ het discours van Passend Onderwijs analyseren. Uitgaand van de discours historische benadering van Wodak (2016) start de analyse van het Passend Onderwijs discours met het beschrijven van de historische context waarbinnen de Wet Passend Onderwijs tot stand kwam en is ingevoerd. Deze context wordt gevormd door het onderwijs in Nederland, ingebed in een internationale context waarin inclusief onderwijs onder andere in de Salamanca Verklaring (Salamanca, 1994) en het VN-verdrag Handicap (2006) op een bepaalde manier gedefinieerd wordt. Die internationale context, de nationale context en de implementatie van de Wet Passend Onderwijs in de nationale context worden in dit inleidende hoofdstuk op basis van documentanalyse beschreven om zicht te geven op de contextuele inbedding van de Wet Passend Onderwijs. Het inleidende hoofdstuk helpt daarnaast om de gegevens die in de volgende deelprojecten, waaruit het onderzoek is opgebouwd, voor analyse te selecteren en vanuit de functie die ze in hun context vervullen te begrijpen (Montesano Montessori, 2009).



In het eerste deelproject definieer ik de begrippen 'Passend Onderwijs' en 'inclusief onderwijs' door middel van een literatuurreview, om ze vervolgens voor gebruik in dit onderzoek te conceptualiseren. Het gaat me er om daarnaast zicht te krijgen op de manier waarop de concepten 'Passend Onderwijs' en 'inclusief onderwijs' elkaar wederzijds beïnvloeden. Vervolgens analyseer ik in het tweede deelproject

de wetteksten en beleidsdocumenten die naar aanleiding van de Wet Passend Onderwijs tot stand zijn gekomen. Dat doe ik op drie niveaus, gebruikmakend van een tekstuele discoursanalyse. Op nationaal niveau betreft dit een beleidsdocument van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Voor de keuze van documenten op regionaal- en lokaal niveau leg ik in dit deelproject een verbinding

met de empirische studie in het derde deelproject. Daar werk ik namelijk met een drietal scholen uit verschillende delen van Nederland. Elk van deze scholen is onderdeel van een regionaal samenwerkingsverband, waarvan ik het regionale ondersteuningsplan analyseer. Daarnaast heeft elk van de schoolbesturen op schoolniveau een schoolondersteuningsprofiel opgesteld. Deze documenten analyseer ik om de doorwerking van het Passend Onderwijs discours op lokaal niveau inzichtelijk te maken.

Deelproject drie omvat een empirische studie naar het informele Passend Onderwijs discours in de schoolpraktijk. Van de drie schoolbesturen met wie in dit empirische deel van het onderzoek gewerkt wordt, geef ik vooraf een korte contextbeschrijving. Discursieve machtsaspecten die in de analyse van het formele discours zijn gevonden worden in gesprek gebracht bij kinderen, leerkrachten en schoolleiders. Op basis van hun narratieven van Passend Onderwijs analyseer ik het informele discours. In het vierde en laatste deelproject komen de inzichten op basis van de analyses in deelproject twee en drie bij elkaar en spiegel ik die aan de realisatie van inclusief onderwijs.

De discursieve aard van verandering

Dit onderzoek heeft in de eerste plaats als doel een bijdrage te leveren aan de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. Die bijdrage lever ik door discursieve machtsaspecten die tot uitdrukking komen in het Passend Onderwijs

discours te beschrijven, begrijpen en verklaren. Als onderzoeker ben ik geïnteresseerd in de vraag hoe het discours van Passend Onderwijs en de realisatie van inclusief onderwijs elkaar wederzijds beïnvloeden. Ook wil ik weten in hoeverre taal als medium bepaalde discursieve machtsaspecten versterkt en praktijken op basis daarvan in stand houdt of juist kan veranderen. Ik speel daarmee in op de discursieve aard van verandering.

Door middel van dit onderzoek verwacht ik discursieve alternatieven aan te kunnen reiken die bijdragen aan inclusiever onderwijs in Nederland. Ook hoop ik met dit onderzoek bij te dragen aan een bredere discussie op het terrein van beleidsontwikkeling in het onderwijs. Ik analyseer om die reden bewust niet alleen de stemmen van het formele discours, maar laat ook de vaak niet gehoorde stemmen uit de praktijk aan het woord (Hooge, 2017; OESO, 2020), zodat de normativiteit van de professional in beleidsontwikkeling wordt meegewogen.

Om het onderwerp van mijn onderzoek nog wat dichterbij te brengen, en alvast een voorschot te nemen op de discursieve alternatieven die ik verwacht te kunnen aanreiken, wil ik vast een paar stappen verder denken over het discours dat ik in de onderwijspraktijk tegenkom. Als het gaat om de realisatie van inclusiever onderwijs, maakt het bijvoorbeeld nogal uit of je over verschillen tussen mensen spreekt vanuit een

pedagogisch of een medisch paradigma. Wat ik krachtig vind aan de Salamanca-definitie (1994) van inclusief onderwijs is dat verschil in karakteristieken, mogelijkheden en leerbehoeften volgens deze definitie voor alle kinderen geldt. Verschil is normaal en niet afwijkend; ieder kind heeft een eigen specifieke leerbehoefte. We maken in het onderwijs vanuit een pedagogische relatie onderscheid tussen kinderen op basis van hun leerbehoeften, karakteristieken en mogelijkheden. Als leerkracht wil je vanuit die relatie inspelen op de verschillende behoeften van kinderen, hen steunen, structuur bieden en stimuleren in hun groei en ontwikkeling. Wat er echter gebeurt, is dat we voor het aanduiden van verschillen tussen mensen medische taal zijn gaan gebruiken, namelijk de taal van letterwoorden uit het *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, beter bekend als de DSM. Paul Verhaeghe (2019) schrijft hierover treffend dat die taal vaak op cirkelredeneringen berust. Een bepaalde leerling is bijvoorbeeld erg druk en kan zich maar moeilijk concentreren, doordat hij ADHD heeft. Letterlijk betekent ADHD echter: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, dat wil zeggen een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit. Is die betreffende leerling nu druk en slecht geconcentreerd doordat hij ADHD heeft of zijn dit de gedragskenmerken op basis waarvan hij de diagnose ADHD heeft gekregen?

Wat we in elk geval weten, is dat we deze gedragskenmerken als afwijkend van de norm zien. Maar wat de norm is, wat we normaal

vinden, is normatief en tijdgebonden. We verwarren deze normatieve noties echter met objectieve, medische classificeringen. Door zo te redeneren ligt het probleem van afwijkend zijn bij het kind en niet bij de maatschappij die kennelijk bepaalde normen stelt. Wat er ook gebeurt, is dat het spreken over de leerling met ADHD vanuit dit medisch paradigma maakt dat we uit de pedagogische relatie stappen. Bij een diagnose komen specialist, medicatie en een behandelplan om de hoek. Op school staan het structuur bieden en stimuleren tot groei en ontwikkeling niet langer in het licht van de pedagogische relatie, maar van de behandeling van een kind met een psychiatrische stoornis. Vaak heeft dit tot gevolg dat de verwachtingen die we in het onderwijs van dit kind hebben, kelderen.

In een gemiddelde schoolklas zitten maar weinig kinderen die niet van onze maatschappelijke normen afwijken. Door hoe we die normale verschillen tussen mensen benaderen, is het werk van de leerkracht nogal veranderd. Bij al die kinderen hoort een boodschappenlijstje van *do's* en *don'ts* om het onderwijs voor hem of haar passend te maken. De leerkracht komt daardoor in de rol van mede-behandelaar in plaats van die van pedagoog en het onderwijs wordt een verlengstuk van de behandelsetting. Het passend maken van onderwijs is zo een hele toer en het is maar zeer de vraag of het realiseren van inclusief onderwijs op die manier überhaupt mogelijk is. ■

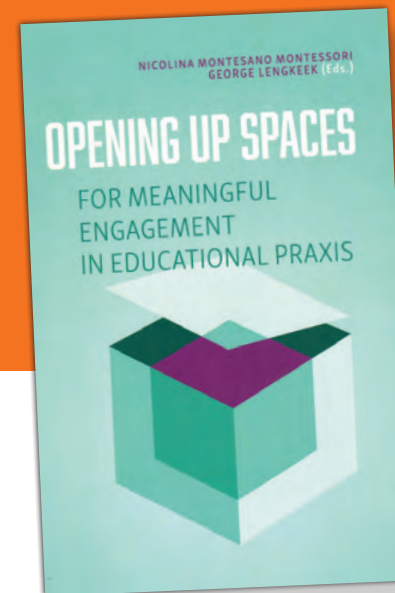
LESSONS LEARNT

In de gesprekken die ik ter introductie heb met de scholen die aan het empirisch deel van mijn onderzoek meewerken vallen me een aantal zaken op, wat mij betreft zijn dat richtingaanwijzers voor een discours dat wel bijdraagt aan de realisatie van inclusief onderwijs:

- Laat je in het onderwijs niet verleiden tot het gebruiken van taal uit het medisch paradigma, maar benut de kracht van je eigen pedagogische professionaliteit.
- Beweeg van focus op het individu, dat niet aan de norm voldoet, naar focus op een gemeenschap waarin diversiteit de norm is.
- In het verlengde daarvan: het is niet het kind dat passend gemaakt moet worden, maar de context. Niet als optelsom van alle individuele boodschappenlijstjes met *do's* en *don'ts* voor ieder kind, maar als een gemeenschap waarin ieder vanuit diversiteit iets te delen en te ontvangen heeft.
- Bekijk de school in de context en bekijk de Wet Passend Onderwijs daarom altijd in samenhang met bijvoorbeeld de Jeugdwet en het armoedebeleid. Hoe kun je voor kinderen op school, thuis en in hun vrije tijd een krachtige omgeving creëren? Een omgeving waarin ze gezien worden, structuur en houvast hebben en gestimuleerd worden hun vleugels uit te slaan.

AANBEVELINGEN

- Wees je bewust van de normativiteit van de taal: Laat je in het onderwijs niet verleiden tot het gebruiken van taal uit het medisch paradigma, maar benut de kracht van je eigen pedagogische professionaliteit.
- Bevrage de norm: Bevrage je eigen normativiteit, ga daarover in gesprek met je collega's. En stel ook de maatschappelijke normen, die zo'n prominente plaats hebben gekregen in het onderwijs, ter discussie.



NICOLINA MONTESANO MONTESSORI PROMOVEERDE OP EEN PROEFSCHRIFT OVER CRITICAL DISCOURS.

Nicolina deed haar promotieonderzoek ruimschoots voordat de gecombineerde onderzoeksgroep LeVo/NP van start ging. Als bijdrage aan deze bundel doet zij verslag van het gezamenlijke 'denk-proces' dat in de groep werd uitgevoerd in de periode 2015-2016 en dat resulteerde in de publicatie *Complexity in Education. From Horror to Passion* (Bakker & Montesano Montessori, eds. 2016)

Een gezamenlijk boekproject: *Complexity in Education. From Horror to Passion*
Nicolina Montessori

Inleiding

Dit boek omvat een dertiental hoofdstukken geschreven door onderzoekers van het lecto-

raat normatieve professionalisering. In 2015 ontstond de wens om de eerste periode af te sluiten – en de tweede periode in te luiden – met een internationale bundel die een weergave zou vormen van het (promotie)onderzoek dat op dat moment werd uitgevoerd of was afgerond binnen de gecombineerde onderzoeksgroep van het lectoraat aan de HU en de leerstoel aan de UU. Doel van de bundel was om zichtbaar te maken via welke theorieën en door middel van welke methoden de verschillende onderzoekers doordrongen tot de complexiteit in het onderwijs en in het doen van onderzoek in de onderzoekspraktijk. De keuze voor het thema 'complexiteit' was ontleend aan het bovengenoemde manifest en het gedachtegoed van Harry Kunneman (2005, 2013). Deze duidt het ervaren van onvoorspelbare situaties als pijnlijk; als het

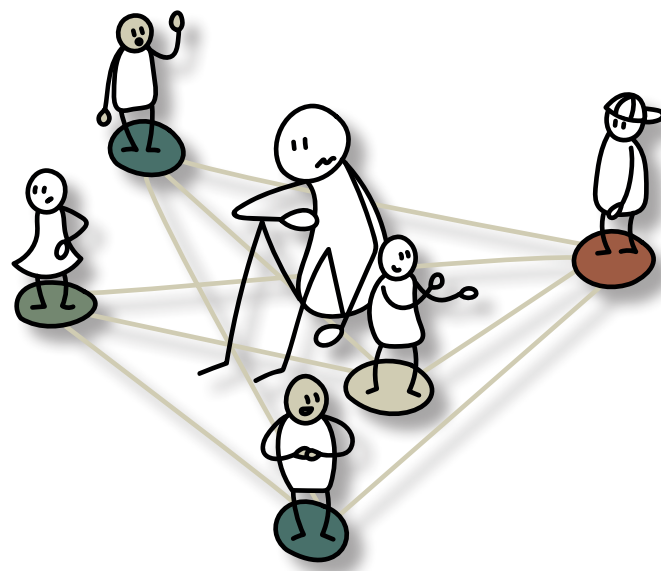
ervaren van de '*dolor complexitatis*'. Waar de eerste neiging kan zijn om dit soort situaties zo snel mogelijk uit de weg te gaan, de *horror complexitatis*, stelde Kunneman nu juist voor om die *complexiteit* te omarmen en er tot door te dringen, door het ontwikkelen van een *amor complexitatis*. Pas dan valt te doorgronden wat er zo ingewikkeld was, welk conflict er eventueel speelt en kan men daar over nadenken, in dialoog gaan, alternatieven bedenken, en er van leren. Dit werd in het manifest als eerste van zes bewegingen beschreven: een ontwikkeling aan te gaan van *dolor* naar *amor complexitatis*. Het besluit werd genomen om die beweging nader uit te werken in deze bundel.

Relevantie van het onderwerp

Het begrip complexiteit is in de laatste jaren centraal komen te staan. Steeds meer wordt ingezien dat we leven in een tijd van transities (Rotmans, 2015). Daarbij wordt steeds meer ervaren dat alles met elkaar verknoopt is en snel aan verandering onderhevig is. Een en ander betekent bijvoorbeeld ook dat het in beroepsopleidingen minder duidelijk is voor welke toekomst we professionals opleiden, wat ze precies moeten kunnen en weten om 'toekomstbestendig' opgeleid te zijn. Klassieke methoden en vaste protocollen blijken niet meer afdoende te werken. Dit was de aanleiding voor een verdere verkenning van het begrip complexiteit en de betekenis daarvan voor het onderwijs.

Uitvoering van het onderzoek

Zoals gezegd zijn in deze bundel hoofdstukken bijeengebracht van –toen nog- promovendi (Gertsen (2016), Zuurmond (2016), Van der Zande (2016), Den Ouden & Janssen (2016), Fluijt (2016)) en enkele reeds gepromoveerde onderzoekers (Van den Berg (2016), Zondervan (2016), de Haan (2016)). Ieder van hen beschreef een casus uit hun onderzoek, de gehanteerde theorie en methodologie om grip te krijgen op complexiteit, uitkomsten en reflectie op relevantie. Zo schreef Gertsen over het moreel auteurschap bij beginnende leerkrachten. Van der Zande beschreef zijn werk over de pedagogiek van de onderbreking in het onderwijs met betrekking tot levensbeschouwing. Fluijt beschreef een pilot voor remediële leerkrachten die samen met reguliere leerkrachten passend onderwijs verzorgden in zestien gemengde basisscholen in Rotterdam. Den Ouden & Janssen



beschrijven hun onderzoek naar godsdienstonderwijs op de middelbare school. Van den Berg beschrijft een transitie van traditioneel subject gericht onderwijs naar vernieuwend leerling gericht onderwijs met betrekking tot levensbeschouwing. Sommige hoofdstukken pasten niet volledig in dit kader en werden geschreven als zogenaamde 'excurs' hoofdstukken. Dit was het geval met het hoofdstuk van Zuurmond dat een diepere analyse van het begrip '*amor complexitatis*' omvatte op basis van de filosofie van Hannah Arendt (1958/1998). Dit gold ook voor het hoofdstuk van Blaauwendraad, dat een beleidsanalyse omvatte van het discours over burgerschap van de Nederlandse overheid en de notie hanteerde van een 'stille ideologie'. Ton Zondervan beschreef een nieuwe, waarden-georiënteerde opleiding voor lerarenopleiders (Windesheim). De Haan beschreef de geschiedenis van de integratie van de Daltonschool in het Nederlandse onderwijs.

De redacteurs van dit boek namen het inleidende en afsluitende deel voor hun rekening. Zo schreef Cok Bakker (2016) een kaderstellend hoofdstuk voor het boek, waarin hij de focus beschrijft van de onderzoeksgroep en een aantal kernconcepten en centrale vraagstukken definieert. Daarnaast geeft hij ook sturing door bruikbare theorieën zoals die van Weggeman (2017), Weick (1995), Korthagen (2001), Kunneman (2005, 2013) en Biesta (2010, 2013) te beschrijven. Hij gaf een overzicht van de zes bewegingen uit het manifest, waarvan de eerste –zoals gezegd– het thema is geworden

voor dit boek. Gezamenlijk hebben de redacteurs een inleidend hoofdstuk voor de bundel geschreven, met een bespreking van door de auteurs gehanteerde begrippen zoals 'moraliteit', '*phronesis*' en 'vakmanschap' alsmede een overzicht van de gebruikte theorieën en onderzoeksmethodologie. Het afsluitende derde deel bevat een hoofdstuk van Montesano Montessori (2016) waarin zij op grond van haar eigen specialisatie (discourstheorie) en haar eigen onderzoekservaringen ingaat op de vraag '*why complexity matters*'. Zij beschrijft de uitkomsten van haar discursieve analyse van het Europese discours met betrekking tot levenslang leren. Zij bouwt deels voort op eerdere hoofdstukken – met name Blaauwendraad (2016) en Zuurmond (2016) – en constateert dat in tijden van een sterke nadruk op rendementsdenken moraliteit sterk op de achtergrond is komen te staan. Zij constateert ook dat een te sterke nadruk op efficiency en toetsing leidt tot een nadruk op reproductie (enkelvoudig leren), waardoor het maar de vraag is of genoeg slagkracht wordt georganiseerd om het ultieme doel –de EU tot de meest competitieve zone te maken binnen de geglobaliseerde wereld– wel gehaald zal kunnen worden. Zij spreekt de zorg uit dat het instrumentele systeem de complexiteit en diversiteit van de Europese samenleving te veel heeft trachten te homogeniseren. Burgers zijn in het jargon van de EU gesingulariseerd tot een zelfstandig naamwoord: '*human capital*'. Sociale inclusie stond gelijk aan 'geschiktheid voor de banenmarkt'. Zo legt zij een democrati-

sche paradox bloot. Het idee is dat instellingen en regeringen in dit kapitaal investeren. De vraag is of burgers dan nog de gelegenheid krijgen om instellingen te controleren of voldoende voorbereid worden op het leven in een diverse, complexe maatschappij. Gebruik makend van een vooraanstaand auteur uit de discourtstheorie, Chantal Mouffe (1993/2005), doet zij een pleidooi voor de vorming van een *res publica*: een gemeenschap waarin onderling van elkaar verschillende burgers zich onderling en wederzijds verbinden aan gedeelde normen, waarden en principes.

Uitkomsten en opbrengst van dit boek

Het laatste hoofdstuk (Montesano Montessori & Bakker 2016) presenteert de uitkomsten van dit boek. De bundel definieerde ‘goed onderwijs’ als een balans tussen de drie kernrichtingen van Biesta (2010) kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Complexiteit werd gezien als het waarborgen van deze balans, onder andere door de ‘pedagogiek van de onderbreking’ toe te passen: een vertraging in het onderwijs die ruimte biedt voor reflectie en dialoog. Voortbordurend op Kunneman (2005, 2013) werd in dit boek de verhouding tussen instrumentele en normatieve professionalisering geproblematiseerd. Hoewel beide altijd in onderlinge samenhang optreden, was in de tijd van ‘meten’ en rendementsdenken het instrumentele systeem te dominant geworden. Die neiging tot simplificatie werd geduid als *horror complexitatis* (Gertsen, 2016). De hoofdstukken bieden allen

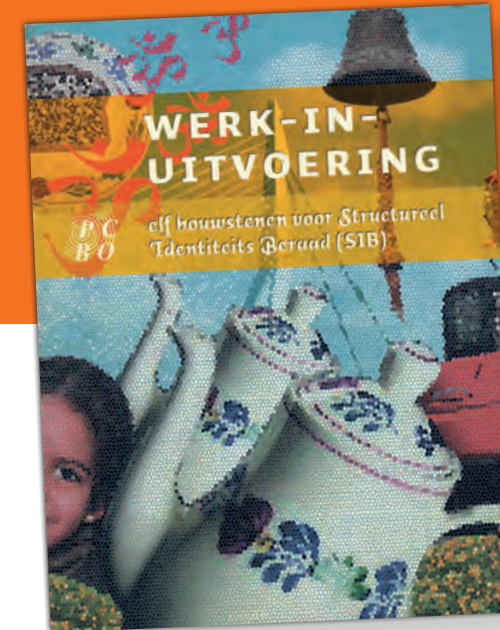
voorstellen voor vernieuwende aanpakken in onderwijs en onderzoek op het gebied van persoonsvorming (Gertsen, Van der Zande), de pedagogische relatie (Fluijt, Den Ouden & Janssen), onderwijsvernieuwing (De Haan, Van den Berg, Zondervan) en burgerschap (Blaauwendraad). Het omarmen van complexiteit kan op gestage momenten leiden tot een ervaring van *passio complexitatis*: de synergie tussen *amor* en *dolor* (Van der Zande, 2016). ■

LESSONS LEARNT

- Normatieve professionalisering brengt nieuwe inzichten, werkvormen, relaties, bewustzijn en mogelijkheden om te ‘verschijnen’ waardoor het onderwijs een synergetische dialectiek kan ontwikkelen met de complexe omgeving waarin zij opereert.
- Alleen een normatieve professional begrijpt dat goed onderwijs meandert tussen de instrumentaliteit van het systeem en contextuele vormen van betekenisgeving, onverwachte inzichten, emoties en het omarmen van het onvoorspelbare.

AANBEVELINGEN

- Zorg voor een goede balans van instrumentele en normatieve professionalisering, theorie en praktijk.
- Maak moraliteit onderdeel van het onderwijs.
- Besteed aandacht aan de ontwikkeling van ‘virtuoos burgerschap’: leid sensitieve leraren op die leerlingen ondersteunen om vorm te geven aan de pluriforme, complexe samenleving waar zij binnentreden vanuit de persoon die zij zijn.
- Help leerlingen om kritisch te denken zodat zij in dialoog kunnen gaan met de omgeving die zij aantreffen.



INA TER AVEST PROMOVEERDE IN 2003 OP HET PROEFSCHRIFT KINDEREN EN GOD VERTELD IN VERHALEN.

Haar bijdrage in deze bundel gaat over de praktijken van Structureel Identiteitsberaad (SIB) op scholen met een religieuze oriëntatie waar zij samen met Cok Bakker vorm aan gaf in de periode 2000-2012. Zoals beschreven is in hoofdstuk 2 (The Journey van de Utrechtse onderzoekspraktijk) zijn deze identiteitsberaden een scharnierpunt geweest: een draai van een deductief denkschema over schoolidentiteit naar een inductief verkennende dialoog over zin- en betekenisvol onderwijs

**Structureel Identiteitsberaad in het onderwijs
Van 'expliciet religieus' naar 'waardenbewust'
en 'niemand is neutraal'**

*Ina ter Avest
Cok Bakker*

'De verzuiling voorbij' of 'voorbij de verzuiling'

In de verzuilde samenleving, zoals we die kennen uit de jaren '50 en '60 van de vorige eeuw, was het zichtbaar maken van de christelijke identiteit van de school geen vraag. Het christelijke was zichtbaar en ervaarbaar in de dagopening, bestaande uit gebed, een bijbelverhaal en een psalm of gezang. Vergaderingen werden geopend en gesloten met gebed. En voordat de kinderen op schoolreisje gingen werd gebeden voor een gezegende dag en een veilige thuiskomst. Biddag en Dankdag voor het gewas hadden een vaste plaats in het jaarrooster, naast Kerst, Pasen, Pinksteren en Hemelvaart. Het kennen van de bijbehorende bijbelverhalen was belangrijker dan het begrijpen ervan, laat staan het inzien van de betekenis van die verhalen voor het leven van alledag. Met het ver-

dwijnen van de vanzelfsprekenheid van christelijke karakter van de Nederlandse samenleving, als een het Hemels Baldakijn, verdwenen ook de verhalen. Samen met rituelen vormden die verhalen schering en inslag van het weefsel van het Hemels Baldakijn waaronder verzuild Nederland leefde (Berger, 1974).

Secularisatie en migratie hebben de Nederlandse samenleving ingrijpend veranderd. Geloven is niet meer vanzelfsprekend. Van de tweede dag van de Christelijke feestdagen (2^e Paasdag, 2^e Pinksterdag) is de vraag of die niet vervangen moeten worden door bijvoorbeeld *Eid al Fitr* (aan het einde van de islamitische vastenmaand Ramadan). Die veranderde samenleving komt de klas in. Moslimouders brengen hun kinderen niet alleen naar Islamitische scholen; hun kinderen zitten vooral ook op openbare en op christelijke scholen. De vraag over het vertellen van bijbelverhalen krijgt op scholen met moslim-leerlingen nog een extra dimensie. Het betreft niet alleen de leerkracht, maar ook de leerling. Een school met een gemengde leerlingenpopulatie – gemengd in de zin van christelijke, seculier-christelijke, en moslim leerlingen – staat voor de vraag waartoe, hoe, wanneer, welke bijbelverhalen te vertellen in de klas. Gaat het om kennisoverdracht – bijbelverhalen als onderdeel van de Christelijke cultuur, die nodig is om bijvoorbeeld een schilderij van Rembrandt te kunnen waarderen? Gaat het om het leren verstaan van het metaforische taalgebruik in

bijbelverhalen? Zijn kleuters rijp voor bijbelverhalen, soms ook de ‘heftige’, of is het beter om met kleuters te beginnen met sprookjes (die overigens soms ook heftig kunnen zijn)? Vertellen we over de kruisiging of over de Emmaüsgangers om de betekenis van Jezus invoelbaar te maken? Al deze vragen zijn relevant voor leerkrachten om te doordenken, in relatie tot de identiteit van hun christelijke school in een plurale samenleving.

Leerkracht, drager van identiteit

De vraag waartoe, hoe, wanneer, welke bijbelverhalen te vertellen in de klas, begint met de vraag wat een leerkracht zelf ‘heeft’ met bijbelverhalen. ‘Bijbelverhalen kunnen vertellen als onderdeel van het beroep van leerkracht’ omvat niet alleen de techniek van het vertellen – al is dat een vak apart dat in de opleiding veel meer aandacht verdient. Leerlingen moeten geraakt worden door het verhaal, en dat kan alleen als de leerkracht zelf ook geraakt is door het verhaal. Het gaat bij het vertellen van bijbelverhalen om de persoon van de leerkracht; het gaat om een waarden-volle beroepsuitoefening, *normatieve* professionaliteit. De normatieve professional als drager van de identiteit van de school.

In een notendop gaat het om een verandering in de zienswijze op de identiteit van een school en op welke manier je denkt schoolidentiteit verder te kunnen en te willen ontwikkelen. Het gaat dan om de kanteling van een smalle,

expliciet religieuze opvatting van schoolidentiteit, die je op deductieve wijze probeert toe te passen op de alledaagse praktijk naar het in beginsel loslaten van tekstueel vastgelegde, strikte identiteitskaders om vervolgens op een inductieve wijze, dialogisch woorden te geven aan waar het team van een school voor staat, wat zij belangrijk vinden, maar ook wat zij niet goed vinden en op welke punten er een ontwikkeling in gang moet worden ingezet.

Met enige welwillendheid zou je kunnen zeggen dat er door het verzuild denken in het Nederlandse onderwijs, met de stevige verankering in de Grondwet (artikel 23), de afgelopen decennia sprake is geweest van een zekere technisch-instrumentele opvatting van de christelijke identiteit en dat er te weinig ruimte bleek voor de evident uiteenlopende interpretaties daarvan in de alledaagse schoolpraktijk. De kanteling naar het creëren van ruimte om aan deze uiteenlopende interpretaties recht te doen en die juist ook te benutten om tot meer authentieke en doorleefde identiteitsuitspraken te komen, kent een duidelijke parallel met het balanceren dat we eerder beschreven tussen technisch-instrumentele en normatieve professionalisering. In ons onderzoek en in parallelle begeleidings- en adviestrajecten in het kader van Structureel Identiteitsberaad hebben wij deze kanteling aan den lijve ondervonden en ook getracht mede vorm te geven. Het mag geen verbazing wekken dat deze vernieuwde manier van wer-

ken aan schoolidentiteit nauw verwant is met de notie van normatieve professionalisering. Omdat dit zo’n markant kantelpunt is gebleken, terugblikkend op de geschiedenis van de onderzoeksgroep, wijden we graag een aparte bijdrage aan dit thema.

Christelijke schoolidentiteit ‘Op Zuid’

We schrijven 1998. Op het bureau van de schoolleider ligt een brief van een pabo studente – een sollicitatiebrief voor een stageplaats. Op zich niks bijzonders, ware het niet dat de student een moslima is en de school een protestants-christelijke basisschool in Rotterdam. Een school ‘Op Zuid’, zoals dat in het lokale jargon wordt aangeduid. ‘Op Zuid’ is wat men in het ‘Pact op Zuid’ noemt een ‘focuswijk’ waar middels een gebiedsgerichte aanpak gewerkt wordt aan betere schoolprestaties en -keuzes, meer inwoners aan het werk en betere woningen. “In twintig jaar moet Zuid opklimmen tot het gemiddelde niveau van Rotterdam en de andere G4-steden”, volgens het beroemde ‘Nationaal Programma Rotterdam Zuid (NPRZ).

Opmerkelijk is dat deze schoolleider leiding geeft aan een christelijke basisschool waarvan de leerlingenpopulatie voor het overgrote deel bestaat uit kinderen met een Islamitische achtergrond (nota bene). Zowel bij de schoolleider als uit het team komt de vraag op: ‘Kan een moslima stage lopen op een christelijke school?’ De vraag spitst zich toe op: ‘Kan een

gehoofd-doekte moslima stage lopen op onze school?’ en wordt uiteindelijk geformuleerd als: ‘Kan een *gehoofd-doekte* moslima op onze school de *dagopening* doen?’ De *dagopening* die, zoals dat op die christelijke school gebruikelijk is, bestaat uit een gebed, het vertellen van een bijbelverhaal en samen zingen van een lied dat aansluit bij het bijbelverhaal.

Eén van de teamleden stelt voor om één van de eigen leerkrachten in dat geval de *dagopening* te laten verzorgen, waarna de moslim-stagiaire gewoon aan de slag kan gaan met de leerlingen. De vraag of een moslima wel of niet bijbelverhalen kan vertellen laat zich echter niet wegdrücken. Die vraag, zo blijkt bij nader inzien, geldt eigenlijk voor elk van de teamleden: ‘Kan ik bijbelverhalen vertellen?’ Men besluit niet de kop in het zand te steken, en de schijnoplossing te accepteren van *dagopeningen* alleen door de eigen (seculier) christelijke leerkrachten. Het team gaat over tot uitvoerige reflectie op de gestelde vragen. Want (1) wat hebben de voornamelijk geseculariseerde,, ‘gewone’ leerkrachten eigenlijk (nog) met die bijbelverhalen en (2) curieus toch dat de aanstormende moslima een probleem is, terwijl de meeste leerlingen van de school zelf ook moslim zijn?

Wanneer de schoolleider hierover spreekt met de bovenschoolse bestuurder die belast is met identiteitsvraagstukken, leidt dat tot de aanbeveling voor alle scholen van dit christelijke schoolbestuur ‘Op Zuid’ een tweejarig structu-

reel identiteitsberaad te organiseren (De Jonge & Bakker 2000):

“Op elke PCBO-school afzonderlijk dient een vorm van structureel identiteitsberaad te worden georganiseerd, waarbij individuele en collectief-gedeelde interpretaties van de christelijke identiteit van de eigen school in de eigen context worden geëxpliciteerd.”

Het doel van het structureel identiteitsberaad is tweeledig. In de eerste plaats stuurt dit beraad de *“vanzelfsprekende, permanente bezinning op de breed-levensbeschouwelijke kwaliteit van het onderwijs”*. In de tweede plaats is de verwachting dat deze bezinning op elke afzonderlijke school en voor elke leerkracht zal leiden tot *“concrete en gecontextualiseerde operationalisaties van christelijke identiteit”* (De Jonge & Bakker 2000). Dat vraagt om reflectie bij de leerkracht. Daar volgt logischerwijze de vraag op: hoe geeft een directeur of een bestuurder in het christelijk onderwijs, belast met identiteitsvraagstukken, leiding aan een structureel identiteitsberaad (SIB) op scholen met een levensbeschouwelijk diverse leerlingenpopulatie, en met diverse identiteitsopvattingen en -praktijken?

Constructieve, vruchtbare gesprekken

Bezinning op de Christelijke identiteit van de school, op de relatie tussen de formele identiteit (zoals beschreven in officiële documenten en op de website) en de praktische vormgeving

daarvan in de klas (op een levensbeschouwelijk diverse school, in de plurale Nederlandse samenleving, door een bepaalde leerkracht) maakt de school tot een ‘embryonale omgeving’. Dat zei de Amerikaanse onderwijsfilosoof Dewey al over het primaire leerproces van de leerling: de school als beschermde, veilige omgeving die het kinderen mogelijk maakt ‘in de wereld’ te komen – als persoon en als (wereld-) burger. Maar dat blijkt ook voor leerkrachten te gelden die nadenken over hun rol en betekenis in hun vak en op hun school. Als dat niet meer voor jou is bepaald, word je zelf ertoe uitgenodigd je uit te spreken en ergens voor te gaan.

Dergelijke bezinning was al nodig geworden door toenemende (religieuze) pluriformiteit in de samenleving en een *langzaam maar zeker* voortschrijdende secularisatie, maar werd urgenter in een tijd van groeiende onzekerheden: aanslagen (een paar hele grote in die tijd: het WTC, Fortuyn, Van Gogh), de pandemie, oorlogen dichterbij op de Balkan en later de Oekraïne, toenemende polarisatie en een groter wordende kloof tussen verschillende bevolkingsgroepen, en *last but not least* de toenemende werkdruk in het onderwijs. En ook het inclusiever maken van het onderwijs scoort hoog op de agenda; de focus lag daarbij aanvankelijk op het ontlasten van het speciaal onderwijs door het opnemen (insluiten) van ‘kinderen met een beperking’ in het reguliere onderwijs. Qua benadering en ‘mechanisme’ werkt dat natuurlijk hetzelfde als je kijkt naar

andere processen van (non-)discriminatie en inclusie op grond van intelligentie, etniciteit, cultuur, kleur en/of geloof.

Bezinning samen met collega’s en de ontmoeting met collega’s rond de vraag wat hen ten diepste beweegt, leiden tot bewustwording van waarom je ook al weer gekozen hebt voor werken in het onderwijs. Dergelijke bezinning versterkt de relaties en de samenwerking in het team. Bezinning ook voor schoolleiders, die in gesprek met hun teams kunnen ontdekken wat gezien kan worden als de ‘rode draad’ waaraan men zich gebonden weet en waarmee men zich in meer of mindere mate mee verbonden voelt. Dergelijke bezinning vraagt om tijd en ruimte; tijd gefaciliteerd en gekaderd door ‘leidinggevers’ – en ruimte dialogisch ingevuld door ‘de werkvloer’. Top-down en bottom-up, deductief en inductief, gaan hierin samen in voortdurende wisselwerking. Identiteit als voortgaand proces; werk-in-uitvoering.

De ervaring met de vele trajecten **Structureel IdentiteitsBeraad (SIB)** zijn vruchtbaar gebleken. Het baart in tijden van onzekerheid saamhorigheid en - als een wonder – inspirerende eigentijdse betekenissen van de ‘christelijke identiteit’, de rode draad die de verschillende scholen verbindt.

SIB praktijkonderzoek - dakpansgewijs

Ons onderzoek naar proces en inhoud van het SIB heeft plaats gevonden tussen 2003 – 2013.

Op verschillende manieren hebben we inzicht kunnen krijgen in het identiteitsgebonden denken en handelen van bestuurders, schooldirecteur(en) en leerkracht(en). In die periode zijn per school studiebijeenkomsten (ongeveer 3x per jaar een dagdeel) georganiseerd met teams van christelijke scholen voor regulier en speciaal onderwijs. Daarnaast zijn diepte-interviews gehouden met individuele schoolleiders en met directie-teams. Tot slot hebben gesprekken plaatsgevonden met vertegenwoordigers van koppels van directie-teams.

Een pilot-onderzoek op vier scholen van de Stichting vormde de eerste tranche van participerende scholen aan het SIB. De tweede tranche, die gedeeltelijk met de eerste tranche overlapt, bestond uit drie scholen. En zo voort: steeds is er een overlapping van de lopende tranche en de nieuwe tranche. Een tranche had een looptijd van 2 jaar en elk schooljaar startten een aantal nieuwe scholen. Bij iedere SIB bijeenkomst zijn op elke school externe begeleiders aanwezig en wordt expliciet voor verslaglegging zorg gedragen.

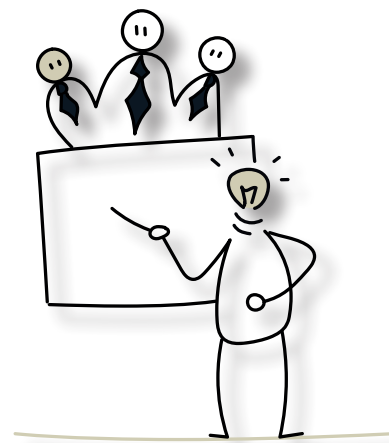
Elke eerste bijeenkomst van een traject op een school is gewijd aan een toelichting bij de onderscheiden begrippen 'een brede en een smalle opvatting van identiteit' en 'deductief en inductief redeneren over identiteit' (zie ook hoofdstuk 2 in deze bundel). Dit werd geïntroduceerd om in samenspraak tot een leidend identiteitsbegrip te kunnen komen. Ook krijgt in zo'n eerste

bijeenkomst de eigen levensbeschouwelijke positionering van directie en leerkrachten alle aandacht, evenals de uitwisseling daarover – verbaal of non-verbaal. Van elke bijeenkomst wordt schriftelijk verslag gedaan. Aan het eind van elk jaar vindt rapportage plaats, zowel naar de schooldirecteur als naar de bestuurder belast met identiteitsvraagstukken.

In de loop van de jaren werd in besprekingen met de bestuurder belast met identiteitsvraagstukken duidelijk dat een schooldirecteur voor het SIB in zijn/haar team van doorslaggevende betekenis is. In de periode 2009-2012 is daarom besloten tot de inrichting van een 'directiebeeraad SIB', als collegiale intervisie over de voortgang van het SIB op hun scholen.

Identiteitsberaad is nooit klaar (‘een gebed zonder eind’)

De SIB-gesprekken bewegen zich van 'smal' naar 'breed', en weer terug naar smal, daarbij voortbouwend op de uitkomsten van eerdere



'smalle' gesprekken, en vervolgens weer naar 'breed', doorgaand op wat daar in een eerdere SIB-fase over uitgewisseld is. Schoolleiders en hun leerkrachten krijgen 'van bovenaf' en nemen van 'onderop' de vrijheid om een SIB bij de start 'smal' of 'breed' in te zetten – de spiraalsgewijze beweging komt op enig moment toch wel op gang. Bij wijze van voorbeeld: de hoofddoekwestie (*smal*) blijkt bij nadere bestudering en uitwisseling *breder* te liggen (niet elke moslima draagt een hoofddoek, de betekenis van de hoofddoek blijkt van moslima tot moslima sterk te verschillen en blijkt ook soms nog eens eerder een persoonlijke dan een traditionele betekenis te hebben). Toch 'moet' je soms na zo'n verbreding weer concreet tot een besluit komen (is *smal*).

'Op Zuid' hebben we ervaren dat christelijke schoolidentiteit geen 'dode letter' meer is, maar ook niet langer vanzelfsprekend. De bestuurder belast met identiteitszaken hoort van schoolleiders dat de zoektocht naar het 'Christelijke' van de scholen op deze manier wel een 'gebed zonder einde' is. Een identiteitsberaad is nooit klaar. Los gekomen van de vanzelfsprekende christelijke identiteit spreekt men enkele jaren later van 'christelijk geïnspireerd onderwijs' en de wens in het onderwijs 'sporen van God te laten zien' (Terdu 2016). Nieuwe taal is geboren voor de 'C' van Christelijk onderwijs.

Leiding geven, als bestuurder, aan dit gesprek dat nooit klaar is vraagt om een houding van

vertrouwen in het eigen kunnen van schoolleiders en hun teams. Daarvoor is, zo stelden we vast, sturend én volgend leiderschap nodig. Van bovenaf sturen door ruimte te creëren en vervolgens volgen hoe onderop in een spiraalsgewijs SIB-proces in de verschillende teams identiteit tot leven komt, als het ware opnieuw geboren wordt.

De narratieve insteek, het vertellen van verhalen aan elkaar, het luisteren naar de ander, heeft een eigen positionering van schoolleider(s) en leerkrachten gestimuleerd. De herkenning in ogenschijnlijk verschillende benaderingen van de schoolidentiteit noopte tot een aanscherping van een relatie zowel met de eigen persoonlijke (godsdienstige/religieuze) levensbeschouwing, als ook tot die van de ander – in dit geval de anders-gelovige of geseculariseerde christen of moslim, collega of ouder. De nauwe samenhang tussen (religieuze) levensbeschouwelijke positionering en professionalisering is in SIB duidelijk naar voren gekomen. SIB was eigenlijk een vorm van normatieve professionalisering *avant la lettre*.

De praktijk van een identiteitsberaad

Drie werkvormen lichten we uit de 'Elf bouwstenen voor een Structureel Identiteits Beraad' (zie de uitgave *Werk-in-uitvoering*; Ter Avest & Bakker 2008). Elke SIB-bijeenkomst begint met 'Mijn verhaal', de vraag om een identiteitsmoment te beschrijven, een moment waarvan de

leerkracht vindt dat het een moment van ‘identiteit’ was (zoals hij of zij dat ziet). Nadat leerkrachten dat moment zo nauwkeurig mogelijk beschreven hebben, vertellen zij aan elkaar in tweetallen waarom dat zo’n ‘identiteits-moment’ wordt gevonden. Het beschrijven, het elkaar daarover vertellen, en het gesprek in tweetallen en daarna in de hele team, maakt leerkrachten bewust van wat zij onder ‘identiteit’ verstaan, en van de eigen positionering tot de identiteit van de school. Het valt ons op dat een aantal sterke startvragen doorgaans van eenvoudige tot uitgebreide gesprekken leidt (met een voorkeur in groepen van ongeveer vier collega’s).

De vraag om een voorwerp mee te brengen naar de teamvergadering is een tweede voorbeeld van een opdracht als SIB-werkvorm. Het gaat om een voorwerp dat iets zegt over de persoon, en de beweegreden om elke dag opnieuw naar school komen. Net zoals de eerste werkvorm staat de bewustwording centraal van de eigen inbreng in de identiteit van de school, en het kennismaken met de inbreng van de ander. Leerkrachten – afzonderlijk en samen als drager(s) van identiteit.

Het *‘Voetstappenspel’* is een derde voorbeeld van een werkvorm waarbij het proces-karakter van identiteit ervaren wordt. Samen gaan leerkrachten ‘op weg’ door de school; ‘op weg’ – een speurtocht naar ‘ik’ en ‘wij’ in de identiteit van de school. In de vorm van voetstappen

is een route uitgelegd door de verschillende lokalen van de school. Leerkrachten lopen, in tweetallen of in een klein groepje, deze route. De snelheid van de route wordt bepaald door de ogen van de dobbelsteen die gegooid wordt. Leerkrachten komen op deze route in elkaars lokaal, en kijken dus over de grenzen van hun eigen lokaal en hun eigen manier van klassen-inrichten heen – wat een vervolg krijgt in enkele van de opdrachten om ook over de eigen grenzen te kijken wat betreft het vormgeven van de identiteit van de school, in brede en smalle zin. Op een soort van ‘ganzenbord-achtige manier’ worden ‘onderweg’ in kleine groepen dilemma’s, casussen, stellingen, opdrachten en vraagstukken besproken.

Eenvoudige werkvormen met een groot potentieel en waar ruim de tijd voor kan worden uitgetrokken als het leidt tot de ervaring van een echte ontmoeting en een goed gesprek met de ander. Niet zelden wordt geëvalueerd in de zin van “nu werken we al zo veel jaren samen en ik heb zo veel gehoord van mijn collega’s dat ik niet wist”.

Identiteit is niet statisch en welomschreven, maar misschien eerder een verhaal dat wordt verteld en herverteld. Uiteindelijk een identiteit die bestaat in de vele verhalen die cumulatief zijn en worden verteld (een narratieve identiteit). Identiteit is plaats en tijd gebonden, en kan dus verschillend zijn in de concrete vormgeving. Dat kan ook leiden tot confronta-

tie en zelfs conflicten in teams als de diversiteit in de leerkrachtenpopulatie hard opspeelt. De kunst is dan om een conflict in de loop van een SIB-traject niet te zien als iets dat lastig is, maar als iets dat letterlijk en figuurlijk ‘te denken geeft’. Een conflict krijgt in het SIB een plaats als ontwikkeling-stimulerende kracht – “zonder schuring geen glans”.

De ontwikkeling van de leerkracht als ‘spin in het web’ verdient alle aandacht. Hij/zij is middels de leerlingen in de klas verbonden met de (verwachtingen van) ouders, de buurt waarin het kind woont en naar school gaat, en de verwachtingen van de samenleving als geheel ten aanzien van wat er in het onderwijs moet plaatsvinden. Normatieve professionaliteit omvat de al dan niet religieuze levensbeschouwing en waardenoriëntatie van de persoon van de leerkracht, die van daaruit zich afstemt op alle andere betrokkenen bij het ‘in de wereld komen’ van het kind. Opvoeden is een gezamenlijke taak van ouders, school en buurt. Leerkrachten kunnen zich – bewust van hun eigen rol - omringd weten door de mede-opvoeders in de *‘village to raise a child’*!

Last but not least: “Identiteit = identitijd = kwaliteit!” werd een slogan op één van de basisscholen. Schoolidentiteitsontwikkeling vraagt om structureel ingeroosterde tijd in de jaarplanning – elk jaar opnieuw. Bewustwording van leerkrachten van het waartoe zij op een christelijke school werken, draagt bij aan de

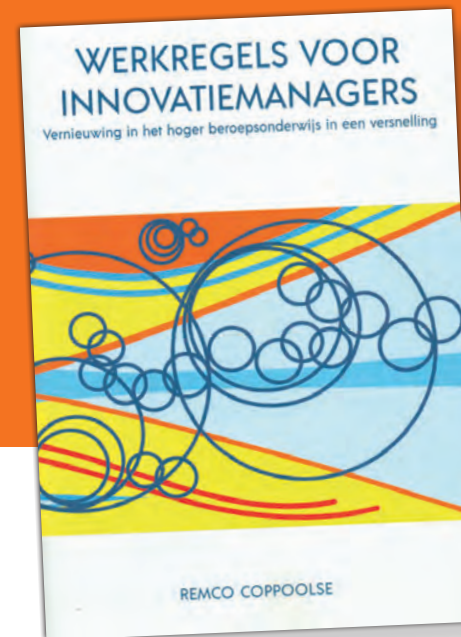
kwaliteit van het onderwijs. Niet alleen van het godsdienstonderwijs, waaronder het vertellen van bijbelverhalen, bidden en zingen valt, maar van alle onderwijsactiviteiten, de hele dag door. Leerkrachten immers zijn dragers van identiteit. Zij maken de christelijke identiteit van de school zichtbaar enikbaar voor leerlingen en ouders. Zij maken elke dag opnieuw het verschil. ■

LESSONS LEARNT

- Dé christelijke school of dé islamitische school bestaat niet. De betekenis staat of valt met de interpretatie c.q. de waaier aan interpretaties van de formele notie 'identiteit van de school'. In eerste instantie van de leraren van de betreffende school, maar in tweede instantie in beginsel van alle betrokkenen.
- Praat je nooit expliciet over de identiteit van de school dan lijkt er ook geen identiteitsprobleem. Tegelijkertijd weten we dat elk besluit en elke interactie binnen de school van belang is voor het specifiek vormgeven aan een school. Daarmee is de schoolidentiteit onbewust toch aan de orde.
- Praat je wél over de levensbeschouwelijke identiteit van de school dan blijkt dat vaak lastig vanwege de verschillende, veelal persoonlijke, soms ook toevallige interpretaties. De kunst is dat te zien als een uitdaging en daar moet je als leerkracht en als schoolleider wel mee om kunnen en durven gaan.

AANBEVELINGEN

- Maak die verschillende interpretaties (en hun achtergrondverhalen) bespreekbaar in een veilige en aantrekkelijke sfeer. Zie het als een ontwikkelkans.
- Creëer ruimte en tijd, liefst structureel, voor goede en verdiepende gesprekken. Als alles wat je doet binnen de school in beginsel normatief is, dan kan dat identiteitsgesprek overal starten. Aan aanleidingen dus geen gebrek, aan een goede gelegenheid voor gesprek wel.
- Realiseer je: een dag met goede gesprekken in het team, gesprekken die echt ergens over gaan, zouden wel eens meer verbindend in een team kunnen werken dan een dagje survallen in de Ardennen.



REMCO COPPOOLSE
PROMOVEERDE OP 6 APRIL 2018 AAN
DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET
PROEFSCHRIFT WERKREGELS VOOR
INNOVATIEMANAGERS. VERNIEUWING
IN HET HOGER BEROEPSONDERWIJS IN
VERSNELLING.

Hij doet onderzoek naar innovatieprocessen in het onderwijs en maakt door zijn onderzoek duidelijk dat, juist omdat een onderwijsinnovatie altijd complexer is dan het simpelweg 'uitrollen' van een vooraf bedacht vernieuwingsidee, de strategie van een veranderaar daarop moet worden aangepast.

Onderwijsvernieuwing in versnelling.

Remco Coppoolse

Weeffouten in de benadering van onderwijsinnovatie

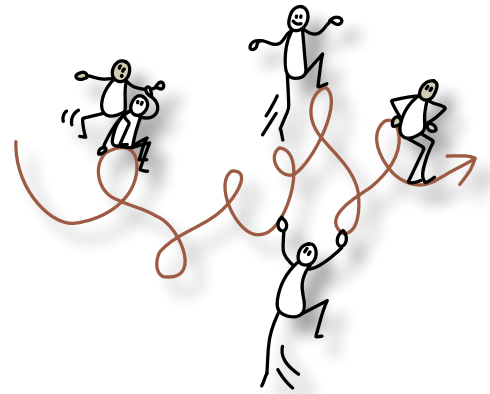
Onderwijsinnovaties liggen onder vuur, omdat ze vaak niet leiden tot het beoogde resultaat (März et al, 2018; Fullan, 2007; Waslander,

2007). Een veelgenoemde oorzaak voor het uitblijven van resultaten is de slechte fit tussen de aard van veel onderwijsinnovaties en de vaak gekozen lineaire veranderbenadering, zoals een projectaanpak (Siciliano, Moolenaar, Daly & Liou, 2017; Van der Klink, 2012, Van der Bolt et al., 2006; Waslander, 2007). Vertrekpunt van de lineaire veranderbenadering is dat verandering voorspelbaar is, waarbij het proces op te knippen is in behapbare brokken, waarna het is te organiseren in de tijd. Echter, veel onderwijsinnovaties kennen een hoge mate van complexiteit. Op de eerste plaats komt het veranderinitiatief vaak vanuit 'hogeraf', zoals directeuren of opleidingsmanagers, waarna docenten dit veranderinitiatief moeten omzetten naar hun eigen onderwijspraktijk. Daarnaast zijn er in verschillende fases een veelheid aan

actoren actief die allemaal invloed uitoefenen op het veranderidee, de interpretatie daarvan en de veranderaanpak. Het gevolg van de invloed van al die actoren is dat het verloop van de onderwijsinnovatie onvoorspelbaar wordt. Het proces wat daardoor ontstaat lijkt niet op te lossen met een lineaire benadering, maar vraagt om een benadering waarin de onvoorspelbaarheid als gevolg van het bewogen actortospel is verdisconteerd. Ondanks dat er in de onderwijspraktijk een bewustzijn lijkt van deze misfit tussen de aard van de vraagstukken en de gekozen benadering, ontbreekt het veranderaars aan een alternatief. Het gevolg is dat veranderaars makkelijk terugvallen op het oude bekende lineaire veranderparadigma en onderwijsinnovatie gaan 'regelen'. In ons onderzoek hebben we een manier van werken ontwikkeld die wel aansluit bij de onvoorspelbaarheid in onderwijsinnovatie. De uitkomsten van dit onderzoek zijn samengevat in een model, waar veranderaars uit kunnen putten voor hun eigen innovatie: het zogenaamde Dynamisch Innovatiemanagement in Onderwijsinnovatie (DIMO).

Een alternatieve benadering van onderwijsinnovatie: DIMO

DIMO is een manier van kijken, of als je wilt een basis voor een veranderaanpak, van complexe onderwijsinnovatie. De aanleiding voor het ontwerpen van DIMO is het idee dat de dominante lineaire veranderaanpak tekortschiet en moet worden ingewisseld voor een benadering die de onvoorspelbaarheid van het



verloop verdisconteert. DIMO kwam tot stand in een ontwerpgericht onderzoek in samenwerking met experts en gevoed door bevindingen uit verschillende innovatiepraktijken.

Het basisprincipe in DIMO is afgeleid van onderzoek van Van Delden (2009). Van Delden toonde aan dat de slaagkans van innovaties wordt vergroot als overdracht van ontwikkelenergie plaatsvindt tussen verschillende betrokken actorengroepen. Grofweg wordt onderscheid gemaakt tussen twee actorengroepen. De eerste groep zijn actoren die wel de onderwijsinnovatie beïnvloeden, maar niet zelf het onderwijs ontwerpen of maken, zoals overheid, subsidieverstrekken, instellingbestuurders, beleidsmedewerkers of vertegenwoordigers uit het beroepenveld. De tweede groep zijn actoren die in de dagelijkse praktijk opereren, zoals docenten, studieloopbaanbegeleiders, opleidingsmanagers, roosteraars en studenten. De processen in de twee groepen staan vaak los van elkaar en hebben een eigen dynamiek en bijdrage. Het werkingsmechanisme in DIMO is dat continuïteit in onderwijsinnovatie ontstaat

als de ontwikkelenergie tot stand komt in een actorengroep en als de energie doorgaat naar een volgende actorengroep. Stagnatie ontstaat als de ontwikkelenergie uitblijft of als de overgang van ontwikkelenergie tussen actorengroepen niet plaatsvindt.

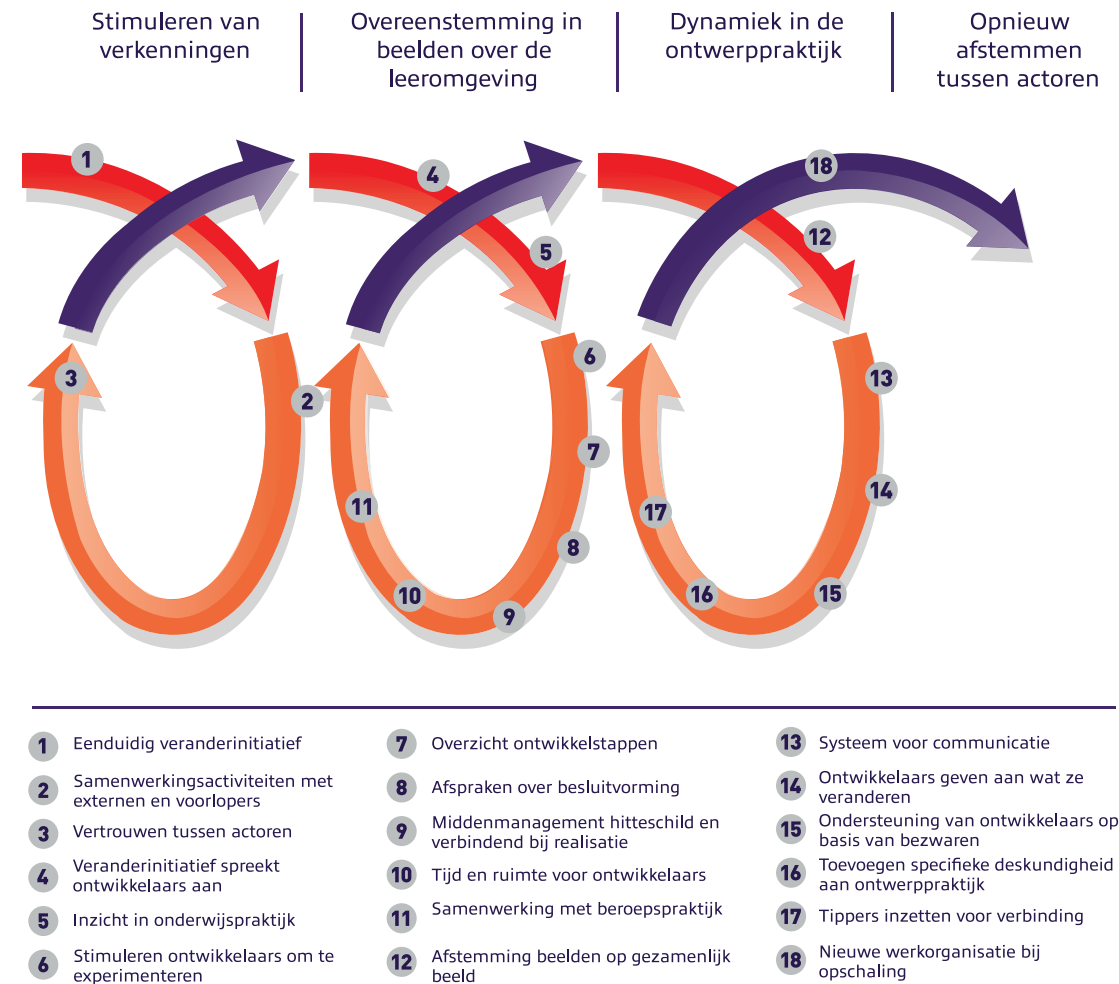
Het werkingsmechanisme van vrijmaken en doorgeven van ontwikkelenergie tussen actorengroepen zien we in onderwijsinnovatie in een viertal rondes terug (figuur 1). Het patroon start op het moment dat een veranderinitiatief wordt uitgezet en loopt door totdat de innovatie is gerealiseerd. Vervolgens wordt het doorgezet naar andere delen van de onderwijsorganisatie.

In de eerste ronde, stimuleren van verkenningen, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. Daarin spelen oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlopers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde vormt richtinggevende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie. In de tweede ronde, overeenstemming in beelden over de leeromgeving, worden de contouren van de oplossingsrichtingen verder uitgewerkt in leeruitkomsten, ontwerpcriteria voor de leeromgeving, onderwijsconcepten en casco's. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt waarin ontwikkelaars ononderbroken aan het werk kunnen. In de derde ronde, dynamiek in de ontwerp-praktijk, werken ontwikkelaars het onderwijs

daadwerkelijk uit naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase, omdat in deze ronde pas de consequenties van eerder gemaakte keuzes duidelijk worden bij een deel van de ontwikkelaars. Deze *reality check* kan leiden tot een terugval in het patroon, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. Als het patroon doorzet, dan zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde ronde belandt, opnieuw afstemmen van de beelden. In die ronde bereikt de onderwijsinnovatie een stadium, waarin de uitkomsten worden toegepast in andere onderwijsinnovaties of delen van de onderwijsorganisatie, wat ook weer een eigenstandige dynamiek kent.

De werkregels die zijn weergegeven op delen van de spiraal, zijn mogelijke interventies waar de veranderaar uit kan putten om nieuwe ontwikkelenergie vrij te maken en de continuïteit te herstellen. Bovendien kan de veranderaar de werkregels gebruiken om zijn of haar eigen repertoire aan interventiemogelijkheden aan te spiegelen.

Samengevat, DIMO is een benadering van onderwijsinnovatie die verloopt over een aantal rondes, ingegeven door het vrijkomen en doorgeven van ontwikkelenergie tussen actorengroepen. De benadering lijkt beter aan te sluiten bij de onvoorspelbaarheid veel onderwijsinnovaties dan de dominante lineaire veranderaanpak. Het DIMO-model schematiseert



Figuur 1. Oriëntatiebasis van Dynamisch innovatiemanagement in onderwijsinnovatie (Coppoolse, 2018)

onderwijsinnovatie als een patroon, waarmee gebeurtenissen beter kunnen worden begrepen. Bovendien bieden de werkregels moge-

lijke interventies waarmee het verloop van de innovatie kan worden beïnvloed.

De relevantie en het belang van dit onderzoek

De snel veranderende beroepspraktijk, maar ook veranderende inzichten in de manier waarop mensen leren of hoe onderwijs het best kan

worden aangeboden vragen om voortdurende innovatie van het onderwijsprogramma. Echter, de teleurstellende resultaten in onderwijsinnovatie vormen een maatschappelijk probleem. Ook de inzichten in de veranderkunde laten zien dat meer dynamische vormen van onderwijsinnovatie kansrijker zijn, maar het ontbreekt aan een handelingsalternatief dat aansluit bij die meer dynamische benadering. Dus ondanks het besef dat een andere innovatieaanpak kansrijker lijkt dan de dominante lineaire aanpak, blijft een handelingsalternatief dat aansluit bij die meer dynamische benadering uit. In dit onderzoek zijn vanuit de dynamische werkpraktijk van onderwijsinnovatie mechanismes onthuld waarop de veranderaar kan inspelen om de ontwikkelenergie vrij te maken. Met de omzetting van de inzichten in een oriëntatiebasis en de werkregels is een handelingsalternatief ontstaan waarmee veranderaars in complexe onderwijsinnovaties de innovatie gaande kunnen houden en daarmee de slaagkans van onderwijsinnovatie vergroten.

Hoe het onderzoek is uitgevoerd

De aanleiding voor dit onderzoek was mijn eigen fascinatie over het verloop van onderwijsinnovaties vanuit praktijkervaringen als leider van onderwijsinnovaties. Onderwijsinnovaties ervaarde ik veelal als een ‘bumpy road’ van fijne momenten, waar ontwikkelaars geïnspireerd door een mooi toekomstbeeld samen nieuwe producten maakten. Maar die momenten konden ook zomaar worden afge-

wisseld voor teleurstellingen, gedoe en geruzie, waardoor de energie wegzakte of innovaties zelfs stil kwamen te liggen. Deze grilligheid bleek niet alleen in innovaties waar ik bij was betrokken, maar gemeengoed. Uit literatuurstudie in de veranderkundige en onderwijskundige literatuur bleek dat gezien de complexiteit van innovaties een lineaire aanpak niet volstaat. Er zijn aanwijzingen dat een meer dynamische aanpak nodig is, waarin de onvoorspelbaarheid van het proces als resultaat van verschillende actorenposities is verdisconteerd. De vraag is hoe dat gaat in onderwijsinnovaties. In een drietal empirische studies heb ik dit vraagstuk verder onderzocht. In een eerste case study van een succesvolle onderwijsinnovatie is onderzocht wat daar is gebeurd. De uitkomsten zijn samengevat in een eerste uitwerking van een oriëntatiebasis, een model of kijkvenster om begrijp[te krijgen van het verloop van onderwijsinnovaties. Vervolgens heb ik door middel van een Delphi studie de opbrengsten uit die casus voorgelegd aan een groep experts op onderwijsinnovatie in het hbo en hen gevraagd of de inzichten uit de casus werden herkend en of zij aanvullingen en verfijningen hadden. Dit leidde tot een eerste basisset aan werkregels. Tenslotte is die basisset verrijkt met de uitkomsten uit *learning history* onderzoek in drie innovaties waar sprake was van dynamisch innovatiemanagement. Dat resulteerde in de uiteindelijke oriëntatiebasis die bestaat uit een viertal rondes met een set van 18 werkregels. Deze oriëntatiebasis is uiteindelijk ingezet en

geëvalueerd in de werkpraktijk bij de veranderaars in onderwijs.

De betekenis voor de vorming van professionals

Toepassing in de innovatiepraktijk laat zien dat de oriëntatiebasis op drie manieren bijdraagt. Als eerste biedt de oriëntatiebasis ondersteuning aan de veranderaar in de innovatiepraktijk. De veranderaar heeft met de oriëntatiebasis een model en taal om te duiden in welke fase de innovatie zich bevindt, of er sprake is van continuïteit of stagnatie, en welke actor-groep aan zet is, maar ook een reflectie op de eigen vooringenomenheden, handelingsmodel en onderliggende ingesloten overtuigingen. Als tweede biedt de oriëntatiebasis taal voor het delen van inzichten over het verloop op team- of organisatieniveau. Door zo nu en dan eens stil te staan bij het verloop van de onderwijsinnovatie aan de hand van de oriëntatiebasis delen betrokkenen waar ze staan, waar ze stagnatie zien en hoe ze het denken op te lossen. Ook bleek uit reflecties met de oriëntatiebasis op teamniveau dat actorengroepen nog in verschillende fases van de innovatie kunnen zitten. Zo wees de herontwerpgroep in een van de cases aan dat ze einde van de derde lus zaten, terwijl een groot deel van het team nog in de start van de lus aan het wennen was aan het nieuwe veranderinitiatief. Als derde biedt de oriëntatiebasis op macroniveau een andere kijkwijze en een bijbehorend taalspel. Waar de aanhangers van een lineair paradigma spreken over het slagen of mislukken van innovaties of

uitspraken zoals 'het moet tussen de oren komen van ontwikkelaars', wordt met de uitwerking van een dynamisch handelingsmodel voor onderwijsinnovatie 'zachtere' taal gebruikt. ■

LESSONS LEARNT

- Complexe omgevingen zoals een onderwijsinnovatie maken duidelijk dat de dominante lineaire benadering van het proces plaats moet maken voor een meer dynamische veranderaanpak
- Onze uitwerking van een oriëntatiebasis biedt een goed bruikbare en nuttige reflectieve tool voor veranderaars, zonder dat het een dwingend keurslijf vormt
- Dynamisch innoveren kent een ander, zachter taalspel dan strategieën die passen bij een lineaire benadering van onderwijsinnovatie

AANBEVELINGEN

- De oriëntatiebasis is tot stand gekomen op basis van de uitkomsten van een diepgaand exploratief onderzoek in een beperkt aantal cases. Vervolgonderzoek naar verdere verfijning en verrijking van de oriëntatiebasis is nodig om een volgende fase van een nog generiekere inzetbare oriëntatiebasis te komen
- De oriëntatiebasis is goed te gebruiken om sleutelmomenten in onderwijsinnovatie te detecteren en helpt om te begrijpen wat er op die momenten daadwerkelijk gebeurt en om dieper gelegen patronen open te leggen.
- Ondanks dat dynamisch innovatiemanagement kansrijk lijkt zien we dat toepassing van de oriëntatiebasis geen vanzelfsprekendheid is. In mijn werkpraktijk zie ik dat veranderaars op spannende momenten of momenten van onzekerheid vaak terugvallen op de bekende lineaire veranderaanpak. Verder onderzoek naar het toe-eigenen en inzetten van dynamisch innovatiemanagement door veranderaars kan bijdragen aan het nemen van deze horde.

MARGREETH KLOPPENBURG IS ONDERZOEKER IN DE ACCOUNTANCY-SECTOR EN VERBONDEN AAN DE ONDERZOEKSGROEP LEVO/NP.

Zij publiceerde de bundel **Artikel 5 (2017) over de beroepseer van de accountant, waarvoor zij een onderscheiding ontving van de Koninklijke Nederlandse Beroepsorganisatie van Accountants (NBA)**. Voorts richt zij zich in haar onderzoek op de maatschappelijke rol van de accountancy en faciliteerde zij de beroepsopleiding tot accountant met een digitaal platform.

Normen voor accountants

Margreeth Kloppenburg

Sinds 2013 tot heden heb ik, geïnspireerd door het gedachtengoed rond onder meer ‘Good work’, het grootschalig onderzoek aan Harvard School of Education onder leiding van Professor Howard Gardner, het werk van Stichting Beroepseer, en de kennis aanwezig bij het lectoraat Normatieve professionalisering, verschillende innovatieprojecten binnen de accountancysector en het accountancyonderwijs gerealiseerd.

De projecten vormden, wat meer uitgezoomd en opgeteld, een noodzakelijk geluid in een

nogal, zeker een aantal jaren geleden, voornamelijk technocratische wereld. Na forse schandalen waarvan het faillissement van het Amerikaanse energiebedrijf Enron de beroemde druppel was die de spreekwoordelijke emmer deed overlopen, is de professionele ruimte van de accountant steeds verder ingeperkt. Onder andere door verscherpt toezicht belegd bij de Autoriteit Financiële Markten (in 2006 via de WTA (Wet Toezicht Accountancyorganisaties), een stroom rapporten met maatregelen vanuit de door de sector zelf aangestelde Monitoring Commissie Accountancy (MCA) en stuurgroep Publiek Belang en vanuit de politiek aangestelde Commissie Toekomst Accountancysector (CTA), tot in 2020 de aanstelling van twee kwartiermakers door de toenmalige Minister van Financiën Hoekstra. Deze kwartiermakers zijn nu twee jaar bezig met als expliciete opdracht de gewenste kwaliteitsverbetering van het werk van de accountant nog verder aan te jagen.

Hamvraag tijdens deze cascade aan richtingwijzers: hoe voorkom je dat alle goede bedoelingen ertoe leiden dat de accountant een uitvoerder wordt van andermans opvattingen over wat kwaliteit is? Hoe word en blijf je die

autonome professional, die ook zelf nadenkt en handelt in het publieke belang vanuit een welgemeend 'hart voor de publieke zaak'?

Het belang van het werk van de accountant

Er zijn weinig mensen die je 's nachts wakker kunt maken om te vragen waarom een samenleving geholpen is met het werk van een accountant. En toch raakt de kwaliteit van het werk van de accountant direct zaken die wij met elkaar belangrijk vinden. Bijvoorbeeld wanneer woningcorporaties, gemeentes of ziekenhuizen geld lenen, investeren, beleggen of bedrijven diensten en goederen leveren en het prettig is wanneer een onafhankelijke derde vaststelt of er een getrouw beeld is van de werkelijke financiële (en tegenwoordig steeds vaker niet-financiële) informatie over de betrokken entiteit. Doe je wel zaken met een betrouwbare partner? En, vaak over het hoofd gezien, er werken ook veel accountants bij publieke instituten, denk aan de Belastingdienst of Auditdienst Rijk, die voor het functioneren van onze samenleving belangrijk zijn. Tot slot werken er geregistreerde accountants binnen het bedrijfsleven en bij internal audit afdelingen. De opleiding tot accountant duurt gemiddeld genomen 9 jaar waarbij studie en werk, naarmate men vordert, steeds meer gecombineerd wordt. Een RA-titel (registeraccountant) opent ook veel deuren naar andere aantrekkelijke posities in het bedrijfsleven. Er bestaat ook een AA-titel (accountant-administratieconsulent).

Van principle based

Historisch gezien is er in de ontwikkeling van het vak van accountant in Nederland veel aandacht voor het normatieve aspect. Theodore Limperg (1932/1933), de belangrijkste grondlegger van het vak van accountant in Nederland, verwoordt die normativiteit letterlijk in zijn "Leer van het Gewekte Vertrouwen" door te stellen dat de kern van het vak gelegen is in hoe de accountant de voorschriften toepast in de dagelijkse beroepspraktijk. Bijna 80 jaar lang vormen Limpergs principes krachtige uitgangspunten voor de praktijk en ook in het onderwijs. Er zijn weinig standaarden. Accountants geschoold in de 'oude' Gedrags -en Beroepsregels Registeraccountants (GBR, 1994) vatten de richtsnoeren voor hun handelen samen aan de hand van twee overkoepelende artikelen: Artikel 5, 'de eer van de stand niet beschadigen' en Artikel 11, 'deugdelijke grondslag'. Maar door de verregaande globalisering van het vak en het ontstaan van de grote internationaal opererende accoun-



tantskantoren, zijn die herkenbare, Nederlandse uitgangspunten op de achtergrond geraakt (Meuwissen en Wallage, 2008).

.... naar rules based..

Het werk van de accountant is heden ten dage dan ook in hoge mate gestandaardiseerd (alhoewel ze het zelf nog principle based noemen) met indrukwekkende naslagwerken tot gevolg, zoals bijvoorbeeld de Handleiding Regelgeving Accountancy (HRA). Het is ook een vak dat meebeweegt met sociaaleconomische context. Dat betekent dat normen ook weer tegen het licht gehouden worden als er in de maatschappij veranderingen plaatsvinden. De roep om duurzamere bedrijfsvoering is een mooi voorbeeld. Hoe controleert de accountant dat een beursgenoteerde organisatie die ambities ook waarmaakt?

Het vak van openbaar accountant is verankerd in de wet waarmee de volgorde van de belangenafweging aan sich helder geregeld is: het publieke belang dient te prevaleren. Ter illustratie: in 2014 op Freaky Thursday komen drie zaken samen: de AFM komt met een rapport over de kwaliteit, er gaat een brief naar de Tweede Kamer en er verschijnt een rapport vanuit de beroepsorganisatie voor accountants (NBA) met daarin 53 maatregelen om de kwaliteit van de accountantscontrole te verbeteren. De beroepsgroep heeft verder alle kenmerken van een professie: een register, een gedragscode met daarin de fundamentele

beginselen (Verordening Gedrag -en Beroepsregels Accountants) en sinds 2016, als een van de 53 maatregelen naar aanleiding van toeneemende kritiek, de beroepseed. De eed bekrachtigt ten overstaan van de eedgemeenschap (doorgaans collega's) vocaal de fundamentele beginselen.

Objectief en onafhankelijk

Maar ook de beroepspraktijk van de accountant is weerbarstig.

Het vak is er een van (gestandaardiseerde) normen toepassen in een veranderende beroepspraktijk en dus zal een accountant ook eigen professionele afwegingen moeten maken. Niet altijd zijn alle variabelen bekend, de situatie niet zo helder als gewenst, de timing net wel of net niet handig en de (financiële) belangen en de druk die daarmee gepaard gaat, kunnen enorm zijn. Het vak van accountant is dan ook gebaat bij professionals die, te midden van al die higher grounds, ook vooral zelf scherp blijven nadenken en zich bewust zijn van hun eigen persoonlijke (subjectieve) aandeel bij het maken van een professionele afweging eenmaal in swampy lowland aandel. Een voorbeeld: in Artikel 5, de beroepseer van de accountant, een bundel waarvan ik de redactie voerde met Thijs Jansen van Stichting Beroepseer, heb ik Thijs Smit, de internal auditor ten tijde van Aholdschandaal, geïnterviewd waarbij de titel van het stuk de lading wel dekt: 'Anarchist tussen de regels'. Hij pelt uiteindelijk zijn handelen in die roem-

ruchte periode (waarmee de geheimgehouden sideletters openbaar werden) af als gedreven door een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel met een rijke voedingsbodem door een arme jeugd in Groningen en een stapelende onderwijsweg. Een vormende route die er voor iedereen anders uit ziet.

Om studenten te stimuleren in een vroeg stadium oog te ontwikkelen voor maatschappelijke omstandigheden en veranderingen bedachten we in 2014 voor de accountancyopleiding van Nyenrode het opinieplatform The Accountables. Nu in 2022 vormt het een volwaardig platform dat geheel gerund wordt door studenten. Ook is er ieder jaar een opinieprijs te winnen voor de beste opinie over een maatschappelijk relevant thema.

Hoe vorm je een integer hart voor de publieke zaak?

Recent onderzoek uitgevoerd door Transparency Nederland geeft een goed overzicht van de huidige stand van zaken van het ethiekonderwijs in Nederland. Daaruit wordt duidelijk dat er nog een wereld te winnen is. Als je als accountant wordt opgeleid, studeer en werk je gemiddeld genomen dus zo'n 9 jaar lang. De vaktechnische kant van het werk krijgt veel nadruk en de aandacht voor het ethische, creatieve en innovatieve karakter van het vak en de maatschappelijke relevantie is minimaal (Van der Kolk, 2019). Het inzicht dat er ook binnen het onderwijs serieus iets anders moet, is wel

geland (Rapport In het publieke belang, 2014). Sinds 2016 is er 6 ECT (studiepunten) toegerekend door de Commissie Eindtermen Accountancyopleidingen aan een nieuw vak Gedrag, ethiek en besluitvorming (GEB).

Eerder zaten de thema's ook al wel in de opleiding, maar nu een stuk nadrukkelijker. Het is een eerste stap. Naast eindtermen zet de CEA in op zogeheten 'streams'. Met zo'n stream wordt beoogd dat het onderwerp 'meandert' door de opleiding en op meerdere plekken aan de orde komt. Een van de drie streams is 'de maatschappelijke rol van de accountant'.

"Als je de norm zonder tegendruk accepteert, dan ben je eigenlijk al verloren"

Voor de bundel Artikel 5 hebben we een onderzoek gedaan onder accountants. Het kwalitatieve onderzoek bestond uit 25 diepte-interviews met praktiserende accountants.

Om recht te doen aan de pluriforme populatie zijn openbaar accountants, overheidsaccountants, MKB-accountants en accountants in business geïnterviewd. Er is extra nadruk gelegd op situaties waar de professional geen houvast heeft aan regels. Het kwantitatieve gedeelte van de studie bestond uit een enquête onder openbaar accountants (zowel RA en AA). In totaal zijn 3087 accountants uit het ledenbestand van de NBA aangeschreven. Uiteindelijk hebben 306 respondenten de vragenlijst volledig ingevuld, een respons van 9.9 procent.

Minstens zo belangrijk was de timing en de samenstelling van de bundel zelf. Artikel 5 verwijst naar een van de twee artikelen die voor accountants geschoold met de GBR, richtsnoeren waren in hun handelen. Artikel 11 verwees naar 'deugdelijke grondslag' en Artikel 5 naar de beroepseer van de accountant, de eer van de stand. De bundel bestaat uit interviews met 'eervolle accountants' (moral examples), een groot aantal essays van experts over wat zij zien als gewenst beroepsbeeld ("Ode aan de rebelse geest") en meer onderzoek van andere wetenschappers.

De maatschappelijke rol van de accountant inhoudelijk vormgeven

Het laatste project, dat tot zomer 2022 loopt, is gerealiseerd met steun van het NRO (Ministerie van Onderwijs). Het heeft als doel een multistakeholder platform te bouwen, met de kenmerken van een wikipedia, rond de maatschappelijke rol van de accountant. www.auditpedia.nl is ingericht met drie grote portalen: maatschappelijke relevantie, beroepsontwikkeling en beroeps-geschiedenis. Het geeft accountancystudenten meteen een beter overzicht van het professionele speelveld waarin ze zich gaan begeven. De gereedschapskist van de accountant, het vaktechnische gedeelte waar de opleiding zo rijk mee gevuld is, is daarbij een onderdeel van de wiki, maar niet de hoofdmoot. Juist die kennis en (historische) verhalen die diepgang geven aan de maatschappelijke rol en de ontwikkeling van het vak van staan centraal.

Het platform is open access en wordt gevuld door bijdragen van experts, docenten/hoogleraren, studenten. Eenieder die is aangemeld kan heel eenvoudig artikelen uploaden, met links, illustraties, tabellen en de originele bronnen. Ook zijn er bijdragen van belangrijke instituties in ons land, zoals de Algemene Rekenkamer, Auditdienst Rijk en de belastingdienst. Zij hebben zich bereid verklaard een stuk te schrijven speciaal voor accountancystudenten. Tot slot is een onderdeel van project dat er een podcastserie is gemaakt met personen uit de accountancysector die veel hebben betekend in de ontwikkeling van het vak in dienst van de maatschappij. In april 2022 vond er een Auditpedia Content Hackathon plaats waar meer dan 60 deelnemers uit onderwijs, kantoren en publieke sector aan deelnamen en waarbij content is geschreven voor het platform. Meerdere studententeams (HBO en universiteit) stredden mee naar een prijs aangeboden door Vereniging AC-scholen overleg en een heuse wisselbeker. De laatste stap in het project is de overdracht van het platform aan een stichting die het platform verder gaat brengen. ■

LESSONS LEARNT

- Heb geduld
- Denk in lange lijnen
- Soms begrijp je pas later waarom je iets zo deed

AANBEVELINGEN

- Onderzoek is ‘an sich’ ook al een interventie, je brengt al heel wat teweeg door je vragen
- Een goed theoretisch fundament is a joy for ever (of in ieder geval heel lang)
- De wereld is groter dan je onderzoek

HOOFDSTUK 5 – OP ZOEK NAAR DE ZIEL VAN DE PROFESSIONAL

Cok Bakker

Remco Coppoolse

Het geheel is meer dan de som der delen

We stelden aan de orde: de ziel van de professional. Tien jaar later, wat weten we nu? En ook: hoe hebben we dat al die jaren onderzocht en wat hebben we daarvan geleerd?

We hebben een breed spectrum aan beroepen voorbij zien komen en constateerden daartussen grote verschillen. Professionals kennen in hun eigen beroepsgroepen een eigen taal en cultuur. Docenten godsdienst/levensbeschouwing kunnen misschien nog wel een zelfde mensbeeld hebben als vastgoedtaxateurs, maar de aandacht binnen het professionele domein en de taal die voorhanden is om dat bewust te zijn en te benoemen verschillen. Zo ook het verschil tussen de studenten die opgeleid worden in een homogene groep tot orthoptist (als paramedicus) en de student die bewust kiest voor een minor Filosofie – Wereldgodsdiensten - Spiritualiteit. De bagage en competenties van professionals, de wijze van formaliseren in de codes van het specifieke beroep en misschien zelfs wel het ‘soort’ mensen dat voor een bepaald beroep kiest, het is nadrukkelijk niet meer of minder waard ter

bepaling van de normativiteit van het beroep, maar verschillend is het wel. De vraag is wat – ondanks die verschillen – de rode draad is van al deze projecten onder de vlag van het thema Levo/NP.

Dat de *interpretatie* door de professional van cruciaal belang is, maar dat dat heel verschillend (en soms ook nauwelijks of niet) aandacht heeft in het professionaliseringsproces stellen we voor als de rode draad. Daartoe zouden we het begrip een ‘*hermeneutisch-communicatief perspectief*’ willen introduceren. In het doen van je werk interpreteer je namelijk van alles: de betekenis van het protocol in een praktijk situatie zoals specifiek jij die waarneemt, onder invloed van een groter aantal contextuele factoren die je op jouw manier interpreteert. Ons onderzoek is erop gericht om dit interpretatieproces beter te begrijpen; we ontwikkelen een hermeneutisch perspectief op professionaliteit en professionele ontwikkeling. In sommige projecten is de theorie van Fives en Buhl (2012) op dit punt nuttig gebleken en kan helpen als voorbeeld om te zien hoe goede theorie beter zicht geeft op zo’n interpretatie-‘schil’: je neemt

om te beginnen al heel selectief waar wat er in een bepaalde situatie aan de hand is (*filtering*), je geeft daar op jouw eigen manier vanuit jouw specifieke achtergrond woorden en betekenissen aan (*framing*) en op basis van dat subjectieve beeld kom je tot bepaalde opvattingen hoe je te handelen hebt (*guides*).

‘Verstrengeling’ in de ‘complexiteit van de alledaagse werkelijkheid’ is de tweede centrale notie. De complexiteit van de werkelijkheid, en dus ook de complexiteit van de beroepspraktijk van een professional maakt dat het per definitie onmogelijk is een compleet overzicht te ontwikkelen, dus is de situatie als zodanig nooit volledig te bevatten en dus on-grijpbaar. Wanneer we dan ook nog eens de interne drijfveren van professionals als ongrijpbaar definiëren, dan vraag je je bijna af of het mogelijk is naar ons thema onderzoek te doen.

Dat kan natuurlijk heel relativerend werken. Wat bepaalt dan eigenlijk nog wat je doet? Hoe kun je het dan ooit ‘goed’ doen en hoe kun je dat weten? Dat zijn dan ook goede vragen. Maar het is belangrijk daarbij te realiseren dat je in die relatieve onzekerheid uiteindelijk als professional wel besluit op een bepaalde manier te handelen die impact heeft ten opzichte van de persoon, het object of de situatie waar-toe je je professioneel te verhouden hebt. En dat is ‘*real in its consequences*’ (ref. Weick).

In het deel hiervoor hebben we door een heel aantal bijdragen van onderzoekers laten zien

hoe we zicht hebben proberen te ontwikkelen op de ziel van de professional. Anders gezegd: hoe ongrijpbare aspecten, impliciete motieven, subjectieve factoren, of: denken, willen voelen meespelen in de beroepsbeoefening. In dit hoofdstuk willen we kijken of we op basis van al die verschillende inbrengen kunnen ontdekken in welke omgeving de professional opereert, wat dat zegt over wat we metaforisch als ‘de ziel is van de professional’ hebben aangeduid, en hoe je in dat domein en met die interesse onderzoek doet. Dat blijken niet alleen spannende, maar ook ingewikkelde vragen, omdat de ziel van de professional zich nog niet zo makkelijk laat vangen. Ware het niet dat we in de bijdrages vanuit al die perspectieven overeenkomsten zien, patronen ontdekken, verschillen zien, maar bovenal een mooie kennisopbrengst over het kernthema van dit boek.

We maken daarbij onderscheid in Inhoud, Proces, Methode en Agenda.

.....
INHOUD
Wat maken we op over de ziel van de professional

Deze vondsten in de bijdrages van onderzoekers zijn voor ons aanleiding om die ziel van professionals verder te ontrafelen. Ondanks de discussies over ‘de ziel’ als metaforisch concept, zien we de keuze op een bepaalde

manier sterk bevestigd in deze hele expeditie. Die bevestiging blijkt niet alleen uit de ingewikkeldheid van het vinden van het subjectieve, maar vooral doordat we in de bijdrages vinden dat het spel dat wordt gespeeld door professionals in hun complexe beroepspraktijken veel meer is dan alleen maar domweg technisch het systeem van protocollen en instrumenten toe te passen. De plekken der moeite betreden, en echt tot je door laten dringen dat professionele issues ingewikkeld zijn zonder dat er een 100% ‘goed’ of ‘fout’ is, betekent het aangaan van een moeilijke reis. Het vraagt om die complexiteit op te zoeken in plaats van weg te wimpelen. Dat is een ingrijpende existentiële stap en raakt aan iemands ‘*Sitz im Leben*’, aan iemands levensbeschouwing. En de vraag is of je dat aankunt en aan wilt gaan, en of die stap aantrekkelijk voor je is als professional. En als je dat al aandurft, heb je dan ook het vertrouwen dat je dan werkelijk verder komt. En kun je ook het vertrouwen hebben dat je met je collega’s die intersubjectieve waarheidsvinding constructief aan kan gaan, dat het lukt om tot een gezamenlijke uitkomst te komen.

Spanningen in professionele ruimte
Veel van de onderzoeken geven inzicht in de ervaren ongemakkelijkheid van professionals binnen de grenzen van het systeem waarbinnen ze geacht worden te werken. En zeker op het moment van een plotselinge crisis of een spannende gebeurtenis of een situatie in het alledaagse die niet precies zo was voorzien

in het systeem, wordt een beroep gedaan op het zelf nadenken van een professional. Vaak ontstaat er dan ook een spanning met het systeem, doordat de systeemwereld en leefwereld niet matchen; het conflict dat professionals ervaren op het moment dat de systeemwereld en hun eigen subjectieve interpretatiekaders botsen. In beginsel is het systeem bedoeld om in een beroep ‘goed werk’ te definiëren. En als het systeem dan leidend is voor het professioneel handelen kun je verwachten dat er goed werk wordt geleverd als het systeem wordt gevolgd. Zo moet het werken en zo werkt het vaak. En toch wordt in veel van de projecten ‘ontdekt’ dat de systeemwereld regelmatig door professionals niet alleen maar als helpend wordt ervaren, maar ook als knellend en beperkend. Die spanning appelleert aan de autonomie van de professional. Vanuit het systeem kan een bepaalde professionele keuze of handeling misschien goed lijken, maar de interpretatie van de situatie door de professional kan in zijn of haar autonomie tot een andere keus leiden. Dan is het niet altijd zo dat je als professional alle ruimte en stimulans ervaart voor die eigen keus. Het systeem heeft dan een corrigerende werking en wordt als dwingend ervaren, in plaats van helpend in het uitvoeren van wat we vastgesteld hadden als het ‘goede werk’. In sommige beroepsgroepen is die corrigerende werking behoorlijk heftig. Bijvoorbeeld in de zorg en in het onderwijs wordt het systeem als ‘*over de top*’ ervaren. Als professional in die beroepsgroepen ben je gevoelsmatig meer bezig

met de dingen te doen die horen volgens het systeem, zoals bijvoorbeeld registratieplichten, dan dat je eigenlijk zou willen vanuit je persoonlijke overtuiging van wat goede beroepsbeoefening is. De voorbeelden van deze spanning in de zorg en onderwijs zijn velerlei, maar ook in andere beroepen wordt de spanning ervaren tussen de verwachtingen of de ideeën die zijn opgelegd via het systeem versus de onafhankelijkheid van de professional. We constateren dat die spanning tussen systeem- en leefwereld in veel beroepen speelt en een vertrekpunt vormt van veel van de onderzoeken.

Hoe kun je vervolgens omgaan met die spanningen?

In de professionele praktijk zien we twee soorten reacties op deze spanning tussen systeem en leefwereld. De werkelijkheid is complex, het systeem schiet te kort. Wat dan? In veel professies lijkt de eerste reactie te zijn om dan dus maar het systeem uit te breiden. Bijvoorbeeld, als er twijfels zijn over het beoordelen van een werkstuk, omdat verschillende beoordelaars verschillende cijfers geven voor hetzelfde werkstuk dan kun je daar op verschillende manieren mee omgaan. Een reactie is om de ‘beoordelingsrubrics’ nog eens onder de loep te nemen en de rubric uit te breiden, zodat mogelijke verschillen in beoordelen in de nabije toekomst worden uitgesloten. Het oplossen via het aanpassen van het systeem is vaak heel verleidelijk, omdat daarmee opnieuw het gevoel van controle ontstaat. Soms helpt dat, maar soms is het toch

ook vooral de *illusie* van controle die we in de lucht houden. Immers, het gevolg van het uitbreiden van die systeemwereld is niet dat die spanning op de professionele ruimte afneemt. Integendeel, ook met de uitgebreidere rubric zullen beoordelingsverschillen blijven opspelen. Een tweede reactie is het aangaan en erkennen van die spanning door het nader onderzoeken van het vraagstuk dat is ontstaan. In dat geval accepteren de betrokkenen de complexiteit van de werkelijkheid waarin de professional werkt en erkennen ook de onvermijdelijkheid van de subjectiviteit in de oordeelsvorming van de professional. In het geval van de verschillende cijfers voor het werkstuk kan in een dialoog verkend worden hoe de verschillende oordelen worden beargumenteerd. Zij onderzoeken dan wat er precies aan de hand kan zijn waardoor zij zo verschillend zijn in hun beoordelingen. Niet alleen je afvragen of je de rubric goed hebt toegepast, maar ook je realiseren dat de werkelijkheid altijd ingewikkelder is dan dat in een rubric kan worden verrat. Dat is de moeilijkere weg: je weet niet altijd van tevoren hoe lang dat ‘kalibreren’ gaat duren, en misschien wordt juist door dat gesprek nog duidelijker dat je het heel erg oneens bent, waardoor het eerder nog moeilijker wordt. Maar juist door het opzoeken van die ‘plek der moeite’ (en er niet voor weg lopen of doen alsof het er niet is) wordt ontwikkeling en verdieping in gang gezet.

Overigens is de keuze voor systeemoplossingen (door de oplossing te verwachten van het uit-

breiden of bijstellen van het systeem), en daarmee het uit de weg gaan van het onderzoek van de professionele ruimte, niet per se onwilt. Eerder lijkt dit het gevolg van de sfeer in de professie en de mate waarin men in de professie zich bewust is van die subjectiviteit. In die zin draagt het werk wat wij doen bij aan een bewustwordingsproces van de subjectiviteit en de spanningen die professionals ervaren. En dat het op het spel zetten van die subjectiviteit, in plaats van het uit de weg gaan ervan, kan leiden tot verrassingen.

Verschillen in taal

In de bijdragen constateren we dat er bij het beschrijven van wat we de ziel van de professional noemen tussen de diverse beroepsgroepen grote verschillen zijn in taal. Dat uit zich in verschillen tussen de beschikbare begrippen, verschillen in jargon waarmee de meer ongreepbare of subjectieve aspecten van het vakgebied of haar professionals worden gedeut. Zo constateren we dat in de bijdrage over het onderzoek naar taxateurs, dat de manier van zoeken, nadenken en praten naar verdieping in een geheel andere context plaatsvindt dan bijvoorbeeld de lerarenopleiding en dat dat maakt dat er sprake is van een heel ander taalspel. Zo wordt de invloed van de ziel van de professional bij het vaststellen van bepaalde bedragen bij een taxatie in een heel andere sfeer en taal beschreven, dan we vinden bij de lerarenopleiding of maatschappelijk werk, waar dit soort financiële elementen veel minder op de

voorgond staan. Dat betekent dat wanneer je daadwerkelijk de diepte in wilt, als je daadwerkelijk de ziel van de professional wil begrijpen, je rekent met dat geheel eigen taalspel. Maar ook betekent dat wanneer je de diepte in wilt en het subjectieve spel per professie wil begrijpen dat je moet leren de verschillende talen te verstaan en te begrijpen.

PROCES

Ontwikkeling van de lens

Interdisciplinaire uitwisseling

Een ander punt is dat we door het uitvoeren van de projecten die in deze bundel worden beschreven een interdisciplinair gesprek op gang hebben gebracht tussen verschillende beroepen en tussen verschillende wetenschapsdomeinen. De oorsprong van onze onderzoeksgroep ligt in het educatieve domein met een accent op geesteswetenschappelijke disciplines als de filosofie, theologie, maatschappij- en cultuurstudies. Maar die enkelvoudige focus ligt achter ons en vele verbindingen zijn gemaakt. De verbreding van onze thematiek naar andere beroepsgroepen en disciplines vraagt om het bouwen van bruggen. Die bruggen zijn zichtbaar in meerdere bijdragen aan deze bundel. We constateren bijvoorbeeld hoe onderwijsveranderaars binnen dit gedachtegoed zich uitgedaagd voelen om iets van filosofische taal eigen te maken. Binnen projecten komen

professionals met elkaar in gesprek, ook heel basaal doordat bèta's, zoals een optometrist of een ingenieur, als NP-onderzoeker aansluiting vinden bij onze groep die van oorsprong die meer levensbeschouwelijke, geesteswetenschappelijk oriëntatie kent. Dat gebeurt omdat er bij die onderzoekers een interesse is in dit geesteswetenschappelijk perspectief door de vraagstukken waar zij mee bezig zijn. En andersom lezen we hoe een filosoof zichzelf verplicht voelt om te onderzoeken hoe filosofische beschouwingen een plekje kunnen krijgen in de onderwijspraktijk, door instrumenten te ontwikkelen waardoor filosofische beschouwingen hanteerbaar worden in de onderwijspraktijk en zich uitgenodigd voelt zich te verdiepen in onderwijsontwerptheorie of innovatietheorie. Ondanks deze verbreding moeten we vaststellen dat het accent van de bijdrages nog wel in het educatieve domein ligt. De geschiedenis van deze groep heeft dat accent opgeleverd en is nog steeds aanwezig, ook nu het thema van NP op meer beroepen wordt betrokken. Bij nader inzien is die nadruk op onderwijs en lerarenopleiding helemaal niet zo bezwaarlijk, omdat de subjectieve kant van professionalisering een belangrijk onderwerp is in alle beroepsopleidingen en dit gedachtegoed via de opleiders daar een plek kan krijgen. Anders gezegd: om welk beroep het ook gaat, er hoort een beroepsopleiding bij en een professional kan zich in verschillende fasen van de carrière willen ontwikkelen. Om die reden is een onderwijsperspectief altijd relevant.

Subjectiviteit in het professioneel handelen

In alle bijdragen zien we dan ook terug dat er een subjectieve laag in de besluitvorming van professionals speelt die uiteindelijk mede-bepalend is in het vormgeven aan professioneel handelen, hetgeen aandacht vraagt voor de vorming van de professional als persoon. In onze metafoor: de ziel van de professional. In die bijdrages zien we een veelheid aan benaderingen waarmee wordt onderzocht waaruit die subjectieve laag bestaat. We onderscheiden drie benaderingen die ons helpen om de ziel van de professional beter te begrijpen.

Ten eerste worden *concepten* gehanteerd waarmee kan worden uitgewerkt hoe je 'de ziel' kan uitleggen (als de wind die de boom doet bewegen). Voor de uitleg van facetten van de ziel worden concepten gebruikt als *scripts*, *beliefs*, levensbeschouwing, biografische elementen, karakter, identiteit, wereldbeeld, overtuigingen, geloofsovertuigingen, waarden of kernwaarden. Dat is niet alleen een veelheid aan termen, maar ook elk facet op zich is al voor velerlei interpretatie vatbaar. Het feit dat er zoveel begrippen circuleren illustreert hoe moeilijk deze 'ongrijpbare' drijfveren te conceptualiseren zijn. Hoe steekhoudend zijn die begrippen en is de één meer geschikt dan de ander? Het is moeilijk om op basis van de bijdragen een eensluidend en overtuigend antwoord te formuleren, meer dan dat we onze eigen redenties in ieders eigen artikel sluitend kunnen maken. Interne consistentie binnen een eigen

artikel is natuurlijk nastrevenswaardig en voor onderzoekers van groter belang. Een element dat in ieder geval heel dicht bij de ziel staat is de *houding* van een professional in de zin of je bijvoorbeeld het ongewisse, de onzekerheid en de openheid van een complexe beroepssituatie aankan en aandurft of dat je eerder de neiging hebt die ongewisheid te vermijden. Zoals in het onderzoek van Saro Lozano Parra de vraag speelt of je het aandurft als docent om het conflict in de klas eerder te vergroten, omdat je dat om pedagogische redenen belangrijk vindt. Met alle risico van dien, namelijk dat je niet weet waar je dan uitkomt. In tegenstelling tot de houding dat je vooral 'in control' wilt blijven in de klas. Of de manier waarop je je zelf in een geloofstraditie ziet staan, zoals dat speelt in het onderzoek van Bram de Muynck. Voor wie biedt het exclusief en onbetwistbaar houden van de eigen traditie de veiligheid van de eigen 'bubble'? En wie daarentegen hecht enerzijds zeer aan de eigen traditie, de traditie waarin je groot bent geworden, maar kan tegelijkertijd open staan en geïnteresseerd zijn in andersdenkenden met andere gewoonten en praktijken, professioneel en persoonlijk? Bijzonder interessant hoe Bram de Muynck laat zien hoe ook een relatief gesloten en exclusivistisch geloofssysteem niet op zich staat en 'los verkrijgbaar' is, maar altijd is ingebed in sociale praktijken en daarmee ook een eigen kleur krijgt. Dat gaat over meer dan alleen maar rationele afwegingen, daar is moed voor nodig.

Het gaat ook over de appels en de peren die je tegen elkaar moet afwegen, zoals dat zo mooi naar voren wordt gebracht in het onderzoek van Pim Klamer en de vastgoedtaxateurs. Hoe moet je je verantwoordelijkheid met het oog op het maatschappelijk belang als rapporteur met betrekking tot de waarde van een pand afzetten tegen je positie als ondernemer die het risico loopt een klant kwijt te raken als hij/zij niet taxeert zoals de klant dat graag ziet?

De houding van de professional, hoe je dingen ervaart, gevoelens die je ergens bij hebt, zijn persoonsgebonden, maar blijken óók heel bepalend in hoe je uiteindelijk keuzes maakt in je professionele handelen.

Ten tweede zien we in de bijdrages concepten waarmee de *ontwikkeling* van dit ongrijpbare aspect van professionalisering wordt uitgelegd, dus wat heeft bijgedragen aan hoe 'de ziel' nu is geworden. Allereerst zien we in de onderzoeksprojecten dat het subjectieve wordt gevoed door de *biografie* van de professional. Je bent door je hele leven heen de mens geworden die je nu bent. Je biografie wordt gekleurd door ervaringen bij het opgroeien, in de families waarvan je onderdeel uitmaakt, ervaringen op school, gebeurtenissen in sportverenigingen. Dat allemaal draagt bij aan een uniek vormingsstraject dat vervolgens voedingsbodem is voor te nemen besluiten. Daarnaast speelt ook *beroepssocialisatie* mee. De bijdragen bevestigen dat de beroepssocialisatie veel meer is dan

het aanleren van vaardigheden en protocollen. Doordat je kiest voor een beroepsopleiding word je ook op bepaalde manier in die specifieke omgeving gevormd.

Je wordt dan als persoon verder gevormd in de voorbereiding op de beroepsuitoefening. Bovendien moet je je realiseren dat de protocollen worden geïnterpreteerd door een persoon. Dus ook protocollen interpreteer je als professional met alle subjectieve bagage die je hebt opgedaan gedurende dat hele scholings- en wordingstraject in de professie. Kortom, de ziel is geen statische, onveranderlijke entiteit, maar wordt voortdurend gevormd door het leven en gebeurtenissen in de professie. In die zin is de ziel van de professional ook verstrengeld met de context. Het professioneel handelen wordt gekleurd door ‘de ziel’, maar andersom bestaat de ziel van de professional niet zonder de beroepscontext.

Ten derde zien we in de bijdrages *benaderingen* van hoe je het ongrijpbare van de ziel mogelijkwerijs toch kunt *opsporen* of *onthullen*. We zien in onderzoeken dat het bevragen van de biografie openingen geeft voor een inkijkje in de ziel. Waarbij dan opgemerkt moet worden dat professionals wel kunnen vertellen wat ze belangrijke gebeurtenissen vinden en hoe dat wellicht kan doorwerken in hun vorming als professional, maar dat dat per definitie nooit het hele verhaal is. Er zijn ook overwegingen, die je niet kunt vertellen, omdat ze bijvoorbeeld

onbewust zijn. Zo kun je als professional een aantal overtuigingen hebben of kernwaardes hebben omarmd, waarvan je zelf niet eens weet dat ze een rol spelen. Neem het voorbeeld van veranderaars die met grote stelligheid beweren dat je wel eerst alle neuzen dezelfde kant op moet hebben voordat je iets kunt veranderen. Onder deze stelling zitten een aantal overtuigingen waarvan de verantwoordelijke voor deze uitspraak zich vaak niet meer bewust is. Naast het bevragen van de professional zijn er ook andere momenten waarop de ziel van de professional tot expressie komt. Namelijk wat we verstoringen (*disruptors*) zijn gaan noemen. Met verstoringen doelen we op onverwachte gebeurtenissen in de beroepspraktijk. En waar van de professional een reactie wordt verwacht (in het spanningsveld tussen systeem en autonomie). Wat je in een aantal van de bijdrages ziet is dat de onderzoeker juist die situaties opzoekt. En eigenlijk het conflict uitlokt en cultiveert (Saro Lozano Parra), en daarmee op zoek gaat naar de spanning en verstoring. Of, in termen van Wierdsma (1999), daarmee juist ‘de plek der moeite’ opzoekt. Of, ander voorbeeld, zoals we dat zagen in het onderzoek naar professionele identiteit bij paramedici (Eline Belgraver): dat je jezelf als mens beter leert kennen als je spanning ervaart wanneer je geacht wordt je te houden aan een protocol terwijl dat in jouw optiek niet past bij de specifieke situatie van de patiënt, of de spanning tussen het belang van een patiënt zoals jij dat inschat en de druk die je voelt van de kant van de verzekeraar. De

reactie van in dit geval paramedici is soms dat ze beargumenteerd andere keuzes maken, maar veel vaker dat ze boos worden, zich verzetten, schijnbewegingen maken. Op die momenten zie je dat wat de professional echt belangrijk vindt tot uiting komen. Dat zijn van die onverwachte momenten dat de ziel zich openbaart (en waarop je achteraf natuurlijk prima kan reflecteren). Kortom, verstoringen in het werk van professionals zijn momenten waarin de ziel zich onaangepast laat zien, of waarin je in elk geval glimpen ervan op kunt vangen.

Samengevat, de ziel, nadrukkelijk bedoeld als metafoor, is een veelzijdig en gelaagd begrip dat vanuit meerdere invalshoeken kan worden benaderd. Uit de bijdrages blijkt dat beschrijvende elementen, ontwikkelingselementen en de onthullende benadering van de ziel in veel onderzoeken door elkaar te lopen. Ook dat is verstrengeld. Uit de bijdrages blijkt dat representaties van de ziel niet statisch zijn, maar grotendeels veranderlijk. Dat alles maakt dat het onthullen van de ziel in zijn geheel weliswaar een nagenoeg onmogelijke opgave lijkt, echter blijkt het wel mogelijk om facetten van de ziel van de professional op te sporen, in het alledaagse, gangbare en op spannende momenten in de complexe beroepspraktijk. Afwegen wat dan goed is om te doen is een hachelijke onderneming, want die meerduidigheid is een slechte richtingwijzer. Maar je doet wel iets (want je móet immers handelen) en wát je dan als professional doet heeft wel een heel speci-

fieke en ‘gekleurde’ impact, zoals gezegd, *it is real in its consequences*.

Het conglomeraat van interne spanningen, situationeel bewustzijn en schakelvermogen

Uit de bijdragen lezen we dat professionals niet alleen spanning ondervinden in hun relatie tot het systeem, maar dat zij ook *interne* spanningen zien ontstaan, conflicterende belangen in hun eigen denken onderkennen en voortdurend *interne* dialogen voeren en *interne* afwegingen maken.

De aanleidingen voor die interne dialogen zijn dan wel weer vaak gekoppeld aan gebeurtenissen in de context. Zoals bijvoorbeeld een fysiotherapeut die door een orthopeed wordt gebeld over de behandeling van een patiënt met onduidelijke schouderklachten. De fysiotherapeut voert een interne dialoog. Die dialoog begint al met de beslissing of hij op dat moment de arts te woord staat, terwijl hij bijvoorbeeld met de behandeling van een andere patiënt bezig is. Maar ook, de interne dialoog over verhoudingen. Als de fysiotherapeut gevoelig is voor de machtsverhouding tussen hem en een arts, dan komt een interventie van een arts op zijn behandelplan anders binnen, dan wanneer je die gevoeligheid niet hebt. En niet alleen de interpretatie, maar ook zijn reactie zal anders zijn. De fysiotherapeut die gelijkwaardigheid als belangrijke waarde heeft zal anders reageren dan de fysiotherapeut die de arts hoger in de hiërarchie inschat.

In een aantal bijdragen wordt die spanning die ontstaat uitgelegd met begrippen als situationeel bewustzijn of situationele taakcomplexiteit. Je moet eigenlijk steeds weer schakelen en je plan bijstellen. Dat voortdurend schakelen maakt professioneel handelen vaak ook tot een improviserend handelen: de professional *à l'improviste*. Dus dat je kijkt wat er gebeurt en al improviserend steeds keuzes maakt over hoe een professionele actie of product eruit komt te zien. Dat schakelvermogen heeft te maken met sensitiviteit voor wat er speelt in het nu, maar ook met de durf om die ongewisheid, die openheid aan te durven gaan. Het is een vorm van adaptief je werk kunnen doen en kunnen reageren op de dingen die zich steeds weer verrassenderwijze voordoen. Waarbij we opmerken dat dat schakelvermogen niet betekent dat je 'slechts' volgend je werk doet. Juist niet, want met elke reactie geef je zelf een richting aan.

METHODEN

Onderzoeksmethoden voor de ziel van de professional

Aan het begin van het boek hebben we aangegeven waarom we voor deze titel hebben gekozen: op zoek naar de ziel van de professional. Het gaat ons om al het niet-materiële, het ongrijpbare, het niet concreet meetbare dat een rol speelt in de wijze waarop professionals tot hun handelen komen. En de vraag

in dit hoofdstuk is welke inzichten we in de afgelopen 10 jaar hebben ontwikkeld over die ziel van de professional. Hoe je daar dan achter kunt komen is dan wel een interessante vraag. Dat 'hoe' is dan de vraag naar de methode.

Het 'grijpen' van het ongrijpbare

Vooropgesteld: grip krijgen op de ziel door middel van onderzoek, het be-grijpen van iets waarvan je in de definitie zegt dat het met het ongrijpbare heeft te maken lijkt niet alleen ingewikkeld en paradoxaal, maar is zelfs misschien wel onmogelijk. Maar de metafoor die we in dat kader hebben gebruikt over de wind kan daar wel enorm bij helpen. De wind kun je weliswaar voelen, maar je kunt de wind niet zien. Dus je zou kunnen denken dat de wind er niet is. Maar als je dan ook nog eens de bomen ziet bewegen, dan kom je toch al gauw op het idee dat de lucht er omheen iets doet of dat er allerlei luchtstromen zijn die de bomen in beweging zetten. Als je dan verder niets doet, dan blijft het bij de constatering dat de boom beweegt. Maar je kunt natuurlijk ook dingen bedenken en dingen doen om beter te begrijpen waarom en hoe die boom in beweging is gekomen en hoe die wind in elkaar steekt. Je kunt je zelfs – los van die boom – op de wind zelf gaan richten en bijvoorbeeld bedenken hoe je zou kunnen meten hoe luchtstromen lopen (door bijvoorbeeld radartjes te laten draaien) of een manier te vinden om verschillen in luchtdruk te meten. En zo zien we ook in ons onderzoek dat het toch kan lukken meer

zicht te krijgen op de ziel van de professional. Je komt steeds weer op het inzicht dat er 'meer' is, iets 'hogers' door het bestuderen van de concrete handelingen en praktijken, en vanuit daar proberen we dan ons ook op de wind te richten. Zoals gezegd, dat brengt ons dan, in onderzoeksterminologie, bij het methodologische vraagstuk.

Een breed pallet aan onderzoeksmethodes

Het overzicht van alle projecten laat zien dat er sprake is van een breed spectrum aan manieren waarop die onderzoeken zijn opgezet en uitgevoerd: onderzoeksdesigns en methodenkeuzen verschillen. Vooral veel kwalitatieve interviews, maar ook documentanalyses en discours analyses, en we zien ook onderzoeksdesigns waarbinnen gerichte interventies zijn ontwikkeld en ingezet. Een voorbeeld van zo'n interventieonderzoek is het project waarin Professionele Leergemeenschappen (PLG's) worden georganiseerd, waarin én de deelnemers in die dynamiek zich professioneel ontwikkelen én tegelijkertijd allerlei dingen gezegd, ontwikkeld en gedaan worden die gebruikt worden als onderzoeksdata. Maar ook andere methodieken zijn ingezet, waarin de onderzoeker co-researchers aan zich bindt, die daarmee niet alleen object van onderzoek zijn maar tegelijkertijd tot subject worden. Een voorbeeld is het onderzoek naar het thema 'verstrengeling'. In dat onderzoek is de onderzoeker (Koen Wessels) in samenwerking met docenten op zoek gegaan naar momenten waarin com-

plexiteit en 'verstrengeling' ervaren worden, bijvoorbeeld momenten waarin docenten in de spanning kwamen tussen wat er gebeurt in de onderwijspraktijk en in hun 'binnenwereld'. Vervolgens is hij op zoek gegaan naar wat dat zegt over de docent, uitgedrukt in het (re-)construeren van het script dat aan die spanning mogelijkwerijs ten grondslag ligt. En vervolgens heeft hij een methode uitgewerkt om in co-research, samen te onderzoeken of hij de scripts helder kon krijgen en in een gezamenlijk proces kon doorontwikkelen. Dat onderzoek deed hij met verschillende docenten samen, in een soort community waar hij als onderzoeker ook deel van was. In het geval van het onderzoek naar verstrengeling, kiest de onderzoeker er niet voor om uitsluitend aan docenten te vragen wat ze verstaan onder verstrengeling (als waren zij slechts object van onderzoek), maar hij kiest voor een manier van onderzoek waarin hij in interactie met de docenten op zoek is gegaan naar momenten van onderwijs waarin de complexiteit van de werkelijkheid zich voordoet, en waarbij hij deze docenten betreft bij het maken van de analyses en de duiding van die praktijksituaties. Dus in de gezamenlijke interactie worden inzichten ontwikkeld.

Exploreren van een veelzijdig concept

In de waaier van gebruikte onderzoeksmethoden moeten we vaststellen dat de meest gebruikte methoden kwalitatief of exploratief van aard zijn. De keuze voor kwalitatief onderzoek heeft ermee te maken dat we met een

ingewikkelde thematiek bezig zijn. Een object van onderzoek dat veel moeilijker in beeld te krijgen zou zijn met enkelvoudige, meer positivistisch georiënteerde kwantitatieve onderzoeksbenaderingen. Die ingewikkeldheid is niet alleen het gevolg van de vele gedaanten en veranderlijkheid van ‘de ziel’, maar ook door de conceptuele ingewikkeldheid. Daarbij dan nog het gegeven dat de expressie van de ziel van persoon tot persoon verschilt, niet constant is en gelaagd. Het vraagt om een open onderzoeksbenadering waarin nuances en *ad hoc* verdieping in het eigene bij elke respondent noodzakelijk is.

De conceptuele ingewikkeldheid blijkt al uit het grote aantal begrippen dat we vonden om uiting te geven aan die ziel, zoals overtuigingen, waarden, opvattingen, biografie of *beliefs*. Bij al die begrippen heb je het idee dat het iets zegt over waar we naar op zoek zijn, maar nooit dat het omvattend is. De conceptuele gelaagdheid van de onderzochte begrippen en praktijken maakt onderzoek altijd beperkt en beperkend. Dat is op zich geen ramp. Immers, onderzoek doen is bijna altijd een reductie van de werkelijkheid en de keuze van een methode is daarin bepalend. Metaforisch gezien, door ergens een schijnwerper op te richten ontstaat er ook altijd een schaduwkant die minder goed zichtbaar is. Kortom, als onderzoeker is het belangrijk om in de gaten te houden dat je met onderzoek en de methodenkeuze altijd maar een deel van het verhaal kunt belichten, en

dat alles wat je zegt over de ziel van de professional altijd in het rijkere, bredere perspectief staat van allerlei andere begrippen en perspectieven die daarbij ook gebruikt hadden kunnen worden.

Combinatie van onderzoeksmethoden

Wat opvalt in de bijdragen is dat er veelal een combinatie van methoden wordt toegepast, een ‘*mixed methods*’ benadering. Veelal starten de onderzoekers met een exploratief deel door middel van interviews en observaties, en volgde een onderzoeksmethode waar de onderzoeker meedoet, de praktijk beïnvloedt en daarbij zelf ‘op het spel staat’. Een voorbeeld van een onderzoek waarin die beweging zichtbaar is, is het onderzoek waarin de onderzoeker een zogenaamde *playground* maakte. Hij onderzocht bij docenten welke conflicten zij in de les hebben meegemaakt en wat ze daarmee hebben gedaan. Hij ontwikkelt vervolgens in samenwerking met de betreffende docenten een aantal dilemma’s en instrueert de docenten met behulp van deze dilemma’s het ‘conflict’ in de klas te laten ontstaan en ook te ‘voeden’. Na afloop van de les kijkt hij samen met de docenten terug wat er is gebeurd, wat ze hebben gedaan en welke interne keuzes ze hebben gemaakt. Ook bij het onderzoek naar schoolleiders, die idealiter beogen een vorm van ‘gespreid leiderschap’ te praktiseren, bleek dat zij op spannende momenten terugschieten in een directieve stand van leiding geven. De onderzoeker destilleert eerst een rijk pallet aan

onderliggende *beliefs* en ontwerpt op basis van die vondsten een instrumentarium waarmee schoolleiders gezamenlijk op zoek gaan naar welke *beliefs* henzelf als schoolleider helpen of hinderen om vormen van gespreid leiderschap toe te passen.

AGENDA

Een repertoire voor de toekomst

Bij het onthullen van het subjectieve, datgene wat de eigenheid van de professional maakt, wat we de ziel van de professional zijn gaan noemen, is de belangrijkste conclusie toch wel dat bewustwording hét aandachtspunt moet zijn. Het blijkt niet vanzelfsprekend dat een professional zich bewust is dat persoonsgebonden interpretaties zo bepalend zijn voor hoe een beroep eruit komt te zien. Die bewustwording vraagt om de verdere ontwikkeling van een opleidingskundig en methodologisch repertoire waarmee nog beter kan worden begrepen wat het professioneel handelen kleurt.

We zien een trend in de onderzoeken die we bespraken naar steeds meer praktijkgericht onderzoek en onderzoek waar je als onderzoeker zelf ook daadwerkelijk op het spel staat. De keuze voor praktijkgericht onderzoek, waarin de inzichten als het ware van binnen uit de beroepspraktijk worden opgedaan koppelen we ook aan de ingewikkeldheid van het onderzoek

naar de ziel van de professional. De ziel van de professional met al zijn verschijningsvormen is nauwelijks op zichzelf te onderzoeken, maar komt het beste tot uitdrukking in de complexe beroepspraktijk zelf; hoe komt een professional tot handelen in de grillige, vaak onvoorspelbare beroepspraktijk waarin je jezelf geplaatst ziet voor onverwachte wendingen en verzeild raakt in spanningsvolle, conflictueuze situaties. De plek der moeite in de beroepspraktijk lijkt daarom een interessante vindplaats voor onderzoekers die de ziel van de professional beter willen leren begrijpen.

Onderzoeksmethodieken waar we ons enigszins, maar nog te beperkt, mee bezig hebben gehouden en waar nog veel te leren valt, is onderzoek door middel van creatieve onderzoeksvormen of de kunsten. Met behulp van meer kunstzinnige vormen in onderzoek voeg je mogelijkwerijs een dimensie toe. Momenteel is de onderzoekswereld in hoge mate tekstgericht. Kort door de bocht geformuleerd: een tekening bijvoorbeeld krijgt pas betekenis als je - na een grondige analyse - in een tekst beschrijft wat die analyse heeft opgeleverd (zie het interessante onderzoek van Bas van den Berg in deze bundel). Terwijl de tekening zelf non-verbaal eigenlijk ook al van alles communiceert. Weliswaar in andere symbolen dan in letters of in woorden, maar mogelijkwerijs nog veel rijker. Dat brengt ons naar verwachting op een andere manier via een andere weg (Grieks: *met-hodos*) bij de ziel van de professioneel. We

constateerden immers al dat het om veel meer gaat dan alleen maar een cognitieve dimensie. We realiseren ons dat het gruwelijk moeilijk is om dat precies in beeld te krijgen. Immers, de ziel bestaat ook uit heel veel subjectiviteit en ongrijpbare zaken zoals voelen, intuïtie en expressie. Onderzoek naar die ziel in al zijn gelaagdheden vraagt dus ook om andere vormen dan rationeel-analytisch georiënteerd onderzoek. De drang om te verwoorden is dus niet alleen eigenaardig, maar ook een tekortkoming als we constateren dat de ziel van de professional zich moeilijk laat vangen in de gebruikelijke onderzoeksmethoden en nodigt uit tot een uitbreiding van het gangbare maar beperkte onderzoeksrepertoire.

Tenslotte, merken we op dat er nog veel werk op ons thema is te doen in de opleidingen en beroepspraktijk. We merken in onze onderzoeks-, trainings- en onderwijspraktijk dat er veel belangstelling is voor het subjectieve, het ongrijpbare. Niet alleen omdat er een groeiend besef is dat die subjectieve factoren mede bepalend zijn bij de keuzen die studenten en professionals maken, maar ook omdat bewustwording van dat subjectieve mogelijk ook oplossingen oplevert hoe om te gaan met spanning en conflict. Onderzoek naar de subjectieve referentiekaders kan helpen te begrijpen wat maakt dat spanningen worden ervaren of dat werkrelaties in bepaalde werkomgevingen vastlopen. We moedigen die aandacht aan, maar waarschuwen ervoor dat de basale be-

wustwording van de normatieve dimensie van professionaliteit en 'conditio sine qua non' is en dat op dit basale niveau nog veel werk is te verzetten.

Als onderzoeksgroep laten we ons graag bevragen. Ondertussen werken we door aan het thema en blijven we graag op de hoogte van ervaringen, ideeën, nieuwe onderzoeksmethoden waarmee we de ongrijpbare ziel van de professional, het subjectieve deel dat kleur geeft aan het professioneel handelen samen beter kunnen begrijpen.

Verder werd duidelijk dat ook in ons onderzoek het denken van de onderwijsfilosoof Gert Biesta erg belangrijk is geworden. Vooral in zijn *Beautiful risk of education* (2014) laat hij zien hoe het verzorgen van onderwijs als het om de effecten gaat altijd een risico inhoudt. Je weet nooit precies wat het effect gaat worden van wat je doet. Dat kun je als leraar lastig vinden, maar je kunt er ook iets moois in zien en de rijkdom van die ongewisheid koesteren. Biesta is vooral in grote delen van het onderwijs bekend en populair. Velen kennen ook de drie cirkels van kwalificatie, socialisatie en subjectwording als de drie functies of doeldomeinen van het onderwijs. Dit idee, dat uitstekend verwoordt wat wij ook beogen, zou door ons werk breder in, voor en met de beroepsopleidingen uitgewerkt moeten worden. *The beautiful risk of education* speelt immers ook bij *engineering*, *accountancy* en *social work*. Dat betekent:

meer ruimte voor subjectificatie (persoonsvorming) in de beroepsopleidingen.

Kortom: NP staat voor een hermeneutisch-communicatief perspectief op professionalisering waarin interpretatie(s) van de werkelijkheid, meer bepaald interpretatie(s) van (a) het eigen bestaan, (b) van levensbeschouwelijke posities en traditie(s) en (c) van onze actuele leefwereld, in dialoog met elkaar gebracht worden, als individueel bewustwordings- en reflectieproces en in de intercollegiale, professionele dialoog, met het oog op het (verder) ontwikkelen van een eigen persoonlijke en professionele identiteit (vrij naar Pollefeyt).

We benaderden de moeilijk te vangen ziel van de professional niet enkel in taal. Tegelijk met het schrijven werden de losse elementen uit het brede onderzoek in beeld gebracht. Deze elementen werden samengebracht, uitmondend in een rijke praatplaat van ons onderzoeksthema, wat tegelijk richting geeft aan onze agenda. ■



HOOFDSTUK 6 – UITLEIDING

Cok Bakker

Remco Coppoolse

We hopen dat we met dit boek een goed overzicht hebben geboden van het belangrijkste wat we de afgelopen 10 jaar in onze gecombineerde onderzoeksgroep hebben gedaan. Het is veel en het is wat ons betreft echt de moeite waard geweest. Hopelijk werkt het boek inderdaad als een soort van etalage. Het is aan de lezer om te bepalen wat boeit en wat niet. Wat staat er in die etalage dat, gegeven de eigen interesse en het eigen professioneel commitment, aantrekkelijk is om 'iets' mee te gaan doen?

Mocht er iets interessants bij zitten dan toch nog ter uitleiding een paar opmerkingen: zoals duidelijk is geworden, zijn de meeste bijdragen uit Hoofdstuk 4 samenvattingen van proefschriften die eerder zijn verschenen. Mocht een bepaalde bijdrage in het bijzonder hebben aangesproken, dan is het voor de hand liggend om op zoek te gaan naar het achterliggende, bijbehorende proefschrift. In veel gevallen is dat proefschrift online eenvoudig terug te vinden en vaak ook te downloaden. Bovendien bestaat een aantal proefschriften uit een bundeling van artikelen. Die artikelen zijn dan afzonderlijk ook nog digitaal te raadplegen via

de wetenschappelijke journals waarin zij zijn gepubliceerd. Dat geldt overigens ook voor de meeste auteurs die niet 1-op-1 aan een promotietraject zijn verbonden of die hun proefschrift nog niet hebben afgerond.

Verder is de lezer uitgenodigd om rechtstreeks contact te leggen met één of enkele auteurs als men op zoek is naar meer verbinding op dit thema tussen eigen professionele 'concerns' en onze onderzoeksgroep. Het uitbouwen van ons netwerk op de aangesneden thema's leidt vaak tot win-win contacten en is daarom ook zeer welkom. Verder is het goed om te weten dat vanuit de onderzoeksgroep met regelmaat wordt gepubliceerd, dat er podcasts worden geproduceerd, werkboeken worden uitgegeven, films en weblectures worden geproduceerd, en zo voort.

Contact is mogelijk al gelegd op de conferentie van 14 oktober 2022 waar dit boek is gepresenteerd. En wat het vervolg betreft gaan we het zien.

Lectori salutem ! (Heil, welzijn aan de lezer!)

LITERATUURLIJST

Abma, T., & Widdershoven, G. (2006). *Responsieve Methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Achterhuis, H. (2008). *Met alle geweld*. Rotterdam: Lemniscaat.

Aken, Joan van & Daan Andriessen (red.; 2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom Lemma Uitgevers.

Alma, H. (2020) *Het verlangen naar zin. De zoektocht naar resonantie in de wereld*. Utrecht: Ten Have.

Arendt, H. (1958/1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). *Co-teaching: A different approach to inclusion*. Principal, 79(4), 48-51.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning. Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison[1]Wesley

Baarda, B., Bakker, E., De Goede, M., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.

Badou, M., & Day, M. (2021) *Kansengelijkheid in het onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Verwey Jonker Instituut.

Bakker, Cok (red.. 1998). *Imaginatie en de constructie van identiteit. Visies op religieuze vorming*. Tilburg University Press

Bakker, Cok (2000). Levensbeschouwelijk leren in de beginsituatie van de leerling. Bouwstenen voor een didactiek van interreligieus leren. In: Bert Roebben (red.). *Religieus opvoeden in een multireligieuze samenleving*. Leuven: Davidsfonds

Bakker, Cok & Karin Griffioen (eds.; 2001). *Religious dimension in intercultural education. Theory and good practice*. Dutch University Press

Bakker, Cok (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In: Siebren Miedema & Henk Vroom. *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema

Bakker, C., & Ter Avest, K.H. (2002). *Het vijfde rapport*. Rotterdam: PCBO Rotterdam-Zuid.

Bakker, C., & Ter Avest, K.H. (2003). *Van pilot naar structuur*. Rotterdam: PCBO Rotterdam-Zuid.

Bakker, C. (2003). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In: Miedema, S. & Vroom, H., *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (pp. 97-124). Zoetermeer: Meinema.

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

Bakker, C. (2013). *Het goede leren*. Oratie/lectorale rede – Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.

Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs. Manifest lectoraat Normatieve Professionalisering* Utrecht: Universiteit van Utrecht, Hogeschool Utrecht.

Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (Eds.) (2016). *Complexity in education: From horror to passion*. Rotterdam: Sense Publicers

Bakker, C. (2016). Professionalization and the Quest How to Deal with Complexity. In C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.) *Complexity in Education: From Horror to Passion*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (2016). Introduction. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.) *Complexity in Education: From Horror to Passion*. (2016). Pp. 3-8.

Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (2016). Developing a better understanding of complexity in education. An introduction to the various research projects. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 31-51.

Bandura, A. (1977). *Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. Geraadpleegd op 15-03-2022, van <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-efficacy%3A-toward-a-unifying-theory-of-change.-Bandura/953070a862df2824b46e7b1057e97badfb31b8c2>

Belgraver, E. E. W., Coppoolse, R., Van Doorn, L., & Bakker, C. (2022) The personal dimension of allied health professional identity: A scoping review in health sciences literature. *IJHP*.

Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2017). *Godsdienst/Levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. Woerden: Verus.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder (CO): Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2018). Interrupting the politics of learning. In K. Illeris, (Ed.). *Contemporary theories on learning, learning theorists...In their own words* (2nd ed.). (Pp. 243-259). <https://doi.org/10.4324/9781315147277>

Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese, Culemborg

Blaauwendraad, G. (2018). *Toch liever geen idioot?! Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Blaauwendraad, G. (2016). *Virtuosic Citizenship*. In Bakker, C. & Montesano Montessori, N. (Eds) (2016). Pp. 75-96. Rotterdam: Sense Publishers

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Boonstra, J. Red. (2018). *Perspectieven op leiderschap*. Deventer, Vakmedianet.

Bottery, M., Wong, P. M., Wright, N., & Ngai, G. (2009). Portrait methodology and educational leadership putting the person first. *International Studies in Educational Administration*, 37(3), 84-98.

Brand, P. (2021). Waarom moeilijk doen als het samen kan? In P.J. Van Dijken, P.C. Barnhoorn & J. C. M. Geurts, (Eds.), *Professionaliteit in de zorg, reflecteren op je professie* (pp. 113–120). Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-2582-5>

Braster, S., & Dronkers, J. De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool, in: *Sociologie* 2013 (9) 1

Brewer, C., Okilwa, N., & Duarte, B. (2020). Context and agency in educational leadership: framework for study. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 330-354. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1529824>

Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). *Collaborative Institutional Agency: How Peer Learning in Communities of Practice Enables and Inhibits Micro-Institutional Change*. doi:10.1177/0170840615593589

Caluwé de L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer.

Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Berendonk, C. (2017). Narrative inquiry: A relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 51(1), 89–96. <https://doi.org/10.1111/medu.13136>

Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers, vernieuwing in het hoger onderwijs in versnelling* (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht

Cummings, T. G., Worley, C. G. (2009). *Organization Development and Change*. South-Western: Cengage Learning.

De Boom, J., Roode, A. L., Van Wensveen, P., & De Graaf, P. A. (2016). *Basisonitor Onderwijs Nationaal Programma Rotterdam Zuid 2015*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit OBI/gemeente Rotterdam.

De Calué, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer.

De Haan, D. (2016). Innovative Education and Complexity. In C. Bakker, & N. Montesano Montessori, (Eds.). Pp. 235-257.

Den Ouden, J. (2012). “Echt begrijpen waar het om gaat”: Het vakdidactisch model van Erricker. *Narthex*, 12(2), 23-28.

Den Ouden, J., & Janssen, F. (2016). How religious education teachers use classroom Relationships to advance the worldview identity development of their students. In C. Bakker, & N. Montesano Montessori (Eds.) Pp. 169-188.

Den Ouden, J. (2017). Levensbeschouwelijk balanceren: Hoe docenten kunnen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. *Narthex*, 17(2), 11-17.

Den Ouden, J. (2020). *Zachtjes schudden aan de boom. Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/ Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen*. Leiden, PhD Dissertation Series.

DeRue, D. S., Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), p627-647.

De Smit, B. (2020). *Begeleidingsbehoeften van startende docenten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

De Winter, M. (2004). *Opvoeding, Onderwijs en Jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Dieker, L. (2015). *Cooperative Teaching*. Geraadpleegd op 15-10-2016, van http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Dissertatie RUU (IVLOS-reeks).

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, (3) 40-44.

Donohoo, J., & Katz, S. (2019). *What drives collective efficacy?* Geraadpleegd op 20-05-2022, van <https://www.ascd.org/el/articles/what-drives-collective-efficacy>

Dienst Uitvoering Onderwijs (2015). *Voortgangsrapport Passend Onderwijs 2014*. Geraadpleegd op 20-10-2016, van <http://www.DUOonderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2015/08/Rapportage-Passend-Onderwijs augustus-2015.pdf>

Dienst uitvoering Onderwijs (2016). *Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 20-10-2016, van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1.pdf>

Dienst Uitvoering Onderwijs (2020). *Werkdrukonderzoek*. Geraadpleegd op 17-05-2022, van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/primair-onderwijs/werkdrukonderzoek/>

Edwards, A. (2014). Learning from Experience in teaching; a cultural historical critique, in V. Ellis & J Orchard (Eds.) Learning Teaching from Experience: Multiple Perspectives, *International Contexts*. Bloomsbury. (pp. 47-61).

Edwards, A., Montecinos, C., Cádiz, J., Jorratt, P, Manriquez, L., & Rojas, C. (2017). Working relationally on complex problems: Building capacity for joint agency in new forms of work. In Goller, M., & Paloniemi, S. (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 229–248). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0>

Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23, <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P, & Paloniemi S., (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

Evans, K. (2017) Bounded Agency in Professional Lives. In Goller, M., & Paloniemi, S. (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 17-36). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teacher’s beliefs: What are they? Which can be examined? What can they tell us? In: Harris, K.R., Graham, S., Urdan, T (red.). *APA Educational Psychology Handbook*. Vol 2, p 471-499.

Fluijt, D. (2018). *Passend Onderwijzen met Co-teaching. Studie naar gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams*. Universiteit Utrecht.

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). *Samen Lesgeven. Co-teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

Fluijt, D. (2022). *Passend* Inclusiever onderwijs met co-teaching. *PO Magazine*, 10(1), 36-39.

Fluijt, D. (2016). Co-Teaching: A Means to Support Teachers in complex Situations? In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 147-168.

Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2): 151-196.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>

Funke, R. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition? *Cognitive Processing*, 11(2), 133-142.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Columbus, OH: Merrill.

Friend, M. (2015). *Co-teaching defined*. Geraadpleegd op 24-08-2019 van, <http://www.marilynfriend.com/basics.htm>

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.

Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding Co-Teaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, p423-451.

Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard Education.

Guérin, L. J. F. (2019). *Burgerschap als uitdaging*. Hengelo: ROC van Twente. Opgehaald van <https://rocvantwente.docufiller.nl/docupage/view/ZHBhZzoyMTA1d5cac53c80ad20d628353aa74ae9c87f#page/1>

Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?: *Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie* dossiernummer 405-15-722. Opgehaald van <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/440065>

Häusler, N., Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers. A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* (18)5, 24-41.

Hattie, J. (2018). *Collective Teacher Efficacy*. Geraadpleegd op 20-05-2022, van <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2012). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. New York: Cambridge University Press.

Hooge, E. (2017). De school raakt stuurloos door aangroei van instanties. In *NRC Handelsblad*, interview in editie 23 november 2017. Geraadpleegd via: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/11/23/de-school-wordt-geplaagd-door-een-aangroei-van-instanties-a1582197>

Huber, M., André Knottnerus, J., Green, L., Van Der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., Leonard, B., Lorig, K., Loureiro, M. I., Van Der Meer, J. W. M., Schnabel, P., Smith, R., Van Weel, C., & Smid, H. (2011). How should we define health? *BMJ (Online)*, 343(7817), 1–3. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>

Huber, M., Van Vliet, M., Giezenberg, M., et al. (2016). ‘Towards a ‘patient-centred’ operationalisation of the new dynamic concept of health: a mixed methods study’. In: *BMJ Open* 2016;6:e010091. doi: 10.1136/bmjopen-2015-010091

Hulsbos, F., Kessels, J., Andersen, I., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. LOOK Open Universiteit.

Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris, (Ed.). *Contemporary theories on learning, learning theorists...In their own words* (2nd ed.). (pp. 7-20). <https://doi.org/10.4324/9781315147277>

Interstedelijk Studenten Overleg ISO (2019) *Analyse Studentenwelzijn. Een analyse van bestaande databronnen over studentenwelzijn in het hoger onderwijs*. Utrecht

James, J. S., & Janmaat, J. G. (2019). *Civil Disorder, Domestic Terrorism and Education Policy: the Context in England and France*. Cham: Palgrave Macmillan.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de ‘moderne professionaliteit’ van leerkrachten*. Leuven: KU Leuven.

Kessels, J.W.M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In: Bijlsma, H., & Keyser, M. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. P 88-97. Uitgeverij Pica.

Klamer, P., Bakker, C., & Gruis, V. (2017). Research bias in judgement bias studies – a systematic review of valuation judgement literature. *Journal of Property Research*, 34(4), 285-304.

Klamer, P., Bakker, C., & Gruis, V. (2018). Complexity in valuation practice: An inquiry into valuers’ perceptions of task complexity in the Dutch real estate market. *Journal of Property Research*, 35(3), 209-233.

Klamer, P., Gruis, V., & Bakker, C. (2019). How client attachment affects information verification in commercial valuation practice. *Journal of Property Investment & Finance*, 37(6), 541-554.

Klamer, P., Gruis, V., & Bakker, C. (2020). The ideal valuer: Expert, Service Provider or Reporter? *Property Management*, 39(2), 210-226.

Kloser, M. (2014). Identifying a core set of science teaching practices: A Delphi expert panel approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1185-1217.

Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Evaluatie Passend Onderwijs. Factsheet 1. Leerlingen in het speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and teaching* 2, 2, 161-190.

Korthagen, F. A. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: Utrecht University.

Korthagen, F., (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.

Kunneman, H. (2009). *Voorbij het dikke-ik: Bouwstenen voor een kritisch humanisme. Deel 1*. Amsterdam: SWP.

Kunneman, H. (2013). Slotbeschouwing: De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In H. van Ewijk, & H. Kunneman (Eds.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 431-456). Amsterdam: SWP Books.

Lawrence-Lightfoot, S., & Hoffman Davis, J. (2002). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ledoux, G. (2016). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Ledoux, G., & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University| Nijmegen: KBA Nijmegen.

Leijssen, M. (2004). Zingeving en zingevingproblemen vanuit psychologisch perspectief. In *Wetenschappelijk denken: een laboratorium voor morgen? Lessen voor de eenentwintigste eeuw* (pp. 241-268). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Lengkeek, G. (2016). *Pedagogisch Leiderschap. Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken*. Eburon.

Lievens, J., & Vernimmen, J. (2017). *Over rechten, plichten en vrijheden. Een juridische blik op levensbeschouwelijke diversiteit op school*. 2017-10; Kenniscentrum Kinderrechten, Research on Stage, Brussel

Liljenberg, M., & Andersson, K. (2019). Novice principals’ attitudes toward support in their leadership. In: *International Journal of Leadership in Education*. P1360-3124.

Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Van der Want, A. (2020) Exploring school leaders’ dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. In: *Professional development in Education*. Vol 46, No 4. P691-710.

Lozano Parra, S., Bakker, C., Van Liere, L.M. (...). *Framing Democracy as a Response to Neoliberalism in Dutch Education*. (Submitted).

Lozano Parra, S., Bakker, C., Van Liere, L.M. (2020). Understanding Democracy in Dutch Curriculum Change through a Delphi Method. *Curriculum and Teaching* 35-1, 5-22.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Marchial, K., & Wouters, K. (2018) *Naar gedeeld leiderschap. Van oud naar nieuw leidinggeven*. Peckmans Pro.

Mensenrechten (2017). *Nederland en het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 30 september 2017, van <https://www.mensenrechten.nl/dossier/nederland-en-het-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

Meyer, Birgit (2012). *Mediation and the Genesis of Presence. Towards a Material Approach to Religion*. Utrecht University.

Middelkoop, D. & M. Meerman (2014). *Studiesucces en diversiteit en wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM), Hogeschool van Amsterdam

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. *Onderwijsbegroting 2015*. Geraadpleegd op 11-12- 2015, van: <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2014/09/16/onderwijsbegroting-2015-beter-onderwijs-voor-iedereen>. html 4-09- 2014

Monrouxe, L. V. (2016). Theoretical insights into the nature and nurture of profesional identities. In R. L. Cruess, S. R. Cruess, & Y. Steinert(Eds.), *Teaching Medical Professionalism: Supporting the Development of a Professional Identity* (Second, pp. 37–53). Cambridge University Press.

Mouffe, C. (1993/2005). *The return of the political*. London & New York: Verso.

Mouffe, C. (2005a). *The Democratic Paradox*. London: Verso.

Montesano Montessori, N., Schuman, H., & Ponte, P. Omgaan met diversiteit in een reguliere schoolklas in het licht van sociale rechtvaardigheid, in: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 50 (2011), 147

Montesano Montessori, N. (2009). *An analysis of a struggle for hegemony in Mexico: the Zapatista Movement versus President Salinas Gortari*, Saarbrücken: VDM.

Montesano Montessori, N. (2016). Why complexity matters. In: Bakker, C. & Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 261-282.

Montesano Montessori, N. & Bakker, C. (2016). Final reflections and conclusions. In: Bakker, C. & Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 283-294.

Montesano Montessori, N., Schuman, H. & de Lange, R. (2018). *Kritische discoursanalyse. De macht en kracht van taal en tekst* (derde druk). ASP nv.

Montesano Montessori, N., Schipper, M., Andriessen, D., & Greven, K. (Eds.) (2019). *Bewegen in complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Herz. ed.). Leuven/Den Haag: Acco.

Mulder, A. & Bas van den Berg (2019) *Learning for life. An imaginative approach to worldview education in the context of diversity*. Eugene /Oregon: Wipf and Stock.

Murawski, W., & Swanson, L. (2001). A Meta-analysis of Co-teaching Research: Where are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

Murawski, W., & Lochner, W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look for, and Listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46, 174–183.

Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen (Dissertatie VU).

NRVT. (2020). *Missie, taken en beleid*. Retrieved from www.nrvt.nl

Ocasio, W., Thornton, P., & Lounsbury, M. (2017). Advances to the institutional logics perspective. In R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence, & R. Meyer, *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 509-531). London: SAGE Publications Ltd.

OESO, (2020). *OECD Future of Education and Skills 2030 Project*.

Onderwijsraad, *Steeds inclusiever*, (Den Haag: Uitgave van de Onderwijsraad, 2020).

Onderwijsraad (2018, 7 november). *Ruim Baan voor leraren*. Geraadpleegd op 17 november 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>

Onderwijsraad (2021). *Tijd voor focus*. Geraadpleegd op 15-03- 2022, van [file:///C:/Users/888226/Downloads/Advies+tijd+voor+focus%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/888226/Downloads/Advies+tijd+voor+focus%20(1).pdf)

Otter, H. (2017). Interview Machteld Huber: ‘Zet de mens centraal, niet de ziekte’. *De Medisch Specialist*, Themanummer, 23–25.

Ploeg, P.A. van der (2020). Leren kritisch denken in Burgerschapsvorming, Bildung en beroepsonderwijs. Opmaat voor visievorming NRO Werkplaats Democratisering van kritisch denken. Opgehaald van https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/2019/10/Leren_kritisch_denken_in_Burgerschapsvor.pdf

Priestley M., Biesta G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.

Puissant, Brigitte, & Algoet, Marlies. (2014). *Met de diversiteit van je klas aan de slag*. Dit Ben Ik in Brussel.

Reisigl, M., & Wodak, R. (2016). The discourse-historical approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 23–61). Los Angeles, London: Sage.

Reker, Gary M. (2000) ‘Theoretical Perspective, Dimensions, and Measurement of Existential Meaning’ in: G. M. Reker, & K. Chamberlain (ed) (2000) *Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development Across the Life Span* Thousand Oaks, Sage Publications Inc. (p. 39-55)

Ricoeur, P. (1994). *Oneself as Another*. Translated by Kathleen Blamey from the original *Soi-même comme un autre*. Chicago: The University of Chicago Press.

Rijksoverheid, (2014). *Wet Passend Onderwijs*. Den Haag.

RIVM, Lemmens, L., De Bruin, S., Beijer, M., Hendrixx, R., & Baan, C. (2019). *Het gebruik van brede gezondheidsconcepten: inspirerend en uitdagend voor de praktijk* (Issue December).

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop: Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.

Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek: Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Acco

Roest, P. (1968). *Het godsdienstonderwijs op de middelbare school: Een didactische verkenning*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rössler, B. (2017). *Autonomie. Een essay over het vervulde leven*. Boom.

Rotmans, J. (2015). *Verandering van tijdperk. Nederland kantelt*. Bostel: Aeneas Media.

Schoemaker, C., Kleinjan, M., Van der Borg, W., Busch, M., Muntinga, M., Nuijen J., & Dedding, C. (2019) *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC, Bilthoven

Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation. Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77, 889-901.

Sigurdson, O. (2016) ‘Existential health. Philosophical and historical perspectives’ *LIR Journal* 6(16), pp. 7-23

Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43, 532–538.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative Research*. Londen: Sage Publications Ltd.

Smith, R. (2017). Three Aspects of Epistemological Agency: The Socio-personal Construction of Work-Learning. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 67-84). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0>

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.

Spillane J, P (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Taylor, Charles (2007). *A Secular Age*. Harvard University Press.

Ter Avest, K.H., & Bakker, C. (2016). Komt een moslima bij de directeur ... In: B. v.d. Berg XXX

Terdu, C.J. (2016). *Christelijk onderwijs in deze wereldstad: Verschillen waarden! Toespraak*

Terdu, C.J., & Bakker, C. (2000). *Startnotitie Structureel Identiteits Beraad*. Rotterdam/Utrecht.

Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2007). Collaborative teaching: A critique of the scientific evidence. In L. Florian (Red.), *Handbook of special education research* (pp. 417–428). London, England: Sage Publishing.

Tonkens, E. (2021). De meeste zorgverleners deugen, over botsende logica's in de zorg. In P. J. van Dijken, P. C. Barnhoorn, & J. M. C. Geurts (Eds.), *Professionaliteit in de zorg, reflecteren op je professie* (pp. 97–106). Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-2582-5>

UNESCO, (1994). *Salamanca Statement*. Salamanca.

Van Alkemade, F. (2020). *De toekomst van Nederland; de kunst van richting veranderen*. Uitgeverij Thoth.

Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect.Van Delden, P. J. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening: Ontwikkelingsverloop en resultaten*. Delft, Eburon.

Van der Meiden, W., & Van Riet, D. (2021). *Op naar écht economisch burgerschap*. Opgehaald van <https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/MeidenRiet-economisch-burgerschap-2021.pdf>

Van Dijk-Groeneboer, M. (2017). *Leren en leven vanuit je wortels: Religieuze educatie voor iedereen*. (Inaugurele rede). Tilburg: Tilburg University.

Van Dijken, P. J., (2021). Het blijft mensenwerk. In P. J. van Dijken, P. C. Barnhoorn, & J. M. Geurts (Eds.), *Professionaliteit in de zorg, reflecteren op je professie* (pp. 181–188). <https://doi.org/10.1007/978-90-368-2582-5>

Van den Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices*. Beyond Lisbon, 201(0), 175-195.

Van den Berg, B. (2014) *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen*. Gorinchem: Narratio.

Van den Berg, B. (2016). How primary school teachers learn to act wisely, boldly, and inventively: The complex transition from tradition oriented to pupil oriented worldview education. In: Bakker, C. & Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 189-210.

Van den Berg, B. (2017). *Wijs worden met bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

Van den Berk, Tj. (1999). *Mystagogie: Inwijding in het symbolisch bewustzijn*. Zoetermeer: Meinema.

Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Van der Klink, M. (2012). *Professionalisering van het onderwijs: Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger onderwijs*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.

Van der Zande, E. (2018). *Life Orientation for Professionals. A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Almere: Parthenon Publishing House.

Van der Zande, E. (2016). *Passio Complexitatis: A Dialogical Approach to Complexity*. In C. Bakker, & N. Montesano Montessori (Eds). Pp. 121-146.

Van Knippenberg, T. (2008). *Existentiële zielzorg. Tussen naam en identiteit*. Zoetermeer: Meinema.

Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., & Van der Lugt, R. (2021). *Ontwerpen voor zorg en welzijn*. Uitgeverij Coutinho.

Van Veen, D., Huizinga, P., & Van der Steenhoven. P. (2016). *Evaluatie Passend Onderwijs. Passend Onderwijs en de Lerarenopleidingen*. Zwolle/ Amsterdam: Hogeschool Windesheim/NCOJ.

Vattimo, G. (1998). *Ik geloof dat ik geloof. (Credere di Credere, translated by Jansen-Bella, L.)* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Verenigde Naties, (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. New York.

Verhaeghe, P (2019). *Over normaliteit en andere afwijkingen*. Amsterdam: Prometheus.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren, een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie. KPC groep/Open Universiteit.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). M-Decreet, maatregelen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften [Measures for children with special educational needs]. Retrieved 17-07-2016, from [http://www.ond.vlaanderen.be/ specifiekeonderwijsbehoeften/beleid/M-decreet](http://www.ond.vlaanderen.be/specifiekeonderwijsbehoeften/beleid/M-decreet)

Waltman, M., & McKenney, S. (2021). Burgerschap in het mbo ontwikkel je samen. Opgehaald van <https://didactiefonline.nl/artikel/burgerschap-in-het-mbo-ontwikkel-je-samen>

Waslander, S. (2020). *Passend onderwijs in pers en politiek. 1.8.2014 – 1.8.2019. Eindrapport*. Tilburg: TIAS School for Business and Society.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie: Expeditie Durven, Delen, Doen.

Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Westdijk, M. (2004). *Voetstappenspel. 'Op weg' om 'stil te staan' bij de identiteit van de school*. Utrecht/Rotterdam: Agilo

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

Yin, R.K. (2018). Case Study research and applications. *Design and methods* (6th rev. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations 6th ed.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Zondervan, T. (2016). Educating practically wise teachers: Personal formation of students in an innovative teacher training program. In: C. Bakker, & N. Montesano Montessori (Eds.) (2016). Pp. 211-234.

Zuurmond, A. (2016). Teaching for Love of the World: Hannah Arendt on the Complexities of the Educational Praxis. In C. Bakker, & N. Montesano Montessori (Eds) (2016)

BIJLAGE

Dr. Bram de Muynck (promotiedatum: 10 april 2008)
Een goddelijk beroep; Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestants basisonderwijs. Dissertatie Vrije Universiteit
Financ.: Hogeschool Driestar Gouda
Prom.: prof.dr. Siebren Miedema (VU), prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Adri Smaling (UvH)

Dr. Inge Versteegt (promotiedatum: 22 december 2010)
Diversiteit in de klas: perspectieven van de leerkracht. Een kwalitatief-empirisch onderzoek naar de wijzen waarop leerkrachten in het protestants-christelijk primair onderwijs betekenis toekennen aan religieuze en etnische diversiteit van leerlingen. Proefschrift Universiteit Utrecht
Financ.: Besturenraad Voorburg (aio; 3-de geldstroom)
Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Henk Tieleman

Dr. Marike Faber (promotiedatum: 30 januari 2012)
Identity dynamics at play. A theoretical and empirical analysis of the concept ‘religious identity of a school’ within a religiously diverse context in the Netherlands. Proefschrift Universiteit Utrecht.
Financ.: aio (1-ste geldstroom)
Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Henk Tieleman

Dr. Bas van den Berg (promotiedatum: 11 februari 2014)
Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Proefschrift Universiteit Utrecht.
Financ.: Marnix Academie Utrecht
Prom.: prof.dr. Cok Bakker; co-prom.: dr. Ina ter Avest

Dr. Joantine Berghuijs (promotiedatum: 20 maart 2014)
New Spirituality and Social Engagement. Proefschrift Universiteit Utrecht.
Financ.: eerste geldstroom UU (aio)
Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Henk J. Tieleman; co-prom.: dr. Jos Pieper

Dr. Elsbeth Visser-Vogel MSc (promotiedatum: 19 mei 2015)

Religious identity development of orthoprax Muslim adolescents in the Netherlands. PhD-thesis Utrecht University

Financ.: Hogeschool Driestar, UU en PThU

Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Marcel Barnard (PThU); co-prom.: dr. Jos de Kock (PThU en Driestar)

Dr. George Lengkeek (promotiedatum: 25 november 2016)

Pedagogisch leiderschap. Het ondersteunen van vorming door onderwijs in exacte vakken. Delft: Eburon

Financ.: Onbezoldigd

Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Henk Tieleman

Dr. ir. Marieke Venselaar (promotiedatum: 1 december 2017)

Work Floor Experiences of Supply Chain Partnering (SCP) in the Dutch Housing Sector. Proefschrift TU Delft.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. ir. Vincent Gruis (TU Delft) en prof.dr.ir. Hans Wamelink (TU Delft)

Dr. Gertie Blaauwendraad (promotiedatum: 2 maart 2018)

Toch liever geen idioot?! Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van normatieve professionalisering. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Joris van Eijnatten, prof.dr. Leen Dorsman, prof.dr. Siebren Miedema (VU)

Dr. Remco Coppoolse (promotiedatum: 6 april 2018)

Werkregels voor Innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in versnelling. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Albert Meijer, prof.dr. Gerhard Smid

Dr. Peter Mesker (promotiedatum: 6 juli 2018)

A little less balance in new teachers' professional development; An international teaching internship as a significant personal experience in becoming a teacher. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Cok Bakker; co-prom.: dr.Hartger Wassink

Dr. Dian Fluijt (promotiedatum: 21 september 2018)

Passend onderwijzen met co-teaching; Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams. PhD-thesis Utrecht University

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Elke Struijff (Universiteit Antwerpen)

Dr. Edwin van der Zande (promotiedatum: 20 november 2018)

Life Orientation for Professionals; A narrative inquiry into morality and dialogical competency in Professionalisation. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Cok Bakker; co-prom.: dr. Ina ter Avest

Dr. Anouk Zuurmond (promotiedatum: 16 januari 2019)

Shared Stories and Creative Dissonances. Transnational Literary Projects and European Identity. Proefschrift Universiteit van Amsterdam

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Thomas Vaessens (UvA), prof.dr. Michael Wintle (UvA)

Dr. Jeannette den Ouden (promotiedatum: 9 september 2020)

Zachtjes schudden aan de boom; Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van 1ste graads docenten Godsdiens/Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Proefschrift Universiteit Leiden

Financ.: Universiteit Leiden + onbezoldigd

Prom.: prof.dr.ir. Fred Janssen (RU Leiden), prof.dr. Cok Bakker

Dr. Pim Klamer (promotiedatum: 5 maart 2021)

Valuing the client or the property?; An examination of client-related judgement bias in real estate valuation. Proefschrift Universiteit Utrecht

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr.ir. Vincent Gruis (TU Delft)

Dr. Anne-Marije de Bruin-Wassinkmaat (promotiedatum: 3 december 2021)

Finding one's own way; Exploring the religious identity development of emerging adults raised in strictly Reformed contexts in the Netherlands. Proefschrift Protestantse Theologische Universiteit (PThU)

Financ.: Hogeschool Driestar, PThU

Prom.: prof.dr. Marcel Barnard (PThU), prof.dr. Cok Bakker, prof.dr. Jos de Kock (ETF Leuven/Heverlee), dr. Elsbeth Vogel (CHE Ede)

Dr. Koen Wessels (promotiedatum: 24 juni 2022)

Pedagogy of entanglement. A response to the complex societal challenges that permeate our lives. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Hogeschool Utrecht

Prom.: prof.dr. Cok Bakker, prof.dr.ir. A.E.J. Wals (LUW); co-prom.: dr. George Lengkeek

Dr. Saro Lozano Parra (promotiedatum: 8 juli 2022)

The School as a Playground for Educational Friction. Understanding Democracy in Dutch Secondary Education. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Financ.: Ministerie OCW (promodoc-programma)

Prom.: prof.dr. Cok Bakker; co-prom: dr. Lucien van Liere

COLOFON:

ISBN: 978-90-9036566-4

Eindredactie: Cok Bakker & Remco Coppoolse

Deze lectoraatsuitgave is mede mogelijk gemaakt door Het Haagsche Genootschap.

Vormgeving en druk: DTProost - communicatie op maat

Illustraties: Anne Zeegers - De PlaatPraters

Oktober 2022

Wanneer doe ik mijn werk goed? Wie mag dat bepalen? En met welke criteria?
Maar ook: wat is voor mij zinvol werk? Welke impact wil ik met mijn werk hebben?
Hoe raak ik in een flow?

Professionalisering met aandacht voor fundamentele vraagstukken, subjectieve interpretaties en de waardeoriëntatie van de professional-in-kwestie noemen we normatieve professionalisering. In dat perspectief is professionele ontwikkeling niet los te zien van persoonlijke vorming en identiteit. In deze samenhang doen wij onderzoek naar de beroepsbeoefenaar die er als persoon wezenlijk toe doet bij het maken van professionele afwegingen en het uiteindelijk vormgeven aan professioneel handelen.

In dit boek doen we verslag van onze zoektocht naar de ziel van de professional.



Uitgever: Onderzoeksgroep LeVo/NP - Hogeschool Utrecht