

# LERAREN EN HET GOEDE LEREN

**NORMATIEVE PROFESSIONALISERING  
IN HET ONDERWIJS**



**VOORWOORD** 04

**VERANTWOORDING** 07

**1. INLEIDING** 09

**2. UITGANGSPUNTEN** 17

**3. THEORETISCHE KADERS  
DIE HOUVAST BIEDEN** 21

**4. NAAR EEN NIEUWE  
PROFESSIONALITEIT:  
BESCHRIJVING VAN  
EEN ALTERNATIEF** 29

**5. WELKE BEWEGING IS NODIG?  
EN HOE ZIEN WE DIE VOOR ONS?** 35

**TOT SLOT** 41

**LITERATUUR** 42

## / VOORWOORD

### **Leraren en het goede leren**

De kwaliteit van het onderwijs ligt onder een vergrootglas. Regering, inspectie en schoolbesturen trekken samen op om goed of zelfs excellent onderwijs te realiseren. De professionele ontwikkeling van leraren wordt daarbij gezien als belangrijk - misschien zelfs het belangrijkste - instrument. De vraag is echter waar die professionele ontwikkeling toe moet leiden. Wat is dat excellente onderwijs waar we naar streven? Wanneer noemen we het onderwijs goed, op grond van welk criterium? En wie bepaalt zo'n criterium?

Leraren hebben soms het gevoel in een spagaat te zitten. Ze voelen de druk van alles wat er van ze verwacht wordt, de extern opgelegde normen waar ze aan moeten voldoen. Tegelijkertijd kunnen ze die normen slecht rijmen met de complexiteit waar ze in hun klas, met hun leerlingen, dagelijks voor staan.

In onze onderzoeksgroep gaan we ervan uit dat goed onderwijs ontstaat als leraren niet alleen de juiste competenties hebben maar ook als persoon *leraar* zijn. De kennis, vaardigheden en protocollen krijgen pas betekenis door de persoonlijke gekleurde afwegingen in de dagelijkse praktijk die leraren maken. Die afwegingen hebben vaak een morele dimensie. Ze worden gekleurd door de opvattingen van leraren over wat het goede is om te doen in hun dagelijks handelen in de klas. Professioneel gedrag is daarmee nooit alleen door protocollen voor te schrijven en te standaardiseren. Een leraar zal zich hier bewust van moeten zijn en ook de persoonlijke, moreel geladen dimensie van het leraarsvak moeten kunnen ontwikkelen.

Precies daarop richten we ons met ons onderzoek naar normatieve professionalisering. Het ontwikkelen van deze dimensie van professionaliteit heeft te maken met het vergroten van kennis van leraren over hun eigen professionele

en persoonlijke identiteit; hun dieper gelegen opvattingen over de rol van onderwijs in de samenleving en hun vaardigheden in de rol als leraar in het stimuleren en begeleiden van de brede vorming en morele ontwikkeling van leerlingen. De leraar is ook als mens een ander mens tot voorbeeld.

Als leraren daar meer zicht op hebben, zullen ze in staat zijn hun afwegingen zorgvuldiger te maken, beter de externe eisen te verbinden met de dagelijkse realiteit en beter in staat zijn de grenzen aan te geven van wat er wel en niet van hen verwacht kan worden. Zo kunnen ze beter zelf de regie te houden in het gesprek over goed onderwijs en samen met hun leerlingen, collega's, ouders en andere partijen werken aan onderwijs dat deugt.

“GOED ONDERWIJS  
LAAT ZICH NIET  
EENDUIDIG  
DEFINIËREN”

## / VERANTWOORDING

Dit manifest is tot stand gekomen als resultaat van vele gesprekken die gevoerd zijn met en tussen onderzoekers uit de onderzoeksgroep Het goede leren. Dit is een gecombineerde onderzoeksgroep van de Universiteit Utrecht (Faculteit Geesteswetenschappen, departement Filosofie en Religiewetenschap) en Hogeschool Utrecht (Faculteit Educatie, lectoraat Normatieve Professionalisering). Deze tekst had niet zonder de inspiratie uit die gesprekken gerealiseerd kunnen worden. In die zin is het een product van de groep als geheel. In de tekst spreken we hier en daar over lectoraat, waar het specifiek over het onderzoek van het lectoraat gaat. In de dagelijkse praktijk verloopt de samenwerking echter over de grenzen van de instituten heen.

*De leden van de onderzoeksgroep zijn:*

Cok Bakker  
Bas van den Berg  
Anita Bruin  
Bahaeddin Budak  
Gertie Blaauwendraad  
Dian Fluijt  
Rob Gertsen  
Babs Hermsen  
Margreeth Kloppenburg  
George Lengkeek  
Peter Mesker  
Nicolien Montessori  
Jeannette den Ouden  
Albert Smit  
Herma Tigchelaar  
Jacques Verheijke  
Elsbeth Visser  
Hartger Wassink  
Janneke Westerink  
Anouk Zuurmond  
Edwin van der Zande

**“ER ZIJN MEER  
KWALIFICATIES  
VOOR GOED  
ONDERWIJS TE  
BEDENKEN DAN  
ALLEEN DIE VAN  
EFFECTIVITEIT”**



## 1 / INLEIDING

### *Aanleiding*

Allerlei groepen van betrokkenen in het onderwijs zoals leraren maar ook ouders, leerlingen en zeker ook lerarenopleiders voelen de behoefte aan een bredere opvatting van wat goed onderwijs is of zou kunnen zijn. Waar de nadruk de afgelopen vijftien jaar steeds meer is komen te liggen op het vaststellen van prestaties aan de hand van een smalle set van (cognitieve) vaardigheden, wordt nu steeds meer de behoefte gevoeld ook in bredere zin naar doelen van het onderwijs te kijken. Voorbeelden hiervan zijn de KNAW-lezing van minister Bussemaker in het voorjaar van 2014, het succes van de bundel *Het Alternatief* uit 2013, het initiatief *Science in Transition* dat aandacht vraagt voor een waardengerichte wetenschap en de toegenomen aandacht voor waarden en bezieling in hbo, die onder andere tot uiting kwam in het thema voor het hbo-jaarcongres in 2013. En niet in de laatste plaats door de rapporten *Leraar zijn* en *Een smalle kijk op onderwijs* van de Onderwijsraad. In al deze publicaties en initiatieven wordt steeds meer ingezien dat een bredere opvatting van goed onderwijs niet zozeer de leuke extra's betreft, maar misschien wel even noodzakelijke elementen van het onderwijsproces zichtbaar kan maken.

Goed onderwijs laat zich niet eenduidig definiëren. Bovendien is niet duidelijk wie mag bepalen wat goed onderwijs is. De consequentie van deze fundamentele onzekerheid zou moeten zijn dat in een onderlinge dialoog tussen alle betrokkenen de kenmerken van goed onderwijs moeten worden besproken. Dan kunnen telkens nieuwe betekenissen worden ontwikkeld en zogenaamde universele waarden steeds weer worden herijkt. Maar door de nadruk die op harde resultaten is komen te liggen, lijken betrokkenen bij het onderwijs zich van elkaar vervreemd te hebben. Dit frustreert de dialoog en zorgt ervoor dat hij stil is komen te vallen. Terwijl samenwerking en dialoog juist hard nodig zijn om nieuwe kaders en een nieuwe taal te vinden om samen te werken aan goed onderwijs.

Met dit manifest geven wij, de onderzoeksgroep Het goede leren, onze visie hierop. Zonder de pretentie te hebben dat we de oplossing willen brengen of de wijsheid over goed onderwijs in pacht hebben, denken wij dat normatieve professionalisering als perspectief kan helpen om de dialoog opnieuw op gang te brengen of beter vorm te geven. Leraren en daarmee ook hun opleiders spelen hierbij een belangrijke rol. Onze primaire aandacht gaat dan ook uit naar wat leraren hiervoor zouden moeten ontwikkelen en hoe we dit in de lerarenopleiding meer aandacht kunnen geven.

Net zoals van leraren verwacht wordt dat zij zich ontwikkelen wat betreft hun benodigde vakkennis en pedagogisch-didactische vaardigheden (de instrumentele professionalisering) denken wij dat van leraren óók gevraagd moet worden dat ze zich ontwikkelen in hun vaardigheden om de subjectieve kant van het leraarschap te herkennen en de betekenis ervan te onderkennen: de rol van de eigen persoon en individueel-bepaalde interpretatie als voedingsbodem voor de beroepsuitoefening en de verbindingen met de bredere sociale en maatschappelijke context, ofwel normatieve professionalisering. Daarover gaat dit manifest.

We lichten toe wat onze uitgangspunten zijn, bespreken de belangrijkste bronnen waar we ons op baseren, doen een voorstel voor een alternatief en eindigen met een voorstel en oproep tot handelen. Hoewel we ons bewust zijn van de twijfels die de term normatieve professionalisering soms oproept -twijfels waar wij ons overigens deels zelf ook in herkennen- hopen we met dit manifest duidelijk te maken wat volgens ons de bijdrage ervan kan zijn om opnieuw betekenis en inhoud te geven aan goed onderwijs.

*De opkomst en ontwikkeling van normatieve professionalisering*  
Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw hebben we in het onderwijs, meebewegend met een bredere maatschappelijke tendens, te maken gekregen met een toegenomen aandacht voor goed onderwijs in termen van meetbare resultaten. Deze tendens wordt wel toegeschreven aan de opkomst van een neoliberal

denken. In de huidige maatschappij leken de grote ideologische tegenstellingen de afgelopen jaren in snel tempo te zijn verdwenen. Secularisatieprocessen hadden al eerder de invloed van religieuze waarden in het publieke domein doen verminderen. Er leek zich, in ieder geval in het politiek domein, een consensus te ontwikkelen over het oplossen van maatschappelijke problemen via een Derde Weg waarin economische principes van de markt werden toegepast op publieke sectoren als zorg en onderwijs (Visser, 2013).

In dezelfde periode kwam ook de kritiek op deze ontwikkeling op gang (Kunneman, 2013). De kritiek richtte zich niet alleen op schaamteloos profiterende managers en consultants (zie bijvoorbeeld Mak, 2004), maar vooral op het versmallen van de opvattingen over wat kwaliteit behelst. Niet alleen in het onderwijs maar ook daarbuiten. De opkomst van het begrip normatieve professionalisering kan gezien worden als representant van deze alternatieve ontwikkeling.

Kunneman (2013) schetst hoe in *eerste instantie*, vanaf 1990, het begrip vooral ontstond als tegenreactie. Het werd gebruikt om stelling te nemen. Normatieve professionaliteit werd als een geuzenbegrip tegenover een technisch-instrumentele professionaliteit geplaatst. In een *tweede fase*, zo ongeveer vanaf 2000, werd deze tegenstelling verzacht. In plaats van in dichotomieën werd steeds meer in termen van wisselwerking en verbinding gedacht. Normatieve professionalisering stond vanaf deze fase voor de fundamentele erkenning dat instrumentele professionaliteit in de dagelijkse uitvoeringspraktijk onvermijdelijk gepaard gaat met persoonlijk gekleurde, morele afwegingen. In die persoonlijke afwegingen spelen, soms onbewust en impliciet, normen vanuit de maatschappij, de beroepsgroep en de persoonlijke biografie een rol.

De *derde fase* van onderzoek naar normatieve professionalisering die Kunneman onderscheidt, begint zo ongeveer vanaf 2010. In deze fase staat centraal hoe normatieve professionalisering

invulling krijgt van binnenuit organisaties. Aan de ene kant wordt, zoals al aan het begin beschreven, steeds meer de noodzaak gevoeld (ook) te reflecteren op de morele dimensies van wat goed is om te doen en wat professionaliteit behelst. Aan de andere kant wordt expliciet afstand gedaan van universele geldigheidspretenties van bepaalde (morele) normen. Erkend wordt dat macht altijd een rol speelt en niet moet worden genegeerd of bestreden, maar dat juist de leerzame wrijving die machtsverschillen opleveren, moet worden opgezocht (Kunneman, 2013, p. 441). Door het gesprek te voeren vanuit verschillende perspectieven, kan het gezamenlijke morele vocabulaire worden aangevuld en verrijkt.

Het onderzoek van het lectoraat Normatieve Professionalisering sluit aan bij deze derde fase. De instelling van het lectoraat binnen de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht en de nauwe samenwerking met de Universiteit Utrecht op dit thema is op zichzelf al een belangrijk uiting van de zoektocht naar (nieuwe) manieren om het gesprek over een brede opvatting van goed onderwijs te voeren. Nauw verwant hieraan is de keuze van de Faculteit Educatie om *Bildung* een integraal onderdeel te laten vormen van alle onderwijsonderdelen van de faculteit. En tegelijk is het nog zoeken naar de manier waarop dat het beste zou kunnen gebeuren. Er wordt wrijving ervaren en nog niet altijd lukt het die wrijving om te zetten in een leerzame ervaring. Aan die leerzame ervaring willen wij met het onderzoek binnen het lectoraat een bijdrage te leveren. Hoe we dat doen en vanuit welke uitgangspunten lichten we toe in dit manifest.

### *Maatschappelijke ontwikkelingen*

Met ons onderzoek willen we aansluiten bij de derde fase in de benadering van normatieve professionalisering. Voordat we onze eigen positie in die fase toelichten, is het nuttig kort terug te blikken op de voorgaande fase, waarin de tegenstelling tussen de twee polen normatief en instrumenteel op scherp werd gesteld. Zo betoogt Paul Verhaeghe in zijn boek *Identiteit* (2012) hoe het instrumentele, neoliberale gedachtegoed, vrijwel ongemerkt diep is doorgedrongen in onze opvattingen over wat een goede

maatschappij (ofwel: school) zou moeten zijn. We zijn ons er daardoor nauwelijks meer van bewust dat er meer kwalificaties voor goed onderwijs zijn te bedenken dan alleen die van effectiviteit. In dezelfde lijn stelt Martha Nussbaum (2011) in haar boek *Niet voor de winst* dat het onderwijs beheerst wordt door de gedachte dat het slechts een instrument is in het maximaliseren van het bruto nationaal product. Zij ziet een stille crisis zich voltrekken in het onderwijs. Leerlingen en studenten worden niet gevormd tot mondige en kritische burgers die de complexe mondiale vraagstukken van het leven aankunnen maar tot instrumenten die een bijdrage gaan leveren aan economische groei. Volgens Nussbaum moet onderwijs leerlingen en studenten naast kritisch nadenken, argumenteren en debatteren ook verwondering, empathie, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen bijbrengen. Zo worden mensen met een ziel gevormd in plaats van objecten voor economisch profijt.

Een vergelijkbare argumentatie volgt Gert Biesta (2010). Hij beargumenteert hoe belangrijk het aspect van persoonsvorming (of subjectivering) binnen het onderwijs is. Daarmee kan de democratische samenleving van en voor de toekomst zich laten ontwikkelen, in plaats van dat de bestaande machtsorde zich reproduceert.

We kunnen nog verder teruggaan in de literatuur en aanhaken bij het onderscheid dat door Jürgen Habermas gemaakt wordt tussen leefwereld en systeemwereld. In die visie loopt de leefwereld waarin mensen in staat zijn hun onderliggende waarden met elkaar te bespreken voortdurend het gevaar gekoloniseerd te raken door de systeemwereld, waarin het doelrationeel handelen de boventoon voert (Visser, 2013).

Een vergelijkbare tweedeling maar dan persoonlijker gericht wordt beschreven door Max Weber. Hij maakt het onderscheid tussen een verantwoordingsethiek en een overtuigingsethiek (Weber, 2012). Daarmee wil hij het verschil aangeven tussen mensen die zich verantwoorden vanuit een bepaalde onwrikbare overtuiging over

wat goed is en zich niet persoonlijk laten aanspreken op de resultaten van hun handelen. Weber betoogt dat hiertegenover een verantwoordingsethiek van belang is, waarin mensen zich laten aanspreken op de voorzienbare gevolgen van hun handelen, omdat we, zoals hij het omschrijft, "rekening moeten houden met de veelvoorkomende tekortkomingen van de mensen" (Weber, 2012, p. 96).

### *Wat dit betekent voor het onderwijs?*

Dit lijken allemaal grote, abstracte termen maar het is niet moeilijk ze concreet te maken aan de hand van de dagelijkse ervaringen van leraren en schoolleiders. Laten we de volgende voorbeelden beschouwen:

- De afgelopen jaren heeft een discussie gewoed over de te zware rol die de Cito-toets aan het eind van de basisschool zou hebben. Niet alleen dient de toets voor het schooladvies van individuele leerlingen, ook wordt de optelsom ervan gebruikt als maat voor de kwaliteit van een school. Zo worden cognitieve prestaties van leerlingen vertaald in uitspraken over goed onderwijs op een school. Het is de vraag of dit wenselijk is. En zo niet: hoe zou het dan wel moeten?
- In het voortgezet onderwijs woedt een vergelijkbare discussie over de toetsdruk waar leerlingen mee te maken hebben. Leraren wiskunde nemen bijvoorbeeld stelling tegen de verplichte diagnostische rekentoets die ingevoerd wordt aan het eind van het derde leerjaar.
- Als gevolg van examenfraude in het hoger onderwijs hebben hbo-instellingen de procedures rondom het vaststellen en verantwoorden van cijfers aangescherpt. Een van de directe gevolgen hiervan is dat doelen van onderwijsmodules steeds meer slechts in termen van kennis en vaardigheden worden beschreven. Andere soorten doelen zijn minder betrouwbaar meetbaar en dus gevoelig voor fraude. Daarmee lijkt het onderwijs te worden versmald tot datgene wat meetbaar is.

Geert Kelchtermans (2009) heeft de negatieve invloed beschreven van de cultuur van performativiteit op de beroepsopvatting en het aanzien van het beroep van leraren. Doordat we zo gewend zijn te praten in termen van kwantitatieve resultaten zoals winnen, verliezen, scores en rankings zijn we bijna niet meer in staat om in andere termen over goed onderwijs te praten. Onderwijs lijkt hierdoor gereduceerd te worden tot een leerproces dat zoveel mogelijk gericht is op het bereiken van individueel succes (Biesta, 2013).

**Dat brengt ons bij het belang van normatieve professionalisering. Want willen we opnieuw kunnen praten over goed onderwijs, als samenleving als geheel maar zeker als betrokkenen bij het onderwijs, dan zullen we (opnieuw) moeten leren omgaan met die inherente onvoorspelbaarheid en normativiteit van het onderwijs. Wat we goed onderwijs vinden moeten we telkens opnieuw, samen in dialoog bepalen. Daarin zullen we ons bewust moeten zijn van de normen die we ieder voor zich hanteren, vanuit het oogpunt van samenleving, beroepsgroep en persoonlijke biografie. En zullen we moeten accepteren dat die dialoog lang niet altijd een eenduidige, voor ieder bevredigende uitkomst heeft. Het proces waarin we hiermee kunnen leren omgaan en als leraren die dialoog kunnen voeren en zelfs leiden, duiden we hier aan met het begrip 'normatieve professionalisering'.**

Voordat we kunnen uiteenzetten wat hierbij belangrijke elementen zijn en via welk proces deze professionalisering plaatsvindt, willen we eerst nader toelichten welke theoretische uitgangspunten we hiervoor gebruiken.

**“WAT WE GOED  
ONDERWIJS  
VINDEN, MOETEN  
WE TELKENS  
OPNIEUW SAMEN  
IN DIALOOG  
BEPALEN”**



## 2 / UITGANGSPUNTEN

De uitgangspunten voor de benadering die we hanteren om normatieve professionalisering te onderzoeken, zijn ontleend aan zowel geesteswetenschappelijke als sociaal-wetenschappelijke domeinen. Ze betreffen de wijze waarop we naar de mens en de menselijke ontwikkeling kijken; het wereldbeeld dat we hanteren en de opvatting over kennis en kennisontwikkeling. Deze drie domeinen hangen met elkaar samen.

### *Perspectief op menselijke ontwikkeling*

Ons eerste uitgangspunt is dat we een perspectief op menselijke ontwikkeling hanteren dat de interactie en interdependentie van mensen centraal stelt. Het wezen van de mens is niet in individuele zin te beschouwen maar moet altijd gezien worden in relatie tot anderen. Mensen ontwikkelen zich alleen in verbondenheid, in een voortdurende wisselwerking tussen aansluiten en losmaken (Hermans, 1995). In die zin is cognitieve ontwikkeling onlosmakelijk verbonden met fysieke en emotionele ontwikkeling (De Waal; Riksen-Walraven; Kiefer & Trump, ontleend aan Stevens & Bors, 2013; Kahneman 2013; Dijksterhuis 2012).

### *Perspectief op levensbeschouwing*

Ten tweede nemen we als uitgangspunt dat ieder mens handelt in relatie tot een eigen wereld- en levensbeschouwing. Enerzijds komen mensen tot handelen vanuit een bepaalde levensbeschouwing; anderzijds laten ze *in* het handelen zien wat voor hen belangrijk is en vormt zich als het ware steeds een levensbeschouwing. Levensbeschouwing is hier opgevat in brede zin, als een bepaalde grondovertuiging op basis waarvan iemand zijn levenshouding richt en beoordeelt (gebaseerd op Brümmer, 1975; zie Bakker, 2013). Dit hoeft niet per se te gaan om een levensvisie die geworteld is in een religieuze traditie. In zekere zin kan het zelfs om een niet-gearticuleerde levensbeschouwing gaan: het geheel van waarden en idealen van een persoon kan ook impliciet blijven voor de persoon zelf, totdat ze het idee hebben

dat die waarden worden aangetast (Borgman, 2012, p.350).

### *Perspectief op kennisontwikkeling*

Ten derde sluiten we in onze epistemologie aan bij een opvatting waarin gebeurtenissen in de werkelijkheid nooit objectief kenbaar zijn als op zichzelf staande fenomenen, maar altijd in samenhang met de context beschouwd moeten worden. Wat er plaatsvindt is altijd zowel oorzaak als gevolg van andere gebeurtenissen. Kennis kan dan niet slechts beschouwd worden als een objectief, buiten de mens staand fenomeen maar is altijd verbonden met de context waarin deze gebruikt en ontwikkeld wordt en met de morele en existentiële vragen van de mensen die de kennis hebben en benutten (Kunneman, 2005; Dewey, 1938; Argyris & Schön, 1974; Weick, 1995).

### *Implicaties voor onderzoek*

Dit heeft specifieke implicaties voor het uitvoeren van onderzoek in een onderwijscontext. Om tot kennisontwikkeling te komen, stellen we de praktijk centraal. De werkelijkheid van het handelen levert in dat geval de bouwstenen voor de theorie, niet andersom (Stevens, 2010; Van Manen, 1995; Meijer, 2014). In deze opvatting van kennisontwikkeling gaan we uit van de leraar (of van andere betrokkenen) als subject binnen het onderzoek; niet als een objectief te beschouwen object (Stevens, 2010). De leraar denkt en handelt zelf. Het is zaak dat denken te voeden en niet het handelen voor te schrijven (Meijer, 2014).

Daarnaast is de leraar soms wel object van onderzoek maar gaat de aandacht vooral uit naar de subtiel-subjectieve interpretatieprocessen die de totstandkoming van professioneel gedrag kenmerken. Zo doen we bijvoorbeeld onderzoek naar de persoonlijke biografie van de leerkrachten, de omgang met morele dilemma's, de invulling van burgerschapsonderwijs en de ontwikkeling van een beroepsidentiteit.

### *Normatieve en instrumentele professionalisering*

Normatieve professionalisering van leraren betreft dan dat aspect van hun ontwikkeling, waar de wisselwerking plaatsvindt tussen de persoon van de leraar, de professie (als geheel van kennis, vaardigheden, codes, cultuur, enzovoort) en de sociale en maatschappelijke context. Ontwikkeling op dit vlak betekent iets anders dan het vergroten van bepaalde waarneembare kennis of vaardigheden, waar het bij instrumentele professionalisering over gaat. Normatieve professionalisering draait om het vergroten van een bewustzijn, een sensitiviteit die leraren aan de dag leggen bij de dagelijkse uitvoering van hun taak. Het is in die zin vergelijkbaar met de term pedagogische tact (Van Manen, 1991; Bors en Stevens, 2013).

Instrumentele en normatieve professionalisering zijn aan elkaar verbonden, je kunt ze niet los van elkaar zien. Het afstand nemen van instrumentele professionaliteit zou een ontkenning zijn van de relatief vaste basis van kennis en vaardigheden waarop het beroep gebaseerd is. En het negeren van normatieve professionaliteit zou weer een ontkenning zijn van het gegeven dat alle kenniscanons, protocollen en methoden nog steeds geen volledig gestandaardiseerd, eenduidig onderwijs tot gevolg hebben. De leraar handelt met die instrumenten immers in specifieke situaties met individuele leerlingen (of studenten) en maakt al interpreterend voortdurend unieke, waardengeladen afwegingen over wat het goede is om te doen (Bakker, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012). Hier geldt ook het adagium "Consciously, we teach what we know. Unconsciously, we teach who we are" van Hamachek (1999, ontleend aan Korthagen, 2001).

**“WISSELWERKING  
TUSSEN DE  
PERSOON VAN  
DE LERAAR,  
DE PROFESSIE EN  
DE SOCIALE EN  
MAATSCHAPPELIJKE  
CONTEXT”**

## 3 / THEORETISCHE KADERS DIE HOUVAST BIEDEN

We hebben nu uiteengezet wat we verstaan onder normatieve professionalisering en op grond van welke uitgangspunten we denken te kunnen verantwoorden dat het een bruikbaar perspectief is. In deze paragraaf willen we toelichten aan de hand van welke theoretische inzichten meer zicht gekregen kan worden op de verschillende facetten van normatieve professionalisering. We putten hiervoor zowel uit geesteswetenschappelijke als sociaalwetenschappelijke bronnen. In paragraaf 4 gaan we een stap verder: dan zetten we uiteen hoe normatieve professionalisering in de dagelijkse werkelijkheid kan plaatsvinden of werken.

### *Geesteswetenschappen: pedagogiek en filosofie*

We sluiten zoals gezegd aan bij auteurs uit geesteswetenschappelijke hoek die het onderwijs duidelijk kenschetsen als morele praktijk, zoals Biesta, Dewey en Van Manen. Dat morele karakter is onlosmakelijk verbonden met de vaststelling dat onderwijs een proces is dat tussen mensen plaatsvindt. En daarmee is de menselijke interactie bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs (Stevens, 2002; 2010). Die inbedding in het menselijk handelen en menselijk contact bepaalt de onvermijdelijkheid van het morele karakter van het onderwijsproces (Biesta, 2013). Als we dat erkennen wordt de noodzaak zichtbaar om goed onderwijs niet alleen in economische zin als effectieve praktijk te beschouwen maar (vooral) als *normatieve praktijk* tussen mensen die ieder hun persoonlijke kader van afwegingen over het goede hanteren. Die mensen (leraren, leerlingen, leidinggevend en ouders) handelen allemaal vanuit bepaalde, meer of minder expliciete overtuigingen of persoonlijke normen. Als mensen hebben ze een zekere vrijheid in de keuzes die ze maken. Dat maakt in de eerste plaats dat nooit helemaal te voorspellen valt hoe de praktijk van het onderwijs zal verlopen (Biesta, 2013) en dat het ook niet mogelijk is voor alle gevallen op voorhand te bepalen wat het goede is om te doen (Van Manen, 1991). Biesta (2013) pleit om deze kenmerken van onderwijs als proces te onderstrepen en

daarmee om onderwijs op te vatten als een inherent zwak proces. Onderwijs is volgens hem geen mechanisch proces dat, als er maar voldoende onderzoek wordt gedaan, voorspelbare resultaten zal opleveren. De opbrengst van onderwijs is juist altijd afhankelijk van de creativiteit die mensen in hun vrijheid aanwenden. En het resultaat van die creativiteit is per definitie niet voorspelbaar.

#### *Sociaal-wetenschappelijk: onderwijskunde en psychologie*

Vanuit een ander perspectief kan normatieve professionalisering worden beschouwd als een existentieel leerproces. Meijer (2014) gebruikt hiervoor de term identiteitsleren. De ontwikkeling die we met deze termen bedoelen te duiden heeft te maken met de verbinding van persoonlijke overtuigingen, die doorgaans impliciet blijven maar als gevolg van bepaalde gebeurtenissen aangesproken worden. Het is dan aan de leraar om te herkennen wat er gebeurt, welke overtuigingen worden aangesproken hoe hij deze naar voren wil laten komen in deze situatie en of hij iets aan deze overtuigingen wil veranderen.

Korthagen (2005) onderscheidt persoonlijke opvattingen en overtuigingen op verschillende niveaus en ziet deze als een af te pellen ui: het ui-model. Het idee is dat leraren (-in-opleiding) de ervaringen die ze opdoen in concrete situaties relateren aan opvattingen die meer of minder diep in hun persoonlijkheid aanwezig zijn. Hiermee kunnen ze grip krijgen op de kern van hun persoon en deze verder ontwikkelen.

Hierop voortbouwend ontwikkelen Meijer en Akkerman (2011) het dialogisch perspectief op de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de leraar. Het uitgangspunt is dat de (professionele) identiteit van de leraar gerepresenteerd kan worden in verschillende ik-posities (Hermans & Hermans-Jansen, 1995), die in dialoog met elkaar en de omgeving zich ontwikkelen en (weer) aangesproken worden. In aanvulling op Korthagen biedt dit perspectief de mogelijkheid om de overwegingen van de leraar (en het handelen) te beschouwen vanuit een meerstemmig zelf. Dit is een horizontaal perspectief van ik-posities naast elkaar, als aanvulling op het

verticale perspectief van de lagen van de ui. Zo beschouwd kan een bepaalde situatie door een leraar op verschillende manieren geïnterpreteerd worden, vanuit verschillende posities of stemmen. Bepaalde (ingrijpende) ervaringen (ofwel grenservaringen) kunnen ervoor zorgen dat deze innerlijke stemmen met elkaar in dialoog raken (Akkerman en Bakker, 2011). In die dialoog kunnen leraren zoeken naar (een nieuwe) betekenis voor de ervaring. Daarbij verandert er iets in het patroon van stemmen (ofwel ik-posities) en in hun identiteit. De (professionele) identiteit wordt daarmee opgevat als een dynamisch en gevarieerd fenomeen, dat op grond van een wisselwerking met de externe ervaring telkens opnieuw gevoed wordt. Daarvoor is noodzakelijk dat leraren (-in-opleiding) een bepaalde discontinuïteit ervaren (Biesta, 2010). Meijer (2014) spreekt in dit verband van de noodzaak van crises voor transformatie.

### Organisatietheorie

Eén van de typerende kenmerken van een professional is de vrijheid en ruimte die nodig is om invulling te geven aan de onderwijstaak. Dat is volgens Biesta (2013) geen luxe, maar een principiële noodzaak, een *conditio sine qua non*. Een professional moet daarom vrij zijn om naar bevind van zaken te handelen. Ook al is een les nog zo precies voorbereid, het is onmogelijk te voorzien hoe de feitelijke onderwijsleersituatie zich zal voltrekken. Professioneel werken vraagt als het ware steeds om maatwerk-oplossingen ter plekke. De weerbarstige praktijk maakt het onmogelijk op voorhand alles af te dekken door protocollen en standaards (Weggeman, 2007; Weick, 1995). Deze complexe werksituatie vraagt niet alleen dat er een vrije professionele ruimte is maar ook dat de leraar zelfstandig en in zekere mate autonoom in die vrijheid moet kunnen besluiten en handelen. Goed onderwijs is per definitie dus altijd voor een deel *à l'improviste*. De (gedeeltelijke) autonomie van de leraar is daarmee ook een *principieel* kenmerk. Wat de leraar overweegt te doen in die vrije ruimte, wat hij vervolgens feitelijk doet en hoe hij beoordeelt of hij goed heeft gehandeld, is in hoge mate subjectief bepaald (Argyris & Schön, 1974).

**“VRIJ ZIJN OM  
NAAR BEVIND  
VAN ZAKEN TE  
HANDELEN”**



### *De rol van levensbeschouwing en bezieling*

De biografie van de leerkracht, de bronnen die hem inspireren en de overtuigingen van waaruit hij handelt, appelleren aan mensbeelden en wereld- en levensbeschouwingen. Belangrijke onderdelen van deze biografie zijn volgens Kelchtermans (2009) een besef van een persoonlijk (hoger) doel van onderwijs en een bijbehorend persoonlijk toekomstperspectief. Of, zoals Kant stelde: wat kan ik weten, hoe moet ik handelen, maar vooral: wat mag ik hopen? Pedagogisch handelen vraagt om een perspectief van hoop en hangt samen met iemands verwachtingen van de toekomst. Een levensbeschouwing kan vanzelfsprekend meer of minder zijn geëxpliciteerd en kan meer of minder coherent zijn (Smaling en Hijmans, 1997; Van den Brink, 2012). Ook kan een levensbeschouwing eventueel een religieus karakter hebben, waardoor verwezen wordt naar een hogere, transcendente werkelijkheid.

Opvallend in het Nederlandse, verzuilde onderwijsbestel is dat ondanks decennia van ontkerkelijking twee derde van de scholen hun identiteit blijven verbinden met een religieuze traditie (met name protestants-christelijk, katholiek, islamitisch of hindoestaans). De interpretatie daarvan blijkt in toenemende mate ingewikkeld vanwege maatschappelijke tendensen van secularisatie en religieuze pluriformiteit, individualisering, fragmentering (Bakker & Rigg, 2004; Bakker, 2004) en het eclectisch gebruikmaken van levensbeschouwelijke tradities. De vanzelfsprekendheid van een traditie (zie bijvoorbeeld ook Geert Mak, 1999), of misschien beter gezegd de vanzelfzwingzaamheid (Luckmann & Berger, 1966) is voorbij. Er is misschien wel een effect maar dit is diffuus en meerduidig.

Van den Brink (2012) gebruikt de term het hogere om de algemeen-menselijke ervaring te duiden dat we ons onderdeel kunnen voelen van een groter verband, wat ons aanzet tot onbaatzuchtig handelen (Van den Brink, 2012 p. 26). Het onderzoek onder leiding van Van den Brink vormt een staalkaart van wijzen waarop mensen in allerlei contexten, ondanks het nagenoeg

verdwijnen van expliciet religieuze verbanden, ervaren dat de manier waarop ze over de wereld en hun leven daarin nadenken (het leven beschouwen, als het ware) van belang is voor de normatieve oordelen die ze hebben over het leven. In die zin blijft het onverminderd relevant om de rol van levensbeschouwing ook bij de ontwikkeling van de normatieve professionaliteit van leraren te onderzoeken. Alleen vraagt het wellicht een ander vocabulaire, een andere taal (Borgman, 2012), om hierover te praten, zeker in het onderwijs.

Maar al te vaak wordt het spreken over levensbeschouwing of identiteit in een school namelijk vooral in *deductieve* zin opgevat. Er zou dan sprake moeten zijn van een min of meer vaststaande identiteit, afgeleid van de denominatie van de school, waaraan regels en normen voor het dagelijks handelen in de school kunnen worden afgeleid. Dat neemt het zicht weg op een meer *inductieve* benadering van identiteit en levensbeschouwing, waarbij we, vanuit het concrete spreken en handelen van leraren en schoolleiding, afleiden wat de alledaagse, levende identiteit van de school is. Stevens (2004) spreekt in dit verband van schoolethos: het geheel van waarden van waaruit leraren bepalen wat ze het goede vinden om te doen. Zo'n schoolethos is er altijd, of hier nu bewust vorm aan wordt gegeven of niet.

De spraakverwarring rondom de identiteit van de school, die vaak weinig ruimte laat voor het bespreken van individuele betekenissen die gegeven worden aan aloude symbolen, rituelen en bronnen, maakt dat een thema als levensbeschouwing nauwelijks meer een domein is dat expliciet besproken kan worden in het kader van de ontwikkeling van leraren. Levensbeschouwelijke vorming van zowel leerlingen als leraren is te lang gezien als een aparte categorie van ontwikkeling. Dit had te maken met de hiervoor al geschetste problematiek, waarbij een deductieve opvatting over identiteit en levensbeschouwing dominant was, vaak gekoppeld aan een specifieke religieuze stroming. Met het verdwijnen van het belang van religie is ook levensbeschouwing naar de rand van het onderwijsproces verdwenen.

Met ons onderzoek naar normatieve professionalisering proberen we een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van een nieuwe taal en zo deze spraakverwarring te helpen oplossen. Hiervoor kunnen we aansluiten bij een herwaardering die zichtbaar is van professionele identiteit in termen als bezieling en engagement (Schuijt, 2014; Berghuijs, 2014). Dit komt ook terug in veelgebruikte aanpakken voor reflectie op het beroep. Zoals bijvoorbeeld het hierboven besproken ui-model van Korthagen, dat met termen als identiteit en spiritualiteit de kern van de persoonlijkheid van de leraar tracht te omschrijven. Het niet-rigide hanteren van religieuze claims is noodzakelijk om de taal, symbolen en rituelen die zicht geven op onze levensbeschouwing en de ontwikkeling daarvan te gebruiken om de verbinding te maken tussen de cognitieve en affectieve dimensie van de professionele ontwikkeling van leraren. En daarmee een woord als bezieling een nieuw kader te geven.

Dat het volgens de theoloog Tillich (1964) in religieuze tradities gaat om *ultimate concerns* en dat in tradities taal, symbolen en rituelen worden aangereikt die communities constitueren (Taylor, 1989) helpt ons oriënteren op de mogelijke betekenissen van religieuze claims die normatieve professionals mogelijkermogelijk doen in het benoemen van goed onderwijs (Faber, 2012).

**“MET HET  
VERDWIJNEN VAN  
HET BELANG VAN  
RELIGIE IS OOK DE  
LEVENSBSCHOUWING  
NAAR DE RAND  
VAN HET  
ONDERWIJSPROCES  
VERDWENEN”**

## 4 / NAAR EEN NIEUWE PROFESSIONALITEIT

### *Normatieve professionalisering: een lastig begrip*

De problematiek rond de positie van onderwijs in onze huidige maatschappij, zoals we die schetsten in de eerste paragraaf, vraagt naar ons idee een nieuwe, uitgebreidere opvatting van professionaliteit dan wat gangbaar is. Hierin sluiten we aan bij het denken van Kunneman (2005; 2013) die, zoals we hierboven al besproken hebben, de term normatieve professionalisering heeft gemunt.

We zijn overigens de eersten om toe te geven dat dit een lastig begrip is. Voor velen heeft het normatieve op het eerste gehoor een negatieve bijklank. Bovendien kan gesteld worden dat het in zekere zin een pleonasme is. De term professionaliteit bergt al in zich dat er vanuit bepaalde normen gewerkt wordt: professioneel handelen is nooit neutraal. Tot slot laat het zich lastig in het Engels vertalen, wat het aangaan van de discussie in internationaal verband over deze problematiek niet eenvoudiger maakt. Er zijn vergelijkbare termen die gebruikt worden zoals waardenvolle professionaliteit, persoonlijke professionaliteit, responsieve professionaliteit of bezielde professionaliteit. Al deze alternatieve termen hebben zowel voor- als nadelen. We kiezen er om twee redenen voor om voorlopig toch de term normatieve professionaliteit te blijven gebruiken. In de eerste plaats omdat we hiermee expliciet aansluiten bij de geschetste traditie van dit begrip en het onderliggende denkkader. In de tweede plaats vanwege de toenemende hoeveelheid onderzoeken die binnen dit referentiekader gedaan wordt, waarmee het makkelijker wordt om de verbindingen tussen die onderzoeken te leggen.

Bovendien prefereren we de term professionalisering boven professionaliteit in samenhang met normatief, om te benadrukken dat het gaat om het proces waarmee een leraar zich op dit vlak ontwikkelt, niet om het bereiken van een bepaalde minimale norm - laat staan een eindpunt.

**We hanteren, gebaseerd op de literatuur die we hierboven besproken hebben, de volgende werkdefinitie van normatieve professionalisering:**

**“Normatieve professionalisering is de dialogische ontwikkeling van de beroepsdimensie, waarin de leraar zich bewust is van de existentiële aspecten van het werk. Dat wil zeggen dat hij de uniciteit herkent van het appel dat op hem gedaan wordt door de ander (de leerling). Hij probeert, met erkenning van de eigenheid van zichzelf en van de ander voor wie hij verantwoordelijk is tot goed handelen te komen.”**

#### *Doeldomeinen van het onderwijs en discontinuïteit*

De leraar heeft als taak ruimte te maken voor de dialoog en de balans te houden tussen de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectivering (Biesta, 2010). De taak voor de lerarenopleider is dan om op dezelfde manier een balans te zoeken. Daarvoor zullen lerarenopleiders in de opleiding zo goed mogelijk ruimte moeten maken voor de reflectie op de existentiële aspecten van het werk. Indien nodig zullen zij deze reflectie uit moeten lokken door discontinuïteit aan te brengen, om vervolgens het reflectieproces dat daaruit voortkomt zorgvuldig te begeleiden. Op die manier leert een leraar-in-opleiding de verschillende normatieve perspectieven te herkennen, gebruiken en verbinden met de instrumentele professionaliteit.

Het aangrijpen van discontinuïteit vraagt soms moed van de leraar (en de lerarenopleider) omdat het ook de vinger kan leggen op de zere plek van het eigen ongemak en het eigen tekortschieten. Toch is het nodig, het geeft de mogelijkheid te doorbreken wat vanzelfsprekend leek en te reflecteren op de vraag welke verschillende perspectieven en mogelijke conflicten tussen doeldomeinen leidden tot die discontinuïteit. Dat zal in veel gevallen een complex vraagstuk zijn. Normatieve professionalisering zou in die zin volgens Kunneman (2013) ook kunnen worden omschreven als het aangrijpen van deze pijn die in eerste instantie gevoeld wordt (*dolor complexitatis*), om de complexiteit te onderzoeken en beter te leren begrijpen (*amor complexitatis*).

De uitdaging voor lerarenopleiders (en ook voor leraren) is te herkennen welke persoonlijke reflectie zij zelf nog nodig hebben om dit goed te (leren) kunnen. Dat kan alleen maar als lerarenopleiders zelf ook met elkaar delen wat zij meemaken met hun studenten en uitwisselen over wat volgens hen in die situatie het goede zou zijn. Daarbij is van groot belang dat deze uitwisselingen niet alleen gericht zijn op het vinden van de beste oplossing maar op het samen (leren) ontwikkelen van nieuwe betekenissen. De weg waarlangs subjectivering plaatsvindt is onvoorspelbaar, net als het resultaat. Dat geldt in de relatie leraar-leerling maar ook in de relatie opleider-student. Het is de kunst de ruimte open te houden en waar nodig te maken, om dit te laten plaatsvinden. Daarom moeten we niet zozeer vast te houden aan wat we (al) weten en dit op- of uitleggen aan anderen, maar ons juist oriënteren op wat we niet (kunnen) weten en dit niet-weten of het nog-niet-weten uithouden.

Om deze ruimte voor dialoog te maken, dienen verhalen als primaire bron en aanknopingspunt. Met verhalen bedoelen we hier de specifieke vorm waarmee we onze ervaringen met anderen delen. In een verhaal dat we vertellen, verbinden we een concrete gebeurtenis aan onze eigen gevoelens en opvattingen. Het is van belang dat zo'n verhaal als start voor een dialoog zorgvuldig geformuleerd en verteld wordt (Pauw & Van de Ven, 2005; Van den Berg et al, 2011).

De emotionele dimensie van het verhaal biedt ons toegang tot de ervaring van discontinuïteit in de gebeurtenis (Kunneman, 2013, p. 447). We schrikken ergens van, zijn ontdaan, verbaasd, of boos of beledigd. Maar we kunnen door een gebeurtenis ook juist opgetogen raken, enthousiast of een sterke impuls aan ons zelfvertrouwen ervaren. Dat heeft te maken met de onderliggende patronen van waarden die we hebben opgebouwd en die we hanteren.

De discontinuïteit bestaat eruit dat we beseffen dat we een nieuwe betekenis aan die waarden kunnen geven en onze patronen opnieuw kunnen (laten) vormen. Dat gaat vrijwel alleen in dialoog met een ander (Wassink, 2011). Het is aan die dialoog dat lerarenopleiders vorm moeten geven. Hoe dit proces precies verloopt, is (onder andere) onderwerp van de onderzoeken die op dit moment worden uitgevoerd binnen het lectoraat.

Die ervaringen van discontinuïteit kunnen de leraar overkomen maar kunnen ook geïnitieerd worden, zeker in de opleiding (Meijer, 2014). Waar (jonge) leraren nog een beperkt scala aan posities hebben om naar situaties te kijken, zullen ze weinig repertoire hebben om te handelen in onverwachte en moreel geladen situaties. Het is aan de opleider om die situaties te articuleren, ontmoeting te organiseren en om ervoor te zorgen dat de leraar ervaart wat of wie er in hem aangesproken wordt in een bepaalde situatie (Biesta, 2013). De leraar-in-opleiding is dan in een dubbele dialoog: met zijn opleider of mede-studenten maar ook met zijn persoonlijke en professionele biografie (Kelchtermans, 2009).





**“ZOALS  
HET LEVEN  
INGEWIKKELD EN  
ONVOORSPELBAAR  
IS, ZO IS HET  
ONDERWIJS-  
LEERPROCES  
DAT OOK”**

## 5 / WELKE BEWEGING IS NODIG? EN HOE ZIEN WE DAT VOOR ONS?

### *Beweging 1: Van dolor complexitatis naar amor complexitatis*

Als een les of een contact met een student of leerling niet volgens het boekje verloopt, is de vraag hoe het dan verder gaat. We hebben daarbij de primaire neiging terug te schrikken voor zo'n moeilijke situatie. Het hoort bij de kenmerken van het menselijk redeneren om dan zo snel mogelijk te kiezen voor de meest plausibele verklaringen en reparatiestrategieën (Kunneman, 2013; Kahneman, 2011). Toch kan de sleutel tot nieuwe inzichten juist ook in die moeilijkheid liggen. We kunnen belangrijke vooruitgang boeken door de technische aspecten van onderwijs en leerprocessen te onderzoeken maar moeten de ingewikkelde vragen over onderwijs niet uit de weg gaan.

De ervaring van de complexiteit van de onderwijsleersituatie kan gemakkelijk pijnlijk zijn, een *dolor complexitatis*. De makkelijkste reactie is dan om terug te grijpen op het systeem of om het systeem verder uit te bouwen, zodat er weer nieuwe grip ontstaat. De valkuil is dat we daardoor de complexiteit van de onderwijsleersituatie ontkennen. De beweging die wij voorstaan is dat we via die *dolor complexitatis* de complexiteit niet ontkennen maar erkennen en omarmen en zo komen tot een *amor complexitatis*. Zoals het leven ingewikkeld en onvoorspelbaar is, zo is het onderwijsleerproces dat ook. Laten we dat erkennen, zodat we leren om ondanks en dankzij die complexiteit goed te handelen.

Met Biesta (2013) kunnen we nog een stap verder gaan. Onderwijs gaat ten diepste om het toelaten van de vrijheid van de leerlingen en leraren om te reageren op elkaar in de erkenning van de verschillende perspectieven die we hanteren en het kunnen uithouden van de onzekerheid over wat die wisselwerking uiteindelijk oplevert.

### *Beweging 2: Van verantwoording naar verantwoordelijkheid*

We zijn gewend geraakt om verantwoording af te leggen over de resultaten van het onderwijs. Toetsresultaten, eindexamencijfers en internationale vergelijkingen zijn vrijwel dagelijkse kost in het publieke debat. Veel aandacht gaat uit naar het instrumentaliseren en meten van wat we onderwijzen. Daarbij blijft echter de vóór-vraag naar wat we goed onderwijs vinden, dus voordat we nadenken over hoe we prestaties kunnen vaststellen, te vaak onderbelicht. Er is te weinig aandacht voor het waartoe van de school en het onderwijs: wat zou het uiteindelijke doel moeten zijn van onderwijs? Dat is de vraag naar de verantwoordelijkheid die we hebben in het onderwijs. Waartoe dient het werk van docenten, opleiders en onderzoekers? Voor welke vragen staat de samenleving en welk antwoord kan onderwijs daarop geven? Over die ver-antwoord-elijkheid kunnen we het best praten door voorbeelden te geven van situaties en daarover verhalen te vertellen. Die verhalen kunnen de (morele) kaders bieden waarbinnen we diepte en betekenis kunnen geven aan de smalle verantwoording op de cijfers.

### *Beweging 3: Van smalle visie naar brede, gelaagde visie (meer-dimensionaal) van kwaliteit*

Als de goede docent is gedefinieerd in een competentielijst met tien competenties zouden we gemakkelijk kunnen denken dat elke docent die de tien competenties afgevinkt heeft gekregen dus een goede docent is. Niets is echter minder waar. Twee docenten, beide met tien vinkjes, zijn vanzelfsprekend twee verschillende docenten met verschillende kwaliteiten en opvattingen. Deze vanzelfsprekendheid is in beleid, onderzoek en praktijk, helaas geen werkelijkheid. Er is al veel aandacht voor reflectie in de opleidingspraktijk. Onze observatie is dat veel gebruikte reflectiemodellen, zelfs als ze het diepere zelf beogen te exploreren, te snel oplossingsgericht en daarmee instrumenteel worden ingezet. Reflectie door de professional zou erop gericht moeten zijn de kwaliteiten van instrumenten kritisch te bezien en daarover een waardeoordeel te hebben. Zo kan zicht verkregen worden op het meerdimensionale karakter van kwaliteit.

*Beweging 4: Van rendement naar waarde;  
van resultaat naar vorming*

In het bepalen van de kwaliteit van het onderwijs op zowel scholen in het primair en voortgezet onderwijs als in de lerarenopleiding richten we ons vooral op het rendement. Stromen leerlingen snel genoeg door? Halen studenten snel genoeg hun diploma? Daarmee beschouwen we leerlingen en studenten als objecten in een systeem. We moeten opnieuw leren kijken naar leerlingen en studenten als subjecten; als verantwoordelijke mensen die hun creativiteit gebruiken om te handelen, ofwel initiatieven te nemen. Daarvoor is vorming nodig, *Bildung* naast *Ausbildung*. Hoe we dat kunnen bereiken is minder eenvoudig voor te schrijven, en juist daarom van groot belang om te bespreken vanuit concrete praktijken.

*Beweging 5: Van concept-denken in het levensbeschouwelijk onderwijs naar de school als waardengemeenschap*

Normatieve professionalisering vraagt van leerkrachten dat fundamenteel wordt nagedacht over de achtergrond en legitimatie van het eigen professioneel handelen. Als we maar diep genoeg elkaar bevragen gaat dat dus uiteindelijk ook over iemands mensbeeld, iemands wereld- en levensbeschouwing. In het Nederlandse onderwijs is door de verzuiling de verleiding groot de levensbeschouwelijke oriëntatie van het onderwijs te doordenken vanuit de formele confessionele concepten van de school. Vanwege de maatschappelijke secularisatie en religieuze pluriformisering is dit onmogelijk geworden. Zowel buiten als binnen de school worden de levensbeschouwelijke concepten op zich en de mogelijke betekenis(sen) immers uiteenlopend geïnterpreteerd. Door de school te zien als een waardengemeenschap waar normatieve professionals al doende normatieve praktijken creëren, ontstaat een beter en werkbaarder perspectief op het identiteitsberaad van de school.

*Beweging 6: Van beschrijven naar vertellen hoe het zit*

Een zekere begripsverwarring of soms zelfs irritatie speelt gemakkelijk op rond het begrippenpaar normatieve professionaliteit. Alsof de normatieve professional wel even zal vertellen hoe het zit of, nog erger, alsof onderzoekers van het lectoraat normatieve professionalisering weten hoe het moet. Dat mogelijke misverstand moet uit de weg. We kunnen daarvoor op drie manieren kijken naar normatieve professionalisering.

1. Expliciete aandacht voor normatieve professionalisering vraagt op het meest basale niveau inzichtelijk te maken op welke manier en met welke inhouden normativiteit een rol speelt in het professionaliseringsproces van een leraar. Inhouden worden beschreven, zoals ze empirisch kunnen worden vastgesteld, door opleiders en onderzoekers. Dat is een belangrijke invalshoek omdat de waardeoriëntatie van professioneel gedrag veelal impliciet blijft.
2. Op niveau twee richt normatieve professionalisering zich op het opleidingskader. De kwestie is hoe we studenten en leraren idealiter kunnen uitdagen, verleiden en begeleiden in het verkennen en expliciteren van hun eigen normativiteit en waardeoriëntaties.
3. En pas op niveau drie is de aandacht voor normatieve professionalisering ook in haar eigen uitspraken zelf normatief en wordt uitgesproken wat goed, wat beter en wat slecht is, in de zin dat het onwenselijk is. Op dit niveau wil het lectoraat terughoudend zijn en worden vooral in het kader van de afzonderlijke projecten explicietere stappen gewaagd.



**“MEER DAN OOIT  
IS ER AANDACHT  
VAN DE POLITIEK,  
DE SAMENLEVING  
EN DE MEDIA VOOR  
DE KWALITEIT VAN  
HET ONDERWIJS”**



## / TOT SLOT

Het valt niet te ontkennen dat er veel in beweging is in het onderwijs. Meer dan ooit is er aandacht van de politiek, de samenleving en de media voor de kwaliteit van het onderwijs. Er lijkt consensus te ontstaan dat het alleen maar strakker controleren op een smalle definitie van kwaliteit geen soelaas biedt en misschien zelfs averechts kan werken. Op alle fronten zoeken leraren, ouders, onderzoekers, beleidsmakers en politici naar houvast om de bredere betekenis van goed onderwijs te duiden.

Met het onderzoeksprogramma van ons lectoraat en dit manifest in het bijzonder willen we een poging doen die zoektocht te onderbouwen en te legitimeren. Deze zoektocht voert naar ons idee in eerste instantie naar binnen, naar onszelf, onze eigen drijfveren en gevoelde verantwoordelijkheid als professional.

Het is een lange tekst geworden, langer dan we in eerste instantie dachten en met hier en daar wellicht meer complexe begrippen dan we zouden willen. Aan de andere kant liggen de aanknopingspunten om over goed onderwijs in brede zin te praten nooit ver weg. Iedere betrokkene bij het onderwijs ervaart dagelijks het persoonlijke appel dat op hem of haar gedaan wordt. We hopen met ons onderzoek eraan bij te dragen dat dat appel verstaan en verder geëxploreerd kan worden om zo een breed gedragen, zinvolle dialoog over goed onderwijs te kunnen voeren. Want in het goed kunnen aangaan van die dagelijkse ontmoetingen en het voeren van dat dagelijkse gesprek ligt de belangrijkste uitweg uit de huidige verwarring.

## / LITERATUUR

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011).** Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011).** A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974).** *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakker, C. (2013).** *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie (oratie)*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.
- Berg, B. v. d., Fortuin-Van, d. S., Van, d. H., & Wassink, H. (2011).** *Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit*. Amersfoort: CPS.
- Berghuijs, J. (2014).** *New spirituality and social engagement*. Utrecht: Utrecht University.
- Biesta, G. (2010).** *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013).** *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Borgman, E. (2012).** Het hogere in het werk. In G. Van den Brink (Ed.), *De lage landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan* (pp. 349-351). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dijksterhuis, A. (2007).** *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Faber, M. (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. Utrecht: Universiteit Utrecht (academisch proefschrift).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012).** *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (1995).** *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. London: The Guilford Press.
- Kahneman, D. (2011).** *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- 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. doi:10.1080/13540600902875332

- Kneyber, R., & Evers, J. (Eds.). (2013).** *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs.* Amsterdam: Boom/Lemma.
- Korthagen, F. A. (2001).** *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap (oratie).* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005).** Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kunneman, H. (2013).** Slotbeschouwing: De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In H. Van Ewijk, & H. Kunneman (Eds.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 431-456). Amsterdam: SWP Books.
- Kunneman, H. P. (2005).** *Vorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme.* Utrecht: Humanistics University Press.
- Luckmann, T., & Berger, P. L. (1991, oorspr. 1966).** *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* London: Penguin UK
- Onderwijsraad. (2013)** *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit.* (No. 20130027/1029). Den Haag: Onderwijsraad.
- Mak, G. (2004).** *De mercator sapiens anno 2004. over eenzaamheid, moed en vertrouwen (Raffaëlenlezing 2004).* Utrecht: Rabobank Groep.
- Meijer, P. C. (2014).** *De docent: Sterk in ontwikkeling (oratie).* Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Nussbaum, M. C. (2011).** *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft [Not for profit. Why democracy needs the humanities]* (R. van Kappel, trans.). Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad. (2013).** *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013.* (No. 20130206/1027). Den Haag: Onderwijsraad.
- Pauw, I., & van de Ven, P. (2005).** Wat reflecteert een reflectieverslag? Een retorisch onderzoek. *Velon Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 26(1), 15-22.
- Schuijt, L. (2014).** *Wat bezielt ons? Van verstarring naar vitaliteit.* Deventer: Vakmedianet.
- Science in transition. (2014).** Retrieved Oct 21st, 2014, from <http://www.scienceintransition.nl/>
- Smaling, A., & Hijmans, E. (1997).** *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing.* Amsterdam: Boom.

- Stevens, L., & Bors, G. (Eds.). (2013).** *Pedagogische tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. (2002).** *Zin in leren*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Stevens, L. (2010).** *Zin in onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Taylor, C. (1989).** *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tillich, P. (1955).** De moed om te zijn. Utrecht: *Bijleveld*.
- Tillich, P. (1964).** *Theology of culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Van den Brink, G. (Ed.). (2012).** *De lage landen en het hogere. de betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Manen, M. (1991).** Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-536.
- Van Manen, M. (1991).** *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1995).** On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Verhaeghe, P. (2012).** *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Visser, A. (2013).** Marktfilosofie en onderwijsutopie: Leraren tussen 'leefwereld' en 'systeem'. In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs* (pp. 19-29). Amsterdam: Boom.
- Wassink, H. (2011).** Leren en leven met hart en ziel. In B. Van den Berg, C. Fortuin-Van der Spek, A. Van der Harst & H. Wassink (Eds.), *Onze school is een verhaal*. Amersfoort: CPS.
- Weber, M. (2012).** *Wetenschap als beroep/Politiek als beroep* (H. Driessen, trans.). Nijmegen: Vantilt.
- Weggeman, M. (2007).** *Leidinggeven aan professionals? Niet doen*. Schiedam: Scriptum.
- Weick, K. E. (1995).** *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.