

Installatie lectoraat

Talenten en Opbrengsten

Twee redes

Leer jij jouw leerlingen hun talenten kennen?
... en levert dat ook wat op?

Lectorale rede door dr. J.J. (Hans) Bakker, lector

De vliegende tijd.
Kairos en Chronos in het onderwijs.

Lectorale rede door drs. J. (Jan) Kaldeway, associate lector

De twee redes die in verkorte vorm zijn uitgesproken tijdens de installatie van het lectoraat Talenten en Opbrengsten op 28 oktober 2015





Basisschoolleerkrachten ervaren een hoge werkdruk. Ze willen ook veel. Er is een sterk verlangen om alle kinderen recht te doen, hun talenten te zien, iedereen passende aandacht te geven. En er is de wens ze uit te dagen, de lat hoog te leggen en ze goed voor te bereiden op wat de samenleving allemaal vraagt. Hoe krijg je dat voor elkaar? Kun je hoge opbrengsten realiseren en tegelijk ruimte bieden voor de eigenheid van elk kind?

Samen met het werkveld heeft de academie Educatie vijf kritische beroepssituaties geformuleerd die samen het beroepsbeeld vormen van de toekomstige leerkracht: Practice what you preach, Grip op je groep, Werk Smart, Kinderen en hun talenten en De professionele leergemeenschap.

Het lectoraat Talenten en Opbrengsten van de academie Educatie doet binnen de vijf genoemde kritische beroepssituaties samen met basisscholen onderzoek naar de vraag hoe talentgericht en opbrengstgericht leren en onderwijzen elkaar kunnen versterken en kunnen worden geïntegreerd.

In dit boekje vindt u de redes die lectoren dr. J.J. (Hans) Bakker en drs. J. (Jan) Kaldeway in verkorte vorm uitspreken tijdens de installatie van het lectoraat Talenten en Opbrengsten op 28 oktober 2015.

Voorwoord

Welke leraar verzucht niet regelmatig dat 'de' bureaucratie en werkdruk werkelijk nog nooit zo erg waren? En dat tegenwoordig alles wat leerkrachten moeten onderwijzen is voorgeschreven? C.S. Lewis schreef in zijn 'Brieven uit de hel' al: 'Ik houd veel meer van vleermuizen dan van bureaucraten. Ik leef in het Manageriticum, in een wereld van 'Admini'...'.

Tegelijkertijd stelde hij ook de vraag of leraren leerlingen vormden met kennis maar zonder morele 'borstkas'. 'The abolition of man' is een reële dreiging voor de samenleving als leraren de vorming van hun leerlingen te beperkt opvatten of (onbewust) relativistische opvattingen uitdragen. 'But the man-moulders of the new age will be armed with the powers of an omniscient state and an irresistible scientific technique: we shall get at last a race of conditioners who really can cut out all posterity in what shape they please...'.

Wellicht zou C. S. Lewis positiever zijn over recente ontwikkelingen. Zo stelt het Platform Onderwijs 2032 dat de overheid de essentie van burgerschap moet vastleggen, maar dat dit beperkt moet blijven. Zodat scholen een invulling hieraan kunnen geven die past bij hun visie op onderwijs. Volgens de Lerareneed van de CHE is dat om kinderen te leren liefhebben en recht te doen in hun gemeenschap in de wereld met verstand, hart, ziel en handen. Leraren die dit nastreven kunnen we professioneel, normatief en geestelijk vertrouwen. En daarmee kan de bureaucratie geleidelijk aan verdwijnen.

Daarmee is de brug geslagen naar de onderzoeksopdracht van ons nieuwe lectoraat. Hoe komen we tot een vruchtbare spanning tussen de druk van het bureaucratische, opbrengstgerichte werken enerzijds en het meer normatieve, romantische talentgerichte werken anderzijds? Onder leiding van Jan Kaldeway en Hans Bakker gaat de kenniskring dit samen met academische basisscholen verbonden aan Academie Educatie onderzoeken en praktische oplossingsrichtingen formuleren. Ten dienste van de kinderen zoals ze bedoeld zijn, met al hun talenten.



Emile van Velsen,
academiecteur



dr. J.J. (Hans) Bakker, lector

Hans Bakker (1953) PhD, is onderwijspedagoog en schreef een proefschrift over expansief leren van een schoolorganisatie: hoe kunnen deelnemers aan een organisatie uit hun comfortzone komen, grenzen overgaan en grenzen verleggen? Hij gaat met basisschool De Hoeksteen in Nijkerk onderzoek doen naar de verhalen van lerenden: lerende leerlingen, lerende leerkrachten en lerende scholen. Hans werkte na de pabo in het basisonderwijs en studeerde in de avonden Nederlands, Onderwijskunde, Pedagogiek en Communicatiewetenschappen. Hij is na de basisschool naar het hbo overgestapt bij de opleiding Journalistiek & Communicatie en is vervolgens bij de opleiding Leraar Basisonderwijs gaan werken. Daarnaast geeft hij les in de masteropleiding Leren & Innoveren en is ook bij de master Educational Leadership betrokken geweest.



drs. J. (Jan) Kaldeway, associate lector

Jan Kaldeway (1957) MSc, MMus, werkt sinds 2008 op de CHE, Academie Educatie, als onderwijspedagoog, examinerator van het afstudeeronderzoek en onderzoeker. Ook werkt hij als onderzoeksdocent bij de masteropleiding Educational Leadership van PentaNova, waarin de CHE participeert. Hij volgde aan de Universiteit Utrecht de studie Sociale Pedagogiek en aan het Utrechts conservatorium de opleiding tot vakmusicus.

“Aan de Universiteit Utrecht werkte ik veel jaren met studenten die ondanks voldoende intelligentie en inzet niet tot studieresultaten kwamen. Daar ontstond mijn interesse in leerstijlen en ontdekte ik hoe binnen verschillende onderwijscontexten verschillende leerstijlen tot studiesucces leiden: een leerstijl die in de ene context tot goede resultaten leidt, kan in een andere context juist averechts werken. In het lectoraatsonderzoek bij basisschool De Vlinderboom in Ede heb ik de gelegenheid na te gaan of en hoe deze thematiek ook in het basisonderwijs speelt. Daarnaast heb ik een sterke filosofische en praktische interesse in de verhouding tussen theorie en praktijk of tussen ratio en intuïtie: wat kunnen we van theorie en onderzoek verwachten in bijvoorbeeld de basisschoolpraktijk, en hoe belangrijk is scholing hierin ten opzichte van bijvoorbeeld pedagogische tact of musische kwaliteiten?”



drs. D. (Derjan) Havinga-Heijs, lid kenniskring

Derjan Havinga-Heijs MA is sinds 2005 werkzaam op de CHE, Academie Educatie. Na haar opleiding tot leraar basisonderwijs studeerde zij Nederlandse Taal & Cultuur aan de Rijksuniversiteit Groningen.

“In de afgelopen tijd heb ik mijn expertise mogen ontwikkelen op het gebied van taalontwikkeling, taalbeheersing en taaldidactiek. Mijn interesse gaat uit naar de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid, leesschrijfvaardigheid en schrijfvaardigheid en dan vooral hoe onderwijs zo kan worden vormgegeven dat kinderen zich echt betrokken voelen bij wat ze leren. Ik vind het heel belangrijk dat kinderen de waarde van wat ze leren inzien en dat ze er plezier in hebben. Voor het kunnen functioneren in onze maatschappij is het heel waardevol als kinderen goed kunnen lezen, schrijven en zich mondeling kunnen uitdrukken. Ik merk dat dit ook voor de persoonlijke en sociaal-emotionele ontwikkeling van groot belang is.

Daarmee kom ik op een ander punt waarin ik mezelf heb mogen ontwikkelen: ik ben als supervisor en coach geregistreerd bij de LVSC. Het heeft mijn hart om mensen te laten nadenken over hun drijfveren en mogelijkheden. Als leerkrachten zich hier bewust van zijn kunnen ze ook de talenten van kinderen meer aanspreken en ontwikkelen ze meer zelfvertrouwen in hun communicatie richting kinderen, ouders en collega's. Ik ben verder actief als begeleider van studenten bij het doen van onderzoek en voor het lectoraat van de Academie Educatie zoek ik naar kansen om samen met basisscholen onderzoek te doen. Ik ga met basisschool De Klokbeker in Ermelo onderzoek doen naar samenwerkend leren tussen leerlingen en naar wat dit vraagt van de samenwerking binnen het team”.



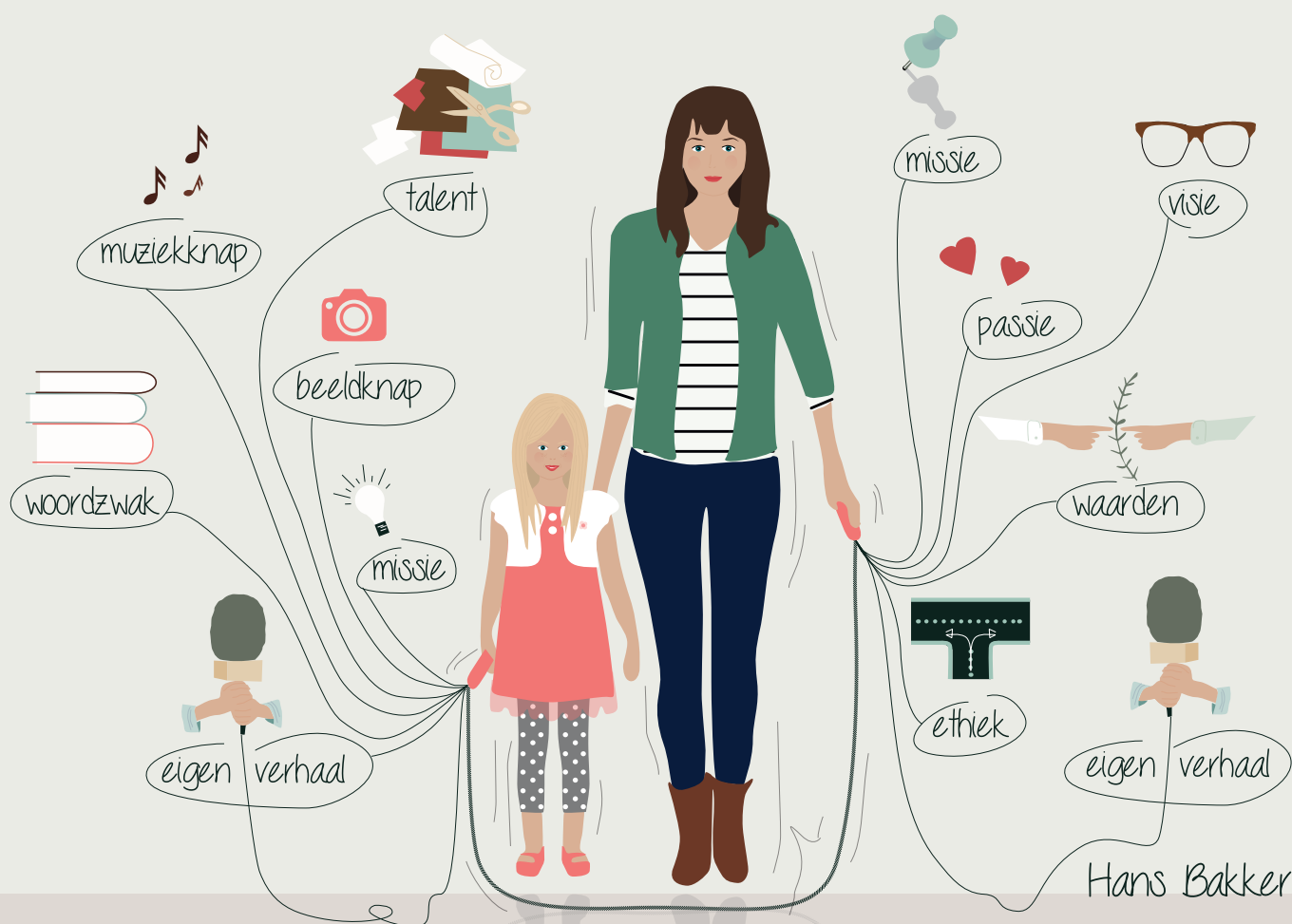
drs. G.J.M. (Gert-Jan) Veerman, lid kenniskring

Gert-Jan Veerman MSc, is onderwijskundige en socioloog. Hij doet promotie-onderzoek naar de invloed van etnische diversiteit op het functioneren van schoolklassen. Met basisschool De Fontein in Barneveld gaat hij onderzoek doen naar onderzoekend leren als aanvulling op en verbreding van vaardigheden in het cognitieve domein.

Gert-Jan werkte na de pabo tien jaar in het basisonderwijs. In 2011 ontving hij van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) de promotiebeurs voor leraren. Het jaar daarna startte hij zijn promotie-onderzoek aan de Universiteit van Amsterdam en is hij gaan werken op de CHE, Academie Educatie.

Leer jij jouw leerlingen hun talenten kennen?
... en levert dat ook wat op?

Het verhaal van de leerling en de leraar



Hans Bakker

Inhoudsopgave ‘Het verhaal van de leerling en de leraar’

1.	Het verhaal van de leerling en de leraar	9
2.	Het kennisvertoog	12
3.	Het bindingsvertoog	18
4.	Het vormingsvertoog	23
5.	Het verhaal van de lerende	34
6.	Aanzet tot modelvorming	42
	Dankwoord	45
	Literatuurlijst	46

1. Het verhaal van de leerling en de leraar

Inleiding

Sinds mijn eerste schooldag op de kleuterschool aan de Bleekerstraat in Goes tot en met de pabo na de middelbare school ben ik vaak getoetst. Ik heb uitgerekend dat ik tot en met de pabo en de vele studies die ik in de avonduren deed tot aan de verdediging van mijn proefschrift aan de VU ongeveer vierduizend toetsen heb gehad. In mijn jaren in het onderwijs heb ik er als leraar nog veel meer afgenomen. Toetsresultaten werden teruggekoppeld tot cijfers die dienst deden als de *opbrengsten* van het onderwijs. In mijn eigen basisschoolrapporten schreven juffen en meesters vaak dat ik een sociale samenbinder was in de groep, maar ik zag dat nooit omgezet in een cijfer. Blijkbaar was dat een *talent* dat niet uitgedrukt kon worden in een cijfer.

Het onderwerp 'Talenten en Opbrengsten' is het thema van ons lectoraat aan de opleiding CHE-Educatie. Dit thema is voortgekomen uit het bevragen van schoolleiders, intern begeleiders en leraren van een achttal basisscholen. De hoofdvraag binnen dit thema was: "Waar ligt uw handelingsverlegenheid in de beroepsuitoefening met leerlingen?" Ook leerlingen zijn geïnterviewd. Boven tafel kwam het spanningsveld, dat ervaren wordt als een 'onderwijskramp', tussen het bijhouden van vorderingen van leerlingen als opbrengstmaat (de zogenaamde instrumentele professionaliteit) en de pedagogische kant van het werk met leerlingen (de normatieve professionaliteit). In het vooronderzoek kwam de vraag naar voren hoe leraren een goede balans vinden in dit spanningsveld, waarbij de beleving van velen van hen is dat ze doorschieten in de instrumentele opbrengstkant van het onderwijs. Daarvan zijn ze zich niet altijd bewust, maar dit wordt wel als druk ervaren. Zij voelen die druk vanuit een cultuur die doordrenkt is met wat je de *cognitieve hypothese* zou kunnen noemen: de overtuiging dat succes in het leven vooral afhangt van cognitieve vaardigheden.

Eenzijdige aandacht voor knopen tellen verwaarloost de snit van het pak. Meten is niet altijd weten en leidt vaak tot het vergeten van wat ook en misschien vooral van waarde is. Het 'economisme' in het onderwijs zorgde voor het efficiëntiedenken, het afrekenen van scholen op toetsen, ten koste van een brede ontwikkeling en talenten van leerlingen. We zijn als leraren achter de doorgeschoten cognitieve opbrengstkant aangehobbeld ten koste van de persoonlijk-pedagogische kant. We hebben het laten gebeuren met open ogen. We kennen veelal zelf 'het verhaal' niet meer van onze eigen visie en missie en vinden het lastig om dit voor te leven.

Ik heb mezelf in deze rede de taak gesteld een normatieve visie te geven op de genoemde spanning, ideeën aan te reiken en een discours uit te lokken over een waarde(n)gerichte innovatie. Dit doe ik door bepaalde factoren aan te duiden waarbinnen in mijn optiek de komende vier jaren dit discours gevoerd zou moeten worden, met name om af te komen van de eenzijdige cognitieve hypothese. Ik doe een pleidooi voor het herstellen van de balans tussen de instrumentele en normatieve professionaliteit van basisschoolleraars. Eén van die factoren is een normatief-ethische factor waarin de in onze geloofsgemeenschap beleden God een rol speelt voor de missie van een (christelijke) school. God is in deze rede impliciet aanwezig als het metaverhaal, het Grote Verhaal, dat de fragmentarische microverhalen omspant. Al kan deze rede ook gelezen worden met een toepassing naar een andere levensbeschouwing dan de mijne. Ik doe nogal normatieve uitspraken waarop ik bevraagd wil worden en de keuze van de literatuur is eveneens ingegeven door een normatief kader. Ik schrijf deze rede niet om aan te geven wat we met het lectoraat de komende vier jaar willen bereiken. Dat is te lezen in de lectoraatsplannen (2015a; 2015b) en in de rede van associate lector Jan Kaldewey. Deze rede zoomt in op één van de vier cases waarmee we in ons lectoraat bezig zijn. Ik hoop hiermee de verbinding te maken tussen het thema 'Talenten en Opbrengsten', mijn taak als lector op de pabo, de rol en het verhaal van de leraar (op de pabo en op de basisschool) en, *last but not least*, het verhaal van de leerling. Ik waardeer de uniciteit van het kind als een schepsel van God dat in het onderwijs de ruimte krijgt om de ontvangen talenten te ontwikkelen om zo autonoom te kunnen functioneren in de 21^{ste} eeuw, met de benodigde *21st century*

skills. Ik ben me ervan bewust dat er al veel opvattingen bestaan. Een voortdurend sparren is echter nodig in de professionele leerwerkgemeenschap van schoolteams, om je als leraar bewust te blijven van wat, waarom, waartoe, en hoe je de dingen doet om leerlingen verder te brengen op de weg van persoonlijkheidsvorming.

Het stuk dat voorligt, is één uitvergroot aspect uit het lectoraatsplan (2015b): hoe het verhaal van de lerende voor het voetlicht gebracht kan worden (*this is the real me*). Het vertaalt zich in de zoektocht naar goed onderwijs van vier verschillende scholen die aan ons lectoraat zijn verbonden. Een zoektocht naar een betere balans tussen 'Talenten en Opbrengsten'. In onze lectoraatsplannen onderbouwen we vanuit een probleemstelling dat deze balans er nog onvoldoende is. Maar ik markeer ook een zoektocht naar de vraag op wat voor manier ieder hier zijn eigen verhaal van maakt. De uitkomst van die zoektocht stelt de CHE-academie Educatie in staat een nieuw verhaal aan aanstaande leraren te vertellen.

1.1 Opbouw

Het verhaal van de lerende verbind ik met het huidige onderwijsbeleid. In de nieuwe editie van de kennisagenda van het ministerie van OC&W (2015; zie ook Onderwijsraad, 2013) wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende discoursen of vertogen¹ die in het huidige en toekomstige onderwijs spelen. Het is een nota voor de vorming van de kennisagenda. In de bespreking op beleidsniveau lopen de vertogen vaak als een mix door elkaar heen. Ik gebruik de drie aangehaalde vertogen om structuur te geven aan deze rede met een eigen (normatieve) invulling, elk in een hoofdstuk (2, 3 en 4) beschreven. De vertogen zijn:

- *Het kennisvertoog*. Het economisch kennisvertoog ziet het onderwijs als een investering van de maatschappij in de lerende leerling. We leven immers in een kenniseconomie. Die leerling moet worden voorbereid op de arbeidsmarkt die de economie voortstuwt. Goed onderwijs rendeert en is meetbaar te maken, vandaar de aandacht voor opbrengsten (*hoofdstuk 2*).
- *Het bindingsvertoog*. 'Burgerschap en sociale cohesie' is al langer een opdracht van het onderwijs geweest. Het onderwijs is een middel om de sociale cohesie in de samenleving te bewaken. Het bindingsvertoog gaat vooral over het maatschappelijk belang van het onderwijs dat een aantal zaken moet tegengaan, zoals de segregatie (afzondering van mensen uit de samenleving). Binding tussen leraar en kind stimuleert passend onderwijs dat zich aansluit bij leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Deze leerlingen moeten zoveel mogelijk binnen het huidige systeem worden opgevangen (*hoofdstuk 3*).
- *Het vormingsvertoog*. In het vormingsvertoog, dat een normatief karakter heeft, gaat het erom dat het onderwijs een bijdrage levert aan de (karakter)vorming en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (*hoofdstuk 4*). Ook leraren maken dit proces van vorming door voor hun visie- en ideeënontwikkeling.

Belangrijk is dat elk gevormd individu in het onderwijs een stem heeft die wordt gehoord in een eigen gevormd verhaal: "dit ben ik"! In de rede krijgt het vormen van het verhaal een prominente plaats en het wordt in een apart hoofdstuk uitgewerkt (*hoofdstuk 5*).

In deze rede wil ik de vertogen niet tegen elkaar uitspelen. Ik ben ook geen cultuurpessimist. Ik ga dieper liggende oorzaken na van de reden dat deze drie vertogen op de kennisagenda staan. En ik stel mezelf de vraag hoe ik proactief met een team van één school een praktische invulling kan geven aan de aanpak van dilemma's binnen die vertogen.

¹ Een discours of vertoog is het spreken van een bepaalde groep (hier: onderwijsmensen) op een bepaald niveau in de vorm van een verhandeling. Daarmee structureert die groep de werkelijkheid en legt ze impliciet vast wat ze voor moraliteit en waarheid houdt.

Evidence-based werken is in het onderwijs gemeengoed geworden met de vraag of dat wat we doen aan vorming van leerlingen ook wetenschappelijk kan worden geduid. In *hoofdstuk 6* stel ik een model voor waarmee de ontwikkeling, om te komen tot een verhaal als lerende, zichtbaar wordt voor schoolontwikkeling in de context van ‘Talenten en Opbrengsten’.

1.2 Samenvatting

In het *kennisvertoog* is een spanningsveld merkbaar tussen de economische factor en de persoonlijkheidsvormende factor van het onderwijs. Is er in het huidige onderwijs een evenwichtige relatie tussen talenten en opbrengsten? Door ons vooronderzoek voor het lectoraat om te komen tot een thema, deden we een indruk op. Deze werd bevestigd door de wetenschappelijke onderwijsliteratuur, namelijk dat de balans tussen talenten en opbrengsten weg is. Onderwijs is sowieso nooit alleen kennisoverdracht. Door de druk van de opbrengsten is het beroep van leraar doorgeschooten naar de instrumentele kant ten koste van de normatief-pedagogische kant. Mijns inziens mag de pedagogiek weer centraal komen te staan en niet de onderwijskunde met de opbrengstmaat als resultaat.

Het *bindingsvertoog* vertrekt vanuit het systeem ‘samenleving’. Daarom ga ik na wat er in de samenleving speelt op het vlak van binding/ontbinding. Het is van belang dat schoolteams zich van hun rol als bewaker van de sociale cohesie bewust zijn om binding te oefenen en voor te leven. Nu de samenleving verbrokkeld raakt, is de basis van goed onderwijs op losse schroeven komen te staan. Er is een hechtingsprobleem in de samenleving waardoor mensen hun identiteit kwijtraken. We moeten werken aan gehechte identiteit die niet onderuit kan worden gehaald. Het is zaak leerlingen mee te geven dat ze hun eigen verhaal voor het voetlicht brengen en hun eigen levensbeschouwing mogen ontwikkelen: “dit ben ik met de (ook ethische) bagage die ik heb opgedaan en de talenten die ik heb ontvangen. Hoe zet ik die persoonlijke opbrengst in ten dienste van de ander?” Wil je dit bereiken, moeten leraren door het proces ook hún eigen verhaal voor het voetlicht brengen: “dit ben ik met mijn aanleg, talenten, en ontwikkeling in visie en ideeën”.

In het *vormingsvertoog* ligt een relatie met de klassieke vormingsopdracht van het onderwijs. De pedagogische opdracht van het onderwijs is de basis voor goed onderwijs. Morele vorming is een aspect dat daarbij hoort. In teamverband moet vastgesteld worden wat wordt verstaan onder morele vorming en hoe de normatief-pedagogische kant in de vorm van deugdeethiek daarin een plek heeft. Het is een ethiek waarin eerder de vorming van onszelf als leraren centraal staat, dan de maatregelen die we nemen om het gedrag van anderen te sturen. Nu politiek en religie hun geloofwaardigheid kwijt zijn, staan we op de wissel om een nieuwe autoriteit te formuleren/ formaliseren. Aristoteles meldt in zijn *Ethica Nicomachea* dat deugdeethiek gaat over twee dingen: een *houding* waardoor je in je *keuzes* steeds het midden weet te vinden, waarbij dat midden relatief is maar niettemin een criterium heeft in de verstandige mens. Morele vorming is het aanleren van een houding om keuzes te maken in het eigen verhaal. Dat betekent: argumenteren en presenteren waar je voor staat als een handeling om de houding vorm te geven. Dat midden ontdekken we door ons te spiegelen aan anderen, zegt Aristoteles. Daarom voer ik Levinas op, die de ontmoeting met de Ander/ander beschrijft als iets wat helpt om keuzes te maken. Elk mens vormt zichzelf en anderen voortdurend. We kunnen dus niet als leraren onze leerlingen deugdzaam maken, maar we kunnen wel laten zien dat houdingen beïnvloedbaar zijn door voorbeeldgedrag, stimulatie en waardering. Om vast te stellen wat we als leraren aan houdingen laten zien, is een discours nodig om te bepalen wat dichtbij het hart van elke leraar afzonderlijk past. Het socratisch gesprek en intervisie helpen in het discours voor het bepalen van houding en keuze. Er zijn spelregels nodig om die twee kenmerken houding en keuze te stimuleren en te garanderen. Dat mag nooit een opbrengstmaat vormen, want deugd leent zich niet voor opbrengst sec. Deugden kunnen door leraren verrat worden in gedragskenmerken. Dat vraagt van leraren voorleefgedrag.

In *het verhaal van de lerende* is mijn uitgangspunt dat het menselijk leven wordt beheerst door de verhalencontext. In dat deel werk ik toe naar een omschrijving van wat ik zelf versta onder ‘verhaal’. Ik geef in het laatste hoofdstuk een voorzet tot wetenschappelijke modelvorming van een proces van identiteitsontwikkeling van een lerende. Ik zie daarbij mijn rol als lector om wat we praktiseren in de basisschool op metaniveau te duiden met wetenschappelijke theorievorming. Hiermee breng ik het eigen verhaal als een uiting van ontwikkeling voor het voetlicht.

2. HET KENNISVERTOOG

Inleiding

In dit hoofdstuk wil ik nagaan waar onderwijs toe dient en welke doelen er zijn gesteld in termen van functies van het onderwijs. Ik wil nagaan met welke onderwijsparadigma's we opereren binnen de scholen die aan ons lectoraat zijn toegevoegd. Ik stel een leraarsrol voor om het verhaal van de leerling in de vorming van de eigen levensbeschouwing een plaats te geven.

2.1 Toekomstbestendig onderwijs

Waar willen we met ons onderwijs anno 2015 naartoe om bestendig te zijn voor de toekomst? Wat leren we leerlingen tegenwoordig op school? Mijn primaire antwoord is: *onwetendheid bestrijden en zichzelf leren kennen (karakterologisch) in de verkregen talenten, deze dienstbaar maken en hun eigen verhaal leren beargumenteren en presenteren*. In één casus uit ons lectoraatsplan (2015b) wordt het vormen van het eigen verhaal als leerling en leraar beoogd. Het vormt tevens mijn voorstel voor de onderwijsagenda van 2025 of 2032. Geef in het onderwijs leerlingen de 'wetenschappelijke gereedschappen' in handen waarmee ze duistere redeneringen kunnen weerleggen en de kwakzalvers en charlatans kunnen ontmaskeren (Lucianus, ca. 120-180 na Chr., 1996). Lucianus leerde ons die kunst negentien eeuwen geleden, hij prikte door waanwijsheden, dubbele bodems, drogredenen en schijnbare heldhaftigheden van tijdgenoten heen. Zo ontmaskert ook Thomas Piketty (2015) de leugens uit de economische geschiedenis met zijn herbezinning op de economie van nu. Een door links geprezen en door rechts geridiculiseerd boek *Kapitaal in de 21^{ste} eeuw*². Het gaat bij Lucianus en Piketty primair om het ontwikkelen van onderscheidingsvermogen en het *doorprikken* van de grote verhalen uit de geschiedenis. Zo moeten we bij leerlingen aan karaktervorming doen en het onderscheidingsvermogen, *a discriminating mind*, ontwikkelen door het oefenen van oordelen. Bij het aanleren van het verschil tussen 'feiten' en 'meningen' wordt een houding gekweekt. Kennis is nooit neutraal, maar berust altijd op een of andere groepsvisie op de werkelijkheid, en een groepsmening over wat belangrijk is om te weten. Nussbaum (2011) stelt voor om leerlingen via een 'socratisch zelf-onderzoek' zichzelf kritisch te bevragen op de eigen ideeën en tradities. De leerling moet een kritisch zelfbewustzijn ontwikkelen, vaardig worden in het debat, goed kunnen analyseren en argumenteren. Alleen zo wordt iemand een autonome geest die in staat is zelfstandig te oordelen. "Socratisch onderwijs daagt leerlingen uit om hun eigen overtuigingen, ideeën, waarden en culturele achtergrond kritisch te onderzoeken" (Dohmen, 2015, p. 229). Dit betekent niet per se dat ze afstand moeten doen van die overtuigingen, maar wel dat ze bereid en in staat moeten zijn om deze ter discussie te stellen.

Leerlingen hebben ook een verhaal en dat verhaal mag voor het voetlicht komen in het voeren van een stem die gehoord wordt. Andere verhalen spelen een rol in het vormen van het individuele verhaal van het kind, grote en kleine verhalen die vormend zijn. De vraag is waar we het ontwikkelen van het verhaal van het kind een plaats geven in ons onderwijs en wat het bijdraagt aan de vraag *wat goed onderwijs* is. Een samengestelde vraag. En in het licht van 'Talenten en Opbrengsten': welke talenten komen tevoorschijn als het verhaal van het kind een plaats krijgt en aan welke opbrengsten denken we dan? Hoe gaan we om met de druk van de overheid, de inspectie van het onderwijs inclusief? Edith Hooge, bijzonder hoogleraar Multi-level governance van onderwijsorganisaties aan de Universiteit van Tilburg, houdt zich bezig met intern toezicht, horizontale verantwoording en vraagstukken van 'goed bestuur'. We beseffen dat "door de eisen van onderzoeksmatig, *data-driven* en *evidence-based* werken werkprocessen in het onderwijs steeds meer gemodelleerd en gestandaardiseerd raken. De eis van *in control* zijn versterkt dit en voegt daar een overvloed aan richtlijnen,

2 In de strijd tegen marktwerking als dominante ideologie zijn er in Nederland recent enkele publicaties verschenen in navolging van Thomas Piketty. Joris Luyendijk (2015) schreef *Dit kan niet waar zijn. Onder bankiers*; Jesse Klaver (2015) schreef *De mythe van het economisme* en Rutger Bregman (2015) schreef *Gratis geld voor iedereen*.

protocollen en bureaucratie aan toe. Dit zet leraren nog meer in een uitvoerende en dociele stand en doet afbreuk aan de creativiteit en het *trial-and-error*-karakter dat onderwijs ook kenmerkt” (Hooge, 2013, p. 12). Als we inzoomen op alleen de opbrengstmaat hebben we het niet meer over wat goed onderwijs is, maar wat *effectief onderwijs* is. Dat is dus wezenlijk een andere vraag. Deze twee vragen worden mijns inziens in onderwijsland te veel door elkaar gehaald. “De opkomst van de cultuur van het meten heeft een diepgaande invloed gehad op de onderwijspraktijk, zowel op het hoogste beleidsniveau als op de dagelijkse praktijk van lokale scholen en leraren” (Biesta, 2012, p. 24). De hier geschetste druk levert die spanning op die eerder is aangehaald, het onderscheid tussen instrumentele professionaliteit en de normatieve professionaliteit (dit onderscheid wordt uitgewerkt door Banning, 2014; Beijgaard, 2009; Kelchtermans, 2012, en Kunneman, 2005). De instrumentele kant krijgt de overhand. Die kant is vastgelegd in een systeem van vakinhoudelijke canons, competentielijsten, gedragscodes, leerdoelclassificaties en didactische strategieën. “De controle en regelzucht die dit oplevert, leidt tot een breed gevoel van onbehagen onder de leraren: het neemt de betovering tussen de leraar en haar of zijn leerlingen weg” (Banning, 2014, p. 117). “Ook kan het voortdurend monitoren en *benchmarken* van onderwijsprestaties van leerlingen, scholen/opleidingen of een onderwijssysteem als geheel leiden tot intolerantie ten aanzien van afwijking van de norm” (Hooge, 2013, p. 13). Institutionaliseren van het onderwijs blokkeert hiermee de ruimte voor de uniciteit van het kind.

Als we het hebben over waar we met ons onderwijs naartoe willen, hebben we het over doeleinden. En doeleinden van onderwijsorganisaties liggen in dat wat van maatschappelijke waarde wordt gevonden, zogenaamde *public value* (Benington & Moore, 2011). “Duidelijk is wel dat er altijd sprake zal zijn van waarde op de korte termijn en op de lange termijn” (Hooge, 2013, p. 14). Hooge werkt dat verder uit in intrinsieke waarden over het onderwijs zelf (persoonsvorming, alfabetisering, e.d.); zij heeft het over instrumentele waarde (zinvolle dagbesteding voor leerlingen) en economische waarde (later deelnemen aan arbeidsproces). Kortom, er spelen altijd waarden een rol bij het bepalen van doeleinden.

2.1.1 Doelen van onderwijs in termen van functies

We zijn het meervoudige karakter van de doelbereiking van scholen in termen van functies nagegaan (zie tabel 1). Naar aanleiding hiervan kunnen we een keuze maken op welke functies in het vervolg van deze lectorale rede zal worden bedoeld (naar Hooge, 2013, p. 15) in de context van toekomstbestendigheid. Ik laat de opdrachten van OC&W voor het primair onderwijs buiten dit bestek vallen in het samenstellen van de tabel, omdat we de aanname doen dat die logischerwijs worden meegenomen in de taakstelling van scholen. Ik doel hierbij op de pedagogische opdracht van het onderwijs (zoals verwoord door Leeman & Wardekker, 2004) in het ontwikkelen van autonoom en sociaal betrokken zijn en de maatschappelijke opdracht (Turkenburg, 2008) om naast de reguliere onderwijstaken extra ondersteuning en zorg te bieden.

Onderwijshoogleraar Biesta schrijft ook over onderwijsdoelen in termen van functies (Biesta, 2012; 2015). Voor hem zijn er drie functies cruciaal, die niet los van elkaar gezien kunnen worden, namelijk “kwalificatie, socialisatie en subjectwording” (Biesta, 2012, p. 32). Ze worden hieronder uitgelegd.

Ik wil onderstaande functies niet isoleren, omdat ik ervan uitga dat onderwijs sowieso impact heeft op het individu en daarom altijd individuvormend is. Alle functies dragen bij aan goed onderwijs; als we werken aan één functie, heeft dat invloed op een andere of alle andere functies. Het ‘goed’ in goed onderwijs kan twee dingen betekenen: het kan betrekking hebben op de vraag of we de dingen die we doen wel goed doen, of op de vraag of we wel met de goede dingen bezig zijn. In de discussie over het spanningsveld tussen ‘Talenten en Opbrengsten’ moeten die twee dingen meegenomen worden. Door vanuit een beroepsethiek samen na te denken over wat goed onderwijs is, groeien leraren als normatieve of morele professionals.

Tabel 1. Doelen van onderwijs in termen van functies (in alfabetische volgorde)

Functie	Uitleg	Auteur(s)
• Burgerschapsvorming	Vorming van culturele geletterdheid in brede zin.	Berding & Pols, 2012; Biesta, 2012; Kerr, 2005; Kunneman, 2012; Van Oers, Leeman & Volman, 2009.
• Cultuurmaker	Het dragen van verantwoordelijkheid voor de wijze waarop leerlingen een eigen versie geven van de cultuur om zich deze toe te eigenen.	Van Oers, 2009; Vygotsky, 1978; Wardekker, 2009.
• Deelnemerschap ('agency')/ Participatie	Lerenden zijn volwaardig lid in de culturele praktijk. Ze gebruiken hun stem om samen met anderen een verhaal te maken. Ze ontwikkelen zich door deel uit te maken van en actief deel te nemen aan de activiteiten die in hun cultuur van belang zijn met meer ervaren anderen.	De Haan, 2008; Van Oers, 2009.
• Identiteitsontwikkeling	Een dynamisch leerproces van het geheel van zingevingen die je zelf geeft aan je ervaringen. Alle kanten van een persoon worden in samenhang aangesproken en ontwikkeld.	Beijaard, 2009; Fijma & Pompert, 2009; Miedema & Bertram-Troost, 2011; Volman & Wardekker, 2008, 2009.
• Karaktervorming/ Persoonsvorming/ Subjectwording	Het stimuleren van de ontwikkeling van een eigen identiteit (incl. karakter) en onafhankelijkheid ten opzichte van de vigerende maatschappelijke orde en cultuur.	Biesta, 2008, 2012, 2014; Lickona, 1992, 2004; Pike, 2013, 2015; Tough, 2015.
• Kwalificatie	Het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen.	Biesta, 2012, 2015; Karsten & Meijnen, 2005.
• (Leer)werkgemeenschapsvorming	In een leerwerkgemeenschap, waarin van en met elkaar wordt geleerd, brengt de leraar iets nieuws in waardoor expansief leren een plaats krijgt.	Biesta, 2015, Engeström, 1987.
• Socialisatie	Via onderwijs deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke 'ordes'. Ook het aanleren en internaliseren van maatschappelijke, sociale, culturele en politieke normen, waarden en gedragingen voor het verwerven van een positie in de samenleving en het vervullen van meerdere sociale rollen.	Biesta, 2012, 2015; Karsten & Meijnen, 2005.
• Waardenontwikkeling/ moraliteit	Een holistische kwaliteit van het opslurpen van waarden en normen wat de gehele persoon doordrenkt en karakteriseert en gaat over het spanningsveld tussen goed en kwaad.	Langeveld, 1963; Lickona, 2004; Kroon, 2014; Pike, 2013, 2015;

Voor het vormingsvoorstel en de definiëring van de kernbegrippen (zie paragrafen 4.3.3 en 4.4) zullen we niet alle genoemde functies bespreken, maar alleen die functies die we nodig hebben om het verhaal van de lerende te markeren. Allereerst is hiervoor nodig wat we samenvatten met de term '*subjectificatie*' (Biesta, 2015, pp. 201, 205): identificatie van het subject met iets of iemand. Dat gebeurt in samenspraak met *een meerwetende partner in de zone van naaste ontwikkeling* (Vygotsky, 1978). Levinas (1961, 2012) zou zeggen dat het 'door de ander in vraag te worden gesteld' de lerende in het spel brengt, waardoor deze ook leert omgaan met onzekerheden, met dilemma's, met onvolkomenheden en ongeluk. Alles wat met subjectvorming te maken heeft valt hierin samen, zoals 'identiteitsontwikkeling', 'karaktervorming', 'persoonsvorming' en 'subjectwording'. Al deze aspecten betreffen pedagogische interventies vanuit de normatieve professionaliteit.

Kortom: *de pedagogiek moet weer centraal staan in het onderwijs en niet de onderwijskunde of de leerpsychologie met de opbrengstmaat als resultaat!*

Subjectificatie stellen we dus voorop. Met die door de subjectificatie opgedane ‘bagage’ is de lerende een deelnemer aan een sociale praktijk, een leerwerkgemeinschaftsactiviteit in deze context. De lerende weet nu in het echte leven in praktijk te brengen wat aan waardenontwikkeling is opgedaan. Als zodanig is onderwijs een morele praktijk (Vos, 2011). In hoofdstuk 5, waar ik een suggestie doe voor een morele impuls, zal ik hier verder op ingaan.

Voor deze lectorale rede heb ik een aantal functies geselecteerd. Deze zijn verbonden aan de casus van het lectoraatsplan in de vorming van het persoonlijke verhaal:

- *Identiteitsontwikkeling*. Een dynamisch leerproces van het geheel van zingeving aan ervaringen. Alle kanten van een persoon worden in samenhang (holistisch) aangesproken en ontwikkeld.
- *Subjectificatie: Karaktervorming/ Persoonsvorming/ Subjectwording*. Het stimuleren van de ontwikkeling van een eigen identiteit en onafhankelijkheid ten opzichte van de vigerende maatschappelijke orde en cultuur. Identificatie van het subject doet de lerende op door interventie van anderen die aanreiken, spiegelen en vormen. De uitkomst is, dat de persoon een subject wordt van handelen en verantwoordelijkheid en dat deze ‘tot tegenwoordigheid’ komt. Subjectificatie is iets wat gebeurt in proces en mag niet gezien worden als een leeropbrengst sec (Biesta, 2015, pp. , 210, 211).
- *Deelnemerschap/Participatie*. Lerenden zijn volwaardig lid in de culturele praktijk. Ze gebruiken hun stem om samen met anderen een verhaal te maken. Ze ontwikkelen zich door deel uit te maken van en actief deel te nemen aan de activiteiten die in hun cultuur van belang zijn met meer ervaren anderen. Participatie is een krachtig instrument waarmee leerlingen op hun eigen niveau en onder begeleiding democratisch burgerschap leren. Leerlingen kunnen pas echt actief participeren als ze daartoe in de gelegenheid worden gesteld. Er moet ruimte gecreëerd worden voor ‘*learning by doing*’: oefenen in situaties waar de kinderen burgerschapszin kunnen ontwikkelen en waarmee ze zichzelf als *the real me* kunnen profileren.
- *Waardenontwikkeling/moraliteit*. Het is een holistische kwaliteit van het opnemen van waarden en normen wat de gehele persoon van de lerende doordrenkt en karakteriseert en gaat over het spanningsveld tussen goed en kwaad.

2.1.2 Onderwijsparadigma's

Bij welke onderwijsparadigma past het oefenen van het persoonlijk verhaal van de lerende? Bij het beantwoorden van de vraag schets ik eerst een aantal elementen uit de onderwijsgeschiedenis. Daarna geef ik aan hoe we tegen opbrengsten kunnen aankijken als we bewust kiezen voor meer dan alleen de cognitieve opbrengstmaat.

Onderwijsvernieuwers zoals de schoolmeester-pedagoog Jan Ligthart (1859-1916) en Kees Boeke (1884-1966), en met hen vele anderen, benaderden de school vanuit de functie van de emancipatie. Zij wilden het onderwijs vooral betekenisvol maken voor leerlingen door hun zelf een stem te geven. De Oostenrijkse filosoof en theoloog Ivan Illich (1926-2002) had als criticus van geïnstitutionaliseerde vormen van onderwijs een soortgelijke boodschap toen hij in 1971 zijn *Deschooling Society* publiceerde. Hij wees daarin op de consequenties van een schoolwezen dat zich toelegt op mechanische toerusting en zo alleen maar kennis en vaardigheden van bovenaf oplegt, ongeacht het persoonlijke verhaal, de persoonlijke behoeften en de vragen van leerlingen zelf. Illich beoogde een school die antwoord geeft op vragen en behoeften van leerlingen en leraren, en zo onwetendheid bestrijdt.

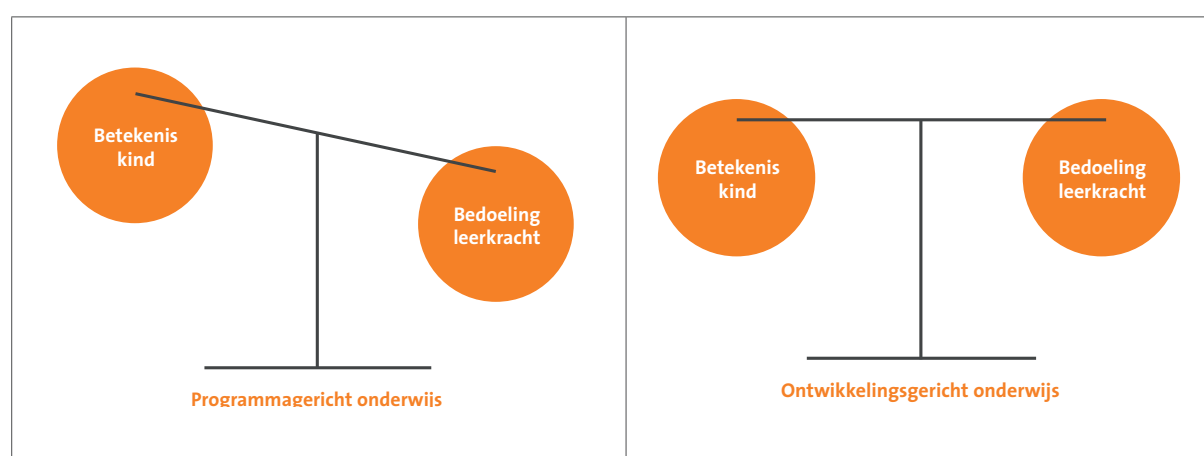
Het is niet kennis alleen. Daniël Pennac (2009) ziet in zijn *Schoolpijn* pure kennis als de oplossing voor de slavernij waarin we door onwetendheid blijven hangen. Belangrijke vraag betreft het *wat* en het *hoe* van kennis. Wat is de aard van de kennis die we hier op het oog hebben? En hoe kan die kennis bij leerlingen tot ontwikkeling worden gebracht? Hoe komt een leerling van onwetendheid naar kennis?

Het gaat hierbij niet om losse weetjes, maar om het ontdekken van de structuur, de centrale concepten en de methode van een vakgebied. Of het nu gaat om wereldoriëntatie, taal of wiskunde, het is in alle gevallen relevant. Uiteindelijk gaat het om abstracte, universele kennis. Die kennis wordt geconstrueerd in een proces van blootleggen en doorzien van de dieptestructuur van een vak dat in de vorm van een verhaal wordt aangeboden. Zo komen leerlingen tot echt 'begrijpen' (*understanding*). Kennis is niet alleen het *hoe* van het onderwijzen als eenrichtingsverkeer. Een belangrijk uitgangspunt is dat vanaf het begin van de basisschool leerlingen hun eigen verhaal vormen binnen de verhalen van de vakgebieden. Dit zien we ook terug in de leerpsychologische stromingen als het sociaal-constructivisme en de activiteitstheorie. Hierover straks meer.

Ook Dewey (een Amerikaans filosoof, 1859-1952, die van grote invloed is geweest op de ontwikkeling van de psychologie en de pedagogiek) sprak zich uit over het eenrichtingsverkeer in het onderwijs toen hij opmerkte dat in een doorsnee klaslokaal leerlingen maar één ding kunnen doen: stil zitten en luisteren: *"If we put before the mind's eye the ordinary classroom, with its rows of ugly desks placed in geometrical order, crowded together so that there shall be as little moving room as possible ... and add a table, some chairs, the bare walls and possibly a few pictures, we can reconstruct the only educational activity that can possibly go on in such a place. It is all made 'for listening'"* (Dewey, 1899, p. 31; zie ook Dewey 1922). "Ontwikkelen en leren veronderstelt volgens Dewey democratie. Een democratie is de enige politieke en sociale vorm van samenleven waarin mensen zich kunnen ontwikkelen en zich blijvend verder kunnen ontplooiën" (Klarus, 2015, p. 223). Dewey achtte het onmogelijk om kinderen voor te bereiden op een coöperatieve samenleving als deze niet in het klaslokaal wordt voorgeleefd.

Anders denkt Piaget. In de onderwijsopvatting stelt Piaget (1982) de cognitieve ontwikkeling centraal, verbonden met de aangeboden leerstof. Het gaat vooral om de cognitieve opbrengsten. De *bedoelingen* van de leraar wegen in deze opvatting zwaarder dan de *betekenis* die het onderwijs heeft voor een kind. Bij Vygotsky echter staat het kind in sociale relaties centraal, waarbij de *betekenis* van het onderwijs voor een kind even zwaar weegt als de aangeboden leerstof vanuit de *bedoeling* van de leraar. Zwart-wit voorgesteld, hoort bij Piaget de opvatting van het programmagerichte onderwijs (PGO) en bij Vygotsky het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO), zoals in figuur 1 zichtbaar is gemaakt.

Figuur 1. Weegschaalmodel van de verhouding bedoeling/betekenis voor PGO en OGO



Om het verhaal van de leerling voor het voetlicht te brengen, is een ontwikkelingsgerichte context een geschikt paradigma, omdat hier de inbreng van het kind in interactie met de omgeving de eigenlijke bron van ontwikkeling is (zie voor onderbouwing Bakker, 2014, pp. 5-7). OGO komt voort uit de activiteitstheorie van de cultuurhistorische theorie. Een programmagerichte context met mogelijkheden van ontwikkelingsgerichte tendensen zou ook ruimte kunnen geven aan het verhaal, maar dan dient de leraar uit zijn pedagogisch-didactische rol van trainer te komen door zijn strikte bedoeling flexibel aan te laten sluiten bij de betekenis van het onderwijs voor het kind. Dat is wel een vereiste om het lerende kind het eigen verhaal te laten vormen in wisselwerking met de sociaal-morele context. In tabel 2

stellen we de rollen van leraar voor als de rollen uit de sport. Om het eenrichtingsverkeer te doorbreken waarover Dewey (1902, 1938) het heeft, is het uit de *comfortzone* treden van de rol als trainer noodzakelijk. Het is de uitdaging van het toekomstbestendig onderwijs om leerlingen vaardigheden bij te brengen voor de eenentwintigste eeuw, waarbij de leraar als coach, spelverdeler en medespeler optreedt. In de tabel wordt (letterlijk) de bodem gelegd door de neurowetenschappen in het bieden van randvoorwaarden uit de leeromgeving waardoor motivatie en *empowerment* zich kunnen ontwikkelen. Om uit de comfortzone te treden (de trainer) is als ondersteuning een stimulerende en faciliterende schoolleider onontbeerlijk (Young, 2006). Boele (2015 a/b) doet appel op de leidinggevende om ruimte te maken voor echte kwaliteit in het leraarschap. Dat bedoelt hij ook en vooral voor het bieden van inspiratie in de aansluiting van leraren en leerlingen om desinteresse van leerlingen tegen te gaan. Interessante gedachte is dat de denker des vaderlands Huijter (2013) een pleidooi voert voor de terugkeer van discipline in het onderwijs. Volgens haar kan dat alleen door menselijke betrekkingen die berusten op wederkerigheid en democratie en die niet uitgaan van een eenrichtingsverkeer en macht. Het zich bewust zijn van de rol van waaruit een leraar een leerling tegemoet treedt (zie tabel 2), behoort mijns inziens ook tot het domein van de normatieve professionalisering.

Tabel 2. De rollen van de leraar in termen van sportrollen gerelateerd aan leerpsychologische stromingen

Leerdoel	Activiteit	Rol leraar	Stroming leerpsychologie	Wetenschapper uit de stroming
vaardigheden	doen, nadoen, toepassen, trainen door instructie	trainer	behaviorisme	Pavlov/Skinner
feiten, regelkennis	studeren, navragen, redeneren, oefenen om te onthouden; instructie	coach	cognitivisme/cognitief-constructivisme	Piaget
inzichten	ontdekken, ervaren, spelen, reflecteren, analyseren; individugericht	spelverdeler	sociaal-constructivisme/activiteitstheorie	Vygotsky/Bruner
kennis(co)constructie met egobinding	delen in sociale interactie in een 'community of learners/inquiry'	medespeler	activiteitstheorie	Van Oers, Wells
'emotie is de brandstof voor leren'	intrinsieke motivatie, flow, empowerment	voorwaarden-scheppend	brain-based-learning	Jolles, Scherder

Als woordvoerder van Ontwikkelingsgericht Onderwijs bij de onderwijsinspectie zie ik in ringoverleggen dat de inspectie zich niet meer alleen focust op de cognitieve opbrengstmaat. Er zijn pilots uitgezet om ook sociale opbrengsten mee te nemen in het toezichtkader. Het opbrengstgerichte denken vanuit de inspectie vormt op zich geen belemmering voor vernieuwende scholen. Het gaat vernieuwende scholen echter deels om andere opbrengsten die met alternatieve instrumenten dan die van de reguliere inspectie getoond kunnen worden (zie Bakker, 2014, p. 199). De inspectie was in het verleden 'de ogen en oren van de minister', en is nu 'de afrekenaar op leeropbrengsten'. Wat ze zouden moeten worden, is 'handelsreiziger in goede praktijken' (Radersma en Van der Weijden (2013).

Het kennisvertoog kan niet los worden gezien van het bindingsvertoog. De onderwijsinhouden sluiten namelijk aan bij ontwikkelingen in de maatschappij.

3. HET BINDINGSVERTOOG

Inleiding

Het *bindingsvertoog* vertrekt vanuit het systeem ‘samenleving’. Daarom ga ik na wat er in de samenleving speelt op het vlak van binding/ ontbinding. Het is van belang dat schoolteams zich bewust zijn van hun rol als bewaker van de sociale cohesie om zo binding te oefenen en voor te leven. Nu de samenleving verbrokkeld raakt, is de basis van goed onderwijs op losse schroeven komen te staan. Er is een hechtingsprobleem in de samenleving waardoor mensen hun identiteit kwijtraken. Het vormen van leerlingen staat niet los van de tijd waarin dat gebeurt. Ik wil daarom nagaan in welke tijd we anno 2015 leven wat betreft maatschappelijke ontwikkelingen en ethische atmosfeer. Welke talenten en opbrengsten zijn nodig in de huidige en toekomstige maatschappij om als lerende te worden gevormd en om staande te kunnen blijven?

3.1 Maatschappelijke context anno 2015

Nederland staat in de top van de gelukstatistieken. We scoren een 7.6 op de 10-puntsschaal van geluk, en we willen nog meer. Hoe kunnen we naar een 8? Ik ben in Zeeland geboren en als Zeeuw zou ik zeggen: misschien nog meer bubbelbaden tot we vermosselen tot weekdieren.

Om de context van dat geluk na te gaan, heb ik me verdiept in de (recente) publicaties van negen wetenschappers uit verschillende disciplines, allen hoogleraar in hun vakgebied. In alfabetische volgorde: *Gert Biesta, Trudy Dehue, Manfred Kets de Vries, Harry Kunneman, Lidewey van der Sluis, Martha Nussbaum, Paul Verhaeghe, Dirk de Wachter en Micha de Winter*. Ik realiseer me dat het bekijken van de maatschappij door hun bril ook het gevaar dreigt van een eenzijdig beeld van de werkelijkheid. Om die reden benader ik het vanuit verschillende disciplines. De nuance is aan de lezer.

Het blijkt dat in landen met de grootste ‘gelukkigheid’ de graad van depressie, verzuring en ontevredenheid het hoogst is (De Wachter, 2014a). Hoe kan het dat er in een land dat tot de gelukkigste landen van de wereld behoort, een miljoen mensen antidepressiva gebruiken? Meer en meer is het een broos geluk van ‘het dikke ik’ op een klein eiland. Dat bevestigt ook Kunneman (2012) met zijn publicaties rondom ‘het dikke ik’. Kunneman ziet ‘het dikke ik’ als een psychologisch niveau waarin het individu het eigen ‘ik’ verabsoluteert, waarin geen tegenspraak wordt geduld en waarin alleen eigen behoeften en eigen gelijk tellen. Zijn vraag is “hoe kom je het dikke ik voorbij?” Volgens De Wachter is psychiatrie de spiegel van de wereld waarin we leven. We leven volgens hem in een borderlinemaatschappij. Eén van de problemen in een dergelijke maatschappij is dat het doel van het bestaan in deze wereld ‘gelukkig zijn’ is. Het doel op zich is een goed leven, en dat betekent onder meer de verantwoordelijkheid nemen voor de ander (De Wachter, 2014a). Hoogleraar Van der Sluis stelt in haar gids voor strategisch talentmanagement dat de nieuwe werkende, kind van zijn tijd is en zich bewust is van zichzelf en zijn kansen. “Het letterwoord waarmee dit type werknemer in internationaal onderzoek wordt aangeduid, de CHIP (*conscious happy independent professional*), geeft aan dat deze mensen vooral gelukkig willen zijn en dat zij daar bewust en zelfverzekerd naar op zoek gaan (Van der Sluis, 2012, pp. 30, 31). De Wachter doet een pleidooi voor ‘een beetje ongelukkig zijn’. We zitten in onze kapitalistische en consumentistische maatschappij aan de grens (de border) van het systeem. Geluk is een verdienste en is maakbaar geworden. Als het om talentontwikkeling gaat, gaat De Wachter te rade bij de Jezuïeten. Hun adagium is ‘*Plus est en vous*’ (vrij vertaald: er zit meer in je dan je denkt): talenten moet je ontplooien. Dat hoor je volgens de jezuïeten op een bescheiden manier te doen door waar te maken dat je iets met je leven doet. Dit kun je bewerkstelligen door je ten dienste te stellen van de ander in de gemeenschap, dus niet als los individu. Velen verlaten het onderwijs zonder te beseffen wat hun ware potentieel is. Het adagium is in de huidige maatschappij verworden tot ‘*Plus est pour vous*’ (vrij vertaald: er zit meer voor je in dan je denkt): talenten ontwikkelen wordt het graaien uit de zakken van anderen en het opstrijken van bonussen, een narcistisch trekje. Zo worden egocentrische persoonlijkheden gekweekt die moeiteloos op de man of de vrouw

spelen. Succes lijkt te zijn hoe het individu anderen kan overvleugelen en bonussen naar zich toe kan trekken. Volgens Nussbaum (2011) is het de taak van de overheid dat elke persoon met zijn talenten zijn vermogens benut. Zij ziet dat als een opdracht van een 'fatsoenlijke samenleving'. Door de talenten te ontwikkelen, komen mensen volgens haar tot 'zelfbepaling' die nodig is om de eigen identiteit te vormen.

De Wachter constateert een hechtingsprobleem in de maatschappij waardoor mensen hun *identiteit* kwijtraken. Het is het beeld dat we gezien worden zoals de buitenkant ons dat toont. Gehechte identiteit bestaat uit een zeker zijn dat niet onderuit gehaald kan worden. En hechting is nodig om gelukkig te kunnen zijn. Verklaring voor het ongelukkig zijn wordt veelal gezocht in ons brein (zoals bijvoorbeeld door Swaab, 2010) en ongelukkig zijn heet nu 'ziek' in de diagnostiek en voelt aan als ledigheid in het bestaan. Ongelukkig zijn verdragen we niet. Depressie en borderlineproblematiek zijn een uiting van de ledigheid van het bestaan van de westerse mens die zich ongelukkig toont. Dat bevestigt Dehue (2008) in haar boek 'Depressie-epidemie'. Het woord 'depressie' stond vroeger voor het onvermogen om je lot te aanvaarden zoals het is, terwijl het tegenwoordig juist staat voor de neiging om dat te sterk te doen (zie ook Dehue, 2014, p. 229). Zij gebruikt de termen 'depressie', 'sombereheid' en 'ongelukkig-zijn' door elkaar terwijl ze hetzelfde bedoelt. "Depressie heeft de connotatie van een medisch probleem" (Dehue, 2008, p. 10). Zij noemt het "een sociale constructie" (ibid., p. 89). Immers iedere afwijking van de norm wordt gezien als een stoornis, waarbij in de gezondheidszorg de preventie de nadruk krijgt. In de psychiatrie beschrijft de DSM-V (2013) niet alleen ziektesymptomen, maar koppelt deze ook aan gewenst gedrag van de patiënt. Medicalisering en psychologisering spelen een rol bij het 'geluk uit een potje'. De pillenmaatschappij lijkt de prijs te zijn die we betalen om de illusie van het geluk hoog te houden. Het lastige van pillen is dat ze slechts tijdelijk werken om illusies hoog te houden en angsten te bezweren. Ze kunnen niets veranderen aan ons systeem waarin het nooit genoeg is en je per definitie tekortschiet.

"Automutilatie en suïcidaliteit, twee 'impuls-controlestoornissen', maken alomtegenwoordig deel uit van onze samenleving, meer dan we op het eerste gezicht zouden denken" (De Wachter, 2014a, p. 189). Bij schijnbare afwijkingen worden we gediagnostiseerd met afkortingen (met vooral D's) als ADD, ADHD, NLD, MCDD. Epidemiologisch en sociologisch onderzoek levert ondersteunend bewijs dat er veel pillen worden geslikt in deze huidige maatschappij. Het zoveel als mogelijk wegdrukken van pijn en ongeluk (door veel feesten, drukzijn en een doorlopend zoeken naar prikkels) dient als doel om maar niet met zichzelf en met de eindigheid van het leven te worden geconfronteerd. Dit zou het gevoel moeten geven van de gelukkige illusie en een façade zijn van het paradijs. Volgens De Wachter is het nastreven van het doel om gelukkig te zijn als sleutel voor gelukkig leven, de koninklijke weg naar depressie. Hij ziet geen heil in menselijke verbeteringstechnologieën (*human enhancement*) om het leven te verlengen en gelukkiger te maken met medicatie, drugs en ingrepen als botox,³ fillers en plastische chirurgie. Integendeel, het zou juist 'disorders' in de hand werken en de individuele identiteit aantasten. Datzelfde beweert de psychoanalyticus Verhaeghe (2012, 2015). Op de omslag van zijn boek *Identiteit* (2012) staat een foto van een kleuter. Ze is opgetuigd voor een schoonheidswedstrijd, met mascara, oogschaduw, lipgloss en kunstnageltjes. De foto symboliseert de waarden competitiedwang, fixatie op het uiterlijk en diepe verlorenheid, die we massaal geïnternaliseerd hebben.

Kets de Vries (2003, 2006, 2007, 2014, zie ook: Kets de Vries & Miller, 1990) schrijft psychologische persoonseigenschappen, zoals depressieve, schizoïde, paranoïde en dwangneurotische eigenschappen toe aan organisaties van de twintigste en vooral eenentwintigste eeuw. Hij ziet narcisme bij leiders als een faalfactor binnen organisaties. "Narcisten compenseren hun onzekerheid door een opgeblazen gevoel van eigenwaarde" (Kets de Vries, 2006, p. 19). In hoofdstuk 1 van zijn publicatie over mindfulness (2014) beschrijft hij de hechtingsnoodzaak, zoals eveneens geschetst door De Wachter (2014). Ook merkt hij op (2014, p. 219) dat mindfulness in het leven is geroepen om emoties

3 Er gaat jaarlijks 4,6 miljard dollar om in het gebruik van botox. De prognose is dat dit met 30% per jaar toeneemt. Er is onlangs in Monaco een gespecialiseerde cosmetische beurs van geweest met duizenden bezoekers (zie Sophie Hilbrand, BNN).

en feiten te scheiden. Hij ziet het als een ritueel dat we op maat maken. De snelheid, complexiteit en hoge druk op resultaten in onze maatschappij geeft een groeiend verlangen om los te komen van de hectiek van alledag. Er is steeds meer behoefte aan rust en ruimte, zonder het resultaat uit het oog te verliezen. Kets de Vries geeft met zijn publicatie over mindfulness een psychodynamische benadering van coaching weer die ervoor moet zorgen dat er rust komt in de hectiek. Hij ziet een typologie van leiderschap dat tegemoet komt aan de empathische wensen van de zich ontwikkelende arbeidende mens anno 2015. Dat type leiderschap staat lijnrecht tegenover een narcistische leider die alleen zichzelf op het oog heeft. Zo stelt Van der Sluis (2012) dat medewerkers zich aansluiten bij een organisatie, maar soms weggaan bij een manager. In het algemeen vertrekt talent bij slecht werkgeverschap. Zij pleit daarom voor duurzaam werkgeverschap, waarbij “*stewardship* en dienend leiderschap” horen. “Deze elementen maken organisaties aantrekkelijk voor talent en vormen daarmee de aanknopingspunten voor organisaties om de strijd op de arbeidsmarkt aan te gaan” (ibid., p. 21). Het type leiderschap dat Kets de Vries bedoelt, is een transformationeel leider (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996; Slegers & Ledoux, 2007; zie ook Bakker, 2008, 2012, 2014, p. 29), die werkt vanuit charisma/inspiratie en visie; die heeft aandacht en respect voor anderen (receptiviteit en innemendheid, naast IQ ook EQ volgens Kets de Vries) en draagt zorg voor intellectuele stimulansen, talentontplooiing en gebruik van talent door zijn medewerkers.

Zowel Truijens (2012) als De Winter (2015) spreken van een bepaalde ‘opvoedingskramp’ bij ouders in deze tijd. Zij zien dit beiden niet als een individueel gezinsprobleem, maar meer als het probleem van het sociale systeem waarin het gezin ligt ingebed. De Winter beweert dat als er meer volwassenen bij de opvoeding betrokken zijn, dat er minder kans is om problemen bij kinderen te ontwikkelen, ook op cognitief gebied. Als je kinderen niet vanaf het begin hoop en perspectief biedt, dan stopt het motortje van de ontwikkeling. Dan gaat het alleen om het individuele talent, de eigen kennis en vaardigheden. Nussbaum (2011) stelt dat we in de opvoeding ons de ‘socratische pedagogiek’ eigen moeten maken. Dat is een pedagogiek van steng en kritisch argumenteren, van principes respecteren. Daarbij moeten we niet het economisch belang, de economische opbrengsten, voor ogen houden als criterium, maar het *menselijk welbevinden*, het goed geleefde leven dat geen egoïstisch leven is.

3.2 Moreel vacuüm

Door de hierboven geschetste ontwikkelingen heeft de in de laatste decennia van de vorige eeuw ingezette ontzuiling zich voortgezet in de nieuwe eeuw. Vastigheden en zingeving zijn hiermee verloren gegaan. We zitten in een geestelijk moreel vacuüm, zo constateren velen (o.a. Dehue, Kunne-man, De Wachter en Verhaeghe). Ongebreideld vooruitgangdenken, en vooral economische adoratie (doorgeslagen marktdenken: geld geeft macht, en macht reduceert angst), waarbij in essentie economisch denken van morele kaders is gespeend, hebben veel bijgedragen aan dat morele vacuüm. Autoriteit functioneert altijd op grond van een bron buiten haarzelf. Eeuwenlang was die autoriteit het patriarchaat. Vandaag is het geloof verdwenen, met als gevolg dat autoriteit afglijdt naar pure macht (Verhaeghe, 2015). Deze ontwikkelingen hebben een verstorende en deregulerende impact gehad op de moraal: macht corrupteert. We hebben in korte tijd tweeduizend jaar traditie bij het grof vuil gezet. Mensen hebben moeite een antwoord te formuleren op zingevingsvragen. We hebben met zijn allen het paradijs afgeschafte. We hebben God in de hemel niet meer nodig en zijn zelf god geworden, zoals de dichter Willem Kloos in Sonnet V dichtte: “Ik ben een God in het diepst van mijn gedachten”. Psychiaters noemen dit openingsvers een schoolvoorbeeld van ziekelijke zelfliefde. De kerk bood saamhorigheid en antwoorden op levensvragen en het kerngezin bood veiligheid en zekerheid. Door het wegvallen van die bestaande zekerheden binnen de kerk en het kerngezin worden we op onszelf teruggeworpen. De Nieuw-Zeelandse onderwijswetenschapper Hattie (2014)⁴ beschrijft welke impact het gezin heeft op de leerprestaties van leerlingen. Hij concludeert dat de ambities en verwachtingen van ouders een sterke bijdrage hebben op leerprestaties. Leerlingen uit gebroken gezinnen ervaren minder steun van hun ouders. Ze scoren gemiddeld cognitief lager dan

4 Hattie geeft een hele verhandeling over de rol van ouders op de prestaties van kinderen (Hattie, 2014, pp. 123-138).

leerlingen van wie de biologische ouders bij elkaar blijven en door de gebrokenheid zorgt bindingsangst ervoor dat in sommige gevallen het aangaan van relaties wordt bemoeilijkt.

In onze maatschappij is eenzaamheid een groeiend probleem, onder meer door het wegvallen van sociale netwerken. In Amsterdam zijn vier van de tien volwassenen eenzaam volgens de Amsterdamse Gezondheidsmonitor van de GGD. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 2015⁵) meldde onlangs dat een half miljoen mensen zich eenzaam voelen in Nederland en we hebben zelfs een Week tegen Eenzaamheid (week 39). Eenzaamheid leidt tot angsten. Verlatings- en bindingsangst zijn volgens De Wachter enkele van de symptomen van borderline. Na het leven lijkt er niets meer te zijn, dus we moeten in het hier en nu alles uit het leven halen. Het is de aloude tegenstelling tussen *memento mori* (gedenk te sterven) en *carpe diem* (pluk de dag). Onze wereld is ziek van efficiëntie: *opbrengsten gaan voor talenten*. We zoeken het geluk in ongebreidelde, risicovolle kicks en ons neurologisch systeem raakt uitgeput. De glamour en status van het globetrotten zijn 'in'. 'Hypermobiliteit' als trefwoord is onderdeel van de identiteit van de moderne mens⁶ die nomadische trekjes vertoont. Reizen betekent nieuwe plekken en nieuwe mensen ontmoeten. Maar de contacten zijn kortstondig en gaan ten koste van de diepergaande relaties uit de eigen leefomgeving waardoor de individualistische levensstijl wordt versterkt. Vervreemding is het gevolg. Het kan niet altijd 'snel en wauw' zijn. "We kunnen niet meer gewoon stil zijn" (De Wachter, 2014b, p. 86). Het gaat om gedragsnormen die in termen van ziekte en gezondheid worden gepresenteerd. "Globalisering leidt tot vervreemding, economisering tot versnelling, informatisering tot virtualisering, flexibilisering tot versplintering, visualisering tot conditionering" (De Wachter, 2014a, p. 213).

Hoe gaan we dat vacuüm opvullen? We kunnen namelijk niet zonder moraliteit. Door het verminderen van sociale cohesie in kerk, religie, rituelen, enz., wordt iedereen nu veel individueler met zingeving en het verlies ervan geconfronteerd. Mensen bedenken alternatieven, zoals bij de uitvaart van André Hazes, festivals, voetbalwedstrijden en bijeenkomsten rond het ongeluk met de MH 17. Door het wegvallen van de samenbindende elementen valt ook het basisvertrouwen weg. Het gevolg is dat de hechting wordt aangetast en dat geeft een voedingsbodem aan stoornissen. De 'borderline tijd' gaat ook over het zoeken naar nieuwe structuren die ons zin geven. Dehue (2014) ziet hoe er invulling wordt gezocht: "Nadat de ethiek en de religie als normatief kader aan autoriteit hadden ingeboet, vulde de taal van de stoornissen het ontstane morele vacuüm op" (Dehue, 2014, p. 234). De Wachter beschrijft hoe ontkerkelijkheid heeft geleid tot het morele vacuüm (2014, p. 215). Met veel hogere moraliteit en geringere levensverwachting werd de mens van toen intensiever geconfronteerd met lijden en dood. "Hoe rustgevend moet het voor onze voorouders niet geweest zijn om zich te laten sussen in die palm van Gods hand. Eén godsdienst, één God, één manier om je geloof te belijden, één plek waar iedereen daarvoor bijeenkwam" (De Wachter, 2014a, p. 218).

Door het aantasten van het basisvertrouwen is 'hechting' een belangrijk thema. Hechting gaat over het beeld dat het kind heeft van zichzelf en van de ander en dit ontwikkelt zich aan de hand van de interacties met de ouders (Bowlby, 1951). Bij een veilige hechting voelt het kind zich de moeite waard en weet het dat het bij ouders terecht kan in alle omstandigheden, ook als het niet goed gaat. Een ouder kan een kind terechtwijzen, zonder dat dit het graag zien van dat kind in de weg staat. Mensen durven hun kinderen niet meer tegen te spreken, omdat ze vrezen hun liefde te verliezen, waardoor het morele vacuüm wordt versterkt. "Om iemand lief te hebben, moet ik bereid zijn mijn relatie met die persoon te verliezen" (Crabb & Allender, 1995, p. 85). We gaan meer en meer naar een situatie toe waarin opnieuw samengestelde gezinnen (niet het primaire gezin) de basis vormen. Dit brengt veel onthechting met zich mee. Als er een generatie onveilig gehechte kinderen de wereld binnen komt, krijgen we op psychologisch en sociologisch vlak een totale verbrokkeling. Onveilig gehechte mensen kunnen geen duurzame relaties aangaan, niet in hun liefdesleven, niet met hun eigen kinderen en niet op hun werk. Zo gaan we meer en meer naar een sample-maatschappij toe. Kinderen

5 www.cbs.nl/een-half-miljoen-mensen-is-eeenzaam.htm

6 De Britse toerisme-expert Scott Cohen (2015) van de universiteit van Surrey deed (op basis van een literatuurstudie) onderzoek naar de schaduwkanten van hypermobiliteit.

beschouwen hun ouders als hun vrienden en blijven veel langer thuis wonen. Ouders zijn niet meer primair de rolmodellen die kinderen nodig hebben om zich waarden en normen uit de directe omgeving eigen te maken. Dit is een probleem volgens De Wachter. Er moet een hiërarchisch verschil zijn tussen ouder en kind. Waar dat er niet is, zijn kinderen vaak overmatig symbiotisch gehecht, wat kan doorschieten in een ongezonde, parasitaire relatie.

Ik pleit met De Wachter, Biesta en anderen voor zingeving en aandacht voor de nieuwe generatie die we in het onderwijs vormen, maar dan als universele waarden en zonder betutteling. Ook karaktervorming is daarbij een factor van betekenis (Tough, 2015). We moeten in teamverband nadenken en met elkaar in gesprek gaan over hoe we deze nieuwe tijd willen vormgeven ten dienste van de nieuwe generatie die ons wordt toevertrouwd. Ik stel met dit lectoraat een aanpak voor die we samen met de scholen en de kenniskring ontwikkelen (zie de tweede school in het lectoraatsplan). Het doel daarvan is om als leraren onszelf beter te leren kennen om daardoor ook anderen (collega's en leerlingen) beter te kunnen bedienen. Het zich leren kennen als onderwijsprofessional gebeurt al in de pabo, maar zou in het curriculum nog meer geborgd moeten worden ter versterking van de professionele identiteit van de leraar.

We moeten werken aan gehechte identiteit die niet onderuit kan worden gehaald. Het is zaak om kinderen mee te geven dat ze hun eigen verhaal voor het voetlicht brengen: "Dit ben ik met de bagage die ik heb opgedaan en de talenten die ik heb ontvangen". Dat is waarde(n)vol voor het zelfbeeld van een leerling, al mag dit niet doorslaan. Dat betekent niet uitgaan van narcistische vragen 'Wie ben ik?' en 'Wat wil ik?' of 'Hoe blijf ik trouw aan mezelf?' redenerend als de consequentie van de existentiële filosofie van Sartre (zie: Paul & Slob, 2015), maar van 'Hoe zit de wereld in elkaar?', 'Wie is God?' en 'Wat kan ik bijdragen?' Hoe zet ik die persoonlijke opbrengst in ten dienste van de ander? Wil je dit bereiken, dan moeten leraren door het proces ook hún eigen verhaal voor het voetlicht brengen: "dit ben ik met mijn ontwikkeling in visie en ideeën en morele bagage".

4. HET VORMINGSVERTOOG

Inleiding

Hoe bieden we weerwoord aan de dreigende verbrokkeling, impulsiviteit en zinloosheid van het bestaan anno 2015 en hoe wordt het onderwijs toekomstbestendig? Veel lerenden verlaten het onderwijs zonder te beseffen wat hun ware potentieel is. Het pedagogisch elan van het werk van de jezuïeten was dat zij probeerden het maximale uit elk van hun leerlingen te halen. 'Er zit meer in je dan je denkt' (*plus est en vous*), is één van hun stellingen. Zingeving is de sleutel als uitdaging voor de postmoderne mens. Hierbij gaat het mijns inziens om het ontwikkelen van '*morele sensibiliteit*'. We zijn meer dan een neurofysiologisch systeem, meer dan ons brein. We zijn ook psychologische, filosofische en morele wezens. Via het onderwijs moeten we onze leerlingen leren dat onvolkomenheden en af en toe een beetje ongelukkig zijn bij het leven horen. Daarvoor hoeft je niet naar de dokter of psychiater te gaan. Het onderwijs levert een bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling en vorming van leerlingen.

Is het in het licht van 'Talenten en Opbrengsten' niet zo dat bijvoorbeeld ADHD of HSP⁷ (hoogsensitiviteit) een *normaal antwoord* is op een, zoals hierboven geschetste, *abnormale cultuur*? Kan ADHD, of HSP niet gewoon een talent zijn waarmee je op een bepaalde manier omgaat? Zover gaan De Wachter en Dehue niet in hun constatering. Dit aspect had ik graag in hun werk uitgewerkt gezien. Desalniettemin zetten hun publicaties aan tot verder denkwerk in die richting.

Het eigene dat in het verhaal van de lerende wordt voorgesteld in deze rede heeft de twee benoemde kenmerken van de deugdethiek in zich, *houding en keuzes*. Daaruit is normativiteit en karakter af te lezen. Houding en keuze zijn gericht op morele vorming, "vorming die gericht is op het goede leven" (Van der Jagt & Vos, 2011, p. 13). In zekere zin hebben we het bij deze zaken over 'Bildung' (Dohmen, 2015, p. 226). 'Bildung' gaat over het beeld dat de mens van zichzelf maakt, zoals een beeldend kunstenaar een beeld ontwerpt en schept. Sinds de moderne tijd is de opvatting door velen verlaten dat de mens geschapen is als een evenbeeld van God.

In dit hoofdstuk wil ik duidelijk maken hoe een waarde(n)gerichte innovatie praktisch kan worden vormgegeven. Teamvorming en het voeren van het discours zijn middelen om de visie- en ideeënontwikkeling van lerenden in de school gestalte te geven voor het presenteren van het (ethische) verhaal vanuit een gezamenlijk vertrekpunt. Deze keuze is ingegeven doordat politiek en religie hun geloofwaardigheid zijn kwijtgeraakt en ouders nauwelijks nog controle hebben over het gedrag van hun kinderen. Als maatschappij staan we op een wissel: richting macht of richting nieuwe autoriteit. Verhaeghe (2015) stelt voor om de nieuwe autoriteit in de groep te zoeken, die een individu of een instelling autoriteit verleent. Deze verschuiving zien we al om ons heen in opvoeding en onderwijs, politiek en economie en leidt al tot mooie resultaten. Het accent op het doordenken van autoriteit vanuit de groep geeft schoolteams de mogelijkheid met oudergeledingen en -verenigingen een discours te organiseren, maar dan moet het schoolteam eerst zelf consensus hebben over welke richting de invulling van deze autoriteit uitgaat. Ik denk aan het oprichten van een *community of value* van een schoolteam met ouders om via het *bottom-up-design* autoriteit vanuit de groep te organiseren met *virtues projects* dat gezag uitstraalt en zo een waardengerichte innovatie in de schoolgemeenschap waarborgt. Er bestaat al een ouderorganisatie 'Ouders van Waarde' die mooie voorzetten geeft voor een waarden-gerichte gemeenschap⁸. Het zou mooi zijn als samen met de ouders op deze manier een schoolethos (zie Stevens, 2010) ontstaat als het geheel van waarden van waaruit leraren en ouders bepalen wat ze het goede vinden om te doen voor leerlingen. Zo'n leerwerkgemeenschap waar men van en met elkaar leert, maakt van de school een institutie in plaats van een organisatie. "Instituties kan men omschrij-

7 ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; HSP: Highly Sensitive Person

8 Een landelijke organisatie van en voor ouders, ouderraden (OR) en medezeggenschapsraden (MR) in het pc- en katholiek onderwijs. Zie de websites: www.ouders.net; www.deugdenproject.nl; www.hetdeugdenspel.nl

ven als associaties van mensen waarin bepaalde vormen van gedrag een normatieve geladenheid krijgen. Ze zijn niet alleen door mensen gevormd, ze vormen ook mensen” (Boele, 2015a/b). Zo worden scholen werk- en oefenplaatsen waar het gaat om waarden, normen, zin en betekenis.

4.1 Discours op teamniveau⁹

Als we het hebben over het verhaal van de lerende, bedoelen we niet alleen het verhaal van de leerling, maar ook dat van de leraar. Eerder schetste ik het spanningsveld tussen instrumentele en normatieve professionaliteit, de spanning tussen Talenten en Opbrengsten, of, om spottend met Pirandello te spreken, van *vita* en *forma*. Er zijn in het primair onderwijs schoolteams die er niet goed uitkomen wat nu precies hun antwoord is op de vraag ‘wat goed onderwijs inhoudt’. Biesta beweert dat in schoolteams ‘middel’ en ‘doel’ in discussies vaak onderling door elkaar worden gehaald. Hij noemt dat “de performativiteitscultuur in het onderwijs” (Biesta, 2012, p. 25). Een cultuur waarin het middel een doel op zich wordt, zodat kwaliteitsindicatoren worden verward met kwaliteit als zodanig. In mijn promotieonderzoek ontdekte ik in het basisonderwijs een angstcultuur, die bestond uit angst voor de onderwijsinspectie (Bakker, 2014, p. 68 e.v.). Deze angst leidt vaak tot verkramping in de discussie over goed onderwijs doordat scholen veilig en eenzijdig kiezen voor de opbrengstenkant van het onderwijs (zie inleiding). Opbrengstgericht werken (OGW) neemt een prominente plaats in als reactie op de tegenvallende prestaties in de kernvakken van het basisonderwijs. Recente publicaties over het ontwerpen van OGW komen de basisscholen en pabo’s binnen om leraren en aanstaande leraren ermee vertrouwd te maken (zoals Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009; Smeets, Wester & Kuijk, 2011; Bakx, Ros & Teune, 2012; zie verder een essay over de economisering van het onderwijs: Lock, 2012). OGW lijkt de nieuwe mantra in het onderwijs te worden en voor 2018 wordt de wens uitgesproken dat 90% van alle basisscholen OGW toepast (in 2011 gold dat voor 30% van de basisscholen). Die ambitie is vastgelegd in de nota *Basis voor presteren* (OCW, 2011). Houtveen (2011, p. 3) spreekt van “toetsgekte”. Tegelijkertijd zien we ook protesten tegen het alleen maar insteken op (cognitieve) opbrengsten. Pompert spreekt over “betekenisvolle opbrengsten” (Pompert, 2012, p. 12). Daarmee bedoelt ze opbrengsten die meer inhouden dan alleen de cognitieve kant, maar ook iets zeggen over de brede persoonlijkheidsvorming van leerlingen, ook wel aangeduid als ‘relationaliteit’. In het licht van het voorgaande wijs ik nog op drie recente publicaties waarin ook kritische noten staan voor alleen die cognitieve opbrengsten (in volgorde van het verschijnen: De Muynck, Both & Visser-Vogel, 2013; Goorhuis-Brouwer, 2014; Bulterman & De Muynck, 2014). In de eerste wordt een pleidooi gevoerd voor het maken van een koppeling tussen OGW en HGW (handelingsgericht werken). Die koppeling leidt tot een aanpak die zowel leerlinggerichtheid als een brede vorming bevordert. Dit komt ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

“Eén van de beroemdste gezegden uit de westerse filosofie is ongetwijfeld Socrates’ ‘Ken jezelf!’. Iemand die zichzelf slecht of niet kent, is niet in staat tot een goed leven. Hij heeft een slecht zelfbeeld en weet eigenlijk niet wat hij doet en waarom” (Dohmen, 2015, p. 235). Kets de Vries (2006, p. 324) adviseert om een goed team te bouwen dat bestaat uit mensen die eigen zwaktes kennen en deze zwaktes ook weten te compenseren. Dat laatste begint met een gezonde dosis zelfkennis, inzicht in eigen drijfveren en motivatie en met een receptieve houding: open staan voor nieuwe ideeën en ervaringen. Zelfkennis verloopt zelden of nooit primair via introspectie, maar in eerste instantie via de weg van anderen, in een discours bijvoorbeeld, in het jezelf spiegelen aan betekenisvolle mensen.

“Wat we goed onderwijs vinden, moeten we steeds opnieuw met elkaar 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” (C. Bakker, 2015, p. 15). Ik pleit hierbij voor het voeren van een discours binnen het team in een werkplekleeromgeving om te komen tot een weloverwogen besluit hoe de verhouding tussen ‘Talenten en Opbrengsten’ praktisch ingevuld wordt. Dit discours vindt plaats in een team dat fungeert als een professionele leerwerkgemeenschap. Maar

⁹ Het voeren van het discours over visie en ideeën omtrent morele vorming en ethische reflectie gebeurt op paboniveau en basisschoolniveau.

het discours dient breder gevoerd te worden met de ouders en de professionals uit andere disciplines die op kinderen betrokken zijn. We dienen te bouwen aan een gemeenschap die gekenmerkt wordt door een consequente, maar zeker ook warme aanpak. Een gemeenschap waarin mensen met elkaar nadenken en een discours kunnen voeren over hoe we met kinderen omgaan en welke waarden we daarbij belangrijk vinden. Kinderen hebben sociale netwerken nodig en een pedagogische omgeving waarin meerdere generaties vertegenwoordigd zijn (zie ook De Winter, 2015). We zullen bij het voeren van het discours moeten accepteren dat het niet altijd een eenduidige, voor ieder bevredigende uitkomst heeft. “Het proces waarin we hiermee kunnen leren omgaan en als leraren die dialoog (dit discours) kunnen voeren en zelfs leiden, duiden we aan met het begrip ‘normatieve professionalisering’” (C. Bakker, 2015, p. 15). In mijn proefschrift heb ik het begrip discours beschreven (Bakker, 2014, p. 53), ik breng hier een gewijzigde versie:

Een discours is een samenspraak in de vorm van een gezamenlijke betekenisonderhandeling¹⁰ in processen van co-creatie in een leerwerkgemeenschap over een kwestie” (een substantiële categorie die als gespreks-onderwerp dient waarover gesproken wordt en die ook als zodanig wordt benoemd). Deze kwestie gaat te allen tijde over betekenisvolle visie- en ideeënontwikkeling in vooral tweede- en derdeordeleerprocessen en dient als basis voor handelingen in de participatie van de sociaal-culturele praktijk.

Binnen een werkplekleeromgeving wordt de werkplek gezien als een plek die een krachtige bijdrage levert aan het leren onderwijzen (Geldens, 2007). Een leerwerkgemeenschap is een groep mensen die vanuit een gemeenschappelijke ambitie samen willen leren over en van het onderwijs en het onderwijzen in authentieke en professionele onderwijssettingen. Lerenden willen allen leren van en over het werk (Popeijus & Geldens, 2009).

Een eenzijdige nadruk op ‘het opdoen van praktijkervaringen’ bij leren op de werkplek kan leiden tot het aanleren van oppervlakkige kennis. De geleerde kennis, vaardigheden en houdingen kunnen daarbij nuttig zijn in de specifieke context, maar blijken nauwelijks overdraagbaar te zijn naar nieuwe contexten en naar toekomstige situaties. Ook reflectie op uitgangspunten die ontleend zijn aan de epistemologie en de psychologie die de grond vormen waarop een schoolteam zijn onderwijsaanbod kiest en waarop uitgevers en auteurs hun methode baseren, zal daar doorgaans alleen beperkt kunnen plaatsvinden (Popeijus, 2003). Het blijft dan eersteordeleren. Daarom is expliciet in de omschrijving van discours het tweede- en derdeordeleren genoemd. Daarmee wordt bedoeld (zie Bakker, 2014, p. 50) dat er naar onderliggende patronen wordt gekeken: zoals bijvoorbeeld zelfbeelden van leraren die bij het herkadere van onderwijs een rol spelen. ‘Hoe zie ik mezelf als professional? Ben ik in staat om de gevraagde vernieuwing te dragen en onderdeel te laten worden van mijzelf als professional?’ Waarden en normen spelen hierin ook een rol en de motieven en persoonlijke *drive* van mensen komen aan de orde. Derdeordeleren wordt in mijn proefschrift (p. 46) verbonden met ‘expansief leren’: “Het is een proces waarin er iets wordt geleerd of ontdekt wat nog niet eerder bekend was waardoor een activiteit kan worden uitgebreid of veranderd”.

4.2 Ideeën Levinas als vulling van het vacuüm

Mooi is het om te bemerken dat zowel Biesta (2014, p. 75 e.v.) als De Wachter (2014, p. 277 e.v.) vanuit dezelfde motieven komen tot het opvoeren van Levinas, de Frans-Joodse filosoof van Litouwse afkomst. Wijsgerig gezien was hij een fenomenoloog en een existentialist. Voor hem maken kwetsbaarheid en weerloosheid integraal deel uit van het leven en een eis tot hulp. Typerend voor onze tijd is dat we grote schuldigen aan de wereldproblemen ver van ons af zoeken, zoals de Grieken, de banken, de vakbonden, de farmacie, de politici, enz. Tegen deze achtergrond klinken Levinas’ woorden anno 2015 bijna vreemd in de oren: barmhartigheid, mensen afzonderen en tot hun recht laten komen, naïeven die in alle deemoed de ander voor laten gaan, kiezen voor één welbepaalde nood, reële daden voor de kleine mens. Voor Levinas is de medemens niet slechts een ander persoon, maar verschijnt zij of hij als een vreemde ander. Om het overstijgende anders-zijn van de ander te benadrukken schrijft Levinas de Ander herhaaldelijk

¹⁰ In paragraaf 1.1 is een discours/vertoog een verhandeling genoemd. Hier bedoel ik een verhandeling in de vorm van een onderhandeling in een team door het uitwisselen van ideeën om daarmee de werkelijkheid te structureren. Dat is nodig om anderen te kunnen uitleggen waarvoor je staat.

¹¹ Het geeft een gemarkeerd onderwerp aan dat als een (moreel) ‘probleem’ wordt besproken (bijvoorbeeld hoe het hier geschetste moreel vacuüm is op te vullen) en om een oplossing vraagt waarover men het in de gemeenschap eens moet worden.

met een hoofdletter. De ander is geen object waar gebruik van kan worden gemaakt. De Ander, Levinas spreekt van 'het gelaat van de Ander', verschijnt als ontoegankelijk schepsel dat een appel doet op mijn verantwoordelijkheid (Levinas, 1961, 2012, pp. 229-230). Door de Ander centraal te stellen, zet Levinas zich af tegen een filosofische traditie die zich richt op het ego. Sinds Descartes ligt het zwaartepunt in de filosofie bij het denkend subject, het cogito. Dit subject wil en verlangt iets van zijn omgeving. In de heerschappij van het subject is er geen plek meer voor een werkelijke ethische verhouding met de Ander. Levinas daarentegen focust zich op het kleine, het genieten van het banale, weg van de grote schijnbare gelukservaringen. Geluk is dan een bijvangst, maar geen doel op zich. De zorg voor de ander voedt en verrijkt een mens. De zorg voor de ander begint met de zorg voor jezelf en is dus niet tegengesteld. Kwetsbaarheid wordt zo gezien een talent. Een groot deel van de menselijke creativiteit komt voort uit kwetsbaarheid. Onze samenleving heeft helaas weinig plaats voor het kwetsbare. Tegelijkertijd worden structuren wel gemaakt door kwetsbare mensen en zijn het ook alleen mensen die ze kunnen veranderen. Structuren zijn geen anonieme entiteiten en ze zijn niet van 'de anderen'. We zijn allemaal verantwoordelijk. Het verantwoordelijkheidsbesef, door oog te hebben voor de ander/Ander, kan helpen om het morele vacuüm aan te pakken.

Levinas (1961, 2012) leidt zijn gedachten over menselijkheid niet af van de theologie. Dat is voor hem te speculatief en te ingevuld. Maar ook voor de gelovige Levinas is spreken over God zonder meteen te spreken over menselijkheid niet mogelijk. God is niet los verkrijgbaar. De godsdienstige relatie is een ethische relatie. God neemt niet de verantwoordelijkheid van mensen af of over, we moeten het zelf doen. Ik kan voor mezelf accepteren dat ik verantwoordelijk ben, maar dat mag ik een ander niet opdringen. De oorspronkelijke verantwoordelijkheid kan niet omgezet worden in wederkerigheid, in termen van gelijkheid. Levinas wilde de structuren niet omvergooien, maar voeden met individuele verantwoordelijkheid. En dat is een ethische kwestie.

4.3 Eén concrete invulling van het onderzoeksplan

Dewey (1938) schreef dat *all education is moral education* (zie ook Berding, 2011). Naar analogie hiervan kunnen we stellen dat elke onderwijsprofessional een normatieve professional is. De vraag is 'Hoe maken we dat concreet?' Zoals gemeld gaat één onderzoek over het 'verhaal van de lerende'. Voor dit onderzoek gaan we het eerste jaar vooral investeren in het team van de school. Wat is hun uitkomst en visie op wat voor hen goed onderwijs behelst? Hiervoor steken we allereerst in op het leren kennen van elkaar als team. 'Welk type leraar ben ik? En hoe verhoud ik mij tot alle typen leerlingen in mijn groep?' De vraag daarbij is ook welke taal je spreekt als leraar om goede aansluiting te hebben met leerlingen en met welke taal je leerlingen uitdaagt tot het vormen van het persoonlijke verhaal. In het lectoraat van Damhuis wordt aandacht besteed aan het taalgebruik van de leraar bij de interactie tussen leraar en leerling(en) (Damhuis, De Blauw & Bandenbarg, 2004). We kijken eerst naar het communicatiegedrag in relatie tot persoonlijkheidstypologieën.

4.3.1 Process Communication Model

Om de hierboven gestelde vragen te beantwoorden, gebruiken we het Process Communication Model¹² dat aangeeft hoe écht contact gemaakt kan worden vanuit persoonlijke ontwikkeling en effectieve communicatie met de omgeving (Antersijn & Van Hest, 2012). Het model is gebaseerd op onderzoek van Pauley, Bradley & Pauley (2001). Het boek gaat uit van zes persoonlijkheidstypen onderbouwd door Kahler. Hij onderscheidde de verschillende typen op basis van hun individuele beleving van de wereld, hun perceptie (hoe mensen informatie opnemen en verwerken), de voorkeur om te communiceren, de manier waarop ze gemotiveerd worden en het 'distresspatroon' (negatieve stress) dat ze laten zien als behoeften niet op een positieve manier worden vervuld. Ieder mens heeft

12 Op de school waaraan we vanuit het lectoraat verbonden zijn met als thema 'het verhaal' wordt een trainer ingehuurd om een deel van het team te coachen in effectieve communicatie, gerelateerd aan de persoonlijkheidstypen. De uitvoerder, Jelte van der Kooi, is PCM-trainer-coach-adviseur (www.ziez-onderwijs.nl).

alle zes de typen in zich, maar de mate van dominantie verschilt van mens tot mens. Alle typen zijn oké. Er is er niet één beter dan de ander.

Elk individu bestaat dus uit een combinatie van deze typen. We stellen het ons voor als een persoonlijkheidshuis van zes lagen. Op de begane grond (de basis) voel je je het meest thuis en maak je het makkelijkst contact met de wereld om je heen. Volgens de theorie worden mensen met hun basis-persoonlijkheidstype geboren. Dit is het dominante type. De volgorde van de andere persoonlijkheidstypen wordt bepaald door opvoedings- en omgevingsfactoren. Deze volgorde wordt opgebouwd in de eerste zes á zeven levensjaren. Gedurende de rest van het leven verandert de volgorde niet meer. Kahler (in Antersijn & Van Hest, 2012, p. 21) onderscheidt de volgende zes persoonlijkheidstypen:

- Harmoniser
- Gestructureerd denker
- Doorzetter
- Dromer
- Rebel
- Promotor

Het zijn eigenlijk zes ‘talen’, zes verschillende manieren waarop mensen gemotiveerd worden, gebaseerd op hun persoonlijkheidstype.

Volgens bovenstaande methodiek gaat het team van onze onderzoeksschool elkaar beter leren kennen. Op deze manier gaan ze in het discours over wat goed onderwijs inhoudt, ontdekken wat ze van elkaar kunnen leren als leider in de klas om het beste uit zichzelf en de leerlingen te halen. In een interview geeft Kets de Vries een definitie van leiderschap: “Het beste uit mensen halen, mensen zover krijgen dat ze iets doen wat ze anders niet gedaan hadden” (Kets de Vries in Haytema, 2010). Een mooie gedachte als groepsleider in een basisschoolklas ‘het beste uit mensen halen’. En dat kan als je weet welk type je zelf bent als leraar en welk type kind je voor je hebt dat je wilt uitdagen om het beste eruit te halen.

Binnen het te voeren discours komen ook ethische vraagstukken aan de orde die worden aangevoerd om de visie te onderbouwen en het eigen verhaal als lerende leraar als hun ware potentieel voor het voetlicht te brengen. Daarin, zo zagen we, leren leraren van elkaar en vindt er normatieve professionalisering plaats (C. Bakker, 2015). Meijer (2014) gebruikt hiervoor de term *identiteitsleren*. De ontwikkeling die hij met deze term bedoelt te duiden, heeft te maken met het expliciteren van persoonlijke overtuigingen (als innerlijke stemmen) die in het discours worden verduidelijkt. Het kan gebeuren dat door het delen van die overtuigingen deze worden bijgesteld of veranderd. Het verhaal van de lerende leraar ontwikkelt zich zo voortdurend.

In het verhaal zit impliciet een waarden- en normensysteem verweven. Maar waar hebben we het dan over als we dat concretiseren? Daarvoor wil ik via Levinas wat handvatten geven.

4.3.2 Het inbrengen van transcendentie, spiritualiteit en ethisch besef

Van der Sluis (2012, p. 31) haalt Einstein aan met de uitspraak: “*Try not to become a man of success but a man of value*”. Biesta filosofeert hoe we het denken in het onderwijs meer kunnen transcenderen. “Daar waar Levinas erop aandringt dat de naaste altijd de middenterm is tussen mij en God; Kierkegaard beweert dat God altijd de middenterm vormt tussen mij en mijn naaste” (Biesta, 2015, pp. 77-78). Biesta werkt niet in concreto uit hoe hij het transcendente precies ziet. Hij beweert met een verwijzing naar een lezing van Todd dat lesgeven niet te reduceren is tot hetgeen het voortbrengt dat er al is (‘maieutiek’, maieutisch). De uitlokking door de ander brengt bij de lerende iets voort dat er nog niet eerder was, en dat heet ‘leren’, ‘expansief leren’, zo je wilt. Biesta (ibid., p. 73) stelt vast dat het de schuld is van het constructivistisch denken in het onderwijs dat het proces van leren is verworpen tot een immanent proces (niet-transcendent, in zichzelf besloten).

Ondersteund door bevindingen van wetenschappers die ten tonele zijn opgevoerd, constateer ik dat er een aantal zaken verloren is gegaan die de jeugd van nu mijns inziens wel nodig heeft om toekomstbestendig te zijn, en niet te vervallen tot de gelukzoekers van later. Ik noem een vijftal zaken om vervolgens na te gaan hoe dit onder de aandacht kan worden gebracht.

- *Zingeving*. Mijns inziens heeft het cognitief-constructivisme als leerpsychologische stroming en kentheorie bijgedragen aan de verwetenschappelijking van het onderwijs, alles moest ineens *evidence-based* en *data-driven* worden. Daardoor zijn de transcendente, spirituele dimensie en de pedagogiek naar de achtergrond verdrongen. De zingeving moet weer terug in het onderwijs. Nu wordt zingeving te gemakkelijk gekoppeld aan oppervlakkigheden op school, het werk en het hele leven. De commercie schreeuwt onze zingeving plat. De media en de commercie creëren ideaalbeelden, de slim-fit-slanke, de beauty en ga zo maar door. Het komt erop neer dat kinderen gaan inzien dat dit niet steekhoudend is. "Zelfbeheersing en commercie-resistentie" zijn volgens Pike (2013, p. 67) nodig om niet voor de verleidingen van de ideaalbeelden te zwichten.
- *Relatievorming*. Helaas is het kerngezin veelal uit elkaar gevallen in onze westerse maatschappij en daarmee de mainstream levensloop van kinderen. Tussen ouders en kinderen zijn spanningen. In Nederland ziet 30% van de vaders uit gebroken gezinnen hun kinderen niet of nauwelijks als die in een nieuw samengesteld gezin zijn terechtgekomen. De alleenstaande moeder wordt overvraagd. Zo zien we in het Nederlandse basisonderwijs dat door de feminisering¹³ van het lerarenbestand en de gebroken gezinnen veel kinderen alleen maar door vrouwen worden opgevoed en onderwezen. Hechting is hét probleem van deze tijd stelt De Wachter (2014). Er is volgens hem een 'leuk-dwang': relaties moeten leuk zijn. Dat betekent dat men voor elkaar kiest in goede dagen en niet in slechte. Het is niet slecht als mensen zich een tijdje minder goed voelen. En door samen door slechte dagen te willen gaan, worden relatiebanden versterkt.
- *'Apologetiek' toepassen*. Hoe verdedig je je met woorden waarvoor je staat? De online- en beeldcultuur nemen toe. Dat brengt verarming met zich mee. Dat constateren wetenschappers vanuit verschillende disciplines, zoals de hier beschreven hoogleraren. "We leven in een cultuur waarin woorden op de helling staan" (De Wachter, 2014b, p. 75). Ook in de theologie merkt men dat op. De worteling van de digitale media in de samenleving leidt tot een kanteling van de cultuur. "De boekdrukkunst verdrong de orale communicatie en stimuleerde het rationalisme en individualisme, ook binnen de kerk. De digitale revolutie, met z'n nadruk op het beeld, maakt het nog moeilijker om de moderne mens met het Woord van God te bereiken" (Mulder, 2015). De jeugd van nu leert communiceren in *oneliners* en eigen sociale mediataal. Daarmee ontken je de complexiteit van een samenleving en met louter beelden missen we de nuances. De beeldcultuur staat haaks op de abstractiemogelijkheden van taal, die ons toestaan om te reflecteren en kritisch na te denken. Ze is vaak zwart-wit. In beelden vinden we geen 'ver-antwoord-elijkheid', het antwoord als uitkomst van reflectie wordt gemist. De diagnose is dan geen woord, maar een etiket, een stigma, zoals ADHD, ODD, NLD en HSP. Ook cijfers als opbrengstmaat geven symptomen weer zonder uitleg. Cijfers en afkortingen zorgen ervoor dat we verschijnselen 'ontschuldigen', niemand neemt verantwoordelijkheid.
- *Leren waar je niet goed in bent*. Niet alles is maakbaar en perfect. Een beetje ongelukkig zijn hoort bij het leven. Talenten aanwakkeren door ruimte te creëren voor zelfontplooiing betekent ook leren omgaan met het onvolkomene, de blinde vlekken. Kwetsbaarheid is ook een talent. Het leren in gemeenschap vraagt van de leerders dat ze weet hebben van wat ze kunnen bijdragen aan het collectieve, maar ook waar ze kunnen compenseren. Als je dat aan lerenden leert, neemt dat ook een hoop faalangst weg, je hoeft niet overal goed in te zijn. Het vergt moed en bescheidenheid om iets niet te hoeven weten.

13 Het is het Poldermodel in het onderwijs: Vrouwenpolder!

- *Contemplatie (in stilte overpeinzen)*. Derkse (2008), Grün (2005) en Nouwen (2006) leren ons de tijd te nemen en niet meteen te praten en te handelen. Het feit dat voor kinderen de ouder of de leraar 'er is' (een basis voor hechting), is soms al voldoende om veilig te zijn. Het als christen-leraar de moeilijkheden van het kinderleven in gebed brengen (zo leren ons Grün en Nouwen), kan een kind al de innerlijke rust geven en het vertrouwen dat leed wordt gezien en gedeeld en dat gebeden kunnen worden verhoord.

4.3.3 Concrete suggestie voor een morele impuls: 'virtuositeit'

Wat we nodig hebben in het onderwijs is mijn inziens een moreel kompas. De tijd is rijp om dat te ontwikkelen. Minister Bussemaker geeft ruimte om het denken over vorming (Bildung) impuls te geven. "Een samenleving heeft normen, wetten, ethische regels en rechtbanken nodig" (Bauman, 1993, p. 114). Door normen krijgt de maatschappij structuur. Leraren zijn deugdelijke professionals, zo zagen we. Zij vellen wijze onderwijspedagogische oordelen. Zij vertegenwoordigen het waarden- en normensysteem voor de groep en als zodanig helpen ze mee om het (be)oefenen van oordelen toe te passen. Zoals ik in paragraaf 2.1 al opmerkte: ze spelen een rol bij 'het onderscheidingsvermogen bij leerlingen ontwikkelen'. Hier past het predikaat '*virtuositeit*' (Latijn *virtus*; Engels *virtue*: deugd) voor de deugdenbenadering/deugdethiek van het onderwijzen, het vormen van leerlingen en het opleiden van leraren. De deugdethiek stamt uit een lange traditie met vele vertakkingen. "Hoewel niet de eerste, is Aristoteles wel de belangrijkste grondlegger van deze lijn van denken. In zijn *Ethica Nicomachea* vinden we een definitie van de deugd als een *houding* waardoor je in je keuzes steeds het midden weet te vinden, waarbij dat midden weliswaar relatief is, maar niettemin een criterium heeft in de verstandige mens" (Van Tongeren, 2010, p. 38; 2012). De fenomenologische pedagoog Langeveld (1905-1989) dichtte aan het begrip 'persoon' drie kenmerken toe: *individualiteit*, *socialiteit* en, *last but not least*, *moraliteit* (Langeveld, 1963). Langeveld bedoelt met moraliteit het onmiddellijke besef van goed en kwaad. Wat hem voor ogen staat, zijn volwassen geworden personen die zich bekommeren om het wel en wee van de wereld en om de mensen om zich heen. Om dat te bereiken, moeten opvoeders bij kinderen een moreel besef ontwikkelen door appel te doen op de morele intuïtie van kinderen (zie ook Kroon, 2014). Onder morele waarden worden alle handelingen verstaan die erop gericht zijn om bij kinderen als persoon-in-wording 'het goede en gelukkige leven en samenleven', de existentie, dichterbij te brengen. "Een deugd is een voortreffelijke karakterhouding van waaruit je keuzes maakt" (Vos, 2011, p. 34).

Levinas leert ons dat de ethiek aan de existentie vooraf gaat. Dit gaat compleet tegen de tijdgeest in. In de pseudo-darwinistische overlevingswereld geldt de ethiek als versiering die erbij komt als er geld genoeg is. Levinas draait het om. Hij zegt: eerst is er de ethiek, de zorg en verantwoordelijkheid voor de ander. Je identiteit onttrek je uit de blik van de Ander.

Voor de concretisering van het vormen van moreel besef bij basisschoolleerlingen voer ik hier twee buitenlandse wetenschappers op, beiden hoogleraar: Mark A. Pike (directeur van de faculteit Educatie en hoogleraar van de Universiteit van Leeds), dé kenner van het werk van C.S. Lewis. En ontwikkelingspsycholoog Thomas Lickona (directeur Center for Respect and Responsibility in Cortland, onderdeel van de State University van New York; een internationale autoriteit op het gebied van morele ontwikkeling en opvoeding).

"Ouderschap, leraarschap en onderwijs kunnen nooit neutraal zijn als het om waarden gaat" "Kinderen worden altijd 'geoefend' "In sommige kringen wordt persoonlijkheidsvorming beschouwd als inbreuk op de rechten van het kind" (Pike, 2013, p. 230).

Pike heeft inzichtelijk gemaakt hoe het algemeen christelijk geloof en de deugden volgens Lewis de essentie zijn van het antwoord op de vraag wat we leerlingen op school leren anno 2015. 'Woestijnen bevoelen' (naar *Het neefje van de tovenaar*, één van de zeven 'Kronieken van Narnia' waarin het gaat over een woestijn, waarom irrigatie nodig is, hoe dat werkt en wat de resultaten zijn) is een van de taken van een opvoeder en vormer. Hij bedoelt daarmee dat "het kweken van eerlijk sentiment" de

manier is waarop een leraar het moreel besef van de leerlingen laat gedijen en een goede persoonlijkheid (subjectificatie) cultiveert (Pike, 2013, p. 12).¹⁴

Hierboven had ik het over de deugdenbenadering (virtuositeit) voor de vorming van leerlingen en leraren. Pike heeft het over de kardinale deugden van C.S. Lewis. Het woord 'kardinaal' verwijst naar het Latijnse *cardo* dat 'scharnier' betekent. Kardinale deugden zijn deugden die voor iedereen een scharnierfunctie hebben: ons morele leven draait erom. Een fundament voor een goede persoonlijkheid. Het zijn (Pike, 2013, pp. 17, 18):

- *Voorzichtigheid*: normaal gezond verstand, waarbij we onze intelligentie en wijsheid op de goede manier gebruiken;
- *Matigheid*: de juiste maat houden bij wat je doet, en hij wijst erop dat mensen voor wie kleding, sport, een motor of een hond het middelpunt van het leven is, weleens net zo onmatig zouden kunnen zijn als een alcoholist;
- *Rechtvaardigheid*: fair, eerlijk, naar waarheid, zoals beloofd;
- *Dapperheid*: 'lef' in de zin van morele kracht.

Lewis maakt de realistische opmerking dat je geen van de andere deugden heel lang in praktijk kunt brengen zonder ook deze laatste nodig te hebben. Verderop beschrijft Pike naast deze vier kardinale deugden drie 'theologische' deugden: geloof, hoop en liefde, die van speciale betekenis zijn voor het christelijk onderwijs. Hoop heeft voor Lewis een specifiek geestelijke dimensie en behelst 'een voortdurend uitzien naar de eeuwigheid'. De deugd van geloof wordt kort omschreven als 'alles aan Christus overlaten' (Pike, 2013, p. 32).

Pike (2013, pp. 19, 20) geeft een samenvatting van de *Tao* (Chinese woord voor de 'grootste werkelijkheid') van C.S. Lewis:

- *Weldoen in het algemeen*. Eerlijk zijn, niet inhalig, vriendelijk en welwillend opstellen;
- *Bijzondere vormen van weldoen*. Bijzondere zorgplicht aan de naaste en minder naaste verwanten.
- *Verplichtingen jegens ouders, ouderen en voorouders*. Gepast respect voor hen.
- *Verplichtingen jegens kinderen en nageslacht*. Voorzien in opvoeding en onderwijs aan de jeugd en respect voor kinderen.
- *Rechtvaardigheid*. Alle mensen in hun recht laten.
- *Goede trouw en waarachtigheid*. Dit zijn essentiële onderdelen van de wet.
- *Barmhartigheid*. Zorgen voor de zwakkeren in de samenleving.
- *Grootmoedigheid*. Dapper zijn en jezelf beschermen tegen agressie.

Lickona (2004, pp. 8-11) vat Tien Essentiële Deugden samen die veel gemeenschappelijk hebben met de Tao. Ze zijn een belangrijke basis voor morele- en persoonlijkheidsvorming in een pluriforme maatschappij. Als zodanig zijn dit deugden die ertoe kunnen bijdragen dat de vijf genoemde zaken uit paragraaf 4.3.2 worden gerealiseerd.

Lickona (1992, pp. 212 e.v.) geeft concrete invulling aan de vraag hoe binnen onderwijsgroepen stra-

¹⁴ Bij het citeren van prof. dr. Mark A. Pike gebruik ik steeds de oorspronkelijke Engelse versie. De Nederlandse vertaling (2015) is ook opgenomen in de literatuurlijst.

tegieën voor Respect en Verantwoordelijkheid kunnen worden opgezet. Volgens hem is het dé uitdaging van scholen om leerlingen zich bewust te laten zijn van hun verantwoordelijkheid voor hun eigen gedrag en de wereld om hen heen. Tevens geeft hij (Lickona, 2004, pp. 109 e.v.) een voorzet om te komen tot karaktervorming in leerlinggroepen (zie ook: Heckman & Katz, 2013).

De huidige neoliberale moraal van vrijheid, opgevat als niet-inmenging en onafhankelijkheid, veronderstelt mijns inziens ten onrechte dat leerlingen zonder (zelf)discipline hun leven goed vorm zouden kunnen geven (Dohmen, 2015). Oefeningen, vaardigheden en technieken, maar ook morele gewoontes: deugden, zijn onontbeerlijk voor de inrichting van ons leven. De hele moraalfilosofie vanaf de deugdethiek van Aristoteles tot en met Peter Sloterdijk laat zien dat als mensen niet geoefend zijn, er van het beoogde handelen niet terechtkomt. Volgens de deugdethiek van Aristoteles, zoals we eerder zagen, gaat het om het juiste midden. Door je te bekwamen in de kunst van ‘het juiste midden’ leer je welke handeling wanneer gepast is, en op welke wijze die moet worden uitgevoerd (Sanderse, 2013). Handelingen moeten dus ge- en beoefend worden en geconcretiseerd worden met gedragskenmerken (zie tabel 3).

We kunnen niet als leraren onze leerlingen deugdzaam maken, maar we kunnen wel laten zien dat houdingen beïnvloedbaar zijn door voorbeeldgedrag. Om vast te stellen wat we als leraren aan houdingen laten zien, is het discours nodig om te bepalen wat dichtbij het hart van elke leraar afzonderlijk past. Het socratisch gesprek en intervisie helpen in het discours. Volgens Hattie (2013, pp. 91, 92) is coaching onontbeerlijk en heeft het grote impact bij verandering in de school om leren bij leraren zichtbaar te maken in begripsvorming, vaardigheden en toepassingen. Als de deugdethiek op leraren wordt betrokken, doe ik de suggestie dat de coaching zich richt op de praktisering van de deugden in termen van gedragskenmerken. Ik neem daarbij de vier deugden van Pike, hierboven beschreven, als voorbeeld (zie tabel 3).

Tabel 3. Houdingen/deugden van leraren gekoppeld aan gedragskenmerken

Deugden/houdingen	Gedragskenmerken
voorzichtigheid/verstandigheid:	• toont zich verantwoordelijk; • ziet de lange termijn; • gebruikt het gezonde verstand;
matigheid:	• is mild jegens anderen; • is niet saai en ook niet lollig; • houdt de juiste maat in het doen;
rechtvaardigheid:	• is eerlijk; • verdeelt de aandacht; • trekt geen leerlingen voor;
dapperheid/moed	• stelt zich kwetsbaar op; • toont geduld; • toont (morele) daadkracht door grenzen stellen.

Met één onderzoeksschool gaan we de komende jaren aan de slag met het verhaal van de lerende. Deze school is ook pilotschool van prof. dr. Mark Pike om de deugdethiek vanuit C.S. Lewis met het onderwijscurriculum te verbinden.

De verbinding met de lerareneed en het beroepsbeeld van leraar basisonderwijs is een mooie voedingsbodem om ook in de pabo-opleiding aan de slag te gaan met deze waardengerichte innovatie.

‘Het beste uit mensen halen’ vraagt van leraren om leerlingen eveneens in te delen in de zes persoonlijkheidstypen. Dat kan verbonden worden met zeven sterke karaktereigenschappen, zoals verwoord door Tough (2015, p. 111): “doorzettingsvermogen, zelfbeheersing, spirit, sociale intelligentie, dankbaarheid, optimisme, nieuwsgierigheid”. Daaraan kunnen indicatoren gerelateerd worden die onderzocht worden op hun betrouwbaarheid. In tabel 4 doe ik een voorzet daarvoor.

Tabel 4. *Karaktereigenschappen gerelateerd aan indicatoren* (naar Tough, 2015, p. 112)

Karaktereigenschap	Indicator, bijvoorbeeld
nieuwsgierigheid	deze leerling probeert graag nieuwe dingen uit
optimisme	deze leerling gelooft dat inspanning zijn of haar toekomst zal verbeteren

Als je weet welk type kind je voor je hebt met welk type karaktereigenschappen, maakt dit het je gemakkelijker om het beste uit het kind te halen en in *flow* te brengen. Met *flow* bedoel ik een toestand die ontstaat wanneer iemand in lichaam en geest tot het uiterste gaat van zijn kunnen in een bewuste poging iets moeilijkst te volbrengen (Csikszentmihalyi, 2003). Er zijn kinderen die een gevoeligheid ervaren op het gebied van ethiek. Vanuit het meervoudig intelligentieperspectief bestaan er acht basistypen intelligentie (Kagan, 2000/ Gardner, 1983). Een negende is al toegevoegd met de *spirituele intelligentie*. Het is zelfs mogelijk een tiende typologie toe te voegen: *ethische intelligentie*. Het zal moeten blijken of deze typologie ook voorzien kan worden van evidentie. Sowieso is het de vraag of de deugdedthiek zoals Pike die in Engeland uitzet voor het primair onderwijs overdraagbaar is naar onze situatie, omdat zijn invulling misschien cultuurgebonden is. We zullen vanuit het lectoraat onderzoeken of zijn curriculumvoorstellen vanuit Lewis te verbinden zijn aan het onderwijsprogramma in het Nederlandse basisonderwijs en of deze methodiek ook in de Nederlandse cultuur aansluiting vindt.

4.4 Omschrijving morele vorming en subjectificatie

Sowieso is de school een morele gemeenschap. Altijd zijn waarden in het geding. In het eigen verhaal van de leerling zit ook een uitdaging voor leerlingen om hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen (Miedema & Vroom, 2002). Maar hoe duiden we morele vorming in relatie tot het vormen van het eigen verhaal?

In het formuleren van wat ‘morele vorming’ en ‘subjectificatie’ inhouden en welke omschrijving ik geef aan ‘het verhaal’ (in paragraaf 5.3), hebben twee eerder beschreven bronnen een rol gespeeld. Als derde bron spelen de vijf kenmerkende beroepssituaties een rol die in het lectoraatsplan A (2015a, p. 30) zijn opgenomen. De bronnen:

- In paragraaf 2.1.1 selecteerde ik vier doelen van onderwijs in termen van functies, namelijk *identiteitsontwikkeling*, *subjectificatie*, *participatie* en *waardenontwikkeling*.
- In paragraaf 4.3.2 gaf ik een vijftal zaken die voor de vorming van het verhaal van belang zijn, namelijk *zingeving*, *relatievorming*, *apologetiek toepassen*, *leren waar je niet goed in bent* en *contemplatie*.
- De vijf kenmerkende beroepssituaties zijn: *Identiteit*, *pedagogisch klimaat*, *differentiatie en opbrengsten*, *talentontwikkeling* en *kennisdeling*. Koppeling met identiteit vanuit de christelijke overtuiging is evident. Het veronderstelt een open contact in de groep om het verhaal van de lerende leerling voor het voetlicht te brengen en dat geeft basisvertrouwen om de leerling tot haar of zijn recht te laten komen. De inschatting van de beginsituatie is cruciaal voor het differentiëren om het verhaal van de leerling vorm en inhoud te laten geven, gekoppeld aan het meervoudig intelligentieperspectief van de lerende. De gerichtheid van de leraar is aanwezig om kinderen hun talenten te laten ontwikkelen op veelzijdige ontwikkelingsgebieden. Door het delen van visie en ideeën vindt er in een basisschoolteam kennisdeling plaats (zie paragraaf 4.1).

Op grond van bovenstaande kom ik tot een omschrijving van wat ik versta onder morele vorming:

Morele vorming is gericht op het goede leven, dat levensbeschouwelijk gezien een leven voor God is. Het gaat om de vorming van de persoon van de lerende als deelnemer in de cultuur tot een goed ‘karakter’ dat tot uiting komt in het aanleren van een houding om keuzes te maken in het eigen (morele) verhaal. Dat betekent: argumenteren en presenteren waar je voor staat als een handeling om de hou-

*ding vorm te geven. Die vorming komt mede tot stand doordat de lerende zich spiegelt aan de Ander en anderen.*¹⁵

Ik benadruk hier dat het resultaat van die vorming subjectificatie bevordert voor karakter- en persoonsvorming en subjectwording (zie tabel 1). De uitkomst is dat de persoon een subject wordt van handelen en verantwoordelijkheid en dat deze 'tot tegenwoordigheid' komt.

Op grond van het voorstel hoe het verhaal van de lerende vorm en inhoud te geven (zie volgende hoofdstuk), kom ik tot een omschrijving van wat ik onder 'subjectificatie' versta als 'opbrengst' van het vormingsproces:

Subjectificatie is een dynamisch ontwikkelingsproces van het geheel van zinvragen dat zich voltrekt in samenhang met persoons-, karakter- en identiteitsvorming van een lerend persoon. Het proces wordt gestimuleerd door interventie van de Ander/ander in zones van naaste ontwikkeling en mondt uit in een verhaal. Het verhaal geeft uiting aan een persoon die in eigenheid, onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid moreel (vanuit waarden) handelt en tot tegenwoordigheid komt.

In het volgende hoofdstuk geef ik een omschrijving van wat onder 'verhaal' kan worden verstaan.

¹⁵ Met een verwijzing naar Levinas. Ik bedoel zelf steeds met de Ander de in onze geloofsgemeenschap beleden God.

5. HET VERHAAL VAN DE LERENDE

Inleiding

We leven in een wereld vol verhalen. In het onderwijs weten we niet beter. We kunnen een leerstofordening en kennisdomeinen de leerlingen niet droog aanbieden. Als onderwijsmensen construeren we de leerstof voor de leerlingen. In dit hoofdstuk wil ik duidelijk maken hoe we het begrip verhaal kunnen opvatten in de context van het verhaal van de lerende. Twee autoriteiten wil ik opvoeren bij de beschrijving van wat mogelijk is met het thema 'verhalen'. Bruner geeft met zijn publicatie *The Culture of Education* typologieën van verhalen en Van Oers beschrijft met zijn *Narratives of Childhood* hoe vanuit de invalshoek van het kind naar verhalen gekeken kan worden. Beide wetenschappers staan in de traditie van Lev Vygotsky vanuit de activiteitstheorie binnen de cultuurhistorische theorie. Het menselijk leven wordt sterk beheerst door de narratieve context. Dat werpt ook een ander licht op onze benadering van mensen als unieke individuen. In ons persoonlijk leven manifesteert zich de totale context aan betekenissen waarin we opgegroeid zijn. Onze talenten (naar Wigmans, 2004) zijn naast de manifestatie van onze bijzonder unieke mogelijkheden ook de weerslag van de microcultuur (de maatschappelijke praxis) waarin we leven. De kans op schoolsucces is net zo afhankelijk van die microcultuur als van persoonlijke (on)mogelijkheden. In die zin sta ik een cultuurhistorische benadering van menselijke ontwikkeling voor, niet in het minst ingegeven door mijn proefschrift dat deze theorie als voertuig heeft (Bakker, 2014). Een cultuurhistorische visie op menselijke ontwikkeling doet meer recht aan deze context dan de meer klassieke, sterk op het individu gerichte leer- en ontwikkelingspsychologie, zoals met name in het werk van Piaget (1982) tot uitdrukking komt vanuit het cognitief constructivisme. De nadruk op die typologie vanuit de leerpsychologie heeft er mede toe bijgedragen dat de opbrengstmaat in het onderwijs bovengemiddelde aandacht kreeg. Hoe zou je de kinderlijke ontwikkeling kunnen beschrijven als je recht doet aan de dimensie van narrativiteit die ons menselijk bestaan kenmerkt? Om die reden voer ik graag Bruner en Van Oers op vanuit hun uitgangspunten uit de cultuurhistorische theorie.

5.1 Behoeftte aan verhalen

Mensen hebben behoefte aan (grote) verhalen, ze hebben ze nodig om orde te scheppen (Van Oers, 2015). Een klassiek toneelstuk is dat van Luigi Pirandello (1867-1936; Italiaanse schrijver van poëzie, romans en theaterstukken) *Op zoek naar een auteur?* Het idee dat Pirandello naar voren wil brengen, is dat verhalen betekenis geven en verbinden. Zijn *Zes personages op zoek naar een auteur* is eveneens een bekend toneelstuk. In het werk van deze schrijver is er voortdurend een spanningsveld merkbaar tussen *vita*, het leven, en *forma*, de manier waarop gebeurtenissen zich manifesteren. Bij de personages in het werk van Pirandello vinden veel identiteitscrises plaats. Binnen de spanning van een dergelijke identiteitscrisis (Van Oers noemt dat: 'van discontinuïteit naar continuïteit') vindt ontwikkeling plaats. Ook de Franse filosoof Jean-François Lyotard (1924-1998), de post-modernist, stelde in de jaren '80 van de vorige eeuw vast dat mensen behoefte hebben aan verhalen en dat daardoor ook absolute verhalen bestaan die schetsen hoe de wereld en de tijd in elkaar zitten. Hij constateerde 'Het failliet van de grote verhalen': dat van het communisme, het neo-liberalisme, de Bijbel. In elk geval die verhalen die een bepaalde absoluutheid weten vast te leggen, waar je niet meer iets aan mag toevoegen. Hij constateerde dat deze verhalen de emancipatie van de mens in de weg staat. Het wordt tijd dat ieder zijn eigen verhaal gaat maken. Het gaat om de individuele verhalen. Het absolutisme moet doorbroken worden, volgens Lyotard (1979). Het is van belang om binnen de onderwijssetting ruimte te creëren om leerlingen vrijheidsgraden te geven hun eigen versie van het verhaal naar voren te brengen en dat met elkaar te delen. Zo ontwikkelen we samenbinding in gezamenlijke verhalen.

5.2 Het construeren van verhalen

Onze waarneming is gelukkig selectief. In een maatschappij die bol staat van 'information overload'

móeten we wel onderscheid maken om te kunnen overleven. Prikkel en indruk vragen onze aandacht, maar we hebben geleerd te negeren. We gaan onderscheiden en maken er ons eigen verhaal van. Zo scheppen we orde in de chaos. Dat gebeurt met taal die ons wordt aangereikt. De narratieve vorm, het verhalende, is een manier waarop de mens in gemeenschap met anderen de werkelijkheid ordent.

Voor het onderwijs zijn er veel auteurs die zich hebben beziggehouden met het verhaal in relatie tot het zich ontwikkelende kind, de leerling.¹⁶

5.2.1 Waar het verhaal om draait

In de wetenschapsfilosofie worden theorieën beschreven in termen van verhalen over de werkelijkheid. Een verhaal is altijd iemands verhaal, verteld vanuit een perspectief. Daarbij pas je je als verteller van het verhaal aan bij degene aan wie je het verhaal vertelt. “Alle ‘kennis’ kan op elk niveau van abstractie of complexiteit, van concreetheid of eenvoud worden geconstrueerd en tot object van leren worden gemaakt. Je kunt in principe dus elk onderwerp aan elk kind op elke leeftijd (vanaf een jaar of drie, vier, afhankelijk van de taalontwikkeling) onderwijzen in een passende vorm die recht doet, zowel aan het kind als aan het onderwerp” (Wigmans,¹⁷ 2004, p. 31). Bruner (1996) beweert ongeveer hetzelfde als hij vermeldt: “*Any subject can be taught to any child at any age in some form that is honest. Another way of saying the same thing might be to say: Readiness is not only born but made*” (Bruner, 1996, p. 119).

In zijn boek geeft Bruner negen voorbeelden van *narrative realities* (Bruner, 1996, pp. 133-144) die ik elk voorzie van een voorbeeld vanuit de Bijbel:

- *A structure of committed time.* Verhaaltijd is beleefde tijd. Het verloop van de tijd in een verhaal wordt niet bepaald door de klok, maar door de intensiteit van gebeurtenissen. Voor de voortgang van het verhaal krimpt de tijd of hij dijt uit, naargelang het belang voor de hoorder of voor de verteller.
In de Bijbel staan er geschiedenissen die in twee, drie zinnen een groot tijdsbestek bestrijken, maar er staan ook verhalen in die tot in detail vermelden wat er gebeurt. Het verhaal van de doortocht door de woestijn van het volk van Israël wordt uitgebreid verteld (Exodus). Het verhaal van de kindertijd van Jezus wordt in een paar zinnen verteld (Lucas 2).
- *Generic particularity.* Het bijzondere is algemeen. Verhalen lijken op elkaar, ze volgen bepaalde patronen met dezelfde grondstructuur of genre. Ze gaan over concrete mensen in concrete situaties. Het goede overwint het kwade. De berekenende zakenman wordt zelf slachtoffer van een slimme truc.
In de Bijbel richtte Haman (Ester 7) een galg op voor Mordechaï, maar werd er zelf aan opgehangen.
- *Actions have reasons.* Activiteiten hebben een reden: doelgerichtheid van het handelen in de vorm van een intrige, een complot. In een verhaal handelen mensen met een bedoeling. De lezer of hoorder is nieuwsgierig naar de reden waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Verantwoordelijkheid dragen, betekent keuzes maken. Lezer of hoorder wil zich kunnen identificeren met of zich kunnen afzetten tegen aangereikte ideeën. Het gaat erom hoe mensen met het lot omgaan. In het verhaal dat we van het leven maken, schrijven we dan ook bedoelingen toe aan alles wat mensen doen.

16 Hier noem ik de bestudeerde bronnen: Bruner (1996); Dieleman & De Beer, 2010; Egan, 1989; Gombeir & Bosman, 2011; Haaster, 2006; De Haan, 2005; Hendriksen, 2011, 2012; Hermans & Van der Zee, 2008, 2009; Koops, Levering & De Winter, 2007; Ochs & Capps, 2001; Van Oers, 2003, 2015; Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013; Wigmans, 2004, 2012.

17 Dr. Cil Wigmans gebruikt in zijn publicatie van 2004 (pp. 36-44) eveneens Bruner als bron om bouwstenen voor geïnspireerd onderwijs te bouwen.

In de Bijbel wordt ingrijpen van buitenaf, zoals ziekte en natuurgeweld, beschouwd als middel om mensen te beproeven. De lezer of hoorder vraagt zich gaandeweg af wat zij of hij zou doen in dezelfde situatie als de (hoofd)persoon van het verhaal. Job werd op de proef gesteld of zijn liefde voor God wel onvoorwaardelijk was, wat het geval bleek te zijn. Hij verloor veel bezittingen (het boek Job).

- *Hermeneutic Composition*. Hermeneutische compositie.¹⁸ Bruner vraagt zich af wat het betekent dat het veelomvattende van het verhalende hermeneutisch geduid kan worden. Hij constateert dat geen enkel verhaal zich eenduidig laat verklaren met behulp van een empirische of rationele methode. Om een verhaal te begrijpen is een analyse nodig, die van de hermeneutiek. Deze methode staat voor het geven van een samenhangende verklaring van teksten of mondelinge verhalen, bekeken vanuit het geheel. Sommige verhalen zijn pas te verklaren vanuit het geheel en niet vanuit de afzonderlijke delen. Een spannend verhaal kan duistere onderdelen hebben. Als in de loop van het verhaal niet duidelijk wordt wat de overkoepelende betekenis wordt, blijft het een slecht en onbegrepen verhaal.
- In de Bijbel staat in Genesis 38 het verhaal dat Jozef door zijn broers wordt verkocht en in Egypte bij Potifar terecht komt. De vrouw van Potifar probeert Jozef te verleiden. Je zou verwachten dat hij ervoor wordt beloond als hij er niet op ingaat, maar hij belandt in de gevangenis zonder weerwoord. Niet wetende dat hij daardoor aan het hof zou worden uitgenodigd om een droom uit te leggen en vervolgens van God zijn levensopdracht krijgt om onderkoning te worden.
- *Implied canonicity*. Letterlijk 'stilzwijgende gezaghebbendheid': zeggingskracht. Wil een verteller zeggingskracht hebben, dan moet er sprake zijn van gezag. Dat betekent dat er gezag moet worden toegekend aan zijn verhaal over de werkelijkheid. Zo komt de geschiedenis tot leven aan de hand van de verhalen van gewone mensen uit het dagelijkse leven. Zo leren we de geschiedenis verstaan. Zo brengen goede verhalenvertellers in een samenleving iets teweeg: zij openen de ogen voor nieuwe verbanden.
- In de Bijbel lezen we in Lucas 2 dat er een bevel uitging van de keizer Augustus dat de hele wereld beschreven moest worden. Ieder ging naar zijn eigen geboorteplaats terug. In zo'n verhaal met gezag krijg je een andere kijk op de geschiedenis. Wat in de marge van keizerlijke bevelen gebeurt met gewone mensen, blijkt oneindig veel belangrijker te zijn.
- *Ambiguity of reference*. Meervoudige verwijzing. Veel verhalen hebben dubbele bodems, zodat bepaalde verhaallijnen naar heel verschillende 'werkelijkheden' verwijzen. Ook het dagelijkse nieuws bestaat uit zaken die meerduidig opgevat kunnen worden. Waarom blokkeert Poetin met zijn veto het oprichten van een tribunaal om de daders van het neerschieten van het toestel MH17 op 17 juli 2014 te berechten? Het verhaal leidt een eigen leven en de discussies erover zijn eindeloos.
- In de Bijbel staat het scheppingsverhaal (Genesis) waarbij de aarde in zes dagen is geformeerd. Er zijn christenen die met dit feit zijn opgegroeid en gaandeweg twijfelen aan de historiciteit van dit feit en daarmee aan de historiciteit van de Bijbel. De verwijzing van theologen naar de oerknal brengt het scheppingsverhaal daarmee voor hen op losse schroeven.
- *The centrality of trouble*. Verhalen draaien om gebroken normen en ordeverstoringen. Met andere woorden: problemen vormen de brandstof van verhalen. Dat geldt voor alles wat de moeite waard is om er een verhaal over te vertellen. Verhalen gaan over problemen en vooral het oplossen ervan. Verhalen zijn veelal uitdrukking van waarden en normen. Zo lezen we in verhalen van vroeger tijden dat, in vergelijking met hoe we nu over bepaalde ethische kwesties denken, er een

¹⁸ Het woord 'hermeneutisch' betekent 'uitlegkunde' en is afgeleid van Hermes, de bode die uitleg gaf over de ware bedoeling van de woorden of daden van de goden.

normverschuiving en een verschuivende waardenoriëntatie heeft plaatsgevonden. Er is een verschuivend probleembesef in de loop van de tijd opgetreden.

- Vanuit de Bijbel kennen we een moraliserende narratieve traditie met geproblematiseerde elementen. Het voorval met Ananias en Safira is zo'n verhaal (Handelingen 4): ze hadden zich aangesloten bij de gemeente en wilden weldoen door een akker te verkopen om de opbrengst voor de gemeente te besteden. Ze hielden een deel van de opbrengst voor zichzelf, terwijl ze zeiden dat het de hele opbrengst was. Dat moesten ze met de dood bekopen.
- *Inherent negotiability*. Altijd aanwezige onderhandelbaarheid met een relativerende werking. Argumenten lenen zich voor strijd, verhalen vertel je en je onderhandelt met elkaar over verschillende versies van wat er gebeurd kan zijn. Mensen overdrijven soms verhalen, dan is het belangrijk te weten wie het verhaal vertelt. In de journalistiek geldt de gulden regel 'hoor en wederhoor toepassen', dat betekent dat ieder zijn eigen kant van het verhaal heeft. Wil je een evenwichtige interpretatie van het gebeurde, dan is het wezenlijk om na te gaan wat ieders perceptie is bij eenzelfde gebeurtenis.
- In de Bijbel staat het verhaal van Elia die strijdt met koning Achab. Izebel is in dit verhaal de kwade genius en wordt door de honden opgegeten (1 Koningen 21). Guus Kuijer maakt van dit verhaal een eigen versie of perspectief. Elia is in zijn verhaal een godsdienstfanaat en Achab een goeie sul die zich laat inpakken. Het is immers de vrijheid van de verhalenverteller om een ander perspectief te bieden. Als de werkelijkheid van het oorspronkelijke verhaal geweld wordt aangedaan, kan dit gevoelig liggen.
- *The historical extensibility of narrative*. Historische uitbreiding van het verhaal, ofwel historische continuïteit. Het leven bestaat niet uit losse verhalen die op zichzelf staan. Het menselijk verhaal lijkt een vervolgverhaal. Wat ons overkomt, past in het patroon van het leven. Ook historische gebeurtenissen lijken elkaar logisch op te volgen. We lezen de kronieken van eeuwen geleden alsof ze deel uitmaken van het vervolgverhaal dat uitmondt in wat vandaag gebeurt. In de Bijbel lezen we in het Oude Testament veel over oorlogen. Flavius Josephus (leefde rond 50 na Chr.) heeft deze verhalen in zijn 'Joodse oorlogen' opnieuw voor het voetlicht gebracht en zijn werk wordt na 20 eeuwen nog steeds gelezen.

5.2.2 Verhaalperspectieven

Van Oers geeft in '*Narratives of Childhood*' gereedschappen voor de verbetering voor de ontwikkeling van mensen in de vroege kinderjaren (Van Oers, 2003, pp. 9-26; Van Oers, 2015). Daarin geeft hij verschillende perspectieven van waaruit een verhaal bekeken kan worden in relatie tot het kind.

Wat is eigenlijk een verhaal? Eigenschappen van een verhaal zijn: structuurkenmerken, personages die erin voorkomen. Daarnaast zijn er handelingen die een bepaalde tijd in beslag nemen, een ruimte innemen, die worden verteld of geschreven in historische tijd en beredeneerd vanuit een bepaald perspectief (Van Oers, 2015, haalt hier Dautzenberg aan, 1989).

Van Oers onderscheidt in zijn publicatie (2003, pp. 16-21) verschillende categorieën van verhalen betreffende het kind: verhalen *voor, van, rondom en over het kind*.

Verhalen voor het kind

Verhalen voor kinderen hebben vaak een heldere pedagogische functie. Er zijn verschillende typen verhalen hierbij te noemen: *beeldverhalen* ondersteunend aan de vertelling met als functie vermaak, overdracht, vorming (bijbelverhalen met een morele functie); binaire tegenstelling: goed/kwaad; lief/stout; groot/klein; meerstemmigheid: meerdere stemmen spreken daarin. *Social stories*: dat zijn verhalen die als doel hebben een kind op maat door een bepaald probleem heen te helpen (zoals seksueel misbruik; scheiding ouders). Een oma van een kind is gestorven en is nu in de hemel. De gedachte

dat oma in de hemel is, kan troost bieden. De opeenvolging van gebeurtenissen wordt voor dat ene kind zichtbaar en tastbaar gemaakt, zodat het kind de rust zelf terugvindt.

Wat we nadenkend over verhalen moeten vaststellen, is dat de stem van het kind erin gehoord moet worden. Verhalen zijn vrijwel altijd meerstemmig: meerdere stemmen zijn erin te vatten. Als het gaat om de intertekstualiteit, is het belangrijk om in het verhaal het kind te laten horen.

In het verhaal van Zwarte Piet is de tegenstelling stout/braaf aanwezig, waarin kinderen voorspelbare consequenties kunnen zien, zoals het uitdelen van cadeaus. Aangewakkerd door initiatiefnemer Quinsy Gario van actie 'Zwarte Piet is racisme' zien we de laatste tijd dat daar andere verhalen doorheen lopen die niet gebaseerd zijn op de tegenstelling stout/braaf, maar op macht/onmacht; zwak/sterk. Die spanning dient wel hanteerbaar gemaakt te worden voor kinderen. Protestdemonstraties snappen kinderen niet, verhalen over eenzelfde gebeurtenis krijgen een andere betekenis. Dat moet uitgelegd worden als het ineens over rassendiscriminatie gaat.

Verhalen van het kind

Het kind zelf is de auteur. Dat auteurschap staat centraal in verhalen van het kind. Het is de uitdaging van het onderwijs kinderen auteur te laten worden van verhalen over de wereld en over henzelf. Welk verhaal heeft een kind over zichzelf in die specifieke praktijk? Zo kunnen we kinderen middelen aanreiken om in hun eigen verhaal om te gaan met spanningen en onvolkomenheden. Door het kind het eigen verhaal te laten vertellen als authentieke auteur, helpen we mee om het kind te laten ontwikkelen in subjectificatie.

Verhalen rondom het kind

We denken hierbij aan historische verhalen over bijvoorbeeld 'De Romeinen', 'Jodenvervolging', enz. Het is van belang om van deze verhalen geïnformeerde verhalen *van* het kind te maken. Het aanbieden van historische verhalen geeft aanleidingen om met historische vragen bezig te zijn. De actualiteit stelt ook vragen aan het verleden. Het is een uitdaging om historische verhalen tot verhalen *van* het kind om te vormen.

Verhalen over het kind

Hierbij gaat het over hoe we tegen een kind aankijken, hoe anderen tegen het kind aankijken, zoals bij:

- de sociale representatie van het kind in een gemeenschap. Vroeger waren kinderen een miniatuur van volwassenen, nu zijn het kinderen met een eigen wezen, een eigen natuur en worden ze als een uniek wezen beschouwd. Als we het over sociale representatie hebben, bedoelen we het kind met zijn gegevenheden te verbinden met de cultuur, zodat de culturele beïnvloeding plaatsvindt. Zo is het kind een 'gedeeld product'. In verhalen voor het kind lees je de ideeën over het kind die iets zeggen over de visie van de auteur. Zo is het kindbeeld dat we bij Guus Kuijer tegenkomen een heel apart kindbeeld, anders dan bijvoorbeeld bij Cary Slee. De ideeën over het kind van de auteurs zitten al in het verhaal zelf.
- ontwikkelingspsychologische theorieën over het kind. Piaget en Vygotsky staan in hun ideeën tegenover elkaar. Volgens Piaget verloopt de cognitieve ontwikkeling in universele sprongen, die zich in specifieke stadia openbaren. Hij stelt het bereikte denkniveau van het individuele kind centraal. Volgens Vygotsky zijn alle psychische processen in beginsel sociaal, ze spelen zich bijvoorbeeld af tussen een kind en een volwassene in de zone van naaste ontwikkeling. Dat is het niveau waarop een kind een probleem bijna zelfstandig kan oplossen of, met wat hulp van een meerwetende partner, de taak kan uitvoeren. Bij Vygotsky is het kind vooral een product in relatie tot anderen en de cultuur uit de omgeving. Hoe zie je het kind, hoe verloopt de ontwikkeling en kunnen we daar iets aan doen? Dat zijn ideeën over elkaar die we delen en doorgeven. Dat vormt de sociale representatie van verhalen over het kind.

5.3 Omschrijving van het verhaal van de lerende

Op deze plek willen we uiteenzetten welke omschrijving we in het plan geven aan het verhaal van de lerende om het begrip in te kaderen en af te bakenen. Uitgangspunt is dat onderwijs nooit alleen kennisoverdracht inhoudt. Altijd zijn waarden in het geding, en op de achtergrond staat een visie op het leven (Miedema & Vroom, 2002).

Leraren zijn voortdurend in ontwikkeling voor de vorming van *persoonlijk meesterschap, professionele identiteit* en *professioneel zelfverstaan* (Kelchtermans, 2008). Zij proberen interventies uit om leerlingen beter tot hun recht te laten komen, zodat leerlingen involveren in betere leerprocessen. We zijn in de literatuur op zoek gegaan naar succesvolle interventies. Om te komen tot een definitie van wat het verhaal inhoudt, geven we een brede omschrijving die geldt voor zowel het zich ontwikkelende kind als voor de zich ontwikkelende leraar, gerelateerd aan diens eigen persoonlijke ontwikkelingsplan (POP). Zo bezien, wordt het leren opgevat als plaatsvindend in de gehele schoolorganisatie: de school als 'activiteitssysteem' (Engeström, 1987). Hierin zijn individueel leren, teamleren en organisatieleren onderdelen. In de omschrijving van het verhaal willen we recht doen aan de diepe menselijke behoefte aan erkenning van de opgebouwde ervaring, zodat er ruimte komt om als leraar zelf betekenis te geven aan het mooie werk met leerlingen. Het van bovenaf denken te weten wat goed is voor leraren, het zogenaamd te eenzijdig lineair-rationeel-instrumentele model (instrumentele professionaliteit), maakt plaats voor een *bottom-up*-benadering, waarbij de leraar het eigen initiatief laat zien door persoonlijk gevormde leervragen in de persoonlijke en professionele ontwikkelingsgang. Zo zal er altijd een bepaald effect zijn op de morele dimensie van het leraarsvak. Binnen deze opvatting staat de menselijke interactie en het zoeken naar waarden en normen (normatieve professionaliteit) en betekenisgeving centraal (Van den Berg, 2007, p. 40; Wassink en Bakker, 2014, p. 227; zie ook: Bakker & Wassink, 2013). Overtuigingen, waardepatronen, emoties, existentiële belevingen en biografische processen spelen hierin een centrale rol (Kelchtermans, 2008). Deze menselijke interactie vindt binnen het gevoerde discours plaats in het team, waarin iedereen haar of zijn eigen stem (lees: verhaal) mag voeren (Wells, 1999; Wells & Arauz, 2006; Engeström, 1995). Het leren van leraren is bij uitstek een relationeel en dus persoonsgebonden gebeuren dat hoge eisen stelt aan de leraar als persoon (Maas, 2009, p. 42).

Door de aan te reiken instrumenten leren leraren zichzelf beter kennen. Er vormt zich een ontwikkelingsproces dat ik in navolging van Biesta (2015, p. 197) '*professionele subjectificatie*' wil noemen. Leraren zijn deugdelijke professionals. Het beroep van leraar draait om de vorming (ook omvorming) van mensen. Het gaat hierbij om een deugdenbenadering.

Het samenspel van de facetten nature/nurture/cultuur bepaalt wie de lerende wordt. Dit komt tot uiting in het persoonlijke verhaal (*this is the real me*). Een definitie van 'het verhaal' (hypothetisch bedoeld) is:

Het verhaal van de lerende is een middel om stem en invloed te laten gelden als een tussentijdse¹⁹ articulatie en multimediale²⁰ (re)presentatie van het actuele ontwikkelingsniveau²¹ van de lerende. Het laten gelden van stem en invloed vindt plaats door gebruik te maken van eigen initiatief en re-gievoering en komt tot stand in een interactief proces van subjectificatie in de vorm van een 'mission statement' ('dit ben ik'). Dit statement is op zijn beurt weer beïnvloed door het aangereikt krijgen van allerlei verhalen (v=V²²) die input geven voor de vorming²³ van de lerende en komt technisch tot stand door de kunst van het presenteren, argumenteren en debatteren (dialectica).

19 'Tussentijds' duidt op het ene moment van presenteren van het verhaal in een proces van interioriseren (ingroeien in de cultuur) dat steeds voortduurt en een weergave is van de actuele ontwikkeling tot dan toe.

20 Inspelend op het perspectief van meervoudig intelligentie biedt het mogelijkheden om op grond van de voorkeur een presentatievorm te kiezen die bij de lerende past.

21 Het gaat hier om verschillende ontwikkelingsgebieden als cognitief, sociaal, emotioneel en moreel.

22 De totstandkoming van het verhaal is een proces van de wisselwerking tussen de lerende en de omgeving.

23 Onder 'vorming' verstaan we hier de volgende ontwikkelingsgebieden: taalkundig, cognitief, affectief (sociaal-emotioneel), moreel (normatief) en creatief.

Om het verhaal te onderbouwen, is de leerlijn argumenteren, presenteren en debatteren een belangrijke aanvulling in het onderwijscurriculum (Bloemberg, Bron & Langberg, 2010; zie ook lectoraatsplan B).

5.4 Het non-failliet van Het Grote Verhaal

Aan de hand van de hierboven voorgestelde waarde(n)gerichte innovatie wordt gezocht naar verbetering van de kwaliteit van leren en leven. Dit is een CHE-brede doelstelling die elke academie met het werkveld oppakt. Door het inbrengen van aspecten van het Grote Verhaal als bron van inspiratie komen waarden en normen voor het voetlicht bij het professioneel handelen. Dat handelen is gericht op verbetering en vernieuwing van de beroepspraktijk (Van der Stoep, 2014, pp. 5-7)²⁴. Vernieuwing staat in dienst van het streven naar een beter functioneren, zowel op micro- en meso-niveau. Uiteindelijk gaat het erom op macroniveau, in de huidige maatschappij, optimaal te participeren en daarin het eigen morele verhaal te vormen en te verdedigen.

Met dit thema bestaan raakvlakken met de lectoraten van onze partnerscholen, de hbo-instellingen die eerder in het CEPM²⁵ en nu in Radiant vertegenwoordigd zijn. Er zijn raakvlakken met ons onderzoek en die van de lectoren Van den Berg (2004), Hoogland (2014), De Muynck (2012) en Geldens (2007). Het daagt uit tot nadere samenwerking. De eerste drie lectoren hebben in hun redes eveneens voorzetten gedaan voor een waarde(n)gerichte innovatie. Geldens geeft een concrete operationalisering van het concept 'leerwerkgemeenschap' dat in deze rede is verwerkt. Ik denk ook aan de opbrengsten van het vorige Viaa-lectoraat van Pieter Vos met zijn kenniskring (Vos, 2011) die handvatten geven voor de morele kwaliteit van het leraarschap.

Als lectoraatskring staan we voor een grote uitdaging in een tijd waarbij er een omslagpunt is te zien van een deductief schema over de relatie tussen religie en onderwijs, de impact van de godsdienstige traditie in de onderwijspraktijk, naar een ander concept (naar Bakker, 2013; Bakker & Wasink, 2015). Dat concept is een geïntegreerd concept van normatieve professionalisering met aandacht voor fundamentele, levensbeschouwelijke vraagstukken. Een leraar is in haar/zijn handelen nooit neutraal, technisch en levensbeschouwelijk trillen te allen tijde levensbeschouwelijke vragen mee op de voor- of achtergrond. In de context van de geschetste ontwikkelingen van onze maatschappij anno 2015 bestaat er in veel scholen geen '*onze traditie*' meer.

Ik pleit voor meer Bildung in het pabocurriculum. Bildung, opgevat als brede, morele vorming, zou een apart vak moeten zijn. De actuele moraalfilosofie biedt daarvoor genoeg inhoud (vormingsprogramma's als van Nussbaum, Bieri e.a.). Mede daardoor kunnen aankomende leraren in de toekomst de moraal en zelfverantwoordelijkheid voorleven.

In paragraaf 5.1 beschreef ik dat de Franse filosoof Lyotard (1979) de grote verhalen failliet verklaarde in de jaren '80 van de vorige eeuw. Ik vind, met hem, dat het strikte absolutisme doorbroken moet worden, omdat manipulatie, indoctrinatie, dogmatisme en fundamentalisme vermeden moeten worden, ook in de voorbeeldfunctie. "Om indoctrinatie te voorkomen, zou de voorbeeldfunctie niet tot imitatie, maar tot 'emulatie' (naijver) moeten leiden. Daarbij geven leraren zoveel mogelijk redenen voor hun gedrag, waarmee leerlingen uiteindelijk in staat worden gesteld om te beoordelen of hun leraren wel echt 'morele leermeesters' zijn." (Sanderse, 2015, p. 320). De kern van het Grote Verhaal, de Bijbel als het geïnspireerde Woord van God, moet tot uiting komen in de christelijke school. God gaat Zijn weg met mensen en dat creëert de ruimte in geloofsontwikkeling om vrijheidsgraden toe te laten voor de individuele verhalen. Naast de verticale lijn waarin God leidt, is er de horizontale lijn, bedoeld om verhalen met elkaar te delen en te ontwikkelen, zodat het een samenbindend gezamenlijk verhaal wordt. God liefhebben boven alles en je naaste als jezelf. Daar

24 Voor de uitwerking van dit thema met onze partners in het onderwijs zie ik duidelijk een link met het CHE-brede programma van Bakens van Hoop.

25 CEPM: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap, een samenwerkingsverband van een negental pabo's.

heeft elke deelnemer in een christelijke school zijn eigen versie van in relatie tot de Ander/ander. De Bijbel geeft handvatten genoeg om de regels via de deugdedethiek nader op te schudden. Ik sluit dit deel af met een beeld van Mark Pike. De wereld is een woestijn die irrigatie nodig heeft. Woestijnen bevoeien is de opdracht en missie voor een christen-leraar en niet het kappen van jungles (naar C.S. Lewis). Dat betekent het moreel besef van leerlingen en (aanstaande) leraren laten gedijen, het kweken van een eerlijk sentiment en een goede persoonlijkheid cultiveren, zodat: “De woestijn zal juichen en bloeien als een roos (Jesaja 35:1)” (Pike, 2013, p. 12).

6. Aanzet tot modelvorming

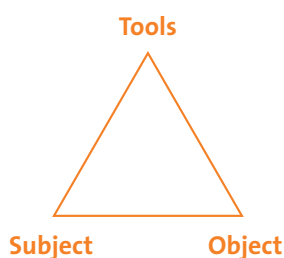
Inleiding

Voor onderwijsontwikkeling heb ik in mijn proefschrift het model van Engeström uitgebreid tot een balansmodel voor onderwijsinnovatie. Graag ga ik de uitdaging aan om in deze lectoraatsperiode het model van Engeström op een andere manier invulling en uitbreiding te geven voor het proces van ‘verhaalvorming in moreel perspectief’ voor het primair onderwijs. Ik beschrijf kort wat ik voor ogen zie op conceptueel niveau.

6.1 Model om evidentie te bereiken als taak van de lector

Dé opdracht van opvoeding en onderwijs is kinderen te socialiseren, te kwalificeren tot en te helpen in subjectwording voor onze dynamische samenleving, voor de culturele activiteiten die nu en in de toekomst van de kinderen relevant zijn. Een lerende is deel van een gemeenschap en laat ook een tegengeluid horen als er elementen niet bij haar of zijn identiteit passen. Het omvattende doel bij de ontwikkeling is de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling. Ik zie het als mijn lectortask een bijdrage te leveren aan de persoons- en identiteitsontwikkeling van leraren en aanstaande leraren. Een taak die daarbij past, is om deze ontwikkeling tot uiting te laten komen in een wetenschappelijk model. In het proces van ontwikkeling verandert het subject ‘lerende’ in de vormingsideeën en komt tot vernieuwing en toe-eigening. Daarbij wordt de lerende gemedieerd door een meerwetende partner. Vygotsky (1978) vatte zijn ideeën daarover samen in een driehoek (figuur 2):

Figuur 2. Het model Subject/Object/Tools van Vygotsky (1978)

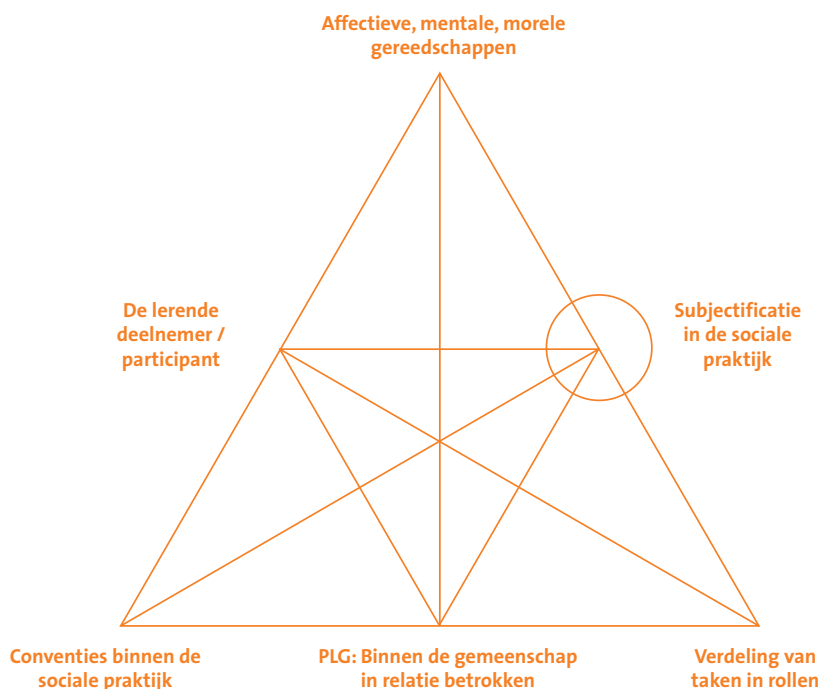


Figuur 2 geeft een beeld van een dynamisch ontwikkelingsproces met verschillende resultaten, ingebed in een culturele en sociale omgeving. Ontwikkelen vindt dus plaats vanuit de drie punten van de driehoek. Het Subject handelt aan het Object. Die handeling is een poging om dat Object te veranderen. Voorbeeld: Het Subject ‘kind’ groeit naar volwassenheid (Object) en daarvoor zijn opvoeding en vorming nodig (Tools).

Als Vygotsky met behulp van de driehoek een duiding wil geven aan een ontwikkelingsproces van een kind, zou die driehoek dan ook gebruikt kunnen worden om een duiding te geven aan een ontwikkelingsproces van een schoolorganisatie? Als we voor dit onderzoek ‘Subject’ uitleggen als ‘het presenteren van het verhaal van de lerende’ (team, individuele leraren, intern begeleiders en schoolleider en leerlingen), hoe leggen we dan uit wat onder ‘Object’ wordt verstaan? Met behulp van de theorie van Engeström, met zijn model van het activiteitssysteem (1987, p. 78), kunnen we het Object van een ontwikkelende organisatie bestuderen. Hij ontwikkelde het oorspronkelijke model van Vygotsky verder. Naast de oorspronkelijke triade klappt Engeström het model naar onder open en laat zien dat Rules, Community en Division of Labour invloed hebben op het veranderen van het Object. De verschillende onderdelen uit het model benoemen we hier als *componenten*. De relatie Subject-Object verandert onder invloed van Rules, zo ook onder invloed van Community en onder invloed van Division of Labour. Engeström ziet de organisatie als een historisch evoluerend activiteitssysteem dat ontwikkeling doormaakt en daarbij dilemma’s moet overwinnen.

In figuur 3 geef ik invulling aan het model vanuit de lectoraatsopdracht, zoals ik me die voorstel voor de onderzoeksschool waarmee we met het thema ‘verhaal’ werken.

Figuur 3. Het activiteitssysteem van Engeström (Engeström, 1987, p. 78) omgezet in een voorgesteld model voor schoolontwikkeling rondom ‘het verhaal van de lerende’²⁶



De school beschouwen als een activiteitssysteem is een belangrijke stap, zodat naar de school gekeken kan worden als een organisatie die in ontwikkeling is. Als we binnen de concrete basisschoolpraktijk meer willen kunnen zeggen over de activiteiten die plaatsvinden in de schoolontwikkeling als activiteitssysteem, dan kunnen we aan de hand van Engeströms model de volgende vragen stellen bij de onderscheiden componenten en alvast een invulling geven wat we beogen met die schoolontwikkeling:

- **Subject:** *Wie doen er mee aan de activiteit?* Deelnemer/participant: de lerende leerling en leraar. Haar/zijn betekenissen, identiteitsontwikkeling en persoonsvorming doen ertoe. De lerenden maken kennis met alle aspecten van de praktijken uit het sociale systeem, zodat ze die leren kennen en beïnvloeden.
- **Tools:** *Waarmee doen ze dat?* Gereedschappen/methodieken die worden gebruikt door de deelnemers: karaktertypologie, taal, rituelen, waarden/normen: deugdethiek, kennis, methodieken; lerenden leren deze gereedschappen hanteren in hun proces van subjectificatie.
- **Object:** *Wat doen de deelnemers binnen die activiteit?* Sociale praktijk waarin de lerende in een leerwerkgemeenschap een proces doormaakt van het verwerven van een plaats en het uitoefenen van invloed op de vormgeving van die sociale praktijk; het leerproces mondt uit in subjectificatie als uiteindelijk doel.
- **Division of Labour:** *Welke rolverdeling/arbeidsdeling vindt er plaats?* Rollen: binnen de sociale praktijk is er een verdeling van taken; lerenden maken er kennis mee en oefenen (deel)taken.

²⁶ Naast de conceptualisering van het model van Engeström in mijn proefschrift ben ik geïnspireerd door Fieke Bijmagne MSc, zij legt een link met Engeströms model voor het conceptualiseren van discipelschap binnen een christelijke (kerk)gemeenschap.

- Community: *Welke vorm van samenwerken?* Gemeenschap: de cultuur is een sociale praktijk van een bepaalde groep. Lerenden zijn als relationele wezens op elkaar betrokken binnen de leerwerkgemeenschap. Meerwetende partners werpen zich op als begeleiders van de lerenden, zodat ieder als een volwaardig lid van de gemeenschap eigen inbreng heeft.
- Rules: *Met welk veld en welke regels wordt het activiteitssysteem gereguleerd?* Regels: binnen de sociale praktijk is er sprake van conventies, richtlijnen en regels voor activiteiten in het systeem. Gaandeweg leren de deelnemers die alle kennen, vrij, maar niet vrijblijvend.

Op de lijn Subject/Object vinden processen plaats van identiteitsontwikkeling, persoonsvorming, socialisatie en waardenontwikkeling om te komen tot subjectificatie als focus. Dit model hopen we in de lectoraatperiode verder te ontwikkelen.

Dankwoord

‘Ontwikkelen en leren doe je samen’ is de teneur van deze rede. “Samen kennis delen is samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering” (Popeijus & Geldens, 2009, p. 1). Dat geldt ook voor een lectoraat. Ik wil hierbij mijn dank uitspreken aan mijn duo-collega en associate lector en de kenniskringleden van de academie Educatie van de CHE. ‘Talenten en Opbrengsten’ is een thema waar we ons in kunnen vinden, temeer omdat basisscholen de leiding hadden in de keuze ervan. Vanaf het begin is het werkveld betrokken en gemotiveerd.

Ook de lectoren van de andere CHE-academies wil ik hartelijk bedanken voor de prettige samenwerking en hun feedback op de eerste versie van deze rede.

Daarnaast bedank ik Emile van Velsen, het voltallige MT en het academiebureau van Henny Neutel, voor de ruimte die het lectoraat krijgt om de academie mede verder te ontwikkelen en dienstbaar te laten zijn aan aanstaande leraren, collega’s en het werkveld.

Ik wil het College van Bestuur, de ondersteunende diensten, collega-docenten en studenten bedanken waarmee ik mag samenwerken. In hen ontmoet ik betrokkenheid en passie voor de mooie branche die ‘onderwijs’ heet.

Van een lector in het hbo wordt veel verwacht, des te beter dat het CvB een duoschap heeft gehonoreerd, beiden voor twee dagen in de week, zodat we als docent betrokken kunnen blijven op de opleiding en kunnen meehelpen ideeën door te vertalen in het nieuwe curriculum. Fijn dat we een bijdrage mogen leveren aan de transitie van het hbo naar een platform voor praktijkontwikkeling en het binnen dit perspectief opleiden van aanstaande leraren en het verder brengen van het kennisdomein.

Tenslotte dank ik het werkveld van het basisonderwijs, in het bijzonder de teams van de scholen die aan het vooronderzoek meededen en de vier academische basisscholen met wie we voor elke school afzonderlijk een onderzoekslijn hebben opgezet voor de komende jaren. We gaan ervoor, zodat kinderen er beter door ontwikkelen en tot hun recht komen! Dat is immers mijn diepste motivatie voor dit lectoraat. *Kids don’t care how much you know, until they know how much you care!*

Veenendaal, zomer 2015,

Hans Bakker

Literatuurlijst

- Antersijn, P., & Hest, A. van (2012). *Zo kun je mij bereiken. Bereik ieder kind: Praktische handleiding om de verschillende persoonlijkheidstypes in jouw klas betrokken te krijgen en te houden*. Rijnsaterwoude: Process Communication Nederland.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2013). *Het Goede Leven. Het leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie* (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht/ Hogeschool Utrecht.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bakker, J. J. (2008). *Oog voor OGO in de christelijke basisschool*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Bakker, J. J. (2012). Developmental Education Schools as Learning Organisations. In B. van Oers (ed.), *Developmental Education for Young Children. Concept, Practice, and Implementation* (pp. 271-287). Dordrecht/New York: Springer.
- Bakker, J. J. (2014). *Expansief leren van een schoolorganisatie. Een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Bakker, J. J. (2015). Veel verhalen, een ontwikkeling. *Zone*, 14, 3, p. 23.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Banning, B. W. J. M. (2014). Existentieel eigenaarschap: de pedagogische en vakinhoudelijke professionaliteit van de leraar. Een alternatief voor de instrumentele benadering van het onderwijs. In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* (pp. 115-130). Amsterdam: Boom.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven School of Education.
- Bennington, J., & Moore, M.H. (2011). *Public Value. Theory and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Berding, J., & Pols, W. (2012). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: SWP.
- Berg, B. van den (2004). *Als leren een feest wordt! Over inspirerend handelen in het bijzonder basisonderwijs*. Utrecht: Marnix-academie.
- Berg, R. van den (2007). Theoretische inleiding. Onderwijsinnovaties afstemmen op existentiële belevingen. In D. van den Berg (ed.), *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders* (pp. 577-625). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bloemberg, F., Bron, J., & Langberg, M. (2010). *De basisschool als oefenplaats voor democratie: Een leerlijn debatteren*. Enschede: SLO.
- Boele, K. (2015a). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement.
- Boele, K. (2015b). Voorwoord. In R. Klarus & F. de Beer, *Waar, goed en schoon onderwijs*, pp. 7-9. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Genève: World Health Organization.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bulterman, J., & Muynck, B. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar. Toetsing en vorming in het onderwijs*. Dixit, deel 8. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Crabb, L., & Allender, D. (1995). *Bemoedigen doet goed*. Driebergen: Navigator boeken.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Damhuis, R., Blauw, A. de, & Bandenbarg, N. (2004). *Combilijst, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dehue, T. (2008). *De depressie-epidemie. Over de plicht van het lot in eigen hand te nemen*. Amsterdam: Augustus.
- Dehue, T. (2014). *Betere mensen. Over gezondheid als keuze en koopwaar*. Amsterdam: Augustus.
- Derkse, W. (2008). *Een levensregel voor beginners*. Tiel: Lannoo.
- DSM-V (2013). Arlington: American Psychiatric Association.
- Dewey, J. (1899). *The School and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1922). Education as politics. *New Republic*, 32, 139-141.
- Dewey, J. (1938). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: University Press.
- Dieleman, A., & Beer, F. de (2010). *De eigen wereld van het kind*. Bussum: Coutinho.
- Dohmen, J. (2014). *Over levenskunst. De grote filosofen over het goede leven*. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, J. (2015). Over de toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor een moreel Bildungsprogramma. In R. Klarus & F. de Beer, *Waar, goed en schoon onderwijs*, pp. 224-244.
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 192-214.
- Fijma, N., & Pompert, B. (2009). Zonder Participeren en Reflecteren geen competente OGO-leerkrachten. In F. Sengers e.a. (eds.), *De Academische Opleidingschool. Samen opleiden, onderzoeken en onderwijs ontwikkelen* (pp. 35-37). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam en de Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Gombeir, D., & Bosman, L. (2011). *Fast Learning, Slow Teaching. Hoe leraar en leerlingen samen schrijven aan het onderwijsverhaal*. Leuven: Acco.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2014). *Peuters en kleuters onder druk. De ziekmakende effecten van de toetscultuur*. Amsterdam: SWP.
- Grün, A. (2005). *Rituelen voor lichaam en ziel*. Tiel: Lannoo.
- Haan, D. de, (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Alkmaar: Hogeschool INHolland.
- Haan, D. de (2008). Leerkracht in beeld: inleiding. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld* (pp. 1-12). Assen: Van Gorcum.
- Haaster, K.J.M. (2006). *Kleine verhalen*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J. (2014). *De impact van Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.

- Haytema, D. (2010). Manfred Kets de Vries in 1353 woorden. *Management Team*, 13-09.
- Heckman, J. J., & Katz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. IZA Discussion Paper.
- Hendriksen, J. L. N. (2011). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hendriksen, J. L. N. (2012). *Het verhaal van het onbegrepen kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hermans, C., & Zee, van der, Th, 2008. *Het verhaal gaat verder*. Budel: Damon.
- Hermans, C., & Zee, van der, Th, 2009. *Identiteit als verhaal van de school*. Budel: Damon.
- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Inaugurele rede 21 juni 2013. Tilburg: Tilburg University.
- Hoogland, J. (2014). *Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk*. Lectorale rede. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool (Viaa).
- Houtveen, A. A. M. (2011). Toetsgekte. *Didactief*, 41, 9, p. 3.
- Huijjer, M. (2013). *Discipline. Overleven in overvloed*. Den Haag: Boom.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Jagt, W. van der, & Vos, P. (2011). *Moraal in het klaslokaal. De morele kwaliteit van het leraarschap*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Kagan, L. (2000). *Multiple Intelligences. Structures & Activities*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Karsten, S., & Meijnen, W. (2005). *Leergeld. Sociaal-democratische onderwijspolitiek in een tijd van nieuwe verschillen*. Amsterdam: Mets en Schildt.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens (ed.), *Leraar wie ben je?* (pp. 7-21). Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Kerr, D. (2005). Citizenship Education in England – Listening to Young People: New Insights from the Citizenship Education Longitudinal Study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 74-96.
- Kets de Vries, M. F. R., & Miller, D. (1990). *The neurotic organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kets de Vries, M. F. R. (2003). *Het geluk, een handleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Kets de Vries, M. F. R. (2006). *Wat leiders drijft. Een klinische benadering van gedragsverandering in organisaties*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Kets de Vries, M. F. R. (2007). *Leiderschap Ontraadseld*. Amsterdam: Academic Service.
- Kets de Vries, M. F. R. (2014). *Kets de Vries over mindfulness. Hoe je evenwichtig leiderschap kunt stimuleren*. Amsterdam: Academic Service.
- Klarus, R. (2015). John Dewey. In R. Klarus & F. de Beer, *Waar, goed en schoon onderwijs*, pp. 221-223. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Klarus, R., & Beer, F. de (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Koops, W., Levering, B. & Winter, M. de (eds.). (2007). *Het kind als spiegel van de beschaving*. Amsterdam: SWP.
- Kroon, T. (2014). *De morele intuïtie van kinderen. Respect en verantwoordelijkheid, vrijheid en geweten*. Amsterdam: SWP.
- Kunneman, H. (2012). *Voorbij het dikke-ik*. Amsterdam: SWP.
- Langeveld, M. J. (1963). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters.
- Lectoraatsplan Academie Educatie 2015-2018, deel A: Probleemstelling (2015a); Deel B: Onderzoeksprogramma's (2015b).

- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M. & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y. A. M., & Wardekker, W. L. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational School Leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, & A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (deel II, pp. 785-840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, deel II.
- Levinas, E. (1961, 2012). *Totaliteit en Oneindigheid*. (Vertaling T. de Boer & C. Bremmers van *Totalité et infini*). Amsterdam: Boom.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters. How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. London: Touchtone.
- Lucianus (1996). *De ontmaskering van de charlatans*. Een vertaling. Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Liotard, J-F. (1979). *The Postmodern Condition*. Manchester: University Press.
- Maas, F. (2009). Spiritualiteit in het leerproces. In R. te Velde en H. Goris (eds.), *Levensbeschouwelijke vorming. Tussen filosofie en religie* (Annalen van het Thijmgenootschap, jrg. 68, 2) (pp. 33-45). Nijmegen: Valkhof Pers.
- Meijer, P. C. (2014). *De docent: Sterk in ontwikkeling* (oratie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Miedema, S., & Vroom, H. M. (eds.) (2002). *Alle onderwijs bijzonder*. Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (eds.) (2011). *Levensbeschouwelijk leren samen leven*. Zoetermeer: Meinema.
- Mulder, G. W. S. (2015). Met de tablet naar de kerk. H. de Vries, *Terdege*, 32-11, 12.
- Muynck, A. (2012). *Wees een gids! Naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap*. Lectorale rede. Gouda: Driestar Educatief.
- Muynck, B. de, Both, D., & Visser-Vogel, E. (2013). *Opbrengstgericht leren, meer dan presenteren. Een integrale aanpak van OGW en HGW*. Bussum: Coutinho.
- Nouwen, H. (2006). *Binnen geroepen*. Tiel: Lannoo.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (Not for profit: why democracy needs the humanities; vertaling R. van Kappel). Amsterdam: Ambo.
- OC&W, (2011). *Actieplan PO. Basis voor Presteren. Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag: OCW.
- OC&W (2015). *OCW-Kennisagenda, editie 2015*. Den Haag: OC&W Directie Kennis.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oers, B. van (2003). Multiple narratives of childhood: Tools for the improvement of early childhood education. In B. van Oers (ed.), *Narratives of Childhood. Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education* (pp. 9-26). Amsterdam: VU University Press.
- Oers, B. van (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool, een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Alkmaar/Den Bosch: De Activiteit.
- Oers, B. van (2015). Lezing/workshop op de OGO-conferentie van 18 maart 2015 over zijn hoofdstuk uit *Narratives of Childhood* (zie publicatie hierboven uit 2003). Zie voor het verslag van deze lezing het tijdschrift *Zone*, 14, 3 (zie verwijzing naar Bakker, 2015). Ede: Reehorst Ede.
- Oers, B. van, Leeman, Y., & Volman, M. (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. (No. 20130206/1027). Den Haag: Onderwijsraad.
- Parlevliet, L. J., Berg, van den, B., & Zondervan, T. (2013). *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

- Paul, H., & Slob, W. (2015). *Zelfontplooiing, een theologische peiling*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Pauley, J. A., Bradley, D. F., & Pauley, J. F. (2001). *Here's how to reach me. Matching Instruction to Personality Types in Your Classroom*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Pennac, D. (2009). *Schoolpijn (Chagrin d'école)*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- Piaget, J. (1982). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé, 1937, *Gesprekken met Jean Piaget* (p. 37). Amsterdam: Meulenhoff Informatief.
- Pike, M. A. (2013). *Mere Education. C.S. Lewis as Teacher for our Time*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Pike, M. A. (2015). *Onversneden Onderwijs. C.S. Lewis als leraar voor onze tijd 'over karaktervorming als diepere laag in het onderwijs'*. Zoetermeer: Free Musketeers.
- Piketty, T. (2015). *Kapitaal in de 21^{ste} eeuw*. Vertaling. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Pompert, B. (2012). Het moet een beetje meer zijn. *HJK*, 12-15.
- Popeijus, H. L. (2003). *Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze*. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede.
- Popeijus, H. L., & Geldens, J. (Eds.) (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleromgeving*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Radersma, T., & Weijden, H. van der (2013). *Overleef de onderwijsinspectie. Handreiking en tips voor basisscholen*. Amsterdam: Boom.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter*. Eindhoven: Fontys.
- Sanderse, W. (2015). Karaktervorming in het onderwijs. In R. Klarus & F. de Beer, *Waar, goed en schoon onderwijs*, pp. 304-327. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Scott, C. (2015). In M. Vermeulen, *Teveel reizen ontwricht je leven*, de Volkskrant, 7 augustus 2015, p. 13.
- Sleegers, P., & Ledoux, G. (2007). *Innovatie in het primair onderwijs; strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Sluis, L. E. C. (2012). *Talent is goed, ambitie is beter. Gids voor strategisch talentmanagement*. Assen: Van Gorcum.
- Smeets, E., Wester, M., & Kuijk, J. van (2011). *Opbrengstgericht werken in de Pabo*. Nijmegen: ITS.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/ Open Universiteit.
- Stoep, J. van de (2014). *Waardegerichte innovatie van professionele praktijken, gemeenschappelijk onderzoeksprogramma CHE. Bakens van Hoop*. Ede: CHE.
- Swaab, D. F. (2010). *Wij zijn ons brein. Van baarmoeder tot Alzheimer*. Amsterdam: Atlas-Contact.
- Tongeren, P. van (2010). Onderwijs en morele vorming. Een bijdrage vanuit de deugdethiek. In M. Hogenes, C. de Booys, C. Gravesteyn & R. Diekstra (eds.), *De leerkracht als opvoeder* (pp. 35-52). Den Haag: SDU Uitgevers.
- Tongeren, P. van (2012). *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugdethiek en levenskunst*. Zoetermeer: Klement/Pelckmans.
- Tough, P. (2015). *Een kwestie van karakter. Waarom doorzettingsvermogen en nieuwsgierigheid belangrijker zijn dan IQ*. Oorspronkelijke titel: *How Children Succeed*. Zutphen: Business Contact.
- Truijens, A. (2012). *Opvoeden. Een nieuwe blik op een eeuwenoud beroep*. Amsterdam: Cossee.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Volman, M., & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld* (pp. 23-31).

Vos, P. (2011). Onderwijs als morele praktijk. In W. van der Jagt & P. Vos (eds.), *Moraal in het klaslokaal. De morele kwaliteit van het leraarschap* (pp. 39-51). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wachter, D. de (2014a). *Borderline Times. Het einde van de normaliteit*. Leuven: Lannoo-Campus.

Wachter, D. de (2014b). *Liefde. Een onmogelijk verlangen?* Leuven: Lannoo-Campus.

Wardekker, W. (2009). Cultuurhistorische theorie. In M. Hogenes, F. Teunissen, W. Wardekker, *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief*. Assen: Van Gorcum.

Wassink, H., & Bakker, C. (2014). Het goede leren. Over normatieve professionalisering van leraren. In R. Kneyber en J. Evers (eds.), *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs* (pp. 223-236). Amsterdam: Boom.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. New York: Cambridge University Press.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal Of The Learning Sciences*, 15 (3), 379-428.

Wigmans, C. M. (2004). *De oude wortels van het nieuwe leren*. Alphen aan den Rijn: Scope scholengroep.

Wigmans, C. (2012). *Je kan me nog meer vertellen*. Amersfoort: Kwintessens.

Winter, M., de (2015). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

Young, V.M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112, (4), 521-548.

De vliegende tijd.

Kairos en Chronos in het onderwijs.



Inhoudsopgave 'De vliegende tijd. Kairos en Chronos in het onderwijs.'

1.	Werkdruk	55
2.	Kairos en Chronos	56
3.	Talenten en opbrengsten	58
4.	Onderzoek in het onderwijs	61
5.	Praktijkonderzoek	63
6.	Kennisdeling	65
7.	Slot	68
	Literatuur	69

De vliegende tijd. Kairos en Chronos in het onderwijs.

1. Werkdruk

In het onderwijs vliegt de tijd. Er is, in de eerste plaats, een ruime hoeveelheid leerstof waaruit een keuze gemaakt moet worden om tegemoet te komen aan de verwachtingsvolle gezichten in de volgende les. Van die stof zou je als leerkracht graag alles willen weten, maar de tijd ontbreekt om zelfs van een deelonderwerp een volledig overzicht te vormen.

Die stof ligt in de tweede plaats, zelden kant en klaar als een pakket dat je eenvoudig uit de kast kunt trekken. De leerstof moet toegesneden worden op je publiek van dat moment, op die plaats, met elke keer weer een andere samenstelling en voorgeschiedenis. En op het moment dat je tevreden vaststelt dat je de ultieme les hebt gecreëerd, waaraan niets meer toe te voegen valt, zijn er ontwikkelingen in het curriculum of hebben je eigen inzichten zich alweer verder ontwikkeld.

In de derde plaats wil je als leerkracht het leerproces stimuleren. Dat kan pas door je goed op de hoogte te stellen van wat is geland, waar hiaten zitten, waar extra aanwijzingen en ondersteuning nodig zijn. Maar ook de analyse en correctie van gemaakt werk is onbegrensd: er zijn altijd diepergaande analyses en vollediger en nauwkeuriger aanwijzingen mogelijk.

Dan zijn er, in de vierde plaats, de ontwikkelingen in de digitale wereld, waarvan het bijhouden op zich al een baan is. Nieuwe digitale manieren van informatievoorziening en van het opslaan en analyseren van informatie betekenen een enorme efficiëntiewinst, maar die gewonnen tijd is direct hard nodig om je op de hoogte te stellen van de laatste, nog mooiere mogelijkheden om je informatie te presenteren, of thuis te raken in een nieuwe versie van de digitale leeromgeving.

Dit betreft dan alleen nog het lesgeven zelf, het zogenaamde primaire proces, al lang niet meer de enige of de hoofdtaak van de leerkracht. Vormingsactiviteiten, afstemming met de omgeving, kwaliteitsbewaking, ontwikkeling en ook onderzoek zijn intussen reguliere taken in het onderwijs.

Er is sprake van werkdruk in het onderwijs. Wat zijn de feiten hierover? Het onderzoeksbureau SatisFakt weet te melden dat in het onderwijs op een schaal van één tot tien een werkdruk ervaren wordt van 5,9, tegenover een werkdruk van 5,2 in andere organisaties (www.satisfakt.nl).

De Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden van TNO/CBS (www.monitorarbeid.tno.nl) laat zien dat de sector onderwijs in 2014 in vergelijking met twaalf andere sectoren topscores heeft als het gaat om hoge tijdsdruk en een hoog tempo, heel veel werk, extra hard werken, emotioneel zwaar werk, emotionele betrokkenheid bij het werk, de moeilijkheidsgraad van het werk en de mate waarin het werk aandacht vraagt.

Eveneens scoort de sector het hoogste als het gaat om emotionele uitputting, een leeg gevoel aan het einde van de werkdag, moeheid bij het opstaan, en overspannenheid/burnout. Veel van deze variabelen zijn uiteraard subjectief, maar deze laatste, overspannenheid/burnout is een meer objectieve maat.

Tegelijk vinden we bij de sector onderwijs topscores als het gaat om variatie in het werk, nieuwe dingen leren en creatief werk. Ook als het gaat om bevlogenheid, enthousiasme en opgaan in het werk heeft de sector onderwijs de hoogste score.

De onderwijssector heeft als enige van de dertien sectoren deze bijzondere positie van zowel extreem hoge scores op de negatieve als extreem hoge scores op de positieve werkaspecten.

Deze unieke combinatie lijkt ertoe te leiden dat ondanks de hoge werkdruk de arbeidssatisfactie in het onderwijs hoog is. In een onderzoek onder 221 leerkrachten van 21 basisscholen (Van den Heiligenberg, 2012) bleek dat een bovengemiddelde werkdruk werd ervaren, maar waren er eveneens hoge scores op zowel de intrinsieke arbeidstevredenheid (over het kunnen benutten van kennis en vaardigheden, de creativiteit in de functie, de afwisseling in het werk en de vrijheid van handelen) als de extrinsieke arbeidstevredenheid (over de arbeidsvoorwaarden, de ondervonden waardering en de beloning).

Gezien het voorgaande verbaast het niet dat in het vooronderzoek van ons lectoraat in het najaar van 2014, de werkdruk als een prominent thema naar voren kwam (Lectoraat Academie Educatie, 2015). Dit vooronderzoek vond plaats op acht basisscholen van Opleiden In de School, het samenwerkingsverband van de Academie Educatie met een aantal partnerscholen.

De eerste vraag die we op de scholen stelden was een open vraag: 'Wat zijn in de onderwijspraktijk zaken waar je als leerkracht tegenaan loopt?' Na transcriptie, labeling en ordening van de antwoorden op deze vraag kwamen we tot de weergave van figuur 1, waarbij de grootte van de cirkels globaal correspondeert met het aantal citaten over het betreffende thema.

Figuur 1. Door basisscholen genoemde actuele thema's.



Naast een aantal andere herkenbare thema's was 'de vliegende tijd' het eerste dat op alle scholen, in alle geleidingen, naar voren kwam. Een typerend citaat was het volgende:

'Het aantal uren dat je eraan kwijt bent. Gewoon heel praktisch. Ik werk vijf dagen in de week van kwart voor acht tot half zes en thuis zit ik twee tot drie avonden met de laptop op schoot. Ik vind het niet heel storend, ik heb er nog zin in, maar ik geloof als dit zo blijft dan pff.... Er wordt veel van je gevraagd, er komt ook steeds meer bij.'

In een ander citaat komt de principiële onuitputtelijkheid van het werk naar voren:

'Wanneer je eenmaal werkt, dan heb je een lijst en die lijst die blijft lang. Dat is heel lastig, dat is voor ons [ervaren leerkrachten] ook nog lastig. Van: waar liggen de prioriteiten, wat moet je als eerste doen en wat kan je wanneer je de deur dicht doet even van je af laten glijden? Je neemt altijd wat mee naar huis, maar soms heb je zoveel dingen. Je moet ook iets achter je kunnen laten. Of wat van je lijstje afschuiven voor het volgende punt wat dan belangrijk is. Want die lijst met dingen die blijft altijd.'

2. Kairos en Chronos

De vliegende tijd bestaat echt, tenminste als één van de bewoners van de Griekse godenwereld, namelijk Kairos. Hij is de god van het momentum, het geschikte ogenblik. De weegschaal die hij

vasthoudt geeft dat momentum aan: het delicate moment van balans, van precies in evenwicht zijn en dan de juiste beslissing nemen.

Hij beschikt over vleugels en zelfs over gevleugelde voeten, heeft snelheid en vaart en je moet behoorlijk op je *qui vive* zijn om hem op het juiste moment te pakken te nemen. Daarvoor is hij overigens voorzien van een lange lok op het voorhoofd, waardoor het grijpen van het momentum weer een iets haalbaarder kaart wordt.



Kairos, Nelleke Kaldeway, 2015

De filosoof Joke Hermesen wijdde vorig jaar een essaybundel aan Kairos (Hermesen, 2014). Kairos vormt een contrast met de eveneens gevleugelde Chronos, de oude man met een zandloper en een zeis, die staat voor de meetbare en eindige tijd, de chronologie, de afspraken en de agenda's. Kairos en Chronos zijn *la durée* en *le temps* van Henri Bergson, de ervaren tijd en de klokke-tijd. Zoals wanneer, op een iets ander vlak, mijn moeder aangaf: 'Het is nogal frisjes', mijn vader na een korte blik op de thermometer placht op te merken: 'Welnee, het is 20 graden.'



Chronos, Nelleke Kaldeway, 2015

Hermesen verwacht veel van Kairos. We hebben ons onderworpen aan het regime van Chronos en worden door een vrijwel permanent gebrek aan tijd op de hielen gezeten. Als we ons meer aan Kairos gelegen zouden laten liggen, zou dat helpen om ons voortdurende gevoel van opgejaagdheid

te verminderen. Tegenover het calculerende, economische en berekenende denken van Chronos staat de inspiratie, de bevoegenheid en het enthousiasme van Kairos.

Een reeks eigentijdse ideeën en initiatieven passen in Hermsens visie bij het Kairos-concept, bijvoorbeeld de herwaardering voor het ambachtelijk product, de deeleconomie van het delen van spullen, auto's of maaltijden, *outrospection* waarbij je jezelf leert kennen door je te verdiepen in het leven van andere mensen en culturen, *phonebloks* waarbij door blokjes op een frame ieder onderdeel eenvoudig kan worden vervangen, de weggeefwinkel, de *slow*-beweging van *slow food*, *slow tech* en *slow journalism*, en ook de herintroductie van het Hebreeuwse jubeljaar, elk vijftigste jaar van kwijtschelding en teruggave van bezittingen. Kairos wordt zo een metafoor voor een anti-neoliberaale houding.

Meer specifiek verbindt Hermsen aan Kairos de typering van subjectief, dynamisch, kwalitatief, onverwacht, empathisch, intuïtief en alert, en aan Chronos de typering van universeel, statisch, kwantitatief, meetbaar, economisch, berekenend en planmatig. Het lijken twee visies, twee werelden. Hermsen roept op om ons niet te laten verslinden door de Chronos-tijd en de economie van efficiëntie en winstmaximalisatie, maar oog te houden voor de menselijke maat, het directe contact en met aandacht bezig zijn.

Met het oog op de vliegende tijd en de werkdruk in het onderwijs is pleit Hermsen ervoor ons te weer te stellen tegen de nadruk op meten, weten, en toetsen. Het doel van onderwijs zou niet kennisoverdracht moeten zijn, maar leerlingen en studenten stimuleren om op grond van de overgedragen kennis een eigen denken en verbeelden op gang te brengen, te leren zelf creatief en kritisch na te denken. In 2013 stuurde Hermsen de volgende tweet rond: 'We willen Hannah Ahrendt-scholen in plaats van iPadscholen. Dus: denken, dromen, leren, verbeelden, verdiepen en docenten die mooie verhalen vertellen.'

In de opvatting van ons lectoraat willen we Kairos en Chronos niet tegen elkaar uitspelen. De dichtelijke beschrijving van de tijd in het bijbelboek Prediker (3,1-8) geeft een alternatief: voor alles is er een tijd. In het verlengde van de daar gegeven beschrijving zouden we kunnen stellen: er is een tijd voor intuïtie en een tijd voor ratio, er is een tijd voor een kwalitatieve en een tijd voor een kwantitatieve invalshoek, er is een tijd voor regels en een tijd voor uitzonderingen op de regels, er is een tijd om op de klok te kijken en een tijd om de tijd te vergeten.

3. Talenten en opbrengsten

Ook in de onderwijsliteratuur vinden we de tegenstelling tussen Kairos en Chronos terug. Jacqueline Bulterman, onze vorige lector, en Bram de Muynck hebben dit uitvoerig beschreven in hun publicatie *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs* (Bulterman-Bos & De Muynck, 2014). Zij wijzen op de toetsdruk in het onderwijs. In het primair onderwijs gaat het om gemiddeld 72 landelijk genormeerde toetsen, waarbij de zogenaamde methodegebonden toetsen nog niet zijn meegerekend. Bulterman en De Muynck spreken over een instrumentele benadering, een benadering die processen van leren en ontwikkeling probeert te vatten in termen van objectieveerbare en controleerbare doelstellingen. Daartegenover stellen zij de vormingsbenadering, waarin *Bildung* centraal staat, de eigen identiteitsontwikkeling van de lerenden. Lerenden worden in de vormingsbenadering niet geprogrammeerd volgens een geplande route, maar beslissen mee over de vorm en inhoud van wat ze gaan doen. In deze benadering zijn onverwachte ontdekkingen mogelijk, die buiten het curriculum vallen.

In een eerder onderzoek tijdens de vorige lectoraatsperiode benoemden we twee manieren van werken in het onderwijs die corresponderen met de instrumentele en de vormingsgerichte benaderingen, namelijk opbrengstgericht werken en talentgericht werken (Kaldeway, De Heer & Bulterman-Bos, 2014). De manier waarop we die twee manieren van werken hebben geoperationaliseerd, is weergegeven in figuur 2. Chronos en Kairos zijn in deze tweedeling herkenbaar. Bij opbrengstgericht werken gaat het om algemene eisen, basisvaardigheden, heldere doelen, gestandaardiseerde toetsing en beproefde methodieken. Bij talentgericht werken om veelzijdige ontwikkeling, plezier in leren, eigen keuzes, zelfinzicht en diversiteit in manieren van leren.

Door de kenmerken van figuur 2 als stellingen voor te leggen konden we ook bepalen in hoeverre we als pabo meer op opbrengsten of op talenten gericht waren. Dit is weergegeven in tabel 1. Over het totaal overheerst de toewijding aan Kairos boven die aan Chronos: als pabo zijn we volgens deze scoring meer talent- dan opbrengstgericht. Daarbij zijn er wel verschillen tussen de vakgroepen: de vakgroep Mens & Wereld bijvoorbeeld scoorde (in 2013) op talentgerichtheid nog een halve punt hoger dan de vakgroep Rekenen.

De vraag welke consequenties analyses als deze zouden moeten hebben is nog niet zo eenvoudig te beantwoorden. In de genoemde publicatie hebben we een pleidooi gevoerd voor een dynamisch onderwijsmodel, met ruimte voor verschillen tussen leerkrachten, verschillen tussen leerlingen en verschillen tussen leeruitkomsten.

Hoewel we van leerkrachten een breed didactisch repertoire mogen verwachten, zullen sommige leerkrachten meer affiniteit hebben met opbrengstgericht werken en andere met talentgericht werken. Ook zullen sommige leerlingen eerder floreren in een opbrengstgerichte setting, en andere in een talentgerichte setting. En ook de gewenste leeruitkomsten kunnen variëren, afhankelijk van de visie van de school en van maatschappelijke ontwikkelingen. Binnen deze dynamische driehoek (zie figuur 3) zijn allerlei keuzes mogelijk, gericht op een optimale match van leerkrachtkwaliteiten, leerlingmogelijkheden en gewenste leeruitkomsten.

Figuur 2. Opbrengstgericht en talentgericht werken (Kaldewey, De Heer & Bulterman-Bos, 2014)

Aspect	Opbrengstgericht werken	Talentgericht werken
<i>Doel</i>	In het onderwijs is het van belang dat lerenden aan algemene eisen vanuit de samenleving leren voldoen.	In het onderwijs is het van belang de eigen talenten van de lerenden ruimte te geven.
<i>Focus</i>	Het onderwijs moet in elk geval zorg dragen voor beheersing van de basisvaardigheden in geletterdheid (taal) en gecijferdheid (rekenen/wiskunde).	Het onderwijs moet evenredig aandacht hebben voor de communicatieve, praktische, creatieve en cognitieve ontwikkeling.
<i>Motivatatie</i>	Onderwijs moet lerenden stimuleren een zo hoog mogelijk niveau te bereiken.	Onderwijs moet erop gericht zijn dat lerenden plezier in leren ontwikkelen.
<i>Didactiek</i>	In het onderwijs is het van belang scherp te hebben wat lerenden zich precies aan kennis, inzicht en vaardigheden eigen moeten maken.	In het onderwijs is het van belang in te spelen op de eigen motivatie van lerenden om op hun eigen moment iets te leren.
<i>Toetsing</i>	Het is van belang dat lerenden met regelmaat door toetsing worden geïnformeerd over het niveau van hun prestaties in de verschillende leergebieden.	Het is van belang dat lerenden van zichzelf in de verschillende leergebieden sterke en zwakke punten leren ontdekken.
<i>Differentiatie</i>	In het onderwijs kun je het beste werken met beproefde vakmethodieken die lerenden naar het leerdoel brengen.	Het is belangrijk bij het aanbieden van de leerstof rekening te houden met de specifieke verschillende manieren waarop lerenden het beste leren.
<i>Autonomie</i>	Het is van belang dat lerenden voor alle verschillende (onderdelen van) vakken een bepaald basisniveau bereiken.	Het is van belang dat lerenden bij het leren voor (onderdelen) van vakken ruimte krijgen voor bij hen passende keuzes en eigen accenten.

Tabel 1. Scores talentgerichtheid CHE-pabo, 2013

	M	SD	Gemiddelde omgerekend in procenten	
Totaal (54)	3.2	.6	44%	56%
Mens & Wereld (5)	3.6	.4	36%	64%
Creatief & Beweging (5)	3.5	.7	38%	62%
Onderwijskunde (12)	3.4	.4	39%	61%
Taal (12)	3.4	.7	39%	61%
Rekenen (7)	3.1	.4	48%	52%
Transferteam (5)	2.9	1.0	54%	46%
Managementteam (6)	2.9	.4	54%	46%

M: 5-puntsschaal.

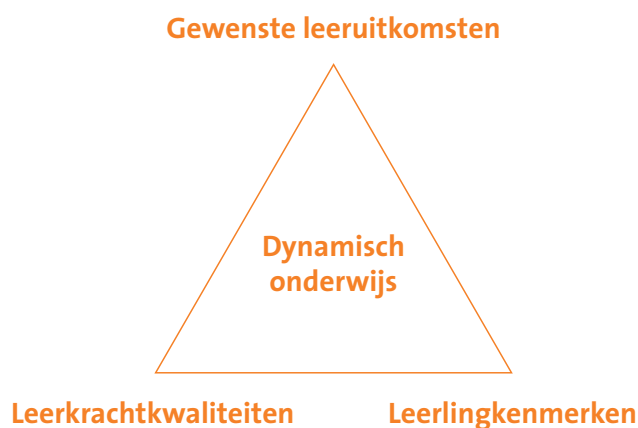
 Percentage opbrengstgericht

 Percentage talentgericht

In ons vooronderzoek op de basisscholen kwamen we eveneens het spanningsveld tussen talenten en opbrengsten tegen. De druk om resultaten te laten zien en daarover verantwoording af te leggen gaat volgens meerdere geïnterviewden ten koste van de relatie met de kinderen. Een leerkracht geeft aan:

‘Er is weinig tijd om dat te doen waarom ik leerkracht ben geworden: tijd nemen voor de relatie met kinderen. Veel dingen van het rooster vragen veel tijd en energie waardoor het noodzakelijke lastig vorm te geven is. Misschien leg ik de lat te hoog, maar toch... lastig.’

Figuur 3. Dynamisch onderwijs.



Een andere leerkracht geeft aan wat het betekent als je voor elk kind een eigen, aangepaste leerroute wilt:

‘Hoe krijg je alles in een klas... hoe houd je het behapbaar? Welke kinderen gaan naar Spaans, wij werken met een weekrooster, dat geeft een enorme schat aan mogelijkheden voor differentiatie en ieder op zijn niveau, maar hoe houd je dat behapbaar om bijna voor 29 kinderen een ander rooster te hebben en daar ook het overzicht over te houden? Onze leerkrachten willen kinderen recht doen. Maar ik merk bij een aantal leerkrachten: hoe houd je dat dan overzichtelijk voor jezelf en hoe kun je het plannen?’

Met name de basisschooldirecteuren brengen het spanningsveld ook expliciet naar voren. Eén directeur merkt op:

‘Hoe doe je nou recht aan ieder kind, ook de zwakkeren? We zien streven naar hoger, beter en nog meer. De zwakkeren kunnen er zeer ernstig onder gaan lijden. Om op scholen de goede combinatie te krijgen, enerzijds uit het kind halen wat erin zit qua cognitie en qua talenten en het vinden van evenwicht in het willen legitimeren naar buiten toe richting ouders en inspectie.’

Een andere directeur brengt hetzelfde spanningsveld als volgt onder woorden:

‘Onze visie is dat we leren optimaal een plek willen geven, maar kinderen moeten ook iets met hun talent kunnen doen. Wat is nu een goede vorm of een goed concept waarin je als school voor kinderen een mooi aanbod kunt geven? Daar zijn we als school wel zoekende in, dan kom je op dat stukje talentontwikkeling. En dan hebben wij een visie; wij vinden dat wij er als school voor het totale kind moeten zijn, cognitief, emotioneel, talent.’

De vraag hoe differentiatie optimaal vorm te geven, in de tweede plaats het spanningsveld tussen talenten en opbrengsten en als derde de wens om aan ieder kind recht te doen, vormen in het vooronderzoek drie grote thema's naast de werkdruk, zoals ook te zien in de weergave van figuur 1. Het is aannemelijk dat deze thema's met de werkdruk in verband staan: juist de druk om als school goed te presteren, samen met de wens om oog te houden voor elk individueel kind, kan het gevoel versterken nooit klaar te zijn.

Dit is voor het lectoraat de reden geweest om van de verhouding tussen talenten en opbrengsten het hoofdthema te maken. Het lectoraat sluit daarmee aan bij twee van de vijf door de Academie Educatie geformuleerde Kritische Beroepssituaties die de structuur van de opleiding bepalen, namelijk 'Kinderen en hun talenten' en 'Werk Smart'.

De overkoepelende onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

Hoe kunnen talentgericht werken met daarbij passende werkvormen als ontdekkend leren, en opbrengstgericht werken met daarbij passende werkvormen als directe instructie, elkaar versterken en worden geïntegreerd, gericht op de ontwikkeling van een eigen identiteit van kinderen ten dienste van de samenlevingsverbanden waarin ze functioneren?

Met het beantwoorden van deze vraag zal de eerder besproken werkdruk niet worden opgelost, sterker nog, ook de tijd die het onderzoek vraagt gaat ten koste van de directe aandacht voor het onderwijs. Wel past onze benadering van het spanningsveld van Kairos en Chronos, van talenten en opbrengsten, bij de diepgravende analyse van werkdruk door Michael Lipsky in zijn klassieker 'Street-Level Bureaucracy' (Lipsky, 1980/2010).

Street-level-bureaucraten staan met hun voeten in de klei, terwijl ze tegelijk gebonden zijn aan algemene regels en procedures. Typerende beroepenvelden zijn de politie, het maatschappelijk werk en het onderwijs. Kenmerkend is de discretionaire bevoegdheid, de vrijheid om in concrete gevallen naar eigen inzicht een eigen besluit te nemen. Daarbij is sprake van een paradoxale realiteit: hoe elke burger gelijk te behandelen, en tegelijkertijd recht te doen aan het individuele geval? In het onderwijs treedt deze paradox overal op waar in procedures vertaalde eisen vanuit de samenleving worden toegepast, en tegelijk het gevoel bestaat dat daarmee aan de betrokkene geen recht wordt gedaan.

Lipsky verbindt uitval en *burn out* aan deze paradox. Positief geformuleerd zou je kunnen zeggen dat groei in professionaliteit van de *street-level* bureaukraat er wellicht juist in bestaat om steeds beter met deze paradox om te gaan en niet in de valkuilen te stappen van ofwel idealisme, in onze termen op het individu toegespitste talentgerichtheid, ofwel technocratisch realisme, enkel op excellentie gerichte opbrengstgerichtheid. De netwerkstructuur van de kennissamenleving, waar we later op terugkomen, lijkt een eigentijdse vorm om de afstand tussen het straatniveau en de bureaucratische regelgeving op te vullen.

4. Onderzoek in het onderwijs

Wat kan onderzoek betekenen in het zoeken naar een antwoord op de vraag naar de mogelijkheid van wederzijdse versterking van talentgericht en opbrengstgericht werken? Werken leerkrachten niet altijd al aan zowel de talentenkant als de opbrengstenkant, het delicate evenwicht van ergens naar toe willen werken en oog hebben voor de bijzondere karakteristieken van de lerende? Gaat het niet eerder om beleidskeuzes: waar wil je in de komende periode het accent op leggen? Zouden we ooit sluitend kunnen bewijzen dat het mogelijk is tegelijkertijd te werken aan talentontwikkeling en hogere opbrengsten? En als we deze begrippen netjes operationaliseren en effecten meten, wat hebben we dan aangetoond? Zouden er geen ongewenste neveneffecten kunnen zijn die we over het hoofd zien? En wat zouden de effecten zijn op de langere termijn, in het vervolgonderwijs? Hoeveel leerlingen zouden we wel niet nodig hebben om daar een zinnige uitspraak over te doen?

Het design waar we het over hebben zou er bijvoorbeeld uit kunnen zien als in figuur 4. We doen een voormeting op talentontwikkeling en op opbrengsten, we doen een interventie die gericht is op gelijktijdige ontwikkeling van de talenten en versterking van de opbrengsten, en we doen een nameting. De uitkomst zou kunnen zijn dat zowel de talentontwikkeling als de opbrengsten versterkt worden, of één van beide, of geen van beide, of misschien is er zelfs een negatief effect. Idealiter is er een controlegroep waaraan een placebo wordt toegediend, de reguliere manier van werken.

Is dit een reëel perspectief en zou dit onderzoek kennis opleveren waar de praktijk wat aan heeft?

Figuur 4. Mogelijk onderzoeksdesign.



Als het gaat om de relatie tussen theorie en praktijk is er een mooi boekje van Immanuel Kant met als titel *Over de gemeenplaats: dat kan in theorie wel juist zijn, maar deugt niet voor de praktijk* (Kant, 1793/2013). Kant thematiseert hierin de problematische verhouding tussen theorie en praktijk. Het is de tegenstelling tussen de school en het leven. Toegepast op de pabo klinken daar de idealen van talentontwikkeling, de uniciteit van het kind, de flow-ervaring, kinderen in hun kracht zetten, ontdekkend leren, het appèl op intrinsieke motivatie in plaats van werken met beloning en straf.

Maar de praktijk leert al snel anders: lastige kinderen, overvolle klassen, kritische ouders, moeilijke collega's, een tijdrovende administratie en een kritische inspectie. In de woorden van Kant: "dat wanneer men zich vanuit de school in de wereld begeeft, men zich realiseert lege idealen en filosofische dromen nagejaagd te hebben; in het kort dat wat in de theorie goed klinkt, voor de praktijk geen geldigheid heeft" (Kant, 1793/2013, p.68).

Deze conclusie is uiteraard funest voor een onderzoekende houding en Kant doet dan ook vervolgens zijn best de onmisbaarheid van de theorie voor de praktijk aan te tonen. Als een theorie in de praktijk niet werkt, betekent dat nog niet dat deze onjuist is: misschien wordt de theorie onvolledig of verkeerd toegepast. Het is, in de woorden van Kant, niet de bedoeling in de praktijk "wat aan te modderen in experimenten en ervaringen, zonder zekere principes te verzamelen (die precies datgene uitmaken wat men theorie noemt) en zonder zich een geheel van zijn vak voor te stellen (hetgeen systeem heet, wanneer daarbij methodisch te werk wordt gegaan)" (idem, p.68).

Er is ook een omgekeerde gemeenplaats die Kant niet noemt: *Het werkt in de praktijk, dus zal de theorie wel kloppen*. Een voorbeeld daarvan is het werken met de meervoudige intelligenties (MI) van Howard Gardner. Gardner onderscheidt zoals bekend naast de klassieke logisch-mathematische en verbaal-linguïstische intelligenties die met een IQ-test kunnen worden gemeten, een aantal andere intelligenties zoals ruimtelijke, muzikale en interpersoonlijke intelligentie. Scholen die hun onderwijs door gevarieerde werkvormen daarop inrichten kunnen constateren dat de kinderen floreren. De leerlingen kunnen kiezen uit een scala aan activiteiten die bij hun voorkeuren aansluiten. We kunnen hun motivatie en betrokkenheid zien toenemen. Maar betekent dit dat de theorie klopt?

De Amerikaanse neuropsycholoog Lynn Waterhouse schreef een kritisch artikel over meervoudige intelligenties (Waterhouse, 2006). De MI-theorie is immens populair. Waterhouse onderzocht het aantal vakwetenschappelijke publicaties en internetinformatie over meervoudige intelligenties over een periode van drie jaar, van 2003-2005. Terwijl het aantal vakpublicaties een geringe stijging vertoonde, kende de informatie op internet in deze periode een vertienvoudiging.

Tegelijk ontbreekt empirische ondersteuning van de MI-theorie: het bestaan van de verschillende intelligenties is door hersenonderzoek of psychometrisch onderzoek nooit aangetoond.

Het argument dat de MI-theorie gevalideerd is door de toepassingen in het klaslokaal overtuigt Waterhouse niet: de positieve effecten kunnen even goed het gevolg zijn van het nieuwtje, het enthousiasme van de leerkracht en de opwinding van de leerlingen. Ook kunnen er toevallige effecten zijn opgetreden, los van het MI-raamwerk.

Hoe zwaar moeten we hieraan tillen? Geldt niet eenvoudig: baat het niet, dan schaadt het niet? Daarin gaat Waterhouse niet mee. Theorieën als meervoudige intelligenties, maar ook bijvoorbeeld het Mozart-effect, de veronderstelde positieve invloed van het luisteren naar Mozart op ruimtelijk inzicht, zijn volgens haar wel degelijk schadelijk: ze vertroebelen ons inzicht in het leerproces en ze kosten tijd die misschien beter besteed had kunnen worden.

Dit voorbeeld laat een belangrijke functie van onderzoek zien: een kritische blik op de bestaande onderwijspraktijk. Dat betekent niet dat we die bestaande praktijken, zoals de toepassing van de MI-theorie, direct overboord moeten gooien, maar wel dat we kritisch blijven op de toepassing en de resultaten ervan.

De balans tussen enerzijds enthousiasme en experimenteren met nieuwe vormen en anderzijds het stellen van de kritische vraag of we hiermee wel echt aan beter onderwijs bijdragen, lijkt typerend voor praktijkonderzoek. In een formulering door Dieleman en Klarus (2009, pp.285-286): “Praktijkonderzoek beweegt zich tussen wetenschappelijk onderzoek met de strikte en praktijkvijandige eisen van experiment en toetsing aan de ene kant en het ongecontroleerde en gecommercialiseerde gebruik van allerlei ongefundeerde instrumenten aan de andere kant”.

Naast deze kritische, onderzoekende houding staat de inhoudelijke functie van het onderzoek. Onderzoek, ook praktijkonderzoek, is gericht op kennisontwikkeling en onderscheidt zich daarmee van de praktijk, het opdoen van ervaring. In ons lectoraatsonderzoek is het doel meer inzicht te krijgen in de patronen en de mechanismen van het onderwijs. Wat zijn de ervaringen (kwalitatief) met onderwijsinterventies rond talenten en opbrengsten, en welke causale verbanden (kwantitatief) kunnen we ontdekken tussen die interventies en de resultaten daarvan in termen van talentontwikkeling en van leeropbrengsten?

5. Praktijkonderzoek

De manier waarop we aan ons onderzoek vorm geven is die van het praktijkonderzoek. Door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2014) wordt dit type onderzoek gedefinieerd als onderzoek door praktijkprofessionals naar de eigen praktijk, met een belangrijke functie voor de schoolverbetering, zonder dat dit generaliseerbaar is naar andere collega's of situaties. Praktijkonderzoek heeft geen academische pretenties en er wordt geen universele kennis maar lokale kennis nagestreefd. Natuurlijk kunnen er inzichten ontstaan en zullen resultaten gedeeld worden, maar andere scholen zullen die inzichten en resultaten weer naar hun eigen context moeten vertalen.

Praktijkonderzoek wijkt af van het zogenaamde RDD-model: Research - Development - Diffusion. In dit model doen onderzoekers het onderzoek, ontwikkelen onderzoekers in samenwerking met het onderwijs nieuwe methoden, en worden deze methoden vervolgens verspreid.

Voor een plaatsbepaling van onze manier van praktijkonderzoek doen is het inzichtgevend de bredere ontwikkelingen in Research en Development (R&D) na te gaan. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) schreef een uitvoerig rapport, *Naar een lerende economie*, over de nieuwe ontwikkelingen in R&D (WRR, 2013).

De WRR merkt op dat kennis niet altijd lineair geleid heeft tot vernieuwing. De grootschalige ingebruikname van de stoommachine in de 18^e eeuw ging ruim een halve eeuw vooraf aan de thermodynamica die nodig is om de werking te begrijpen. Ook later ontstonden technologische innovaties vaak onder druk van maatschappelijke processen en werd pas gaandeweg de wetenschap ingezet in het rationalisatieproces van deze technieken.

Aan het einde van de 19^e eeuw ontstonden bij bedrijven grote R&D-afdelingen. De decennia na de Tweede Wereldoorlog waren het hoogtepunt van Research en Development, met enorme verwachtingen van de wetenschap als het ging om vernieuwingen. In Eindhoven, mijn geboorteplaats, was het NatLab, het Natuurkundig Laboratorium van Philips, opgericht in 1914, tot in de jaren '70 een belangrijk instituut. Inderdaad waren de jaren '50 en '60 daar topjaren (De Vries, 2005). Van fundamenteel onderzoek werd

verwacht dat dit bijna automatisch zou leiden tot belangrijke technologische vooruitgang. Fundamenteel onderzoek werd daarbij omschreven als onderzoek dat wordt verricht zonder praktische doeleinden, leidend tot algemene kennis en het begrijpen van de natuur en haar wetten. Werkelijk innovatief onderzoek zou alleen maar beperkt worden door een directe gerichtheid op industriële toepassingen. Aan de onderzoekers van het NatLab werd alleen verteld aan welk onderwerp zij geacht werden te werken; de manier waarop ze dat deden werd geheel aan henzelf overgelaten. Er werd niet op vraag van de productie-afdelingen gewerkt, het laboratorium gaf zelf aan wat kansrijke ontwikkelingen waren. Dit leidde overigens wel tot een aantal succesvolle producten.

Na de economische crisis van de jaren '70 en '80 is volgens de analyse van de WRR R&D niet langer het recept om bedrijven te laten groeien. Er ontstaat een nieuw innovatiemodel dat afwijkt van het lineaire model. Belangrijke kenmerken van het nieuwe innovatiemodel zijn een breder kennisbegrip en het uitgangspunt dat innovatie vooral plaatsvindt in netwerken.

Het *brede kennisbegrip* houdt in dat er bij kennis gedacht wordt aan het hele spectrum van algemene wetenschappelijke kennis tot locale ervaringskennis. De locale kennis wordt opgebouwd in het directe contact met de uitvoering van het werk. Juist die kennis speelt een belangrijke rol bij innovaties op lokaal niveau, de *mid level*- en *low level*-vernieuwingen. Dit vraagt van organisaties een hoog absorptievermogen, het vermogen zich op de hoogte te stellen van elders ontwikkelde wetenschappelijke *high level*-kennis.

Het *innoveren in netwerken* houdt in dat steeds meer partners betrokken raken bij de innovatie. Het is niet meer alleen de eigen R&D-afdeling die de innovatie stuurt, leveranciers spelen een rol, de afnemers worden steeds vergaander ingeschakeld, externe partijen worden betrokken en zelfs concurrenten. De WRR komt dan ook tot de slotsom dat er op de meeste plaatsen, en daar kunnen we ook onze samenwerkingsscholen voor invullen, niet zozeer behoefte is aan een wetenschapper die een nieuw concept ontwikkelt, maar veeleer aan een deskundige begeleider die langdurig meedenkt over de vraag hoe producten en diensten verder ontwikkeld kunnen worden.

Wat dit betekent voor de verschillende rollen van de betrokkenen in het onderwijs is in een reviewstudie in kaart gebracht door een onderzoeksgroep van de Universiteit Twente (Voogt, MacKenney, Pareja Roblin, Ormel & Pieters, 2012). Zij onderscheiden drie vormen van onderzoek op scholen: het eerder genoemde *RDD-model* (Research-Development-Diffusion), *Design Research*, en de *Kennisgemeenschap*. Bij deze vormen van onderzoek zijn steeds drie typen actoren betrokken: onderzoekers, docenten en intermediairs. Wat per onderzoeksvorm varieert is in hoeverre docenten medeverantwoordelijkheid hebben voor de totstandkoming van het onderzoeksprogramma. Dit is weergegeven in tabel 2. In deze tabel is te zien dat in de RDD-variant de docenten alleen verantwoordelijk zijn voor de implementatie. In de *Design Research*-variant zijn de docenten samen met de onderzoekers verantwoordelijk voor het ontwerp, maar blijven alleen de onderzoekers verantwoordelijk voor het onderzoeksprogramma. In de *Kennisgemeenschap*-variant zien we dat de docenten volledig verantwoordelijk zijn voor de implementatie en dat ze de verantwoordelijkheid voor het onderzoeksprogramma delen met de onderzoekers. Schematisch weergegeven zou je kunnen zeggen dat het in de RDD-variant gaat om onderzoek óp scholen, in de *Design Research*-variant om onderzoek vóór scholen en in de *Kennisgemeenschap*-variant om onderzoek mét scholen. In ons lectoraatsonderzoek hebben we gekozen voor deze laatste variant.

Tabel 2 (Voogt e.a., 2012) *Actoren en hun rollen*

Rollen	Actoren RDD (n=9)			DR (N=18)			KG (n=12)		
	O	D	I	O	D	I	O	D	I
Onderzoek	9		1	18	9		12	8	
Ontwerp	9	5	5	16	14	2	6	12	
Implementatie	2	9	2	2	18		10	11	8

O = Onderzoekers; D = Docenten; I = Intermediairs

☐ Niet betrokken
☐ Betrokken
☒ Verantwoordelijk

Als het gaat om de soort kennis die de verschillende varianten van onderzoek opleveren, zien we het in tabel 3 weergegeven beeld. Dit bevestigt ten dele het door de NRO gebruikte onderscheid tussen generaliseerbare en locale kennis. In de RDD- en DR-varianten wordt nauwelijks locale kennis gegenereerd. In de Kennisgemeenschap gaat het altijd om locale kennis, en in een aantal gevallen ook om generaliseerbare kennis. Zeker op de langere termijn mag ook van praktijkonderzoek verwacht worden dat dit generaliseerbare kennis genereert. Daarmee kiezen we een ruimere omschrijving dan de NRO-definitie van praktijkonderzoek.

Tabel 3 (Voogt e.a., 2012) *Soorten gegenereerde kennis*

Type kennis	RDD (n=9)	DR (n=18)	KG (n=12)
Generaliseerbare kennis	9	18	7
Locale kennis	0	1	12

6. Kennisdeling

De manier waarop we de nieuwe R&D-ontwikkelingen in ons lectoraat vormgegeven hebben is in de eerste plaats het besproken vooronderzoek. In dat vooronderzoek zijn we gestart bij ons werkveld, de basisscholen, om te achterhalen wat op dit moment de vragen zijn die daar leven en de behoeftes voor de verdere schoolontwikkeling. Dat vooronderzoek heeft geleid tot de centrale vraagstelling.

Met vier geselecteerde scholen hebben we hier voorjaar 2015 een vervolg aan gegeven, in de vorm van het ontwikkelen van een onderzoeksprogramma per school (Lectoraat Academie Educatie, 2015b). Het gaat hierbij om academische opleidingsscholen. Die academische opleidingsscholen zijn voortrekkersscholen, in termen van de innovatietheorie van Everett Rogers *innovators* en *early adoptors*, bedoeld om ook andere scholen, de *early majority*, de *late majority* en de *laggards* tot verdere ontwikkeling te stimuleren. Door Pauline de Boer, stagiaire bij het lectoraat, zijn de kenmerken van academische opleidingsscholen in kaart gebracht (De Boer, 2015). Het gaat om scholen die een professionele leergemeenschap vormen. Dit omvat onder andere gespreid leiderschap: een netwerkstructuur in plaats van een piramidestructuur, horizontale in plaats van verticale autoriteit (Verhaeghe, 2015). De teamleden zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolontwikkeling en zijn gericht op samenwerking met gebruikmaking van ieders specifieke expertise. In de visie op leren speelt de eigen regie van de leerlingen over hun leerproces en de te verwerven leerinhouden een belangrijke rol. Wat betreft het doen van onderzoek beschikken alle teamleden over een basisvaardigheid en is het hele team betrokken bij de onderzoeken die in de school worden uitgevoerd.

De vier academische opleidingsscholen waar we de komende jaren het onderzoek gaan uitvoeren zijn De Fontein in Barneveld, De Hoeksteen in Nijkerk, De Klokbeker in Ermelo en De Vlinderboom in Ede. De thema's per school zijn weergegeven in figuur 5: onderzoekend leren (De Fontein), het verhaal van de lerende (De Hoeksteen), samenwerkend leren (De Klokbeker) en manieren van leren (De Vlinderboom).

Figuur 5. Onderzoeksthema's van de academische opleidingsscholen.



De thema's zijn in samenspraak met de scholen vastgesteld, evenals de daaruit ontwikkelde onderzoeksvragen. Deze manier van werken roept direct het probleem op hoe de lokale thema's die te maken hebben met de situatie en de behoeftes van de scholen verbonden kunnen worden met het hoofdthema van talenten en opbrengsten. De beweging die we in gang willen zetten en die voor een deel al gaande is, gaat van lokale, incidentele vragen die met korte termijnprojecten worden aangepakt naar langer lopende projecten waarbij de communicatie binnen de school, de communicatie tussen de scholen en de communicatie van de scholen met de academie en het lectoraat een toenemend belangrijke rol gaan spelen. Vanuit de onderzoeksvraag van ons lectoraat rond talenten en opbrengsten hebben we met het oog op de verder te ontwikkelen samenhang alvast een start gemaakt door bij de betrokken scholen hun voorkeuren voor opbrengstgericht of talentgericht werken in kaart te brengen, op basis van de stellingen van figuur 2. De resultaten zijn weergegeven in tabel 4.

Tabel 4 Scores talentgerichtheid academische opleidingsscholen

	M	SD	Gemiddelde omgerekend in procenten	
Totaal (67)	3.9	.7	27%	73%
De Fontein (21)	4.2	.8	21%	79%
De Hoeksteen (12)	4.0	.5	25%	75%
De Vlinderboom (8)	3.9	.6	27%	73%
De Klokbeaker (26)	3.7	.8	32%	68%

M: 5-puntsschaal.

 Percentage opbrengstgericht

 Percentage talentgericht

Opvallend genoeg zien we bij de basisscholen een nog veel sterkere talentgerichtheid dan op de CHE-pabo (respectievelijk 73% versus 56%). Mogelijk heeft dit te maken met het karakter van het primair onderwijs op dit moment: de aandacht voor de eigenheid van de leerlingen staat sterk in de belangstelling. De verschillen tussen de scholen zijn relatief klein; de uitersten zijn De Fontein met 79%

talentgerichtheid en De Klokbeke met 68% talentgerichtheid. Het bevestigt wel het beeld dat we van de scholen hebben; De Klokbeke ziet zichzelf als een relatief sterker opbrengstgerichte school en heeft in de afgelopen jaren ook meerdere malen het predicaat excellent verworven. In de scholen zullen de onderzoeksprogramma's per jaar worden geconcretiseerd. Dit gebeurt in een onderzoeksteam per school dat bestaat uit leerkrachten met een mastergraad, derde- en vierdejaars pabostudenten en een lid van het pabo-lectoraat (zie figuur 6).

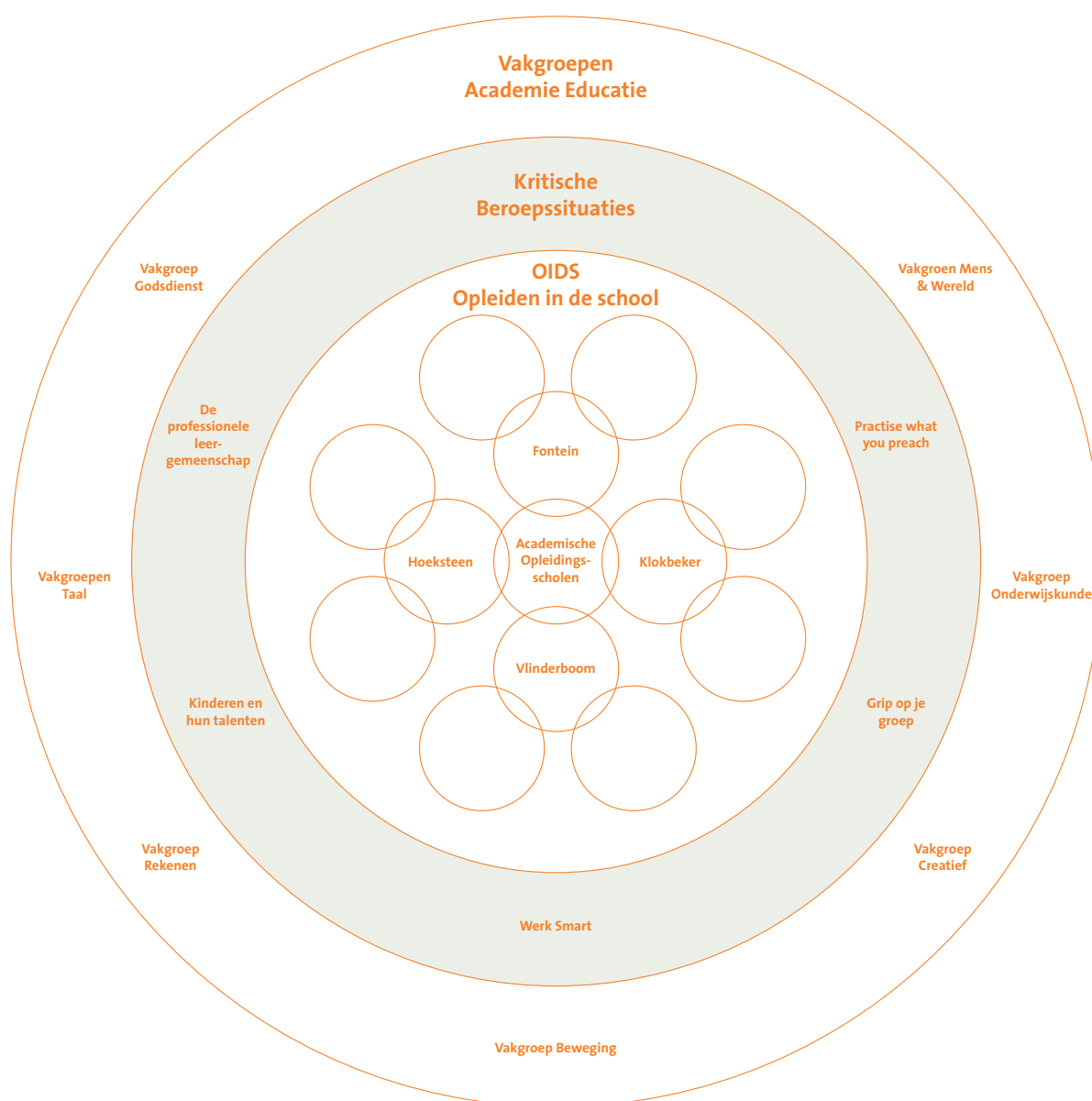
Figuur 6. Onderzoeksteams academische opleidingsscholen.



De komende jaren zullen in het licht staan van het verder vormgeven aan een samenhangend onderzoeksprogramma. Tegelijk zal het aantal academische opleidingsscholen uitgebreid worden tot ongeveer twaalf scholen. Daarmee komen we ongeveer op het percentage van 16% dat in het model van Rogers wordt toegekend aan de *innovators* en *early adoptors*.

In figuur 7 is de beoogde eindsituatie, het wenkende perspectief weergegeven. De Academische Opleidingsscholen staan in het centrum van de kennisontwikkeling en kennisdeling. De door de Academie Educatie in samenwerking met het werkveld geformuleerde Kritische Beroepssituaties, die in een doorlopende cyclus worden geactualiseerd, zijn richtinggevend voor de kennisontwikkeling. De opleiding is gestructureerd op basis van deze Kritische Beroepssituaties en wordt verzorgd door de vakgroepen. De vakgroepen geven op basis van de ontwikkelingen in de verschillende domeinen impulsen aan het onderzoek in de scholen, en verwerken de resultaten van het onderzoek in de scholen.

Figuur 7. Doelstelling academische opleidingsscholen en uitwisseling met de vakgroepen van de Academie Educatie.



7. Slot

We begonnen met de werkdruk in het onderwijs. Ook in het onderzoek ligt de werkdruk hoog en daarvoor geldt hetzelfde als voor het onderwijs: een hoog tempo, hoge tijdsdruk, heel veel werk. Tegelijk gelden de andere aspecten: variatie in het werk, nieuwe dingen leren, creativiteit, opgaan in het werk. Dit hebben we als lectoraatsteam het afgelopen jaar ervaren en ook in de samenwerking met de collega's van de basisscholen. Die samenwerking, met lector en duocollega Hans, met de lectoraatsleden Derjan en Gert-Jan, met de leden van de projectgroep Academische Basisscholen André en Peter en met de basisschoolteams was dit jaar inspirerend en veelbelovend.

Een andere factor van betekenis is de ervaren ondersteuning en het geschonken vertrouwen door de academiëleiding Emile, Jannette, Arjen en Warner, de CHE-leiding Harmen en Ton, en door de collega's van de Academie Educatie, waarvoor op deze plaats hartelijk dank.

Literatuur

- Bulterman-Bos, J., & De Muynck, B. (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- De Boer, P. (2015). *Legitimatieverslag. Op weg naar de academische opleidingsschool*. Universiteit Utrecht.
- De Vries, M.J. (2005). *80 years of research at the Philips Natuurkundig Laboratorium (1914-1994)*. Amsterdam: Pallas Publications.
- Dieleman, A., & Klarus, R. (2009). Emancipatie van het hbo-onderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27(4), 283-286.
- Hermesen, J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers.
- Kaldewey, J., De Heer, C., & Bulterman-Bos, J. (2014). Opbrengstgericht of talentgericht werken? Een onderzoek naar onderwijsvisies. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 35-47.
- Kant, I. (1793/2013). *Over de gemeenplaats: dat kan in theorie wel juist zijn, maar deugt niet voor de praktijk*. Amsterdam: Boom.
- Lectoraat Academie Educatie (2015a). *Lectoraatsplan. Deel A: Probleemstelling*. Zie www.che.nl – Onderzoek – Talenten en Opbrengsten.
- Lectoraat Academie Educatie (2015b). *Lectoraatsplan. Deel B: Onderzoeksprogramma's*. Zie www.che.nl – Onderzoek – Talenten en Opbrengsten.
- Lipsky, M. (1980/2010). *Street-Level Bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- NRO/DUO (2014). *Samen werken aan onderwijs, verkenning opleiden en onderzoeken in de school*. Opgehaald van www.dele-rarenagenda.nl
- Van den Heiligenberg, G. (2012). *Tevreden ondanks de hoge werkdruk. De rol van de arbeidsoriëntatie van leraren in de relatie tussen werkdruk en arbeidstevredenheid*. Masterthesis. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam/Antwerpen: De Bezige Bij.
- Voogt, J., MacKenney, S., Pareja Roblin, N., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en -productie. *Pedagogische Studiën*, 89, 330-349.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- WRR (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Opgehaald van www.wrr.nl

Ruimte voor aantekeningen

POSTADRES

Postbus 80 | 6710 BB Ede

BEZOEKADRES

Oude Kerkweg 100 | 6717 JS Ede

T 0318 - 696 300

E info@che.nl

WWW.CHE.NL

 @dehogeschoolede

 ChristelijkeHogeschoolEde



www.che.nl/talentenenopbrengsten

