



Onderzoeksverslag

Waardenvol Onderwijzen

Leerkracht, wie ben je?

(verslag van een onderzoek onder leraren in het basisonderwijs
naar de invulling van niet geplande 'waarden'volle lesmomenten)

(verkorte versie van ES/IG.SL 10.0685)

Referentie: ES/RvG 11.0198
Auteur: Drs. Eize Stamhuis
Datum: september 2010

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
A. Inleiding: aanleiding tot het onderzoek	4
B. Onderwerp van onderzoek	6
<i>B.1) Doelstelling van het onderzoek.....</i>	<i>6</i>
<i>B.2) Vraagstellingen</i>	<i>6</i>
C. Theoretisch kader en relatie met het onderzoek	7
<i>C.1) Inleiding.....</i>	<i>7</i>
<i>C.2) Algemeen kader: onderzoek Willemse (2006)</i>	<i>7</i>
<i>C3) Inhoud van niet geplande ‘waarden’volle momenten</i>	<i>8</i>
<i>C4) Pedagogische en morele competentie van de leerkracht</i>	<i>9</i>
<i>C5) Het (levens)verhaal van de leerkracht.....</i>	<i>11</i>
<i>C6) Reflectie.....</i>	<i>12</i>
<i>C7 Samenvatting.....</i>	<i>13</i>
D. Onderzoeksopzet.....	14
E. Uitwerking van de hoofdvragen.....	15
<i>E.1) Hoofdvraag 1: Welke onderwijssituaties zien leerkrachten als meest waardegeladen?</i>	<i>15</i>
<i>E.2) Hoofdvraag 2: Op welke wijze treden leerkrachten in deze situaties op en hoe verklaren ze dit optreden?</i>	<i>17</i>
F) Korte reflectie op methode van het onderzoek	19
G) Aanbevelingen	20
Literatuuroverzicht.....	21
Bijlage 1. Onderzoeksopzet	22
Bijlage 2. Logboek voor waardevolle onderwijssituaties	23

Voorwoord

Hier volgt de uitwerking van de onderzoeksgegevens van het onderzoek naar waardenvol onderwijs bij tien leerkrachten uit het scholencluster VGPO Accretio te Zwolle. Het eerste deel bevat een literatuurverkenning en een schets van het theoretisch kader. In het tweede deel beschrijf ik de gestelde onderzoeksvragen en de beantwoording ervan. Ik sluit af met conclusies en aanbevelingen. Dit is een beknopte versie van de volledig uitgewerkte versie, waarin de onderzoeksvragen uitgebreider besproken worden.

Het gaat hier om een verkennend onderzoek naar wat leerkrachten in het basisonderwijs waardevolle onderwijsmomenten vinden. Door middel van een logboek hebben leerkrachten een maand lang bijgehouden wat voor hen de meest waardevolle momenten zijn in hun interactie met de kinderen. Het is verrassend om met leerkrachten vervolgens op de uitkomsten te reflecteren en na te gaan welke waarden in het spel zijn. Het is een zoektocht om via logboeken, gesprekken en bijeenkomsten uiteindelijk terecht te komen bij de kern van het onderwijs van de leerkracht. Waar doe ik dit allemaal voor? Voor welke waarden sta ik eigenlijk en hoe raak ik hierover in gesprek met de kinderen?

Het bezig zijn met waardenvol onderwijs staat in het kader van het invulling geven aan de pedagogische opdracht van het onderwijs. In het theoretische gedeelte wordt dit verder toegelicht. We zullen daarin de term 'waarden'vol of 'waarden'geladen gebruiken als we echt het accent willen leggen op het gebruik van waarden, anders gebruiken we gewoon de term 'waardevol'. Na het theoretische gedeelte volgt de bespreking van de onderzoeksvragen. Na de beantwoording van hoofdvraag 2 sluit dit verslag af met conclusies en aanbevelingen naar de school en ook naar de opleiding. Onderzoeksvraag 3 is daarmee blijven liggen omwille van tijd en mogelijkheden. In de aanbevelingen doe ik voorstellen hoe hiermee verder kan worden gegaan.

Graag wil ik de tien leerkrachten bedanken die hebben meegedaan. Het was een boeiend traject waarin je gaandeweg antwoord hebt gekregen op de vraag: "Wie ben ik?" (zie titel van dit verslag) en "Wat vind ik waardevol in mijn onderwijs?" Hartelijk dank voor je tijd en medewerking aan dit onderzoek.

Ik wil ook Erik Büchner bedanken voor zijn werkzaamheden aan dit onderzoek, met name de uitvoering van de interviews en het verwerken van een deel van de gegevens. Het was prettig samenwerken en ik kijk er met plezier op terug! Ook Wilma van der Jagt en Anneke Meester wil ik bedanken voor hun deelname. Vooral de uitwerking en het afstemmen van de verschillende onderdelen uit het verslag heeft nog veel tijd gekost. De besprekingen met Pieter Vos hebben bijgedragen aan meer samenhang en een betere integratie van het geheel, waarvoor dank. Dankzij het meedenken en de positieve feedback van de hele kenniskring ligt er nu een leesbaar verslag!

Drs. Eize Stamhuis

Zwolle, september 2010

A. Inleiding: aanleiding tot het onderzoek

Naast de vakdidactische taak/opdracht van de leerkracht wordt de **pedagogische taak van de leerkracht** steeds belangrijker. Het gaat hierbij om de pedagogische opdracht van het onderwijs en we richten ons in dit onderzoek op het primair onderwijs. In toenemende mate verwacht men van de leerkracht dat hij een positieve bijdrage levert aan het welzijn van de kinderen. In een steeds meer complexe wereld dient de school een klimaat te bieden waarin kinderen zich veilig voelen en daadwerkelijk tot ontplooiing kunnen komen. De overheid verwacht op dit gebied veel van de school en de leerkrachten. Door middel van verschillende stimuleringsprogramma's dient het onderwijs aandacht te geven aan problematieken die zich in de maatschappij voordoen. Met name op het punt van integratie ziet de overheid een taak weggelegd voor het onderwijs. Hiervoor heeft de overheid de wet 'Burgerschapsvorming in het onderwijs' ingesteld (februari 2006). Scholen zijn als gevolg van deze wet verplicht om een actieve bijdrage te leveren aan de integratie van scholieren in de Nederlandse samenleving. De wet komt voort uit een algemeen gevoel van ontevredenheid over de betrokkenheid van burgers op de samenleving. Daarnaast ervaart men een tekort aan waarden en normen bij jongeren. Met name de laatste jaren staan 'waarden en normen' weer prominenter op de politieke agenda.

Vanuit de politiek heeft Ritzen(1992) het debat aangezwengeld over 'de pedagogische opdracht' en heeft met name Balkenende (2002) dit verder voortgezet met het thema 'waarden en normen'. Ook door maatschappelijke gebeurtenissen in de afgelopen jaren (moord op leraren, geweldstoename, bedreiging leerkrachten door ouders, strenger integratiebeleid en eis tot inburgering) is de relevantie duidelijk. Er is een verschuiving gaande van diversiteitsdenken (koesteren van verschillen) naar burgerschapsdenken (wat ons als samenleving bindt).

Onduidelijk is nog hoe in het onderwijs en op de opleiding voor leraren invulling wordt gegeven aan de pedagogische opdracht (Willemse, 2006). Wel is in de Bekwaamheidseisen voor leraren (SBL) de pedagogische verantwoordelijkheid van leraren vastgelegd. Twee accenten komen naar voren in het onderwijs: bevorderen van de identiteitsontwikkeling of persoonsvorming van de leerling en het voorbereiden op de participatie aan de samenleving (burgerschapsvorming). Deze twee vormen dus de inhoud van de pedagogische opdracht en het waarde(n)vol opleiden. Nu er een wettelijke basis ligt onder het tweede accent moet dit in het onderwijs nog handen en voeten krijgen.

Op een aantal terreinen (schooldocumenten, curriculum etc.) zien we dat basisscholen bezig zijn met het beschrijven en invullen van de pedagogische opdracht. Uit een kleine analyse van diverse schoolgidsen van basisscholen uit de schoolvereniging Accretio blijkt dat de scholen voor zichzelf een belangrijke taak zien op het gebied van de morele/sociale vorming van kinderen. Scholen geven onder meer aan: *"De school moet een plaats zijn waar de kinderen dagelijks leven, spelen en werken. De schoolomgeving moet veilig zijn en plezierig. De kinderen moeten zich thuis voelen. Ze hebben respect voor elkaar, ook al zijn ze verschillend"* en ook: *"We gaan voor een schoolklimaat, waarin veiligheid en vertrouwen, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid basale factoren zijn. De omgang met elkaar, waarbij het aanleren van sociale vaardigheden, het leren oplossen van conflicten, het samen leren spelen en werken centraal staan."* Vanuit de schooldocumenten komen veiligheid, eerlijkheid en respectvol omgaan met elkaar als centrale begrippen naar voren. Opvallend is dat verschillende scholen genoemde begrippen koppelen aan het begrip zelfstandigheid. Men beoogt in het onderwijs kinderen op te voeden/vormen tot personen die op dit terrein zelfstandig gaan functioneren.

Verschiedende scholen hebben beleidsvoornemens omgezet in het aanschaffen van methodes op het gebied van de sociaal-emotionele en soms morele vorming. Het gaat hierbij om het formele curriculum. Hierin worden lessen aangeboden rond thema's als hulpvaardigheid, eerlijkheid e.d. We noemen dit ook wel de geplande onderwijssituaties. Daar gaat vaak de eerste aandacht naar uit van scholen: methodemateriaal aanschaffen, een doorgaande lijn door de hele school en een vaste plaats op het rooster.

Een veel lastiger terrein is echter het informele curriculum. Bekend is dat sociale en morele onderwerpen op heel andere momenten dan het 'roostermoment' aan de orde komen. De vorming van de leerlingen zal ook vooral plaatsvinden naar aanleiding van niet geplande onderwijssituaties. *"Morele vorming vindt echter niet alleen in lessen of lesmomenten plaats waarin morele zaken expliciet aan de orde worden gesteld, maar vooral ook in de dagelijkse omgang tussen leraar en leerlingen en in alle interacties waar een leerling op school mee te maken krijgt"* (Vos, 2006). Het gebeurt dan dus veel meer impliciet en leerkrachten kunnen dan veel lastiger aangeven op welk moment ze hiermee bezig zijn in de interactie met leerlingen.

Een onderzoek van Willemse (2006, p. 105) onder opleiders bevestigt dit fenomeen nog eens. Ons onderzoek willen we daarom ook richten op dit terrein. Wat doet de leraar in deze onderwijsmomenten, die hem min of meer 'overkomen'?

Hoewel er in opleiding en training en onderwijsliteratuur momenteel veel nadruk op de persoon van de leraar ligt (Palmer 2005, Stevens 2008) is er nog vrij weinig bekend over de eisen die het werken aan morele vorming stelt aan de pedagogische beroepscompetentie van de leerkracht. Wel is er recent een discussie begonnen over de noodzaak van het spreken en invullen van een 'morele' beroepscompetentie. Met name de Marnixacademie heeft deze al uitgewerkt (Van den Berg e.a. 2009).

Er is nog weinig bekend over het handelen van leerkrachten in niet geplande onderwijssituaties. Onbekend is hoe leerkrachten in deze situaties handelen en optreden. Welke waarden zijn bepalend voor hun optreden? Welke waarden willen zij in deze situaties aan de kinderen overbrengen? Welke onderwijsbenadering kiezen de leerkrachten in deze situatie? Genoemde vragen vormen de aanleiding en het onderzoeksterrein van dit onderzoek.

B. Onderwerp van onderzoek

Dit onderzoek is er niet op gericht om nieuwe theorie te vormen. Het is daarentegen een **verkennend onderzoek** dat erop gericht is om vast te stellen op welke manier leerkrachten op dit moment handelen en reflecteren in 'waarden'geladen situaties in het primair onderwijs. De opzet is als volgt. Een bestaande praktijk van een tiental leerkrachten binnen een scholencluster wordt in kaart gebracht door onderzoek en daarna wordt op een trainingsdag met de betrokken leerkrachten gewerkt aan het adequaat inspelen op niet-geplande onderwijssituaties.

Leerkrachten kiezen de meest waardevolle momenten. We noemen deze situaties ook wel 'gouden momenten'. Meestal doen die momenten zich onverwacht voor en de leerkracht wordt dan ter plekke gevraagd te handelen. Om welke inhoud gaat het en waarom zijn deze momenten waardevol voor de kinderen en de leerkracht?

We kiezen voor de term 'waardengeladen'. Deze term brengt leerkrachten namelijk naar de kern van hun onderwijs: het kiezen van het meest waardevolle moment. Het moment heeft altijd met 'waarden' te maken die leerkrachten op de een of andere wijze belangrijk vinden. Bovendien is de term voldoende breed: het overstijgt onderscheidingen, zoals gepland/ongepland, cognitieve/sociale inhoud, doelen en termen als 'morele vorming'. Verder wordt de keuze ondersteund door het onderzoek en de theoretische verantwoording van Willemse (2006, p. 5), die kiest voor de term 'waardenvol opleiden' in verband met de pedagogische opdracht. In ons onderzoek zullen we dit begrip meer in verband brengen met de morele competentie van de leerkrachten.

B.1) Doelstelling van het onderzoek

Het doel van ons onderzoek is om vast te stellen **in welke onderwijssituaties** de leerkrachten ervaren dat ze met 'waarden'vol onderwijs bezig zijn. Belangrijk hierbij is om erachter te komen **hoe leerkrachten dan handelen en hoe ze dit verklaren**. Het gaat er dan om welke **waarden** voor het handelen van leerkrachten in het basisonderwijs belangrijk zijn. Hierbij gaat het niet om de waarden die in hun perceptie van belang zijn. Het onderzoek wil met name zicht krijgen op waarden die door praktijksituaties in hun aandacht komen. Dit noemen we de 'geleefde waarden' (Roeleveld, 2006, p. 49). In reflectie zullen ze dit koppelen aan hun persoon, levensloop en/of levensbeschouwing.

Tevens wil het onderzoek **handreikingen leveren voor leerkrachten** in het basisonderwijs om 'waarden'geladensituaties optimaal te benutten. Het gaat om de competenties en de persoon van de leerkracht en het leereffect op de kinderen bij deze 'highlights' uit de onderwijspraktijk van de leerkracht.

B.2) Vraagstellingen

Hieronder formuleer ik de vraagstellingen, waarbij geldt dat na vraag 1 en 2 een nieuw gedeelte van het onderzoek start. Vraag 1 en 2 brengen de bestaande situatie in kaart en bij vraag 3 gaat het om een opdracht waarbij leerkrachten met een gekozen situatie aan de slag gaan.

1. Welke onderwijssituaties zien leerkrachten als meest waardegeladen?
 - Wat zijn de gemeenschappelijke kenmerken van deze waardegeladen onderwijssituaties?
 - Welke thema's betreffen deze waardegeladen onderwijssituaties?
 - Waarom vinden leerkrachten de gekozen situaties voor kinderen belangrijk?
2. Op welke wijze treden leerkrachten in deze situaties op en hoe verklaren ze dit optreden?
 - Wat is de onderwijsbenadering die leerkrachten laten zien in de beschreven situaties?
 - Welke waarden zijn voor leerkrachten belangrijk in deze situaties?
 - Welke relatie leggen de leerkrachten tussen de leerlagen en hun levensverhaal?
3. Op welke wijze kunnen leerkrachten een ongeplande waardevolle situatie tot een onderwijsleersituatie maken die vormend is voor kinderen?
 - Welke onderwijsbenadering is hierbij effectief?
 - Welke pedagogische competenties heeft een leerkracht hierbij nodig?

C. Theoretisch kader en relatie met het onderzoek

C.1) Inleiding

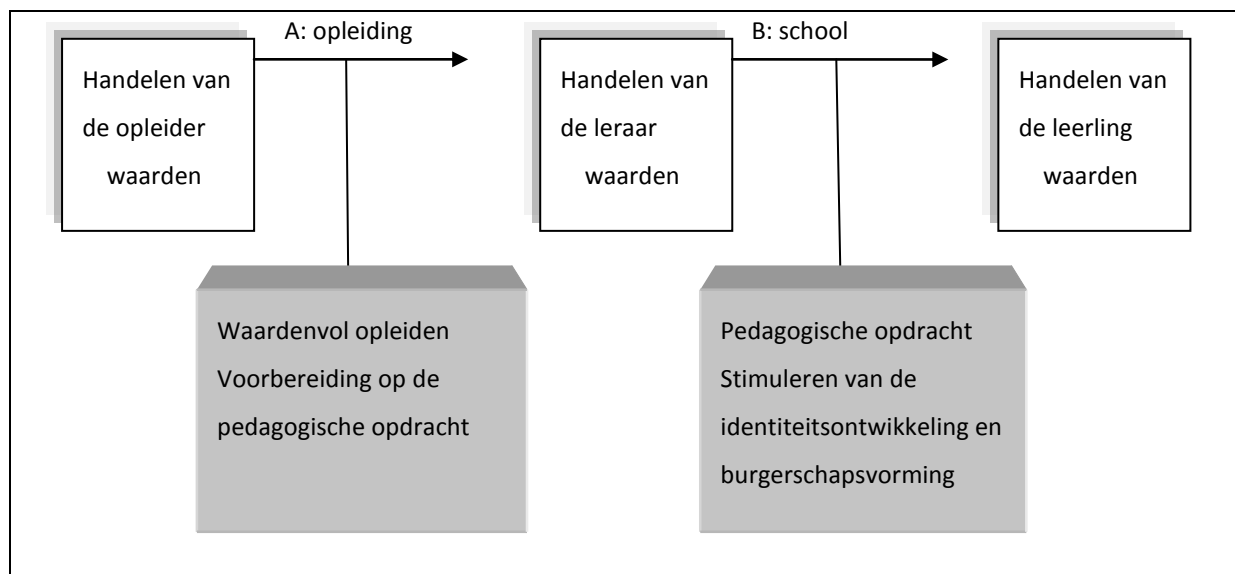
In dit hoofdstuk zullen we ons richten op de theoretische achtergronden bij het onderzoek naar 'waardenvol onderwijs'. Als onderzoekers hebben we ons startpunt genomen in het onderzoek van Willemse (2006) naar waardenvol opleiden. Zijn onderzoeksopzet, literatuurstudie en uitkomsten waren voor ons verhelderend en we zijn doorgegaan op zijn theoretische kader. We zullen dit zo toelichten.

Ook de startbekwaamheidseisen voor leerkrachten in het basisonderwijs (het wettelijke SBL kader) zijn leidend geweest voor de inhoud van ons onderzoek. Vooral de beschrijving van de pedagogische (en morele) competentie is een belangrijk vertrekpunt.

Daarnaast gaf de visie van Kelchtermans (2003) op het leerkrachtberoep ons houvast en inspiratie. Zijn begrippenkader heeft ons geholpen zicht te krijgen op de persoon van de leerkracht en de leerkrachten op de juiste manier te bevragen. Ik beschrijf deze 3 hoofdbronnen beknopt en koppel deze aan andere recente literatuur. Ook de relatie met de inhoud en opzet van ons eigen onderzoek zal steeds worden aangegeven. Vervolgens presenteer ik een aangepast theoretisch kader voor het eigen onderzoek.

C.2) Algemeen kader: onderzoek Willemse (2006)

Vanuit de beschreven doelstellingen is onderzoek verricht in de literatuur naar de pedagogische en morele taak van de leerkracht. In dit onderzoek maken we dankbaar gebruik van het onderzoek van Willemse (2006). Hij heeft o.a. de literatuur over de 'pedagogische opdracht' op een rijtje gezet en komt met het volgende schema en omschrijvingen (2006, p. 6):



Willemse's onderzoek richt zich vooral op de relatie opleider en (aanstaande) leraar en dan gaat het vooral over de pedagogische academie: de opleiding voor leerkrachten in het primair onderwijs. **In ons onderzoek richten we ons vooral op de relatie Leraar en Leerling in het basisonderwijs.** We starten ons onderzoek vanuit de conclusies van het onderzoek van Willemse (2006, p. 103 ev):

1. De vormgeving aan waardenvol opleiden wordt vooral door individuele opleiders gestuurd, in plaats van door een gemeenschappelijk systematisch vormgegeven curriculum.
2. Opleiders geven vooral op impliciete wijze vorm aan waardenvol onderwijzen.

Vooral de houding van de persoon van de opleider is essentieel. Studenten noemen vooral 'belangstelling tonen', 'beschikbaar zijn', 'empatisch vermogen', 'een open houding hebben' en 'afstemming op de student'. Opleiders maken vooral gebruik van discussie, gesprek, en dialoog-bevorderende werkvormen en reflectiewerkvormen.

‘Waarden’vol onderwijs gebeurt vaak in niet vooraf geplande momenten. Opleiders noemen dit: zoeken naar **gouden momenten** (idem, p. 111): “Dit betekent dat opleiders in vakgebonden bijeenkomsten proberen aan te sluiten bij een waardengeladen probleem of onderwerp dat een van de studenten inbrengt, om daar vervolgens een leermoment voor een hele groep studenten van te maken.” Er is natuurlijk een formeel curriculum met soms doelen die vooral gericht zijn op waarde(n)vol onderwijs. Maar Willemse komt in zijn proefschrift als het gaat om ‘waarden’vol onderwijs ook uit bij de niet-geplande momenten. Soms is dit van tevoren te creëren en anders moet je het tijdens het lesgeven herkennen en zien te benutten. Hij geeft aan dat dit afhankelijk is van de inbreng van studenten en situatiegebonden is. Opleiders en studenten blijken deze momenten via videobeelden te kunnen aanwijzen en weten waarden te benoemen. Aangezien waardenvol onderwijzen erg afhankelijk is van de individuele opleider, moet deze leren gebruikmaken van momenten die zich voordoen (idem, p. 115).

In ons onderzoek zullen we ons daarom ook richten op de niet-geplande ‘waarden’volle momenten die zich voordoen. Meer dan in het onderzoek van Willemse willen we achterhalen wat de inhoud is van deze ‘waarden’volle momenten. Daarnaast willen we kijken of de onderzoeksresultaten van Willense ook gelden voor de relatie tussen de leraar en de leerling. Vooral bij het achterhalen van de waarden van de leerkracht zullen we hetzelfde onderzoeksmiddel gebruiken als in zijn onderzoek: ‘pedagogische muurtjes’.

C3) Inhoud van niet geplande ‘waarden’volle momenten

Er is ook literatuur die vooral ingaat op de inhoud van de waardevolle momenten en hoe kinderen deze ervaren. Ter Horst (2010) spreekt over gouden momenten en noemt dit in het kader van hoe je leerlingen kunt inwijden in geheimen: de diepste fase in de cirkel van zijn pedagogische quintet. Hij wil dat leerlingen geraakt worden door de leerkracht en dat leerlingen in die momenten iets meekrijgen van het geheim achter de dingen: de (christelijke) liefde.

Ook in het boekje over het project ‘Anders Adaptief’ wordt iets over deze momenten geschreven maar dan heten het ‘existentiële ervaringen’. Hier gaat het erom dat door gouden momenten er iets met de leerling gebeurt, dat deze geraakt wordt en dan anders gaat kijken (of beleven en ervaren) naar zichzelf of de wereld om hem/haar heen.

Iemand die onderzoek heeft gedaan onder christen-leerkrachten uit het primair onderwijs is De Muynck (2008). Hij beschrijft ook de onderwijssituaties die zich onverwacht voordoen. Hij heeft het in zijn onderzoek over **bijzondere ervaringen (transcendentie) en deze kunnen vooral pedagogisch of religieus zijn**. De kenmerken zijn het overstijgen van de actuele situatie, het overkomt de leerkracht, en het verrassende element. Hij spitst dit toe op de volgende aspecten:

- *Het pedagogische aspect:* verwondering over het gedrag van leerlingen (gezamenlijke beleving) en het in interactie verheugen over resultaten van het kind of in het contact met ouders (kenmerk: gericht op belangen van het kind).
 - *Het religieuze aspect:* tijdens de bijbelvertelling, gezamenlijk bidden en zingen.
- Vaak komen beide aspecten samen in het bijbelverhaal: iets bijzonders beleven aan het inhoud van het verhaal, zich verwonderen over de reacties van de kinderen en tegelijk reflecties hebben over de vorming van de leerlingen. De situaties leiden tot vreugde en verwondering.

De condities voor het ontstaan van deze ervaringen zijn het goed kijken naar kinderen, kunnen uitspreken van waardering, openheid en creativiteit, durven tonen van emoties, ontwikkelen van competentiegevoel, passie voor leerstof, kennis van pedagogische begrippen, schoolgrootte, leiderschap en schoolcultuur (De Muynck 2008, p. 403-404).

Er is dus al het een en ander bekend over de ‘gouden momenten’ die leerkrachten meemaken en welke condities daarvoor nodig zijn. Het gaat hierbij dus om wat de leerling ervaart of leert, en ook wat de leerkracht ervaart of leert. We willen in ons onderzoek daarom ook de leerlingenkant onderzoeken: wat gebeurt er met hen in een gouden moment?

We zullen onze bevindingen wat betreft de leerkracht spiegelen aan wat bij De Muynck beschreven staat. Ook zullen we aansluiten bij zijn vragenlijst en interviewopzet. Onze eerste onderzoeksvraag is vooral gericht op de inhoud van de waardevolle momenten en de ervaring van de leerlingen. We maken nu een overstap naar de leerkrachtkant.

C4) Pedagogische en morele competentie van de leerkracht

In het onderwijs gaan we uit van vastgestelde beroepseisen als het gaat om de competenties die leerkrachten moeten bezitten. In het onderwijs wordt het wettelijke SBL-kader gehanteerd (zie www.lerarenweb.nl) voor het beschrijven van de bekwaamheidseisen in 7 beroepscompetenties. Het gaat hierbij om de ontwikkeling en reflectie van de leerkracht, de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke/didactisch en organisatorische competentie, die gericht is op kinderen en het samenwerken met teamleden en de omgeving (bijvoorbeeld ouders).

Pedagogische competentie

Het 'pedagogische competent zijn' staat officieel omschreven als: "Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen." Het gaat om het nemen van zijn pedagogische verantwoordelijkheid, en door zijn kennis en vaardigheden kunnen kinderen zich ontwikkelen tot verantwoordelijke en zelfstandige personen. Kinderen weten dat ze gewaardeerd worden, erbij horen en welkom zijn. Ze gaan respectvol met elkaar om, worden uitgedaagd verantwoordelijkheid te nemen en kunnen initiatieven nemen en zelfstandig werken.

Dit betekent dat je van de volgende gebieden verstand moet hebben:

- Vertrouwd zijn met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen en de culturele bepaaldheid daarvan.
- Bekend zijn met het globale verloop van de sociaal-emotionele- en morele ontwikkeling van basisschoolkinderen en de problemen die zich daarbij kunnen voordoen.
- Bekend zijn met de ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en het oudere kind, vertrouwd zijn met verschillende opvoedingspraktijken en de culturele bepaaldheid daarvan. Vooral de consequenties hiervan voor je doen en laten als leraar.
- Kennis hebben van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij jonge en oudere kinderen en de culturele bepaaldheid daarvan.

Indicatoren:

- Leerkracht ziet hoe kinderen met elkaar omgaan en wat voor gevolgen dit heeft voor het welbevinden van (individuele) kinderen. Hij bespreekt de sfeer en de omgang.
- Hij waardeert de inbreng van de kinderen, is nieuwsgierig naar hun ideeën en complimenteert hen regelmatig. Hij stimuleert hen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.
- Hij laat hen zelfstandig werken en samenwerken.
- Hij kan van elk kind in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te bevorderen. Hij signaleert onmiddellijk bij problemen en kan beoordelen of en hoe hij die zelf kan aanpakken en weet waar hij hulp kan vinden.
- Hij kan zijn pedagogische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele kinderen heeft aangepakt. Daarbij maakt hij gebruik van relevante theoretische en methodische inzichten.

Het zal duidelijk zijn dat het in dit onderzoek vooral gaat om deze pedagogische/morele competentie van de leerkracht en daar concentreren we ons nu op (zie onderstreepte passages in het kader). Dat neemt niet weg dat er natuurlijk ook interpersoonlijke (relatie met de leerling/groep), didactische (bijvoorbeeld werkvorm als klassengesprek) en organisatorische (binnen/buiten het lokaal, één leerling/hele groep) competenties een samenhangende rol spelen. Verschillende auteurs proberen de morele competentie meer specifiek in te vullen. Een voorbeeld hiervan is te vinden in het boek van Munnik en Vreugdenhil (2006).

Zij werken de pedagogische taak van de leerkracht uitgebreid uit in hun boek en halen ook Coles (1997)/Nucci (2001) aan die spreken over *de morele intelligentie* van de leerkracht (gebaseerd op de emotionele intelligentie van Coleman), uitgewerkt in vier manieren:

1. Tussenbeide komen (actieve moraliteit)
2. Eerlijk delen (verdelende moraliteit)
3. Attent helpen (prosociale moraliteit)
4. Erbuiten blijven (afwijzende moraliteit)

Deze punten kunnen gebruikt worden door leerkrachten als streefdoelen voor de morele ontwikkeling van kinderen en als richtlijnen voor het handelen (behalve punt 4....). Hier zien we dus al een poging om de pedagogische competentie meer te operationaliseren naar de morele en waardenontwikkeling bij kinderen. Een andere -meer bekende- gebruikte indeling komt uit het onderwijs in waarden. Doorgaans worden er vier benaderingen onderscheiden (Munnik en Vreugdenhil 2007, p. 190):

1. Waardenoverdracht
2. Waardenverheldering
3. Waardenontwikkeling
4. Waardencommunicatie

De waardenoverdracht-benadering is de meest bekende en heeft zeer oude wortels en wordt in verband gebracht met karaktervorming. Het is voor leraren goed te weten dat er ook andere benaderingen zijn, waaruit bewust gekozen kan worden. Deze indeling van waardenbenaderingen zullen we gebruiken om het handelen van de leerkrachten in ons onderzoek te onderzoeken en te beschrijven, aangezien de indeling van Nucci/Coles nog minder bekend en uitgewerkt is. (zie het kader voor een korte toelichting op de benaderingen)

Het overdrachtsmodel gaat uit van een vastliggende set van waarden en normen die door de docent worden overgedragen aan de leerling. In het gezin en op school vindt de overdracht in eerste instantie plaats zonder dat de leerling bewust begrip krijgt van het nut en de zin van de overgedragen gewoonten, normen en waarden. Er is echter pas werkelijk sprake van overdracht als de leerling de onbewuste aannames, patronen en regels die aan het concrete handelen ten grondslag liggen, leert herkennen, begrijpen, expliciteren en toe te passen in nieuwe, complexe morele situaties. Bronnen voor de inhoud van de overdracht van een morele traditie zijn canonieke teksten, interpretaties van die teksten en autoriteiten die deze bronnen interpreteren. Zo wordt op christelijke scholen bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan het overdragen van Bijbelse waarden en normen en de opvattingen die gedeeld worden in de geloofsgemeenschap. De rol van de docent is die van exclusieve partijdigheid (de docent als morele gids).

Het model van de **waardenverheldering** vormt in zekere zin het tegenovergestelde van de waardenoverdracht. Waardenverheldering gaat uit van de morele opvattingen die bij de leerling al aanwezig zijn. Het overdragen van normen wordt afgewezen omdat dat een aantasting is van de vrijheid en autonomie van de leerling. Waar het om gaat is de leerling te begeleiden bij de bewustwording en ontwikkeling van zijn eigen waarden en normen, mede in relatie tot de waarden en normen van anderen. De rol van de docent is die van exclusieve neutraliteit (de docent vermijdt discussies over controversiële zaken).

Uitgangspunt van het **ontwikkelingsmodel** zijn de morele processen die van nature plaatsvinden bij iedere leerling en waarop opvoeders aansluiten met hun aanpak. Morele vorming wordt opgevat in termen van een ontwikkeling naar steeds hogere ethische oordeel structuren. Het ontwikkelingsproces van de leerling tot morele persoonlijkheid wordt beschouwd als de voortgang van een heteronome naar een autonome moraliteit (van pre conventioneel, via conventioneel tot post conventioneel), en is gericht op rechtvaardigheid als universele waarde. Docenten kunnen de morele vorming bevorderen door morele zaken aan de orde te stellen die passen bij de ontwikkelingsfase van de leerling, en door de leerling in aanraking te brengen met de manier van denken die één niveau hoger ligt dan het reeds aanwezige niveau. De rol van de docent is die van neutrale onpartijdigheid (ieder standpunt krijgt een kans in een kritische dialoog). In de methode van de **waardencommunicatie** wordt getracht te komen tot een beargumenteerde afweging van morele waarden via een open en vrije discussie. In deze discussie gaat het uiteindelijk om de vraag welke waarden in een concrete situatie tot leidraad van handelen genomen zouden moeten worden. Doel van het communicatiemodel is het kritisch oordeelsvermogen van leerlingen te ontwikkelen en ze te leren zich in te leven in de standpunten van anderen. De rol van de docent is hier die van betrokken onpartijdigheid (als discussieleider maakt de docent ook de eigen morele opvatting met argumenten kenbaar).

Toch mag dit niet losgekoppeld worden van de persoon van de leerkracht. Stevens (2008) gaat in zijn brochure hierop in en waarschuwt om het professionele zelf niet los te koppelen van de persoon (zoals bij het

competentiedenken....) “De betrokken leraren zijn met hun biografie en hun persoonskenmerken en daarmee verbonden overtuigingen en motieven hun eigen instrument en tevens het belangrijkste instrument. Het gaat om wie ze zijn.” (idem, p. 67).

Daar komt nog een complicerende factor bij aangezien het gaat om vaak onverwachte situaties. Onder druk van het moment wordt aan de leerkracht gevraagd vanuit zijn persoonlijke invulling van zijn competentie adequaat te handelen. Van Manen (Stevens 2008, p. 64) spreekt over ‘pedagogische tact’, over de reflectie en handelen in het moment zelf. Wat denkt, voelt en doet de leerkracht op zo’n moment? Van Manen karakteriseert het werk van de leerkracht als ‘geëngageerde onmiddellijkheid’. *Tact is dan een soort praktische normatieve intelligentie*, die wordt gestuurd door inzicht, maar berust op gevoel.

Voor ons onderzoek betekent dit dat we met leerkrachten willen onderzoeken hoe ‘pedagogisch tact’ werkt in de praktijk, vooral bij onverwachte situaties en hoe je jezelf als instrument inzet. Leerkrachten kunnen vooral vanuit de situaties zelf verder gebracht worden en minder vanuit voorgeschreven ‘morele’ competenties.....

Hier zijn we weer terug bij wat ook benadrukt werd met de uitkomsten van het onderzoek van Willemse (2006). Het gericht zijn op de persoon van de individuele leerkracht!

Dit willen we nog verder toelichten met behulp van de theoretische begrippen van Kelchtermans (2003)

C5) Het (levens)verhaal van de leerkracht

Kelchtermans (2003), Korthagen & Lagerwerf (2008), De Muynck (2008) en Stevens (2008) hebben allen veel kwalitatief onderzoek gedaan onder leerkrachten in het basisonderwijs, vooral ook naar de biografie, de persoon van de leerkracht, zijn achterliggende waarden en opvattingen. Dit is ook in ons onderzoek belangrijk omdat we op zoek zijn naar verklaringen die leerkrachten geven voor hun pedagogisch handelen.

Op grond van hun onderzoek hebben de genoemde auteurs een verschillend theoretisch kader ontwikkeld. In een verzamelbundel van Stevens (2008) schrijven Korthagen en Kelchtermans een interessant artikel. Beiden gaan ervan uit dat de leerkracht in zijn professie en als persoon niet van elkaar te scheiden zijn. Korthagen benadert dit vanuit een analytisch/psychologisch perspectief, Kelchtermans vanuit een hermeneutisch/pedagogisch perspectief. In dit onderzoek volgen we vooral het theoretische kader van Kelchtermans, aangezien hij ook de morele dimensie van het leerkrachtberoep beschrijft.

Ook De Muynck (2008) gebruikt deze auteur in zijn onderzoek naar de spiritualiteit onder christen-leerkrachten. Dit laatste is ook voor ons onderzoek van belang, omdat ook onze doelgroep bestaat uit christen-leerkrachten.

We zullen nu eerst het theoretisch kader van Kelchtermans kort toelichten en vandaaruit verbinding maken met de andere hierboven genoemde auteurs.

Kelchtermans gaat er vanuit dat elke leerkracht een **eigen interpretatiekader** heeft waarmee hij de beroepssituatie waarneemt. Het interpretatiekader wordt volgens hem bepaald door het persoonlijke levensverhaal van de leerkracht. Opgemerkt wordt dat het niet om de feitelijke weergave van gebeurtenissen gaat, maar om de interpretatie van deze gebeurtenissen. Kelchtermans onderscheidt twee domeinen in dit interpretatiekader:

- a. Professioneel zelfverstaan: geheel van opvattingen over zichzelf als leerkracht (zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief).
- b. Subjectieve onderwijs theorie: Persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over goed onderwijs.

Vanuit de (levens)verhalen van de leerkracht wordt het zelfverstaan van de leerkracht duidelijk. Dit gebeurt in interactie met anderen. **Pedagogisch belangrijke ervaringen, zo wordt verondersteld, kunnen alleen maar in verhalen tot uitdrukking worden gebracht.** Volgens Kelchtermans krijgt het zelfverstaan van de leerkracht meer betekenis in het perspectief van het handelen en dus van de waardengebonden keuzes die hij maakt. De verhalen die leerkrachten vertellen zijn op deze manier als het ware een verantwoording van hun morele keuzes. Concrete situaties worden dus gekoppeld aan het zelfverstaan van de leerkracht.

In het onderzoek nemen we dit als uitgangspunt. Concrete praktijksituaties zullen het startpunt zijn van het onderzoek. Kelchtermans merkt op dat elke keuze betwist kan worden. In die zin wordt leraarschap in het algemeen gekenmerkt door **kwetsbaarheid**. Deze kwetsbaarheid dient de leerkracht aan te zetten tot steeds weer opnieuw inschatten, oordelen en handelen.

Deze kwetsbaarheid ziet Kelchtermans als een structureel kenmerk van een pedagogische relatie. Hierbij gaat het immers om een relatie tussen mensen. Het leraarschap is per definitie kwetsbaar: er is geen onbetwiste verantwoordingsgrond. De (morele) keuzes die je maakt in het werken met leerlingen zijn altijd te betwisten, je kunt geen absolute rechtvaardiging inroepen. Kwetsbaarheid moet je positief zien en is een voorwaarde om het 'pedagogisch' te laten plaatsvinden. Deze relatie is niet geheel inzichtelijk, stuurbaar, voorspelbaar of instrumentalisierbar. Dat maakt het vak juist zo boeiend! Steeds weer opnieuw zal het gesprek tussen beide partijen moeten plaatsvinden en keuzes aan elkaar worden verantwoord en toegelicht. Hierin is de rol van de leerkracht van groot belang.

Als gevolg van dit kader zal er in het onderzoek aandacht worden besteed aan het 'verhaal' van de leerkracht. Door middel van interviews wil het onderzoek vaststellen welke gebeurtenissen het handelen van de leerkracht hebben beïnvloed en welke waarden voor hem/ haar belangrijk waren bij gemaakte keuzes. Vooral het professioneel zelfverstaan zal bevraagd worden.

C6) Reflectie

De opzet is dat je je persoonlijke interpretatiekader bevraagt en ontwikkelt. Dit kun je doen door systematische reflectie. Om deze voldoende breed te maken en te richten op de inhoud onderscheidt Kelchtermans vier dimensies van het leerkrachtberoep:

- Technische of instrumentele dimensie: hoe vragen? Vakkundig toepassen van kennis en vaardigheden.
 - Morele dimensie: kiezen voor het beste voor de leerling, keuzes maken voor bepaalde waarden (intrinsieke waardengebondenheid van onderwijzen). Het gaat hier om de taakopvatting van de leerkracht, keuze voor bepaalde waarden en normen.
 - Politieke dimensie: onderwijswerkelijkheid doorzien in de termen van machtsprocessen en profesionele belangen op micro-, meso- en macroniveau.
 - Emotionele dimensie: moreel engagement en emotionele betrokkenheid. Het zelfwaardegevoel van de leerkracht en sociale erkenning krijgen.

Tegenwoordig ligt vanuit het competentie- en opbrengstgericht denken bij reflectie erg de nadruk op de eerste dimensie. In ons onderzoek willen we ons ook vooral richten op de emotionele en morele dimensie. Vooral in de interviews waarin de leerkrachten hun gedrag verklaren, willen we ze op deze dimensies bevragen.

Een ander belangrijk reflectiemodel dat we gebruiken is het Ui-model, ontwikkeld door Korthagen & Lagerwerf (2008). Hierin worden zes leerlagen onderscheiden, die je zicht geven in de niveaus van leren. "Goed leraarschap wordt gekenmerkt door een goede afstemming tussen alle zes lagen. Door als docent alle lagen in je reflectie over situaties te betrekken, kom je tot de kern van wie je bent als docent en word je je meer bewust van jouw kernkwaliteiten" (idem, p. 105). Deze lagen kun je ook terugbrengen tot drie

hoofdlagen: de laag van het gedrag en competenties aan de buitenkant, verder naar binnen de overtuigingen van de leraar en in de kern 'je zijn' (diepste 'drive').

Reflectie is het menselijk vermogen om zichzelf en het eigen handelen bewust en doelgericht tot voorwerp van nadenken te maken. Dit kan via bovenstaande systematiek. Daarmee kun tot op je diepste laag reflecteren en daardoor je zelfverstaan (Kelchtermans) vergroten.



Bovendien is het ui- model bruikbaar om te kijken naar het leren van de kinderen. Blijven leerkrachten alleen steken in de buitenste schillen van gedragsregulatie of weten ze de kern van de persoon te raken? Korthagen heeft een kernreflectiemethodiek ontwikkeld waarmee je bij kinderen diepgaande persoonlijke leerprocessen kunt bevorderen. Je bent dan bezig met het ontwikkelen van kwaliteit van binnenuit, zoals hij dat noemt (idem, p. 142). In ons onderzoek kijken we naar wat de leerkrachten de kinderen in de waardegeladen momenten willen leren. We zullen in de uitkomsten het ui-model gebruiken.

Reflectie in de breedte en in de diepte: opvattingen worden herzien, verfijnd en uitgebreid. In ons onderzoek richten we ons vooral op de morele en emotionele dimensie. Verder hebben we in de interviews de leerkrachten aan de hand van bovenstaande vragen en lagen bevraagd. Hoe dieper je naar binnen gaat in het Ui-model, hoe dichter je bij de kern van de persoon van de leerkracht komt.

C7 Samenvatting

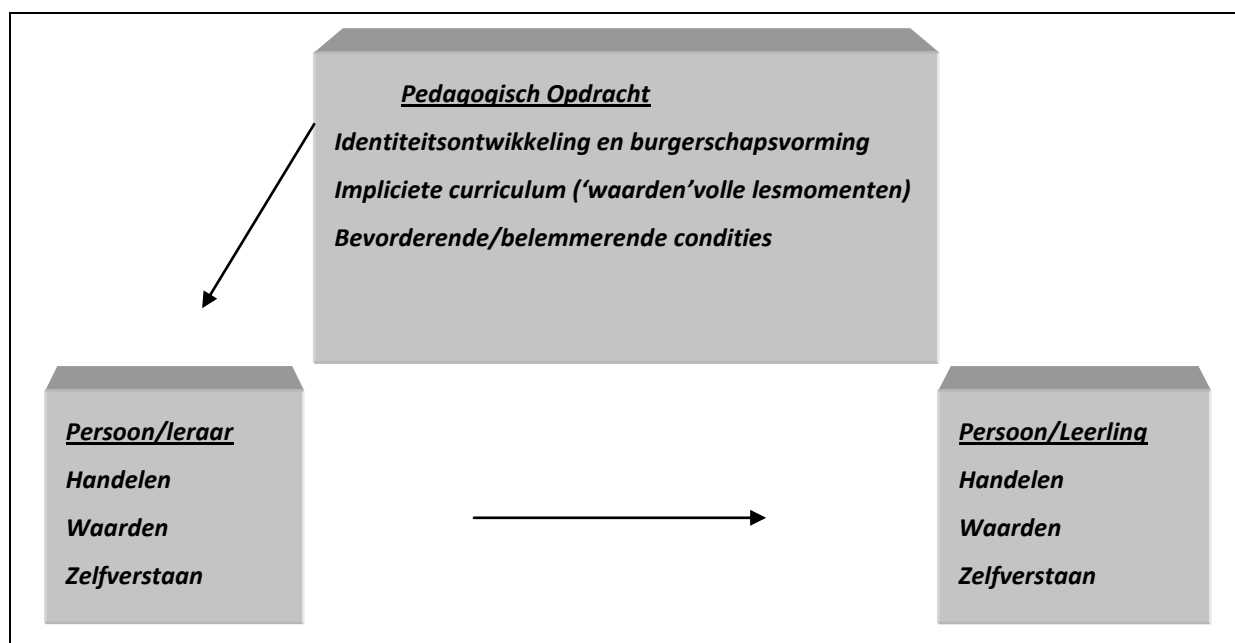
Als we bovenstaande comprimeren tot een uitbreiding van het theoretisch kader van Willemse (2006) komen we tot de volgende visualisatie. Centraal staat dat de pedagogische opdracht vooral plaatsvindt in het impliciete curriculum. Vandaar dat we in tegenstelling tot het schema van Willemse dit centraal zetten en van daaruit vervolgens de relaties aangeven naar de leraar en de leerling.

Het gaat om de aanwijsbare onderwijsmomenten in de interactie tussen leraar en leerling, die zich vaak onverwacht voordoen. We onderzoeken in de vorm van een dieptepeiling bij een aantal leerkrachten welke momenten dit zijn, wanneer ze gebeuren en wat de inhoud precies is.

Vervolgens kijken we terug naar de leerling en de leraar, maar wel vanuit het perspectief van de leraar. Wat denkt de leraar waarom deze situaties waardevol zijn voor de leerling? Welke leerlagen worden vooral 'geraakt' bij de kinderen in de waardevolle situaties?

Verder richten we ons vooral op het persoonlijke interpretatiekader van de leraar en het zelfverstaan (Kelchtermans, zie par C5). Het gaat vooral om de morele en emotionele dimensie van het leraar-zijn.

Door reflectie via het 'ui-model' willen we onderzoek doen naar het handelen (laag van het gedrag) en de achterliggende waarden en persoon van de leraar (laag van het zijn). Steeds gerelateerd aan de gekozen waardevolle situaties.



Vooraf onderzoeksvraag 1 zal zich richten op de inhoud van de pedagogische opdracht (geconcretiseerd in waardevolle onderwijsmomenten) en het leren van de leerling (vanuit het gezichtspunt van de leraar). De tweede onderzoeksvraag richt zich volledig op het handelen en de persoon van de leraar.

D. Onderzoeksopzet

Dit onderdeel houden we kort: zie voor de onderwijsactiviteiten bijlage 1 en de reflectie op het onderzoek in onderdeel F.

Vanuit bovenstaande literatuorkader hebben we gekozen om eerst de bestaande onderwijspraktijk van de tien deelnemende leraren in kaart te brengen. Om zicht te krijgen op het impliciete curriculum hebben we ze gevraagd gedurende een maand, per dag het voor hen meest waardevolle onderwijsmoment te noteren. Hiervoor hebben we een digitaal logboek samengesteld met een aantal kolommen, waarin leraren de situatie beschrijven en verklaren (zie bijlage 2). Ook moeten ze aangeven waarom ze deze situatie voor kinderen belangrijk vinden en wat kinderen ervan leren (de leerlagen bij kinderen).

Vervolgens hebben we de onderzoeksopzet van Willemse (2006) gevolgd om zicht te krijgen op achterliggende waarden van de leerkracht ('pedagogisch muurtje'). De onderzoeken van Kelchtermans (2003) en De Muynck (2008) hebben ons geholpen het persoonlijke interview met elke leerkracht zo in te richten, dat we konden doorvragen op het persoonlijk interpretatiekader en met name op de morele dimensie van het lerarenberoep. De vier waardenbenaderingen (Vos, 2006; Van der Ven 1999) hebben we gebruikt om meer zicht te krijgen op wat leerkrachten concreet doen in de voor hen waardevolle momenten.

Dit verkennend onderzoek richt zich met name op leerkrachten in de groepen 3 tot 8. De leeftijdscategorie vier- tot zesjarigen is buiten beschouwing gelaten. Achtergrond hiervan is dat deze leeftijdsgroep, door de ontwikkelingsfase waarin de leerlingen zich bevinden, om een andere aanpak vraagt dan de wat oudere kinderen op de basisschool. Opgemerkt dient te worden dat dit voor de kinderen uit groep 3 ook enigszins van toepassing is. Deze leeftijdscategorie is echter wel meegenomen. Reden hiervoor is dat de didactische/methodische aanpak op de meeste scholen tussen deze groepen en groepen uit de bovenbouw minder van elkaar verschilt.

In totaal heeft een tiental leerkrachten aan het onderzoek meegedaan. Vier leerkrachten die werkzaam zijn in groep 3, 4 en 5 en zes leerkrachten in de groepen 7 en 8. Alle leerkrachten hebben een aantal jaren ervaring. Van de tien deelnemers werkt er één in deeltijd. De overige deelnemers werken voltijds en dragen zelfstandig de verantwoordelijkheid over een leerlingengroep. Alle leerkrachten vallen onder hetzelfde bestuur van dit scholencluster en de leerkrachten komen van vijf verschillende scholen. Het onderwijs wordt gedragen door een christelijke levensbeschouwing. Het onderzoek heeft gelopen in het jaar 2009. Sommige leerkrachten hebben per augustus een nieuwe baan gekregen of zijn bij de laatste bijeenkomst afgehaakt.

In de bijlage is te lezen welke stappen we vervolgens hebben genomen. In de inleiding is ook al duidelijk gemaakt dat we minder ver zijn gekomen in ons onderzoek dan we eerst hadden gepland. De laatste onderzoeksvraag is daardoor deels blijven liggen. Toch heeft het onderzoek naar mijn idee voldoende opgeleverd. Op grond hiervan kunnen eventueel vervolgstappen gemaakt worden. Ik kom hier aan het eind van dit verslag op terug.

E. Uitwerking van de hoofdvragen

Dit onderdeel beperken we in dit verkorte onderzoeksverslag tot de conclusies van onderzoeksvraag 1 en 2 en de koppeling met de literatuurstudie uit hoofdstuk C.

E.1) Hoofdvraag 1: Welke onderwijssituaties zien leerkrachten als meest waardegeladen?

Als we nu vanuit de drie subvragen teruggaan naar de hoofdvraag kunnen we in hoofdlijnen het volgende vaststellen:

1. Waardevolle situaties zijn voor deze leerkrachten vooral situaties die zich in meerderheid onverwacht voordoen, vanuit een negatieve aanleiding of probleemsituatie. Meestal betreft het een vrije situatie of pleinsituatie en in de helft van de gevallen gaat het om alle leerlingen van de klas.
2. Inhoudelijk gaat het vooral om de hoofdthema's: 'onderlinge omgang/veiligheid' (een brede categorie) en 'het waarderen en accepteren van elkaar' en nauwelijks om maatschappelijk georiënteerde thema's.
3. Leerkrachten vinden deze situaties vooral waardevol als ze kinderen vaardigheden in de relatie en de omgang met de ander kunnen bijbrengen en inzicht kunnen geven in de consequenties van hun handelen. Vooral de goede omgang met de ander staat centraal. Men is minder gericht op diepere leerlagen.

Bespreking reactie leerkrachten en discussie

Op de laatste bijeenkomst hebben we leerkrachten geconfronteerd met deze conclusies en ze bleken deze bevindingen wel te herkennen. De een meer dan de ander omdat ze de uitkomsten konden vergelijken met hun eigen logboekinvullingen. Zo kregen ze meteen een terugkoppeling op hun logboekinvulling. Algemene conclusie naar aanleiding van het invullen van het logboek is dat leerkrachten aangeven dat het hen veel bewuster heeft gemaakt en ze er in meerderheid meer op gericht zijn om waardevolle momenten te herkennen dan voorheen.

Inhoudelijk werd vooral gereageerd op het onderdeel 'negatieve aanleiding' en wat hier precies de definitie van is. Het lijkt net of vooral gericht wordt op negatieve situaties, maar dat is niet de uitkomst. De aanleiding is vaak een probleem of iets negatiefs (bijvoorbeeld een rotopmerking), maar de leerkracht buigt deze situatie om tot een leersituatie voor de kinderen en labelt dit achteraf als een waardevol moment. Opvallend blijft natuurlijk het lage aantal waardevolle momenten dat gekoppeld is aan de lesinhoud die de leerkracht zelf neerzet voor alle kinderen van de groep....

Daarnaast werd vooral gereageerd op het punt 'wanneer vind je het een waardevolle situatie?' Als voorbeeld werd genoemd: de ene leerkracht geeft een bepaalde situatie in zijn hoofd een 8 qua waardering (en handelt) en een ander geeft maar een 4 (en doet niets). Er is dus veel verschil in wat leerkrachten ervaren als een waardevolle situatie. (Dit is een interessant punt dat we verder zouden kunnen uitwerken, door bijvoorbeeld leerkrachten morele casussen of situaties te laten waarderen en ze erover in gesprek brengen. Dit kan helpen om het 'waardevolle' in de situatie te benoemen.) Verder speelt hier de persoon van de leerkracht en de context mee, waardoor wordt bepaald of iets waardevol is (zie literatuur: Stevens 2008). Iedereen zal hierin vanuit zijn eigen persoon andere afwegingen maken. Het gesprek hierover wordt ervaren als zinvol....

Dat de inhoud zich in deelvraag 2 en 3 vooral richt op sociale onderwerpen en het aanleren van vaardigheden en bewustwording bij kinderen, herkennen leerkrachten wel. Deze thema's geven leerkrachten dus mogelijkheden.

Discussiepunten en koppeling met de literatuur

Hieronder willen we vooral de verbinding leggen met par. C7, waarin de visualisatie gegeven is van het theoretisch kader. Het gaat hier vooral om de pedagogische opdracht en de koppeling aan de waardevolle onderwijsmomenten (centrale deel in het schema) en het effect op de leerlingen (zie rechts onderin).

1. *Het gebruik van de logboeken.*

Het bijhouden van logboeken is lastig voor leerkrachten maar het vastleggen van gegevens helpt ze wel in het bewust reflecteren. Belangrijk zijn de vragen die worden gesteld in de kolommen van het logboek (zie bijlage 2). Deze zouden nog meer de reflectiecirkel (Korthagen & Lagerwerf 2008) kunnen volgen, waardoor ook gevraagd wordt naar een wenselijke situatie (bijvoorbeeld hoe kun je de beschreven situatie nog waardevoller maken?). Daardoor kan het logboek nog meer ingezet worden als reflectie- en begeleidingsinstrument. Ook het uitwisselen van waardevolle situaties/gouden momenten in een team zou meer bevorderd kunnen worden. Dit ligt in lijn met de literatuur over het nut van reflectie: zie par. C6 over reflectie (Biesta 2002, Korthagen & Lagerwerf 2008, Jansens 2008).

2. *De vormgeving van de waardevolle onderwijsmomenten.*

In het onderzoek van Willemse (2006) onder opleiders blijkt dat de waardevolle momenten niet zozeer in het formele curriculum zitten: het blijkt dat opleiders vooraf niet precies kunnen plannen wanneer zij waardevol opleiden en dat de inbreng van de studenten een belangrijke factor is. Opleiders noemen dit onder meer het zoeken naar 'gouden momenten'. Deze zijn dus heel situatiebepaald en afhankelijk van hoe de opleider er op dat moment gebruik van maakt. Hetzelfde kun je zeggen van de leerkrachten uit dit onderzoek: de inbreng van leerlingen of één leerling bepaalt dat er opeens een waardevol moment optreedt. Wel is nu meer duidelijk uit dit onderzoek waar en wanneer deze momenten zich voordoen. De leerkrachten moeten deze leren herkennen en gebruiken. Soms kan de hele groep meeprofiten van een waardevol moment. Ook kunnen ze zelf meer waardevolle momenten uitlokken. De Muynck (2008) en Ter Horst (2005/2010) geven aan hoe dit kan en onder welke condities.

3. *Conflicten als bron voor belangrijk gevonden waarden.*

Door conflicten op te lossen laten leerkrachten zien voor welke waarden ze staan (Roede, 2004). Dat in dit onderzoek 'conflictjes' vaak aanleiding zijn tot waardevolle situaties hoeft dus niet negatief geïnterpreteerd te worden. Het zijn vaak juist situaties waarin kinderen veel kunnen leren, omdat er veel betrokkenheid is en de situatie om een oplossing vraagt. Leerkrachten moeten zich meer bewust zijn van deze momenten en nagaan hoe ze het 'waardevolle element' vergroten.

4. *De inhoud van de pedagogische opdracht.*

De thema's concentreren nogal sterk op de sociale aspecten (uitkomst onderzoeksvraag E.1.2): de omgang van leerlingen onderling. Blijkbaar ligt deze sociale thema's heel dicht tegen de kern van het beroep aan: gerichtheid op identiteitsontwikkeling van kinderen (zie theoretisch kader, par. C7). Zijn ook met andere (bijvoorbeeld maatschappelijke) onderwerpen waardevolle situaties te creëren? Vanuit de pedagogische opdracht gedacht en het invullen van lessen in burgerschapsvorming liggen hier mogelijkheden.

Een andere vraag die er nog ligt is of we onderscheid kunnen maken in meer morele en/of sociale onderwerpen. Een volgend onderzoek zou zich meer kunnen richten op de morele onderwerpen (zie het lijstje in tabel 2, bijvoorbeeld eerlijkheid/liegen). Voor leerkrachten zou het meer duidelijkheid geven over wat onder morele onderwerpen moet worden verstaan. Is het zinvol dit onderscheid te maken, zoals De Munnik & Vreugdenhil (2006) doen?

5. *Het leren van de kinderen gezien vanuit de leraar.*

Vooral gedacht vanuit Korthagen (binnenste van de ui) en Ter Horst (inwijken in geheimen door gouden momenten) zou je waardevolle momenten moeten willen verdiepen, zodat kinderen geraakt worden en ervan leren. Vooral waardevolle situaties die leerkrachten hebben opgeschreven naar aanleiding van bijbelonderwijs/christelijke identiteit hebben hiermee een raakvlak. De vraag is in hoeverre we in waardevolle momenten kinderen echt raken en of dit gevolgen heeft voor hun ontwikkeling en identiteitsvorming. We zouden nog een stap verder kunnen gaan en ook kinderen kunnen bevragen.

E.2) Hoofdvraag 2: Op welke wijze treden leerkrachten in deze situaties op en hoe verklaren ze dit optreden?

Als we nu vanuit de drie subvragen teruggaan naar de hoofdvraag kunnen we in hoofdlijnen het volgende vaststellen:

- Uit de logboeken komt het beeld naar voren van leerkrachten die in veel door hen zelf gekozen waardevolle situaties gericht zijn op het stoppen van ongewenst gedrag (reactief) en het oplossen van een situatie met leerlingen die ontstond naar aanleiding van een probleem (oplossingsgericht). In minderheid beschrijven leerkrachten situaties waarin ze zelf initiatief nemen en die een positieve aanleiding hebben, alhoewel leerkrachten hierin wel verschillen. Veel gebruikte interventies zijn: eigen mening of gevoel geven/ geven van positieve of negatieve feedback/ herinneren aan de regel en er uitleg bij geven/ stellen van vragen/ in laten leven in gevoel of perspectief van de ander/ kinderen laten vertellen over de situatie/ alternatieven of oplossingen laten formuleren. Deze interventies passen vooral bij twee van de vier waardenbenaderingen, namelijk waardenoverdracht en waardenverheldering.
- Uit de analyse van de achterliggende waarden komt verrassend – ondanks de grote individuele verschillen - wel een aantal waarden bovendrijven die ook uit andere onderzoeken (o.a. Muynck 2008) belangrijk blijken voor het onderwijs. De christen-leerkrachten leggen duidelijk relatie met hun levensbeschouwing en de waarde '(Gods) liefde'. Samen met de waarde 'respect' en de 'gerichtheid op de ander' zijn dit de belangrijkste waarden bij deze christen-leerkrachten. Leerkrachten kunnen door bepaalde hulpmiddelen (logboek, maken van een muurtje, gesprek) duidelijk maken wat hun kernwaarden zijn in de beschreven waardevolle situaties. Wel komen hier de verschillen tussen de leerkrachten duidelijk naar voren. Zelfs binnen één team (vijf leerkrachten komen uit hetzelfde schoolteam) gaat het om verschillende kernwaarden.
- Vooral in de analyse van de gesprekken komt de individuele persoon van de leerkracht duidelijk naar voren. Vanuit de gekozen waardevolle situaties leggen leerkrachten verbinding met hun persoon en hun (levens)overtuiging. Sommigen leggen daarbij verbindingen met situaties uit hun levensloop, al doen ze dit heel verschillend. De emotionele en morele dimensie van het beroep wordt onder woorden gebracht.

In de laatste bijeenkomst met de leerkrachten hebben we ze niet meer laten reflecteren op de uitkomsten van de laatste drie vragen bij onderzoeksvraag 2. Deze waren toen nog niet voldoende uitgewerkt. Wel hadden ze toen het tweede interview al wel meegemaakt en daarom hebben ze meer in het algemeen gereageerd. Leerkrachten gaven in de eindevaluatie aan dat het hele traject geleid heeft tot meer **bewustwording** van het eigen handelen en ook het zoeken naar andere mogelijkheden om te reageren. Verder werd een aantal keren het woord '**bevestiging**' gebruikt van het eigen kunnen. Dat je goed bezig bent. Ook het woord '**dankbaarheid**' viel. Dat je dit werk mag doen, waarbij soms de diepe dimensie werd verwoord: 'blij, als kind van God.' Sommigen willen bewuster **aan de slag** met hun waardevolle momenten, er nog meer van genieten en ze nog waardevoller maken of zelf uitlokken.

Discussie en koppeling met de literatuur

Bij de eerste onderzoeksvraag hebben we ook de koppeling met paragraaf C7 gemaakt en dat doen we hier ook. Het gaat nu om de plaats van de leerkracht in waardevolle onderwijsmomenten.

1. *De interactie tussen de leerkracht en de leerling in een waardevol moment.*

Stevens (2008) haalt Van Manen aan die spreekt over het werk van de leerkracht als 'geëngageerde onmiddellijkheid': "Een leraar aan het werk is als het ware in de omgeving die hij met zijn leerlingen schept, opgenomen, niet reflectief, maar direct en spontaan handelend, in een vloeiende beweging overgaand van de ene situatie in de volgende, wetend wat hij wil en wat hij daarvoor moet doen." Dit zie je naar mijn idee ook terug in dit onderzoek, waarbij leerkrachten betrokken en vanuit een persoonlijke drive bezig zijn met hun werk. Daarin doen zich in de interactie met leerlingen problemen voor, die het op scherp zetten en onmiddellijk om een oplossing vragen. Handelen en reflectie vloeien in dit soort situaties in elkaar over. Het is lastig grip te krijgen op dit proces en meer inzicht te krijgen in hoe je als leerkracht zou kunnen handelen. Ik denk dat onze insteek van het laten kiezen van waardevolle momenten en het analyseren/reflecteren achteraf hierop een goede ingang is geweest om hier iets meer van zichtbaar te

maken. Een logboek en het gesprek over zo'n situatie helpen een leerkracht om inzage te krijgen in zijn eigen handelen.

2. *De morele dimensie van het beroep en de inzet van de waarden van de leerkracht.*

Kelchtermans (Stevens 2008) spreekt over de morele dimensie van het beroep en de notie van 'kwetsbaarheid'. Deze houding van 'kwetsbaarheid' kan positief ingevuld worden volgens hem: "Ze vraagt om ethisch en dus kwetsbaar engagement en daardoor opent ze de mogelijkheid voor het pedagogische om plaats te vinden. Wanneer dit gebeurt, ervaart de leerkracht dat zij werkelijk een verschil maakt als persoon in het leven van de leerling." Een prachtig waardevol moment lijkt mij! Belangrijk voor leerkrachten is dat ze een visie hebben op wat het beste is voor de leerlingen en welke waarden zij gebruiken als norm voor hun handelen en om goed te kunnen oordelen. Aangezien het gaat om intrinsieke waardengebondenheid van het beroep is het belangrijk dat leerkrachten hierop reflecteren: het professioneel zelfverstaan! Uit ons onderzoek blijkt dat hierin nog wel een slag te maken valt. Het is nog niet altijd even gemakkelijk te bepalen vanuit welke kernwaarden je handelt en hier woorden aan te geven. Het gaat om samen werken aan het vinden van een gemeenschappelijke pedagogische taal (ook een van de aanbevelingen uit het onderzoek van Willemse 2006, pag. 112). Mij is gebleken dat de centrale noties van Kelchtermans erg helpend zijn om zicht te krijgen op het beroep van de leerkracht. De notie 'kwetsbaarheid' werd door sommigen in een bijeenkomst ervaren als eyeopener, ondersteunend en zeer herkenbaar.

3. *Morele intelligentie of competenties inzetten?*

Volgens Van Manen heb je dan als leerkracht 'pedagogische tact' nodig: 'een soort praktische normatieve intelligentie, die gestuurd wordt door inzicht, maar berust op gevoel. De Munnik & Vreugdenhil spreken in navolging van Nucci over de morele intelligentie van de leerkracht. De vraag blijft of dit te operationaliseren valt. Bij de eerste subvraag van onderzoeksvraag 2 hebben we een poging gewaagd om te analyseren welke interventies leerkrachten uitvoeren en dit in te delen in de typen waardenbenadering. We zitten dan in de buitenste schillen van de Ui van Korthagen. De valkuil is nu te denken dat we daarmee grip hebben op de invulling van het waardevolle, morele handelen van de leerkracht. Stevens (2008) zou samen met Korthagen ons verwijten terecht te zijn gekomen in het competentiedenken. "Het gaat in het competentiedenken om wat je hebt als leerkracht, niet om wie je bent; het a-morele en onthechte karakter van de standaarden maakt ze evenwel ongeschikt voor gebruik in een pedagogische situatie" (Stevens 2008 pag. 68). De andere subvragen bij onderzoeksvraag 2 geven dan beter aan hoe we dit verder in kaart moeten brengen: "De betrokken leraren zijn met hun biografie en hun persoonskenmerken en daarmee verbonden overtuigingen en motieven hun eigen instrument en tevens het belangrijkste instrument. Het gaat om wie ze zijn" (idem, pag. 67). Dat neemt echter niet weg dat ook volgens Stevens een competentiebegrip wel behulpzaam kan zijn, als hulpmiddel. In die zin kun je dus verder nadenken over de invulling en beschrijving van begrippen als morele competentie of intelligentie en aangeven welke relatie je ziet tussen andere competenties (zie bijvoorbeeld de poging van de Marnixacademie (2009). Ook de oriëntatie op de vier waardenbenaderingen en de rol van de leerkracht daarin kan leerkrachten helpen te komen tot gevarieerde waardenontwikkeling bij kinderen en ongetwijfeld ook waardevolle onderwijsmomenten.

4. *Reflectie als instrument om meer grip te krijgen op de persoon van de leerkracht en zijn handelen.*

Kelchtermans geeft aan dat diepe reflectie moet leiden tot niet alleen "een effectiever pedagogisch-didactisch handelen maar ook in een grotere geldigheid van de kennis en opvattingen in het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten" (In Stevens, 2008, pag. 21). Dat persoonlijke interpretatiekader moet in een professionele context worden aangeboord, waardoor het kritische reflectie wordt: opvattingen worden dan herzien, verfijnd en uitgebreid, volgens hem. Leerkrachten voelen intuïtief aan dat er bepaalde waarden in het geding zijn, maar zijn zich onvoldoende bewust welke waarden in deze situatie een rol spelen. Leerkrachten kunnen nog meer uitgedaagd worden tot een nadrukkelijker articulering van het eigen waardenperspectief. Pedagogisch handelen vraagt van de leerkracht een duidelijke visie op zingeving (Valstar, 1998). Dit vraagt om diepgaandere reflectie. Leerkrachten moeten vanuit persoonlijke betekenisgeving keuzes kunnen verantwoorden. Hier gaat het om een

ethische/normatieve reflectie. Op dit moment richt reflectie van leerkrachten zich met name op wat hun drijft/bezieling (identiteit/spiritualiteit van de leerkracht/model Korthagen). In mindere mate komt hierin de verantwoording van hun keuzes naar voren. Leerkrachten in dit onderzoek vroegen soms ook om handreikingen om beter om te gaan met leerlingen in waardevolle situaties.

Het antwoord ligt dus vooral in de opzet van dit onderzoek: via reflectiemiddelen als logboek en het gesprek hierover met leerkrachten het gesprek aangaan over wie ze zijn! Daarin moet dus nog een stap verder gemaakt worden door na te denken over hoe we werkelijk komen tot kritische reflectie! Ons onderzoek had nog niet die doelstelling. Ook kunnen we nog op zoek gaan naar aanvullende reflectiemiddelen, waarbij het gebruik van video een belangrijk instrument kan zijn (Willemse, 2006/Jansens 2008).

F) Korte reflectie op methode van het onderzoek

Als we terugkijken op het traject zijn we tevreden over de opzet. We hebben de leerkrachten meegenomen in een onderzoeksproces en dit heeft voor hen en ons het nodige opgeleverd. De logboeken hebben geholpen om de praktijk van de leerkrachten zichtbaar te maken. Vooral het digitaal invullen helpt hierbij, wat niet wegneemt dat het de nodige discipline vereist om ze in te vullen. Over het aantal kolommen en de vragen kan verdere discussie plaatsvinden. Leerkrachten vonden het vaak overlappend. Een oplossing ligt misschien in het werken in drie kolommen (in plaats van vier) en dan een duidelijke definiëring: bijvoorbeeld beschrijving situatie – belangrijkheid voor kinderen – reflectievragen leerkracht.

Het voeren van twee gesprekken met elke leerkracht is een forse investering in dit onderzoek. Toch zijn we tevreden over die aanpak. Door deze opzet ontstaat in het tweede gesprek diepte, ook door dit gesprek met een tweetal onderzoekers te doen. Het eerste gesprek had eventueel telefonisch gekund, aangezien dit meer de vorm van een intake had en ook niet verwerkt is in de uitwerking van de onderzoeksgegevens. Wel moeten we nog specifiek bepalen wat we in het tweede gesprek willen bevragen. Nu is een veelheid aan aspecten bevraagd, maar dit kan meer toegespitst worden, bijvoorbeeld op de levensloop van de leerkracht.

De bijeenkomsten met alle leerkrachten waren zeer plezierig. We hebben deze niet alleen gericht op het onderzoek, maar er zaten ook werkvormen in die leerkrachten hebben geholpen te reflecteren op hun werk en in gesprek te komen met elkaar (in navolging van het onderzoek van Willemse 2006). De werkvorm 'pedagogisch muurtje' is zeer effectief in het formuleren van achterliggende kernwaarden (zie uitwerking van onderzoeksvraag 2). Maar hier liggen meer mogelijkheden om leerkrachten met elkaar als team en afzonderlijk te laten reflecteren. Dit kan meer uitgewerkt worden voor een cursus aan leerkrachten. Volgens ons liggen in het onderzoekstraject veel mogelijkheden voor het opzetten van een scholing voor leerkrachten. Dat het derde onderdeel niet is doorgegaan, valt te betreuren. Maar dat lag niet zozeer aan de deelnemers, als wel aan de opzet van het onderzoekstraject. Leerkrachten moeten allerlei activiteiten erbij doen naast hun werk, we zaten inmiddels in een nieuwe cursus (voor sommigen betekende dit een andere onderwijssituatie) en we hebben dit onderdeel te vrijblijvend aangezet. We hadden meer moeten faciliteren en begeleiden. Gekeken moet worden of we hieraan alsnog een vervolg kunnen geven.

G) Aanbevelingen

1. *Vraag een heel team mee te doen aan dit onderzoekstraject, bijvoorbeeld in de vorm van een cursus.* Zo kan het noodzakelijke gesprek ontstaan over de waardevolle momenten die iedereen meemaakt en kan ook op schoolniveau beschreven worden wat 'waarden'vol onderwijs concreet inhoudt. Duidelijker moet worden hoe de school inhoud geeft aan de pedagogische opdracht en hoe zij deze ook verbreedt naar burgerschapsvorming. Er ontstaat dan een meer gemeenschappelijke pedagogische taal onder leerkrachten (Willemse 2006).
2. *Geef meer bekendheid binnen de scholen en de opleiding aan de inhoud van waardevol onderwijs en waardevolle (gouden) onderwijsmomenten.* Gedacht kan worden aan de vier waardenbenaderingen, het verschil tussen typen waarden, het verschil tussen waarden en normen, morele en sociaal-emotionele vorming van kinderen en de ontwikkeling hierin, het werken met morele dilemma's, het effect van het formele en informele/impliciete curriculum. Zie de ingrediënten uit het theoretisch kader, zoals behandeld in par. C7.
3. *Ga het gesprek aan met leerkrachten over de uitkomsten van dit onderzoek, dat inzage geeft in hoe de waardevolle momenten van leerkrachten eruit kunnen zien.* Conflicten leren zien als mogelijkheden om te leren voor kinderen. Door reflectie op 'de geëngageerde onmiddellijkheid' en 'de pedagogische tact' (Van Manen in Stevens 2008) in deze onverwachte momenten handelingsmogelijkheden van leerkrachten uitbreiden. Helpen deze zelf te creëren en uit te lokken en ervan te genieten (De Muynck 2008). Hier verder onderzoek naar laten doen, zodat we nog meer grip krijgen op wat er exact gebeurt in deze momenten. Dit kan door te werken met videobeelden en daaruit de waardevolle momenten te bespreken.
4. *Zet meer in op het diep en kritisch reflecteren* (Kelchtermans, 2003/ Stevens 2008). Dit betekent dat we naast de techniek die we kennen vanuit het ui-model van Korthagen (relatie leggen met je overtuiging en persoon,) ook meer de morele en emotionele dimensies, kwetsbaarheid/zelfverstaan en externe bronnen (bijvoorbeeld een geformuleerde visie) bevragen.
5. *Zet de persoon van de leerkracht centraal vanuit de vraag hoe de leerkracht zichzelf als instrument 'vollediger' kan inzetten* (Stevens 2008). In dit onderzoek hebben we laten zien dat leerkrachten vooral door het gesprek naar aanleiding van voor hen waardevolle situaties bereid zijn tot diepe reflectie. Dit kan een uitgangspunt zijn in nagesprekken van gegeven lessen door studenten (voor studieloopbaanbegeleiders) of leerkrachten (voor Interne begeleiders, coaches). Wel moet altijd de politieke dimensie die Kelchtermans onderscheidt in rekening gebracht worden, vooral als bijvoorbeeld directeurs dit soort gesprekken voeren. Absolute onpartijdigheid kan het best in een externe onderzoek setting bereikt worden.
6. *Breng opleiders meer in gesprek over de waardevolle momenten in het opleiden van studenten* (zie ook onderzoek Willemse 2006) *en laat ze hierop reflecteren door bijvoorbeeld collegiale consultatie.* Centraal staat hierin de persoon van de opleider: hoe zet deze zich in als instrument in zijn eigen lessen in de begeleidingsmomenten? In de opleiding verder invullen hoe studenten ingeleid worden in het geven van waardevol onderwijs. Daarnaast beschrijven hoe de opleiding omgaat met het aanleren van de morele competentie bij studenten, naast de andere competenties. Hierin ook de relatie aangeven met de christelijke levensbeschouwing.

Literatuuroverzicht

- Berg, B. van de e.a. (2009). *Bekwaam, betrokken, bevlogen. Beelden van een beroep in beweging in de 21^e eeuw*. Utrecht: Marnixacademie.
- Biesta, G., e.a. (2002). *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: uitgeverij Nelissen.
- Boerma, R. & Ebskamp, J. (2005 2^e druk). *Een waardevolle leraar. Praktische ethiek en beroepsidentiteit*. Baarn: Hb uitgevers.
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (2004). *Pedagogische opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: Uitgeverij SPW.
- Hoogeveen, P. (2009). *Didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.
- Horst, W. ter (2005/2010). *Wijs me de weg*, Kampen: Kok.
- Janssens, M. (2008). *De kunst van reflectie. Werkboek voor leraren*. Baarn: HBuitgevers.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een bredere integratie van de theorie & praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad/VLOR.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Kroon, T., (2009 2^e druk). *De morele intuïtie van kinderen. Respect en verantwoordelijkheid, vrijheid en geweten*. Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2007). *Opvoeden in het onderwijs* Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*, Heerenveen: Jongbloed.
- Muynck, A. de & Vos, P.H. (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Olthof, T., & Brugman, D. (Eds.). (1994). *Het ontstaan van moreel besef*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Roede, E. & Klaassen, C. en Veugelers, W. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid. De pedagogische dimensie van de school, opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002)*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Steutel, J.W. (1992). *Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie*, Amsterdam: Boom.
- Stevens, L. (red.) (2008). *Leraar, wie ben je?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Valstar, J. & Veugelers, W. (1998). *Waarden leren leren. De pedagogische opdracht van de lerarenopleiding*. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 19(2) 4-7.
- Ven, van der J.A. (1999). *Het morele zelf. Vorming en ontwikkeling*. Kampen: Kok.
- Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen* (Vol. 22). Amsterdam: Instituut voor lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam.
- Willemsse, M. (2006). *Waardenvol opleiden., Een onderzoek naar de voorbereiding van aanstaande leraren op hun pedagogische opdracht*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU.

Bijlage 1. Onderzoeksopzet

Activiteiten die in het kader van het onderzoek zijn uitgevoerd:

- A. Introductiebijeenkomst:
 - toelichting op het onderzoek en de onderzoeksopzet;
 - oriëntatie op het onderzoeksgebied morele vorming.
- B. Invullen van logboek gedurende periode van vier weken (periode maart-april 2009)
 - vaststellen welke situaties voor leerkrachten van belang zijn;
 - vaststellen waarom deze situaties door leerkrachten belangrijk gevonden worden;
 - bepalen wat leerkrachten hierin voor kinderen belangrijk vinden;
 - bepalen op welke wijze leerkrachten handelen in de situatie.
- C. Eerste gesprek met deelnemers tijdens logboekperiode met als doel:
 - bevragen overtuiging/visie leerkracht met betrekking tot morele vorming;
 - bepalen van stand van zaken op dit moment;
 - vaststellen welke competenties de leerkracht inzet;
 - vaststellen wat er op teamniveau plaatsvindt.
- D. Tweede gesprek naar aanleiding van ingevuld logboek met als doel:
 - vaststellen ervaringen invullen logboek: plussen/minnen;
 - koppeling maken tussen waardevol moment en eigen overtuiging leerkracht;
 - ontdekken verband tussen gekozen waarden en eigen identiteit/levensverhaal leerkracht;
 - vaststellen in welke situaties de leerkracht handelingsverlegenheid ervaart;
 - vaststellen welke onderwijsbenaderingen leerkracht hanteert.
- E. Bijeenkomst 1:
 - bespreken van de ingevulde logboeken: reflectie op waarden;
 - werkvorm: pedagogisch muurtje en pedagogisch analyseschema;
 - uitwerken van één waarde om daarin te gaan lesgeven.
- F. Bijeenkomst 2:
 - terugkoppelen van de resultaten aan de leerkrachten en erop laten reageren;
 - instructie geven op het handelen en de waardevolle momenten;
 - leerkrachten beschrijven nog drie tot vijf waardevolle situaties in een periode van zeven weken (maanden november en december) via een nieuw logboek (is door omstandigheden in tijd en planning niet meer uitgevoerd).
- G. Afronding met de deelnemers/scholencluster
 - Symposium.
 - Toesturen samenvatting onderzoeksrapport en beschikbaarheid van het volledige rapport.
 - Brief directie.

Naar aanleiding van deze stappen willen we kijken of we een cursus kunnen ontwikkelen voor leraren die zich willen verdiepen in hun eigen waardevolle onderwijsmomenten en willen reflecteren op hun eigen persoon en moreel handelen.

Bijlage 2. Logboek voor waardevolle onderwijssituaties

Beschrijving van de situatie/onderwerp? - Groep/individu - Thema's - Lesmoment/vrije situatie <i>(Concrete beschrijving in verhaalvorm, geen steekwoorden).</i>	Wat is er in deze situatie belangrijk voor jou? (waarden, moreel aspect, overtuiging, goed/niet goed etc.)	Waarom is deze situatie voor kinderen belangrijk?	Hoe heb je gehandeld?