

HET GOEDE LEREN

Oratie en openbare les, in verkorte vorm uitgesproken

- als inaugurele rede bij de aanvaarding van het ambt van (profilerings-) hoogleraar op het terrein van de Didactiek van Levensbeschouwelijke Vorming aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht (UU)
- als lectorale rede bij de aanvaarding van het lectoraat Normatieve Professionalisering aan de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht (HU)

Voor mijn promovendi

*Bas, Janneke, Elsbeth, Joantine, George, Vitaliy, Herma,
Jeannette, Rob, Edwin, Gertie, Sabine, Thom, Anita,
Bahaeddin, Peter, Jacques.*

OPENBARE LES/ORATIE HET GOEDE LEREN; LERAARSHIP ALS NORMATIEVE PROFESSIE 07

Referaat 09

Wat gaan we doen? Utrechts onderzoek naar
Levensbeschouwelijke vorming en Normatieve
professionalisering 70

Tot slot / dankwoord 74

Referenties 79

ONDERZOEKSGROEP 'THE GOOD LEARNING PROJECT' 84

PROMOTIEPROJECTEN 91

OVERIGE ONDERZOEKSPROJECTEN 127

POST-DOCONDERZOEKERS 133

SYMPOSIUM: "OVER ONDERWIJS, LERAREN EN LEVENSBESCHOUWING..." 138

Inleidingen door:

Dr. Kees Boele 143

Dr. Gaby Jacobs 146

Prof. dr. Huib de Jong 150

Prof. dr. Frans Leijnse 154

Dr. Wilna Meijer 157

Prof. dr. Theo Wubbels 162

Personalia 171

Colofon 173



HET GOEDE LEREN LERAARSCHAP ALS NORMATIEVE PROFESSIE

MOTTO:
“ALL EDUCATION
IS MORAL
EDUCATION”

John Dewey, *Experience and Education*, 1938

**Mijnheer de Rector Magnificus,
Leden van de colleges van bestuur van de UU en HU,
Leden van de academische gemeenschap,
Collega's, familie en vrienden,**

Met deze rede onder de titel *Het goede leren; Leraarschap als normatieve professie* wil ik vandaag een mijlpaal markeren. Mijn rede heeft in de voorbereidingsfase te boek gestaan als een 'dubbel-oratie', omdat het gaat om een herinstallatie en vernieuwing van mijn leeropdracht aan de Universiteit Utrecht op het terrein van de Levensbeschouwelijke vorming en omdat het de start markeert van het lectoraat Normatieve professionalisering aan de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht. In dit laatste geval gaat het – in het jargon van een hogeschool – om een 'lectorale rede' of 'openbare les'. Deze mijlpaal markeert wat mij betreft vooral de start van een intensieve samenwerking op het gebied van onderzoek tussen de Universiteit Utrecht en Hogeschool Utrecht. Daar zitten nogal wat haken en ogen aan, variërend van de discussie over verschillen in doelstelling en methodologie van onderzoek tot de kwestie welk deel van welk protocol voorrang moet hebben bij het organiseren van een gecombineerde installatieplechtigheid. (Wie doet de pr? Verdraagt een toga zich met een lectoraatspenning? En natuurlijk ook de vraag: wie betaalt wat?) Haken en ogen, naast kansen en mogelijkheden. In de loop van mijn betoog wil ik vooral ingaan op die kansen en mogelijkheden en presenteer ik mijn denken over de manier waarop die samenwerking in de praktijk vorm kan krijgen. Ik begin met een inhoudelijke verkenning van de manier waarop de beide onderzoeksthema's Levensbeschouwelijke vorming (van het professoraat) en Normatieve professionalisering (van het lectoraat) op elkaar zijn betrokken.

Mijn stelling is dat normatieve professionalisering, in ons geval de professionalisering van leraren, een vorm is van levensbeschouwelijke vorming. Dat geldt zowel voor de professionalisering in de initiële opleidingen als voor de voortgaande ontwikkeling als professional in het onderwijs. Ik ga daarbij uit van een brede opvatting van levensbeschouwelijke vorming, waarbij het bij levensbeschouwing in een variant op de definitie van Brümmer, gaat om:

'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'

(variant op Brümmer, 1975, 131-132)

Bij een levensbeschouwing hoeft het in deze opvatting niet per se en primair te gaan om een gearticuleerde levensvisie, geworteld in een seculiere of religieuze traditie. Dat kan wel, maar hoeft niet en moet al helemaal niet als vanzelfsprekend worden voorondersteld. In het verlengde daarvan gaat het bij vorming dan ook om meer dan socialisatie en enculturatie.

Het is de relatie tussen de begrippen Levensbeschouwelijke vorming, en hun relatie tot normatieve professionalisering, waar het in deze rede over gaat. Het verbinden van Levensbeschouwelijke vorming en Normatieve professionalisering, waarbij de laatste een concretisering van de eerste is, ervaar ik als een spannende onderneming en voor het opleiden van leraren staat er daarmee ook veel op het spel. Ik wil in deze openbare les deze verbinding graag nader verkennen.

HET GYM

De roman Het Gym van Karin Amatmoekrim (2012) verhaalt over de Surinaamse Sandra uit een zogenaamde achterstandswijk. Een wijk met veel flatgebouwen, flats van driehoog en flats van achttien hoog, en allerlei flats daar tussenin. Jongeren uit de wijk dragen het uniform van de wijk: een dun, neonkleurig trainingspak met badslippers eronder. En de écht stoere jongens dragen slippers van Nike. Op die van Sandra en haar vriendin Tanya staat Bata. Sandra is de enige uit haar wijk die naar een categoriaal gymnasium gaat in een welgesteld, groen, middelgroot dorp zo'n 15 km verderop. Alles op Het Gym is anders dan ze gewend is. Haar klasgenoten zitten op hockey, praten onverstaanbaar bekakt en hebben belachelijke namen als JoJanneke en LiseLotte. Hoe moet Sandra omgaan met de kakkers die zij nu vrienden noemt?

(Amatmoekrim, 2011, resp. 15, 9; ref. achterflap).

Het boek gaat over een intensieve zoektocht in een nieuwe wereld – overigens eerder anekdotisch dan diepgravend beschreven – waar oude, vertrouwde regels niet lijken te gelden – of in ieder geval niet goed lijken te passen – en waar nieuwe regels volkomen onbegrijpelijk zijn. Sandra heeft vooral veel last van Bart, een klasgenoot die vastberaden lijkt haar het leven zuur te maken. Na een lange reeks van grote en kleine pesterijen is voor Sandra de maat vol, en neemt ze weloverwogen het besluit voor één keer goed met hem af te rekenen. Bijna projectmatig bereidt ze haar tegenaanval voor: tijdens het eerste uur, bij Aardrijkskunde, bij meneer Janssen, minstens een knietje in zijn kruis... Na een heftig gevecht in de klas, inderdaad geheel op initiatief en met groot overwicht van Sandra, brengt de betrokken, geheel verbouwereerde meneer Janssen de beide leerlingen (Bart en Sandra) naar de rector, Lex ter Aar. Terwijl de leerlingen met nog stoom uit de oren door de rector worden ondervraagd, heeft de rector ondertussen ook vernomen dat een tweetal leerlingen betoogd heeft dat Bart een heuse racist is, waarbij ze ter illustratie een flink aantal voorbeelden hebben genoemd.

Uitvoerig wordt vervolgens verhaald hoe de rector partij kiest voor Sandra en haar op haar gemak stelt, haar complimenteert voor het feit dat ze zich zo lang heeft weten in te houden en hoe hij Bart bekritiseert door hem bijzonder streng toe te spreken en hem voor de respectabele tijd van drie weken te schorsen. Terwijl toch echt Sandra met voorbedachte rade in de aanval was gegaan, revanche heeft willen nemen zonder daarbij fysiek geweld te schuwen en zich, zoveel is wel duidelijk, nooit had willen laten corrigeren op haar voorgenomen acties.

HEEFT DE RECTOR "GOED" GEHANDELD?

Dat is slechts één van de vele vragen die dit fragment uit Het Gym oproept. Minstens zo interessant en relevant is immers de vraag die hier direct mee samenhangt: wie bepaalt of de rector al dan niet goed heeft gehandeld? Trouwens, wordt deze vraag op deze manier wel ooit aan een rector gesteld? Waarom eigenlijk zouden we deze vraag stellen – vanuit welk perspectief en in wiens belang? Welke referenties en welke criteria achten wij relevant om te bepalen wat ‘het goede’ is?

Wat zou zoal kunnen bepalen dat we de reactie van de rector ‘goed’ moeten noemen? Zich verdiepend in het conflict, zo lezen wij in Het Gym, ontdekt de rector dat op de achtergrond racistische opvattingen een belangrijke rol hebben gespeeld in dit conflict. Tevens hoort hij dat een lange reeks van treiterijen aan het incident vooraf is gegaan. Racisme is fout, pesten mag niet, dus: een terechte en goede actie van de rector, zou je zeggen. En bovendien – een minder ‘hard’ argument wellicht – zou men kunnen betogen dat Sandra’s positie als allochtoon en behorend tot een minderheid op het witte gymnasium, een zekere mate van bescherming legitimeert. Anderzijds zijn er ook argumenten aan te voeren op grond waarvan de reactie van de rector helemaal niet goed genoemd kan worden. Bijvoorbeeld: ‘Wat er ook aan de orde is, wij op Het Gym lossen een conflict nooit op met fysiek geweld, en al helemaal niet door een bewust geplande, agressieve actie. Dat is in onze (school-)samenleving verwerpelijk.’ We kunnen ons voorstellen dat de rector op deze manier een reactie juist in het voordeel van Bart had kunnen legitimeren.

Ook andere aspecten hebben ongetwijfeld in zekere mate een rol gespeeld in het bepalen van de reactie van de rector, zoals de tamelijk toevallige, maar indringende toelichting door de twee medeleerlingen over het racistische gedrag van Bart. De vraag dringt zich op: wat kan de rector weten op het moment van het beoordelen van de situatie en wat kan er wel niet aan informatie zijn waarvan de rector niet op de hoogte is? En dan hebben we het nog niet gehad over zaken van een geheel andere orde, over minder rationele – maar niet irrationele – motieven die de beoordeling door de rector beïnvloeden. De rector weet bijvoorbeeld dat de ouders van Bart een “machtige positie bekleden” en hoog van de toren zullen blazen op het moment dat ze vernemen dat hun zoon is geschorst. Of de invloed van het publieke geheim dat de rector – een pikant detail – doorgaans meer gecharmeerd lijkt van wat vrouwelijke leerlingen te berde brengen, ten koste van hun mannelijke medeleerlingen.

Als buitenstaander zouden we ook nog kunnen vermoeden dat in de persoonlijke biografie van de rector, en meer specifiek vanwege zijn professionele ervaringen op Het Gym, een ‘wit’ gymnasium, het werken met allochtone leerlingen eerder een positieve dan een negatieve betekenis heeft gekregen. Kortom, de reactie van de rector kent een bonte verzameling van mogelijk achterliggende overwegingen en motieven – een reactie die evengoed anders had kunnen uitpakken en die ook dan rijkelijk voorzien had kunnen worden van argumenten. Zoals ik al eerder zei, is daarbij een belangrijke vraag wie mag bepalen wat in een gegeven situatie ‘goed’ is, wat bij ‘goed onderwijs’ hoort, en wat goed is voor wie.

Hoe complex als kwestie en hoe ambigu ook in de reactie, we stellen vast dat wat hier gebeurt hoogstwaarschijnlijk van grote invloed is op de ontwikkeling van de betreffende leerlingen. Als je zoiets meemaakt als leerling vergeet je dat nooit meer, en heb je iets geleerd.

GOED LEREN VOLGENS...

De rector handelt en geeft daarmee vorm aan goed onderwijs. Althans, in zijn optiek en zoals hij er in die situatie en op dat moment over denkt. Het is slechts één voorval. Op vele andere momenten en door wisselende actoren wordt binnen een school voortdurend goed onderwijs gemaakt. Althans, steeds zoals men er op dat moment, in die specifieke situatie over denkt. Of misschien niet eens over denkt, maar gewoon doet.

Wat vinden wij 'goed' onderwijs? Zo'n belangrijke kwestie blijft niet onbesproken. De bredere vraag naar wat wij verstaan onder goed onderwijs krijgt veel aandacht in Nederland en leidt tot uitvoerige onderwijskundig-pedagogische, maar ook maatschappijbreed gevoerde discussies. De uitkomsten van dergelijke discussies, waarvan we ons moeten realiseren dat er vele parallel worden gevoerd, leiden tot canons, richtlijnen, voorschriften en protocollen. Immers, als we in al die gesprekken een zekere mate van consensus hebben kunnen bereiken, dan lijkt het handig dat vast te leggen en het vervolgens als voorschrift of – minder dwingend – als richtlijn voor alle onderwijs van toepassing te verklaren. Zeker in het geval van problemen – hetzij van onderwijskundige hetzij van sociaal-maatschappelijke aard (twijfel over de kwaliteit van een diploma, verminderde prestaties op het gebied van rekenen en taal, onderling pesten) – proberen we in gesprekken tot een analyse van het probleem en tot oplossingen te komen, en trekken we conclusies over wat goed is om te doen, waarna richtlijnen opgesteld kunnen worden. Ziedaar de wordingsgeschiedenis van een woud aan voorschriften, richtlijnen en protocollen.

Met Biesta (2010) stellen we vast dat er een risico bestaat dat deze canons binnen de kortste keren relatief onafhankelijk functioneren van de complexe onderwijswerkelijkheid. Zeker ook wanneer we niet alleen de richtlijn of het protocol willen toepassen in de praktijk, maar ook na verloop van tijd gaan vaststellen en

willen meten op welke wijze en in welke mate de in het protocol geformuleerde kaders, inhouden, doelen en competenties daadwerkelijk in het aangeboden onderwijs zijn gerealiseerd. In zijn publicatie *Good Education in an Age of Measurement* waarschuwt Biesta (2010) dat het principiële gesprek over wat onder goed onderwijs moet worden verstaan, onopgemerkt kan veranderen in een gesprek dat weliswaar lijkt op een inhoudelijke gedachte-wisseling, maar dat fundamenteel anders van karakter is.

"Such discourses often appear to be about the quality of education – but in fact never address the question of good education itself. They rather displace the normative question of good education with technical and managerial questions about the efficiency and effectiveness of processes, not what these processes are supposed to be for"

(Biesta, 2010, 2).

Anders gezegd: op het moment dat wij in een team of bij het Ministerie spreken over wat wel en niet in een canon opgenomen zou moeten worden, hebben wij een gesprek over goed onderwijs; op het moment dat wij spreken over de toepassing van een canon in de onderwijspraktijk (door wie, op welk moment en op welke manier?) of bijvoorbeeld over het implementeren van een trainingsprogramma om zo adequaat mogelijk met de canon te kunnen werken en het meten van effecten daarvan, dan gaat het al niet meer over 'het goede' op zich.

INSTRUMENTELE PROFESSIONALITEIT

Eenvoudigweg en onopgemerkt kan het accent in het gesprek en in het maken van beleid worden verlegd naar de instrumentele kant van professionaliteit en wordt voorbij gegaan aan de normatieve vragen die daarmee samenhangen. Het professionaliseringproces, zoals dat plaatsvindt in het opleiden en nascholen van leraren, kent een belangrijke instrumentele component. Deze instrumentele kant is vastgelegd in een 'systeem'.

Dat systeem bestaat uit vakinhoudelijke canons of kennisbases (wat moet je kennen om een bepaald vak te doceren), competentielijsten (welke leraarskwaliteiten dienen ontwikkeld te zijn), gedragscodes (hoe hoort een professional in dit vakgebied zich te gedragen), onderwijs- en leerdoelclassificaties (wat zijn de doelen, waar werken we naartoe), en een verscheidenheid aan voorgeschreven didactische strategieën om tot goed (!) reken- en taalonderwijs te komen, en zo verder. In meer of mindere mate zijn er vervolgens aansluitende strategieën en (meet-)instrumenten ontwikkeld waarmee we kunnen vaststellen of bepaalde, beoogde vorderingen en leerprestaties daadwerkelijk zijn gerealiseerd bij de leerlingen. In die zin opgevat is een instrumentele professionalisering van de leerkracht en de leerkracht-in-opleiding onvermijdelijk. Sterker nog: niet alleen onvermijdelijk, maar ook gewenst. De eerdere waarschuwing van Biesta wijst ons echter op het risico dat de professionalisering van de (aankomende) leraar zich beperkt tot deze instrumentele professionalisering.

"Given that the question of good education is a normative question that requires value judgments, it can never be answered by the outcomes of measurement, by research evidence or through managerial forms of accountability - even though (...) such developments have contributed and are contributing to the displacement of the question of good education and try to present themselves as being able to set the direction for education" (Biesta, 2010, 128).

Lex ter Aar, de rector van Het Gym, bekent kleur in de keuzes die hij maakt en in het onderwijs dat onder zijn handelen gestalte krijgt. We kunnen vermoeden dat dit onderwijs door hem, als we ernaar zouden vragen, als 'goed onderwijs' zou worden gekwalificeerd, hoewel wij slechts een beperkte reconstructie hebben kunnen maken van zijn motivaties en overwegingen. Het lijkt realistisch te veronderstellen dat hij zich bij zijn handelen hoogstens voor een deel heeft gerealiseerd wat de geldende canons, protocollen en richtlijnen van goed onderwijs zijn, laat staan dat hij heeft overwogen in dat ene moment welk handelen het meest voldoet aan de geldende voorschriften.

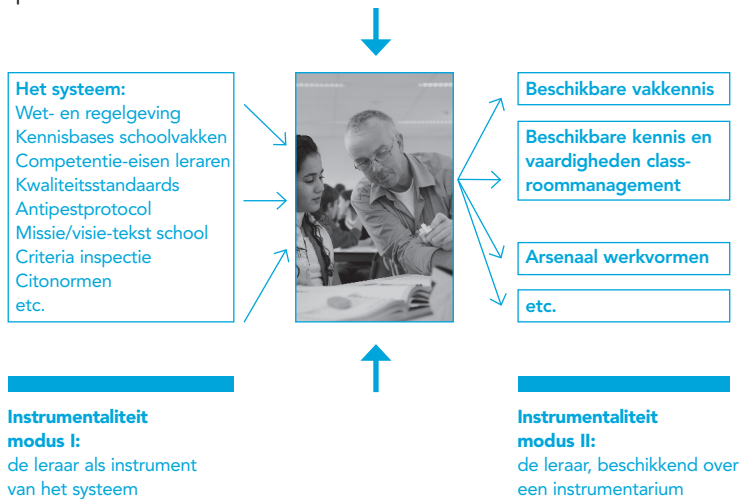
Het is mijn alledaagse waarneming – in de talloze gesprekken die ik de afgelopen jaren met leraren heb gevoerd rondom het thema van vanmiddag – dat het heel eenvoudig is om het met een leraar eens te worden dat er meer nodig is dan instrumentele professionaliteit. Immers, zet twee leerkrachten voor de klas, en, gegeven hetzelfde schoolconcept, dezelfde wet- en regelgeving, dezelfde kennisbases, er ontstaat waarneembaar een eigen, unieke sociale dynamiek in de groep. We mogen zonder meer aannemen dat die dynamiek van invloed is op het leren van de leerling.

Dat lijkt iedereen vrijwel direct te snappen. Tegelijkertijd signaleer ik dat leraren en andere stakeholders in het onderwijs vaststellen (soms ook: klagen) dat er (te)veel aandacht blijft bestaan voor de instrumentele kant van het professioneel handelen van leraren. Veel tijd en aandacht van leraren blijkt in de alledaagse onderwijspraktijk uit te moeten gaan naar verschillende vormen van opbrengstgericht werken en 'meten'. (Vergelijk ook Biesta, 2007; Commissie Kennisbasis Pabo, 2012; Ten Dam e.a. 2004; Hargreaves & Fullan, 2012; Kessels, 2012; Meijer, 2013; Nias, 1996).

Op dit punt aangekomen hebben we professionaliteit onderscheiden in instrumentele en normatieve professionaliteit. Onder instrumentele professionaliteit verstaan we in het vervolg de instrumentele kant van het beroep van leraar, waarbij we onder instrumentele professionalisering verstaan het proces dat zich voltrekt (of dat

wordt beoogd) waarin een leraar (in opleiding) zich ontwikkelt tot een betere professional in instrumentele zin. Het volgende schema verheldert de instrumentele kant van het leraarschap en helpt ons om later de vraag te beantwoorden naar de relatie tot normatieve professionaliteit.

Figuur 1
*Instrumentele
professionaliteit*



We stellen ons het proces van instrumentele professionalisering tweeledig voor. De focus ligt daarbij op twee aspecten, of beter: twee modaliteiten.

In de eerste plaats is het proces van instrumentele professionalisering gericht op het leren kennen van het 'systeem' door de leraar en het oefenen van bijbehorende vaardigheden. Ik introduceer de notie van het 'systeem' als de abstracte aanduiding van de concrete canons, protocollen en richtlijnen zoals die in onderwijsbeleid en -praktijk hebben vorm gekregen. Een aantal concrete voorbeelden somde ik hiervoor op. De leraar wordt in deze voorstelling van zaken gezien als een uitvoerder van wat het systeem voorschrijft. Hij is als het ware het instrument waarmee het beoogde onderwijs hetzij naar inhoud hetzij naar vorm wordt gerealiseerd (instrumentaliteit modus I).

Daarnaast, in de tweede plaats, kunnen we de leraar voorstellen als de professional die functioneert in relatieve autonomie en een relatief vrije ruimte. Deze professional heeft de beschikking over een bepaald kennis- en handelingsrepertoire en is in principe in beroepseigen situaties in staat om tot professioneel handelen te komen. In het voorafgaande professionaliseringsproces heeft de leraar dit kennis- en handelingsrepertoire als instrumentarium ontwikkeld en zich eigengemaakt. Tot dit repertoire behoren specifieke vakkennis (leraar vo), vakkenkennis (leerkracht po), allerhande strategieën en mogelijke interventies op het terrein van lesopbouw, leerarrangementen, klassenmanagement, communicatietechnieken met het oog op leraarleerling- en leerling-leerlinginteracties, vakdidactische strategieën en evaluatie-, begeleidings- en beoordelingsinstrumenten (instrumentaliteit modus II). Het schema illustreert de beide modi van instrumentele professionaliteit.

Onze eerdere reflectie op het professioneel handelen van Lex ter Aar, de rector van Het Gym, maakte de bescheiden impact van een instrumentele benadering van professionaliteit al duidelijk. De conclusie was immers dat op het eerste gezicht vooral een set van redelijk toevallige, en vooral subjectief bepaalde afwegingen lijkt te verklaren waarom de rector tot een bepaald handelen komt; hoogstwaarschijnlijk door hemzelf gekwalificeerd als 'goed' handelen. Terwijl kort daarvoor collega-leraar Janssen besloten had dat zijn 'goed handelen' bestond in het linea recta naar de rector brengen van de twee kemphanen, en niet meer dan dat. Had Janssen zelf ook niet iets meer kunnen doen? Was er een 'protocol' en was het volgens dit protocol juist om precies zó te handelen? Of was Janssens 'on the spot'-beslissing gewoon gebaseerd op 'geen zin in gedoe' en '...dat zoekt de rector maar uit ...'?

ONTWIKKELEND ZICHT OP DE NORMATIEVE DIMENSIE VAN PROFESSIONALITEIT

Wanneer we in deze lijn op het schema voortbouwen, dan ontvouwt zich het perspectief op wat we normatieve professionaliteit noemen.

Is de leraar slechts een exponent of instrument van het ‘systeem’ (instrumentaliteit modus I)? Het antwoord moet op grond van het voorgaande ontkennend zijn: de leraar is kennelijk meer dan dat. Of beter: de leraar is de bepalende factor in het toekennen van betekenis en impact aan het ‘systeem’. Desgevraagd zullen leraren ten eerste verschillende reconstructies maken van wat zij verstaan onder het ‘systeem’. Ten tweede zullen zij in veel gevallen naar verschillende aspecten van dat systeem verwijzen en verschillende accenten leggen. En ten derde – last but not least – als leerkrachten al naar eenzelfde component uit het systeem verwijzen, zullen zij daaraan individueel bepaalde interpretaties verbinden. Die zijn ingegeven door persoonlijke voorkeuren en worden bepaald door bewuste en onbewuste inhouden van hun persoonlijke en professionele biografie. Het systeem is geen object dat onafhankelijk van de leraar bestaat. Welke inhouden het systeem heeft, welke accenten daarin worden gelegd en vooral op welke wijze het systeem de onderwijsleersituatie beïnvloedt, wordt gereguleerd door de leraar als kennend en interpreterend subject.

Het normatieve aspect van instrumentele professionaliteit in modaliteit II komt naar voren als we ons realiseren dat het hebben van een overzicht van mogelijke input, mogelijke interventies en mogelijk in te zetten instrumenten in het onderwijsleerproces de facto nog geen professioneel handelen maakt. Er is weliswaar een ‘habitus’ en handelingspotentieel, maar het leraarschap heeft op

dat moment nog steeds geen vorm gekregen, er is nog geen onderwijs gerealiseerd in de concrete context van de klas. Het gaat uiteindelijk om de specifieke keuze voor en uitvoering van een beperkt aantal van alle mogelijke interventiestrategieën. Concreter voorgesteld: we hebben het dus over de keuze om uit alle relevante kennis bepaalde kennis wel in te zetten en andere aspecten van kennis over hetzelfde onderwerp achterwege te laten. Of om bij een bepaalde wanordelijke situatie in een klas vele alternatieven achterwege te laten en juist tot één bepaalde interventie te besluiten. De leraar als normatieve professional is oordelend en bepalend subject in de beide modaliteiten van instrumentele professionaliteit.

Hoewel het schema en de geboden toelichting een concrete voorstelling van zaken geven, en het schema ons een dienst kan bewijzen in het nader doordenken van normatieve professionaliteit in onderscheid van instrumentele professionaliteit, is de praktijk van de leraar ingewikkelder. Een paar belangrijke kritische kanttekeningen. In de eerste plaats is het nog maar de vraag of een leraar werkelijk zo'n totaaloverzicht van een instrumentarium voor zich ziet, waaruit vrijelijk een keuze gemaakt kan worden. (vergelijk het 'feed forward-probleem' in de lerarenopleidingen; *Korthagen, 1998; Kessels & Korthagen, 1999*). In de tweede plaats zijn kennis en ingeoeffende docentvaardigheden vaak niet zo concreet voor te stellen als ware zij instrumenten die als een krijtje of bordwisser op te pakken zijn en klaar liggen voor gebruik. En in de derde plaats is het maar zeer de vraag of in acute onderwijssituaties leraren bewust een besluit nemen tot een bepaalde handeling, of dat men – in die 'split second' – meer vanuit intuïtie reageert. (*Van Manen, 1995; vgl. ook Dijksterhuis, 2007*).

MEER DAN HET INSTRUMENTELE

In het maken van deze kanttkening licht de onvermijdelijke verbinding op van instrumentele professionaliteit met de normatieve, levensbeschouwelijke, morele en subjectieve dimensie van professionaliteit en professionalisering. Een normatieve professional is zich bewust van het relatieve karakter van de instrumentele professionaliteit, en wel in de beide modaliteiten. Het systeem bepaalt niet het handelen van de leraar, maar is slechts één van de beïnvloedende factoren – en daarmee ‘slechts’ een factor met relatieve invloed en van relatieve betekenis binnen in een netwerk van andere bewuste en onbewust beleefde beïnvloedingsfactoren (= modus I). Via een complex en gelaagd afwegings- en selectieproces is ook het uiteindelijke handelen van de leraar subjectief en contextueel bepaald (modus II).

Op grond van het voorgaande kunnen we een aantal kenmerken van een normatieve professional benoemen:

- Een normatieve professional is zich bewust van de gefragmenteerde kennis van het systeem.
- Een normatieve professional is zich bewust van de eigen selectie en interpretatie van de onderscheiden onderdelen van het systeem.
- Een normatieve professional erkent de eigen, subjectieve interpretatie van de sociale werkelijkheid van de school en de klas waarin een protocol, voorschriften en regels gelden.
- Een normatieve professional gaat ervan uit dat de ‘match’ tussen een voorschrift en een regel aan de ene kant, en een specifieke casus aan de andere kant, nooit gestandaardiseerd tot stand kan komen, maar bestaat in een match die de professional zelf contextueel construeert. (‘Deze regel is van toepassing op deze situatie.’)

- Een normatieve professional weet dat er vele andere factoren van invloed zijn op perceptie, receptie, interpretatie en beoordeling van een situatie teneinde te bepalen hoe er naar eigen eer en geweten gehandeld dient te worden, waarbij een deel van die factoren onbewust en ongearticuleerd is.
- Een normatieve professional onderkent de dynamiek, de 'grilligheid' van de onderwijsleersituatie en de betekenis daarvan voor het eigen professionele handelen. Elke interventie van een leraar creëert een niet-voorspelbare vervolgsituatie, die vervolgens weer nieuwe eisen stelt aan professionele vervolgacties. Communicatieprocessen en -patronen in de klas en de invloed van interpersoonlijke relaties vormen daarvan de achtergrond.

De bovengenoemde punten relativeren de invloed en mogelijkheden van zowel het 'systeem' (modus I) als het instrumentarium dat de leraar ter beschikking staat (modus II).

KWALITEIT VAN HET SYSTEEM

Kenmerkend voor een normatieve professional is, naast de hiervoor opgesomde kwaliteiten, tevens kritische aandacht voor de kwaliteit van het 'systeem' (modus I) en het instrumentarium als zodanig (modus II).

Een leraar kan bijvoorbeeld weten dat de school een antipest-protocol hanteert of zelfs dat de minister van OCW dat van elke school verwacht (maart 2013). De leraar interpreteert het 'systeem' als dat nauwkeurig is voorgeschreven hoe pestgedrag van leerlingen bestreden dient te worden. Het kan zijn dat de voorgestelde benadering niet spoort met de subjectieve onderwijs-theorie van de leraar in kwestie, bijvoorbeeld, omdat deze leraar van mening is dat het systeem niet alleen pas dan moet reageren als pestgedrag optreedt, maar al veel eerder had moeten sturen op het punt van een veilige sfeer in de klas. Een normatieve professional heeft een oordeel over de kwaliteit van het systeem. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat normativiteit en professioneel handelen nauw met elkaar samenhangen, waarin een verschil van persoonlijk inzicht en algemeen geldend geachte professionele deskundigheid vastgesteld kan worden.

Normativiteit in dit opzicht kent mijns inziens de volgende drie aspecten.

- Een normatieve professional is zich bewust van de vooronderstellingen en waardegeladenheid van het systeem (modus I) en het beschikbare handelingsrepertoire (modus II).
- Een normatieve professional heeft een waardeoordeel over de kwaliteit van het systeem (is een voorgeschreven protocol om pesten tegen te gaan ook een goed protocol?) en de kwaliteit van een instrument (is het goed een dubbele hoeveelheid tijd

voor het maken van een proef te gunnen aan dyslectische leerlingen?).

- Een normatieve professional is zich ervan bewust dat de waardegeladenheid van protocollen en meetinstrumenten per definitie ter discussie staat, omdat door de aandacht voor het instrument de betekenis wordt verlegd van het inhoudelijke aspect naar het instrumentele aspect. Dat betekent dat voor een deel de beoordeling plaatsvindt op grond van zogenaamde instrumentele waarden (en niet primaire waarden of 'ultimate values'). Wanneer we bijvoorbeeld door middel van Citoscores de effectiviteit van het onderwijs vaststellen, dan zien we zo'n instrumentele waarde aan het werk. Dat onderwijs effectief moet zijn is immers op zich een waarde, en dat we dat willen meten onderstreept het belang van die waarde, maar tegelijkertijd hebben we daarmee nog niets inhoudelijks gezegd. De meting zegt iets over de kwaliteit van het proces, maar nog niets over wat dan precies de inhoud is van wat in meer of mindere mate effectief is geleerd (*ref. Biesta, 2010*).

Als motto heb ik aan dit verhaal een uitspraak van Dewey meegegeven: "All education is moral education" (origineel van Dewey, 1938; ondertussen veelvuldig herhaald). De parallel hiervan is: elke professional is een normatieve professional. Elke leraar dient te kunnen reflecteren op wat bewust en (nog) onbewust als waardevol beschouwd of beleefd wordt, omdat dit doorwerkt in het onderwijs dat deze leraar elke dag realiseert. Dat kán samenvallen met de verwachtingen en eisen van het systeem, maar dat hoeft niet. En eventueel kan men toch, hoewel in tegenstelling tot eigen opvattingen, besluiten loyaal het systeem uit te voeren, maar ook dat hoeft niet. Men kan namelijk ook besluiten (delen van) het systeem niet uit te voeren, omdat die zich niet laten rijmen met eigen opvattingen over wat goed is om te doen. Uiteindelijk zijn daarmee voor elke leraar fundamentele opvattingen en attitudes in het geding, inclusief het eigen meer of minder gearticuleerde mensbeeld, wereldbeeld, en de eigen ontwikkelde (seculiere of religieuze) levensbeschouwing.

We hebben hiermee een belangrijke stap gezet in het betoog. Immers, op deze wijze opgevat is de professionalisering van leraren een vormingsproces, een concretisering van levensbeschouwelijke vorming. Dat kan volgens ons niet anders dan met aandacht voor de subjectieve, normatieve, (al dan niet religieuze) levensbeschouwelijke dimensie van professionaliteit. Daarmee is een inhoudelijke verbinding tot stand gebracht tussen de beide leer- en onderzoeksopdrachten bij de Universiteit Utrecht en Hogeschool Utrecht. Een spannende verbinding des te meer, omdat het in de relatie tussen beide opdrachten gaat om de vraag op welke wijze in deze verbinding juist vanuit de Geesteswetenschappen een eigensoortige en eigen-zin-nige (zo u wilt: een goede) bijdrage kan worden gegeven aan het onderwijs- en opleidingsonderzoek. De sociale wetenschappen en de geesteswetenschappen (taal-, religie- en cultuurstudies, filosofie) kunnen daarin elkaar versterken en complementaire functies vervullen.

LEVENSBESCHOUWING IS IN BEELD

Een belangrijke stap of niet, het kan zijn dat ik tot op heden een aantal mensen heb teleurgesteld. Het gaat hier toch om een openbare les én een oratie en het gaat niet alleen om normatieve professionalisering, maar ook over levensbeschouwelijke vorming – een gebied dat in Nederland vaak smaller in termen van religieuze en godsdienstige vorming wordt opgevat. En deze leeropdracht is toch niet alleen verbonden aan de Faculteit Geesteswetenschappen, maar toch ook specifiek aan het Departement Religiewetenschap & Theologie?

Deze vraag die onder u wellicht gesteld wordt, gebruik ik om een aantal opmerkingen te maken over mijn persoonlijke ontwikkeling, gefocust op mijn professionele ontwikkeling als academicus. In 2004 heb ik een oratie uitgesproken in verband met de aanvaarding van de leeropdracht van de bijzondere leerstoel Levensbeschouwelijke opvoeding en vorming in een multireligieuze context. De titel van die oratie luidde: Demasqué van het christelijk onderwijs? Over onzin en zin van een adjectief (*Bakker, 2004*). Vele onderzoeksprojecten die onder deze vlag zijn uitgevoerd, en ook vele studiedagen op scholen, lezingen en fora verder, hebben mij op het spoor gezet kritisch, zo niet argwanend te zijn, wanneer het gaat over de religieuze claims die in het confessioneel onderwijs ten aanzien van de identiteit van de school worden gemaakt.

In het kader van de verzuiling van het onderwijsbestel, stevig geworteld en juridisch verankerd in artikel 23 van de Grondwet, zijn in Nederland twee van de drie scholen op enigerlei wijze formeel verbonden aan een godsdienstige traditie. Deze typisch Nederlandse context van verzuiling roept de vraag op wat de

precieze betekenis is van de christelijke (katholieke, protestants-christelijke) identiteit van de school; zeker wanneer men zich realiseert dat de Nederlandse samenleving al decennialang gekenmerkt wordt door secularisatie en een grote religieuze diversiteit. Vooral wanneer deze pluriformiteit zich concreet manifesteert in de klas, kan het identiteitsvraagstuk pregnant aan de orde komen

“Een christelijke school met een meerderheid aan moslim-leerlingen...” (Bakker, 2004).

Voor veel leerkrachten lijkt deze vraag in eerste instantie helemaal nog niet zo nadrukkelijk te spelen. Maar op het moment dat om enigerlei reden de godsdienstige identiteit van de school aan de orde wordt gesteld, ervaart men dat als een lastig en ingewikkeld probleem (Bakker & Rigg, 2004; Versteegt, 2010). In de afgelopen decennia is het identiteitsvraagstuk in toenemende mate verwoord als een legitimeringsprobleem. Voorbij de vanzelfsprekendheid voelt het christelijke onderwijs zich in een defensief gedrongen en moet uitgelegd worden waarom de christelijke school nog (!) bestaansrecht zou hebben.

Ons onderzoek van de afgelopen jaren maakt duidelijk dat er een kloof bestaat tussen de reflectie op de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school enerzijds, en anderzijds de dagelijkse beleving en vormgeving van onderwijspraktijken, inclusief de daarbij geldende waardeoriëntaties. De zo af en toe gevoelde noodzaak over de christelijke identiteit van de school na te moeten denken, blijkt moeizaam te verbinden met de alledaagse praktijk. Wordt daarop desondanks doorgevraagd in een onderzoekscontext (Bakker & Rigg, 2004) of studiebijeenkomst (Bakker, 2002; Bakker & Ter Avest 2010), dan redeneert men op dit spoor sterk deductief: ‘dit is een christelijke school en dat blijkt uit XYZ’. Daarbij worden dan vooral duidelijk herkenbare godsdienstige praktijken genoemd: het vak godsdienst/levensbeschouwing, de dagopening, de naam van de school en de kerst- en paasviering dienen dan als ‘identity markers’.

Ik zal hierover nu niet verder uitweiden; wij hebben hierover al veelvuldig gepubliceerd en onze ideeën gepresenteerd in artikelen, boeken en op studiebijeenkomsten en conferenties.

De conclusie die ik trek op basis van onze onderzoeken luidt als volgt:

1. In de eerste plaats is het eenduidig uitwerken van een concept van christelijke schoolidentiteit naar een christelijke onderwijspraktijk een illusie gebleken. De wens en het ideaal lijken te zijn dat er een een-op-eenrelatie zou bestaan tussen concept en praktijk, maar empirisch is eenvoudig vast te stellen dat het zo niet werkt. Een concept van christelijk onderwijs kent vele 'vertalingen' naar verschillende praktijken.
2. Ten tweede blijkt dat waar het een leerkracht uiteindelijk in het onderwijs om gaat lastig in verband te brengen is met de christelijke identiteit van de school, laat staan eenduidig. Dit betekent niet dat een leerkracht niet weet wat belangrijk is, maar dat wat men belangrijk vindt (in het karakteristieke van de school, de sfeer en cultuur, het schoolethos) lastig, laat staan eenduidig in verband kan worden gebracht met de christelijke identiteit van de school.

(onder meer: Bakker, 2007; Bakker & Rigg, 2004; Bakker & Ter Avest, 2010; Versteegt, 2010; Faber, 2012).

Het nadenken over de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing is naar mijn stellige overtuiging dan ook vruchtbaarder wanneer we deze reflectie laten beginnen bij de normatieve dimensie van het denken en handelen van de individuele professional. Het gesprek over de identiteit van de school bouwt vervolgens voort op deze individuele reflecties, wanneer het collectief van normatieve professionals zich over de identiteit van de school gaat beraden.

GELOOFSTRADITIE: KEURSLIJF OF KANS?

In sommige kringen zoekt men, soms met een zekere krampachtigheid, naar een adequate vertaling van een bepaald godsdienstig, bijvoorbeeld christelijk gedachtegoed naar concrete onderwijspraktijken. Ik zal er straks een voorbeeld van geven aan de hand van een interviewfragment.

Mijns inziens maakt een gesprek dat start bij de levensbeschouwelijke dimensie van de schoolorganisatie of het professioneel handelen van de leraar, uiteindelijk het gesprek over wereld- en levensbeschouwing meer vanzelfsprekend en passend. Populair gesteld: het steeds maar weer over christelijke identiteit moeten praten, wordt als last of frictie ervaren, terwijl het gesprek over normatieve professionaliteit qualitate qua hoort bij 'professioneel leraar willen zijn' (Bakker & Rigg, 2004).

Wordt dat gesprek goed gevoerd (zie boven), dan gaat het over diepere drijfveren en overwegingen, over de professionele en persoonlijke biografie, over levensbeschouwing en wellicht inderdaad ook over religieuze en godsdienstige overtuigingen. In die volgorde wordt het gesprek over levensbeschouwing en religie eerder geaccepteerd en als constructief beoordeeld, zo is onze observatie. Met name omdat levensbeschouwing en religie op een natuurlijkere, vanzelfsprekendere wijze aan de orde komen en niet geforceerd 'van bovenaf', omdat dat a priori reeds was geagendeerd. Bovendien, en dat is minstens zo belangrijk, komen religieuze, godsdienstige, maar ook seculiere posities en overtuigingen op deze manier onvermijdelijk in al hun diversiteit aan de orde. Geloofstradities tonen zich dan als kans bij het denken over normatieve professionaliteit in relatie tot de identiteit van de school.

We constateren een parallel met het denken in het onderscheid tussen instrumentele en normatieve professionaliteit. Een al dan niet godsdienstig geformaliseerd identiteitsconcept blijkt ook als onderdeel te kunnen worden gezien van het 'systeem'. En daarmee is het tevens steeds maar weer de vraag of en hoe de normatieve professional dit 'keurslijf' interpreteert en relateert aan de eigen onderwijspraktijk (instrumentaliteit modus I). Een louter instrumenteel gehanteerd concept van religieuze identiteit is problematisch en heeft slechts een relatieve impact, zoals we zien in het interview met Kees Boele in het magazine SBM. Dit periodiek wordt uitgegeven door de Besturenraad te Woerden, die zichzelf presenteert als de belangenorganisatie voor christelijk onderwijs in Nederland (*Louwerse, 2012, 14-15*).

Het interview met Boele vond plaats naar aanleiding van de overstap van Boele van de Christelijke Hogeschool te Ede (CHE) naar de Hogeschool Arnhem-Nijmegen (HAN), in beide gevallen in de functie van voorzitter van het college van bestuur. De CHE is een kleine, relatief behoudende, christelijke hogeschool. De HAN is een van de grote, brede hogescholen in Nederland, formeel gesproken van algemeen-bijzondere signatuur.

Ik kijk naar een bepaald gedeelte van het interview en richt me op de manier van redeneren van de interviewer, volgens de dichotomie van christelijk en niet-christelijk onderwijs. Boele daarentegen lijkt zich niet te willen storen aan dit denken in tegenstellingen. Interessant is dat uit andere gedeeltes van het interview blijkt dat Boele zelf een orthodox-christelijke achtergrond heeft, die hij nadrukkelijk op zijn eigen professionaliteit wenst te betrekken, zij het niet in de sjabloon van de interviewer. Het is interessant om te zien dat de interviewer de subtiele verschillen in denken niet oppakt en volhardt in het denken in tegenstellingen:

Interviewer: Het christelijk volksdeel in Nederland kalft af. De christelijke partijen verliezen invloed in het parlement. Hoe ziet u in dat perspectief de toekomst van het christelijk onderwijs?

Antwoord: Je moet kwalitatief tot de top behoren. Kwaliteit wint altijd. En je hoeft je niet op alle punten de maat te laten nemen door anderen. Je hebt je eigen verantwoordelijkheid. (...)

Interviewer: Waarom stapt u over naar de HAN?

Antwoord: Men heeft een appel op mij gedaan. Wat men daar zoekt, correspondeert met mijn talenten: hart voor het orkest [CB: = docenten], verstand van muziek en musici weten te inspireren.

Interviewer: Een switch naar een seculiere omgeving: dat zal wennen zijn.

Antwoord: Nee hoor, dat maakt niet zoveel uit. In de kern zal ik dezelfde blijven. Dat de HAN (...) groter is dan de CHE, zegt mij niet zoveel. Het gaat mij meer om roeping dan om de carrière.

Interviewer: Wat is de belangrijkste boodschap voor het christelijk onderwijs?

Antwoord: Dan citeer ik Augustinus. Die heeft gezegd: de leraar moet liefde voor de leerling en voor het vak hebben. Datzelfde geldt voor de schoolbestuurder anno 2012.

Boele lijkt bij herhaling te willen voorkomen dat hij wordt geplaatst in de afgesloten categorie van een specifieke vorm van christelijk onderwijs. Het gaat hem, onafhankelijk daarvan, om liefde voor de leerling en liefde voor het vak; hij wil gehoor geven aan zijn roeping, zijn talenten gebruiken, kwalitatief goed zijn en geïnspireerd in het leven staan. Boele is daarmee een interessante tegenstem voor de interviewer, die primair geïnteresseerd lijkt in het al dan niet christelijk zijn van een volksdeel, politieke partijen, een schoolorganisatie en het onderwijs in bredere zin. Het christelijk zijn is, indien in deze termen verwoord, verworden tot een louter technisch-instrumentele term, en vormt daarmee tevens een reële bedreiging voor het voeren van een authentiek gesprek over goed onderwijs. Vanuit communicatieperspectief lijkt het voor de interviewer van belang eerst afgestemd

te willen hebben of de geïnterviewde wel of niet in de categorie van christelijk onderwijs valt. De uitkomst bepaalt dan vervolgens de structuur van het gesprek. Terwijl Boele primair geïnteresseerd lijkt in de vraag wat liefde voor het vak betekent of wat verstaan moet worden onder goed onderwijs. Dat de motivatie van Boele voor zijn standpunten wortelt in de christelijke traditie is meer dan duidelijk, alleen het gesprek kan zich concentreren op het uiteenrafelen van wat we onder goed en kwalitatief hoogstaand onderwijs willen verstaan en vervolgens pas op de vraag hoe wij in onze opvattingen zijn geïnspireerd. De eigen opvattingen, en de manier waarop die verankerd zijn en inspireren in het dagelijks handelen van betrokkenen (de normatieve professionals), dienen bij het opleiden en begeleiden van leraren primair aandacht te krijgen. De reflective practitioners (*Schön, 1983*) die wij opleiden en begeleiden, en die qualitate qua reflecteren op de eigen achterliggende of dieperliggende beweegredenen van professioneel handelen, kunnen daarbij levensbeschouwelijke en religieuze opvattingen aan de orde brengen (zie het interview met Boele; *Korthagen, 2001; Van den Brink, 2012; Ganzevoort, 2007; Van den Berg 2002*).

Het huidige culturele klimaat maakt dit eenvoudiger mogelijk dan twintig of dertig jaar geleden, zo lijkt het. Te denken valt bijvoorbeeld aan het onderzoek van Motivaction uit 2006 in opdracht van de WRR waarin wordt vastgesteld dat 26% van de Nederlanders zich 'ongebonden spiritueel' noemt (*Van de Donk, 2006*). Men noemt zich derhalve wel spiritueel; dat blijkt te kunnen corresponderen met een interesse in het voeren van authentieke gesprekken, roeping en inspiratie, maar dat dan wel bij voorkeur in een institutioneel ongebonden context (vgl. *Van de Brink, 2012; Berghuijs e.a. 2013*). Het is interessant hierbij op te merken dat het verschijnsel van christelijke en islamitische scholen vormen zijn van 'geinstitutionaliseerde religiositeit'. Een ander voorbeeld betreft de groeiende interesse in het openbaar onderwijs in levensbeschouwing en levensbeschouwelijke vraagstukken (*VOS/ABB, 2011; Bakker, 2012*). En werd in het recente verleden nog gesproken over het bijzonder-neutraal onderwijs; momenteel spreken wij over algemeen-bijzonder onderwijs, mede vanuit de overweging dat neutraliteit niet bestaat (vgl. *Van de Donk, 2006*).

Met de aandacht in het lectoraat voor de normatieve professionalisering van leraren beogen we een andere volgorde aan te brengen in redematies en discussies over de religieuze identiteit van het onderwijs. In eerste instantie doet het er eigenlijk niet zoveel meer toe of we onderwijs wel of niet religieus labelen als christelijke school, of als islamitisch onderwijs).

Het primaire vraagstuk is wat wij onder goed onderwijs verstaan. Die vraag geldt voor alle leraren, onafhankelijk van hun seculiere of godsdienstige achtergronden en overtuigingen. De primaire opdracht van een professionele leraar en van het team leraren van het collectief van een school, is zich te verhouden tot wat er in het 'systeem' en breder in de literatuur en in verschillende praktijken wordt verstaan onder 'goed onderwijs' en van daaruit gezamenlijk een eigen opvatting te ontwikkelen over het goede leren. In tweede of nog latere instantie zal dan blijken of en hoe levensbeschouwelijke en religieuze tradities in het nadenken over 'het goede' een rol spelen. Het is in die professionele reflectie dat levensbeschouwelijke claims, in al hun (religieuze en seculiere) diversiteit, in hun wolligheid of stelligheid, een rol spelen, met soms belangrijke en soms ook onzinnige inhouden en met verschillende belangen en machtgerelateerde effecten.

Reflectie op de normatieve professionalisering van leerkrachten draagt ertoe bij dat levensbeschouwelijke claims meer geïntegreerd in praktijken en in hun diverse interpretaties aan de orde kunnen zijn. Belangrijk is de veranderde volgorde in het gesprek. Hierin ligt voor mijn gevoel een belangrijke uitdaging voor de theologie en religiewetenschap, waarvan ik zou vinden dat zij eerder dienstbaar zouden moeten zijn om deze religieuze claims in het publieke domein te verhelderen, dan dat zij zou zich zouden moeten lenen voor het voeren van achterhoedegevechten waar de facto religieuze pretenties nieuwe ontwikkelingen eerder lijken te frustreren dan te stimuleren. Religie bestaat daarmee primair in het handelen zelf ('in actu') of is primair kenbaar/observeerbaar, en daarmee reflecteerbaar, in haar gematerialiseerde of ervaren vorm (Bakker, 2012 resp. Meyer, 2012). Ganzevoort (2007) pleit in

dat verband voor een publieke theologie die zich realiseert dat “de wijsheid op straat ligt”, in ons geval: in de klas. In reflectie-gesprekken in de opleiding en op de scholen gaat het over de levensbeschouwelijke dimensie van die ‘praktische wijsheid’. “In alle beroepen spelen vragen die uiteindelijk levensbeschouwe-lijk van aard zijn” (*Ganzevoort, 2007*) en ik beschouw het als onze onderzoeksopdracht te werken aan het expliciteren van deze levensbeschouwelijke wijsheid en het zoeken naar vormen hoe in opleiding en begeleiding leerkrachten kunnen worden onder-steund en uitgedaagd deze wijsheid verder te ontwikkelen.

NORMATIEVE PROFESSIONALISERING: HET OPLEIDEN TOT NORMATIEVE PROFESSIONAL

Opleiden en begeleiden tot het expliciteren van de levensbeschouwelijke dimensie van opvattingen over het 'goede leren', daar gaat het ons om in de beide leeropdrachten en onderzoeksthema's. Hoe leiden we op tot een leraar die in staat is het goede leren te organiseren in tweërlei opzicht:

1. Is de leraar in staat de goede keuzen te maken met betrekking tot het vormgeven en organiseren van het onderwijsleerproces?
2. Wordt het goede geleerd? Wordt datgene geleerd wat voorbereidt op het goede leven? Of beter nog: is het leren zelf het leven van het goede leven?

EEN ONDERWIJS- BEVOEGDHEID

De vraag in welke mate de leerkracht daartoe voldoende is toegerust, kunnen we om te beginnen interpreteren in randvoorwaardelijke termen. We bekijken dan of de leraar voor de klas in formele zin gekwalificeerd is tot het uitvoeren van die taak. Kortom: is de leraar officieel bevoegd?

Deze interpretatie van de vraag lijkt nogal basaal en daarmee wat simplificerend, maar kent toch een interessant aspect. In veel gevallen zijn definities van 'professionaliteit' en de 'professional' rechtstreeks gekoppeld aan het gevolgd hebben van 'een langdurige, gespecialiseerde opleiding' (Weggeman 1997, 2007) die toegang verschaft tot de beroepsgroep. Men wordt professionele leerkracht in het basis-onderwijs, als de pabo gevolgd is; men wordt leraar in de bovenbouw havo/vwo als een eerstegraads lerarenopleiding in een bepaald vak gevolgd is. De professional krijgt de 'status' van professional door de gevolgde opleiding. Andere kenmerken van professionaliteit zijn: een oriëntatie op kennis, waarbij kennis zowel voorwaarde is voor de beroepsuitoefening alsook een product van de beroepsuitoefening (kennisproductie), een relatieve autonomie in het maken van keuzes hoe het beroep wordt uitgeoefend, een hoge mate van betrokkenheid en gedrevenheid, een individuele identificatie met het collectief van de beroepsgroep en een collectieve interesse in beroepsstandaards en -kwalificaties (Weggeman, 1997, 72 e.v.; 2007).

Juist op dit basale punt van de opleiding van de leraar is er zorg. In het rapport van de Onderwijsraad (2013a) met de titel *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren* stelt men vast dat 20% van de leraren in het voortgezet onderwijs onbevoegd is en 16% van de leraren in het mbo. In het algemeen oordeelt de Raad dat er te weinig hogeropgeleide docenten zijn: slechts 52% van de hbo-docenten heeft een wetenschappelijke opleiding en 30% in het vo.

De conclusie luidt:

“Er dient sterker op de kwaliteit van leraren te worden gestuurd.”

We moeten ons daarbij realiseren dat het hier om grote aantallen mensen gaat die (nog) niet adequaat tot professional voor het onderwijs zijn opgeleid. Immers, bijna een half miljoen mensen werkt in onderwijs en wetenschap met een omvang van 378.000 fte; ongeveer de helft van al het overheidspersoneel (Vogels e.a., 2006).

De kwaliteit van de leraar moet omhoog, aldus de Onderwijsraad (2013a). Daar valt vanzelfsprekend meer over te zeggen dan de kwestie van bevoegdheid. Op de keper beschouwd zouden wij ons ook tot de technisch-instrumentele en randvoorwaardelijke kant beperken als we het daarbij zouden houden. Wat valt er nog meer te zeggen over het opleiden tot normatieve professional?

TIJD EN RUIMTE VOOR REFLECTIE

Hargreaves & Fullan (2012) stellen in hun Professional Capital dat de individuele kwaliteit van de leraar belangrijker is dan de "standards, assessments, resources and leadership" (2012, xii).

Om die reden zou een permanente investering van middelen moeten worden gedaan in de professionalisering van de leerkracht, met als doel de persoon van de professional verder te ontwikkelen. Het creëren van tijd en ruimte om gezamenlijk over verschillende perspectieven op en interpretaties van kwaliteit na te kunnen denken moet in hun optiek niet als een luxe, een extra, een 'donation' worden gezien, maar als een diepteinvestering in de kwaliteit van leven van de professional. Opvallend is dat zij dit noemen in een discussie over het ontwikkelen van zogenaamde 'evidence-based practice'. Hargreaves & Fullan zijn hier kritisch, omdat in deze discussie de ruimte voor discontinuïteit en subjectieve interpretatie onderbelicht blijft. Een hermeneutisch perspectief ontbreekt.

"Professional evidence is not just about having the evidence or being aware of it. It is also about knowing how to judge the evidence and knowing what to do with it"
(54).

Als kwaliteit van onderwijs, kwaliteit van leven (van de professional) en kwaliteit van leren (ten behoeve van en door de leerling) niet alleen maar te realiseren is door het instrumenteel hanteren van een aantal protocollen en richtlijnen, en als permanent door-dacht moet blijven op welke manier richtlijnen betekenis krijgen – en dat eigenlijk alleen maar als zij geïnterpreteerd worden in

relatie tot een concreet voorval – dan kan het niet anders dan dat daar ruimte voor gemaakt moet worden. Ruimte in tijd en in aandacht. Dit kan men als hinderlijk ervaren, omdat in de alledaagse hectiek de neiging en noodzaak bestaan vooral in hoog tempo door te willen werken. Dat hoge tempo laat zich niet eenvoudig combineren met dit type ‘trage vragen’ (de term is van Kunneman; *ref. Ter Avest & Bakker, 2005*).

Het blijkt uitermate lastig om in de praktijk van alledag tot dit soort beleidsbeslissingen te komen. Het grootste probleem daarbij is immers dat de opbrengst, het rendement, niet direct op voorhand duidelijk is, laat staan dat op voorhand kan worden nagedacht over meetbare effecten. Opbrengstgericht werken in professionaliseringsinterventies, zoals bijvoorbeeld kwaliteits-, moreel- en identiteitsberaad lijkt een contradictio in terminis. Immers, als men de opbrengst van een dergelijk beraad van te voren al zou kunnen weten, dan hoeft dat beraad al niet meer te worden georganiseerd (*Bakker & Ter Avest; Weggeman, 2007; Nias, 1989, 1996*).

EFFECTIVITEIT

In een Leidse studie naar kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies van leraren (Van Veen e.a., 2010) met de titel Professionele ontwikkeling van leraren stellen de auteurs vast dat professionaliseringsinterventies nauwelijks te onderzoeken zijn op hun effectiviteit: de verklarende factoren voor verschillen tussen experimentele en controlegroepen zijn niet of nauwelijks vast te stellen en er blijkt weinig empirische evidentie voor wat een professionaliseringsinterventie effectief maakt (31). De in deze studie gesignaleerde trend om meer vakgericht maar vooral ook meer samen met collega's te leren wordt in hoge mate positief gewaardeerd (29). Dit correspondeert met observaties van verschillende vormen van identiteitsberaad op scholen in het primair onderwijs (Bakker & Ter Avest, 2010; e.a.). Bestuurlijk ligt hier een dilemma: kwaliteits-, moreel- en identiteitberaad ervaren professionals op de werkvloer als belangrijk en evalueert men als positief, terwijl tegelijkertijd de effectiviteit en productiviteit ervan niet of nauwelijks aantoonbaar is.

De uiteindelijke conclusie van de review luidt, als allerlaatste alinea van de hoofdtekst: "Misschien dat een centrale conclusie van al het onderzoek naar effectieve professionalisering is dat scholen alleen de leraren tot leren moeten aanzetten als iedereen het belang ervan onderschrijft en de school als leeromgeving voor leraren wordt ingericht. Alleen dan is de kans groot dat het leren ook werkelijk bijdraagt aan het versterken van de kwaliteit van leraren en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs" (36). Voor een deel is dit een open deur: leren van leerkrachten lukt alleen als iedereen het belang ervan onderschrijft.

Voor een deel is het ook een uitdagende boodschap:

1. het leren van de leerkracht gebeurt alleen als de leraar het zelf wil en onder eigen professionele verantwoordelijkheid, en
2. de school zou idealiter ook voor de leraar een leeromgeving moeten zijn, die uitnodigt tot continue reflectie en ontwikkeling.

In lijn met ons betoog en aansluitend bij de reflecties hierboven op de instrumentele professionaliteit van de leraar valt hieraan nog iets toe te voegen aan de hand van het spraakmakende McKinseyrapport uit 2010 met de titel *How the world's most improved school systems keep getting better* (Mourshed e.a., 2010). In deze grootschalige, mondiale studie zijn scholen ingedeeld in een viertal kwaliteitscategorieën: 'poor-to-fair', 'fair-to-good', 'good-to-great' en 'great-to-excellent'. Eén van de voor mijn betoog belangrijke conclusies luidt:

"There is a strong correlation between a school's improvement journey-stage and the tightness of central control over the individual school activities and performance. Systems on the poor-to-fair-journey, in general characterized by lower skill educators, exercise tight, central control over teaching and learning processes in order to minimize the degree of variation between individual classes and across schools. In contrast, systems moving from good-to-great, characterized by higher skill educators, provide only loose, central guidelines for teaching and learning processes, in order to encourage peer-led creativity and innovation inside schools, the core driver for raising performance at this."

(McKinseyrapport; Mourshed, 2010, 26)

Hoe beter de kwaliteit van de school en hoe beter de prestatie van de professional, des te minder er sprake is van centrale aansturing en des te minder behoefte er is aan controle en aan een rigide hanteren van het systeem (vgl. in het schema instrumentele professionaliteit modus I).

PROFESSIONALISERING IS IDENTITEITS- ONTWIKKELING

Biesta biedt een bruikbaar onderscheid om inzichtelijk te maken waarom het 'goede leren' voor de (aankomende) leraar én voor de leerling op de keper beschouwd altijd een vorm van identiteitsontwikkeling impliceert. Biesta (2010) onderscheidt in het leerproces drie deelprocessen: het gaat om kwalificatie, socialisatie en 'subjectification'. Een leraar die zich professionaliseert, kwalificeert zich naar bepaalde standaards en raakt gesocialiseerd in een beroepsgroep en beroepspraktijk, maar dat alles zoals deze persoon het zelf percipieert en interpreteert, dat is het proces van 'subjectification'. Ik werk de relatie tussen professionalisering en identiteitsontwikkeling hierna verder uit.

Uit hedendaagse leertheoretische inzichten blijkt dat het proces van leren en onderwijzen heel wat ingewikkelder is dan dat er sprake zou zijn van kennisoverdracht. Kennis kan helemaal niet worden overgedragen, maar in het leerproces vindt onvermijdelijk een transformatie van kennis plaats. In het leerproces gaat het over nieuwe informatie van buiten ('kennis', op een bepaalde manier gerepresenteerd), die vreemd is voor de lerende en die om inpassing vraagt in een reeds verworven en opgebouwde kennis- en betekenisstructuur. In dat 'inpassen' vindt aan de ene kant onvermijdelijk een transformatie plaats van de aangeboden informatie, doordat vanuit de reeds verworven en opgebouwde kennis- en betekenisstructuur betekenis wordt verleend aan het nieuwe. Aan de andere kant verandert in dat proces ook de

bestaande betekenisstructuur, waarmee leren samenvalt of overlapt met identiteitsontwikkeling en identiteitsvorming. Het bestaande 'iets van buiten', wat vreemd was voor de leerling en wat ingepast werd in datgene wat voor hem bekend is, wordt daarmee iets persoonlijks. Identiteitsontwikkeling is derhalve niet iets wat we naast het leren en de schoolpraktijk een plaats moeten geven; het leren en het deelnemen aan het onderwijs zelf is identiteitsontwikkeling (vergelijk *Dewey, 1938*; en vele conceptualisering van leren volgens *Ruijters & Simons, 2012*).

De onderwijsfilosofie van Biesta sluit aan bij dit concept van leren als proces van kennistransformatie. Biesta voert een pleidooi om deze subjectification niet alleen in passieve zin te accepteren (zo werkt leren nu eenmaal: elk mens is uniek en dus is elk leerproces uniek), maar om ook in actieve zin subjectification te cultiveren en na te streven. De passieve acceptatie correspondeert met de voorgaande theorievorming. Toegesplitst op de normatieve professional betekent het dat ik vaststel, in empirische zin, dat de perceptie van het systeem (modus I) en de configuratie van het eigen instrumentarium (modaliteit II) van leraar tot leraar verschilt. Het actief nastreven van subjectification betekent tevens dat goede educatie zich richt op het oproepen en organiseren van het proces van subjectification. Inderdaad, de school zó organiseren dat een leraar zich verder kan ontwikkelen in het (her)waarderen, (her)interpreteren en construeren van nieuwe betekenis, in een creatief en innovatief proces.

Laten we het voorgaande illustreren met de nadrukkelijke opdracht van dit moment om opbrengstgericht te werken. Allereerst betekent dit dat een leraar deze imperatief inderdaad als kenmerk van het 'systeem' onderscheidt, namelijk dat er wordt verwacht en dat een leraar ook bereid zou moeten zijn om opbrengstgericht te werken, omdat dat kennelijk op dit moment nu eenmaal corebusiness is in het onderwijs. Tevens leert de leraar beschikken over instrumenten om daadwerkelijk binnen deze benadering te handelen (qualification en socialization). Een startende normatieve professional realiseert zich echter

bovendien dat elke leraar eigen beelden en interpretaties heeft, kortom dat er sprake is van een subjectieve waarneming van deze opdracht (subjectification, in empirische zin). Actief sturen op subjectification betekent dat we in de lerarenopleiding en in het aansturen van schoolorganisatie-ontwikkeling een cultuur beogen te creëren waarin fundamentele en constructief-kritische vragen bij 'opbrengstgericht werken' gesteld kunnen worden. Vragen zoals: Wat bepaalt voor mij en voor ons als collectief van professionals 'goed opbrengstgericht onderwijs'? En hoe passen hierin de aanvullende 'opdrachten-van-buiten', verwachtingen van het systeem, de school-samenleving, en mijn leerlingen wat betreft opbrengstgericht onderwijs? (subjectification in actieve zin).

Uitgaande van de professionele autonomie en de ruimte die een normatieve professional nodig heeft, is het belangrijk leerrijke omgevingen te ontwerpen die processen van bewustwording en positiebepaling op gang brengen (zowel individueel alsook als collectief); processen die logisch voorafgaan aan het meten van de effecten van het onderwijs dat men realiseert. ("valuing precedes measuring"; Biesta, 2010, 14)

In deze strategie wordt het uitdagen tot subjectification de norm.

In het geval van opbrengstgericht werken, en daaraan gekoppelde effectmetingen, is het niet zo moeilijk om aan te tonen dat het bij het hooggeprezen ideaal van 'opbrengstgericht werken' en de effectiviteit ervan, slechts om een instrumentele waarde gaat; dat het gaat om 'goed onderwijs' vanuit alleen maar een instrumenteel perspectief. Buiten beeld blijft in deze benadering de discussie wát er dan effectief geleerd zou moeten zijn. In die zin moeten we instrumentele waarden onderscheiden van *ultimate values*. Trouwens, effectief geleerd betekent misschien niet eens altijd dat het goede op een goede manier geleerd is. Vanuit welk perspectief is het effectief? Leren op reproductieniveau in combinatie met een eenvoudige manier van toetsen leidt al snel tot een eenvoudige manier van vaststellen of en in welke mate een leerling de stof beheerst. Leren wanneer de Tachtigjarige Oorlog

begon en eindigde en dat wij (!) tegen de Spanjaarden vochten is als leerstof op reproductieniveau gemakkelijk toetsbaar en daarmee is de effectiviteit van het gegeven onderwijs vast te stellen. Echter, het laten ontstaan van verwarring (de periode van tachtig jaar van de Tachtigjarige Oorlog aan de orde stellen als een subjectief construct; de vraag stellen: 'hoezo 'wij' tegen de Spanjaarden?'; de rol belichten van een chauvinistische, nationalistische narratief) maakt leren vaak in het geheel niet effectief in de traditionele zin, maar hoogstwaarschijnlijk wel 'goed' of 'beter'.

Professionalisering, professionele ontwikkeling als een vorm van levensbeschouwelijke vorming vraagt om tijd en ruimte, vraagt om de bewustwording dat alle waarneming en waardering subjectief van karakter is, en vraagt naar het actief opzoeken en cultiveren van 'subjectification'. Samenvattend zijn we op dat punt nu aangekomen in mijn betoog.

DE TAAL VAN HET GESPREK

Subjectification is een individueel proces en een vorm van identiteitsontwikkeling in gesprek met 'de ander'. Welke taal is nodig voor een leraar om dat gesprek te kunnen voeren – met zichzelf en met anderen? We gaan ervan uit dat een leraar betrokken is op het vraagstuk naar de kwaliteit van onderwijs, de vraag naar 'goed onderwijs' en 'het goede leren'. Dat zal tot op zekere hoogte gaan over kwaliteitsmetingen en rankings, maar moet ook gaan over de vraag hoe de leraar zelf het onderwijs als betekenisvol ervaart - zowel voor zichzelf als voor de leerlingen.

Uit de alledaagse verhalen die een leraar vertelt in en over de beroepspraktijk, aan uiteenlopende geadresseerden, valt af te leiden wat voor deze leraar belangrijk is. In die zin bekent elke leraar kleur en heeft elke leraar als het ware een opvatting over wat er toe doet en wat betekenisvol en belangrijk is. In het alledaagse spreken en handelen, en in de besluiten die men voortdurend als leraar neemt, manifesteert zich een zekere mate van 'goed' onderwijs, zoals de leraar dat ziet. De reflectie echter op dit alledaagse handelen en het doordenken en benoemen van de normatieve en levensbeschouwelijke dimensie van het professioneel handelen, vragen om een specifiek vocabulaire, waarbij we ons de vraag moeten stellen of dat voldoende is ontwikkeld. Wanneer we ons tot doel stellen normatieve professionalisering beter op de kaart te krijgen, dan hoort het ontwikkelen van dat vocabulaire erbij. (ref. Bakker & Ter Avest, 2010; Versteegt, 2010; Biesta, 2010, VIII).

LEVENSBSCHOUWELIJK NEUTRAAL?

Gedurende een aantal jaar heb ik met een aantal collega's samengewerkt met een grote stichting voor openbaar onderwijs in de Randstad. Noemde men vroeger de openbare school 'religieus en levensbeschouwelijk neutraal', momenteel weten we dat dit niet geheel terecht is geweest. Ook elke openbare school heeft een specifieke, levensbeschouwelijke identiteit en reflectie daarop is dan ook geboden. In het openbaar onderwijs stelt men zich dezelfde vragen als op christelijke, islamitische of hindoescholen.

Vragen zoals: hoe besteed je als leerkracht op een openbare basisschool aandacht aan levensvragen van leerlingen? Enerzijds heerst er in teams de volstrekte vanzelfsprekendheid dat levensvragen in de klas aan de orde kunnen komen, en dat als een leerling op school komt met bijvoorbeeld het verhaal dat een opa of oma is overleden daar natuurlijk aandacht aan wordt besteed. Maakt men in het lerarenteam hier vervolgens geen gesprekspunt van, dan is er bij wijze van spreken geen probleem. Uit het oogpunt van medemenselijkheid en compassie doet een leerkracht dat als het ware zonder verder nadenken. Anderzijds: door levensvragen in de klas tot onderwerp van gesprek te maken met collega's, creëert men een probleem.

Vragen die dan opkomen zijn bijvoorbeeld:

- Welke plaats mag eigen emotie (verdriet) van de leerkracht hebben in het leren op school?
- Hoe gaat de leerkracht om met de visie op de dood, zoals die bij de leerling aanwezig blijkt te zijn? Als hieruit een (geloofs-) overtuiging blijkt die niet overeenkomt met die van jezelf, hoe reageer je dan als leerkracht?

- Is er sprake van een expliciete leerinhoud met betrekking tot het omgaan met levensvragen?
- Als ik er met een collega over zou praten, zou die dan hetzelfde reageren? En zo niet, is dat dan een probleem?

Hoe moet je als leerkracht op de openbare school trouwens met religieuze claims omgaan, als leerlingen op dat punt elkaar lijken tegen te spreken? De vraag is dus wat men vanuit het perspectief van het openbaar onderwijs ('Iedereen is welkom', 'actieve pluraliteit') onder het goede leren verstaat. Wij stellen vast dat bij veel leerkrachten in het openbaar onderwijs het vocabulaire om dit gesprek te voeren veelal ontoereikend is. (VOS/ABB, 2011; Bakker, 2012)

De hierboven beschreven ervaringen hebben mij gesterkt in mijn overtuiging dat het kunnen spreken over het goede *leren*, als variant en afgeleide van opvattingen over het goede *leven*, veel te halen heeft bij de religiewetenschappen, maar vanzelfsprekend ook in bredere zin bij de geesteswetenschappen. Het gesignaleerde probleem in deze casus van het openbaar onderwijs zou bijvoorbeeld geholpen zijn met inzichten en taal zoals die ontwikkeld zijn in de religiewetenschap, de wijsgerige pedagogiek, de klassieke godsdienstpedagogiek en, last but not least in de bredere geesteswetenschappen.

NUTTIGE THEORIEËN

Ik noem hierna enkele theorieën die een specifieke invalshoek hanteren en begrippen aanreiken om te kunnen reflecteren op manieren van omgaan met levensvragen zoals die illustratief in de casus van het openbaar onderwijs aan de orde komen – daarbij al dan niet ruimte creërend voor een (religieus of seculier) levensbeschouwelijk perspectief.

(Kessels, e.a. 2002; Bakker, 2002, 2012).

Zo noem ik als eerste het theoretisch kader van Michael Grimmitt, waar doelstellingen van levensbeschouwelijke vorming centraal staan en die Grimmitt verhelderend onderscheidt in 'to teach in religion', 'to teach about religion' en 'to teach from religion' (VOS/ABB, 2011). Ook de benadering van levensvragen als een antropologische constante geeft woorden aan de manier waarop we mensen positioneren in relatie tot existentiële thema's. (Rothgangel e.a. 2012; Ganzevoort, 2007; Jackson, 1997). Voorts valt te denken aan theorieën over diversiteit als construct en het omgaan met diversiteit (o.a. Versteegt 2010), de rol van macht in het diversiteitdebat (Bourdieu, Weber, Durkheim), basale kennis over godsdienstige tradities die leraren achtergrond kan bieden en een religieuze claim beter begrijpelijk kan maken. In dat laatste geval is er tegelijkertijd nuttige theorie over de valkuil de claim teveel te willen kleuren vanuit een gestold en ongedifferentieerd traditiebegrip (Jackson, 1997). Onvermijdelijk is de vraag hoe een religieuze claim te interpreteren is in de context van een post-moderne samenleving (Taylor 2007, Faber, 2012). We kunnen ook denken aan verhelderende theorieën over identiteit en identiteitsontwikkeling die taal verschaffen voor de manier waarop levensvragen zich op verschillende leeftijden tonen, alsook over de relatie tussen normativiteit, moraliteit en religie. Van groot belang voor elke leerkracht, leraar en docent is het inzicht dat een godsdienstige claim, bijvoorbeeld over leven na de dood, 'slechts' een manifestatie is van religie op een doctrinaire dimensie, waarnaast

nog andere dimensies te onderscheiden zijn, die op zich weer mogelijk maken die claim contextueel te kunnen duiden en hantieren (vgl. Smart, 1998). Ook kan het een individuele leerkracht of een team helpen religie, 'het hogere', 'het transcendent' hanteerbaar te maken door in het onderwijsleerproces gericht te zijn op de gematerialiseerde of ervaringskant van religie. Niet om religie daarmee te 'downgraden', maar wel om met behulp van die begrippen beter zicht te krijgen op de manier waarop collectieve identiteiten zich materieel manifesteren in praktijken bij leerlingen thuis, in hun religieuze gemeenschappen, maar ook in het publieke domein in de buurt en in de stad. Deze materialisaties kunnen op zich weer aanleiding vormen voor hernieuwde religieuze ervaringen (onder meer Meyer 2012). Tot slot kunnen we ook nog denken aan historische kennis van en reflecties op een eeuw van verzuiling, waarbij specifieke opvattingen over de relatie tussen godsdienst en onderwijs een dominante rol hebben gespeeld. Verzuiling overigens die indertijd een adequaat antwoord was op de behoefte van een bepaalde bevolkingsgroep aan 'goed onderwijs' en die dankzij een stevige juridische basis nog steeds een gegeven is in het Nederlandse onderwijsbestel. Andere tijden vragen om andere antwoorden met betrekking tot 'het goede leren'; antwoorden die alleen normatieve professionals in samenspraak kunnen ontwikkelen.

Ook op concreter niveau, dat van initiatieven voor nieuwe projecten en aandachtsgebieden in het onderwijs, is er binnen de geesteswetenschappen veel te halen met betrekking tot de gesignaleerde problematiek in de genoemde casus uit het openbaar onderwijs rond de leerling met het overleden familielid. We kunnen daarin denken aan reflecties op het sinds 1985 voor het basisonderwijs verplichte leergebied Geestelijke Stromingen (Westerman, 2001) of het recenter verplicht gestelde Burger­schapsonderwijs en reflectie op de plaats van idealen en levens­beschouwingen daarbinnen (Kole & De Ruyter, 2007; Jackson, 2004). Zowel Geestelijke Stromingen als Burgerschapsonderwijs krijgen bij leerkrachten in het primair onderwijs aandacht vooral vanwege de imperatief 'van buiten de school', de wettelijke

verplichting om aan Geestelijke Stromingen en aan Burgerschaps- onderwijs te doen. Ik betwijfel of in alle retoriek over deze aandachtsgebieden wel wordt toegekomen aan de kernvraag naar wat een leerkracht en een team van een school verstaan onder kwalitatief goed onderwijs, en op welke manier men dat dankzij of ondanks Geestelijke Stromingen en Burgerschaps- onderwijs kan realiseren. Ik stel kritisch vast dat men zich daarbij vooral concentreert op secundaire of instrumentele waarden. Het blijkt dat in het overheidsbeleid maar zeer beperkt aandacht is voor ultimate values, wanneer men het heeft over de 'goede burger' en de 'goede samenleving' die de overheid met burgerschaps- onderwijs voor ogen staat. Die beelden moeten derhalve worden uitgewerkt in een beraad op de scholen en moeten zichtbaar en ervaarbaar zijn in de actuele onderwijspraktijk (zie de project- beschrijving van Blauwendraad verderop in deze bundel).

Op deze manier begrepen veronderstelt normatieve professionali- sering een oefening in het kunnen voeren van een levensbeschou- welijk gesprek. Aansluitend bij Ganzevoort (2007) is mijn stelling dat in alle kennisintensieve beroepen (Weggeman 1997), maar zeker in die van de leraar, vragen spelen die uiteindelijk levens- beschouwelijk van aard zijn. Op welke wijze al dan niet religieuze levensbeschouwelijke tradities daarbij een rol spelen, is wat mij betreft in zekere zin van ondergeschikt belang. Het startpunt voor professionalisering ligt in de persoonlijke en vervolgens ook de professionele biografie van de (aankomend) leraar. Het begint bij het oefenen in reflectie op de levensbeschouwelijke dimensie van – in het geval van het onderwijs – de pedagogische opdracht, en het voeren van intercollegiale, levensbeschouwelijk gesprekken daarover. Dat zijn moeilijke gesprekken, veelal juist ook door het ontbreken van een goed vocabulaire (Bakker 2007, Biesta 2010, Ganzevoort 2007; Kessels e.a., 2002).

Eenzijds geeft deze relativering van de rol van levensbeschouwe- lijke en religieuze tradities ruimte, en staat er niets in de weg om met bijvoorbeeld de 26% 'ongebonden spirituelen' in gesprek te gaan. Anderzijds dienen we ons terdege te realiseren dat

diezelfde vooral godsdienstige tradities voor leerkrachten en leraren die op enigerlei wijze gelovig zijn voor hen 'materialised religion' faciliteren, in praktijken, in rituelen en symbolen, en dus ook in taal (vgl. Meyer, 2012). Daarmee kan een religieuze traditie opeens wél erg belangrijk worden in het door ons beoogde gesprek. In het vacuüm van een ontbrekend vocabulaire kan die groep deelnemers een rijke woordenschat in het gesprek inbrengen. Dat gaat dan niet alleen om taal in technische zin, maar ook om een hermeneutische functie van een traditie, doordat tradities voorzien in een interpretatieschema en normatief kader (Thompson, in Ganzevoort 2007).

PROFESSIONELE HOUDING

KUNNEN OMGAAN MET OPEN EINDEN, ONGRIJPBAARHEID EN ONZEKERHEDEN

Kijken we nog eens naar de rector van de school uit het boek *Het Gym*. Verschillende, tegenovergestelde reacties van de rector op het gedrag van Sandra hadden beide kunnen worden gelegitimeerd. Wat was nu het goede om te doen? Kijken we nog eens naar de leerkracht van de openbare basisschool en het gesprek over de dood, dat deze leerkracht vanzelfsprekend niet uit de weg is gegaan, maar wat direct tot een probleem kan worden vanaf het moment dat collega's en schoolbegeleiders bij die manier van reageren lastige vragen gaan stellen.

Het zijn vragen die onzeker maken en die appelleren aan een gevoel van gebrek aan controle en overzicht, terwijl het in de beleving ook om belangrijke zaken gaat.

De instrumentele benadering van professionaliteit suggereert een exactheid, in de zin van logische vertalingen en toepassingen van concepten naar praktijken. We hebben gezien dat dit wellicht een door sommigen gewenste, maar zeker niet een realistische en passende manier is om het professioneel handelen van de leraar voor te stellen. We doen daarmee recht aan de complexiteit van het leraarschap en het vormgeven aan bijpassend professioneel handelen. Mensen ontwikkelen betekenissen in complexe en veelal fragmentarische en grillig gepercipieerde situaties ("ill-defined situations"), waarin rationele en niet-rationele argumenten en overwegingen ingewikkeld op elkaar ingrijpen, elkaar beïnvloeden en uiteindelijk per saldo tot een bepaald professioneel handelen leiden (Weick, 1995, 9; ref. Piot & Kelchtermans, 2013, 42).

De opdracht is deze complexiteit in de lerarenopleidingen toe te laten, en zelfs te cultiveren. Dat vraagt dus ook van de lerarenopleider een houding om met open einden, ongreepbaarheid en onzekerheden te kunnen omgaan. In die zin opgevat moet de opleiding kwalificeren en socialiseren, maar tegelijkertijd ook 'veronzeaken' (en vervolgens weer kwalificeren om met die onzekerheid om te gaan).

HET LIJKT HET GEWONE LEVEN WEL ...

En zo is het natuurlijk ook: ideeën over het goede leren kennen een parallel met opvattingen en praktijken van het goede leven. In het recente, populaire boek van Van Tongeren (2012) met de titel *Leven is een kunst; Over morele ervaring, deugdethiek en levenskunst* betoogt de auteur dat openheid en onzekerheid eigen is aan het leven zelf. Wie levenskunst bedrijft, moet niet denken alles in eigen hand te hebben. Wat als meest wezenlijk ervaren wordt kan een mens enkel "ontvangen", in de zin dat het meest wezenlijke in het leven niet te plannen is.

Van Tongeren verstaat onder levenskunst de permanente zoektocht naar het goede leven. Daarbij past niet een definitief en uiteindelijk ontwerp van wat goed of fout leven is, van wat goed of fout leren is. Het is weliswaar niet verboden of misschien zelfs wel onvermijdelijk om richtlijnen en regels te hebben, maar daarmee is het vinden van het gezochte niet gegarandeerd en dus het zoeken niet klaar. Van Tongeren sluit met zijn ideeën aan bij Socrates: het leven dat zichzelf niet onderzoekt is geen leven voor een mens. Of in andere woorden: goed leven is onderzoeken en jezelf onderzoeken. Idem dito wat betreft het goede leren.

Betekenissen laten zich niet forceren: de passie van de leerkracht (vgl. Meijer, 2013), het werken in 'flow' (Korthagen, 2001), de 'Entdeckersfreude', het heilige moment, de 'click' met een klas, het laat zich allemaal niet afdwingen. Het vraagt om een houding van ontvankelijkheid en openheid en een cultuur en structuur waarbinnen 'het wonder', in de zin van het geambieerde maar niet planbare, kan geschieden. Die cultuur en structuur organiseren,

een leerrijke leeromgeving bewerkstelligen, dat is echter wél te organiseren. Een kunstenaar moet getraind worden in technieken, maar de fascinatie, het geboeid worden door het kunstwerk is er daarmee nog niet. Het voetbalspel kan zijn gedefinieerd door een veld en spelregels, maar de onbegrijpelijke oerreflex, een combinatie van bewuste actie en volledig geïnternaliseerde technische vaardigheden en creativiteit, die resulteerde in een wonderschoon doelpunt van Van Persie in de kwalificatiewedstrijd van het Nederlands elftal tegen Roemenië, is mijlenver verwijderd van wat de spelregels zouden suggereren. Dat gebeurt je, dat overkomt je. Goed leren is een soort wonder. Je wilt het, maar het is niet te plannen, slechts te faciliteren. Daar moet een professionele leerkracht wel mee kunnen omgaan.

EEN KENNISBASIS?

De Commissie Kennisbasis Pabo (2012) had als opdracht op basis van de bestaande kennisbases een overzicht te leveren van die kennis die voor iedere leerkracht po minimaal noodzakelijk is (6). De commissie constateert in het voorbereidende werk dat het onmogelijk is de meerdere aangeleverde kennisbases serieus als kader te stellen aan de lerarenopleidingen: te veel, dus niet realistisch.

De Commissie zegt zich te realiseren dat de keuzen en claims van eerder geraadpleegde vakdeskundigen voluit dienen te worden gerespecteerd, echter, dat levert volgens de Commissie een onuitvoerbaar lange lijst van desiderata op. Ik citeer de heldere conclusie van de Commissie: "het kan zo echt niet" (10). "De kern van het probleem is een grote kloof tussen wens en werkelijkheid. Aan de ene kant is er een breed gedeelde ambitie: waar het gaat om de vakinhoudelijke kennis moet de lat omhoog. Aan de andere kant is de opleidingstijd beperkt en de breedte van de gevraagde kennis zeer groot. Er is een reëel risico dat de studenten in die breedte niet toekomen aan de op hbo-niveau vereiste diepgang. Het is gemakkelijk te constateren dat de voorstellen in de voorliggende conceptteksten overladen zijn. Een oplossing is minder gemakkelijk: het simpelweg verlagen van de eis is bepaald geen bijdrage aan de kwaliteitszorg waaraan op veel pabo's hard wordt gewerkt. In dit dilemma hebben wij gezocht naar de combinatie van inhoudelijke en structurele oplossingen. Deze kloof tussen wens en de haalbaarheid kan niet alleen gedicht worden langs de weg van de inhoud. Er moet ook iets gebeuren met de structuur van de opleiding." (10)

Het resultaat is verrassend. Allereerst lezen wij: "Het is in eerste instantie niet gelukt een afgewogen en haalbaar pakket aan vak-kennis te definiëren" (10). Ik vind het getuigen van realiteitszin en tevens gewaagd om de spanning te laten bestaan en niet aan een reeks van canons dan nog maar weer een nieuwe canon toe te voegen. Vervolgens zoekt men de oplossing in een vijftal maatregelen voor, tijdens en na de opleiding:

1. het stellen van eisen aan de instroom;
2. een beperkt kerncurriculum voor alle vakken ontwikkelen;
3. een landelijke toetsing;
4. de mogelijkheid voor studenten zich te profileren op één of enkele vakken;
5. (wellicht de belangrijkste opmerking vanuit het oogpunt van een leven lang leren): een voortgaande opleiding in de inductieperiode.

De commissie geeft in zekere zin zelf aan niet tevreden te zijn met het geleverde werk. "Er zijn nog steeds teveel geluiden dat de opleiding te vol zit met oppervlakkige kennis, teveel breedte en te weinig intellectuele uitdaging." (15) "Wil je kwaliteit dan vraagt dat om diepgang. Alle trends naar verdieping lopen echter spaak op de voortdurende roep om verbreding (er moet steeds meer bij). Heel breed zijn en tegelijkertijd diepgaand gaat nu eenmaal niet samen, of er zou meer tijd voor de opleiding beschikbaar moeten komen. Dat vraagt dus om een ander soort leerkracht of om een andere visie op opleiden (*vrij naar 11-15*). De commissie stelt een combinatie van beide voor, en dat is uitermate interessant in het kader van ons betoog: De leerkracht moet niet in vier jaar tijd in een overladen programma van een kleine 20 kennis-bases (9) worden volgepropt, maar belangrijker is een attitude te ontwikkelen van gretigheid en honger naar kennis en begrip. Uitgangspunt moet zijn dat leraren een 'Leven lang leren' en een visie op bildung in de lerarenopleiding is daarbij essentieel. Iemand die bereid is door te vragen, die blijft zoeken naar de dingen achter de dingen, die nooit tevreden is, maar nog beter wil weten 'hoe het zit', dat wordt de goede leerkracht. Dat is een leerkracht in wording, die is ook nooit klaar, maar dat is wel de

leerkracht die als vanzelfsprekend niet tevreden is met afgebakende canon, die snapt dat elke situatie uniek is en dat in elke situatie elk probleem van een leerling vraagt om zorgvuldige observatie en analyse 'hoe zit het hier en nu'? Dat overstijgt dus de canon, de kennisbasis, dat gaat dus om meer dan het instrument. Hierin horen wij een bewustzijn van de beperktheid van instrumentele professionaliteit (in de modi I en II) en worden consequenties verbonden aan het relatieve belang van het steeds verder uitbouwen van het 'systeem'. De oplossing wordt gezocht in het prioriteren van attitude- en persoonsvorming in de opleiding en het ontwikkelen van een metaperspectief bij elke leraar. Dat is wat wij vatten onder het begrip normatieve professionalisering.

MOED EN DURF

Het vereist moed en durf om de rector van Het Gym kritisch te bevragen op de kwaliteit van zijn interventie en het gesprek aan te gaan vanuit de vraag of een andere interventie ook goed had kunnen zijn. De vragen die men op de openbare basisscholen in de Randstad aan de orde wil brengen rondom de kwestie hoe met om te gaan met levensvragen, leidt tot onzekerheid. Zo'n gesprek zou zelfs commotie en chaos kunnen oproepen. Dat gesprek toch initiëren, omdat men dat nodig vindt, vraagt om moed. De voorgaande reflectie van de Commissie Kennisbasis Pabo die erin resulteert dat er niet een nieuwe Canon aan de lijst met Canons wordt toegevoegd, maar dat men aanbeveelt meer in te laten vullen door de pabo's zelf en, laten we het zo maar zeggen, door normatieve professionals zelf, getuigt in de huidige situatie van grote moed.

We komen langzamerhand bij het spannendste punt van deze rede. Kole & De Ruyter (2009) gaan met hun publicatie *Code en karakter* in op dezelfde problematiek als die van deze bijdrage. Wat zij 'code' noemen valt ongeveer samen met wat wij aan de orde hebben gesteld als het 'systeem'. Zij laten zien dat dit systeem, de code, per definitie het karakter heeft van een januskop. De code heeft twee gezichten want is tegelijkertijd hulp en dwangmiddel (12). Aan de hand van een aantal auteurs in hun bundel verkennen zij deze dubbelheid en wordt duidelijk waarom op het ene moment met genoegen naar de code wordt verwezen (als hulp en prettige structuur) en op het andere moment de code wordt vervloekt (als dwangmiddel een keurslijf). Kole & De Ruyter leggen zich erbij neer dat een code deze dubbelheid kent en stellen vast dat die onophefbaar is.

Wat hun betoog voor ons interessant maakt, is hun uitweiding over de component 'karakter' die zij nadrukkelijk naast de 'code' opvoeren. Het vraagt moed, durf én karakter om kritisch met de code om te gaan. De professionele leraar oordeelt en handelt pas dan goed, als hij niet alleen de code kent en in al haar dubbelheid hanteert, maar daarbij ook als leraar integer is en karakter toont. Het gaat er niet alleen om dat je je "fatsoenlijk en code-conform" (174) gedraagt, maar vooral dat je karakter toont.

Onder meer uit het voorgaande blijkt dat er recent sprake lijkt te zijn van een deugd-ethische wending in het perspectief op professionalisering, en dat heeft vergaande consequenties waarvan we wat mij betreft nog onvoldoende hebben gezien. Ik verwacht dat er op dat punt in de komende tijd veel staat te gebeuren. Het zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat als een collectief van leraren (of opleiders) het gevoel heeft dat het vigerende kwaliteitszorgsysteem veel werk en energie vraagt, terwijl men al werkenderwijze het idee heeft dat het hanteren van het systeem niet werkelijk betekenis heeft voor de kwaliteit die men ambieert, dat men dan dus karakter zou moeten tonen om het gesprek daarover aan te gaan, met de vervolgvraag hoe dan wel 'goed leren' zou moeten worden verstaan. Met het risico dat de uitvoering van het 'systeem' (op dat onderdeel) zou moeten stoppen. De beschikbare energie en tijd kan dan weer besteed worden aan dingen die men wel als betekenisvol ervaart in relatie tot 'goed leren'. Of: als een diplomafraude aan het licht is gekomen en de professionele bestuurder heeft niet de diepe overtuiging dat een verdere uitbouw van het 'systeem' van controle dergelijke fraude zou kunnen voorkomen, dan moet deze bestuurder de moed en durf hebben dat aan de orde te stellen en niet op de voorgestelde manier het 'systeem' gaan uitbouwen.

MOEDIGE PROFESSIONALS

Normatieve professionalisering vraagt om karaktervorming als onmisbaar onderdeel van het leren van professionals, zowel binnen de werkomgeving van de school als in de initiële lerarenopleiding. Het gaat om de opleiding tot moedige professionals, en het ontwikkelen van gezamenlijke moed in een intercollegiaal moreel beraad (177).

Moed is de tegenhanger van angst, opgeroepen door een controlerend systeem van interne en externe beoordeling (*ref. Hargreaves & Fullan, 2012, 81*). Het gaat om de moed professionele ruimte te claimen en in samenspraak in te vullen en vervolgens autonoom te handelen. Zo'n houding van de professional is in lijn met de eerder genoemde Commissie die stelt dat in unieke situaties de professionele leraar zelf bepaalt hoe tot handelen te komen. "Peer led creativity" (*McKinseyrapport; Mourshed, 2010, 26*) en een collaborative professional culture (*idem; Hargreaves & Fullan, 2013*) zijn daarbij faciliterend: "scanning & storytelling, help & assistance, sharing, joint work informal aspects of collaboration are crucial, they are absolutely integral to building a sustained collaborative culture in school" (*Nias, 1989, 5; Hargreaves & Fullan, 2013, 113*). Zo'n cultuur faciliteert het goede leren, en in zo'n klimaat kán het goede leren ontstaan, het wordt daar voortdurend opnieuw uitgevonden; het is immers – zo stelden wij hierboven – per definitie niet vooraf vast te leggen. De beoogde 'subjectification' is op die manier niet te ervaren als een last voor een professioneel collectief, maar als uitdaging en als intellectueel genoeg, en ook als funderende voorwaarde voor dat professioneel collectief.

De hamvraag is of we binnen de lerarenopleiding, binnen de schoolorganisatie en binnen het onderwijs als geheel hierop durven vertrouwen. Het begint met het toekennen en erkennen van de professionele ruimte van de leraar, leerkracht of opleider en de erkenning van de autonomie van de professional binnen de schoolorganisatie en de lerarenopleiding; de lakmoesproef is of we vanuit de organisatie bezien de controle los(ser) durven te laten en in vertrouwen op de kwaliteiten van de professional het goede leren verwachten te zien ontstaan.

WAS DIT PLEIDOOI EEN PREEK?

Dat zou men kunnen denken, maar ik wil graag uiteenzetten waarom ik mijn bijdrage toch vooral als een academisch vertoog beschouw en dat het antwoord op de gestelde vraag dus ontkennend moet zijn.

Als ik het betoog kritisch overzie, dan zou men, het onderscheid tussen instrumentele en normatieve professionalisering gemaakt hebbend en vervolgens normatieve professionalisering als een vorm van levensbeschouwelijke vorming typerend, het betoog kunnen interpreteren als een kritiek in de zin dat er momenteel veel te veel aandacht zou uitgaan naar instrumentele vormen van professionalisering en dat er te weinig aandacht zou zijn voor de morele, levensbeschouwelijke, normatieve dimensie van professionaliteit en professionalisering. Een preek ook in de zin van "'t is allemaal niks en 't moet allemaal anders!" Dat is uitdrukkelijk niet de bedoeling en het is ook niet waar.

Ik heb gemerkt dat het belangrijk is te benadrukken dat wij in onze benadering normatieve professionaliteit willen onderscheiden van instrumentele professionaliteit, met name om een beter zicht te krijgen op de subjectief bepaalde aspecten van het leraarschap. Het maken van het onderscheid staat ons echter niet toe de twee componenten los van elkaar te zien. Dus: onderscheiden, maar niet scheiden.

De (hopelijk hypothetische) leerkracht die in het geheel niet in staat is en bereid is te reflecteren op het subjectieve karakter van zijn professioneel handelen is desondanks een bepaalde leerkracht, met eigen kleur en identiteit, duidelijk te onderscheiden

van een tweede leerkracht die ook niet kan of wil reflecteren. In hun handelen manifesteert zich desondanks het leraarschap op een specifieke manier, waarbij deze beide leerkrachten op de beide modaliteiten van instrumentele professionaliteit hun eigen subjectieve en contextueel bepaalde interpretaties en afwegingen maken. In die zin is normativiteit altijd aan de orde, zij het dan in deze gevallen in impliciete zin. Het ware beter, zo heb ik betoogd, dat ook deze leraren zich professionaliseren en zich oefenen in bewuste en expliciete reflectie op deze dimensie. Daarnaast kan het zo zijn dat een normatieve professional kritisch het systeem of het instrumentarium beziet en na rijp beraad tot de conclusie komt dat bepaalde protocollen, toetsen of interventies van voldoende of zelfs uitstekende kwaliteit zijn. Kenmerkend voor de normatieve professional is het voortdurend kritisch willen beoordelen van wat er van de leraar wordt verwacht en de moed een opvatting daarover te hebben en daar consequenties aan te verbinden. Richtlijnen die als goed worden beoordeeld, moeten dan ook worden opgevolgd en goede instrumenten moeten dan ook worden gebuikt, zou ik zeggen.

In die zin is er weinig reden tot een algehele somberte. Het reeds genoemde rapport van het SCP met de titel *Wie werken er in het onderwijs?* laat zien dat vooral inhoudelijke overwegingen (de inhoud van het vak) en professionaliteitskenmerken (de hoge mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid) de belangrijkste drijfveren zijn om in het onderwijs te willen werken. En bij een gebrek daaraan binnen de eigen werkomgeving het motief om te vertrekken (SCP, 2006, 53).

OMSLAGPUNT

Met het risico de debatten waar we middenin zitten al te dominant als een indicator van een tijdsgeest te interpreteren, is er een aantal signalen die duidelijk lijken te maken dat we op een omslagpunt zitten. Hargreaves & Fullan betogen – in een in academische kring niet zo gebruikelijke taal – dat het systeem nu aan het barsten is en dat verandering nu nodig is.

“Successful movements occur when dissatisfactions with and tensions of the current system reach a breaking point. As the strain of the system grows worse, rebellious acts crop up, but we are also detecting the beginnings of pockets of positive alternatives, often on the periphery”
(2013, 150).

Ook het recente advies van de Onderwijsraad (2013), getiteld *Leraar zijn; Meer oog voor persoonlijke professionaliteit* constateert dat er weinig aandacht is voor de persoonlijke kant van het beroep van leraar. De Raad pleit voor veel meer aandacht in de lerarenopleidingen voor de ontwikkeling van een “persoonlijke professionaliteit die individuele leraren in staat stelt om in specifieke praktijksituaties vanuit hun onderwijs-pedagogische waarden eigen keuzes te maken (..) deze persoonlijke professionaliteit van leraren is niet altijd vanzelfsprekend aanwezig, maar bepaalt wel in belangrijke mate de kwaliteit van handelen in de beroepspraktijk en daarmee de onderwijskwaliteit.” (5)

De Raad vraagt daarom in het debat en in de beleidsvorming meer aandacht voor interventies die gericht zijn op de versterking van de professionaliteit van leraren met meer expliciete aandacht voor en erkenning van het belang van de levensbeschouwelijke kant van professionaliteit, zoals blijkt uit de vier centrale overwegingen met betrekking tot die persoonlijke professionaliteit, namelijk:

1. weten waar je voor staat en daarover in dialoog blijven met anderen;
2. ingewikkelde praktijkvragen om eigen, wijze keuzes;
3. leraren met een missie benutten én creëren professionele ruimte;
4. kritisch-onderzoekende leraren blijven zich ontwikkelen.

Kortom: het thema is urgent.

WAT GAAN WE DOEN?

UTRECHTS ONDERZOEK NAAR LEVENS- BESCHOUWELIJKE VORMING EN NORMATIEVE PROFESSIONALISERING

In een recent nummer van *Pedagogische Studiën* (2012) is de problematische relatie tussen onderwijswetenschap en onderwijspraktijk aan de orde gesteld. Verschillende modellen, die een relatie tussen onderzoek en praktijk weergeven, worden in het betreffende nummer verkend en geëvalueerd. In meerdere modellen blijkt er sprake te blijven van een hinderlijke kloof en miscommunicatie. De conclusie van één van de artikelen (Voogt e.a., 2012, 338 e.v.) mondt uit in de suggestie organische verbindingen tot stand te brengen tussen onderzoek en praktijk via ontwerpgerichte onderzoeksdesigns, gezamenlijke en gecombineerde deelname aan dit proces door zowel practici als onderzoekers, en vooral door het creëren van kennisgemeenschappen. Daarin zijn verbindingen tussen theorie en praktijk, tussen wetenschappers en practici min of meer structureel georganiseerd en daarmee gegarandeerd.

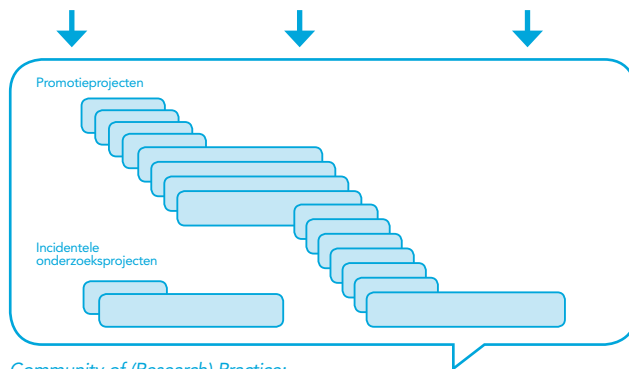
Met deze gecombineerde oratie en openbare les maken we vandaag officieel een start met zo'n kennisgemeenschap van theoretisch geënte en praktijkgeoriënteerde onderzoekers, op het gecombineerde terrein van normatieve professionalisering en levensbeschouwelijke vorming. In een unieke samenwerkingsconstructie tussen de Universiteit Utrecht en Hogeschool Utrecht en in de combinatie van twee leeropdrachten komen wetenschappelijke interesses en ambities en praktijkgerelateerde urgentie in de onderwijs- en opleidingspraktijk bijeen.

Het afgelopen jaar hebben we ervaring opgedaan met een groep promovendi waarvan een deel via de universiteit en een ander deel via de hogeschool te werk is gesteld. Nadrukkelijk als één groep werken deze promovendi aan hun eigen promotieonderzoek; de groep functioneert als een Community of Practice volgens de richtlijnen zoals we die kennen van Wenger (1998). Het werkt sterk verbindend dat in de groep dezelfde concerns worden gedeeld, variërend van een gedeelde interesse in de onderzoeksthematiek tot een gedeelde ambitie om in een beperkte tijd een proefschrift op te leveren.

Figuur 2
The Good Learning Project - Utrecht
Formele organisatie-structuur

UU/GW **UU**
Centraal Thema Leeropdracht Geesteswetenschappen UU:
Didactiek van Levensbeschouwelijke vorming

Thema 1: De (religieuze) identiteit van de school Thema 2: Godsd./Levensbeschouwing als schoolvak Thema 3: Normatieve professionalisering - (UU)



Community of (Research) Practice:
"The good learning"-project (Bakker & Wassink, 2013)

Bron thema's UU:
Structuurrapport
Profilingsleerstoel
2012; addendum

Bron onderzoekslijnen HU:
Structuurrapport
Lectoraat 2011

HU/FE **HU**
Centraal Thema Lectoraat Hogeschool Utrecht:
Normatieve Professionalisering

AMBITIES

Wat betreft Hogeschool Utrecht is de ambitie met het samenwerkingsverband intern bij te willen dragen aan een cultuurverandering van academisering en het verbeteren van de lerarenopleiding door het doen van kwalitatief goed en praktijknabij onderzoek. Een meer concrete ambitie is om het aantal gepromoveerden in de eigen staf omhoog te krijgen. Wat betreft de Universiteit Utrecht is de ambitie de onderzoekscapaciteit in tijden van zware bezuinigingen in de eerste geldstroom op een voldoende peil te houden en substantieel onderzoek te kunnen blijven doen op het thema waar het mij primair in mijn onderzoeksopdracht om te doen is, namelijk de verbinding tussen levensbeschouwing en onderwijs, in termen van levensbeschouwelijke vorming en normatieve professionalisering. Ook dat laatste, tweede thema tekende zich al af in de onderzoeksjaren die vooraf gingen aan de coalitie met Hogeschool Utrecht (zie bijvoorbeeld *Bakker & Rigg, 2004; Bakker, 2009*).

Ik verwijst naar pagina 91 van deze publicatie waarin de thans lopende projecten van onze onderzoeksgroep worden opgesomd.

De komende vier jaar staan in het teken van de verdere uitwerking van dit gezamenlijke avontuur van Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht, zowel in organisatorische zin als inhoudelijk, zoals ik dat in deze rede heb uiteen gezet. Er is veel werk aan de winkel.

Ondertussen stel ik al wel vast dat zowel hij de hogeschool als bij de universiteit de vervolgstappen reeds zijn te ontwaren:

- Wat betreft Hogeschool Utrecht: het onderzoeken van processen van normatieve professionalisering hoeft zich niet te beperken tot leerkrachten. Bij de HU, als brede hbo-instelling, worden ook nog andere professionals opgeleid: maatschappelijk werkers, juristen, verpleegkundigen, journalisten en andere beroepsbeoefenaars. Een toekomstige uitdaging is om samen met collega-lectoren tot interdisciplinair vergelijkend onderzoek te komen. Weliswaar is een grote inspirator van dit idee onlangs vertrokken, maar het idee zelf heeft ook kracht in zich. Op kleine schaal wordt dergelijk onderzoek reeds verricht door het project van Tigchelaar (zie later in deze bundel; zo ook *Van Doorn, 2008*).
- Wat betreft de Universiteit Utrecht: de didactiek van de schoolvakken die ressorteren onder de Faculteit Geesteswetenschappen (in de Utrechtse situatie in totaal negen schoolvakken in het eerstegraads lesgebied) staat sinds de nota *Duurzame Geesteswetenschappen Universiteit Utrecht* en het Utrechts Actieplan Leraren prominent op de agenda. De komende vier jaar wordt er veel werk verzet dat relevant is voor dit aandachtsgebied. Andersom, hoop ik dat ik heel duidelijk heb kunnen maken dat en hoe de geesteswetenschappen relevant zijn voor de kwestie van het goede leren. Het nader doordenken van een vakdidactiek voor de geesteswetenschappen is daarmee geagendeerd.

TOT SLOT / DANKWOORD

Nu ik aan het eind van mijn betoog ben gekomen wil ik graag een paar woorden van dank uitspreken.

Een groot deel van mijn carrière heeft zich voltrokken binnen de Universiteit Utrecht. Ik ben dankbaar voor alle mogelijkheden die het werken in deze academische context mij heeft geboden: intensief contact met studenten, lezen en studeren, het opbouwen van een reeks publicaties, het opbouwen van een internationaal netwerk en de laatste jaren het opbouwen van een onderzoeksgroep van gemotiveerde promovendi. Ik ervaar een soort van grondtoon: het alledaagse deel uitmaken van een universitaire gemeenschap, in een continu contact met collega's die gecommitteerd en kritisch zijn, en bepaald ook niet onbelangrijk: doorgaans prettige mensen. Gedurende mijn hele carrière aan de universiteit heb ik de gelegenheid gehad op dezelfde thema's ook buiten de universiteit contacten te hebben en expertise op te bouwen. Terugkijkend stel ik vast dat ik ook daarvoor bestuurders van de universiteit zeer dankbaar moet zijn. Ik heb altijd een parttimer mogen blijven en die combinatie van werken binnen en buiten de universiteit is zowel voor mijn persoonlijke ontwikkeling als ook voor de ontwikkeling van ons onderzoek erg belangrijk gebleken. Er is een wederkerig nut. Enerzijds is het is mijns inziens voor een academicus – in ieder geval op mijn vakgebied – belangrijk om ook met de voeten in de klei te staan en bijvoorbeeld twee dagen op de hei te kunnen vertoeven met bestuurders uit het hoger onderwijs of met leerkrachten uit het basisonderwijs om daar zinvol met elkaar te spreken over de essentie van het onderwijs dat wordt verzorgd. Anderzijds is het weldadig om vanwege een universitaire 'outputverplichting' je af en toe ook terug te moeten trekken uit de bestuurlijke en alledaagse onderwijshectic om te proberen systematisch te reflecteren op wat er in die complexe, sociale werkelijkheid aan de hand is. En daarover dan natuurlijk een artikel te schrijven dat telt voor onze lijsten. Vandaag bent u getuige van een opbrengst van dit

heen-en-weer bewegen tussen twee werelden: de verbinding van langerbestaande academische roots met een leeropdracht voor een lectoraat aan Hogeschool Utrecht.

In het bijzonder wil ik het bestuur van de Faculteit Geesteswetenschappen bedanken voor de soepele 'ombouw' van mijn bijzondere leerstoel (sinds 2003) naar een structurele zogenaamde profileringsleerstoel. Ook in de tijd gezien (ik was halverwege de tweede termijn) had dit niet beter gepland kunnen zijn. Ik ben dankbaar voor het vertrouwen en de waardering die hieruit spreekt. In het bijzonder geldt mijn dank de decaan van de faculteit, Wiljan van den Akker, die voortvarend deze ombouw heeft willen realiseren en die tevens voor mij belangrijk is geweest in het ontwikkelen van een visie op de samenwerkingsrelatie met Hogeschool Utrecht. Ik herinner me met name één gesprek waarin voor mij duidelijk werd op welke manier voor alle partijen een 'win'-situatie kon ontstaan. Dank ook aan het CvB van de UU om de ingeslagen richting steeds met besluiten te willen bekrachtigen. Ik hoop zichtbaar te hebben gemaakt dat we op deze wijze vernieuwend en met impact een fors volume extra promotieonderzoek op de kaart hebben weten te krijgen.

De eerlijkheid gebiedt mij te zeggen dat ik wellicht aanvankelijk aan het hele project ben begonnen vanuit de gedachte dat de uitstap naar Hogeschool Utrecht een creatieve variant zou zijn van meer onderzoeksvolume in de derde geldstroom. Ondertussen weet ik wel beter: de uitstap is nu al veel interessanter en uitdagender gebleken.

Voor dat laatste wil ik dan vooral het bestuursteam van de Faculteit Educatie van de HU bedanken. Met name Dick de Wolff heeft zich zeer ingespannen om deze verbinding tussen de universiteit en de hogeschool mogelijk te maken. De formule die nu is uitgedacht smaakt naar meer, heb ik begrepen, en de verwachting is dat er in de nabije toekomst meer van deze verbindingen tot stand zullen worden gebracht. Ik vind het een groot voorrecht dat ik mij in principe kan beperken tot het initiëren, ontwikkelen en begeleiden van promotieprojecten. Ondertussen is echter al wel duidelijk

geworden dat ik gezwicht ben voor een aantal andere uitdagingen, die te interessant zijn om te laten lopen: gastcolleges voor grote aantallen leraren in opleiding, bijeenkomsten met opleiders, de mogelijke samenwerking met groepen excellente studenten in onderzoek, de academieteams en last but not least de inhoudelijke leiding (vanuit de FE) van het speerpunt Werken en leren in de wijk. Het CvB van Hogeschool Utrecht wil ik bedanken voor het instellen van dit nieuwe lectoraat en mijn benoeming voor een periode van vier jaar. Ik betreur zeer het vertrek van het voormalig collegelid Huib de Jong met wie ik in een goed academisch gesprek was geraakt over onderzoek en de kwaliteit van onderzoek in het hbo. Ik hoop op enigerlei wijze dit gesprek te kunnen voortzetten, zij het dat het niet meer kan zijn met zicht op implementatie in Hogeschool Utrecht.

Langere tijd reeds mag ik samenwerken met collega's van het Departement Religiewetenschap & Theologie in steeds weer wisselende bestuurlijke constellaties. De inhoudelijke lijn die ik vandaag heb willen schetsen is mede ontwikkeld in de talloze gesprekken die we binnen het departement en het onderzoeksinstituut met elkaar hebben gevoerd. Ik verheug me dat ik met de meesten van jullie deze brede kijk op religie en levensbeschouwing deel en dat daarmee een uitdagende positie voor het religieonderzoek is gedefinieerd binnen het brede en inspirerende spectrum van de geesteswetenschappen. Wat jullie betreft had ik vandaag wellicht geen oratie hoeven houden. We werkten al samen en van de transitie van een bijzondere leerstoel naar een profileringsleerstoel zullen we in de alledaagse praktijk niet al te veel merken. Hoewel deze transitie op zich het houden van een oratie legitimeert, is de echte aanleiding de instelling van het nieuwe lectoraat en de openbare les die daar in het verband van de Hogeschool bij wordt verwacht. Ik heb deze gelegenheid graag aangegrepen om mijn openbare les te combineren met een oratie en op die manier tot uitdrukking te brengen dat we in gezamenlijkheid goed onderzoek willen gaan doen. De ontvangst binnen de hogeschool, zowel wat betreft mijn persoon als het thema, heb ik als allerhartelijkst ervaren. Instituutsdirecteuren, collega-lectoren, beleidsmedewerkers en

docenten, een nieuwe wereld is voor mij opengegaan, ook een tweede bureaucratische werkelijkheid weliswaar, maar ik verheug mij in de warme belangstelling en contacten.

Mijn bijzondere dank gaat uit naar het team van onderzoekers met wie ik samenwerk in de verschillende onderzoeksprojecten, waarvan de meeste gericht zijn op een promotie. We noemen het The Good Learning Project en wat mij betreft is het een dream-team. Samen kennis maken rond de thema's van de lopende projecten is een gezamenlijk en boeiend avontuur. Of dat nu is in de vele bilaterale gesprekken of in de maandelijkse bijeenkomsten van de gecombineerde onderzoeksgroep, met elke maand weer hetzelfde simpele programma. Dat bestaat uit drie punten: één onderzoeksknelpunt (naar verwachting relevant voor allen), één nieuwe theorie of boek (naar verwachting relevant voor allen), en een uitwisselingsronde van voltooid of voorgenomen congresbezoek, gerealiseerde publicaties en artikelen, paper- en poster-submissions. Graag wil ik jullie ieder hartelijk danken voor de eigen kwaliteiten die jullie inbrengen in het onderzoeksteam. In alle bescheidenheid wil ik deze rede graag aan jullie opdragen.

De groep heeft ondertussen een flinke omvang gekregen en het zou ondenkbaar zijn de begeleiding van al deze projecten alleen te doen. Veel dank ben ik dan ook verschuldigd aan de collega-hoogleraren en postdocs die samen met mij de begeleiding van deze projecten willen behartigen: Jos de Kock, Marcel Barnard, Jos Pieper, Henk Tieleman, Carol van Nijnatten, Ludwien Meeuwesen, Nicolien Montessori, Harmen Schaap, Jan van Driel, Wim Drees, Stijn Verhagen, Hartger Wassink en Ina ter Avest. De onderzoeksgroep van promovendi én de wisselend samengestelde begeleidingsgroepen vertegenwoordigen voor mij een krachtige leeromgeving en leergemeenschap.

Drie mensen wil ik in het bijzonder bedanken: Ina ter Avest, met wie ik al meer dan 15 jaar in zeer verschillende verbanden heb samengewerkt en waar vertrouwde en productiviteit een optimale balans lijken te hebben gevonden, hoewel we weten dat dat

steeds ook weer de nodige zorg vraagt. En Hartger Wassink, post-doconderzoeker van het lectoraat, met wie ik nu ongeveer een jaar samenwerk. Ik vind het bijzonder dat wij elkaar hebben gevonden en dat we zo snel tot een goede afstemming zijn gekomen over wat we met ons lectoraat willen. Je bent van groot belang geweest in het samen opbouwen van het lectoraat tot nu toe en vooral het steeds weer concreet uitwerken van ideeën. Ik ervaar de samenwerking als bijzonder prettig en zie uit naar het vervolg. Dank ook aan jullie beiden voor het kritisch doornemen van de tekst van deze oratie. Annemarie Rus is mijn steun en toeverlaat in alle extra organisatietaken vanwege mijn meerdere banen en opdrachtgevers; zij helpt mij enorm met het vormgeven aan het 'hybride karakter' van mijn werk. Ik zeg misschien wel te vaak hoe belangrijk jij bent. Maar zo is het nu eenmaal.

Veel van mijn dank heb ik in het algemene moeten laten en eerder 'afdelingen' genoemd dan concrete namen. Veel namen heb ik dus niet genoemd, waaronder ook die van collega's in het buitenland. Ik hoop dat u in wat voor contact wij ook tot elkaar staan, zich toch erkend voelt in mijn algemeen geformuleerde expressie van dank. Ik voel me rijk te moeten vaststellen dat er te veel namen zijn om in het verband van deze slotalinea's te noemen.

Ten slotte wil ik Linda, Wouter, Karsten en Renske in mijn dankwoord noemen. Jullie vormen mijn thuisbasis waar ik dagelijks de zoektocht naar het goede leven kan oefenen en genieten. Dank voor dit intensieve leerproces. Van alle 'betekenisvolle anderen' zijn jullie zonder twijfel de meest betekenisvolle. Karsten kan er helaas vandaag niet bij zijn, omdat hij met zijn examenklas een vakantie aan het vieren is.

*"6-vwo van het Herman Jordan Lyceum op Cherso", heet het dan.
Tja, wat is het goede leren, en wie mag dat bepalen.....?*

Ik heb gezegd.

REFERENTIES

- Akkerman, S. & A. Bakker (2011).** Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research* June 2011 81: 132-169.
- Amatmoekrim, Karin (2012).** Het Gym. Amsterdam: Prometheus.
- Avest, Ina ter & Cok Bakker (2005).** Identiteit: tijd voor 'trage vragen'; Over het belang van reflectiviteit en reflexie van de leerkracht voor de identiteitsontwikkeling van de school. In *Interreligieus leren op de basisschool; Perspectieven op vakontwikkeling en schoolontwikkeling. Budel: Damon.*
- Bakker, Cok (2002).** Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In Siebren Miedema & Henk Vroom (2002). *Alle onderwijs bijzonder; Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs. Zoetermeer: Meinema.*
- Bakker, Cok (2003).** De levensbeschouwelijke biografie van de leerkracht. In Chris A.M. Hermans (2003) *De school als gemeenschap. Participerend organiseren van diversiteit. Budel: Damon.*
- Bakker, C. (2004).** Demasqué van het christelijk onderwijs? Over de onzin en zin van een adjectief. Oratie Universiteit Utrecht. *Utrechtse Theologische Reeks (46). Utrecht: Theologische Faculteit Universiteit Utrecht.*
- Bakker, C. (2007).** Interreligious Learning. Teachers in Tension? Teachers between 'The Formal Christian Identity of the School' and 'Religious Diversity'. In D. Pollefeyt (Ed.), *Series Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium. Leuven: Leuven University Press.*
- Bakker, C. (2009).** The Voice of the Teacher(s): Researching Biography and Pedagogical Strategies. In A. van der Want e.a. (Ed.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.*
- Bakker, C. (2011).** Confessioneel onderwijs: religie als decor. In L.G. Jansma & H.J. Tieleman (Eds.), *Religie als theater; Homo religiosus, homo ludens. Delft: Eburon.*
- Bakker, C. (2012a).** Durven reflecteren met open einden. Over levensbeschouwing in het onderwijs. In G. van Straalen & R. Gudde (Eds.), *.... En denken; Bildung voor leraren. Leusden: ISVV.*
- Bakker, C. (2012b).** Levensbeschouwelijke identiteit in het openbaar onderwijs. *NartheX, 12(1) 35-41.*
- Bakker, C. (2012c).** The real talks; On the ambition to deconstruct and reconstruct teachers' identity claims. In K.H. ter Avest (Ed.), *On the edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education. Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers.*

Bakker, C. (2012d). Identiteit 'in actu'; Wat je doet is wat je gelooft. In C. Bakker, B. van den Berg, A. Broers, C. Fortuin-van der Spek, M. Kalsky, J. Roemer & H. Wassink (Eds.), *Identiteit in beweging; Essays en verhalen over schoolontwikkeling. Amersfoort: CPS.*

Bakker, C. & K.H. ter Avest (2010). Self-understandings of RE-teachers in Structural Identity Consultation; Contributing to School Identity in a Multifaith Context. In L. Gearon, M. De Souza, K. Engbertsen & G. Durka (Eds.), *International Handbook of Inter-religious Education. London / New York: Springer.*

Bakker, Cok & Elizabeth Rigg (2004). De persoon van de leerkracht; Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit. *Zoetermeer: Meinema.*

Bekker, N. de., S. Miedema & W. Wardekker (1998). Vormende lerarenopleidingen. *Utrecht: SWP.*

Berg, Dolf van den (2002). Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs; Een onderwijskundige en psychologische bijdrage. *Nijmegen: KUN.*

Berghuijs, J.T., Pieper, J.Z.T. & Bakker, C. (2013). Being 'Spiritual' and Being 'Religious' in Europe: Diverging Life Orientations. *Journal of Contemporary Religion, 28(1), 15-32.*

Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. *London: Paradigm Publishers.*

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In *Educational Theory, 57(1), 1-22.*

Brink, G. van den (red.; 2012). De lage landen en het hogere; De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan. *Amsterdam: UAP*

Brümmer, V. (1975). Wijsgerige begripsanalyse. *Kampen: Kok*

Commissie Kennisbasis Pabo (2012). Een goede basis; Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo. *Den Haag: HBO-raad.*

Dam, Geert ten, e.a. (2004). Pedagogisch opleiden; de pedagogische taak van de lerarenopleidingen. *Amsterdam: SWP.*

Dewey, John (1967). Democracy and education; An introduction to the philosophy of education. *New York.*

Dewey, John (1938). Experience and Education. *London/New York.*

Donk, W. van de (2006). Geloven in het publieke domein; Verkenningen van een dubbele transformatie. *WRR-rapport. Den Haag: WRR.*

Doorn, Lia van (2008). Sociale professionals en morele oordeelsvorming. *Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht.*

Dijksterhuis, A. (2007). Het slimme onbewuste; Denken met gevoel. *Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.*

Everington, J., Avest-de Jonge, K.H. ter, Bakker, C. & Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and

their relationship to personal and professional biographies. *British journal of religious education*, 33(2), 241-256.

Faber, Marike (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. PhD-thesis. *Utrecht: Utrecht University*.

Ganzevoort, Ruard (2007). De wijsheid op straat; Levensbeschouwing en hermeneutische communicatie van professionals in een plurale context. *Zwolle: Hogeschool Windesheim*.

Grimmitt, M. (1973). What Can I Do in RE?; A Consideration of the Place of Religion in the Twentieth-Century Curriculum with Suggestions for Practical Work in Schools. *London: McCrimmon Publishing*.

Hargreaves, Andy & Michael Fullan (2012). Professional Capital; Transforming Teaching in Every School. *New York/London: Columbia University*.

Jackson, Robert (1997). Religious Education; An interpretive approach. *London: Hodder & Stoughton*.

Jackson, R. (2004). International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity. *London: RoutledgeFalmer*.

Jacobs, Gaby (2010). Professionele waarden in kritische dialoog; Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken. *Tilburg: Fontys*.

Jacobs, Gaby, Ruud Meij, Hans Terwolde & Yanaika Zomer (red.; 2008). Goed werk; Verkenningen van normatieve professionalisering. *Amsterdam: SWP*.

Jong, R.J. de, J. van Tartwijk, N. Verloop, I. Veldman, T. Wubbels (2013). Persoonlijkheid, self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie bij leerkrachten in opleiding. In *Pedagogische Studiën*. 2013 (90) 21-39.

Jonge academici, De (2012). Kennis over publiceren. Publicatietradities in de wetenschap. *Amsterdam: De jonge academici / KNAW*.

Kelchtermans, G. (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. In *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7/3.

Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

Kessels, J.W.M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Oratie Open Universiteit;. *Heerlen: Open Universiteit*.

Kessels, J.W.M. (2001). Verleiden tot Kennisproductiviteit. *Enschede: Universiteit Twente*.

Kessels, Jos, Erik Boers & Pieter Mostert (2002). Vrije Ruimte; Filosoferen in organisaties; Klassieke scholing voor de hedendaagse praktijk. *Amsterdam: Boom*.

Klaassen, Cees (1996). Socialisatie en Moraal; Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd. *Leuven/Apeldoorn: Garant*.

- Kole, Jos & Doret de Ruyter (2009).** Code en karakter. Beroepsethiek in onderwijs, jeugdzorg en recht. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kole, J. & D. de Ruyter (2007).** Werkzame idealen; Ethische reflecties op professionaliteit. Assen: Van Gorcum.
- Koops, Willem (2012).** Bekentenissen van een decaan. Afscheidscollege. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F.A.J. (1998).** Leraren leren leren; Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2001).** Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Utrecht: WCC.
- Kunneman (1996).** Normatieve professionaliteit: een appel. In Sociale interventie (5/3).
- Leijnse, Frans (2005).** Hooggeleerde domheid en andere gebreken. Over kennisproductie in de polder. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Louwerse, Peter (2012).** Meer christelijke Bildung in het onderwijs; Kees Boele bij afscheid van CHE. In SBM-magazine dec. 2012, 14-15. Woerden: Besturenraad.
- Manen, M. van (1995).** On the epistemology of reflective practice. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Meijer, Wilna (2013).** Onderwijs, weer weten waarom. Amsterdam: SWP
- Meyer, Birgit (2012).** Mediation and the Genesis of Presence; Towards a Material Approach of Religion. Oratie Universiteit Utrecht. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke & Michael Barber (2010).** How the world's most improved school systems keep getting better. *McKinsey rapport*.
- Muynck, Bram de (2008).** Een goddelijk beroep; Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestants basisonderwijs. *Dissertatie Vrije Universiteit*.
- Nias, J. (1989).** Primary teachers talking; A study of teaching as work. London: Routledge.
- Nias, J. (1996).** Thinking about feelings; The emotions in teaching. In *Cambridge Journal of education* (26/3) 293-306.
- Onderwijsraad (2013a).** Kiezen voor kwalitatief sterke leraren. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2013b).** Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit. Den Haag: Onderwijsraad
- Piot, L. & G. Kelchtermans (2013).** Een analyse van leiderschapspraktijken op bovenschools niveau. In *Pedagogische Studiën*. 2013 (90) 40-56.
- Rothgangel, Martin, G. Adam & R. Lachman (Hg.; 2012)** Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ruijters, Manon & Robert-Jan Simons (2012).** Canon van het leren; 50 concepten en hun grondleggers. Deventer: Kluwer.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action.* London: Temple Smith.

Smart, N. (1998). *The World's religion.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs. Oratie Open Universiteit. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.*

Taylor, Ch. (2007). *A secular Age.* Harvard: Harvard University Press.

Tongeren, Paul van (2012). *Leven is een kunst; Over morele ervaring, deugdetheik en levenskunst.* Zoetermeer: Klement.

Veen, Klaas van, Rosanne Zwart, Jacobiene Meirink & Nico Verloop (2010).

Professionele ontwikkeling van leraren; Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON.

Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen VOS/ABB (2011).

Levensbeschouwing: Juist in het Openbaar Onderwijs. Expertisecentrum Openbaar Onderwijs.

Versteegt, Inge (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

Visser-Vogel, E., Westerink, J., Kock, J. de, Barnard, M. & Bakker, C. (2012).

Developing a Framework for Research on Religious Identity Development of Highly Committed Adolescents. In *Religious Education*, 107/2, 108-121.

Vogels, Ria & Ria Bronneman-Helmers (2006). *Wie werken er in het onderwijs?*

Op zoek naar het 'eigene' van de onderwijsprofessional. Den Haag: SCP

Voogt, J., S. McKenney, N. Pareja Roblin, B. Ormel & J. Pieters (2012). *De R&D*

functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en -productie. In *Pedagogische Studiën*. 2012 (89) 338-349.

Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement; Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties.* Schiedam: Scriptum.

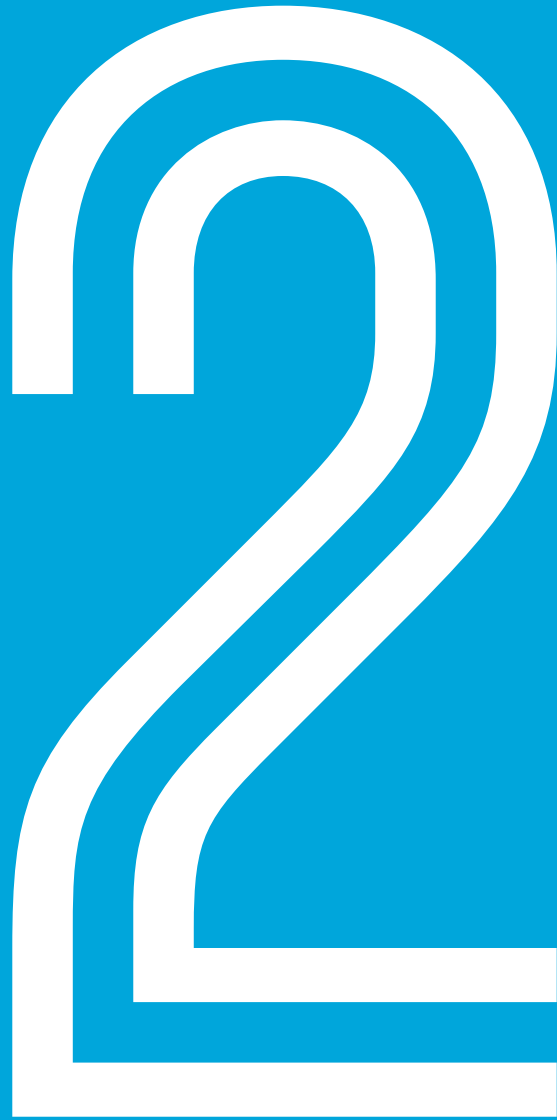
Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.*

Cambridge: Cambridge University Press.

Westerman, W. (2001). *Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen*

in historisch en vergelijkend perspectief. Kampen: Kok

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations.* London: Sage.



ONDERZOEKS=
GROEP

**“THE GOOD
LEARNING
PROJECT”**

In het onderzoeksproject dat vandaag formeel van start gaat, komen twee onderzoeksgroepen bij elkaar, die in de alledaagse praktijk functioneren als één onderzoeksgroep. Dit gebeurt onder de titel 'Het Goede Leren' ofwel in het Engels: The Good Learning Project.

De ene onderzoeksgroep is oorspronkelijk gevormd vanuit de Universiteit Utrecht, rondom de leerstoel "Didactiek van levensbeschouwelijke vorming", en de andere is ontstaan rond het lectoraat "Normatieve professionalisering" op Hogeschool Utrecht. Vanuit twee invalshoeken richten zij zich op hetzelfde overkoepelende vraagstuk. Dit hoofdvraagstuk kan als volgt geformuleerd worden:

"Wat vraagt het van leraren (en andere professionele opvoeders) om kinderen en jongeren tussen 2 en 22 jaar, in het bijzonder (maar niet uitsluitend) binnen de context van de school, op een goede wijze te begeleiden in hun ontwikkelingsproces, zodat zij leren goede, verantwoorde keuzen te maken in de voortgaande invulling van hun eigen leven en als participierend burger van de samenleving?"

In de titel, en in de hoofdvraag, staat het woord 'goed' centraal. Dit heeft een dubbele betekenis (die overigens in het Nederlands iets duidelijker naar voren komt dan in het Engels). De ene betekenis van 'het goede leren' is die van het leren als proces: hoe zorgen we ervoor dat het leren van leerlingen goed verloopt? Hoe zorgen we ervoor dat dit proces voor alle betrokkenen (leerlingen, leraren, schoolleiding, ouders, overheid, enz.) tot de gewenste resultaten leidt, en op een adequate wijze gestalte krijgt?

In de tweede plaats heeft 'het goede leren' betrekking op het 'moreel goede', de intrinsieke kwaliteit van het leren en het resultaat ervan. Het gaat er niet alleen om of het leerproces op de 'juiste' manier verloopt, dat wil zeggen: effectief, efficiënt, leidend tot de juiste resultaten, gegeven bepaalde kaders, maar ook of de inhoud van het leerproces 'goed' c.q. 'het goede' is, en of het daarmee leidt tot een persoonsvorming van leerlingen en de bij-

behorende verhoudingen in de school, die we moreel gezien gewenst achten. Dit lichten we hieronder kort toe.

De school is een plaats waar leerlingen en leerkrachten samen leven en werken in een 'microsamenleving'. In de alledaagse omgang in de school wordt samenleven onvermijdelijk en intensief beoefend en kan samenleven onder begeleiding worden geoefend. De onderwijsleersituatie biedt uiteenlopende mogelijkheden om te leren omgaan met overeenkomst en verschil, met positiebepaling en perspectiefwisseling, met meningsvorming, groepsvorming en (potentieel) conflict. Ons onderzoek beoogt bij te dragen aan een beter begrip van levensbeschouwelijke opvattingen en waardeoriëntaties - en de consequenties daarvan - in deze context van diversiteit.

De school en instellingen voor vervolgonderwijs vormen maatschappelijk gezien een uitermate belangrijke leeromgeving, omdat elke Nederlandse burger gedurende lange tijd in haar invloedssfeer verkeert (minstens vijf uur per dag, gedurende minstens twaalf jaar). Via deze 'microsamenleving' als oefenplaats ontstaat zicht op een breder maatschappelijk functioneren met een ideaal van participatie, zinvolle sociale cohesie en 'goed (samen-)leven'. De vraag is hoe de school als leeromgeving werkt en hoe de ontwikkelingsmogelijkheden optimaal kunnen worden benut.

Het onderwijs heeft behoefte aan goede leerkrachten die in staat zijn om leerlingen adequaat te begeleiden, te ondersteunen en te informeren in hun ontwikkelingsproces, zodat leerlingen leren zelf verantwoordelijkheid te nemen en verantwoorde keuzen te maken bij de voortgaande invulling van hun leven. De beoogde leerkracht is voor deze taak goed opgeleid. Dat wil zeggen dat hij of zij beschikt over de relevante kennis en vaardigheden en is toegewijd.

Op deze manier willen we in het onderzoek naar 'het goede leren' de verbinding leggen tussen de kwaliteit van leren en ontwikkelen als proces, en de kwaliteit van het intrinsieke resultaat van dat proces. In de toelichting hierboven hebben we ons, om het wat inzichtelijker te maken, vooral gericht op ontwikkelings-

processen in het onderwijs. Met nadruk willen we echter stellen dat ons onderzoek zich richt op ontwikkeling en leren van jonge mensen in brede zin, ook buiten de formele schoolcontext. De beschrijvingen van de onderzoeksprojecten die hierna volgen, zijn daar de beste illustratie van.

PROMOTIE= PROJECTEN

SPEELRUIMTE VOOR DIALOOG EN VERBEELDING

LEERLINGEN BASISCHOOL MAKEN KENNIS MET RELIGIEUZE VERHALEN

Onderzoeker: Drs. B.W.P. van den Berg

Titel onderzoek: Speelruimte voor dialoog en verbeelding.
Leerlingen basisschool maken kennis met religieuze verhalen.

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. K.H. ter Avest (Inholland)

Beoogde looptijd: 2008 – 2013

Financiering: Marnix Academie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Bas van den Berg (1953) studeerde Bijbelwetenschappen en Joodse studies aan de Universiteit van Amsterdam en aan de Katholieke Theologische Universiteit in Utrecht. Bas is sinds 2004 als lector Dynamische Identiteitsontwikkeling en creatieve levensbeschouwelijke vorming verbonden aan de Marnix Academie in Utrecht.

Over het onderzoek: In dit project wordt antwoord gezocht op de vraag of leerlingen van de basisschool in staat zijn om individueel en samen betekenis en zin te ontdekken in hun dialoog met religieuze verhalen. De aanname is dat in het bijzonder het vermogen tot verbeelden en de vaardigheid tot interactie en dialoog leerlingen in staat stellen tot betekenisverlening en zingeving.

In het theoretisch kader voor dit onderzoek worden de volgende concepten gedefinieerd:

- 'dialogische responsiviteit' (Buber, 1929, 1954; en Bakhtin, 1981, 1990)
- 'metaforische sensitiviteit' (Ricoeur, 1983-1985; en Kearney, 1998, 2002)
- 'productieve verbeelding' (Ricoeur, 1983-1985; Egan, 1997, 2005; en Alma, 2002, 2005)
- 'creatieve interpretatie' (Fishbane, 1993, 1998; en De Boer, 1996, 1997)

Met deze concepten wordt de praktijk van het lezen en interpreteren van religieuze verhalen door leerlingen van de basisschool beschreven en geïnterpreteerd.

Voor het praktijkonderzoek is samen met een aantal leerkrachten van twee basisscholen een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren ontworpen. In die leeromgeving hebben leerlingen van een groep 6 twee keer gedurende een onderzoekweek een religieus verhaal onderzocht (te weten de Esternovelle en de Jozefsaga), er betekenis aan verleend en rond levensthema's uit die verhalen ook zin ontdekt. Gedurende die twee onderzoekweken hebben de leerlingen op diverse manieren kennis gemaakt met deze verhalen. Daartoe zijn in het methodologisch hoofdstuk werkwijzen en instrumenten ontwikkeld om de leerlingen uit te dagen in een literaire, beeldende, ludieke, interactieve en reflectieve vorm een respons te geven op het vertelde, gelezen of getoonde verhaal. De creatieve, interactieve en reflectieve expressies van de leerlingen zijn verzameld, beschreven en geïnterpreteerd volgens instrumenten die daarvoor ontwikkeld zijn. In beide onderzoekweken zijn acht leerlingen in het bijzonder gevolgd in hun proces van betekenis verlenen en zin ontdekken. Een verhalend portret van deze twee maal vier leerlingen is opgesteld in de vorm van twee meervoudige gevalstudies.

LITERATUUR

Alma, H.A. (2005). De parabel van de blinden. Psychologie en het verlangen naar zin. *Amsterdam: SWP/Humanistic University Press.*

Alma, H.A. (2002). 'Grensverleggende exploratie: Een(godsdienst)psychologische verkenning van verbeelding' In *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 56, 115-129.

Bakhtin, M. (1990). Art and Answerability. Ed. M. Holquist. *Austin: University of Texas Press.*

Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination. Four Essays ed. M. Holquist. *Austin: University of Texas Press.*

Boer, Th. de, (1997). Pleidooi voor interpretatie. *Amsterdam: Boom.*

Boer, Th. de, (1996). Langs de gewesten van het zijn. Spiritualiteit van de woestijn. *Zoetermeer: Meinema.*

Buber, M. (1929). 'Zweisprache', opgenomen onder de titel 'Dialogue' in M. Friedman (Ed.) 1965. *Between Man and Man. New York: MacMillan Co.*

Buber, M. (1954). Die Schriften über das dialogische Prinzip. *Heidelberg: L. Schneider.*

Fishbane, M. (1998). The Exegetical Imagination. On Jewish Thought and Theology. *Cambridge: Harvard University Press.*

Fishbane, M. (Ed.) (1993). The Midrashic Imagination. Jewish Exegesis, Thought and History. *New York: State University of New York Press.*

Kearney, R. (2002). On Stories: *Abingdon: Routledge.*

Ricoeur, P. (1983-1985). Temps et Récit T.1-3. *Paris: Éditions du Seuil, , L'Ordre Philosophique.*

NIEUWE SPIRITUALITEIT EN SOCIAAL ENGAGEMENT

Onderzoeker: Ir. J. Berghuijs-van Dijk MPhil

Titel onderzoek: Nieuwe spiritualiteit en sociaal engagement

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU),
Prof. dr. H.J. Tieleman (UU) (emeritus)

Copromotor: Dr. J.Z.T. Pieper (UU)

Beoogde looptijd: 2008 – 2013

Financiering: Universiteit Utrecht, AiO (1ste geldstroom)

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Joantine Berghuijs-van Dijk (1955) studeerde Religiewetenschappen aan de Universiteit Leiden. Eerder was ze werkzaam op het gebied van de milieuhygiëne.

Over het onderzoek: Zowel in de wetenschappelijke als de populaire pers zingt rond dat mensen die zich met nieuwe vormen van spiritualiteit bezig houden egocentrisch zijn, alleen maar bezig met hun eigen spirituele vooruitgang, en zich weinig gelegen laten liggen aan hun medemens (o.a. Bruce, 2002). Het onderwerp van dit promotieonderzoek is daarom de relatie tussen nieuwe spiritualiteit en sociaal engagement. Ofwel: zijn aanhangers van de nieuwe spiritualiteit minder sociaal betrokken dan anderen?

Een belangrijk onderdeel van het onderzoek heeft zich gericht op de vraag: wat is (nieuwe) spiritualiteit en hoe kun je de doelgroep afbakenen? Een kleiner maar ook belangrijk deel is gewijd aan het vinden van een adequate omschrijving van sociaal engagement. Door middel van een landelijke enquête ($N=2622$) hebben we mensen gevraagd of ze zichzelf als 'spiritueel' beschouwen, wat ze verstaan onder spiritualiteit, en wat hun affiniteit is met bepaalde opvattingen, ervaringen en praktijken die in de wetenschap worden

geassocieerd met nieuwe spiritualiteit (vgl. Zinnbauer et al, 1997). Spiritualiteit hebben we daarmee vooral bottom-up benaderd: het is belangrijker om een beeld te krijgen van de opvattingen van individuen of groepen mensen over spiritualiteit dan van tevoren een definitie op te stellen en vanuit je ivoren toren te bepalen wat het is en wie erbij hoort.

Wat betreft sociale betrokkenheid kijken we naar altruïstische intenties en naar prosociale acties waar geen direct persoonlijk voordeel uit voortvloeit voor degene die ze uitvoert (zie o.a. Schuyt et al, 2004). Uit de analyse blijkt dat de doelgroep zich qua sociale betrokkenheid niet onderscheidt van de bevolking in algemene zin. Ze zijn wel minder betrokken dan mensen uit kerkelijke milieus.

In aanvulling op het kwantitatieve onderzoek is een aantal interviews gehouden met leden van de doelgroep, om patronen van interactie tussen spiritualiteit en sociaal engagement op het spoor te komen. Eén regelmatig terugkerend patroon hebben we 'first things first' genoemd. Hierbij stellen mensen hun eigen spirituele bewustwording en ontwikkeling centraal; sociale betrokkenheid en een betere wereld komen daar vervolgens uit voort (zie o.a. Heelas, 1996).

LITERATUUR

Bruce, S. (2002). *God is dead: Secularization in the West.* Oxford: Blackwell.

Heelas, P. (1996). *The New Age Movement: The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity.* Oxford, Blackwell.

Schuyt, T. N. M., J. Smit, and R. Bekkers (2004). *Constructing a Philanthropy Scale: Social Responsibility and Philanthropy.* Los Angeles: 33rd ANOVA-conference.

Zinnbauer, Brian J. et al. "Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy." *Journal for the Scientific Study of Religion* 36 (1997): 549–64.

DE "GOEDE" BURGER

BEELDEN EN IDEALEN IN BURGERSCHAPSVORMING

Onderzoeker: Drs. G. Blaauwendraad

Titel onderzoek: De 'goede' burger; beelden en idealen in burgerschapsvorming

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotoren: Dr. H. Wassink (HU),
Dr. N. Montesano Montessori (HU)

Beoogde looptijd: 2012 – 2016

Financiering: HU, Faculteit Educatie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Gertie Blaauwendraad (1977) studeerde Religiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht en Cultuur, organisatie en management aan de Vrije Universiteit. Naast haar promotieonderzoek werkt zij als docent binnen de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht.

Over het onderzoek: Dit onderzoek sluit aan bij het door de Inspectie van het Onderwijs geconstateerde probleem dat een meerderheid van de scholen het een moeilijke opdracht vindt om burgerschapsonderwijs uit te voeren conform het overheidsbeleid. Burgerschapsonderwijs is geen apart vak in Nederland. Scholen dienen, op basis van artikel 23, vanuit een levensbeschouwelijke en/of pedagogische visie op burgerschap het onderwerp integraal aandacht te geven in het onderwijs.

In dit project wordt onderzocht welke beelden ten aanzien van 'de goede burger' en 'de ideale samenleving' leven op de te onderscheiden niveaus van de sociale werkelijkheid (Bhaskar, 1978). De vooronderstelling hierbij is dat wanneer er een visie op burgerschapsonderwijs moet worden ontwikkeld, er eerst nagedacht moet worden wat er verstaan wordt onder 'de goede burger'. Tevens, dat de vraag gesteld dient te worden welke samenleving idealiter nagestreefd wordt. Hiervoor zal in eerste

instantie gekeken worden naar de geschreven beelden in beleidsdocumenten van het ministerie en scholen voor primair onderwijs. Vervolgens richt het onderzoek zich op de beleefde beelden van 'de goede burger' en de 'ideale samenleving' bij educatieve professionals.

Omdat het onderzoek valt binnen het geheel van het onderzoek naar 'normatieve professionalisering' (Kunneman, 2005) is er gekozen om de socratische methode (Delnoij & Van Dalen, 2003; Nelson 1994) in te zetten bij het onderzoek naar de beleefde beelden van educatieve professionals. Door middel van die methode wordt de verbinding gemaakt tussen de ervaring, waarden en overtuigingen van de persoon en het maatschappelijke onderwerp. Op welke manier dit een uitwerking zal hebben op organisatorisch niveau wordt in dit onderzoek meegenomen door de scholen hierop een jaar te volgen. Afsluitend zal de balans opgemaakt worden wat er voor normatieve professionals nodig is om burger-schapsonderwijs aandacht te geven in het onderwijs vanuit een visie op 'de goede burger' en 'de ideale samenleving'.

LITERATUUR

Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science.* Sussex: Harvester Press.

Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik; Bouwstenen voor een kritisch humanisme.* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Delnoij, J., & Van Dalen, W. (Eds.) (2003). *Het socratisch gesprek.* Budel: Damon.

Nelson, L. (2004). *De socratische methode.* (J. Kessels, trans.) Amsterdam: Boom, 2004.

DE ONTWIKKELING VAN STUDENTEN AAN DE LERARENOPLEIDING TOT NORMATIEVE PROFESSIONALS

Onderzoeker: S. van den Brink-Schuster, MEd

Titel onderzoek: De ontwikkeling van studenten aan de lerarenopleiding tot normatieve professionals

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. H. Wassink (HU)

Beoogde looptijd: 2012 – 2016

Financiering: HU, Faculteit Educatie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkring: Sabine van den Brink-Schuster (1963) studeerde Duits aan de lerarenopleiding van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen en Hogeschool Utrecht. Naast haar promotieonderzoek werkt zij als lerarenopleider Duits aan Hogeschool Utrecht.

Over het onderzoek: Het doel van onderwijs is drieledig; het draagt bij aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2010). Hieruit volgt dat docenten de taak hebben leerlingen te begeleiden, te scholen en te vormen als persoon en actieve burger en zelf daarbij een voorbeeldrol te vervullen. Dit vereist professioneel handelen van docenten. Zij zullen in hun beroepspraktijk op elk moment inschattingen moeten kunnen maken, situaties beoordelen en beslissingen kunnen nemen. Reflectie op professioneel handelen stelt volgens Biesta (2007) niet alleen de vraag naar het 'hoe', maar ook de vragen naar het 'waarom' en 'waartoe'. Als docenten zich bewust zijn van hun eigen onderliggende waarden en overtuigingen en deze kunnen expliciteren, zijn zij beter in staat kritisch op hun handelen te reflecteren en daarover met anderen (collega's, ouders, leerlingen of leidinggevenden) in dialoog te gaan.

Voor lerarenopleidingen betekent dit dat zij aandacht moeten besteden aan zowel het technisch instrumentele als ook het normatieve aspect van het beroep en de morele ontwikkeling van studenten. Het persoonlijke en professionele ontwikkelingsproces blijken niet los van elkaar te staan en worden in de literatuur als een dynamisch interactief proces beschreven (*Kelchtermans, 2009*). Personen kunnen zich als subject (Ik) en als object (Mij) beschouwen; het 'Ik' handelt en reflecteert op het 'Mij'. De persoon (Ik) en het beeld dat deze van zichzelf heeft (Mij) is niet los te zien van personen en gebeurtenissen uit de omgeving van de persoon (*Verhofstadt, 1994*). Het beeld dat de ander van de persoon heeft maakt daarmee deel uit van de persoon zelf. Zich bewust worden van hoe de persoon zichzelf ziet in verleden, heden en toekomst, hoe de ander de persoon ziet, draagt bij aan zelfconstructie en zelfwaardering (*Hermans, 2002*). Volgens deze kijk op identiteitsontwikkeling expliciteren docenten in opleiding in de intra- en interpersoonlijke dialoog hun eigen waarden, en relateren deze aan de waarden van de 'ander', die zij tijdens de opleiding of in de beroepspraktijk ontmoeten. Dit onderzoek richt zich op de betekenis van het perspectief van de 'ander' en de intra- en interpersoonlijke dialoog. Het beoogt inzicht te verkrijgen in het proces van normatieve professionalisering bij docenten in opleiding gedurende hun vierjarige hbo-opleiding en de factoren die de verschillen in ontwikkeling tot normatieve professional bepalen.

LITERATUUR

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Boulder, CO: *Paradigm Publishers.*

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57(1), 1-22*

Hermans, H. J. M. (2002). Waarderingstheorie en zelfkonfrontatiemethode: De affectieve structuur van het zelfverhaal. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek, 41, 603-620.*

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education, 15(2), 257-272*

IDENTITEITS- ONTWIKKELING VAN LEERLING EN SCHOOL

Onderzoeker: Drs. A.R. Bruin-Raven

Titel onderzoek: Identiteitsontwikkeling van leerling en school

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. H. Wassink (HU)

Beoogde looptijd: 2013 – 2017

Financiering: Esloo Onderwijsgroep (Stichting Lucas Onderwijs, Den Haag), Hogeschool Utrecht (Faculteit Educatie)

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Anita Bruin (1969) studeerde Theologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, deed de post-hbo-opleiding Docent NT2 aan Hogeschool Utrecht en de post-hbo-opleiding Begeleider in het Onderwijs bij het CNA te Amsterdam. Naast haar promotieonderzoek werkt zij als docent aan het Edith Stein College in Den Haag.

Over het onderzoek: Wanneer een school haar identiteit gaat onderzoeken ligt daar vaak een aanleiding van buitenaf aan ten grondslag. In het geval van de school die centraal staat in dit onderzoek was het de architect van het nieuw te ontwerpen schoolgebouw die de vraag stelde: wie willen jullie zijn? Het werd het begin van een reflectie op de 'Edith Steinleerling', waarbij vragen werden gesteld als: voor wie verzorgen we ons onderwijs en hoe willen we dat deze leerling de school verlaat? In het zoeken naar antwoorden kwam de schoolleiding met het team tot de overtuiging dat de leerlingen van de school veel meer konden dan ze lieten zien. De docenten op deze school, zo was de conclusie, zouden bij uitstek de aandacht moeten leggen op het versterken van de eigen kracht van de leerling.

Om die kracht van de leerling aan te spreken werd een bewust identiteitsbeleid ontwikkeld. Centraal hierin staan de lessen Persoonlijke Vorming, waarin de leerling reflecteert op zichzelf en zijn gedrag op school. Naar de ervaring van docenten en schoolleiding hebben deze lessen een gunstig effect op het welbevinden en de motivatie van leerlingen. De vraag is echter, hoe dit effect waarneembaar gemaakt kan worden, en vooral wat precies de werkende factoren in deze lessen zijn.

Biesta (2010) onderscheidt kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als de drie functies van onderwijs. Volgens hem helpt het zoeken naar een overlap, naar de verbinding tussen deze functies bij de vraag naar wat goed onderwijs zou kunnen zijn. In het onderzoek gaan we na of en waar het vak Persoonlijke Vorming deze overlap laat zien. Levert een school met een dergelijke identiteitsaanpak een bijdrage aan de subjectwording van de leerling op een zodanige manier dat deze niet alleen leert te laten zien wat hij kan, maar ook wie hij in zijn uniciteit is? Een tweede vraag daarbij is in hoeverre de interactie tussen leerling en docent in het identiteitsproces op school weerspiegeld wordt in de interactie tussen leraar en schoolleiding.

RELIGIEUZE IDENTITEITS- ONTWIKKELING

VAN ISLAMITISCHE BASISSCHOLEN 1988-2013

Onderzoeker: Drs. B. Budak

Titel onderzoek: Religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013; 25 jaar islamitisch onderwijs in Nederland

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU)

Copromotor: Dr. K.H. ter Avest (Inholland)

Beoogde looptijd: 2013 – 2016

Financiering: Hogeschool Inholland

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkring: Bahaeddin Budak (1971) studeerde Arabische, Nieuw Perzische en Turkse Talen en Culturen aan de RU Nijmegen. Naast zijn promotie-onderzoek werkt hij als coördinator van de opleiding Islam-godsdienst aan Hogeschool Inholland.

Over het onderzoek: Islamitisch onderwijs is te zien als de jongste loot aan de boom van het verzuilde onderwijsstelsel in Nederland. De islamitische gemeenschap heeft de eerste twee islamitische basisscholen in het schooljaar 1988 gestart. Anno 2013 zijn er 43 basisscholen en is er één school voor voortgezet onderwijs.

Tot op heden is naar de ontwikkeling van de identiteit van islamitisch onderwijs en de inbedding ervan in de onderwijsstructuur in Nederland, nog betrekkelijk weinig onderzoek gedaan, en dan nog vaak alleen vanuit historisch perspectief. De stichters van deze scholen hebben echter niet allemaal dezelfde beleving van en uitleg bij 'de' islamitische identiteit. Welke rol hebben verschillende verwachtingen gespeeld bij de ontwikkeling van identiteit van islamitische scholen? Wat waren de spanningsvelden en hoe

is men daarmee omgegaan, welke spanningen signaleert men nu en hoe treedt men die tegemoet? Met de vraagstelling: “Op welke wijze heeft de beschreven en geleefde identiteit van islamitische basisscholen in Nederland tussen 1988-2013 zich ontwikkeld?” is de focus van dit promotieonderzoek gericht op de ontwikkeling van identiteit van islamitische basisscholen.

Bij deze vraagstelling zijn de volgende subvragen geformuleerd:

1. Wat waren de verwachtingen van de stichters van de eerste islamitische basisscholen in Nederland en hoe heeft men de identiteit vormgegeven?
2. Op welke manier is de sociaal-maatschappelijke context van Nederland van invloed geweest op de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen tussen 1988-2013?
3. Op welke manier hebben verschillende stakeholders zich in de periode 1988-2013 beraden op de islamitische identiteit?
4. Hoe concretiseert men de islamitische identiteit op islamitische basisscholen anno 2013?

Met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden zoals literatuuronderzoek, documentanalyse, interviews en observaties zoeken wij naar antwoorden op deze vragen. Met dit onderzoek verschaffen we inzicht in de normatieve professionaliteit van directies en leerkrachten zoals die een rol speelde en speelt in de manier waarop levensbeschouwing in de identiteit van scholen van de ‘islamitische zuil’ vorm krijgt.

GRIP KRIJGEN OP MOREEL AUTEURSCAP VAN BEGINNENDE LERAREN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Onderzoeker: Drs. R.T.M. Gertsen

Titel onderzoek: Grip krijgen op moreel auteurschap van beginnende leraren in het primair onderwijs

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. H. Schaap (UU)

Beoogde looptijd: 2012 – 2016

Financiering: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Rob Gertsen (1955) studeerde Pedagogiek (MO-A/ MO-B) en Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Naast zijn promotie-onderzoek werkt hij als leidinggevend trainer, opleider en adviseur aan Centrum Theo Thijssen van Hogeschool Utrecht.

Over het onderzoek: Professioneel handelen van leraren vereist dat zij weten waarom zij iets doen en waarom zij de wijze waarop zij het doen wenselijk, waardevol of belangrijk vinden. Het bewust zijn van de eigen professionele waarden en drijfveren stelt leraren in staat om uit te leggen waarom hun werk 'goed werk' is. In dit onderzoek typeren we het proces van keuzes maken, reflectie en anticipatie op de praktische wijsheid (*Onderwijsraad, 2013*) als 'moreel auteurschap' (*Tappan & Brown, 1989*) om het initiatief van de leraar te benadrukken. Het is de leraar die ertoe doet. Het onderzoek richt zich op het begrijpen van de kenmerken van moreel auteurschap van beginnende leraren en de wijze waarop en de mate waarin moreel auteurschap herkenbaar is in de narratieven (de persoonlijke verhalen uit de onderwijspraktijk) van deze leraren.

Vier empirische studies worden uitgevoerd.

1. In de eerste studie wordt verkend welke kwesties beginnende leraren zich herinneren, verwoorden en duiden als kwesties die van invloed zijn op de ontwikkeling van hun verantwoordelijkheid, bezorgdheid of het beeld van de eisen die zij ervaren. De vier kenmerkende situaties (zie het beroepsprofiel) worden in een interview van ongeveer 75 minuten met behulp van ontlokkende vragen besproken.
2. In de tweede empirische studie wordt het concept 'moreel auteurschap' voorgelegd aan drie groepen experts om op een narratieve wijze te onderzoeken of zij vanuit hun expertise het concept herkennen en kunnen herdefiniëren in criteria van ontwikkeling.
3. In het derde empirisch onderzoek wordt beginnende leraren gevraagd of en hoe zij hun moreel auteurschap herkennen in narratieven over hun werk.
4. Op basis van de opbrengsten uit de drie onderzoeken wordt in de vierde studie een instrument ontwikkeld waarmee moreel auteurschap kwalitatief kan worden gemonitord en geanalyseerd ten dienste van de ondersteuning van beginnende leraren. De narratieve benadering van het concept 'moreel auteurschap' maakt het mogelijk om narratieven van beginnende leraren, hun praktijkkennis en de ontwikkeling van hun professionele identiteit in relatie met elkaar te beschouwen.

LITERATUUR

Onderwijsraad (2013). Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit. (No. 20130027/1029). *Den Haag: Onderwijsraad.*

Tappan, M. B., & Brown, L. M. (1989). Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review, 59*, 182-205.

NAAR EEN HANDELINGS- GERICHTE DIDACTIEK VAN RELIGIEUS LEREN

Onderzoeker: Drs. T.M.J. Geurts

Titel onderzoek: Naar een handelingsgerichte didactiek van religieus leren

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. K.H. ter Avest (Inholland)

Beoogde looptijd: 2011 – 2015

Financiering: Onbezoldigd (buitenpromovendus)

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Thom Geurts (1956) studeerde Systematische theologie aan de Theologische Faculteit Tilburg en volgde de universitaire Lerarenopleiding Godsdienst en levensbeschouwing. Naast zijn promotieonderzoek werkt hij als adviseur, trainer, spreker en publicist op het terrein van levensbeschouwing en onderwijs. Hij doceert onderwijsethiek en beroepsethiek van de leraar aan de lerarenopleiding van Inholland. Hij doceert vakdidactiek en systematische vakken aan de opleiding docent godsdienst/ levensbeschouwing van Inholland.

Over het onderzoek: De actuele godsdienstdidactiek maakt vaak gebruik van activerend leren. Het gaat dan om de toepassing van een leertheorie op religie. Activerend leren komt zo van buitenaf de godsdienstdidactiek binnen. Zou het niet beter zijn de leertheoretische vernieuwing van vakdidactiek te ontleen aan een handelingsgerichte benadering van religie? Eigenlijk kan pas sprake zijn van een activerende vakdidactiek als de eigen aard van het vak de vorm bepaalt van de didactiek. De hoofdvraag van dit onderzoek is daarmee tweeledig: zijn er aanknopingspunten in religie zelf voor het ontwerpen van een activerende didactiek?

En wat zouden die betekenen voor de uitwerking van een handelingsgerichte didactiek van religieus leren?

Het onderzoekstraject loopt over vijf deelvragen.

1. Wat is religie?

In de actuele godsdienstpedagogiek en -didactiek is het gebruik van het concept 'religie' onvoldoende eenduidig. We willen nagaan of sociale handelingstheorie kan helpen binnen 'godsdienstdidactiek' de focus te verplaatsen van religie als systemische objectiviteit naar religie als de subjectiviteit van de gesitueerde persoonlijke handelingen.

2. Wat is het onderscheidende van religieus handelen?

We proberen het onderscheidende te vinden door religieus handelen op te vatten als een bijzondere vorm van betekenisconstructie. We gaan na of het mogelijk is religieus handelen te beschrijven als een vorm van betekenisconstructie die zich onderscheidt door gerichtheid op uiteindelijke zin.

3. Hoe is religieus handelen opgebouwd?

Kunnen we greep krijgen op religieus handelen door te kijken naar de manier waarop de persoon in haar situatie opstaat en deze situatie waardeert in het perspectief van uiteindelijke zin? We proberen dat 'opstaan' te beschrijven met behulp van het onderscheid dat de sociale handelingstheorie maakt tussen twee dimensies van de sociale handeling: een structurele dimensie en een transformatieve dimensie.

4. Is religieus handelen leerbaar?

Leerbaarheid veronderstelt een nauwkeurige bepaling van de inhoud van religieuze handelingen, onderscheiden naar cognitieve, affectieve en sociaal-communicatieve dimensies. Leerbaarheid veronderstelt verder toepasbaarheid van handelingsgerichte leerstrategieën: van imiteren via toepassen naar ontwerpen en overdragen (dit onderscheid komt uit de koker van activerende leertheorie, maar kan worden verbonden met de sociale handelingstheorie van Giddens, die we in dit onderzoek intensief willen gebruiken).

5. Hoe kan een lange leerlijn voor handelingsgericht religieus leren worden opgebouwd in de vorm van een raamplan?

Kenmerkend voor dat raamplan zou moeten zijn dat het aan te passen is aan verschillende contexten, al naargelang de levensbeschouwelijke binding van de school, de pedagogische identiteit van de school, de samenstelling van de leerlingpopulatie, de situatie van de school in de samenleving en de visie van de school en de sectie op de invulling van religieus onderwijs.

PEDAGOGISCH LEIDERSCHAP EN HET ONDERSTEUNEN VAN VORMING

Onderzoeker: Drs. G. Lengkeek

Titel onderzoek: Pedagogisch Leiderschap en het ondersteunen van vorming

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU),
Prof. dr. H.J. Tieleman (UU)

Beoogde looptijd: 2009 – 2014

Financiering: Onbezoldigd (buitenpromovendus)

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

George Lengkeek (1943) studeerde Filosofie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hij werkte tot 2009 als consultant en management-opleider aan het Centrum voor Nascholing te Amsterdam.

Over het onderzoek: Het onderzoeksproject richt zich op het onderzoekbaar maken van de werkhypothese:

- dat er verband bestaat tussen enerzijds de ondersteuning die het schoolleven biedt bij de persoonsvorming van leerlingen, en anderzijds specifieke kenmerken van het leiderschap van de schoolleiding;
- dat de kennis van dit bovengenoemde verband gebruikt kan worden om opleidingen voor schoolleiders (die persoonsvorming van leerlingen belangrijk achten) te ontwikkelen en te verbeteren.

Om een dergelijke werkhypothese onderzoekbaar te maken is het nodig dat er een eerste conceptuele voorstelling bestaat van de manier waarop het één (kenmerken van een opleiding voor schoolleiders) vermoedelijk met het ander (persoonsvorming van leerlingen) in verband staat.

Pas wanneer er een eerste 'conceptuele brug' is, waarvan verondersteld kan worden dat deze de oevers verbindt, pas dan kunnen segmenten van deze brug, en de brug als geheel, door middel van onderzoek getoetst worden. De resultaten van dergelijk onderzoek kunnen daarna weer gebruikt worden om onderdelen van deze brug, en de brug als geheel, te verfijnen, te vervangen, aan te vullen of uit te breiden, kortom: in allerlei opzichten te verbeteren.

De centrale onderzoeksvraag is:

Hoe kan men zich voorstellen dat het functioneren van een schoolleider als deelnemer binnen een opleiding, een zodanige invloed heeft op zijn identiteit, dat deze schoolleider in zijn eigen schoolorganisatie, waar hij een leidinggevende functie vervult, beter gaat functioneren als pedagogische leider?

Onderzoeksmethode

Een prototype van de gezochte 'conceptuele brug' wordt stapsgewijs ontworpen, volgens een methode van ontwerpgericht onderzoek. Daarbij worden deelvragen, die uit een bepaalde fase van het proces van (literatuur) onderzoeken en ontwerpen voortkomen, steeds gebruikt als leidraden voor een volgende fase van dit gemengde proces.

LITERATUUR

Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (Eds.), *Wat is goed onderwijs?* (pp. 15-34). *Den Haag: Boom Lemma.*

Huizinga, J. (1952). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur.* (4 ed.). *Haarlem: Tjeenk Willink.*

Levinas, E. (1968). *Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité.* (3 ed.). *Den Haag: Martinus Nijhoff.*

Rosen, R. (1991). *Life Itself: A Comprehensive Inquiry Into the Nature, Origin and Fabrication of Life.* *New York: Columbia University Press.*

Peursen, C. A. van (1969). *Wetenschappen en werkelijkheid.* *Kampen: Kok.*

INTERNATIONALISERING EN DE PROFESSIONELE EN PERSOONLIJKE ONTWIKKELING VAN DE DOCENT-IN-OPLEIDING

Onderzoeker: Drs. P. Mesker

Titel onderzoek: Internationalisering en de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de docent-in-opleiding

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: dr. H. Wassink (HU)

Beoogde looptijd: 2013 – 2017

Financiering: HU, Faculteit Educatie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Peter Mesker (1969) studeerde Geschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Hij werkt momenteel als teamleider bij de docentenopleiding Engels en als hogeschooldocent bij de minor American Studies aan Hogeschool Utrecht.

Over het onderzoek: Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw is er binnen het hoger onderwijs in toenemende mate aandacht voor internationalisering. Concrete voorbeelden daarvan zijn docent- en studentuitwisseling, Engelstalige onderdelen in het curriculum en internationale samenwerking op het vlak van onderzoek. De docentenopleiding gaat enigszins tegen deze trend in. Internationalisering speelt daarbinnen een vrij beperkte rol. Dat is opvallend, omdat een buitenlandverblijf juist in het domein van educatie van meerwaarde kan zijn. Nederlandse docenten komen veelal terecht op multiculturele scholen. Zij krijgen daardoor niet alleen te maken met inhoudelijke diversiteit, maar ook met culturele diversiteit van leerlingen. De onderwijssector lijkt daarnaast relatief naar binnen gekeerd. De competenties en het beroepsbeeld binnen de docentenopleiding zijn vooral gericht op de Nederlandse context en worden slechts beperkt in een internationaal perspectief geplaatst.

Dit onderzoek kijkt vanuit het perspectief van de docent-in-opleiding naar het belang van een buitenlandverblijf in de opleiding. De hoofdvraag in dit promotieonderzoek is:

Wat is het effect van een buitenlandverblijf op de professionele en persoonlijke ontwikkeling van een docent-in-opleiding?

Het onderzoek beschrijft welke ontwikkeling de docent-in-opleiding doormaakt op het vlak van zijn interculturele competentie, het eigen beroepsbeeld en de wijze van reflecteren, als hij letterlijk een nieuwe grens overschrijdt.

De hoofdvraag wordt uitgewerkt in een aantal deelstudies:

1. de ontwikkeling en toepassing van de interculturele competentie als docent-in-opleiding tijdens en na een internationale stage op school;
2. excellent docentschap; de ontwikkeling van het beroepsbeeld van een docent-in-opleiding na een internationale stage;
3. een vergelijking in de wijze van reflectie op het buitenlandverblijf van docenten-in-opleiding op Nederlandse en buitenlandse docentenopleidingen.

In dit onderzoek wordt met name gebruikgemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden.

BOUWSTENEN

VOOR EEN DIDACTIEK GODSDIENST/LEVENS- BESCHOUWING GERICHT OP HET BEVORDEREN VAN LEVENSBSCHOUWELIJKE IDENTITEITSONTWIKKELING

Onderzoeker: Drs. J.A.J. den Ouden

Titel onderzoek: Bouwstenen voor een didactiek Godsdienst/
Levensbeschouwing gericht op het bevorderen van levens-
beschouwelijke identiteitsontwikkeling

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU),
Prof. dr. W.B. Drees (Universiteit Leiden), Prof. dr. J.H. van Driel
(Universiteit Leiden)

Beoogde looptijd: 2011 – 2016

Financiering: Universiteit Leiden

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Jeannette den Ouden (1959) studeerde Algemene Literatuurwetenschap en Theologie aan de Universiteit Utrecht en behaalde haar kerkelijke Master aan het Doopsgezind Seminarium aan de VU. Naast haar promotieonderzoek werkt ze als lerarenopleider en vakdidacticus Kennis van Godsdienst en Levensbeschouwing aan het ICLON (Universiteit Leiden).

Onderzoeksbeschrijving: Het vak Godsdienst/Levensbeschouwing wordt gedoceerd in een context die door beginnende én ervaren docenten als complex, uitdagend en soms als problematisch wordt ervaren. Leerlingen hebben dikwijls slecht onderbouwde en negatieve opvattingen over religie. Doordat geïnstitutionaliseerde vormen van religie de laatste decennia sterk in betekenis zijn afgenomen, ontbreekt het bij veel leerlingen bovendien aan kennis en taal om hun ervaringen op levensbeschouwelijk gebied – die er wel degelijk zijn – te duiden en erover te communiceren. Het vak heeft daarnaast op veel scholen een relatief lage status.

Tegelijkertijd worden in de literatuur en door docenten zelf “hoge” doelen voor het vak geformuleerd. In dit onderzoek staat één van deze doelen centraal, namelijk het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Volgens de theorie gaat het daarbij om overdracht van kennis over levensbeschouwingen en het aanleren van specifieke hermeneutische vaardigheden om antwoorden van levensbeschouwingen op levensvragen te kunnen exploreren, waarderen en integreren in een levensbeschouwelijke visie, die de basis is voor ethisch handelen en een open dialoog met anderen.

Uit onderzoek (o.a. *Erricker 2010*) over de uitvoering van deze doelen blijkt dat veel docenten een didactiek hanteren die is gericht op overdracht van feiten of op de overdracht van morele standpunten of op ervaringsleren en persoonlijke ontwikkeling. Het aanleren van kennis en hermeneutische vaardigheden en het opdoen en duiden van ervaringen komen zelden in combinatie voor. Ook blijkt uit onderzoek van Ter Avest e.a. (2007) dat de steun van een vakfundament waarop docenten hun onderwijs kunnen baseren, ontbreekt.

In dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan dit vakfundament door een didactiek te beschrijven waarmee levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling wordt bevorderd. Daartoe wordt de “praktische wijsheid” van excellente docenten over het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling beschikbaar en overdraagbaar gemaakt door deze te expliciteren, beschrijven en te relateren aan godsdienstpedagogische en -didactische theorieën over levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. De beoogde uitkomst van deze dialoog tussen praktische en wetenschappelijke theorie is een geheel van didactische bouwstenen gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen die vertaald wordt in een professionaliseringsaanpak die de bouwstenen voor alle docenten optimaal toegankelijk en bruikbaar maakt.

LITERATUUR

Avest, ter, I., C. Bakker, G. Bertram-Troost, S. Miedema (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-pillarized Educational System. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J-P. Willaime (2007), Religion and Education in Europe; Development, Contexts and Debates. *Waxmann, Münster, New York etc.*

Erricker, C. (2010). Religious Education; A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level. *Routledge, Oxon/New York.*

RELIGIEUZE SENSITIVITEIT EN SOCIAL WORK

Onderzoeker: Drs. H.J.E. Tigchelaar

Titel onderzoek: Religieuze sensitiviteit en social work

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotoren: Prof. dr. C.H.C.J. van Nijnatten (UU),
Dr. L. Meeuwesen (UU)

Beoogde looptijd: Afronding in 2014

Financiering: Hogeschool Utrecht, Faculteit Maatschappij & Recht.

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Herma Tigchelaar (1958) studeerde Theologie aan de Universiteit Utrecht. Naast haar promotieonderzoek werkt ze als hogeschool-docent aan Hogeschool Utrecht, Faculteit Maatschappij & Recht, Instituut Social Work.

Over het onderzoek: In het huidige tijdsgewricht zijn levensbeschouwelijke aspecten opnieuw actueel geworden in de beroepspraktijk van het social work. Professionals krijgen te maken met verschillende culturen, religies en waardenoriëntaties. Naast het gegeven dat sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw de doelgroepen in deze sector meer divers zijn, zijn ook de socialworkers zelf van verschillende culturele en religieuze huize. Professionals in de sector komen daardoor vaker doelgroepen en collega's tegen die andere oriëntaties hebben dan de eigen. Ethiek en de morele dimensie van het beroep krijgen aandacht in het social work, in beroepsprofielen en in opleidingen. Minder aandacht is er echter voor de invalshoek of 'diepere laag' van levensbeschouwing en zingeving.

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

Op welke manier spelen socialworkprofessionals met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden in hun praktisch handelen in op cliënten en doelgroepen, die soms een zelfde, maar vaker andere achtergronden hebben?

De theoretische invalshoek van dit onderzoek is een godsdienstwetenschappelijke. De dataverzameling vindt plaats middels de methode van open interviews, omdat de perspectieven, ervaringen en opvattingen van de respondenten centraal staan.

Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan 'het goede leren' van socialworkstudenten. Dat wil zeggen: aan de manier waarop het socialworkonderwijs op een nieuwe inspirerende manier aandacht kan geven aan religie, zingeving en waardenoriëntaties, zowel van professionals zelf als van de mensen met wie zij werken.

DE PLAATS VAN LEERKRACHTEN

ALS PROFESSIONALS BINNEN DE COMMUNITY VAN PEDAGOGISCH PROFESSIONALS IN AANDACHTSWIJKEN

Onderzoeker: Drs. J.M. Verheijke

Titel onderzoek: De plaats van leerkrachten als professionals binnen de community van pedagogisch professionals in aandachtswijken

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. S. Verhagen (HU)

Beoogde looptijd: 2013 – 2017

Financiering: Hogeschool Utrecht

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring: Jacques Verheijke (1958) studeerde Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden, werd GZ-psycholoog en werkt naast zijn promotieonderzoek aan de Faculteit Educatie en de Faculteit Maatschappij & Recht op Hogeschool Utrecht als adviseur, onderzoeker en procesbegeleider.

Over het onderzoek: Scholen in stedelijke (aandachts)gebieden zijn een belangrijke "vindplaats" voor kinderen in de wijk en in verband daarmee verbonden met infrastructuur op sociaal-maatschappelijk gebied. De school is een voorziening waar vrijwel alle kinderen in de wijk gebruik van maken, en waaromheen complexe, dynamische netwerken van professionals van diverse organisaties zijn ontstaan. De leerkracht is daarin een belangrijke actor, die als professional op uiteenlopende wijzen bij pedagogische infrastructuur betrokken is. Deze structuren, vaak in de vorm van bredeschoolnetwerken, bevinden zich binnen domeinen als welzijn, opvang, cultuur en educatie. Vanuit Passend onderwijs zijn dergelijke structuren zichtbaar binnen domeinen als

zorg, jeugdhulpverlening en de ontwikkeling van Centra voor Jeugd en Gezin.

Binnen deze structuren lijken scholen relatief onafhankelijk te functioneren. Dit hangt in belangrijke mate samen met de relatieve autonomie die zij hebben ten opzichte van de als complex ervaren omgeving. Ondanks de nabijheid van professionals vanuit diverse disciplines, ontstaat niet vanzelfsprekend verbondenheid van elkaars (pedagogische) werk ten behoeve van kinderen in de wijk.

Een aanname voor dit onderzoek is, dat sociale wijk- en buurt-netwerken krachtiger zijn voor de ontwikkeling en opvoeding van kinderen, naarmate de professionele binding tussen de diverse werkers sterker is. Dit onderzoek richt zich daarmee op het bestuderen van de opvoedkundige taakopvatting van leerkrachten die werkzaam zijn op scholen in stedelijke aandachtswijken en de opvoedkundige taakopvatting van andere pedagogisch professionals die in die netwerkcommunity werken. Interessant daarin is te ontdekken waar eventuele overeenkomsten en verschillen bestaan.

Dit onderzoek wordt gedaan tegen de achtergrond van het HU Speerpunt Werken en leren in de wijk en is van waarde voor zowel het veld als voor de opleidingen.

RELIGIEUZE IDENTITEITS- ONTWIKKELING VAN ORTHOPRAKSE JONGEREN

Onderzoeker: E. Visser-Vogel, MSc

Titel onderzoek: Religieuze identiteitsontwikkeling van orthopraxe moslimjongeren

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU),
Prof. dr. M. Barnard (PThU)

Copromotor: Dr. A. de Kock (Driestar Educatief)

Beoogde looptijd: 2010 – 2014

Financiering: Hogeschool Driestar Educatief, UU en PThU

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkring: Elsbeth Visser-Vogel (1984) studeerde Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Leiden. Naast haar promotieonderzoek werkt ze als onderwijsadviseur aan Hogeschool Driestar Educatief.

Naam: Drs J. Westerink

Titel onderzoek: Religieuze identiteitsbeleving van orthodoxe jongeren

Promotoren: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU),
Prof. dr. M. Barnard (PThU)

Copromotor: Dr. A. de Kock (Driestar Educatief)

Beoogde looptijd: 2010 – 2014

Financiering: Hogeschool Driestar, UU en PThU

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkring: Janneke Westerink (1980) studeerde Nederlands en Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Naast haar promotieonderzoek werkt ze als docent LVO aan Hogeschool Driestar Educatief en docent Nederlands in het voortgezet onderwijs.

Over het onderzoek: In februari 2010 zijn wij een promotie-onderzoek gestart naar de religieuze identiteitsontwikkeling van orthopraxe christen- en moslimjongeren. Het onderzoek richt zich op de vraag: hoe percipiëren orthopraxe christen- en moslimjongeren hun religieuze identiteitsontwikkeling?

Deze vraag hebben we vertaald naar de volgende deelvragen:

1. Wat houdt de religieuze identiteit van orthopraxe christen- en moslimjongeren in?
2. Hoe is hun religieuze identiteitsontwikkeling verlopen?
3. Wie hebben daarin een rol gespeeld?
4. Hoe staan ze ten opzichte van de maatschappij?

Het betreft een kwalitatief onderzoek waarbij 10 christen- en 10 moslimjongeren tussen de 20 en 22 jaar in meerdere interviews reflecteren op hun ontwikkeling. In 2012 is ons eerste artikel gepubliceerd in *Religious Education*, met de titel: *Developing a Framework for Research on Religious Identity Development of Highly Committed Adolescents*. In dit artikel pleiten wij voor de naam orthopraxie en voor de manier waarop wij denken dat orthopraxe jongeren onderzocht moeten worden (*Marcia, 1966, 1980; McAdams, 2005*).

LITERATUUR

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (5): 551–558.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Marcia, J. E., A. S. Waterman, D. M. Matteson, S. L. Archer, and J. Orlofsky (eds.) (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer Verlag.

McAdams, D. P. (2005). What psychobiographers might learn from personality psychology. In *Handbook of psychobiography*, ed. W. T. Schulz, 64–83. New York: Oxford University Press.

Pearce, L.D. and Denton, M.L. (2011). *A Faith of Their Own, Stability and Change in the Religiosity of America's Adolescents*. New York: Oxford University Press.

DE BIJDRAGE VAN LEVENSBESCHOUWING AAN NORMATIEVE PROFESSIONALISERING

Onderzoeker: Drs. E.L.R. van der Zande

Titel onderzoek: De bijdrage van levensbeschouwing aan
normatieve professionalisering

Promotor: Prof. dr. C. Bakker (UU/HU)

Copromotor: Dr. H. Wassink (HU)

Beoogde looptijd: 2012 – 2016

Financiering: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring: Edwin
van der Zande (1972) studeerde Internationaal Management aan
de HES in Rotterdam en theologie aan de KTU Utrecht. Hij is
naast zijn promotieonderzoek coördinator van de minor Geloof je
het zelf? Filosofie, levensbeschouwing en spiritualiteit aan de HU.

Over het onderzoek: "Vrijwel alles, deze minor heeft mij niet
alleen nieuwe kennis geleverd, de minor heeft mij aan het denken
gezet over de wereld en wat mijn plaats als mens hierin is".
Dit schrijft één van de studenten in de evaluatie aan het einde
van de minor Geloof je het zelf? Filosofie, levensbeschouwing,
en spiritualiteit. De minor biedt een halfjaar lang ruimte en veilig-
heid om studenten levensbeschouwelijk te vormen. Aan het einde
noemen studenten het zelf vooral een persoonlijke ontwikkeling.
Hiermee komen we direct in het hart van het onderzoek. Want
wat is het eigene van levensbeschouwelijke vorming in de
opleiding van normatieve professionals?

Het onderzoek stelt zich ten doel conceptuele helderheid te
verschaffen in de begrippen levensbeschouwelijke vorming,
persoonlijke ontwikkeling, bildung en normatieve professionalisering.

Voor dit laatste wordt aangesloten bij het onderzoek van Kunneman (2005). Parallel zullen de levensbeschouwelijke en morele zelfportretten van de studenten aan een kritische discoursanalyse worden onderworpen. Wat verstaan zij onder levensbeschouwing en hoe verbinden ze dat met normatieve professionalisering? Deze analyse zal de concepten uit het literatuuronderzoek verder aanvullen. Naast de invloed van de minor in de opleidingsfase richt dit onderzoek zich ook op de inductiefase van de startende professional. Het onderzoek ontwikkelt een instrument om zicht te krijgen op waarderingspatronen van studenten en startende professionals, afgeleid van de Zelfkonfrontatiemethode (ZKM) (Hermans, 2002). Deze patronen worden vergeleken met de resultaten uit de discoursanalyse. Gedurende 1 à 2 jaar houden studenten een logboek bij. Uiteindelijk leidt het onderzoek tot een gedetailleerde beschrijving van de bijdrage van levensbeschouwelijke vorming aan normatieve professionalisering, alsmede een aanbeveling op welke wijze deze vorming geïntegreerd dient te worden in het opleiden van studenten. Het onderzoek sluit aan bij eerder onderzoek naar de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren vanuit biografisch perspectief (Kelchtermans, 2009; Sikes & Everington, 2006), en de verhouding tussen professionele identiteit en levensbeschouwing (Bakker & Rigg, 2004).

LITERATUUR

- Bakker, C., & Rigg, E. (2004).** De persoon van de leerkracht: Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit. *Zoetermeer: Meinema.*
- Hermans, H. J. M. (2002).** Waarderingsstheorie en zelfkonfrontatiemethode: De affectieve structuur van het zelfverhaal. *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek, 41, 603-620.*
- Kelchtermans, G. (2009).** Who I am in how I teach is the message: Selfunderstanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education, 15(2), 257-272.*
- Sikes, P., & Everington, J. (2001).** Becoming an RE teacher: A life history approach. *British Journal of Religious Education, 24(1), 8-19.*
- Kunneman, H. (2005).** Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme. *Amsterdam: Humanistic University Press.*

OVERIGE ONDERZOEKS- PROJECTEN

ZINGEVING BINNEN ADVIESBUREAUS

VOOR ORGANISATIE- EN VERANDERVRAAGSTUKKEN

Onderzoeker: C.A.M. Gierveld, BA

Titel onderzoek: Zingeving binnen adviesbureaus voor organisatie- en verandervraagstukken

Beoogde looptijd: Voorjaar 2013 – 1 augustus 2013

Financiering: Hogeschool Utrecht

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring: Carmen Gierveld (1978) studeerde Drama aan ArtEZ hogeschool voor de kunsten in Arnhem en Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht. Ze rondt naar verwachting haar Master Religies in hedendaagse samenlevingen aan de UU af in 2013. Ze werkt als trainer en docent voor haar eigen bedrijf ZINTE.

Over het onderzoek: Mensen geven zin aan hun leven: vroeger en nu. Echter, waar vroeger God en de kerk voor velen zin en richting gaven, wordt zingeving vandaag de dag elders gezocht, bijvoorbeeld in het werk en bij 'nieuwe' adviseurs. Werk is niet langer alleen een bron van inkomsten en dagbesteding, werk heeft meer betekenis gekregen. Woorden als betrokkenheid, bevlogenheid, visie, ontwikkeling, authenticiteit, waardecreatie en bedrijfsspiritualiteit hebben sterk aan belang gewonnen, in de beoordeling van het eigen werk, als bij de inrichting van organisaties. In deze ontwikkeling nemen adviesbureaus voor organisatie- en verandervraagstukken een toonaangevende plek in. Deze adviesbureaus verspreiden een specifiek perspectief op de ontwikkeling van mensen, de wereld en zingeving daarbinnen. Op hun beurt roepen leidinggevendenden, managers, hr-medewerkers en andere professionals veelvuldig de hulp in van deze adviesbureaus om hen te helpen met organisatievraagstukken, ontwikkeling van

werknemers, visie, verandering en groei. Daarbij fungeren adviseurs als toonaangevende richtingwijzers op weg naar een betere toekomst of 'hogere' doel voor de vormgeving van organisaties, de ontwikkeling van mensen en de maatschappij.

In dit onderzoek wordt 'zingeving' als concept binnen het advieswerk geëxploreerd. Twee Nederlandse adviesbureaus voor organisatie-, leer- en verandervraagstukken en hun adviseurs staan centraal.

1. Hoe kijken adviseurs aan tegen zingeving?
2. Is zingeving een thema binnen het adviesbureau?
3. Wat vinden adviseurs waardevol om over te dragen?
4. Hoe doen zij dat?

Deze vragen vormen de inspiratie voor dit kwalitatieve onderzoek. Aan de hand van documentanalyse en semigestructureerde interviews met adviseurs wordt gepoogd een antwoord te vinden op de centrale onderzoeksvraag:

Op welke manier geven adviesbureaus voor organisatie- en verandervraagstukken expliciete aandacht aan existentiële zingeving binnen het advieswerk en hoe wordt dit ervaren en gecreëerd door adviseurs in de praktijk?

NORMATIEVE PROFESSIONALISERING EN DE BILDUNG VAN DE LERAAR

Onderzoeker: Drs. A.R.M. Smit

Titel onderzoek: Normatieve Professionalisering en de bildung van de leraar

Beoogde looptijd: 1 april 2013 – 31 maart 2017

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring:

Albert Smit studeerde Geschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Naast zijn onderzoek voor het lectoraat werkt hij als senior beleidsmedewerker aan de Faculteit Educatie van de HU.

Over het onderzoek: De overheid vraagt meer aandacht voor vorming in het onderwijs in de volle breedte. Bij 'vorming' gaat het om algemene ontwikkeling, besef van de waarde van tradities, normbesef en toerusting tot actief burgerschap. De Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht kiest voor 'bildung' in plaats van 'vorming'. Bildung is "het proces van persoonlijke vorming op basis van een brede kennismaking met en beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen" (*Van Stralen en Gudé, 2012*). Identiteitsontwikkeling is de kern. De (jonge) mens ondergaat niet een algemeen vormingsproces want hij/zij heeft in toenemende mate zelf de regie en geeft eigen invullingen. Bildung moet immers "de bekwaamheid om vrij te zijn bewerkstelligen" (*Peter Sloterdijk, In Van Stralen en Gudé, 2012*). Het betreft hier de vrijheid om binnen de democratische rechtsstaat en de wereld(gemeenschap) zelfstandig te denken en actief te participeren met een open oog voor de mening en belangen van anderen.

De bildung van de leraar staat of valt met zijn eigen persoonsvorming. Zijn vakmanschap en leraarschap moeten daarin wortelen en voeding vinden. De gebildete leraar is niet alleen technisch en instrumenteel toegerust om leerlingen pedagogisch en didactisch te begeleiden ('Ausbildung'), hij maakt ook zelf bewuste normatieve keuzes bij het opvoeden, onderwijzen én bilden van leerlingen.

Het lectoraat Normatieve Professionalisering biedt een context van waaruit bijdragen geleverd kunnen worden aan effectieve persoonlijke bildung van leraren, met gebruikmaking van wat op Hogeschool Utrecht al aan bildungspotentieel in huis is. Hierbij wordt ook bewust gewerkt aan de esthetische en ludieke dimensie van bildung – schoonheidsbeleving door natuur en kunsten, zin voor het spelelement in cultuur, inlevingsvermogen en gevoel voor humor. Hieraan besteden de eindkwalificaties en kennisbases van de lerarenopleidingen weinig aandacht terwijl deze aspecten toch bij het werken aan bildung binnen de lerarenopleidingen niet alleen van intrinsieke waarde zijn, maar ook kunnen dienen als vehikels en smaakmakers.

LITERATUUR

Van Stralen, G. en Gudé, R. (2012). ...En denken! Bildung voor leraren.
Leusden: ISVV

POST- DOCONDERZOEKERS

HET INDIVIDU ALS ETHISCHE EN ESTHETISCHE ONDERNEMING

Onderzoeker: Dr. N. Montesano Montessori

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring: Nicolien Montessori studeerde Spaanse taal en letterkunde aan de universiteiten van Leiden en Utrecht. Ze promoveerde in 2008 aan de universiteit van Lancaster (UK). Naast haar werk in de kenniskring werkt ze als hogeschooldocent en onderzoeker aan de HU en als onderzoeker aan de VU.

Na haar promotie die geënt was op kritische discoursanalyse (KDA) heeft Montesano Montessori zich gericht op participatief praktijkonderzoek naar sociale rechtvaardigheid op vier basisscholen (2008-2010). Hierna heeft zij zich gericht op het combineren van de methodologische benaderingen van KDA en participatief praktijkonderzoek, hetgeen geleid heeft tot de publicatie van twee boeken. Deze aanpak vormt sindsdien de basis voor de wijze waarop praktijkonderzoek wordt aangeboden op de HU bij de reguliere masteropleidingen, de Master Leren en Innoveren en de Academische Opleidings Scholen. Zij heeft onderzoek gedaan naar democratisch burgerschap op het vmbo (2010-2012) en zal de uitkomsten van dit onderzoek verder uitwerken binnen het lectoraat Normatieve Professionalisering.

Zij verricht onderzoek naar inductie en schooluitval van beginnende docenten in samenwerking met het lectoraat Organisatieconfiguraties en Arbeidsrelaties van het Kenniscentrum Sociale Innovatie. Op de VU doet zij onderzoek naar sociaal ondernemerschap en naar het discours van de Spaanse Occupybeweging, de Indignados.

Over het onderzoek: Nicolien Montessori hoopt verder invulling te geven aan het lectoraat Normatieve professionalisering door onderzoek te doen naar het individu als persoonlijke onderneming, in de geest van het latere werk van Foucault. Deze ziet het individu als iemand die vormgeeft aan zichzelf als een ethische en esthetische onderneming. Kortom, het individu als hoofdpersoon in een zelfgeschreven script. Onderzocht wordt hoe individuen vormgeven aan deze onderneming, welke ankerpunten, waaronder ethiek, daar een rol in spelen en hoe ze hier uitdrukking aan geven bij de uitoefening van hun professie.

DE ONTWIKKELING VAN DE (PROFESSIONELE) IDENTITEIT VAN LERAREN

Onderzoeker: Dr. H. Wassink

Voornaamste opleiding en huidige/laatste werkkring: Hartger Wassink studeerde Organisationspsychologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij promoveerde aan dezelfde universiteit in 2004 op een onderzoek naar leidinggeven in het onderwijs. Naast zijn werk voor het lectoraat heeft hij een eigen adviesbureau.

Over het onderzoek: Een overkoepelend thema van het promotieonderzoek dat binnen de gecombineerde onderzoeksgroep plaatsvindt, is identiteit en identiteitsontwikkeling. Het begrip identiteit is een belangrijk aangrijpingspunt om te begrijpen wat mensen beweegt: wat ze belangrijk vinden, en welke keuzes ze maken in hun leven en in hun werk. Dat geldt des te sterker voor leraren. Ervan uitgaande dat zij 'zijn wie ze lesgeven' (*Kelchtermans, 2009*) is de identiteit (en ontwikkeling daarvan) van leraren onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van hun professionaliteit in brede zin.

De ontwikkeling van de (professionele) identiteit van leraren is echter geen voor de hand liggend proces. Dit vergt het voortdurend creëren van ruimte om persoonlijke, dagelijkse ervaringen te bespreken in het licht van de eigen overtuigingen van wat 'goed' is om te doen. Deze ontwikkeling kan worden gezien als een dialogisch proces (*Akkerman en Meijer, 2011*).

In diverse onderzoeken binnen het lectoraat staat de vraag centraal hoe die ruimte voor dialoog gevonden kan worden, op verschillende manieren:

- ruimte binnen de werkbeleving van de leraar zelf, als innerlijke dialoog;
- ruimte tussen leraren onderling, om ervaringen en overtuigingen uit te wisselen;
- ruimte in de opleiding, om te komen tot betekenisvolle reflectie tussen studenten en lerarenopleiders;
- ruimte tussen leraren en leerlingen, waarbij de leraar zich laat aanspreken door het appel dat de leraar op hem/haar doet.

Een belangrijke veronderstelling in een aantal onderzoeken van het lectoraat is, dat deze dialogische processen, hoewel ze plaatsvinden in verschillende contexten, voldoen aan dezelfde kenmerken. Door deze processen in de praktijk te bestuderen hopen we meer zicht te krijgen op welke kenmerken dit precies zijn.

LITERATUUR

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257-272.

3

SYMPOSIUM

**“OVER ONDERWIJS,
LERAREN
EN LEVENS-
BESCHOUWING”**

Voorafgaand aan de oratie en de openbare les vond een symposium plaats onder de titel 'Over onderwijs, leraren en levensbeschouwing'. De inleidingen en discussies van dit symposium draaien om drie thema's en aandachtspunten, die in onderliggende samenhang kunnen worden gezien:

1. 'Levensbeschouwelijke Vorming' en 'Normatieve Professionalisering'
2. (Educatief) Onderzoek aan Universiteit (wo c.q. UU) en Hogeschool (hbo c.q. HU)
3. Onderwijs- en opleidingsonderzoek vanuit de Geesteswetenschappen

De thema's zijn geïnspireerd door de nieuw ontwikkelde verbinding tussen Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht en de ambitie om op deze manier op het gebied van educatief onderzoek samen te werken. Tijdens het symposium hebben zes sprekers – met wisselende accenten en interesses - naar aanleiding van de drie thema's enkele korte statements gemaakt en zijn daarover in discussie gegaan met het publiek. In deze inleiding geven we een korte toelichting op de genoemde thema's.

1. 'Levensbeschouwelijke Vorming' en 'Normatieve Professionalisering'

Wat verstaan we eigenlijk onder deze begrippen en hoe verhouden zij zich tot elkaar? Allereerst dient duidelijk gemaakt te worden wat we onder 'Levensbeschouwelijke Vorming' (het onderzoeksthema aan de UU) en 'Normatieve professionalisering' (het onderzoeksthema aan de HU) kunnen verstaan. Dat blijkt niet eenvoudig, maar is nodig om vervolgens de vraag te kunnen doordenken hoe beide processen in samenhang kunnen worden gezien.

De werkhypothese binnen de onderzoeksgroep Het Goede Leren luidt dat de professionalisering van leraren is op te vatten als een concretisering van levensbeschouwelijke vorming, tenminste als daarbij aandacht is voor de subjectieve, normatieve, levensbeschouwelijke en eventueel ook religieuze dimensie van

professionaliteit. Op grond van deze hypothese ontstaat zicht op een inhoudelijke verbinding tussen de beide leer- en onderzoeksopdrachten aan de UU en HU.

2.(Educatief) Onderzoek aan universiteit (wo c.q. UU) en hogeschool (hbo c.q. HU)

Het tweede thema komt voort uit de discussie op welke wijze zinvol onderzoek kan worden gedaan aan de universiteit (wo) en de hogeschool (hbo) en de vraag hoe universitair onderzoek zich houdt tot hbo-onderzoek. In het concrete geval van deze combinatie van leerstoel en lectoraat is het van belang de volgende punten onder de aandacht te brengen.

- De Faculteit Educatie van de HU investeert door middel van het lectoraat en de bijbehorende kenniskring in promotieonderzoek. Dit wordt gezien als een diepte-investering in de kwaliteit van de eigen opleidingen.
- De aldus aangestelde promovendi zullen te zijner tijd promoveren aan de Universiteit Utrecht
- De formeel bij verschillende instellingen aangestelde onderzoekers (UU en HU) functioneren in de alledaagse onderzoekspraktijk als één onderzoeksgroep.
- De onderzoekscontexten verschillen sterk: de lerarenopleidingen verschillen qua omvang, niveau van studenten, niveau van verstrekte onderwijskwalificaties en bevoegdheden, het kwalificatieniveau van docenten en opleiders en de mate van praktijknabijheid.

3.Onderwijs- en opleidingsonderzoek vanuit de geesteswetenschappen

Het derde thema komt voort uit de verbinding tussen de Faculteit Educatie (HU) en de Faculteit Geesteswetenschappen (UU) en leidt tot de vraag op welke wijze juist vanuit de geesteswetenschappen een zinvolle en eigensoortige bijdrage kan worden gegeven aan het onderwijs- en opleidingsonderzoek. Het belang van dit thema is ingegeven door de constatering dat de grootste bijdrage aan onderwijs- en opleidingsonderzoek doorgaans vanuit

de sociale wetenschappen tot stand komt. Aan de andere kant suggereren de centrale vragen in deze bundel rondom de kwestie van de kwaliteit van het onderwijs wellicht primair een geesteswetenschappelijk vraagstuk te zijn. (Wat is goed onderwijs?; wat is een goede leraar?; wie mag dat bepalen?; en hoe wordt dat bepaald?)

De zes inleiders op het symposium hebben hun statements verder uitgewerkt op papier. Deze bijdragen zijn opgenomen in dit katern.

ONDERWIJS IS MEER DAN OPLEIDEN

DR. KEES BOELE

Zeker nu we ons in een conjuncturele financieel-economische crisis bevinden, wordt er veel gesproken en geschreven over de bijdrage van het onderwijs aan de economie (lees: het nationaal inkomen). In het hoger beroepsonderwijs krijgt dit onder meer gestalte in de bijdrage die hogescholen kunnen leveren aan de zogenaamde topsectoren: tuinbouw, agri & food, water, life sciences & health, chemie, high tech, energie, logistiek en creatieve industrie. De oriëntatie op deze topsectoren is van groot belang. Wij moeten inderdaad jonge mensen zodanig opleiden dat zij op 'hoger beroeps'niveau kunnen acteren in bedrijven binnen die topsectoren. Trouwens, ook het hbo zelf wordt betaald uit belastinggeld, dat wordt opgehoest door de private sector. Toch ligt tegelijkertijd het gevaar van verenging van focus op de loer. Want er is meer in het leven dan topsectoren. Ik noem jeugdzorg, kunsten, ziekenhuizen, maatschappelijk werk, enzovoorts.

Onwillekeurig kan onze oriëntatie als hbo zich verengen tot opleidingen die bijdragen aan de topsectoren, vanuit economisch perspectief, waardoor andere domeinen minder belangrijk gevonden gaan worden. Want als bestuurder moet je kiezen en krijg je onwillekeurig de neiging om middelen in die richting te sturen waar het economisch profijt en de kans op aanvullende financiering het grootst is. Iets soortgelijks is waarneembaar bij de universiteiten, waar de geesteswetenschappen het steeds moeilijker hebben.

Onderwijsinhoudelijke verenging

Ten gevolge van deze ontwikkeling ligt een tweede verenging op de loer. Als het hbo vooral relevant geacht gaat worden voor (met name) economische topsectoren, dan krijgt 'onderwijzen' hoe

langer hoe meer het karakter van 'opleiden', zoals het inderdaad ook steeds vaker wordt genoemd. We gaan dan (startende) 'professionals' opleiden voor de 'arbeidsmarkt'. Daarom wordt 'ondernemerschap' ook steeds belangrijker gemaakt. De Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (die de staatssecretaris adviseerde over de prestatieafspraken met hogescholen) vond bijvoorbeeld de mate waarin een hogeschool 'ondernemerschapsonderwijs' heeft ingevoerd een belangrijk criterium voor de 'prestaties' van diezelfde hogeschool. Nu moeten hogescholen ook en vooral goed opleiden, uiteraard. En natuurlijk, ondernemerschap is van groot belang, vooral in economische en technische opleidingen. Student companies zijn mooie fenomenen en een voedingsbodem voor jong talent, waar de economie profijt van heeft. Zelf vind ik ook altijd weer prachtig als ik jonge studenten zie met goede ideeën die een eigen bedrijf willen gaan starten. Toch moeten we ook hier oppassen voor verenging, ditmaal onderwijsinhoudelijk. Ten eerste hebben u en ik, als we bijvoorbeeld in het ziekenhuis liggen, geen behoefte aan een ondernemer naast het bed die met een MBA bezig is om manager te worden, maar aan een toegewijde, deskundige verpleegkundige. Of, als een veertiger mentaal dolgedraaid raakt in de hectiek en alsmaar toenemende stress binnen een onderneming in een topsector, dan is het toch wel prettig als er hulpverleners beschikbaar zijn (maatschappelijk werkers, psychologen, pastores) die hem of haar opvangen en begeleiden. In de tweede plaats moeten we door deze nadruk op 'opleiden' en 'ondernemerschap' niet vergeten dat onderwijs van oudsher veel meer inhoudt dan opleiden, namelijk opvoeden en vormen van jonge mensen voor het leven (waar het werkzame leven onderdeel van is). Ik vind het zeer opmerkelijk dat er zoveel beleidsmakers in deze opleidings/ondernemersmodus redeneren, terwijl auteurs in een aanzwellende stroom literatuur steeds indringender roepen dat onderwijs onderwijzen is: Savater (*De waarde van opvoeden*), Nussbaum (*Niet voor de winst*), Kronman (*Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*) en vele, vele anderen. En dan noem ik nog niet de klassieken, van Plato tot Augustinus tot Erasmus. Ook het hbo heeft de dure plicht om studenten te helpen richting

vinden in het leven. De huidige generatie jongeren is relatief welvarend en tevreden, maar ook in toenemende mate onzeker, te midden van de talloze mogelijkheden en impulsen waarmee ze te dealen hebben, en dan ook vanuit een soort 'cultureel gebod tot zelfsturing', zoals Brinkgreve dat uitdrukt. En passant is het misschien aardig om erop te wijzen dat de meest succesvolle Hollandse ondernemers niet zelden weinig tot geen opleiding hebben genoten (denk aan Heineken, Schröder en Van der Most). Waarmee ik maar wil zeggen dat als onderwijzen wordt uitgedund tot opleiden, gericht op ondernemerschap en bijdrage aan de topsectoren, je dan misschien beter maar helemaal niets kunt doen.

Waarden

Er is nog een derde verenging waarop ik moet wijzen. Die vloeit voort uit de eerste twee. Dat is de focus op meetbare resultaten, met begrippen als 'rendement' en 'indicator'. Naar mijn stellige overtuiging is een hogeschool (evenals een universiteit, een gezin, een kerk, een instelling voor jeugdzorg, een rechtbank) niet primair een organisatie met doelen en resultaten, maar een institutie met waarden. Uiteraard moet je een hogeschool strak organiseren, maar daarmee ben je niet klaar. Het gaat uiteindelijk om de diepere zin en waarde van onderwijs, wat meer is dan opleiden. Liefde voor de student bijvoorbeeld is iets anders dan service aan een klant. Als we kwaliteit (van onderwijs dat opleiden wordt) meetbaar maken, wordt het uiteindelijk kwantiteit. Dan is ontzieling het gevolg en worden structuur en systemen in de sturing en oriëntatie van de hogeschool belangrijker dan cultuur en gedrag.

Dr. Kees Boele is econoom, filosoof en theoloog en voorzitter van het college van bestuur van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Voorheen was hij voorzitter van het college van bestuur van de Christelijke Hogeschool Ede en docent bij verschillende (economische) hbo-opleidingen. Kees Boele is lid van het bestuur van de HBO-raad en lid van de raad van toezicht van het Christelijk-Sociaal Congres.

Relevante publicatie: Kees Boele (2013). Noordmans, de filosofie en christelijk leiderschap. Dissertatie VU, Amsterdam.

WAT HET PRAKTIJK- GERICHT HBO-ONDERZOEK TE BRENGEN HEEFT

DR. GABY JACOBS

Normatieve professionalisering is onvermijdelijk verbonden met praktijkgericht onderzoek aan hbo-instellingen. In universitaire opleidingen wordt dit nog vaak omzeild.

Zoals ik het praktijkgericht onderzoek in het hbo heb leren kennen, heeft het meerdere functies. Als we het hbo-onderzoek vergelijken met universitair onderzoek, zien we andere accenten. Het gaat in het hbo om drie functies van onderzoek: kennisontwikkeling, praktijkontwikkeling en professionele ontwikkeling. Deze drie functies en de verschillende positionering daarbinnen, maken dat normatieve professionalisering in het praktijkgericht onderzoek aan hbo-opleidingen explicieter aan de orde is dan in universitair onderzoek. Normatieve professionalisering heb ik eerder gedefinieerd als “de dialogische leerprocessen omtrent normatief geladen vraagstukken en spanningen die zich voordoen in professionele praktijken”. Ik zal eerst per functie de verschillen belichten om vervolgens in te gaan op de normativiteit die met deze functies is verbonden.

Kennisontwikkeling

Praktijkgericht onderzoek draagt net als universitair onderzoek bij aan kennisontwikkeling, maar dit is vaak een neveneffect van het werken aan een praktijkverandering. Bij universitair onderzoek is kennisontwikkeling het hoofddoel. Veel universitair onderzoek is daarbij gericht op de uitbreiding van modus-1-kennis (volgens

het indelingsschema van Kunneman): de propositionele kennis van verklaringen, oorzaak-gevolgrelaties, algemeen geldende patronen. Zij wil bijdragen aan een universeel kennisbestand, hoe miniem die bijdrage ook is. In het hbo wordt veelal op kleine schaal en in concrete praktijken onderzoek gedaan, zodat veel kennisontwikkeling lokaal en in tijd gesitueerd is. Het onderzoek is ingebed in de plaatselijke culturen, taal en perceptie van de werkelijkheid. Het gaat om het vinden van oplossingen voor of antwoorden op problemen of vraagstukken die geconstateerd zijn in specifieke beroepspraktijken. Daarvoor maakt men niet alleen gebruik van modus-1-kennis, in interventie- of actieonderzoek wordt tevens procedurele kennis (modus-2-kennis) ontwikkeld, die concrete handelingsalternatieven oplevert. Daarbij kenmerkt praktijkgericht onderzoek zich nog door een derde vorm van kennisconstructie, de zogenaamde modus-3-kennis. Die modus betreft, aanvullend op handelingskennis, de betekenis en de diepere inzichten die betrokkenen ontleen aan problemen en vraagstukken, op grond van hun ervaringsdeskundigheid. Kennis is hier en nu geldig en bouwt voort op betekenisconstructies van de betrokkenen, hoewel zij uiteraard wel betekenisvol kan zijn voor andere tijden en contexten. Normatieve professionalisering heeft dan betrekking op de gesitueerde en waardegeladen vormen van kennisconstructie die plaatsvinden in praktijkgericht onderzoek. In de academische wereld is men vaak nog huiverig om dergelijke mengvormen toe te laten of daarmee te experimenteren.

Praktijkontwikkeling

Praktijkgericht onderzoek draagt tot slot bij aan praktijkontwikkeling of -verbetering. Dit geldt ook voor veel universitair onderzoek, maar praktijkontwikkeling is dan vaker een indirect doel. Praktijkontwikkeling vindt dan bijvoorbeeld plaats door toepassing van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek in producten voor de praktijk, het zogenaamde toegepaste onderzoek. In het hbo zien we veel vormen van interventie- en actieonderzoek, waarbij kennisontwikkeling een afgeleide is van de praktijkontwikkeling. Dit soort onderzoek vindt veelal plaats in dialoog met de

praktijk en in de praktijksetting zelf. Het betreft vaak participatief of collaboratief onderzoek, waarbij diverse stakeholders met elkaar tot een gemeenschappelijke agenda dienen te komen. Er zijn verschillen in macht, belangen, posities en verschillen in culturen (waarden en normen) in het geding. Zogenaamd waarde-vrij onderzoek is dan ook niet aan de orde, en objectiviteit krijgt de invulling van intersubjectiviteit.

Normatieve professionalisering houdt de bewustwording in van de waardegeladenheid en meerstemmigheid van/in praktijken en betreft het 'goed weten te handelen daarin', vanuit respect voor die diversiteit, maar met het oog op het behalen van de gemeenschappelijke doelen.

Veel universitair onderzoek daarentegen houdt vast aan een objectiviteitsstreven, zodat afstand tot de praktijk wordt bewaard. Dit wordt overigens mede ingegeven door de publicatienormen die het academisch onderzoek sturen. De aard en arbeidsintensiteit van praktijkgerichte projecten zijn moeilijk te vertalen in de benodigde aantallen artikelen in highranked peer reviewed international journals. Die normatieve druk vanuit het systeem maakt dat veel wetenschappelijk onderzoekers aan universiteiten praktijkontwikkeling geen grote rol kunnen toedichten, ook al zouden ze persoonlijk wellicht anders willen. Wellicht dat de vraag om valorisatie daarin nog enigszins iets goed kan maken.

Professionele ontwikkeling

Praktijkgericht onderzoek draagt tot slot bij aan professionele ontwikkeling. Er wordt ook wel gezegd dat een belangrijk verschil tussen hbo en universiteit is, dat hbo-instellingen opleiden tot onderzoekende professionals en universiteiten tot professionele onderzoekers. Universiteiten zijn daarbij van oudsher minder betrokken op de professionele ontwikkeling van hun studenten, vanuit het onderscheid tussen academische vorming en de ontwikkeling voor het functioneren in een beroep. In het hbo is onderzoek doen een belangrijke professionaliseringsstrategie. In een onderzoek onder alumni van de Master Special Educational

Needs van Fontys OSO, kwam naar voren dat praktijkgericht onderzoek, mits het zich niet beperkt tot het vinden van technische oplossingen voor gesignaleerde problemen (dus naast modus-2- ook aan modus-3-kennisontwikkeling doet), kan bijdragen aan normatieve professionalisering in beroepspraktijken (Jacobs & Den Hartog, 2011). De professionele ontwikkeling uit zich dan in de ontwikkeling van een kritische reflectief-onderzoekende houding in het driespan persoon – theorie – praktijk en in de ontwikkeling van een adequate (open, onderzoekende, besluitvaardige) omgang met de onzekerheid die het werken in complexe praktijken met zich meebrengt. In universitaire opleidingen ligt de focus meer op de kritische reflectie op het onderzoek vanuit en naar de theorie. Uiteraard zijn er altijd uitzonderingen op die regel, instituten en faculteiten en vakgroepen waarin de persoon van de student onderdeel is van het leerproces. En het hbo kan hiervan ook zeker leren, maar toch...

Mijn stelling is – anders verwoord – dat het hbo, als het gaat om onderzoek, tot nu toe veelal heeft gekeken naar hoe de universiteiten het doen. Daarbij gaat het voorbij aan de belangrijke verschillen die er zijn, en aan wat het hbo zelf te brengen heeft voor universiteiten als het gaat om kennisontwikkeling, praktijkontwikkeling en professionele ontwikkeling.

Dr. Gaby Jacobs is sociaal psycholoog en universitair docent aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht. Zij was tot voor kort lector Professionele waarden in kritische dialoog bij het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Thans is zij lector Implementatie en Evaluatie van Evidence-Based Practice bij Fontys Hogeschool Verpleegkunde in Eindhoven en Tilburg. Voorheen heeft zij gewerkt als onderzoeker en docent aan Keele University (Engeland).

Relevante publicatie: Gaby Jacobs, Ruud Meij, Hans Tenwolde en Yanaika Zomer (2008). Goed Werk. Verkenningen van normatieve professionalisering. Amsterdam: SWP.

IN OF UIT DE TIJD ZIJN

ENIGE KANTTEKENINGEN BIJ ONS LEERGEDRAG

PROF. DR. HUIB DE JONG

Deze bijdrage gaat over leergedrag. Leren is van alle tijden en alle plaatsen. Het is een algemeen menselijk gegeven en daarmee ook iets waartoe de mens veroordeeld is. Ik moet in dit verband altijd denken aan Herman Finkers, cabaretier, komiek, filosoof en zanger van oudkerkelijke muziek. Herman Finkers heeft een bijzondere gave: de gave van de verwondering. In zijn meest recente show verwondert hij zich over de manier waarop mensen omgaan met de eindigheid van het leven. Hij maakt dit duidelijk als hij met warmte spreekt over een andere Twentse taalkunstenaar, Willem Wilmink. Wilmink overleed in 2003 en zijn vriend Finkers bespreekt dit feit aan de hand van de in de Twentse taal gebruikelijke uitdrukking dat mensen uit de tijd raken.

Aandacht vragen voor verwondering is in de context van een inauguratie wellicht niet zo vreemd. Bij deze gelegenheid te beginnen over de eindigheid van het leven is wellicht niet te tolereren. Maar toch... de uitspraak gaat ook en vooral over de waarde van het leven: het in de tijd zijn. In de tijd zijn betekent dat onze zintuigen aan de slag zijn en dat wij daarmee ervaringen opdoen. Niemand van ons kan stil zitten, de dingen over zich heen laten komen. Niet alleen constateren we dat zich iets om ons heen afspeelt, we hebben er ook per definitie een mening over. Als we heel erg ons best doen kunnen we ons oordeel opschorten, maar dat is vooral een schijnvertoning. Een wetenschapper die zegt dat hij of zij alleen maar feiten weergeeft. Diep van binnen weten we van alles of het goed of fout is en wat diep van binnen zit heeft op de een of andere manier gevolgen voor de manier waarop we ons gedragen. Dat maakt ons anders

dan de dieren. Dat maakt dat ontmenselijking van mensen nodig is om ze te kunnen beschadigen.

Vormgeven aan geloof

Leren is door de Amerikaanse procesfilosoof Charles Sanders Peirce in zijn *The Fixation of Belief* (1877) omschreven als het vormgeven aan geloof. De verstandige mens, de mens die in de tijd is, is een experimenterend wezen, op zoek naar vanzelfsprekendheden. Twijfel is een toestand waarin maar weinigen langere tijd kunnen verkeren. Het is onaangenaam. Herman Finkers is wat dat betreft wellicht wel een uitzondering op de regel: hij is in staat bij alles in zijn omgeving vraagtekens te plaatsen. In zijn algemeenheid voelen mensen zich echter prettiger als ze hun handelen kunnen inrichten op basis van een aantal coördinaten. Dat is het geloof; geloof dat de basis vormt voor een oordeel. Een boeiende omschrijving, zeker in de periode waarin Peirce deze gebruikte. De tweede helft van de negentiende eeuw was nog maar net begonnen. Het geluid van Darwin was gaan klinken, maar nog zonder de impact die zijn opvattingen heden ten dage hebben. Normen en feiten bezaten nog ieder een eigen wereld, verkeerden nog in een eigen dimensie. De drang naar positivistische wetenschapsbeoefening was bijna niet tegen te houden. Zelfs de psychologie en de theologie worden in die tijd niet langer als onderdeel van de filosofie gezien, maar krijgen stap voor stap een eigen positie als wetenschappelijke discipline. Een nieuwe status in de zoektocht naar 'continuation of common sense' (Quine): kijken en beschrijven in plaats van introspectie.

Individualiteit

In deze tijd zijn is een voorrecht, althans voor degenen die de alledaagse zaken op orde weten. Werken in het hoger onderwijs is werken met nieuwe generaties in een periode waarin verandering zich op alle fronten aandient. Het vakmanschap (Sennett) van een ieder die binnen de institutionele grenzen van het onderwijsveld werkzaam is wordt tot het uiterste op de proef gesteld. De tweede technologische revolutie heeft het effect van een tsunami: de golf komt toch nog onverwacht en neemt alle aspecten van

ons leven en samenleven met zich mee. Vooral het samen leven lijkt onder druk te komen staan. Naast allerlei andere verworvenheden (opleiding, mobiliteit, media, welvaart) vormt IT de katalysator voor een specifieke vorm van individualiteit. Het individu kan zichzelf op een podium plaatsen en zich aan anderen al dansend, zingend, flirtend of verkondigend als bijzonder presenteren aan een groot publiek. Het zelfvertrouwen lijkt bij velen onmetelijk groot en de behoefte om zich iets aan de ander of anderen gelegen te laten liggen lijkt op het eerste gezicht beperkt. We hebben – nog steeds op het eerste gezicht – een samenlevingsprobleem.

Het gesignaleerde probleem komt op verschillende manieren de school binnen. Aan de ene kant zijn er de jongeren die, omringd door een goed ingerichte, met IT geladen productieruimte, overal informatie weten op te halen en getraind zijn in het oproepen van beelden van zichzelf die voor docenten die in een andere tijd zijn opgegroeid verwarring kunnen wekken. De reactie oproepen dat studenten een lesje geleerd moet worden.

Samenlevingsprobleem

Aan de andere kant is er politieke sturing op het onderwijs. Gebruikmakend van het staatsgezag is 'Den Haag' in staat en bereid het samenlevingsprobleem op het bordje van het onderwijs te schuiven: het gaat om een deficiëntie in de opvoeding en er zijn onderwijsprofessionals die deze moeten opvangen en compenseren. Burgerschap, begrepen als de competenties om met respect om te gaan met de ander en anderen waarmee men samenleeft, wordt een onderdeel van het curriculum.

Terug naar het geloof in de betekenis die Charles Sanders Peirce eraan heeft gegeven. Het is een algemeen menselijk gegeven om te streven naar zekerheden en onzekerheden te reduceren. Dat geldt voor de student en voor de docent.

Prof. dr. Huib de Jong is jurist en rector van de Hogeschool van Amsterdam en lid van het college van bestuur van de Universiteit van Amsterdam. Tot 2013 was hij lid van het college van bestuur van Hogeschool Utrecht.

Voorheen was hij decaan van de faculteit Bestuurskunde en lid van het college van bestuur van de Universiteit Twente. Huib de Jong is lid van de strategische werkgroep praktijkgericht onderzoek van de HBO-raad, voorzitter van de klachtencommissie Code Goed Onderwijsbestuur VO, plaatsvervangend lid van de Landelijke Commissie Gedragscode Hoger Onderwijs en hoogleraar Management & Bestuur aan de Universiteit Twente.

IDENTITEIT EN PROFESSIONALITEIT

PROF. DR. FRANS LEIJNSE

Het leraarschap is een mooi, maar veeleisend beroep. Er wordt dubbel meesterschap van de leraar gevraagd: hij moet meester zijn in zijn vak en tegelijk meester-pedagoog. Neem een eenvoudige leraar Duits. Hij heeft dat vak gekozen omdat hij een bekwaam germanist wilde worden, kenner van de Duitse taal en cultuur. Dat vak moet hij beheersen en blijven beheersen op een zodanig niveau dat hij voor zijn leerlingen de goede lesstof kan selecteren. Dat betekent: blijven. Het Duits van dertig jaar geleden is niet meer het Duits van nu. Te lang hebben wij in Nederland gedacht dat een leraar op zo'n laag niveau (voortgezet onderwijs) met zijn vak bezig is dat hij het niet hoeft bij te houden. Dat is een gevaarlijke onderschatting van wat meesterschap vraagt.

Pedagogiek

Maar met het beheersen van de actuele germanistiek komt onze leraar Duits er niet. Hij moet daarnaast de pedagogiek van leren en vormen meester zijn. Van een leraar mag je verwachten dat hij op de hoogte is van de nieuwste inzichten over het leren van pubers en over hun sociale en geestelijke ontwikkeling. Wij verwachten van een leraar dat hij die inzichten weet om te zetten in effectieve lesmethoden die leerlingen, naar hun gevarieerde talent, aanzetten tot leren. Maar de leerling van nu is niet meer die van dertig jaar geleden, en het leren is ook volledig veranderd. De leraar zal zijn pedagogische kennis en vaardigheden dus moeten bijhouden wil hij deze kant van zijn professie blijven beheersen.

Aan beide vormen van professionaliteit (meesterschap) zit een normatief aspect, een zin- of betekenisgeving. De Duitse taal en cultuur hebben een andere betekenis voor de Nederlandse samenleving van dit moment dan bijvoorbeeld de Engelse taal en cultuur. Die betekenis is niet objectief, maar vraagt een normatieve duiding. Het is niet mogelijk een leerling adequaat te onderrichten in dit vak zonder die duiding aan de orde te stellen. Zo is het met ambachten en professies trouwens altijd geweest: de Meester in het vak vertegenwoordigde ook de maatschappelijke betekenis, het gezag van het vak.

Normativiteit

De normativiteit van het pedagogisch meesterschap is zo mogelijk nog evidentier. De professionele pedagoog is niet alleen vaardig in de techniek van het laten leren, het 'brengen tot leren'. Hij kan ook de talenten van leerlingen ontdekken, hen begeleiden bij het ontwikkelen van die talenten, hen motiveren om leergierig te zijn. Daarenboven is de taak van de meester-pedagoog een vormingsopdracht: hij onderricht en schoolt niet alleen, hij vormt ook zijn leerlingen voor leven en samenleven. Hij draagt maatschappelijke en levensbeschouwelijke waarden over en is een rolvoorbeeld. Meesterschap komt tot uitdrukking in het feit dat de leraar zich hiervan bewust is en ook voor zichzelf helderheid heeft bereikt over de maatschappelijke en levensbeschouwelijke waarden die hij overdraagt. Zonder dat is hij een matig pedagoog.

Identiteit

De identiteit van scholen is de morele en maatschappelijke zingeving aan het onderwijs, zoals die door de school wordt gezien. Als het goed is wordt die identiteit door de school doorleefd en geconcretiseerd in lesinhouden, betekenisgeving aan vakken, leercultuur en omgangsvormen, bijdragen aan de vorming van leerlingen. Identiteit biedt een kader aan de invulling van de dubbele normativiteit van de leraarsprofessie, de zingeving aan het vak en de zingeving aan het leer- en vormingsproces. In dat opzicht is identiteit een bron van normativiteit: zij inspireert de leraar tot een werkelijk waardegeladen meesterschap, een 'charismatisch leraarschap'.

Inspiratie

Die inspiratie ontstaat alleen als de identiteit van de school geen leerstellig geheel is: een dogmatisch, overgedragen geheel van normen en waarden dat op zichzelf niet ter discussie staat. Inspiratie ontstaat alleen als identiteit in de school een permanente zoektocht is naar waarden die voor ons leven en samenleven essentieel zijn. Dat kunnen religieuze waarden zijn, maar ook andere, niet-religieuze waarden. Essentieel is dat die waarden richting en zin geven aan ons leven en samenleven. Nog essentiëler is dat die waarden niet vaststaan, maar voorwerp zijn van een permanente zoektocht. Leraren dienen de dragers te zijn van die zoektocht binnen hun school. Tradities kunnen hen daarbij inspireren. Spirituele tradities hebben daarbij meer te bieden dan leerstellige.

Prof. dr. Frans Leijnse is socioloog en hoogleraar Onderwijs en Arbeidsmarkt aan de Open Universiteit in Heerlen. Hij was voormalig lid van de Eerste en Tweede Kamer (namens de PvdA), hoogleraar bedrijfskunde (tevens decaan) aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, voorzitter van de HBO-raad (1998-2004) en lector Kenniscirculatie aan Hogeschool Utrecht. Frans Leijnse is onder meer voorzitter van de raad van toezicht van de Stichting Carmelcollege.

Relevante publicatie: Frans Leijnse (2007). Passie en precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

DE INHERENTE NORMATI- VITEIT VAN EEN PRAKTIJK

DR. WILNA A.J. MEIJER

Cok Bakker reikte ons in een voorbereidingstekst de vraagstelling aan voor vandaag en ik wil beginnen met het maken van wat kritische kanttekeningen bij de taal waarin zijn vragen zijn gevat en wat in die taal als vanzelfsprekend wordt voorondersteld. En wel omdat ik denk dat er een misverstand over de verhouding van praktijk en normativiteit in besloten ligt.

Vervolgens wil ik proberen in alle beknoptheid die hier nodig is een alternatieve benadering aan te reiken die mijns inziens zonder meer geesteswetenschappelijk is te noemen. En daarmee voldoe ik dan toch precies aan de door Cok Bakker gestelde opdracht – ook al begin ik met die discours-analytische kritiek op zijn voorzet. Het is immers zijn kennelijke wens het heersende standaard sociaal-wetenschappelijke paradigma inzake onderwijsonderzoek te relativeren en te bezien of het geesteswetenschappelijke paradigma hier (nog, of: weer opnieuw) iets kan betekenen. Dat kan ik alleen maar toejuichen. Maar het valt ernstig te betwijfelen of dit wordt bereikt door iets normatiefs toe te voegen aan de gangbare begrippen ‘leren’ en ‘professionaliteit’ – dus door te vragen naar ‘normatieve professionaliteit’ en naar ‘het goede leren’. En hiermee heb ik de openingszet van mijn discours-analytische kritiek gedaan.

Suggestief

Een dergelijke toevoeging van iets normatiefs vooronderstelt dat ‘leren’ en ‘leraar’ als het ware eerst en los van ‘het goede leren’ en ‘de goede leraar’ zijn te bespreken en te kenschetsen. Daar heb ik al bedenkingen bij. Mijn twijfel neemt nog toe bij de vol-

gende twee stappen in de toelichting op de vraag voor vandaag, die de aandacht heel nadrukkelijk op het normatieve lijken te willen richten. De vraag naar 'het goede leren' en 'de goede leraar' wordt namelijk toegespitst op de vraag: 'Wat moet onder 'goed' worden verstaan?' Daarmee wordt het normatieve op zichzelf geplaatst, en: losgemaakt van de onderwijspraktijk. Vervolgens wordt verder doorggevraagd met 'En wie mag dat bepalen?' De vooronderstelling daarvan lijkt te zijn, dat het een vraag is die door iemand op een bepaald moment, in een bepaalde context op een bepaalde manier zal worden beantwoord, terwijl iemand anders er, al dan niet op ander moment en in een andere context, een ander antwoord op zou geven. Welk antwoord geldigheid zal verwerven en de doorslag gaat geven, is als een kwestie van macht gedefinieerd. De formulering 'En wie mag dat bepalen' is dus suggestief. Ze suggereert dat er instanties zijn die bevoegd zijn, dan wel de macht hebben, om de vraag te beantwoorden (bijvoorbeeld om vervolgens prestatieloon of kwalificaties van excellentie toe te kennen). Dit blijft voorondersteld, ook als het juist de intentie van de vragensteller is om die hiërarchie te bestrijden of te relativiseren, omdat hij bijvoorbeeld aan leraren zelf een stem (of zelfs de doorslaggevende stem) wil geven in het beantwoorden van de vraag naar het goede in leren en onderwijzen.

Inherent normatief

Een geesteswetenschapper zal het vragen en zoeken naar het 'goede' om te beginnen nooit losmaken van de desbetreffende praktijk. Hij zal vragen naar goed begrip van onderwijs en leraarschap. Dan gaat het om weten wat onderwijs is en waar het om draait in het onderwijs. Zoals elke praktijk (denk aan geneeskunde of rechtspraak) is ook de pedagogische praktijk – en het onderwijs is hiervan een centraal geval – inherent normatief. Weten wat onderwijs voor praktijk is, is als zodanig weten wat onderwijs hoort te zijn en waar het dus in het leraarschap om gaat. Ik zal hier verder van 'de ware leraar' spreken en niet van 'de goede leraar' – om elke schijn te vermijden dat het normatieve van 'goed' een toevoegsel is aan iets wat er, onafhankelijk van die norm, al was.

Hier en nu

De leraar, de vakman, heeft zelf het besef nodig van waar het in het onderwijs om gaat. Het oriënteert en richt namelijk zijn denken en handelen, in elke concrete situatie opnieuw. Aandacht voor het hier en nu, waarin altijd weer andere leerlingen met bepaalde leerstof worden geconfronteerd, en er als het goed is mee aan de slag gaan, is daarbij even vanzelfsprekend als essentieel. Maar in het huidige door en door economische denken en spreken over onderwijs is voor dergelijke geconcentreerde aandacht in het hier-en-nu steeds minder tijd en ruimte.

Het is in het onderwijs gebruikelijk geworden om de tijd als een lijn voor te stellen, namelijk met het primaat van het stellen van doelen en vervolgens methodisch en stapsgewijs, in een geprogrammeerde leerlijn, realiseren van die doelen. Maar de tijd is geen lijn, menselijke, historisch-culturele tijd is geen lijn. Ruimtelijker beelden van het openen van deuren en het verbreden van de horizon (klassiek-pedagogisch heel gangbaar) zijn pedagogisch zinniger dan het stellen van doelen en het daarmee richten van de aandacht op een op voorhand gedefinieerd en vastgelegd punt in de toekomst. In de plaats van een lineair begrip van tijd dat voorondersteld is in de gangbare onderwijsmanagementtaal van planning en performativiteit, effectiviteit en efficiency, opbrengstgerichtheid en outputfinanciering, bepleit ik daarom een historisch-hermeneutisch begrip van tijd als het begrip dat onderwijs en vorming past als een handschoen. Pedagogisch gezien is goede timing niet: opschieten en tempo maken, maar het goede moment kunnen afwachten, het goede moment herkennen en aangrijpen als het daar is.

Signalen opmerken

David Hansen, lerarenopleider aan Columbia Teacher College (New York), heeft het over de intellectuele aandacht van de leraar. Dat vraagt opmerkingsgave ('perceptiveness' en 'open mindedness') voor concrete signalen van leerlingen in relatie tot de leerstof waarmee ze bezig zijn of in aanraking worden gebracht, een frons die op twijfel of verwarring wijst bijvoorbeeld, of een lachje

van verrassing of plezier, of al even zichtbare tekenen van verveling en desinteresse. Deze opmerkingsgave kenmerkt de ware leraar. Zien en opmerken wat een leerling raakt, pakt, interesseert en waar hij afhaakt, daar draait het om, en natuurlijk ook om wat een leerling moeilijk vindt, waar hij de fout in gaat en wat hem juist makkelijk af gaat, enzovoort. Of de leraar onderbreekt, interrumpeert, en zo ja, hoe en wanneer, is een kwestie van timing die niet louter een kwestie van tempo en snelheid is – het ‘zo snel mogelijk’ van de economische norm van efficiency. Goede timing is vaak een kwestie van stiltes laten vallen en van wachten – tot het juiste moment daar is. Denk maar aan het goed vertellen van een grap. De clou te vroeg weggeven is dodelijk voor de grap, er te laat mee komen ook.

Ook in de pedagogische setting betreft timing de keuze van het juiste moment voor actie, voor het intentioneel, bewust en gericht ingrijpen als leraar in wat er tussen leerling en inhoud gaande is. Te traag of te laat ingrijpen als leraar is zonde: het goede moment onbenut voorbij laten gaan. Maar te snel en te vroeg ingrijpen is verspilde moeite: iets zal gewoon nog niet bij de leerling aankomen. Dat is de kunst die de ware leraar beheerst, omdat hij oog heeft voor wat zijn leerlingen doen én thuis is in de inhoud waarmee die zich bezighouden. Geen leerlijn of methode kan dit de leraar uit handen nemen, omdat het niet voorspelbaar is hoe een leerling op bepaalde inhoud zal reageren. Alleen wie zijn vak goed kent, kan bovendien appreciëren hoe goed en potentieel vernieuwend en creatief het eventueel is wat een leerling zegt en denkt over en probeert en doet met wat hem werd aangereikt. De ware leraar met liefde voor z'n vak zal geen bevredigender moment kennen dan wanneer zoiets zich aandient – en hij zal er tijd en ruimte aan bieden zoveel als de schoolsituatie het toelaat.

Tijd en ruimte

De school moet leraren en leerlingen dus de tijd en de ruimte bieden voor onderwijs en voor vorming. Want het is inderdaad voor een belangrijk deel een kwestie van tijd en ruimte. Tijd en ruimte voor aandacht en concentratie – het tegendeel van de jachtigheid van de ratrace, opschieten, presteren, en daarop afgerekend worden: tijd is geld.

Dr. Wilna Meijer is algemeen pedagoog en universitair hoofd-docent Philosophy of Education aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voorheen was zij (hoofd-)docent aan verschillende universiteiten op het terrein van de Wijsgerige Pedagogiek en was onder meer visiting professor aan de Universiteit van Gent.

*Relevante publicatie (recent): Wilna A.J. Meijer (2013).
Onderwijs, weer weten waarom. Amsterdam: SWP.*

GERECHTVAARDIGD ONDERZOEK

PROF. DR. THEO WUBBELS

Het symposium waar Cok Bakker zijn openbare les/oratie uitspreekt heeft als tweede thema: "... op welke wijze zinvol onderzoek kan worden gedaan aan de Universiteit en de Hogeschool en de vraag hoe universitair onderzoek zich verhoudt tot hbo-onderzoek". Dit thema vraagt eerst om een korte omschrijving van wat in het hbo onder onderzoek wordt verstaan, waarbij ik ook iets over overeenkomst en verschil met universitair onderzoek wil zeggen.

De HBO-raad geeft de volgende omschrijving van onderzoek aan hogescholen (zie <http://www.vkohogescholen.nl>):

"... onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk en dat bijdraagt aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk. Dit vindt plaats door het genereren van kennis en inzichten, maar ook door het leveren van toepasbare producten en ontwerpen en concrete oplossingen voor praktijkproblemen."

Het eerste deel van deze omschrijving laat zien dat dit type onderzoek zich beperkt tot een deel van het universitair onderzoek: het richt zich op vragen die in de onderwijspraktijk geworteld zijn en blijkbaar niet zo zeer op wetenschappelijk gedreven vragen. Het gaat daarmee om een deel van waar universitaire onderzoekers zich mee bezig houden, omdat ook zij zich op dergelijke vragen kunnen richten en dat ook doen. Het tweede deel van de omschrijving laat eerst zien dat het onderzoek in het hbo net als in de universiteit moet leiden tot kennis en inzicht.

Vervolgens focust het in aanvulling daarop op het leveren van toepasbare producten en het ontwerpen van concrete oplossingen. Dit laatste is minder direct terug te vinden in de doelstelling van universitair onderzoek. Zo is het hbo-onderzoek dus een deelverzameling van het universitaire met een inperking van de mogelijke vraagstellingen en een sterkere opdracht ten aanzien van de valorisatie. Wanneer we ons nu toespitsen op onderzoek in de onderwijswetenschappen, dan wordt de vraag interessant waar educatief onderzoek in hogeschool en universiteit zich mee bezig moeten houden.

Gerechtvaardigde onderzoeksvragen

Van Marcus Düwell heb ik een nuttig handvat gekregen voor de bepaling van onderzoeksthema's. Hij stelt dat vanuit ethisch oogpunt voor elke wetenschapper een centrale vraag is "Wat zijn gerechtvaardigde onderzoeksvragen voor een discipline?". In het licht van het symposiumthema interpreteer ik de term zinvol daarom als gerechtvaardigd. Voor het universitair onderwijs-onderzoek wordt de te beantwoorden vraag: "Wat zijn gerechtvaardigde onderzoeksvragen voor de onderwijswetenschappen?" En voor de hogeschool: "Wat zijn gerechtvaardigde onderzoeksvragen geworteld in de onderwijspraktijk?"

Het is niet eenvoudig de vraag naar gerechtvaardigde onderzoeksvragen te beantwoorden. Zonder volledig te willen zijn geef ik enkele voorwaarden waaraan gerechtvaardigde onderzoeksvragen moeten voldoen en die zowel voor het onderzoek in de universiteit als de hogeschool blijken te gelden.

Wetenschappelijk antwoord

Een eerste voorwaarde voor gerechtvaardigde vragen is de mogelijkheid ze met behulp van (wetenschappelijk) verantwoorde methoden te kunnen beantwoorden. De omschrijving van de HBO-raad zegt daar het volgende over:

“Daarbij is het onderzoek doorgaans multi- en of transdisciplinair van aard en ingebed in een scala van interne en externe organisatorische verbanden. Dit met behoud van de wetenschappelijke betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek zelf.”

Het laatste deel van deze uitspraak verwijst direct naar de kwaliteit van de methoden, die niet ter discussie staat, maar uit het eerste deel spreekt een voorkeur voor bepaalde methoden. In mijn opinie volgen de methoden echter uit de onderzoeksvraag en ik zie niet waarom vragen uit de praktijk vooral multi- en transdisciplinair aangepakt zouden moeten worden. Zelfs in de onderwijswetenschappen, die toch bij uitstek multi- en interdisciplinair van aard zijn, komen vragen voor die monodisciplinair aangepakt moeten worden.

Kennis en inzicht

Een tweede voorwaarde voor gerechtvaardigdheid is de noodzaak dat antwoorden op de onderzoeksvraag tot kennis en inzichten leiden. Dat vraagt om een antwoord op de vraag wat kennis is. Volgens Kirschner en Van Merriënboer¹ heeft kennis betrekking op feitelijke proposities en op inzichten die leiden tot bekwaam handelen. Kennis moet voldoen aan de ‘truth condition’ (i.e. moet bewijsbaar of falsificeerbaar zijn) en gebaseerd zijn op waarneembare feiten. Voorts kan kennis geëvalueerd of beoordeeld worden, is opgeslagen in semantische netwerken en is veranderbaar. Deze omschrijving geeft een duidelijk criterium waaraan kennis moet voldoen of deze nu door universiteiten of door hogescholen wordt geproduceerd.

¹ Kirschner, P.A., & Merriënboer, J.J.G. (maart, 2013). Wetenschap of persoonlijke overtuiging. *Onderwijsinnovatie*, 26-28.

Kosten en baten

Vervolgens moeten vanuit maatschappelijk perspectief de te verwachten opbrengsten van het beantwoorden van de vraag in aanvaardbare verhouding staan tot de te maken kosten. Deze voorwaarde stelt zich voor mij nadrukkelijk wanneer er bijvoorbeeld wordt voorgesteld om onderzoek naar leerprocessen uit te voeren met behulp van fMRI-technieken, waarbij de onderzoeker voor de meting aan een persoon gedurende een uur al gauw €1000,- kwijt is voor alleen maar gegevensverzameling. Ook voor de al jaren lopende cohortonderzoeken in het onderwijs en onder adolescenten, zoals in het verleden de PRIMA- en VOCL-onderzoeken en nu de projecten COOL en RADAR kan men zich afvragen of kosten en baten wel in evenwicht zijn.

Ten slotte zijn er andere voorwaarden veelal geformuleerd in termen van wat niet mag gebeuren. Bijvoorbeeld: respondenten of proefpersonen mogen geen schade van het onderzoek ondervinden of er ongelukkig van worden. Ten aanzien van dit punt is er de laatste tijd een opvallende toename in aandacht, bijvoorbeeld door het instellen van ethische commissies die onderzoeksvoorstellen moeten goedkeuren.

In de praktijk gewortelde onderzoeksvragen

Kern van het antwoord op de gerechtvaardigheid is dat onderzoek, universitair en hbo, altijd kennis moet produceren, waarbij het hbo het zich moeilijk maakt door expliciet de opbrengst voor de praktijk te benadrukken. Ter nuancering moet ik wel vermelden dat ook in de universiteit de nadruk op valorisatie van kennis steeds groter wordt en dat de ivoren toren met puur wetenschappelijk gedreven onderzoek niet meer te vinden is, zeker niet wanneer het om de onderwijswetenschappen gaat. De eerste voorwaarde, kennisproductie leidt tot een essentieel andere benadering dan wat de praktijk en beleidsmakers vaak als taak zien voor de onderwijswetenschappen: onderwijswetenschappen zijn er om de onderwijspraktijk te verbeteren. Zo'n nadruk op valorisatie kan op gespannen voet staan met het kennisdoel van onderzoek, zeker wanneer de toepasbaarheid er snel moet zijn. De focus in

het hbo-onderzoek op vragen uit de praktijk versterkt de hieraan verbonden risico's. Deze focus kan ertoe leiden dat er onderwerpen worden gekozen waarvoor onderzoek niet geschikt is. Veel van de vragen uit de praktijk zijn namelijk geen onderzoeksvragen maar ontwerp vragen: hoe kunnen we kinderen in het speciaal onderwijs beter opvangen? Hoe kan het reguliere onderwijs probleemkinderen binnenhouden? Afgezien van nagaan wat de literatuur hierover te melden heeft kan onderzoek hier weinig bieden. Een ontwerp vraag beantwoord je niet door onderzoek, maar door iets te maken. Daarna kan onderzoek eventueel wel nagaan of de pretenties van het ontwerp worden waargemaakt. En uiteraard zijn er ook onderzoeksvragen te bedenken die voor input van zo'n ontwerp kunnen zorgen. Ontwerp vragen als onderzoeksvragen beschouwen is echter een van de grootste misvattingen in de hype rond onderzoek door leraren. Via onderzoek komen we erachter hoe iets zit maar veel minder hoe iets bereikt kan worden.

Promotieonderzoek

Na deze inhoudelijk verkenning stap ik over naar een van de vormkenmerken die in de briefing van het symposium wordt genoemd: "de Faculteit Educatie ... investeert in promotieonderzoek als een diepte-investering in de kwaliteit van de eigen opleidingen". Er wordt vaak gekozen om onderzoek te koppelen aan het promoveren: laat onderzoekers promoveren zodat verschillende heren worden gediend. Niet alleen wordt er onderzoek gedaan, maar er worden ook doctorstitels behaald waarvan de waarde door onafhankelijke beoordelingscommissies wordt gegarandeerd. De bezitter heeft bewezen in staat te zijn zelfstandig wetenschappelijk verantwoord onderzoek uit te voeren in overeenstemming met gedrags- en ethische codes en wettelijke bepalingen.

Kwaliteit opleidingen

Promotieonderzoek lijkt in het hbo een andere functie te hebben dan aan de universiteit. Aan de universiteit geldt de promotie als basiskwalificatie voor onderzoekers, die voorwaardelijk is voor het doorlopen van een academische loopbaan, om aan onderzoek

deel te nemen als volwaardig onderzoeker en om onderwijs te verzorgen. In het hbo heeft het promoveren eerder een functie in het personeelsbeleid gericht op het verhogen van de wetenschappelijke kwaliteit van de opleidingen. Het behalen van de doctorstitel (of het in dienst nemen van gepromoveerde medewerkers) draagt bij aan de prestatieafspraken omtrent het aandeel gepromoveerden onder de docenten. Aan dit formele kenmerk ligt de gedachte ten grondslag dat een gepromoveerde medewerker een specifieke bijdrage kan leveren aan de kwaliteit van de primaire processen, zowel in het onderwijs als het zich ontwikkelende onderzoek.

Veel minder dan aan de universiteit wordt de promotie in het hbo gezien als een middel voor wetenschappelijke productie. Naast de kwalificatie voor een individu vormt aan de universiteit de promotie een substantiële bijdrage aan de wetenschappelijk productie. Een zeer groot deel van de publicaties aan de universiteit zijn artikelen die in een proefschrift terecht komen. Daarmee ontstaat een spanning tussen productie en de proeve van bekwaamheid, een spanning die door de keuze van promotieonderzoek ook in het hbo wordt geïntroduceerd. Immers, veel onderzoek kan beter in teams gebeuren en hoewel een gecombineerde promotie van twee of zelfs drie medewerkers is toegestaan wordt dit zelden en steeds minder gedaan. Bovendien nodigt de noodzaak om de bij een promotie gebruikelijke artikelen op te leveren uit tot bepaalde onderzoeksvormen, en niet of minder tot andere. Op zijn beurt leidt dat tot een beperking in de te kiezen onderzoeksvragen. De noodzaak in beperkte tijd een individuele proeve van bekwaamheid te leveren als zelfstandig onderzoeker kan op gespannen voet staan met het zo goed mogelijk beantwoorden van onderzoeksvragen waarvoor teamwork in het algemeen beter is dan individueel werk. Voor het hbo komt daar nog bij dat de voor een promotieonderzoek noodzakelijke hang naar theorievorming op gespannen voet kan staan met de wens iets voor de praktijk op te leveren in die beperkte tijd.

Het beste van twee werelden

De conclusie uit het voorgaande is dat de verschillen tussen universitair en hbo-onderzoek in de onderwijswetenschappen beperkt zijn. De vragen die in het hbo aangepakt worden zijn een deelverzameling van de universitaire, maar de voorwaarden voor gerechtvaardigde vragen zijn gelijk. Toch gaat de briefing voor dit symposium uit van in ieder geval institutionele verschillen.

Deze zegt dat:

“de formeel bij verschillende instellingen aangestelde onderzoekers (UU en HU) in de alledaagse onderzoekspraktijk als één onderzoeksgroep gaan functioneren”.

Dit lijkt me een kansrijke situatie te scheppen voor gerechtvaardigd onderzoek. Waar vanuit de ene context verwacht kan worden dat er druk op theorievorming zal zijn, zal vanuit de andere praktijkgerichtheid benadrukt worden: het beste van twee werelden.

Prof. dr. Theo Wubbels is sociaal wetenschapper en hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, vicedecaan van de Faculteit Sociale Wetenschappen en Admission Dean van de Universiteit Utrecht. Hij is voorzitter van de Programmaraad fundamenteel onderzoek van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Voorheen was hij onder meer leraar natuurkunde, conector en hoogleraar Didactiek resp. Onderwijskunde bij andere onderdelen van de Universiteit Utrecht (o.a. IVLOS). Theo Wubbels promoveerde in 1984 op het proefschrift *Ordeproblemen bij beginnende leraren*, dat aan de basis ligt van een lange traditie van onderzoek naar de rol van de leraar in interactieprocessen.

Relevante publicatie: Wubbels, Th. (2012). Onderwijsonderzoek moet het onderwijs helpen verbeteren. In Verbeek, G., & Smit, B., (Red). Rechtvaardig onderwijs (p. 79-82). Den Haag: Boom Lemma.

BIJLAGEN

PERSONALIA 171

COLOFON 173

PERSONALIA

Prof. dr. Cok Bakker is theoloog/religiewetenschapper (1988) en onderwijskundige (1991). Hij is hoogleraar 'Didactiek van Levensbeschouwelijke vorming' aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht en is parttime gedetacheerd bij de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht om als lector een onderzoeksgroep te leiden op het thema 'Normatieve professionalisering'.

Naast de activiteiten aan Universiteit en Hogeschool is hij – voor één dag per week – als adviseur, begeleider of docent betrokken bij identiteitsprojecten op diverse scholen en onderwijsinstellingen, bij besturen en onderwijsverzorgingsinstellingen, veelal in relatie tot vraagstukken op het gebied van levensbeschouwelijke diversiteit.

- www.educatie.onderzoek.hu.nl > Lectoren > Cok Bakker
- www.uu.nl/medewerkers > Cok Bakker

Verkort curriculum vitae

2011 – heden

Hoogleraar 'Didactiek van Levensbeschouwelijke vorming' (0.8 fte)
Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen, dep.
Religiewetenschap & Theologie

2012 – heden

Lector 'Normatieve professionalisering' (detachering 0.4 fte)
Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Kenniscentrum Educatie

1997 – heden

Adviseur / begeleider identiteits- en profileringsprojecten bij
diverse scholen en onderwijsinstellingen (max. 0.2 fte)
Agilo b.v. Utrecht - Adviesgroep voor Identiteit,
Levensbeschouwing & Onderwijs

2003 – 2011

Bijzonder hoogleraar 'Levensbeschouwelijke opvoeding in een multireligieuze context' vanwege het Utrechts Universiteitsfonds

1994 – 2011

Universitair Docent, resp. Universitair Hoofddocent (UHD)
Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen, dep.
Religiewetenschap & Theologie

1994 – 1999

Lerarenopleider
Universiteit Utrecht, Inferfacultair Instituut voor Lerarenopleiding,
Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden (IVLOS)

1990 – 1994

Assistent-in-opleiding (aio)
Universiteit Utrecht, Faculteit der Godgeleerdheid, vakgroep
Sociaal-Wetenschappelijke Vakken

1988 – 1992

Docent voortgezet onderwijs
Comenius College, Hilversum

1988 – 1994

Diverse kortlopende of tijdelijke docentschappen (wo en hbo)

1982 – 1985

Stafmedewerker planning (ziekenhuis), taxichauffeur

Opleiding

1994 Promotie Universiteit Utrecht (UU)

1991 Doctoraal Onderwijskunde

1988 Doctoraal Theologie (incl. eerstegraads
onderwijsbevoegdheid)

COLOFON

Auteur

Prof. dr. Cok Bakker (oratie)

Redactie onderzoeksbijdragen

Dr. Hartger Wassink

Eindredactie

Lisette Blankestijn

Vormgeving

Vormers, Utrecht

Fotografie

Femke van den Heuvel

Drukwerk

Grafisch Bedrijf Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam

Lectoraat Normatieve professionalisering

Kenniscentrum Educatie

Hogeschool Utrecht / Faculteit Educatie

www.educatie.onderzoek.hu.nl > Lectoraten >

Normatieve professionalisering

Bezoekadres

Padualaan 97
3584 CH Utrecht

Postadres

Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon

088 - 481 72 94

E-mail

cok.bakker@hu.nl / c.bakker@uu.nl

