

Bekwaam, betrokken, bevlogen

Beelden van een beroep
in beweging in de 21e eeuw

**Bas van den Berg, Barbara de Kort en
Stella van der Wal-Maris**

Inhoud

Inleiding	3
Hoofdstuk 1. Bewegende beelden	9
Hoofdstuk 2. Beelden van een context in beweging	13
Hoofdstuk 3. Een relationele visie op kind, medemens, de Ander en de maatschappij	21
Hoofdstuk 4. Beeld van het beroep: de leraar met lef	33
Hoofdstuk 5. Opleiden in samenhang	43
De beweging gaande houden	53
Bijlage 1	55
Bijlage 2	57
Literatuurlijst	71

Inleiding

Het beroep van leraar staat onder druk. Er wordt geringschattend gesproken over de kwaliteiten van de huidige juf of meester. Tegelijkertijd worden er ook vraagtekens geplaatst bij de kwaliteit van de lerarenopleidingen (basisonderwijs). Ten slotte wordt ook nog eens aan de 'vervrouwelijking van het beroep' het oordeel verbonden dat het 'dus' om een kwalitatief minder sterk beroep gaat.

Behalve kritiek is er ook een aantal geluiden van bewondering te horen: je moet wel over een roeping beschikken om het vol te houden in een context die zo complex is en steeds complexer wordt. Er komt steeds meer op het bord van de leraar terecht en die leraar krijgt te maken met toenemende assertiviteit en soms zelfs agressiviteit van leerlingen en ouders. Algemeen beeld: het is geen pretje (meer) in het onderwijs.

Om in het geschetste, vooral kritische klimaat een visie op 'een beroep in beweging' te presenteren, is een riskante onderneming. In het beroepsbeeld dat de academie wil presenteren wordt die kritiek niet genegeerd, maar voert diezelfde kritiek ook niet de boventoon. Als reactie op de turbulente context en als mogelijk antwoord op de kritiek benadrukt de Marnix Academie dat het om een beroep in beweging gaat. Beelden die passen bij 2010, kunnen niet meer van toepassing zijn in 2020. Het beroepsbeeld dat de academie presenteert, is dan ook een dynamisch beroepsbeeld.

De keuze voor zo'n dynamisch beroepsbeeld heeft ook een principiële kant: een 'bewegend' beeld vraagt om soepelheid in denken en doen, om een voortdurende en actieve oriëntatie op de context waarin het beroep wordt uitgeoefend. En niet in de laatste plaats is er vanuit de levensbeschouwelijke traditie waaraan de academie zich verbindt, veel te zeggen over (de verering van, het vasthouden aan) beelden, en over 'gestolde en fluide' beelden.

In de visie die de Marnix Academie presenteert, klinken vooral de woorden *bekwaam*, *betrokken* en *bevlogen*. Met die woorden wil de academie een beroep schetsen dat ertoe doet, waarop je trots kunt zijn en waarin je jezelf met al je talenten kwijt kunt. Een beroep waarin betrokkenheid op de ander (en de Ander) de grondtoon is. Met die schets wil de academie laten zien hoe leraren in hun beroep kunnen staan. Dat is een ander beeld dan het beeld dat de criticasters ons presenteren.

Het is ook een ander beeld dan wordt geschetst door mensen die - om ons te redden uit de huidige malaise - vooral pleiten voor 'terug naar vroeger'. In die nostalgische en restauratieve hang naar vroeger wordt aandacht gevraagd voor zaken als kennisoverdracht, discipline en de leraar weer terug in zijn of haar vak

(en weer op het podium in de klas). In dit nostalgische beeld wordt met groot gemak voorbijgegaan aan de manco's van de vroegere onderwijsaanpak. Ook wordt simplistisch verondersteld dat een aanpak uit de jaren vijftig van de vorige eeuw onverkort houdbaar is in de 21e eeuw. Tot de manco's behoorden in ieder geval het exclusieve karakter van dat onderwijs (wie niet meekon, viel buiten de boot) en de standaardisering (iedereen, ongeacht zijn of haar talenten, langs dezelfde meetlat gelegd volgens een eenduidige didactiek).

Te midden van al deze kritiek, hypes en reactief beleid zoekt de Marnix Academie naar een eigen positiebepaling. Dat maakt de academie een tikje eigenzinnig. Niet eigenwijs, maar wel op zoek naar 'meer dan het gewone'. Die laatste formulering is afkomstig van Feitse Boerwinkel, aan wie de academie gedurende een lange periode ook de tekst voor de levenbeschouwelijke uitgangspunten ontleende. In het instellingswerkplan van de Marnix Academie uit 1991 wordt Boerwinkel als volgt geciteerd:

Het doel van opvoeding en onderwijs is de jonge mens zo te begeleiden en te stimuleren op zijn weg naar volwassenheid, dat hij steeds meer in staat en bereid is te bepalen, waar hij zijn krachten wil inzetten om de algemene cultuuropdracht van de mens (namelijk deze aarde bewerken en te bewaren in samenwerking met en tot vreugde van alle mensen), op persoonlijke wijze gestalte te geven, daarbij zijn kritische zin ten aanzien van wat echt of onecht, waar of onwaar, recht of onrecht is te scherpen en hem bereid te maken op te komen voor verdrukten en ontrenten, aan welke kant die zich ook bevinden. Van wezenlijk belang is hierbij dat de jonge mens is opgenomen in een gemeenschap. Vooral in een gemeenschap waarin ouderen en jongeren, levend uit Godsvertrouwen zoals Abraham, elkaar bemoedigen en corrigeren, onderweg naar een toekomst van liefde, gerechtigheid en vrede. Een toekomst die voorgoed reeds begonnen is in Jezus, de Heer en die door Hem eenmaal volle werkelijkheid zal worden.

Deze tekst van Boerwinkel is een prachtig evocatieve en kernachtige tekst. Toch bleek zij in toenemende mate moeilijk te verstaan en daardoor niet voor iedereen vanzelfsprekend meer. De visie die de Marnix in deze bundel presenteert, kan beschouwd worden als een 'hertaling' en een 'vertaling en verbeelding' van Boerwinkels tekst naar de context van de 21e eeuw.

In wat volgt wordt een visie op het beroep gepresenteerd, in samenhang met een visie op opleiden en op het borgen van resultaten (toetsing). Die samenhang is vanzelfsprekend: de academie dient zichtbaar te maken hoe zij studenten in de richting van het beroepsbeeld opleidt en hoe zij vaststelt en borgt dat die doelstelling is gehaald. Hier wordt nogmaals de voorlopigheid van het gepresenteerde beeld benadrukt. In de documenten waarin de onderwijsinhouden beschreven worden, geeft de academie telkens aan dat het beroep van leraar basisonderwijs een beroep in beweging is. Dan kan het niet anders dan dat ook het *beeld van het beroep* voortdurend in beweging is en blijft.

In hoofdstuk 1 wordt op de (princiële) noodzaak van die beweeglijkheid ingegaan. Dat is al herkenbaar in de titel van het hoofdstuk: *Bewegende beelden*. Ook in de overige hoofdstukken wordt op het begrip 'beeld' ingegaan. Daarmee is zichtbaar dat het begrip 'beeld' leidraad is geweest voor deze uiteenzetting. Dat ligt enerzijds voor de hand; het gaat immers om een document waarin het beroepsbeeld wordt beschreven. Anderzijds leent het begrip 'beeld' zich goed om iets te kunnen zeggen over: 'je een beeld vormen van', 'beeldcultuur', 'het verbod op het maken van beelden' en verwijzingen die met het begrip beeld te maken hebben.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 de dynamische context van het beroepsbeeld geschetst. Hoofdstuk 3 biedt een uitvoerig overzicht van de fundamentele vertrekpunten van de academie, waarbij aansluiting is gezocht bij het denken van de filosoof Emmanuel Levinas (1906-1995). In hoofdstuk 4 wordt het door de academie gehanteerde beroepsbeeld gepresenteerd en in hoofdstuk 5 wordt zichtbaar gemaakt hoe de academie studenten inleidt in dat beroep en hoe zij toetst of de beoogde doelen zijn gehaald. In hoofdstuk 6 ten slotte wordt opnieuw aandacht gevraagd voor beweging en beweeglijkheid.

De beweging en de beweeglijkheid lijken een tegenpool te vinden in een begrip dat eveneens door de academie aan het beroepsbeeld wordt verbonden, namelijk 'duurzaamheid'. Beweeglijkheid kan iets 'vlinderachtigs' oproepen, van het een naar het ander hoppen. Die beweeglijkheid en beweging beoogt de academie niet. Je zou kunnen zeggen dat in de beweging een vaste lijn zichtbaar is: die van de duurzaamheid. Bij alle beweging wordt namelijk de vraag gesteld naar de 'houdbaarheid op termijn': wat is de impact en betekenis voor de komende generaties? In het beroep van leraar mikt de academie daarom op 'learning that lasts' als een educatieve vertaling van het begrip duurzaamheid: richt je op wat er werkelijk toe doet en kan blijven voortbestaan (Hargreaves, 2003).

Een visie op een beroep in beweging in een dynamische context. Hoewel al die beweging en dynamiek onrustig kan maken en het verlangen naar 'rustige tijden' kan oproepen, meent de academie dat dynamiek en beweging inherent zijn aan het beroep van leraar. Zonder beweging vaart geen leraar wel.

Hij is nieuwsgierig naar de richting
van de wind, het afval bij de vuilnisbakken,
de blues, hij heeft plectrums, stukken
kwarts, een kompas, vuursteen en adressen
van ballonvaarders in zijn zakken.

Hij kent de Wadden, drijft op vlotten,
leidt kampen en maakt zonnewijzers,
vindt de begraven potten en hij
kan eenzaam lezen.

Hij heeft voor alles tijd,
kan niet slapen van nieuwsgierigheid
en komt tussen de vakanties langs
om te vertellen van vreemde breuken,
het nodige delen, het begrip verzameling;
op zijn gitaar laat hij horen
hoe een driekwartsmaat verschilt
van andere maten.

En hun verbazing over dit bestaan
- zij gaan naar school als gaan ze emigreren -
wil wegens hem niet overgaan:
van wat hij leeft willen ze
als voor het eerst geestdriftig
leven leren.

Ed Leeflang (1929-2008)

Uit: Op Pennewips plek



1 *Bewegende beelden*

Hij is nieuwsgierig naar de richting van de wind, het afval bij de vuilnisbakken, de blues, hij heeft plectrums, stukken kwarts, een kompas, vuursteen en adressen van ballonvaarders in zijn zakken.

In de bundel *Als ogen oplichten* stelt theoloog en onderwijskundige Cok Bakker in het artikel 'Uitdagende beroepsbeelden van leerkrachten' heel scherp de volgende vraag: 'Hoe kunnen beroepsbeelden in een lerarenopleiding uitdagend en inspirerend zijn'? (Bakker, 2004). Op die vraag wil de Marnix Academie haar antwoord formuleren. Maar voordat er sprake kan zijn van een antwoord, in de vorm van een visie op het beroep, moet eerst verkend worden wat de effecten van beelden en beeldvorming kunnen zijn.

Er is vermoedelijk geen beroep te vinden waarover in het publieke debat zoveel gesproken wordt als het beroep van leraar. Dat geldt des te meer voor het beroep van leraar basisonderwijs. In dat debat worden allerlei beelden van het beroep opgeroepen. Nu is onvermijdelijk, zegt socioloog Zygmunt Bauman (1998), dat je je tijdens een communicatieproces een beeld vormt van en bij het besprokene. Dat gebeurt direct bij aanvang van het communicatieproces, ook al is er slechts een enkel woord gesproken. Die eerste beelden vormen de basis voor verdere beeldvorming. Die beeldvorming kan bewust en gestuurd tot stand komen; ze kan ook het resultaat zijn van onbewuste en impliciete processen. Vervolgens worden de beelden ontwikkeld, gekoesterd en bewaakt, want beelden geven houvast. Soms worden beelden zelfs geformaliseerd, bijvoorbeeld met behulp van competentielijsten en beroepsstandaards.

Bauman stelt dat deze beelden vaak een versimpeling van de werkelijkheid bevatten. Die versimpeling wordt problematisch als de beelden gefixeerd zijn. Aan gefixeerde, gestolde beelden ontbreekt de dynamiek van de werkelijkheid, waarin veranderlijkheid, voorlopigheid, onzekerheid en identiteit in beweging aan de orde zijn.

Op fixatie van beelden zijn drie reacties mogelijk. Zo kunnen we, als het gebruik van (beroeps-)beelden tot fixatie leidt, besluiten om maar helemaal geen beelden te communiceren. We doen dan aan *grensvervaging*, omdat we nalaten aan te geven binnen welk (beeld-)kader gedacht zou moeten worden. Grensvervaging leidt in het geval van beroepsbeelden tot het communiceren van diffuse beelden, waarbij weinig wordt uitgesloten, en tot communicatie als 'zou ook kunnen...'

We kunnen ook besluiten het tegenovergestelde van grensvervaging te doen: blijven koersen op helderheid, overzichtelijkheid en meetbaarheid. We zetten een zo eenduidig mogelijk beeld van het beroep neer. 'Een krachtig en helder beeld' wordt dat ook wel genoemd. We doen dan aan *grensbewaking*. De facto gaat het dan om een weliswaar duidelijk, maar wel gefixeerd beroepsbeeld.

Bauman (1998) kiest voor een derde optie, die hij aanduidt met *grensoverschrijding*. Die optie houdt in dat we erkennen dat we in beelden communiceren. Vertalen we dat naar onze opleidingsverantwoordelijkheid, dan worden we hiermee uitgedaagd om heldere beelden van het beroep neer te zetten. Maar: we moeten ook zorg dragen voor het feit dat deze beelden levend blijven. Dat kan alleen als we erkennen dat onze beelden voorlopig, fragmentarisch en onvoltooid zijn. Dat diskwalificeert de gehanteerde beelden niet, maar verbindt die beelden met de opdracht verder te zoeken en de beelden te vervolmaken. Het resultaat

van *grensoverschrijding* zou dus kunnen worden aangeduid als: duidelijk omliggende beelden, die echter altijd in beweging zijn.

Cok Bakker pleit dan ook – in navolging van Bauman – voor het hanteren van ‘fluïde beelden’. Bakker verstaat daaronder:

Dat wil zeggen dat de grenzen fluïde zijn, dat identiteit niet een stand van zaken is, maar dat het beeld per definitie voorlopig, fragmentarisch en onvoltooid is. Dit diskwalificeert niet het beeld dat ik heb, maar verbindt het beeld onlosmakelijk met de opdracht verder te zoeken en het beeld te vervolmaken. Het beeld dat ik heb en koester, roept tegelijkertijd om meer, het vraagt principieel om verfijning en verbetering. Ook vraagt het om steeds weer gemanifesteerd te mogen worden in het (professioneel) handelen in de nabije toekomst, waardoor ik weer meer leer over de validiteit van dat beeld.

Bakker, 2004, pagina 127/128.

De Marnix Academie volgt Cok Bakker in zijn pleidooi voor fluïde beelden. Zij doet dat om verschillende redenen. Allereerst om wat in het citaat van Bakker de ‘opdracht’ wordt genoemd. In een veranderende samenleving past een benadering waarin gekozen wordt voor een telkens weer willen verstaan van de veranderingen en voor het duiden van die veranderingen in bijbehorende beelden. Het is een benadering die past bij een beroep waarin de omgang met verandering en vernieuwing voortdurend aan de orde is.

Ook in de levensbeschouwelijke traditie waarin de Marnix Academie staat, zijn motieven te vinden om voor deze ‘fluïde beelden’ te kiezen. Motieven uit die traditie zijn: geroepen worden, wegtrekken uit wat vast staat, op weg zijn naar het onbekende. De uittocht uit wat verlamt en beperkt. Daarnaast is een belangrijk motief te vinden in wat in Bijbelse taal het ‘beeldverbod’ wordt genoemd. Gestolde, gefixeerde beelden leiden tot ‘blijven steken’, tot bestending van de status quo. En die status quo kan verlamd en knechtend zijn. Dit beeldverbod heeft echter tegelijkertijd positieve kant: door geen beelden te maken voorkom je stolling van opvattingen en meningen. Je wordt als het ware uitgenodigd jouw ‘visioen’ vorm te geven; in die zin is het een creatief bevrijdend appel. Het beeldverbod leidt zo tot een ‘leeg midden’ dat uitnodigt om visionaire beelden te maken en deze ook weer te laten vervagen.

Bewegende, fluïde beelden zijn niet per definitie vage beelden. De beweging vraagt wel om een actieve houding van degene die zich op het bewegende beeld wil oriënteren: hij of zij moet focussen en de lens telkens opnieuw scherp stellen. In de beweging kan dan telkens opnieuw een helder beeld gevangen worden. Het door de academie te presenteren beroepsbeeld is een voorbeeld van ‘het vangen van dit bewegende beeld’.



2 *Beelden van een context in beweging*

Hij kent de Wadden, drijft op vlotten,
leidt kampen en maakt zonnewijzers,
vindt de begraven potten en hij
kan eenzaam lezen.

Dat beelden in beweging zijn, moge blijken uit de navolgende schets. Daarin zal aandacht besteed worden aan de beweging in het beeld van het beroep van leraar basisonderwijs en in opvattingen over kennis en kennisverwerving. Ook kijken we naar de maatschappelijke en levensbeschouwelijke context.

2.1. De beweging in het beeld van het beroep

Er bestaat een tamelijk gestold beeld van onderwijs. Dat beeld laat zich als volgt beschrijven: kinderen (c.q. studenten) zijn holle vaten, waarin kennis gegoten moet worden. De man of vrouw voor de klas is de (schier) onuitputtelijke bron van die kennis. Kinderen zijn niet altijd even leergierig. Het ligt aan de didactische bekwaamheid van de man of vrouw voor de klas of de kennis toch nog in het onwillige vat terechtkomt. Helaas zijn er kinderen met beperkingen. Die kunnen minder bevatten.

Dit beeld is allang door een andere werkelijkheid achterhaald, bijvoorbeeld door de erkenning van zoiets als 'aangeboren leer- en nieuwsgierigheid'. Docenten proberen in hun onderwijspraktijk zo dicht mogelijk bij dat natuurlijke leren aan te sluiten. Kinderen komen niet als holle vaten binnen. Zij zijn uniek in hun aanleg, leergierigheid en sociale (gezins-)context. Dat bepaalt hoe zij in leerprocessen staan. Docenten proberen adequaat met 'al die verschillen' om te gaan. Zij zorgen voor onderwijs en opvoeding 'op maat' en bieden ieder kind de bij of haar passende onderwijsarrangementen.

Docenten erkennen dat zij geen onuitputtelijke kennisbron zijn. Internet en andere media zijn sneller in het verzamelen en bijhouden van nieuwe kennis en bieden een veel gevarieerder aanbod dan die ene man of vrouw voor de klas kan realiseren. Docenten spelen daarentegen een cruciale rol als het gaat om de ontwikkeling van adequate leerstrategieën, het verwerven van sociale vaardigheden en het vermogen om om te gaan met snel wisselende 'bodies of knowledge'.

Die verschuiving in de praktijk van het onderwijskundig handelen betekent niet dat de docent helemaal geen 'onderwijs meer geeft'. Natuurlijk is informatieoverdracht nog steeds een onderdeel van het handelen van de docent. Wel is de aard van de informatie veranderd: minder op zichzelf staande kennis, meer kennis over kennis(verwerving).

Bij het gestolde beeld van de holle vaten en een kennis(over)drager hoort een klassieke opstelling in het lokaal: een die frontale kennisoverdracht mogelijk maakt. De kinderen zitten in rijen, de onderwijsgevende zit – liefst op een verhoging – voor de klas. Dat beeld is op de meeste (basis-)scholen allang door een andere werkelijkheid ingehaald: kinderen zitten bij elkaar in werkgroepjes, waarin zij na een korte instructie aan het werk gaan. Daarbij speelt de digitale omgeving in toenemende mate een rol. Tijdens het werk begeleidt de docent de werk- en leerprocessen. Daarnaast geeft hij/zij waar nodig individuele aandacht.

2.2. Bewegingen in de samenleving

Niet alleen in het beeld van het beroep, ook in onze samenleving heeft zich een verandering voltrokken.

Onze industriële samenleving ontwikkelt zich meer en meer naar een informatiemaatschappij. Worden organisaties en maatschappij in een industriële samenleving gezien als een complexe 'machine' die aan de hand van procesbeschrijvingen begrepen en bestuurd kan worden, in een informatiemaatschappij is een dergelijke benadering onhoudbaar. Er is immers geen sprake van zoiets stabiels als een machinerie.

De informatiesamenleving kenmerkt zich door:

- een massa aan informatie en informatiebronnen;
- kennisontwikkeling en -creatie;
- keuzes;
- netwerken;
- verandering;
- snelheid;
- bereikbaarheid.

In een informatiesamenleving moeten mensen zelf keuzes leren maken, verantwoordelijkheid nemen, leren leren, analyseren en kritisch evalueren (Dochy, Nickmans, 2005). Om 'mee te kunnen' en effectief te kunnen functioneren, wordt 'levenslang leren' essentieel. Daarnaast is het voor iedere werknemer in de informatiesamenleving van belang om te beschikken over basiscompetenties als initiatief nemen, kritisch denken, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit.

In het onderwijs kan dus onmogelijk vastgehouden worden aan een aanbodgestuurde onderwijsbenadering, waarbij uitgegaan wordt van een passieve student of leerling, die bij het verwerven van kennis afhankelijk is van de docent. In het onderwijs moet werk gemaakt worden van een actief lerende die zelf kennis en vaardigheden construeert. Wil een leerling of student kunnen functioneren in die informatiesamenleving, dan is een actieve leerhouding een vereiste. In het onderwijs moet alles er dan ook op gericht zijn om dat te realiseren.

Leraren dragen bij aan het kunnen functioneren in die informatiesamenleving. Daarom moeten lerarenopleidingen leraren opleiden die daartoe in staat zijn. Competentiegericht opleiden sluit daarbij beter aan dan een opleidingsmodel dat uitgaat van gestolde, overdraagbare kennis en vaardigheden. Dat is ook de reden waarom de Marnix Academie kiest voor een visie op opleiden en een opleidingsdidactiek waarin *vraagsturing* en *competentieontwikkeling* centraal staan. Hoe de academie dat realiseert, wordt nader uitgewerkt in hoofdstuk 5.

Het veranderde beeld van het beroep (zie 2.1) sluit op deze 'nieuwe opdracht' van leraren aan. Leraren en aanstaande leraren moeten in staat zijn om telkens op hun onderwijsgedrag te reflecteren. Het gaat daarbij om het bewust leren hanteren van een systematiek om te leren van werk- en praktijkervaringen. Zo kunnen (aanstaande) leraren beelden 'ontstollen' en telkens opnieuw nieuwe beelden maken. Schön (1987) noemt deze bekwaamheid het vermogen van de 'reflective practitioner'.

2.3. Kennis in beweging

Door de toegenomen toegankelijkheid en de snelle beschikbaarheid van kennis en door onderzoek en ontwikkeling is kennis geen statisch gegeven meer. In de industriële samenleving lag kennis vast: het ging om die kennis die nodig was om processen in die samenleving te begrijpen en mogelijk te beïnvloeden. In een informatiesamenleving ligt kennis maar voor korte tijd vast. Er is sprake van een grote omloopsnelheid van kennis. In een dergelijke samenleving gaat het niet om kennis van processen, maar om kenniscreatie en -constructie: het gaat erom om de informatie te verstaan, aan te vullen of te verbeteren en te vertalen naar adequaat handelen.

Deze verschuiving in de betekenis en de aard van kennis heeft gevolgen voor onderwijsgegenden, die als 'kenniswerkers' getypeerd kunnen worden. In plaats van *kennisoverdrager* (passend bij de noodzakelijke kennis in de industriële samenleving) worden onderwijsgegenden meer en meer *kennismakelaar*: iemand die kennis maakt, die bemiddelt in kennis en zich de vraag stelt welke kennis 'gevraagd wordt'.

Deze verschuiving in de rol en de plaats van de onderwijsgevende sluit aan bij veranderde opvattingen in het denken over leren en onderwijzen. Die verandering is te beschrijven als een ontwikkeling vanuit het behaviorisme, via het cognitivisme, naar het constructivisme. Die ontwikkeling kan rechtstreeks gerelateerd worden aan de maatschappelijke veranderingen (zie 2.2). In een verhelderend overzicht (zie bijlage 1) geeft Dochy (2005) aan welke opvattingen over leren, de lerende en de leraar bij elk van deze stromingen horen.

Het sociaal-constructivisme kan beschouwd worden als een variant op het constructivisme. In het sociaal-constructivisme is kennis geen object dat buiten mensen om bestaat, maar iets dat wordt gecreëerd in taal, door mensen binnen een taalgemeenschap. Kennis ontstaat doordat mensen in interactie met elkaar en met de context betekenis verlenen aan datgene wat zij meemaken. Leren is een proces van sociale interactie waarin op basis van concrete ervaringen nieuwe kennis wordt geconstrueerd en gereconstrueerd (Castelijns, Koster, Vermeulen, 2003). Het sociaal-constructivisme is daarmee een bruikbare bron in het denken over leren en opleiden. De Marnix Academie heeft daarom in het denken over opleiden en toetsen en over de praktische vertaling daarvan aansluiting gezocht bij deze theorie. Hoe de academie dat doet, wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 5.

2.4. Beweeglijke omgang met traditie(s)

Ook in de omgang met (levensbeschouwelijke) tradities is sprake van 'ontstolling' en verschuiving. Traditie betekent letterlijk 'overlevering'. Overleveringen van vorige generaties worden overgedragen aan nieuwe. Dat gebeurt op allerlei terreinen en manieren: in de vorm van een 'corpus' van familieverhalen, kennis en vaardigheden in beroepen, methoden voor onderzoek, wetenschappelijke inzichten en benaderingen, wereldbeschouwingen, geloofsverhalen en inspiratiebronnen.

Op het terrein van het overleveren van geloofsverhalen en inspiratiebronnen is lange tijd 'gekozen' voor

een benadering van 'onbeweeglijke, vastliggende stof'. Het dogmatische en Bijbelstheologische corpus werd gehanteerd als een boventijdelijke, onaanraakbare, eeuwige waarheid en werkelijkheid. Onder invloed van historisch-kritisch onderzoek, taalwetenschappelijke benaderingen en sociologisch onderzoek wankelde dat beeld van boventijdelijke waarheden. Feministisch wetenschappelijke uitgangspunten leidden tot aandacht voor degene die de traditie overdraagt en degene die de traditie overgedragen krijgt. Contextualiteit is een belangrijk begrip geworden. Hierin zijn parallellen te trekken naar de geschetste veranderingen in de samenleving en in de opvattingen over kennis.

Wat betreft het omgaan met tradities leiden deze veranderingen, in combinatie met een begrip als contextualiteit, tot een concept waarin traditie beschouwd wordt als 'het doorgeven van inspiratie met het oog op vernieuwende vormgeving' (Lengkeek, 1996; Van den Berg, 2004). Traditie is daarin een dynamisch begrip. Levende traditie is daar te vinden waarin naast de voortzetting van wat waardevol geacht wordt in het overleveren ook nieuwe inzichten toegevoegd worden en sommige oudere inzichten opnieuw geïnterpreteerd worden. Een dynamisch geheel, waaraan iets aangroeit en waarvan ook iets afbrokkelt. Je zou het het 'waddenmodel' kunnen noemen. Een mooi voorbeeld van een dergelijke, nieuwe benadering van de traditie vinden we in het volgende verhaal:

Halverwege zijn tocht door de woestijn kwam hem een man tegemoet. Mozes had hem nog nooit eerder gezien, maar een golf van liefde spoelde door zijn lijf toen hij hem zag. Hij voelde, nee, hij wist: dit is mijn broer. Hij spreidde zijn armen. 'Aäron!' 'Mosje!' zei de man. Mosje? 'Mozes,' zei Mozes. 'Wij noemen je Mosje,' zei Aäron, 'sinds de dag waarop de dochter van de farao je uit het water van de Nijl viste. Mosje betekent: hij die uit het water kwam.' Dat verhaal kende Mozes niet.

'Jochie, wat ben je groot geworden,' zei Aäron. 'Wat een baard!' Ze gingen zitten, ze deelden hun brood, en Aäron vertelde: 'Je weet hoe verschrikkelijk bang de farao is voor de Hebreërs. Ze zijn dan wel zijn slaven, maar het volk groeit en wordt steeds machtiger. Op een dag, vlak voor jouw geboorte, vloog de angst hem zo naar de keel, dat hij bevel gaf voortaan alle Hebreeuwse jongetjes die geboren werden in de Nijl te gooien, zodat ze zouden verdrinken en hem later niet tot last zouden zijn. Zo bang als de farao was voor de Hebreërs, zo bang waren de Hebreërs voor de farao en ze deden wat hun bevolen was. Het was verschrikkelijk. Toen werd jij geboren. Je moeder Jochebed en je vader Amram namen je – 'Maar,' zei Mozes, 'maar...'. 'Luister,' zei Aäron, 'dan vertel ik tot je alles weet. Jouw ouders, onze ouders, namen je in hun armen, zagen je prachtige koppie en dachten: dit kind kunnen we niet verdrinken. Ze lieten je zien aan mij en je zusje Mirjam en...'

'Maar...' zei Mozes. Het duizelde hem. Ouders die Jochebed en Amram heetten en die hem moesten verdrinken in de Nijl – hem, Mozes, een Egyptische prins? 'Ze vroegen Mirjam en mij,' vertelde Aäron, 'om tegen niemand te zeggen dat jij geboren was. Zo wisten we je bestaan drie maanden lang geheim te houden... Toen ging het niet langer, de burens begonnen ons vreemd aan te kijken, alsof ze iets vermoed-

den, en onze ouders bedachten een slim plan. Amram timmerde een kistje en Jochebed vlocht een biezen mandje. Ze legden het kistje in het mandje en jou in het kistje en ze stuurden Mirjam en mij op pad. Je moest de Nijl in, zoals de farao bevolen had. Maar de farao had niets gezegd over kistjes en mandjes, ha...!’

‘Dus,’ vroeg Mozes, ‘dus ik ben eigenlijk een Hebreëër?’ ‘Net zo Hebreëus als ik, broertje,’ zei Aäron.

Kuyper, 2003, pagina 61/64.

Kuyper heeft het verhaal zo herschreven dat de Mozes’ ontdekking van zijn eigen identiteit centraal komt te staan. De herschrijving van Kuyper doet recht aan het Bijbelverhaal en biedt tegelijkertijd mogelijkheden om verbindingen te leggen tussen de wereld van het verhaal en die van de hoorder of lezer. Daarmee ontstaat ‘levende traditie’.

De beweeglijke omgang met tradities sluit aan bij de visie op identiteitsontwikkeling van leerlingen, leraren en scholen zoals die binnen de kenniskring Dynamische identiteitsontwikkeling (DIO) van de Marnix Academie is uitgewerkt (Rigg en Van den Berg, 2008). Deze visie op identiteit vraagt bij wijze van spreken om die beweeglijke omgang. Die visie op identiteitsontwikkeling is als volgt te typeren (Meijlink, Stroetinga, Van den Berg, 2008; Meijlink, Van den Berg, 2007):

- Identiteit is meervoudig;
- Identiteit is inductief;
- Identiteit is integraal;
- Identiteit is niet denkbaar zonder diversiteit.

In de dynamiek van ‘afbrokkelen en aangroeien’, van ‘overlevering en vernieuwing’ ontwikkelen leerlingen, leraren, opleiders en organisaties hun identiteit. Die ontwikkeling wordt gevoed en bevorderd door de dialoog en de confrontatie met waardevolle bronnen. Dat kunnen mensen zijn waarvan je leert, dat kunnen boeken of digitale media zijn die je tot leren uitdagen. Essentieel is dat mensen niet tot intrinsiek leren komen als er geen levende ontmoeting is met inspirerende leraren, medeleerlingen en met diverse inspiratiebronnen (Buber, 2007; Roebben, 2007; Van den Berg, 2008a).

Het materiaal voor de ontwikkeling van een eigen identiteit wordt je aangereikt vanuit een traditie. Deze ontwikkeling, dit leren, is nooit waarde vrij en is in de kern gericht op een levenslang gesprek tussen de lerende, inspirerende personen en bronnen die een lerende uitdagen zichzelf anders te gaan verstaan dan hij of zij zichzelf tot dan toe verstond (Ricoeur, 1983-1985).

Toen zei een leraar: Spreek tot ons over onderwijzen. En hij zei: Geen mens kan je openbaren dan wat reeds half slapend in de dageraad van je kennis ligt. De leraar die in de schaduw van de tempel wandelt te midden van zijn leerlingen, geeft niet van zijn wijsheid maar veeleer van zijn geloof en zijn liefde. Zo hij inderdaad wijs is, nodigt hij je niet uit het huis van zijn wijsheid binnen te treden, maar leidt je naar de drempel van je eigen geest.

De sterrenkundige mag je vertellen van zijn inzicht in de ruimte, maar hij kan je zijn inzicht niet geven. De musicus moge zingen over het ritme dat de ganse ruimte vervult, maar hij kan je niet het oor geven dat het ritme vasthoudt, noch de stem die weerkaatst.

En hij die onderlegd is in de wetenschap der getallen kan vertellen over de gebieden van gewicht en maat, maar hij kan je daar niet brengen.

Want het visioen van de ene mens leent zijn vleugelen niet aan een ander.

Want zoals een ieder van je alleen staat in Gods kennis, zo moet een ieder alleen zijn in zijn kennis van God en in zijn begrip van de aarde.

(Khalil Gibran, 1990).

De Marnix Academie weet zich verbonden met de protestants-christelijke traditie en werkt vanuit de overtuiging dat er ruimte moet zijn voor de levensbeschouwelijke component in het onderwijs. De academie hanteert zelfs een stelliger uitgangspunt: in het onderwijs kun je niet zonder zingeving en inspiratie.

In haar verbondenheid met de traditie kiest de academie niet voor 'gestolde dogma's', maar voor de 'levende traditie'. In het opleiden, in het met elkaar spreken over zingeving en over 'wat je ten diepste beweegt', functioneert de (Bijbelse) traditie als de levende bron waaruit geput wordt.



3 *Een relationele visie op kind, medemens, de Ander en de maatschappij*

En hun verbazing over dit bestaan

- zij gaan naar school als gaan ze emigreren -

wil wegens hem niet overgaan:

van wat hij leeft willen ze

als voor het eerst geestdriftig

leven leren.

Het beroepsbeeld van de leraar dat de Marnix Academie voor ogen staat, komt niet als een duveltje uit een doosje. Het is gebaseerd op een aantal visies op kind, medemens, de Ander en de samenleving. Deze visies hebben één ding gemeen: ze zijn relationeel van karakter. Dat wil zeggen dat het denken over een eigentijds beroepsbeeld gebaseerd is op een relationele visie op mens en wereld, en niet op de grondgedachte van de vrije zelfbeschikking van het individu.

In dit derde hoofdstuk wordt deze samenhangende *relationele* visie uitgewerkt. Eerst wordt aangegeven waarom de Marnix Academie voor een relationele visie kiest. Vervolgens geven we deze visie meer achtergrond door enkele grondgedachten van Emmanuel Levinas (1906-1995) nader uit te werken. Ten slotte wordt deze relationele visie op leven en samenleven geconcretiseerd door vier basale relaties te beschrijven, namelijk de relatie tot:

- a. kinderen;
- b. medemens;
- c. de Ander;
- d. de maatschappij.

De beschrijving van deze vier kernrelaties levert voldoende stof om in de hoofdstukken 4 en 5 een eigentijdse beschrijving te geven van respectievelijk het beroepsbeeld van de leraar basisonderwijs van de 21e eeuw, en van een academie die *leraren met lef* wil opleiden.

3.1. Een keuze voor een relationele visie

De Marnix Academie staat in een lange traditie van denkers en doeners die stuk voor stuk de relatie in onderwijs en opvoeding centraal stellen. Wij zijn dan ook niet de eersten die een relationele visie ontvouwen. In de jaren zeventig van de 20e eeuw was het bijvoorbeeld Feitse Boerwinkel (1971, 1974) die een pleidooi hield voor een *inclusieve* kijk op de ontwikkeling van mens en maatschappij (zie ook inleiding). Daarnaast hebben de ideeën en idealen van oudere pedagogen als Jan Ligthart (1916), Janusz Korczak (1985, 1986), Kees Boeke (1934) en Lea Dasberg (1975, 1980) ieder afzonderlijk hun stempel gedrukt op de pedagogische, levensbeschouwelijke en onderwijskundige visies die de Marnix Academie in de afgelopen decennia ontwikkeld heeft.

Voor de ontwikkeling van een heldere visie op een *levend beroepsbeeld* wil de academie nu vooral terugrijpen op de traditie van het *dialogische denken* en spreken. Deze traditie is ontstaan na de Eerste Wereldoorlog, heeft zich verdiept voor en na de Tweede Wereldoorlog, en heeft één van haar hoogtepunten gevonden in het denken van de Frans-joodse filosoof Emmanuel Levinas.

Er zijn twee redenen te geven waarom de Marnix Academie voor de ontwikkeling van haar eigen visie zich juist op het dialogische denken van Levinas wil baseren. De eerste reden is dat de relationele benadering

van de werkelijkheid bij de dialogische denkers grondig is uitgewerkt. Het begin van de dialogische filosofie en theologie ligt bij filosofen als Rosenzweig, Rosenstock Huessy en Buber (Van den Berg, 2004a; 2008a). Later hebben filosofen als Jonas en Arendt dit denken verder verrijkt en verdiept. Met name het werk van Martin Buber (1878-1965) is in de afgelopen halve eeuw voor een veel breder publiek in Nederland ontsloten. Bubers centrale visie op het menselijk bestaan, namelijk dat het leven zich ontvouwt in diverse relaties, in het bijzonder in de relatie van 'Ik' en 'Jij', heeft in Nederland brede weerklank gevonden. Op dit moment beleeft dit denken een 'revival' in binnen- en buitenland, ook binnen de sociale en pedagogische wetenschappen.

De tweede reden om voor Levinas te kiezen is dat de Marnix Academie haar visie in de eerste plaats wil baseren op de kernrelaties tussen mens, wereld en wat mens en wereld overstijgt en niet, zoals in veel educatieve ontwerpen is gebeurd, op de grondgedachte van de autonome zelfontplooiing.

Het is met name deze *autonome zelfbeschikking* van de mens – hét uitgangspunt van veel visies op mens en wereld – die Levinas vanuit zijn levenservaring heeft leren wantrouwen en relativiseren. Hij heeft de gewelddadige gevolgen van een dergelijke kijk op de wereld, in tal van situaties waarin hij als jood werd buitengesloten, aan den lijve ondervonden (Levinas, 1976). Door deze levenservaring is Levinas de gehele geschiedenis van het Westerse denken (filosofie) opnieuw gaan overdenken. En hij ontdekte dat deze traditie gebouwd is op het streven van het 'ik' naar beheersing en zelfhandhaving, waarbij alles wat anders is, wordt teruggebracht tot een uitbreiding van het zelf (Levinas, 1961/1987).

De reden waarom we ons in dit geschrift concentreren op het denken en het werk van Levinas is dat hij de ontwikkeling van mens en samenleving van meet af aan niet alleen vertaald heeft in termen van: 'de relatie van ik en de ander', maar daarbij aangeeft dat de ander de voorrang heeft.¹ We kunnen, zegt Levinas, niet over *onzelf* denken en spreken buiten deze fundamentele relatie om. En hij gaat nog een stap verder: we kunnen ook niet over de relatie met kinderen, met de Ander en met de samenleving denken en spreken buiten de primaire relatie met een medemens om.

Op zoek naar een eigen verhaal over kinderen, medemensen, levende religieuze traditie en samenleving dat hout snijdt, wil de Marnix Academie zich op dit *relationele denken*, dat door bovengenoemde denkers is ontwikkeld, baseren. Het blijkt bovendien dat dit dialogische denken in de filosofie verwant is met het Bijbelse denken en spreken. En dat laatste is een levende traditie waarin de Marnix Academie wil staan – een traditie die erom vraagt op een actuele wijze verbonden te worden met hedendaagse ontwikkelingen en denkrichtingen. Dat deze verwantschap opvalt, is geen wonder; mensen als Rosenzweig, Buber en Levinas zijn geworteld in de wereld van de *Bijbel* en in de uitlegtraditie daarvan: het jodendom, de *Talmoed* (Van den Berg, 2004a; Waaijman, 2004).

In haar profilering met een eigentijds beroepsbeeld wil de academie zich door deze joodse traditie laten

inspireren, waarbij ze tegelijkertijd helder voor ogen houdt dat ze zelf in de christelijke traditie staat. De uitdaging bestaat erin de eigen visie op onderwijs, leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling zo te vertolken, dat deze inzichten uit de joodse traditie worden vertaald naar een nieuwe betekenisverlening van christelijke noties. Of dat gaat lukken, moet blijken uit de manier waarop de Marnix Academie spreekt over educatie, over de ontwikkeling van kinderen en over de ruimte voor religieuze en godsdienstige vernieuwing. De wijze waarop dit relationele denken vertaald wordt in een helder en aansprekend beroepsbeeld van de leraar basisonderwijs in de 21e eeuw zal hier in het bijzonder van moeten getuigen.

3.2. De zorg voor de ander: enkele kerngedachten van Levinas

Het denken van Levinas is geworteld in de filosofische tradities van de fenomenologie en de dialogische filosofie en in de talmoedische uitlegtraditie van religieuze teksten. Fenomenologie is te omschrijven als een beschrijving en reconstructie van wat zich in de ervaring toont als de onderliggende betekenis van die ervaring. De dialogische filosofie is gericht op het exploreren van de ontmoeting tussen 'ik en jij'. De interpretatie in de joods-religieuze traditie ten slotte gaat uit van het aardse, kwetsbare bestaan van de mens; het is een vorm van omgang met religieuze teksten die wordt gekenmerkt door vrije interpretatie en die gericht is op de ethische bewustwording van mensen (Buber, 1998, 2003, 2007).

Levinas' inbedding in de fenomenologie en de religieuze uitlegtraditie heeft tot gevolg dat hij in zijn denken voortdurend uitgaat van de *lichemelijke existentie* van mensen in alledaagse ervaringen als wonen, werken, genieten en erotiek en dat hij deze ervaring van het dagelijks leven in relatie brengt met de primaire relatie van 'ik en de ander' (Levinas, 1961/1987). De kerngedachte van Levinas' denken is dat de werkelijkheid een morele basis heeft en *dat dit een ervaringsgegeven is*. Dat dit gegeven te ervaren is in de verhouding die ik heb met een ander, wordt echter (te) zelden onderkend. Deze waarde-onthullende ervaring is uitgangspunt van heel Levinas' filosofie (1961, 1974).

Levinas' mensbeeld gaat niet uit van 'de mens' maar van de concrete relatie tussen een 'ik en een ander'. Deze primaire relatie gaat vooraf aan al ons spreken en denken over de mens. In veel denkwijzen in onze Westerse wereld verschijnt de ander als een 'heruitgave van het ik', als een alter ego (Duyndam, 2003). De ander is echter niet te 'annexeren als gelijkend subject' (Duyndam, 2003); de ander is radicaal anders volgens Levinas.

In het vroege werk van Levinas, *Totaliteit en het Oneindige* (1961), staat het 'ik' in de relatie tussen ik en de ander nog in het centrum. Dit 'ik' wil een totale greep op het leven krijgen. De ander valt in de ogen van Levinas radicaal buiten deze totaalgreep; op het fundamentele niveau van 'ik en de ander' is de ander radicaal anders dan 'ik'.

Levinas ontdekt het 'morele' als oorsprong in de ervaring: het 'morele' is kwetsbaar, en juist dit 'morele weten' geeft kracht aan alle waarden en normen. Deze morele oorsprong kan Levinas alleen maar laten zien vanuit de positie van een 'ik in relatie met een ander'. Van die ander gaat een moreel effect uit. Dat effect omschrijft hij met de metafoer van *het gelaat*: ik kan als ik de ander in het gelaat zien, en het gelaat van de ander ziet *mij* aan.

De oorsprong van dit morele is gelegen in de relatie tussen mij en de transcendente ander, dat wil zeggen de ander die volstrekt buiten mijn belevingswereld valt. Het morele appel dat een ander op mij doet, kun je negatief formuleren. Dan luidt het: Dood mij niet! Ik mag een ander niet van zijn alteriteit (andersheid) beroven. Maar in zijn positieve gedaante heeft dit appel op mij, dat van de ander uitgaat, het karakter van een uitnodiging – een uitnodiging tot verantwoordelijkheid (Levinas, 1974/1991).

Hier komen we bij de kern van de zaak, de oorsprong van het morele: het uitgangspunt van waarde is *verantwoordelijkheid*, of preciezer, mijn primaire verantwoordelijkheid voor de ander. Als morele bron is mijn verantwoordelijkheid voor die ander oneindig, en deze drukt zich uit in een primaire taak tot zorg. Deze taak tot zorg vraagt mijn inzet. Ik word uitgenodigd mij in te zetten, maar hoe ik dat invul, is aan mij. De voorrang van primaire verantwoordelijkheid in de relatie tot de ander staat daarmee haaks op de idee van autonomie en zelfbeschikking. De primaire taak tot verantwoordelijkheid vraagt van mij 'er werk van te maken' (Levinas, 1974/1991).

Deze primaire verantwoordelijkheid heeft een *asymmetrisch* karakter. Ze is niet omkeerbaar. De primaire verantwoordelijkheid is *mijn* verantwoordelijkheid. Omdat de uitnodiging tot verantwoordelijkheid mij betreft, kan ik die niet overhevelen naar een ander. 'Ik en de ander' zijn dus in dit opzicht en ten opzichte van elkaar ongelijk. In deze kerngedachte wijkt Levinas duidelijk af van Buber en andere dialogische denkers, die in de relatie tussen 'ik en jij' uitgaan van wederkerigheid.

In de sociale werkelijkheid bestaat echter meer dan de duale relatie tussen ik en de ander. Er is ook '*de derde*'. Als ik de ander ontmoet, ontmoet ik ook een mens die gelijk is aan mij. De ander is, net als ik, burger van de samenleving, met dezelfde rechten en plichten. Elke concrete mens tegenover mij vertegenwoordigt beide aspecten: zijn 'alteriteit' en zijn 'subject zijn'. De relatie met de ander als ander is direct; de relatie met de ander als subject is indirect, verloopt via wetten en afspraken. Dit laatste niveau, het niveau waarop ik en de ander gelijk zijn, is het niveau van de samenleving.

Levinas' notie van 'de derde' verwijst naar de *grotere samenleving*. De kern van zijn opvatting over deze samenleving-van-meer-dan-twee is, dat deze een uitwerking is van de basale verhouding 'ik en de ander'. Alle anderen waar ik niet mee in relatie sta, moeten wel op dezelfde regels van rechtvaardigheid mogen rekenen als ik en mijn directe naasten. In ons dagelijks leven dienen we waar het mogelijk is ons in te zetten voor alle anderen en hun rechten te waarborgen. Voor al deze derden zijn we indirect verantwoordelijk. Zo geeft Levinas ook de samenleving een morele basis.

In dit opzicht radicaliseert Levinas de dialogische filosofie tot een politieke filosofie, die aan de samenleving een bijzonder fundament geeft. Het revolutionaire denken van Levinas vraagt daarom om een geheel nieuwe beschrijving van de maatschappelijke werkelijkheid. Als we Levinas' kerngedachten als Marnix Academie serieus willen doordenken, zullen we dat moeten laten zien in de beschrijving van de vier basale relaties met *kinderen*, *medemens*, *de Ander* en de *maatschappij*.

3.3. Kinderen ontwikkelen zich in relaties

Zeker, de honderd is er

Het kind
bestaat uit honderd
honderd talen
honderd handen
honderd gedachten
honderd manieren van denken
van spelen, van spreken.
(...)

Het kind heeft honderd talen
(...)

Zij zeggen tegen het kind:
Ik geef je de al ontdekte wereld
en van de honderd
pakken ze negenennegentig af.
Zij zeggen tegen het kind, dat werk en spel
realiteit en fantasie
wetenschap en verbeelding
hemel en aarde
verstand en droom
dingen zijn
die niet bij elkaar horen.

En dus vertellen ze het kind
dat de honderd er niet is.
Het kind zegt:
Zeker, de honderd is er wél.

Loris Malaguzzi

In dit gedicht van één van de bedenkers en uitvoerders van het *Reggio-Emilia*-project in Italië kun je een duidelijk *relationele* visie op de ontwikkeling van kinderen proeven (Gandini e.a., 2005). Het 'zelf' van het

kind ontwikkelt zich in interactie met waardevolle volwassenen, leeftijdgenoten en met waardevolle bronnen. Ook in het denken van Levinas is ontwikkeling *relationeel* van aard, omdat het 'ik' in zijn ontwikkeling op de ander is aangewezen.

In zijn tweede hoofdwerk, *Anders dan zijn of voorbij de essentie* (1974/1991), laat Levinas uitgebreid zien hoe de grondstructuur van het menselijke bestaan op de ander is aangewezen. Als kind kom je op het spoor van wat mooi, goed en waar is in concrete relaties met anderen. Op school leert een kind er te zijn voor de ander(en) en mee te doen in de vormgeving van een betere wereld. Hierbij wordt het kind niet als een kleine volwassene beschouwd, maar als een zelfstandig wezen dat een eigen kijk op de omringende werkelijkheid heeft en die ook ontwikkelt. Kinderen kunnen in dit levensbeschouwelijke leren echte aandacht voor andere mensen, andere culturen en religieuze bronnen ontwikkelen.

In verbinding met wat Levinas zegt, zijn er bij een eigen relationele visie op de ontwikkeling van kinderen en bekeken vanuit de joodse en de christelijke traditie waarin de Marnix Academie staat, de volgende kanttekeningen te maken:

- Kinderen leven onder het teken van de *belofte*. Ieder nieuw mensenkind biedt een hoopvol perspectief op het leven zoals het bedoeld is. In de evangeliën bijvoorbeeld wordt een heel eigen plaats aan kinderen gegeven. Het 'koninkrijk der hemelen' is van hen (Matth. 19:14). Volwassenen worden opgeroepen om te worden als een kind (Matth. 18:1-6). Dat is geen oproep tot naïef handelen en denken. Het is veeleer een appel om te leven onder het teken van de belofte: open en onbevangen, kwetsbaar en vol vertrouwen. Bijzonder in deze visie op kinderen is, dat er van kinderen te leren valt. Niet de volwassene leert het kind, het kind leert de volwassene.
- Dit leren is een *vragenderwijs* leren, en daarin sluiten de joodse en de christelijke traditie mooi op elkaar aan. Illustratief in dit licht is het Pesach-ritueel in het jodendom. Op de *seideravond* stelt het jongste kind de vraag: '*Waarom is deze avond anders dan alle andere avonden?*' Naar aanleiding van die vraag wordt het verhaal van onderdrukking en bevrijding verteld (Poorthuis, 1989).

De grondstructuur van het denken van Levinas is ook in de pedagogische visievorming op de Marnix Academie te herkennen. In haar visiestuk *Leven in verbondenheid* zoekt de vakgroep pedagogiek/onderwijskunde naar een balans tussen de autonomie van het kind (Stevens, 2004) en een relationele en dialogische visie op leren en ontwikkelen:

- Een kind is op leren aangewezen: het komt hulpeloos ter wereld, kan niet zelfstandig overleven en is afhankelijk van zijn omgeving.
- Een kind is voor dit leren op anderen aangewezen: het kind heeft mensen in zijn omgeving nodig om tot leren te komen. Een kind is een sociaal wezen.
- Een kind wil leren: het kind ondergaat de opvoeding niet willoos, het wil leren. Ieder kind ontwikkelt zich

- via een eigen leerweg en in een eigen tempo.
- Ieder kind is 'bidsam': ieder kind kan leren en zich ontwikkelen.

3.4. Mens zijn is groeien in relaties

Bovenstaande visie op de ontwikkeling van kinderen kleurt ook de visie op mensen. De filosofe Hannah Arendt die in de traditie van het dialogische denken staat, introduceert in dit verband de term '*nataliteit*', geboortelijkheid. Kenmerkend voor ieder mens is om 'open te staan': om onbevangen nieuwe mogelijkheden te exploreren.

Nataliteit, het menselijk vermogen om oorspronkelijk te zijn, in het handelen opnieuw te beginnen, iets nieuws te denken, de keuze maken iets nieuws te doen, kan een mens ten goede of ten kwade gebruiken. In die zin is het kwetsbaar. Maar in de kiem ligt hier tegelijkertijd de mogelijkheid om initiatief te nemen, een andere kant op te denken of iets te doen wat geen oor heeft gehoord en geen oog heeft gezien (Van den Berg, 2004a). *Nataliteit* kunnen we ook mooi verbinden met een kernwoord bij Levinas: *relationaliteit*. Van meet af aan is de mens ingebed in een web van relaties. Mens zijn is medemens worden. De kern in de joodse traditie is, met een woordspeling op Levinas, 'de wijsheid van de liefde'. En *die wijsheid van de liefde* bestaat vooral in de erkenning en de voorrang van de ander als ander.

In zijn beschouwingen over de mens tekent Levinas de mens als een lichamelijk, behoeftig wezen dat uit zichzelf streeft naar overleven en in dat streven steeds de neiging heeft om de ander te beschouwen als instrument of verlengstuk van het eigen bestaan. Het nieuwe van Levinas' denken is dat de ander niet als verlengde van het zelf wordt gezien, maar als een persoon die uitnodigt tot zorg en respect. Daarin sluit het aan op de kern van het Bijbelse denken. Kernachtig treffen we dat aan in het tweede deel van het zogenaamde 'dubbele liefdesgebod', waar staat: '*Je zult de ander liefhebben, want die is als jij*' (Lev.19:18). De wijsheid van de liefde ontdekt dat de ander in een ontmoeting iets van mij vraagt, en mij uitnodigt tot zorg. In de woorden van Levinas: *de ander is mijn leraar*.

Het *gelaat* van de ander oefent gezag over mij uit: ik word getroffen door de kwetsbaarheid van de ander en wil er wel aan voorbijlopen, maar ik mag dat niet. Het vraagt van mij hem of haar respectvol te behandelen. De verleiding bestaat om geen antwoord te geven, maar ik ben gevoelig voor het appel dat die ander op mij doet. In zijn latere werk beklemtoont Levinas dat ieder mens reeds getekend is door de ander. Ons wezen is al naar een ander toegewend. Dat is de *ethische goedheid*. *De ander in mij* (Guwy, 2008) maakt dat ik ethisch aanspreekbaar ben. We zijn geschapen, zo zegt Levinas scherp, om de *hoeder* van elkaar te zijn.

Zo ontvouwt zich de levensgeschiedenis van een mens, en daarmee zijn eigen levensverhaal. De mens ontdekt aan zijn omgeving de dubbelzinnigheid van het bestaan. Met die dubbelzinnigheid moet hij zich 'levenslang verstaan'. Alle hoop van de mens is gericht op het ontstijgen van die ambivalentie. De omgang

met de ambiguïteit van het bestaan maakt de mens echter tot een uniek wezen met een eigen levensverhaal. Dat verhaal is nooit af. Het maakt een mens ook tot een dynamisch wezen: niet opdeelbaar in aspecten, maar met huid en haar, met hart en ziel betrokken op een groter geheel.

Vanuit de levensbeschouwelijke traditie van de Marnix Academie kunnen we in deze relationele mensvisie nog een extra accent leggen. In de Bijbelse traditie geldt het begin van het Bijbelboek *Genesis* als hét gedeelte over de mens. De eerste hoofdstukken bieden ons een ‘Bijbelse antropologie’ in verhaalvorm of anders gezegd: *een verhalende antropologie* (Deurloo, 1988). In de verhalen van het begin wordt verhalen-derwijs het volgende gezegd:

- de mens leeft – als schepsel – bij de gratie van God, op Gods adem;
- de mens is gevormd uit het stof van de akker, en dus kwetsbaar;
- mens-zijn is mens worden in relatie;
- de enige zin van de schepping is ‘het goede doen’. De schepping is er omwille van de Tora (wegwijzer voor het leven).

De mens is voor zijn bestaan van anderen en van de Ander afhankelijk. Hij leeft dankzij... De mens is deel van de hem omringende omgeving, hij hoort thuis ‘op de akker’. De mens is een relationeel wezen: aan en door de ander komt hij tot zijn bestemming (Van den Berg, 2008b).

3.5. Betrokken op de Ander in de omgang met anderen

Aan het werk van Levinas ontleen we de oriëntatie op het gelaat van de medemens (le visage). Een ander confronteert een mens met de wereld buiten zijn eigen wereld. Levinas zegt dat de muren van die besloten wereld zwak zijn. Het gelaat van de ander die mij aanspreekt, doorbreekt deze wereld. Die concrete medemens maakt mijn leven zinvol. Hij/zij geeft een betekenis en zin aan mijn bestaan die niet door mijzelf is opgebouwd, maar die van buitenaf komt: hij roept mij op tot verantwoordelijkheid voor hem of haar.

Het gelaat van de ander heeft drie kenmerken:

- Het doorbreekt elk systeem, elk geheel, elke zingeving door mijzelf. *Het draagt een zin die voorafgaat aan mijn eigen zingeving.* Het gelaat is méér dan een neus, een mond en twee ogen. Daarachter schuilt een diepte die niet te vatten is en van waaruit betekenis oprijst. Het is de schittering van het oneindige, van de transcendentie. De ander blijft voor mij altijd een mysterie. Nooit kan ik hem helemaal vatten, altijd is hij méér (Levinas, 1987a, 1994).
- *De kracht van het gelaat van de ander is de kwetsbaarheid zelf van het menselijk gelaat.* Omdat een mens weerloos is, gaat er van hem een appel uit, een onmiddellijke oproep, een ethische eis, waaraan ik niet voorbij kan gaan, omdat hij mij direct raakt. Deze ethische eis roept mij naar buiten om verantwoordelijk te zijn voor de ander, zonder op hem beslag te leggen. Ik kan niet langer schuldeloos genieten in mijn geïsoleerde wereldje.

- *In het gelaat van de andere verschijnt de totaal Andere.* Juist in zijn anders-zijn, in zijn transcendentie, in zijn mysterie wijst het kwetsbare gelaat – boven zichzelf uit – naar God. In de nabijheid van de andere mens ontdekken we een spoor van God. In een ander mens/schepsel is volgens Levinas in onze werkelijkheid het enige spoor van God te ontdekken.

Vanuit de levensbeschouwelijke traditie van de Marnix Academie voegen we hier nog aan toe dat Levinas duidelijk maakt dat ‘de levensbeschouwing van mensen’ (hun religiositeit of spiritualiteit) niet losgemaakt kan worden van hun levenswijze en van hun omgang met anderen. Als wij ons afsluiten voor de wereld, voor de noden van anderen, voor het anders zijn van anderen, blijft ook God een vreemdeling voor ons. Geloven/zingeving betekent: een fundamentele betrokkenheid op de ander en daarmee op de Ander ontwikkelen (Levinas, 1987a).

De levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen wordt gewekt waar in de school- of thuissituatie liefdevolle aandacht op de voorgrond staat. Als kinderen gezien worden, erkend in hun eigenheid, als ouders leren tijd en aandacht te schenken aan de ervaringen en verhalen van kinderen, ontstaan er relaties waarin kinderen tot bloei kunnen komen. Deze ontwikkeling kan pas goed op gang komen als de leraar echte interesse toont voor zijn kinderen, een warme relatie met hen opbouwt en hen in die relatie kennis laat maken met waardevolle verhalen en andere expressies van levensbeschouwing. Levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen en van leraren veronderstelt, zo stelt Roumen (2008), een ‘pedagogiek van de aandacht’.

3.6. Betrokkenheid op de samenleving

De samenleving is de plaats waar de ontmoeting met anderen plaatsvindt. De ander doet een beroep op mij: mens, waar ben je? De anderen leven in een maatschappij die gekenmerkt wordt door diversiteit (de plek van de ‘derde’ volgens Levinas). Deze diversiteit hoeft niet als bedreiging ervaren te worden maar kan als kans, als mogelijke ontmoeting met een ander ervaren worden, een ander die mij tot mijn bestemming kan brengen. We leven echter in een wereld die sterk gericht is op de versterking van het ik en op het ego-denken, waarbij de ander alleen maar in beeld komt als de begrenzing van mijn vrijheid.

Levinas pleit juist voor een samenleving waarin de gerichtheid op de ander, de zorg voor de ander centraal staat, en waarin mijn vrijheid in die context wordt verstaan. In het licht van die analyse ligt er een grote taak voor alle opvoeders en onderwijsgeevenden. Onze maatschappij vraagt om leraren die kinderen weer *gevoelig* maken voor ‘het gelaat van de ander’, voor de rijkdom die diversiteit kan opleveren en voor al wat waardevol en betekenisvol is in de concrete leefwereld.

Zorg voor de ander ontstaat niet zomaar. Maar sensibiliteit daarvoor kun je wel ontwikkelen. Je kunt als leraar leren om aandachtig en toegewijd betrokken te zijn op wat kinderen vragen en aanreiken. Je kunt actief reageren op wat er uit de bredere samenleving op je afkomt. In de klas kun je als leraar kinderen ook

gevoelig maken voor wat er in hun directe leefwereld gebeurt, en hen stimuleren om iets te doen voor anderen in hun omgeving. Een goede leraar kan, in de termen van Andries Baart (2004, 2008), kinderen volgen, hen zien staan, op hen betrokken zijn in hun leefwereld, hun welbevinden centraal stellen en hun de erkenning geven die ze vragen.

Vanuit de levensbeschouwelijke traditie van de Marnix Academie herkennen we het appel dat op ons gedaan wordt om te leven met het oog op de ander en op de 'derde'. De Bijbelse profeten roepen op om op de Tora geconcentreerd te blijven en Tora te doen en te leren. *Gerechtigheid, barmhartigheid en solidariteit* zijn daarbij betekenisvolle richtingwijzers voor het handelen. Daarin drukt zich de primaire verantwoordelijkheid van het ik voor de ander uit, en deze verantwoordelijkheid schept ook de morele basis voor een samenleving gebaseerd op duurzaamheid en gerechtigheid.

We mogen deze wereld als een door God gegeven schepping ervaren. Vanuit de Bijbelse geschriften klinkt de oproep om de aarde te bewerken en haar te bewaren. Dat vraagt niet alleen om een aandachtige omgang met de ander, maar ook om een zorgvuldige omgang met wat de aarde ons biedt. De oproep tot zorgvuldige omgang kan verbonden worden met de begrippen *rentmeesterschap* (zorg voor de aarde) en *duurzaamheid*. De Marnix Academie wil in haar profilering onderstrepen dat passie voor leren, gerichtheid op morele doelen in de vormgeving van een school en een lange adem op de weg naar een school waar het goed leren en leven is, hedendaagse vertolkingen zijn van het gedachtegoed van de Tora en de profeten (Van den Berg, 2008a, 2009).

In dit hoofdstuk hebben we een relationele visie op kinderen, medemensen, de Ander en de samenleving uiteengezet, een visie ontleend aan de bijzondere filosofie van Emmanuel Levinas. In de volgende hoofdstukken worden de grondlijnen van deze visie doorgetrokken naar een eigentijdse visie op de leraar basis-onderwijs voor de 21e eeuw (hoofdstuk 4) en laten we zien hoe zich dat vertaalt naar een programma dat de opleiding van dergelijke leraren optimaal ondersteunt (hoofdstuk 5).

1. *De mens is een lichamelijk, relationeel en affectief wezen. Levinas stelt dat een mens niet bestaat uit lichaam, ziel of geest, maar een 'wezen uit één stuk is', dat behoeftig is, aangewezen op anderen en gericht op het zoeken naar zin. Lichamelijkheid staat bij hem voor 'zinnelijkheid, behoeftigheid en genieting'. De lichamelijke bestaanswijze maakt betrokkenheid op en ontvankelijkheid voor een ander mens mogelijk.*

4 *Beeld van het beroep: de leraar met lef*

Hij heeft voor alles tijd,
kan niet slapen van nieuwsgierigheid
en komt tussen de vakanties langs
om te vertellen van vreemde breuken,
het nodige delen, het begrip verzameling;
op zijn gitaar laat hij horen
hoe een driekwartsmaat verschilt
van andere maten.

Na de verkenning van de context en de formulering van een samenhangende visie op die context is het tijd om het *beeld van het beroep* te beschrijven. Daarbij wordt eerst beschreven wat kan worden verstaan onder een competente leraar. Vanuit de eigenzinnige wijze waarop de Marnix Academie met het begrip 'competentie' wenst om te gaan, ontstaat de behoefte en noodzaak om het beeld van de competente leraar aan te vullen en van 'kleur op de wangen' te voorzien. Dat leidt tot de introductie van de begrippen *bekwaam, betrokken en bevlogen* als de kernachtige samenvatting van het door de academie gehanteerde beroepsbeeld. In het deel dat de beroepsrollen beschrijft, wordt zichtbaar gemaakt op welke concrete handelingspraktijk het beroepsbeeld betrekking heeft. In de beschrijving van 'de leraar met lef' ten slotte, wordt het beroepsbeeld nogmaals samengevat en toegespitst.

4.1. De leraar als competente professional

In modern onderwijsjargon wordt de voorkeur gegeven aan het aanduiden van de leraar als *competente professional* boven een aanduiding als de leraar als *bekwame professional*. Het begrip 'competentie' heeft razendsnel ingang gevonden in het onderwijs. Over die bijna 'hype-achtige' omarming van terminologie en ideologie valt veel te zeggen. En hoewel de academie door zorgvuldige analyse en afweging zich verre probeert te houden van hypes, kiest ze – zij het voor dit moment in de beschrijving van het beroepsbeeld – voor de aanduiding van de leraar als *competente professional* op basis van twee overwegingen.

In de wet BIO (Beroepen in het Onderwijs) is vastgelegd over welke *competenties* een leraar dient te beschikken. Om de aansluiting bij deze wettelijke kaders niet te verliezen, spreekt de academie ook over competenties van de leraar. Ten tweede biedt het begrip competentie mogelijkheden om de kunde en kundigheden van de leraar in samenhang te beschrijven en uit te werken.

Nu is er een veelheid aan definities van het begrip competentie. De Marnix Academie sluit aan bij de omschrijving ontleend aan Parry (1996):

Een competentie is een cluster van verwante kennis, vaardigheden en houdingen:

- die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (een rol of verantwoordelijkheid);
- die samengaat met de prestatie op de taak;
- die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen en
- die kan worden verbeterd door middel van training en ontwikkeling.

De zeven in de wet BIO vastgelegde SBL-competenties kunnen worden verbonden met de door de academie gehanteerde definitie van het begrip competentie. Met de zeven competenties reikt SBL een kader aan om de 'kundige professional' te kunnen vertalen naar het beroep van leraar. De door SBL geformuleerde competenties zijn:

- Competentie 1: interpersoonlijk competent;
- Competentie 2: pedagogisch competent;
- Competentie 3: vakinhoudelijk en didactisch competent;
- Competentie 4: organisatorisch competent;
- Competentie 5: competent in het samenwerken in een schoolteam;
- Competentie 6: competent in samenwerken met de omgeving;
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling.

SBL geeft bij elk van de zeven competenties een nadere uitwerking. De Marnix Academie heeft vanaf het moment dat de 'SBL-competenties' in 2004 hun intrede deden, de behoefte gevoeld om het kader van deze bekwaamheidseisen 'nader in te kleuren'. Die behoefte kwam en komt voort uit het feit dat de academie haar taak als opleidingsinstituut niet opvat als het opleiden van leraren met louter onderwijskundige kwaliteiten.

Inspiratie, bezieling, ontvankelijkheid, betrokkenheid zijn vanuit de (levensbeschouwelijke) traditie waarin de academie staat, woorden die verwijzen naar een bijzondere dimensie in het beroep van leraar. 'Er zijn ten behoeve van de ander, ruimte bieden aan wie ruimte ontbeert', is sinds de start van het christelijk opleidingsonderwijs in Utrecht (en die start wordt gezocht in 1854) de bijzondere, normatieve opdracht van de leraar. Die bijzondere dimensie van het leraarschap leidt tot wat genoemd wordt een 'Marnix-inkleuring' van de SBL-competenties. Die inkleuring heeft veelal betrekking op de pedagogische relatie, op waarden en normen en op levensbeschouwelijke uitgangspunten en bronnen.

4.2. Competent in inspiratie en normatief handelen

De 'inkleuring' alleen bleek echter onvoldoende. Expliciete aandacht voor de 'kleur op de wangen' van de competente professional past bij een academie die pedagogische noties en levensbeschouwelijke uitgangspunten en bronnen van groot belang acht. Daarom heeft de Marnix Academie de bekwaamheidseisen met een achtste competentie aangevuld: *Competent in inspiratie en normatief handelen*. Met deze achtste competentie biedt de academie een geëxpliciteerd kader voor waardegeladen opleiden en onderwijzen. Voor de complete Marnix-omschrijving van de competenties verwijzen we naar bijlage 2.

De academie streeft ernaar dat studenten door het werken met en het verwerven van de achtste competentie in staat zijn vorm te geven aan een persoonlijke, normatieve professionaliteit van de leraar, die enerzijds een optelsom is van diverse beroepsrollen (zie 4.4) en anderzijds meer moet zijn dan die optelling. De wijze waarop de leraar de beroepsrollen vormgeeft en in een persoonlijke beroepsuitoefening verbindt, maakt de leraar tot een authentiek professional.

In het proces van normatieve professionalisering gaat het om het kiezen en hanteren van een persoonlijk waardenkader, om verantwoord handelen en om voortdurende reflectie op kader en handelen. Zo wordt

en blijft de leraar zich bewust van eigen keuzes en positie, van zijn identiteit. Dat maakt hem uniek en authentiek. En juist de uniciteit en authenticiteit van de leraar maken voor leerlingen het verschil. Leerlingen ervaren persoonlijke betrokkenheid, worden aangesproken op hun mens zijn en op hun mogelijkheden vanuit een waarachtig persoonlijk appel. Dat zet hen aan tot antwoorden op dat appel en tot verantwoordelijkheid.

Zo zet de Marnix Academie met de achtste competentie bewust in op het proces van (onmisbare) normatieve professionalisering en biedt zij de (aanstaande) leraar de mogelijkheid om tot 'professioneel zelfverstaan' te komen (Kelchtermans, 2003).

4.3. Bekwaam, betrokken en bevlogen

De noties van competent handelen en normatieve professionaliteit heeft de academie samengebracht in drie begrippen: *bekwaam*, *betrokken* en *bevlogen*. Deze begrippen kunnen gehanteerd worden als kernbegrippen voor het beroep van leraar. Bekwaamheid wordt daarbij opgevat als 'professioneel kunnen handelen', betrokkenheid als 'er zijn ten behoeve van de ander' en bevlogen als 'inspirerend en geïnspireerd'. De drie begrippen zijn aan elkaar verbonden en 'niet los verkrijgbaar': alle drie doen zij ertoe, in combinatie met elkaar.

In een compacte omschrijving is het beroepbeeld als volgt geformuleerd:

De leraar basisonderwijs van de 21e eeuw is bekwaam, betrokken en bevlogen:

- *bekwaam* in alle dimensies van het vak (een goede meester of juf);
- *betrokken* op wat met kinderen, op school en in de samenleving gebeurt en
- *bevlogen* door wat uit vitale bronnen op hem of haar af komt en wat hij/zij weet te vertalen in creatief handelen.

Deze drie begrippen worden nader uitgewerkt door een verbinding te maken met lagen in het handelen van de leraar:

- de laag van professioneel handelen - de laag van het doen, van *handen en voeten*;
- de laag van de identiteit en betrokkenheid - de laag van het *zijn*, van het *hoofd en het hart*;
- de laag van spiritualiteit en inspiratie - de laag van het *denken, voelen, willen*, van de *ziel*.

4.3.1. Professioneel handelen

De laag van het professioneel handelen is de laag van het *doen*. Het handelen wordt zichtbaar in de verschillende beroepsrollen (zie ook 4.4). Dat handelen wordt bepaald en gekleurd door de andere, onderliggende lagen. De laag van het professionele handelen kan ook worden aangeduid als de laag van *handen en voeten*. Daarmee worden beelden opgeroepen van de weg die je gaat en de daden die je doet. Competentiebeschrijvingen hebben betrekking op deze laag, hoewel in de competentie die betrekking

heeft op reflectie en ontwikkeling en in de competentie die betrekking heeft op normativiteit en inspiratie ook een verbinding wordt gemaakt met de onderliggende lagen van identiteit en spiritualiteit. Je kunt de laag van professioneel handelen ook aanduiden als de laag van *'bekwaam leraarschap'*.

4.3.2. Identiteit en betrokkenheid

Onder de laag van het professionele handelen bevindt zich de laag van het *zijn*. De persoonlijke en professionele identiteit zijn deels zichtbaar (in het handelen, in de geëxpliciteerde kwaliteiten bijvoorbeeld), deels onzichtbaar. De laag van de identiteit is ook aan te duiden als de laag van *hoofd en hart*. Het hoofd roept het beeld op van 'overdenken en overwegen', van zien, horen en spreken. Het hart staat voor de gekozen richting en voor de betrokkenheid bij. Daarom kan deze laag ook aangeduid worden als de laag van *'betrokken leraarschap'*.

4.3.3. Spiritualiteit en inspiratie

Onder de laag van het zijn bevindt zich de laag van het denken, willen en voelen. De laag van de spiritualiteit is de laag van passies, van diepste drijfveren, van nog impliciete visies en overtuigingen. Het is als het ware de bron voor persoonlijke professionaliteit. Het is de laag van de *ziel*. Dat woord roept beelden op van bezieling en bezielde zijn. Het is wat (en ook wie!) jou ten diepste beweegt. Daarom kun je deze laag ook de laag van *'bevlogen leraarschap'* noemen.

4.4 Vertaling in beroepsrollen

De bekwaame, betrokken en bevlogen leraar vervult zijn beroep in verschillende rollen. Die rollen zijn complementair en vaak tegelijkertijd in het handelen van de leraar aan de orde. De hieronder volgende opsomming kan gelezen worden als een vertaling van de begrippen *bekwaam*, *betrokken* en *bevlogen* in praktische handelingscomponenten van de beroepsrollen van de leraar:

- als pedagoog;
- als (vak-)didacticus;
- als organisator;
- als teamlid;
- als cultuurdrager;
- als onderzoeker;
- als inspirator;
- als persoonlijk professional.

4.4.1. De leraar als pedagoog

De leraar begeleidt elk kind dat aan zijn zorg wordt toevertrouwd, in zijn ontwikkeling. Hij levert aan die ontwikkeling een bijdrage, zodat het kind zich kan ontwikkelen tot een zelfstandig denkend en handelend, waardebewust, sociaal en kritisch betrokken deelnemer aan de samenleving. Om een adequate bijdrage aan die ontwikkeling te kunnen leveren weet de leraar wat in de belevingswereld van kinderen speelt.

Hij sluit daarbij aan en dat doet hij vanuit een welbewuste en oprechte verbondenheid met het kind.

De leraar is in staat het kind individueel en als deelnemer aan de groep te begeleiden. Hij heeft daarbij aandacht voor het pedagogisch klimaat, een klimaat waarin het kind zich gekend, herkend en erkend weet. De leraar weet in zijn (pedagogisch) handelen aan te sluiten bij de psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie). De leraar is in staat een klimaat van vertrouwen te creëren, waardoor kinderen zich zowel ondersteund als uitgedaagd weten.

4.4.2. De leraar als (vak-)didacticus

De leraar is vooral groepsleerkracht. Dat betekent dat zijn didactisch handelen gericht is op kennisontwikkeling en -creatie bij kinderen. In de *Kerndoelen Basisonderwijs* is vastgelegd welke vak- en vormingsgebieden bij die kennisontwikkeling betrokken zijn. In feite betekent dat dat de leraar op al deze vak- en vormingsgebieden dient te beschikken over relevante kennis en vaardigheden op een generaal niveau. Op een onderscheiden gebied kan de leraar zich als 'specialist' profileren en kan hij zich op basis van transfer (op hetzelfde niveau) op een ander gebied begeven. Als specialist kan hij een bijdrage leveren in het kader van 'team teaching'.

De leraar beschikt over een referentiekader met vakconcepten en specifieke didactieken en kan vanuit dat kader relevante leerarrangementen ontwikkelen en uitvoeren. Hij weet een betekenisvolle leeromgeving te ontwerpen waarmee hij de leerlingen uitdaagt om kennis te verwerven en kennis te creëren.

4.4.3. De leraar als organisator

De leraar is in staat ontwikkelings- en leerprocessen te organiseren. Hij creëert voorwaarden voor het goede verloop van individuele en groepsprocessen. Hij kan zorg dragen voor effectieve leertijd, heeft oog voor klassenmanagement en voor het kind in de groep. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. Ook weten de kinderen wat ze moeten doen, en hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

Het is de verantwoordelijkheid van de leraar om ervoor te zorgen dat situaties zodanig gestructureerd, overzichtelijk, ordelijk, veilig en taakgericht zijn, dat de leerlingen optimaal tot ontwikkeling en leren kunnen komen. Het gaat hier om een dynamisch evenwicht tussen structuur en onzekerheid, regulering en ruimte. De leraar weet daarbij te leiden en te begeleiden. Leerlingen verschillen in hun mogelijkheden op dit gebied en moeten bovendien in toenemende mate zelf verantwoordelijk zijn voor hun (leer)omgeving. Het structureren van de situatie is zodanig, dat leerlingen in toenemende mate eigenaar worden van hun leerproces. Daarnaast daagt de leraar uit tot actief leren en richt hij de leeromgeving dusdanig in dat kinderen worden gestimuleerd om zich te ontwikkelen.

4.4.4. De leraar als teamlid

De leraar werkt niet geïsoleerd. Hij is in staat als teamlid te functioneren en kan daarbij een bijdrage leveren aan team- en schoolontwikkeling. Hij doet dat vanuit de overtuiging dat hij als professional een lerende is en dat hij van anderen kan leren. Omgekeerd biedt hij collega's de mogelijkheid om van hem te leren door actief bezig te zijn met kennisontwikkeling en -creatie. Als teamlid zet hij zich in voor de doorbreking van het 'leren en onderwijzen' in isolement. Met de basisbekwaamheden en de specifieke expertise waarover hij beschikt, is hij een belangrijke schakel in het team.

4.4.5. De leraar als cultuurdrager

De leraar is lid van een team, medewerker van een school die weer onderdeel is van een groter geheel. Dat grote geheel, de maatschappij, is op allerlei manieren in de school aanwezig. Maatschappelijke ontwikkelingen en invloeden dringen door in de groepen. En van de school en de leraar wordt een reactie verwacht op die invloeden en ontwikkelingen. Dat betekent dat de leraar weet heeft van die ontwikkelingen, zich bewust is van zijn rol als cultuurdrager en in staat is de leerlingen in te leiden in die cultuur. Daarbij mag de leraar ook een kritische houding hebben ten opzichte van wat zich aan maatschappelijke ontwikkelingen en invloeden aandient. Diezelfde kritische houding leert hij of zij de leerlingen aan door daarin voor de leerlingen een voorbeeld te zijn.

Bij de rol als cultuurdrager hoort ook dat de leraar kinderen leert kijken en luisteren naar wat hun omringt, dat hij de kinderen respect bijbrengt voor wat waard is gekoesterd te worden en dat hij de kinderen ondersteunt in het leveren van een bijdrage aan de cultuur. Ook is aan deze rol het begrip 'duurzaamheid' verbonden. De omgang met elkaar en met de omringende culturele en maatschappelijke structuren en verschijningsvormen is gericht op het in stand houden van wat de moeite waard is en wat leven blijvend mogelijk maakt.

Duurzaamheid is verbonden aan:

- wat er werkelijk toe doet;
- wat kan blijven voortbestaan;
- wat verbindt en wat verder verspreid kan worden;
- wat sociaal rechtvaardig is;
- wat behoedzaam brongebruik is;
- wat diversiteit bevordert;
- wat actief en activerend is.¹

4.4.6. De leraar als onderzoeker

De leraar benadert zijn werkomgeving ook als leeromgeving. Dat betekent dat de leraar beschikt over een onderzoekende houding en dat hij in staat is situaties en problemen te analyseren, dat hij de juiste infor-

matie kan verzamelen en dat hij op basis van die informatie adequaat kan handelen. Deze onderzoekende houding vindt zijn oorsprong in een (blijvende) nieuwsgierigheid naar de wijze waarop kinderen zich het best kunnen ontwikkelen, naar de beste manier om deze ontwikkeling te ondersteunen en naar kennis- en competentieverwerving in het algemeen.

4.4.7. De leraar als inspirator

Een belangrijk deel van de ontwikkeling van kinderen wordt ondersteund en begeleid door de leraar. Dan mag ook van een leraar verwacht worden dat hij kinderen inspireert, uitdaagt en bemoedigt. Daarbij zijn begrippen als relatie, autonomie en competentie voorwaardelijke basisbehoeften. Wie inspireert en bemoedigt, heeft zelf ook behoefte aan inspiratie en bemoediging. De leraar als inspirator heeft daarom zicht op wat hem inspireert en verder brengt. Die leraar is actief op zoek naar inspiratiebronnen en inspirerende voorbeelden. De levensbeschouwelijke traditie waarin de leraar staat kan zo'n bron zijn.

4.4.8. De leraar als persoonlijk professional

De persoonlijke professionaliteit van de leraar is enerzijds een optelsom van alle hierboven genoemde beroepsrollen en anderzijds meer dan die optelling. De wijze waarop de leraar de beroepsrollen vormgeeft en in een persoonlijke beroepsuitoefening verbindt, maakt de leraar tot een uniek en authentiek professional. Hierbij zijn de lagen van de identiteit en de spiritualiteit van de leraar in het geding. Juist de uniciteit en authenticiteit van de leraar maken voor kinderen het verschil. Zij ervaren persoonlijke betrokkenheid, zij worden aangesproken op hun mens zijn en op hun mogelijkheden vanuit een waarachtig persoonlijk appel. Dat zet hen aan tot antwoorden op dat appel, en tot verantwoordelijkheid.

4.5. Een leraar met lef

De leraren die de Marnix Academie voor de 21e eeuw opleidt, maken zich gedurende de opleiding een visie op goed onderwijs eigen. Een aan de Marnix Academie afgestudeerde leraar kan kwaliteiten laten zien in zijn bekwame handelen; hij kan laten zien hoe hij als professional betrokken is op kinderen, op de school en op de samenleving; en hij kan zichtbaar maken hoe hij bevlogen nieuwe verbindingen weet te maken tussen de traditie en het moderne leven, gedreven door zijn of haar idealen, passies en kwaliteiten. Hij kan authentiek handelen in onverwachte situaties, laat zich regelmatig voeden door voor hem belangrijke inspiratiebronnen en verdiept permanent zijn of haar passie voor leren. Zo'n leraar is *bekwaam, betrokken en bevlogen*. Deze leraren zijn herkenbaar aan een inspirerende en creatieve wijze van handelen in de praktijk.

Een bekwame, betrokken en bevlogen leraar heeft 'lef'. De Marnix Academie wil dit begrip graag gebruiken om de door haar beoogde professional te typeren. 'Lef' is om verschillende redenen een prachtige 'samenvatting' van bekwam, betrokken en bevlogen.

Lef is in het Nederlands verbonden met 'moed'. Een leraar met lef heeft de moed om op een persoonlijke

wijze goed onderwijs te realiseren, soms tegen de stroom in. Een leraar met lef is echter meer dan een moedig persoon. Lef is in de Bijbelse traditie het woord voor 'hart', in de 'Bijbelse biologie' de plaats van de koers en de richting die je geeft aan je bestaan en je handelen. Daarbij gaat het altijd om een 'gepassioneerde en passionele' koers: de weg die je vol overtuiging gaat en die aangeduid kan worden als een weg van leren en vernieuwen. Het is de weg van de leraar die in beweging is en blijft.

Een leraar met lef is iemand die:

- weet waarvoor hij staat (persoonlijke drijfveren, kernwaarden en inspiratiebronnen) en die zich daarin kan ontwikkelen en vernieuwen;
- aan professioneel handelen richting kan geven en zich daarin weet te ontwikkelen en vernieuwen door dialoog, zelf(reflectie) en feedback;
- met hart en ziel wil werken aan een samenleving gebaseerd op rechtvaardigheid, solidariteit, duurzaamheid en compassie.

Bij die leraar past:

Als wij niet meer geloven dat het kan
Wie dan wel?
Als wij niet meer vertrouwen op houden van
Wie dan wel?
Als wij niet meer proberen om van fouten wat te leren
Als wij 't getij niet keren
Wie dan wel? ²

1. Vrij vertaald naar aanleiding van *The Seven Principles of Sustainable Leadership* van Andy Hargreaves.

2. Liedtekst van Paul van Vliet.

5 *Opleiden in samenhang*

Zij is geduldig als de najaarsregen
- die blijft de hele dag -
haar klas staat vol met groene planten
en misschien hebben die het hoogste
gezag. Er is geen kind bij haar
verlegen; het kan toevallig altijd
wat het mag.

(Leeflang, 1982).

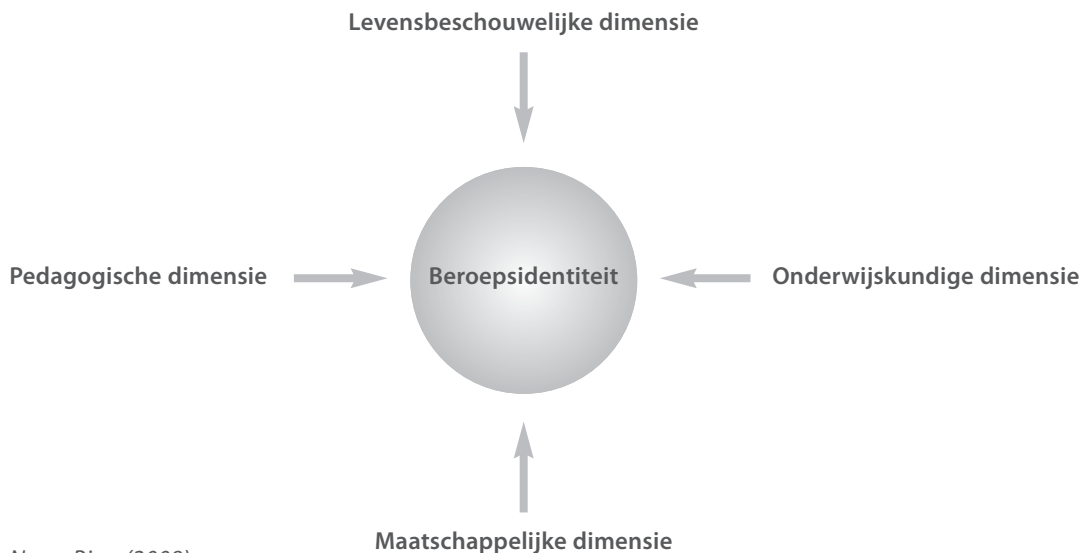
Vanuit de relationele visie op kind, medemens, de Ander en de maatschappij is in hoofdstuk 4 een beeld van het beroep geschetst. In dit hoofdstuk wordt de verbinding gemaakt met de wijze waarop de Marnix Academie aanstaande leraren in aanraking brengt met het door haar geformuleerde beeld van het beroep en studenten opleidt tot bekwame, betrokken en bevrogen professionals. Kernbegrip hierbij is 'integraliteit'.

De vragen die in dit hoofdstuk aan de orde komen, zijn:

- Welke betekenis heeft dit beroepsbeeld voor de wijze van opleiden?
- Hoe wordt zichtbaar dat de academie 'leraren met lef' opleidt?

Om een antwoord te kunnen geven op de vraag *hoe* aanstaande leraren opgeleid worden tot bekwame, betrokken en bevrogen professionals is een nadere uiteenzetting van het beroepsbeeld noodzakelijk. Daarbij wordt gebruikgemaakt van vier samenhangende dimensies binnen het beeld: de pedagogische, onderwijskundige, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dimensie. Bij het onderscheiden van de dimensies wordt overigens wel een integrale benadering, een verbinding tussen de vier dimensies, nagestreefd. Die verbinding is noodzakelijk om in het praktisch handelen van de leraar 'ongerijmdheden' en willekeur en vrijblijvendheid te voorkomen.

Het gaat bij deze te realiseren *integraliteit* om de samenhang tussen visie, didactiek en toetsing. Door deze drie aan elkaar te verbinden wint het te realiseren beeld van het beroep aan kracht.



Naar: Rigg (2008).

5.1. Een integraal beroepsbeeld

De pedagogische, onderwijskundige, levensbeschouwelijke en de maatschappelijke dimensie behoren samen en in samenhang tot het fundament van het gerealiseerde beroepsbeeld. De vier onderscheiden dimensies liggen ten grondslag aan de professionele identiteit van de leraar, die op haar beurt weer zichtbaar is in de wijze waarop de leraar het beroep vormgeeft. In dit gedeelte wordt beschreven hoe de Marnix Academie de verschillende dimensies uitwerkt en van een specifieke inkleuring voorziet. Die inkleuring is exemplarisch. Op basis van die inkleuring wordt iedere aanstaande leraar opgeroepen zijn eigen invulling te verwoorden en te realiseren.

5.1.1. De pedagogische dimensie

De pedagogische dimensie heeft betrekking op de visie op *de opvoeding en ontwikkeling van kinderen*. Bij de ontwikkeling van een pedagogische visie maakt de Marnix Academie gebruik van inzichten van onder andere Dasberg, Korczak, Stevens, Janssen-Vos en Laevers. Bij deze dimensie gaat het erom dat een leraar zich leert verplaatsen in het perspectief van een kind en daarbij nagaat wat voor de ontwikkeling van het kind van belang is. De Marnix Academie legt in haar benadering van de pedagogische dimensie de nadruk op pedagogische kernwaarden als verbondenheid, emancipatie en verantwoordelijkheid.

5.1.2. De onderwijskundige dimensie

De onderwijskundige dimensie gaat over de visie van de leraar op *de inrichting van het onderwijs*. Het betreft hier vooral een didactische en organisatorische bekwaamheid voor het instrueren en begeleiden van kinderen. Daarbij is er aandacht voor manieren van kennisontwikkeling en voor het scheppen van ruimte en betekenisvolle leeromgevingen. De Marnix Academie kiest in haar aanpak van de onderwijskundige dimensie voor de ontwikkeling van een instrumentarium waarmee de aanstaande leraar in staat is om diversiteit in ontwikkeling en talent bij leerlingen ruim baan te geven en te waarderen.

5.1.3. De levensbeschouwelijke dimensie

De levensbeschouwelijke dimensie gaat in op de vraag hoe de leraar *zin en betekenis geeft* aan het eigen professionele handelen en hoe die *persoonlijke zingeving en spiritualiteit doorwerkt* in zijn kijk op goed onderwijs. Voorbeelden van waarden die het handelen van leraren kunnen richten, zijn: saamhorigheid, creativiteit en duurzaamheid. In de levensbeschouwelijke dimensie legt de Marnix Academie relaties met de levensbeschouwelijke traditie waaraan de academie zich verbonden weet. Dat leidt tot noties als: er zijn ten behoeve van de ander, het gelaat van de ander ervaren als een appel dat op je gedaan wordt, je geroepen weten en op weg gaan.

5.1.4. De maatschappelijke dimensie

In de maatschappelijke dimensie gaat het om de *verbinding* die de leraar legt *tussen onderwijs en maatschappelijke opdracht*. In de uitwerking van die maatschappelijke opdracht klinkt uiteraard de eigen maatschappijvisie door en wordt zichtbaar bij welke maatschappelijke onderwerpen de leraar zich betrokken

voelt en waarom. Net zoals bij de levensbeschouwelijke dimensie is de persoonlijke kijk op de maatschappij in het professionele denken en handelen van de leraar als kleur zichtbaar. De Marnix Academie vraagt bij de maatschappelijke dimensie aandacht voor duurzaamheid en benoemt diversiteit als kans en verrijking.

5.1.5. Samenhang tussen de dimensies

In een verantwoorde visie op het beroep van leraar basisonderwijs is de *samenhang* tussen de verschillende dimensies zichtbaar. Zo kan bijvoorbeeld de levensbeschouwelijke waarde ‘saamhorigheid’ doorspelen in een pedagogische visie waarin ‘respectvol samenleven’ belangrijk geacht wordt. Dit wordt bijvoorbeeld weer doorvertaald naar de onderwijskundige visie waarin de leraar een voorkeur laat zien voor coöperatief leren. Een en ander kan gevoed zijn vanuit maatschappelijke opvattingen over burgerschap en sociale cohesie.

Bewustwording van deze samenhangen is belangrijk, onder andere om te voorkomen dat de vier dimensies met elkaar botsen. Werken en denken vanuit de samenhang is ook ruimtescheppend. De leraar ontdekt vanuit de samenhang hoe belangrijk het voor leerlingen is om zelf te ontdekken en te kiezen, en zelf vorm te geven aan keuzevrijheid in een pluriforme, interculturele samenleving. Die keuzevrijheid leidt in de huidige cultuur- en tijdsgeest overigens snel tot de omarming van waarden als ‘zelfstandigheid’ en ‘autonomie’ als belangrijke kernwaarden voor een volwaardig bestaan in de huidige samenleving.

De waarde ‘zelfstandigheid’ wordt niet in alle tijden en culturen op dezelfde wijze gewaardeerd, maar vertolkt de heersende levensvisie in de 21e eeuw in Nederland. Dit gegeven raakt weer aan de waardegeladenheid van alle onderwijs. Naast de waarde ‘autonomie’ plaatst de Marnix Academie haar uitwerking van de relationele benadering, geïnspireerd door kerngedachten van Emmanuel Levinas (zie hoofdstuk 3).

5.2. Integraal opleiden

De typering van de leraar van de 21e eeuw als een ‘leraar met lef’ en het onderscheiden van vier samenhangende dimensies in het beroepsbeeld heeft consequenties voor de opleiding van leraren. De Marnix Academie wil studenten opleiden tot bekwame, betrokken en bevlogen leraren basisonderwijs; in de opleiding staat een integrale benadering van het beroep centraal en worden studenten uitgedaagd om een samenhangende beroepsidentiteit te ontwikkelen.

Het curriculum is zo opgebouwd dat het de student voedt, uitdaagt en ondersteunt in het uitgroeien tot een bekwame professional die betrokken is op kinderen, op de school en op de samenleving, die weet waarvoor hij staat, die zich kan ontwikkelen en vernieuwen. Hieronder wordt de betekenis van het beroepsbeeld voor de wijze van opleiden in beeld gebracht.

5.2.1. De inrichting van de opleiding

De ontwikkeling naar een informatiesamenleving vraagt leraren die in staat zijn leerlingen uit te dagen tot actief leren en kennis construeren (zie hoofdstuk 2). Dat vraagt van de opleiding studenten zo op te leiden

dat zij goed toegerust worden voor deze taak. De Marnix Academie kiest daarbij voor een *competentie-gerichte opleiding* en een *toenemende zelfsturing* van de student. De opleiding ondersteunt het leerproces van de student en biedt voorwaarden voor leren en voor het leren om zelf verantwoordelijk te zijn voor het leerproces.

Vanaf het eerste jaar van de opleiding richt het curriculum zich op het competent handelen, en van het eerste tot vierde jaar wordt er een geleidelijke toename in zelfsturing van de student gevraagd. Daarnaast is er vanaf het begin van de opleiding aandacht voor het ontwikkelen van een persoonlijke beroepsidentiteit. In het curriculum komt de aansluiting bij de drie kernbegrippen bekwaam, betrokken en bevlogen als volgt tot uiting:

Bekwaam:

Het uitgroeien tot een bekwame leraar wordt gefaciliteerd en gestimuleerd in curriculumonderdelen die het zich eigen maken van de noodzakelijke kennis en vaardigheden en het verwerven van de beschreven beroepsspecifieke competenties tot doel hebben, zoals in algemeen didactische en vakdidactische programma's, vaardigheidstrainingen en in het leren in de praktijk.

Betrokken:

De opleiding is zo vormgegeven dat de student betrokkenheid kan ontwikkelen van ik – via de leerling, de groep, de school – naar de omgeving/de wereld. In de opleiding ligt op betrokkenheid een groot accent, bijvoorbeeld binnen het integrale programma 'LeerKracht' en binnen de studietoelichtingsbijeenkomsten. Daarnaast speelt ook het leren in de praktijk bij het ontwikkelen van betrokkenheid een belangrijke rol.

Bevlogen:

De student leert te motiveren en te verantwoorden hoe hij vanuit zijn persoonlijke identiteit en vanuit zijn visie op leren, op het onderwijs, op kinderen in hun context en op de samenleving, leraar wil zijn. Hierbij zijn 'deel zijn van' en 'verantwoord en geïnspireerd handelen' belangrijke begrippen. Met name in de studietoelichtingsbijeenkomsten, maar ook in algemeen onderwijskundige, pedagogische en vakdidactische programma's, wordt de student uitgedaagd actief op zoek te gaan naar zijn bronnen van inspiratie en naar de vertaling daarvan in creatief handelen. Dialoog, confrontatie met waardevolle bronnen, studie en reflectie zijn middelen die de academie inzet en de student aanreikt om te komen tot explicitering en verwoording van de eigen passie, impliciete visies en overtuigingen. Daarbij geeft de academie het onderwijs zo vorm dat ze zelf ook 'kleur bekent' en laat zien wat haar inspireert en waar ze voor staat.

Van een hoog opgeleide professional wordt verwacht dat hij permanent bezig is met zijn ontwikkeling en dat hij zichzelf hierbij adequaat kan sturen. De opleiding kiest dan ook voor een toenemende *vraagsturing*. Vraagsturing betekent in dit geval de mogelijkheid om binnen vastgestelde kaders zelf sturing te geven aan het eigen leerproces, waarbij het vooraf vastgestelde niveau van competentieontwikkeling en het

gevraagde hbo-niveau het leerproces richting en kader geven. Er is hierbij een geleidelijke opbouw van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren.

5.2.2. De keuze voor een dynamisch didactisch opleidingsmodel

In het denken over leren en onderwijzen is sprake van een paradigma-shift: een verschuiving vanuit het behaviorisme, via het cognitivism naar het sociaal-constructivisme. Deze verschuiving is rechtstreeks gerelateerd aan maatschappelijke veranderingen (zie hoofdstuk 2).

De Marnix Academie sluit met de opleidingsdidactiek vooral aan bij de stroming van het *sociaal-constructivisme*. Binnen het sociaal-constructivisme wordt leren opgevat als een proces van sociale interactie waarin op basis van concrete ervaringen nieuwe kennis wordt geconstrueerd en gereconstrueerd (Castelijns, Koster en Vermeulen, 2004). De academie vindt het van belang dat aanstaande professionals een actieve bijdrage leveren aan (collectieve) kennisconstructie. Met het oog op het beroep is dit uitgangspunt van vitaal belang.

Op de opleiding en in het praktijkleren worden er daarom voorwaarden gecreëerd die het voor studenten mogelijk maken aan deze kennisconstructie een bijdrage te leveren. Binnen de onderdelen van het curriculum waarin het zicht krijgen op jezelf, op jezelf als leraar, en het ontwikkelen van een visie op het beroep centraal staan, wordt het onderwijs vormgegeven vanuit de sociaal-constructivistische leertheorie. Ook staat kennisconstructie centraal in leergemeenschappen op partnerscholen en in ontwerp- en onderzoeksopdrachten van de academie.

De keuze van de Marnix Academie voor het sociaal-constructivisme is geen exclusieve keuze. Bij kennisverwerving en kennisconstructie en bij de bemiddeling hiervan (bij uitstek het ambacht van de leraar) hanteert de academie ook processen en aanpakken die vanuit een onderwijskundige optiek meer passen bij het *behaviorisme* en het *cognitivism*. Wanneer we ons richten op het beroep van leraar basisonderwijs zien we dat een professional dient te beschikken over specifieke vakvaardigheden en vakkennis. Een behavioristische aanpak kan effectief zijn bij het aanleren van die vaardigheden en het verwerven van die kennis. Waar studenten uitgedaagd worden om theorieën te toetsen in de praktijk en op basis van die praktijkervaringen de theorie te bevragen of onder spanning te zetten, is een cognitivistische aanpak doeltreffender.

In haar opleidingsdidactiek kiest de Marnix Academie dus niet voor één model of één aanpak. Afhankelijk van het type kennis of vaardigheid gaat de voorkeur uit naar een bij die kennis of vaardigheid behorende aanpak of passend model; de Marnix Academie kiest voor een 'beweeglijk' onderwijskundig model. Die keuze is ook principieel te verankeren en wel als volgt:

- Het beroep van leraar is een beroep in beweging in een samenleving in transitie. Deze beweging vraagt principieel om een benadering waarin ook beweging mogelijk is. Een dynamisch didactisch model biedt die ruimte.
- De Marnix Academie staat in een (levensbeschouwelijke) levende traditie, waarin behouden wordt wat waardevol geacht wordt en waarin ruimte is voor vernieuwing en verandering. Een dynamisch didactisch model waarin afhankelijk van de context en het leerdoel afwegingen gemaakt worden, sluit bij deze traditie aan.

De focus op het beroep van leraar basisonderwijs kan de academie behoeden voor een type beweeglijkheid dat past bij de metafoor van de 'supermarkt': pakken wat je pakken wilt. In haar beweging laat de academie zich leiden door duurzaam leren, door 'learning that lasts'.

5.2.3. Leren als gestructureerd cyclisch proces met de beroepspraktijk als focus

In navolging van Kolb (1984) zien we leren als een cyclisch proces waarin de volgende stappen te onderscheiden zijn: praktijk, ervaring, reflectie en theorie. De leercyclus van Kolb (1984) is een model om de stappen in het leerproces te structureren en een model om voorkeuren in leerstijlen in beeld te brengen. De leercyclus biedt tevens mogelijkheden om het leren zelf te structureren en vorm te geven. Daarnaast helpt het hanteren van de leercyclus van Kolb bij het bepalen van inhoud van de opleiding; de focus is steeds de beroepspraktijk.

De academie ziet zowel de opleiding als de beroepspraktijk als leeromgevingen die voor de lerende vanuit de opleiding te organiseren zijn: intern, via het opleidingsprogramma en extern via het praktijkleren. Wel is het zo dat de leerprocessen in de opleiding en in de beroepspraktijk in principe anders verlopen. Daar waar de praktijk de leeromgeving is, vindt voornamelijk informeel leren plaats. Het competente integrale handelen staat centraal. Praktijkleren levert contextgebonden competentieontwikkeling en praktijkgerelateerde kennis op. Als de opleiding de leeromgeving is, vindt er voornamelijk formeel leren plaats. Er is een formeel curriculum, de focus ligt op mentale activiteiten en het leren levert gedecontextualiseerde kennis op.

Om de leerprocessen in de verschillende leeromgevingen op elkaar af te stemmen wordt in de opleiding werk gemaakt van een zo dicht mogelijke benadering van informeel leren en binnen de beroepspraktijk van vormen van formeel leren. In beide leeromgevingen maakt de student zich de noodzakelijke kennis eigen, oefent en onderzoekt hij en bouwt hij aan zijn persoonlijke professionaliteit.

5.2.4. Beroepsrollen

De Marnix Academie wil studenten zo op het beroep voorbereiden dat zij in staat zijn om de verschillende beroepsrollen, zoals beschreven in 4.4, adequaat te vervullen en deze ook in een veranderende context te hanteren. Daarbij moeten studenten in staat zijn hun weg te vinden in het huidige basisonderwijs en

voldoende 'in hun mars' hebben om in een veranderende context (opnieuw) invulling te geven aan hun persoonlijke professionaliteit. Behalve 'beweeglijkheid' is daarom het aspect van duurzaamheid¹ in de opleidingsaanpak van betekenis: het gaat om leren voor de korte én langere termijn.

5.3. Borging van de beoogde ontwikkeling tot 'een leraar met lef'

Hierboven werd geschetst op welke manier de academie de student wil opleiden tot 'een leraar met lef'. De opleiding wordt competentiegericht ingericht, er is sprake van toenemende vraagsturing en aandacht voor de ontwikkeling van een persoonlijke beroepsidentiteit. Hieronder wordt geschetst hoe het feit dat de Marnix Academie studenten wil opleiden tot leraren met lef *zichtbaar* wordt. Met andere woorden: hoe de beoogde ontwikkeling gefaciliteerd en geborgd wordt.

Competentiegericht en vraaggestuurd opleiden staat of valt met de sleutelactiviteiten begeleiden en (zelf)beoordelen. Traditioneel fungeert beoordelen als instrument om de kwaliteit van de studenten en van de opleiding te bewaken; zij is summatief. *Summatieve toetsing* is bedoeld om (een fase van) het leerproces af te sluiten. Op logische mijlpalen in het curriculum vindt een weging plaats met het oog op beslissingen over de voortgang van de studie, de toekenning van studiepunten en het verlenen van het diploma.

Op de Marnix Academie speelt daarnaast ook, of wellicht zelfs juist, *formatieve toetsing* een belangrijke rol. Het doel van formatieve toetsing is niet het bewaken van de kwaliteit, maar het geven van impulsen voor verder leren. Bij formatieve toetsing wordt toetsing ingezet als een ontwikkelingsgericht instrument. Ontwikkelingsgerichte toetsing geeft de student informatie over zijn eigen individuele ontwikkelproces met het oog op bijsturing en het bepalen van nieuwe doelen en vervolgacties. In het onderwijs wisselen (formatief) toetsen en leren elkaar steeds af, waarbij de toetsing de motor is achter het op gang houden van het leerproces én een krachtig instrument voor het ontwikkelen van toenemende zelfsturing. Nieweg (2002) formuleert dat als volgt:

Studenten dienen te groeien in hun vermogens om opdrachten en academische vraagstukken zelfstandig de baas te kunnen. Het ligt voor de hand dat dit middels coaching en feedback op de voet wordt gevolgd. Dit komt overeen met de praktijk na het afstuderen, waar elke handeling wordt gemonitord, gewikt en gewogen - althans, zo zou het moeten. Bijsturing vindt daarom bij voorkeur tussentijds plaats en niet achteraf, als het mogelijk al te laat is.

Nieweg, 2002, pagina 49.

5.3.1. Een competentiegerichte circulaire opvatting over toetsen

Het competentiegericht opleiden heeft een omslag in het denken over toetsing teweeggebracht. De doel-

stellingen die aan de basis liggen van competentiegericht onderwijs kunnen alleen gerealiseerd worden wanneer de gebruikte beoordelingsvormen/toetsen hierop aansluiten; het integrale competente handelen van de persoon zal voorop moeten staan. Het gaat uiteindelijk niet om het los meten van kennis, vaardigheid of attitude, maar om de integratie en interactie met elkaar (Dochy & Nickmans, 2005). Het aantonen van competentiegroei, het ontwikkelen van een visie op het beroep en van het gevraagde hbo-niveau vormen daarom het hart van de toetsing.

5.3.2. De keuze voor een dynamisch toetsmodel

Bij het toetsen en beoordelen wordt de focus gelegd op het ontwikkelen van een professionele identiteit. Hierbij worden kennis, vaardigheden en attitude in onderlinge samenhang zoveel mogelijk in integrale, allesomvattende opdrachten getoetst. Deze focus geldt zowel gedurende het leerproces als aan het einde ervan. In een competentiegerichte opvatting over toetsen ligt het primaat bij bruikbare, betekenisvolle kennis, bewijst de student de eigen competentie en is feedback tijdens het leerproces structureel. Toetsing is dan ook zoveel mogelijk authentiek.

Bepaalde kennis en vaardigheden zijn echter voorwaardelijk voor competent handelen. Studenten dienen een repertoire op te bouwen van kennis en vaardigheden op het terrein van vakinhouden, (vak)didactiek, onderwijskunde en pedagogiek. Deze basale kennis en vaardigheden worden daarom in de majorfase apart getoetst en beoordeeld.

In 5.2.2 is uiteengezet waarom de Marnix Academie kiest voor een dynamisch onderwijskundig model. Ook bij toetsing kiezen we voor een dynamische aanpak. Afhankelijk van de inhouden die te toetsen zijn, kiest de academie de ene keer voor toetsen op deelaspecten en de andere keer voor grote, integrale toetsen. Voorbeelden van toetsen op deelaspecten zijn theorietoetsen en casustoetsen; voorbeelden van grote integrale toetsen zijn de assessments.

5.3.4. Integrale toetsing in assessments

Gedurende de hele opleiding wordt bij faseovergangen het *assessment* als summatieve toetsvorm ingezet. Daarbij neemt de Marnix Academie de definitie van Elshout-Mohr, Oostdam, Dietze en Snoek (2001) als vertrekpunt:

Assessment is het multidimensionaal beoordelen van de geschiktheid van een persoon voor een maatschappelijke taak of functie.

Elshout-Mohr, Oostdam, Dietze en Snoek, 2001, pagina 48.

Deze definitie suggereert dat een assessment alleen ingezet kan worden om te bepalen of een student startbekwaam is. Op de Marnix Academie zien we het assessment breder: met een assessment stellen we vast of de student toe is aan de volgende fase van de opleiding of – aan het einde van de opleiding – of hij startbekwaam is. De centrale vraag is daarbij steeds: kan de student aantonen dat zijn professionele identiteit voldoende ontwikkeld is om een volgende stap te maken?

Vast onderdeel van een assessment is een door de student samengesteld *assessmentdossier*. Dit dossier is een authentiek document dat gebaseerd is op elementen uit het praktijkleren en uit het opleidingsprogramma. De student maakt hierbij zelf keuzes in wat hij aandraagt.

Het dossier bestaat uit drie delen. In het eerste deel geeft de student zijn integrale visie op het beroep weer. Hij beschrijft zijn invulling van de pedagogische, onderwijskundige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke dimensie van het beroep in samenhang, en onderbouwt gemaakte keuzes met verwijzingen naar bronnen. De student illustreert vervolgens hoe hij handelt vanuit zijn visie op het beroep.

In het tweede deel van het dossier koppelt de student theorie en praktijkleren aan competentieontwikkeling en toont hij aan alle competenties voldoende te hebben ontwikkeld om aan de volgende fase te beginnen. In het laatste deel van het dossier wordt de student gevraagd zijn persoonlijk ontwikkelplan voor toekomstige professionele ontwikkeling tot/als leerkracht weer te geven.

Voor het laatste assessment, het *eindassessment*, legt de student een dossier aan dat de naam ‘meesterstuk’ draagt. In het meesterstuk en het daarna afgenomen ‘criteriumgerichte interview’ laat de student zien dat hij zich heeft ontwikkeld tot een bekwame, betrokken en bevlogen leraar, tot *een leraar met lef*. Hij geeft daarbij zicht op zijn persoonlijke inkleuring van het beroep van leraar en toont aan startbekwaam te zijn.

1. Het begrip *duurzaamheid* kent vele definities; in dit verband wordt een betekenisveld bedoeld dat te maken heeft met ‘*learning that lasts*’.

De beweging gaande houden

Het gepresenteerde beroepsbeeld, de opleidingsdidactiek en de wijze van borgen van de beoogde doelen zijn niet achter een bureau bedacht. Er is in brede kring aandacht aan besteed en vanuit die kring is het beeld aangevuld en bijgesteld. Zo organiseerde de academie de zogenaamde 'Rockanje-conferenties' voor alle personeelsleden. Tijdens die conferenties in Rockanje is gesproken over visie en inspiratie en zijn er aanbevelingen opgetekend voor verdere doorontwikkeling van de visie.

Studenten zijn geraadpleegd. Zij geven aan behoefte te hebben aan een duidelijke inkleuring en aan standpuntbepalingen. Zij zijn op zoek naar de dialoog over wie zijzelf zijn en wie de ander is. Het in deze bundel gehanteerde gedachtegoed van de filosoof Emmanuel Levinas blijkt aanknopingspunten te bevatten voor het zicht op die ander. Ook het beroepenveld heeft zich uitgesproken over het visiedocument. Het veld geeft aan vooral uit te zien naar 'een nieuwe generatie van leerkrachten die zich laten raken en die innerlijk betrokken zijn op wat er voor hen uiteindelijk toe doet'.

De conferenties en de gesprekken leidden tot de formulering van de volgende belangrijke kernwaarden:

1. Duurzaamheid (zorg voor de omgeving, zorg voor duurzaam leren);
2. Betrokkenheid (betrokkenheid op kind, school en samenleving);
3. Verantwoordelijkheid (voor de ontwikkeling van kinderen, van het team en van de school als geheel);
4. Mededogen (voor kinderen, voor collega's, voor de wereld);
5. Inspiratie, een lange adem (voor kinderen, voor goed onderwijs, voor de doorwerking van een vitale levensbeschouwelijke traditie);
6. Passie (voor leren en zich ontwikkelen);
7. Lef (de moed om op een persoonlijke wijze goed onderwijs te realiseren, soms tegen de stroom in).

Deze kernwaarden hebben hun plek gekregen in de bundel die nu voorligt. Ze zijn vertaald in een beroepsbeeld waarin voldoende focus aanwezig is en in een profiel dat als volgt omschreven kan worden:

De Marnix Academie is een gespecialiseerde hogeschool die alle ruimte biedt aan toekomstige leraren basisonderwijs om te ontdekken wie ze zijn. Vier jaar lang gaan studenten op reis om te ontdekken hoe ze inspirerende en geïnspireerde leraren kunnen worden. De academie vindt het belangrijk om iedere student uit te nodigen die zoektocht naar de persoonlijke en professionele identiteit aan te gaan. Daarbij

gaat het om vragen als: 'Wie ben ik, wat beweegt mij en wat houdt mij bezig? Welke inspiratiebronnen voeden mijn bestaan als leraar? Wie zijn inspirerende voorbeelden voor mij? Hoe kan ik mijn drijfveren vertalen in een manier van werken waarin ik kinderen begeleid en uitdaag om zelf en met elkaar zich tot betrokken wereldburgers te ontwikkelen?' Als mogelijk antwoord op die vragen reikt de academie het door haar geformuleerde beroepsbeeld aan: een bekwame, betrokken en bevlogen leraar met lef.

Voor veel studenten en medewerkers van de Marnix Academie vormt de christelijke traditie (in veel varianten) een belangrijk deel van hun religieuze levensbeschouwing. Deze religieuze articulatie maakt dat velen binnen de Marnix Academie de waarden, verhalen, rituelen en ervaringen uit deze traditie (en de joodse wortels daarvan) op een actuele en innoverende wijze gestalte willen geven in hun professioneel handelen. Relationele noties uit deze traditie, als zorg voor elkaar, gevoel voor rechtvaardigheid en vertrouwen in vernieuwing van de wereld, spelen daarin een belangrijke rol. Zij zijn herkenbaar in de eerder genoemde kernwaarden.

De kernwaarden zijn relationeel van aard. Dat wil zeggen dat ze alle een bijzonder kenmerk hebben: iedere waarde kent een (fundamentele) oriëntatie op de ander. Die oriëntatie in de kernwaarden zorgt voor beweging (de focus dient immers voortdurend op de ander gericht te zijn). Die beweging is zichtbaar in de beweeglijkheid van fundamentele nota's en notities van de academie. Die beweging is tevens zichtbaar in de relationele oriëntatie van de academie op medewerkers, op studenten en op het beroepenveld. Die oriëntatie vindt zijn uitgangspunt bij Levinas (zie hoofdstuk 3).

De beweging en beweeglijkheid zit ook in het gegeven dat de academie de gesprekken over en het werken met het beroepsbeeld niet als afgerond beschouwt. Integendeel, de academie mikt op voortdurende dialoog en beweging. Daarbij sluit de academie – zoals in de inleiding is betoogd – aan bij het pleidooi dat Cok Bakker (2004) houdt voor 'op weg gaan met fluïde beelden': een beroepsbeeld dat per definitie voorlopig, fragmentarisch en onvoltooid is. Met deze bundel en met de oproep aan de lezer om te reageren, te commentariëren en aan te vullen hoopt de Marnix Academie die beweging gaande te houden.

Bijlage 1

Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Theorie en praktijk van flexibel leren. Utrecht: Lemma.

<i>Stroming</i>		<i>Visie</i>
Behaviorisme	Leren	<ul style="list-style-type: none">• stimulus-responsassociatie• gedragsverandering door bekrachtiging• het leren van specifieke deelvaardigheden• opbouwen van associaties• een passief proces
	De lerende	<ul style="list-style-type: none">• is extern gemotiveerd• is beïnvloed door beloning• memoriseert overgedragen kennis• zal transfer maken naar situaties die identiek zijn
	De leerkracht	<ul style="list-style-type: none">• brengt informatie en kennis aan• deelt leerinhouden op in stukken die specifieke vaardigheden vereisen• biedt leerinhouden hiërarchisch aan
Cognitivisme	Leren	<ul style="list-style-type: none">• actief kennis verwerven• cognitieve structuren opbouwen• informatie cognitief verwerken• een proces van groei en ontwikkeling
	De lerende	<ul style="list-style-type: none">• verwerft actief kennis• bouwt zelf cognitieve structuren op• zal kennis transfereren als hij schema's en varianten kan herkennen
	De leerkracht	<ul style="list-style-type: none">• begeleidt• benadrukt het belang van schema's en varianten

*Stroming**Visie***Constructivisme**

Leren

- is een actief proces
- is cumulatief
- is een constructief proces
- is contextgebonden
- is betekenisvol leren
- wordt gestimuleerd door een cognitief conflict
- vraagt om een sociale context
- is zelfregulerend en doelgericht
- vindt plaats door omgang, interactie met de omgeving
- vindt plaats door te handelen in situaties
- is in realistische situaties vaardigheden aanleren.

De lerende

- gaat door het opdoen van ervaringen eigen betekenissen vormen en vervormen
- geeft aan iets betekenis als hij of zij de connectie kan leggen tussen bestaande en nieuwe kenniselementen

De leerkracht

- kan krachtige leeromgevingen ontwikkelen
- kan begeleiden naar een hoger niveau van functioneren

Bijlage 2

De teksten hieronder zijn bedoeld om inzicht te geven in de wijze waarop de Marnix Academie het kader van de zeven SBL-competenties (SBL is Stichting Beroepskwaliteit Leraren) heeft uitgewerkt en aangevuld. De aanvulling bestaat uit extra accenten in de zeven SBL-competenties en een toegevoegde achtste competentie. De acht competenties zijn:

- Competentie 1: Interpersoonlijk competent.
- Competentie 2: Pedagogisch competent.
- Competentie 3: Vakinhoudelijk en didactisch competent.
- Competentie 4: Organisatorisch competent.
- Competentie 5: Competent in het samenwerken in een schoolteam.
- Competentie 6: Competent in samenwerken met de omgeving.
- Competentie 7: Competent in reflectie en ontwikkeling.
- Competentie 8: Competent in inspiratie en normatief handelen.

Competentie 1. Interpersoonlijk competent

Als leraar basisonderwijs zorg je ervoor dat er in je groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Een leraar die interpersoonlijk competent is, kan de principes van basiscommunicatie in de groep toepassen. Hij geeft op een goede manier leiding, schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer. Hij bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen en zoekt daarom in de interactie met hen een goede balans tussen:

- leiden en begeleiden;
- sturen en volgen;
- confronteren en verzoenen;
- corrigeren en stimuleren.

Daarbij is respect voor de ander (en Ander) wezenlijk. Wie interpersoonlijk competent is, weet met diversiteit om te gaan. Interpersoonlijk competent zijn speelt ook een rol in de omgang in het team, met ouders en de (school-)omgeving. Het betekent eveneens dat je feedback kunt hanteren.

De omgang met de ander is dialogisch van aard en gericht op betekenisverlening.

Interpersoonlijk competent heeft een nauwe relatie met competentie 2 (pedagogisch competent), competentie 5 (samenwerken in een schoolteam), met competentie 6 (samenwerken met de omgeving) en met competentie 8 (het normatieve handelen en het inspireren van leerlingen).

Toelichting in hoofdlijnen

Communicatie

Communicatie is een sleutelbegrip bij de competentie interpersoonlijk competent. Je communiceert met leerlingen, met een groep, met teamleden, met ouders en met collega's in de omgeving van de school. Die communicatie heeft de volgende kenmerken:

- het gaat om een open communicatie (niet vooringenomen);
- het gaat om respectvolle communicatie (met respect voor de uniciteit van ieder mens).

Een belangrijk begrip binnen onderwijsituaties is de basiscommunicatie. Dit betekent:

- initiatief nemen en volgen in communicatie;
- ontvangstbevestigingen geven aan leerlingen;
- instemmende reacties geven, non-verbaal en verbaal (ja-reeksen);
- wisselende beurtverdeling hanteren;
- leiding geven.

Goede balans

Als het om leerlingen gaat, ben je in staat om leiding geven af te wisselen met ruimte geven en begeleiden. Je neemt op belangrijke momenten de leiding over de groep en op andere momenten bied je ruimte. Hetzelfde geldt voor sturen en volgen, voor confronteren en verzoenen en voor corrigeren en stimuleren. Je bent competent als je op de juiste momenten de juiste keuze maakt.

Diversiteit

Je ziet dat je te maken hebt met heel veel verschillen tussen degenen met wie je communiceert. Je respecteert die verschillen en maakt dat zichtbaar in de wijze waarop je communiceert. Die respectvolle omgang met mensen (met name de leerlingen in je klas) heeft te maken met jouw visie op de mens en op de jonge mens.

De manier waarop je omgaat met de anderen kan als voorbeeld dienen voor de leerlingen. Je bent je ervan bewust dat je op dat punt (en op andere punten) een identificatiefiguur voor de leerlingen bent en kan zijn. Dat bepaalt ook de wijze waarop je omgaat met de balans tussen leiden en begeleiden en de andere genoemde begrippenparen.

Dialogisch

In de wijze van communiceren geef je vorm aan dialogiseren. Het voeren van de dialoog is een wijze van communiceren, waarbij oprechte belangstelling voor de ander en ontmoeten centraal staan. Je biedt leerlingen ruimte om tot betekenisverlening en 'zelfverstaan' te komen. Je weet met leerlingen gesprekken te voeren en activiteiten uit te voeren die hen helpen bij het verstaan van belangrijke levensvragen.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die interpersoonlijk competent is:

- kan leiding geven aan de klas: hij neemt initiatief, geeft beurten, brengt structuur aan, geeft aanwijzingen, kan instructie geven, kan voorstellen doen, enzovoort (basiscommunicatie).
- kan ook 'volgen'. Als leerlingen heel graag iets willen of ergens intensief mee bezig zijn, kan hij hierbij aansluiten. Hij luistert naar de leerlingen en kan op hun vragen en behoeften ingaan.
- kan de communicatie 'breed maken' en de leerlingen betrokken houden.
- beschikt over begeleidingsvaardigheden (zoals vragen stellen, actief luisteren, samenvatten) om het leerproces van de leerlingen te kunnen begeleiden.
- kan diversiteit in communicatie hanteren, bijvoorbeeld interculturele communicatie.
- kan leerlingen corrigeren op een manier die duidelijk maakt wat hij van hen verwacht en zo, dat het kind in zijn waarde blijft.
- kan zijn grenzen aangeven, maar soms ook meegaan met de ander en zijn grens bewust iets verleggen.
- kan omgaan met feedback en ook feedback geven.
- kan dialogiseren: hij kan een bijdrage leveren aan betekenisverlening en zelfverstaan en heeft respect voor de diversiteit van betrokkenen bij het onderwijs.

Competentie 2. Pedagogisch competent

Als leraar basisonderwijs bevorder je de (sociaal-emotionele, levensbeschouwelijke en morele) *ontwikkeling* van de leerlingen individueel en in de groep. Je helpt hen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Als pedagogisch competente leraar ben je je bewust van de manier waarop jij je verhoudt tot jouw persoonlijke *waarden en normen*, die van de leerlingen, en die van de school en baseer je je keuzes hierop. Daarbij is er een relatie met competentie 1 (interpersoonlijk competent), 5 (samenwerken in een schoolteam), competentie 6 (samenwerken met de omgeving) en met het normatieve handelen uit competentie 8.

Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leef- en leeromgeving, tegemoetkomend aan de basisbehoeften van de leerlingen: *relatie, competentie en autonomie*. Daarbij kun je de uniciteit van het kind waarderen. Je hebt een pedagogische basishouding die zichtbaar is in sensitief, responsief gedrag en het hebben van hoge verwachtingen van en vertrouwen in iedere leerling.

Pedagogisch competent betekent ook dat je in staat bent de geëigende *pedagogische middelen* in te zetten.

Toelichting in hoofdlijnen

Ontwikkeling

Bevorderen van ontwikkeling is een sleutelbegrip bij de pedagogische competentie. Om dat te kunnen ben je vertrouwd met de leefwereld van basisschoolleerlingen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, en weet je hoe je daarmee om kunt gaan. Ook ben je bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele, levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van basisschoolleerlingen en met de problemen die zich

daarbij kunnen voordoen. Je weet met die problemen om te gaan. Daarbij onderken je het pluriforme karakter van de samenleving en kun je daarop inspelen.

Je helpt de leerlingen zich te ontwikkelen tot evenwichtige, unieke, zelfstandige, kritisch denkende en verantwoordelijke personen, die zich niet alleen met zichzelf verbonden voelen, maar ook met de ander (Ander), de (zorg voor de) omgeving en de samenleving.

Je bent bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, je bent vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; je weet die kennis te betrekken op je handelen als leraar.

Je hebt kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en je weet welke consequenties jij hieraan kan verbinden voor je handelen.

Waarden en normen

Je bent je bewust van jouw eigen waarden en normen. Je kunt die verbinden aan de waarden en normen van de organisatie waar je werkzaam bent. Belangrijke noties bij de omgang met de leerlingen zijn in ieder geval: relatie, competentie en autonomie.

Vanuit de relatie die je kunt aangaan met de leerlingen kun je je gedrag afstemmen op de leerlingen en hen van daaruit verder begeleiden in hun ontwikkeling. Je nodigt leerlingen uit van elkaar te leren en de uniciteit van ieder kind te waarderen. Je leert ze samen te werken en levert een bijdrage aan het kritisch leren denken. Je nodigt leerlingen uit zich te verbinden met hun omgeving (en met de zorg daarvoor) en van daaruit met de zorg voor de samenleving en de wereld.

Relatie, competentie en autonomie

De Nederlandse pedagoog prof. Luc Stevens duidt als basisbehoeften van leerlingen aan:

- Relatie: leerlingen hebben de omgang met en de erkenning van anderen nodig om zich te kunnen ontwikkelen;
- Competentie: leerlingen hebben de ervaring van 'ik kan het' nodig om zich verder te willen ontwikkelen;
- Autonomie: leerlingen hebben de ruimte van zelfstandig mogen functioneren nodig om zich te kunnen ontwikkelen.

Pedagogische middelen

Onder opvoedingsmiddelen en- vaardigheden verstaan we bijvoorbeeld: bemoedigen, aanmoedigen, time-out geven, uitgestelde aandacht, belonen, straffen.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die pedagogisch competent is:

- zorgt ervoor dat ieder kind 'er mag zijn' en zich kan ontwikkelen zoals dat bij het kind past;
- is in staat om leerlingen te stimuleren zich te ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk mens;

- stimuleert het positieve zelfbeeld van een kind en leert een kind te reflecteren op zijn gedrag en van daaruit zijn gedrag bij te stellen;
- biedt ruimte aan leerlingen om zelf verantwoordelijkheid op zich te nemen;
- laat leerlingen ervaren dat ze met elkaar in een groep 'samenleven'; dat betekent dat er soms ruimte is voor ieders individualiteit en soms aanpassing gevraagd wordt;
- draagt bij aan de waardenontwikkeling en morele ontwikkeling van leerlingen en biedt ruimte voor het ontwikkelen van een kritische bewuste levenshouding, afgestemd op de levensfase van het kind;
- speelt in op de basisbehoeften van individuele leerlingen en kan daaraan tegemoet komen. Van hieruit is hij in staat pedagogisch te handelen;
- erkent de uniciteit van ieder kind en is daardoor in staat zorgbehoeften van leerlingen te signaleren en om op individueel- en groepsniveau deze zelfstandig te signaleren en analyseren;
- heeft contact met ouders en is in staat in dit contact enerzijds aan te sluiten bij de ouders en hen te ondersteunen, maar is ook in staat om zijn visie op pedagogie en op leren aan te geven;
- heeft contact met instellingen en organisaties die expert zijn op het gebied van de pedagogiek.

Competentie 3. Vakinhoudelijk en didactisch competent

Als leraar basisonderwijs help je leerlingen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.

Je houdt je op de hoogte van maatschappelijke ontwikkelingen en van maatschappelijke invloeden die doordringen in de groepen en hebt een kritische houding ten opzichte van wat zich aan maatschappelijke ontwikkelingen en invloeden aandient.

Je hebt kennis van aspecten van duurzame ontwikkeling en je brengt je leerlingen respect bij voor hetgeen waard is gekoesterd te worden.

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, stemt de leerinhouden en zijn eigen gedrag af op de leerlingen in zijn groep en houdt rekening met individuele verschillen. Hierbij ga je uit van leer- en ontwikkelingslijnen.

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, heeft voldoende kennis en vaardigheid op de onderwijsinhouden en vakdidactieken. Uitgangspunt hierbij zijn de kerndoelen primair onderwijs.

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt in zijn groep een krachtige leeromgeving. Daarbij is er een relatie met competentie 1 (interpersoonlijk competent), competentie 2 (pedagogisch competent) en competentie 4 (organisatorisch competent).

Toelichting in hoofdlijnen

Kerndoelen primair onderwijs

Je beschikt over inhoudelijke kennis op de vakinhouden die in hoofdlijnen zijn vastgelegd in de kerndoelen voor het primair onderwijs. Deze beschrijving vergt een nadere uitwerking op kind- en leerkrachtniveau.

Daarbij stijgt jouw kennis uit boven het niveau van de basisschool. Je onderhoudt je kennis doordat je jezelf op de hoogte houdt van de maatschappelijke en culturele ontwikkelingen in de samenleving.

Een krachtige leeromgeving

Een krachtige leeromgeving is een sleutelbegrip bij de competentie vakinhoudelijk en didactisch competent. In een krachtige leeromgeving worden leerlingen tot leren uitgedaagd en gemotiveerd. In een krachtige leeromgeving werken leerlingen aan voor hen betekenisvolle inhoud. Hierbij maak je gebruik van coöperatieve werkvormen waarbij leerlingen de gelegenheid krijgen van elkaar te leren. Je biedt leerlingen ook de gelegenheid hun zelfstandigheid te ontwikkelen doordat je ze leert hoe ze de leertaak aan kunnen pakken. Je weet als competente leraar je leerlingen gevoelig te maken voor cultuuruitingen en veelkleurigheid. In je onderwijs maak je regelmatig gebruik van cultuuruitingen, zij maken ook deel uit van je krachtige leeromgeving. Je weet leerlingen te boeien en nieuwsgierig te houden doordat je laat zien geïnteresseerd te zijn in maatschappelijke en culturele ontwikkelingen en hen daarbij betreft. In je pedagogische en didactische keuzen laat je ook je levensbeschouwelijke visie zien.

Duurzame ontwikkeling

Je hebt kennis van aspecten van duurzaamheid. Je hebt interesse voor wat er in de wereld gebeurt en geeft het goede voorbeeld wat betreft een betrokken en zorgzame houding. Je brengt leerlingen een houding bij waardoor zij open staan voor wat waardevol is en willen bijdragen aan het behoud daarvan.

Leerlijnen

Je kunt de ontwikkeling van individuele leerlingen begeleiden omdat je kennis hebt van mogelijke leerlijnen in de verschillende vakgebieden. Je kunt hierdoor de juiste leertaken kiezen en de juiste didactische benadering. Je bemoedigt leerlingen tijdens de uitvoering van hun leertaak zodat zij succeservaringen kunnen opdoen.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is:

- kent de beginsituatie van de groep voor de verschillende vakgebieden en de individuele verschillen daarin;
- sluit in zijn lessen aan bij de leef- en belevingswereld van leerlingen;
- ontwerpt boeiende betekenisvolle leeractiviteiten voor de leerlingen, al dan niet met behulp van methodisch materiaal;
- kan verschillende vakken in samenhang en waar mogelijk geïntegreerd uitvoeren;
- maakt gebruik van de schoolomgeving;
- besteedt in zijn onderwijs regelmatig aandacht aan maatschappelijke ontwikkelingen;
- biedt leerlingen de gelegenheid met elkaar te communiceren over de manier waarop ze met elkaar omgaan en met de wereld om hen heen (mensen, natuur en milieu, dichtbij, ver weg);

- is zich bewust van zijn voorbeeldfunctie voor de leerlingen op het gebied van zorg voor leefbaarheid en handelt daarnaar;
- past afwisselende didactisch werkvormen en instructiemethoden toe die passen bij de te behalen doelen;
- maakt gebruik van de mogelijkheden van ICT;
- biedt ruimte voor en stimuleert zelfstandig leren, kan leerlingen bewustmaken van hun leerstrategie en hen van daaruit helpen om adequater te handelen;
- signaleert dreigende problemen bij individuele leerlingen en kan daarnaar handelen. Hierbij zorgt hij voor succeservaringen en weet hij wanneer extra hulp ingeschakeld moet worden.

Competentie 4. Organisatorisch competent

Als leraar basisonderwijs draag je zorg voor alle aspecten van klassenmanagement in je groep. Je hebt een goed overzicht van de taken die in een periode verricht moeten worden.

Je zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in je klas en in je lessen, zodat de leerlingen optimaal tot leren kunnen komen.

Je biedt structuur bij onzekerheid, reguleert wanneer dat nodig is en geeft ruimte waar dat kan, zodat leerlingen in toenemende mate eigenaar kunnen worden van hun leerproces. Je daagt uit tot actief leren en richt de leeromgeving zo in dat leerlingen uitgedaagd worden om zich te ontwikkelen (krachtige leeromgeving). Als leraar basisonderwijs ben je in staat om de verbinding te zien en te leggen met andere competenties, te weten: competentie 2 (pedagogisch competent) en competentie 3 (vakinhoudelijk en didactisch competent).

Toelichting in hoofdlijnen

Klassenmanagement

Om adaptief onderwijs te realiseren of om onderwijs te realiseren dat tegemoet komt aan de leerbehoeften van de leerlingen zijn er, behalve planning van onderwijs en klassenmanagement, nog een aantal belangrijke voorwaarden:

- Je draagt zorg voor duidelijke regels en routines.
- Je zorgt voor een overzichtelijke indeling in de ruimte waar je onderwijs verzorgt.
- Je draagt zorg voor effectieve leertijd.
- Je organiseert het onderwijs zo dat leerlingen zelfstandig kunnen werken in een rustige omgeving.
- Er is gelegenheid voor leerlingen om elkaar hulp te bieden.
- Er is ruimte en tijd om leerlingen extra ondersteuning te geven.
- Je draagt zorg voor een goede registratie van de ontwikkeling van de leerlingen en van het onderwijs dat je geeft.
- Je verantwoordt je planning van je onderwijs zodanig dat een ander jouw onderwijs kan overnemen (bijvoorbeeld bij ziekte).

Krachtige leeromgeving

Je daagt uit tot actief leren en je richt de leeromgeving dusdanig in dat leerlingen worden uitgedaagd zich te ontwikkelen.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die organisatorisch competent is:

- organiseert het werken en leren in de groep met behulp van een groepsplan, een deel-groepsplan en een individueel handelingsplan en zorgt voor adequate evaluatie;
- hanteert op een consequente manier (bestaande) regels, afspraken en procedures, functioneel voor het (samen) werken en leren;
- bedenkt samen met de leerlingen realistische, concrete en functionele procedures, regels en afspraken en plannings;
- schept ruimte en tijd om individuele leerlingen te kunnen begeleiden;
- evalueert regelmatig samen met de leerlingen het verloop van een (les)activiteit op organisatorische aspecten en maakt leerlingen hiermee medeverantwoordelijk voor de organisatie;
- hanteert organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die passen bij het (gezamenlijke) leerproces;
- richt de leeromgeving voor en met de leerlingen overzichtelijk en uitdagend in.

Competentie 5. Competent in het samenwerken in een schoolteam

Als leraar basisonderwijs die competent is in het samenwerken met zijn collega's lever je een bijdrage aan en ben je medeverantwoordelijk voor een goed *pedagogisch, didactisch en levensbeschouwelijk klimaat* op de school.

Je levert een bijdrage aan en bent medeverantwoordelijk voor een goede onderlinge *samenwerking* en een goede schoolorganisatie. Als professional ben je een lerende die van (en met) anderen wil leren en actief bezig wil zijn met kennisontwikkeling. Zo lever je een bijdrage aan team- en schoolontwikkeling in een *lerende organisatie*.

Je bent in staat eigen visie en werkconcept te verbinden met de *identiteit* van de school en je keuzen te verantwoorden.

Toelichting in hoofdlijnen

Pedagogisch, didactisch en levensbeschouwelijk klimaat

Je beschikt over voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch, didactisch en levensbeschouwelijk klimaat.

Samenwerking

Om in een schoolteam te kunnen samenwerken is het belangrijk dat je:

- interpersoonlijk competent bent. Met andere woorden: dat je op de hoogte bent van de principes van

- communicatie, van communicatiepatronen, van vergadertechnieken en van verschillende typen vergaderingen, en van de rollen die in een vergadering nodig zijn en dat je inzicht hebt in ontwikkelingsfasen van groepen;
- kunt reflecteren op de rol die jij vervult in een team en dat je nadenkt over welke rol je zou willen vervullen;
 - de dialoog aangaat met de teamleden en andere direct betrokkenen bij de school;
 - verantwoordelijkheid draagt en daarbij behorend gedrag vertoont, bijvoorbeeld afspraken nakomen;
 - verschillende rollen leert vervullen variërend van meer leidinggevende en initiatief nemende rollen naar meer volgende en aanpassende compromisachtige rollen;
 - werkt vanuit een onderzoekende houding en in staat bent een bijdrage te leveren aan praktijkgericht onderzoek.

Lerende organisatie

De school als lerende organisatie kenmerkt zich door vijf aspecten: persoonlijk meesterschap, gezamenlijke visieontwikkeling, teamleren, mentale beelden bespreken en bewust zijn van de school als open systeem (zie ook Senge 1992, Bosch en Jansen 2004).

Deel uitmaken van een lerende organisatie betekent dat je in staat en bereid bent je werkomgeving ook als leeromgeving te benaderen en samen met collega's die werkomgeving te onderzoeken en met behulp van adequate bronnen te analyseren en te verbeteren.

Je hebt een (in en met het team) gedeelde verantwoordelijkheid, tot het verder ontwikkelen van de school.

Identiteit

Je bent in staat je eigen visie te verwoorden en te onderbouwen. Je bent in staat en bereid met collega's de dialoog aan te gaan over de wijze waarop de (levensbeschouwelijke) identiteit van de school tot ontwikkeling komt en betekenis krijgt.

Je bent in staat, waar wenselijk, in contacten buiten de school je waarnemingen, opvattingen en handelen te communiceren en te verantwoorden vanuit de normen, waarden en pedagogische en onderwijskundige opvattingen waar de school voor staat. In die dialoog ben je in staat gebruik te maken van het concept 'meervoudig kijken en duiden'.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die competent is in het samenwerken in een schoolteam:

- is in overlegvormen, collegiale consultatie en intervisie in staat tot het ontvangen en geven van feedback;
- levert een constructieve bijdrage aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg om de schoolorganisatie goed te laten verlopen;
- levert een bijdrage aan de verdere ontwikkeling van het leef- en leerklimaat van de school (visie, identiteit en vernieuwing) door middel van het uitvoeren van onderzoek en is in staat een eigen visie te verwoorden en te verbinden aan die van de school;
- is in staat vanuit meerdere perspectieven naar een visie te kijken en heeft in dialogen een open houding

- voor nieuwe invalshoeken;
- is in staat informatie over te dragen aan toekomstige collega's en onderwijsondersteunend personeel;
 - integreert landelijke en internationale ontwikkelingen in het onderwijs in zijn visie en kan deze koppelen aan de eigen onderwijspraktijk.

Competentie 6. Competent in samenwerken met de omgeving

Als leraar basisonderwijs zorg je, in het belang van de leerlingen, voor een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school.

Je legt en onderhoudt hiervoor professionele *contacten met de ouders en verzorgers*, met *instellingen die zich bezig houden met de zorg voor de leerlingen* en met *sociaal-culturele instellingen* in de schoolomgeving. Het zelfde geldt voor *instellingen voor voorschoolse educatie en voortgezet onderwijs* en met mensen en instellingen die in relatie staan met de identiteit van de school.

Je bent in staat om in deze contacten met de omgeving de visie van de school te vertegenwoordigen en te verantwoorden.

Daarnaast houd je je op de hoogte van de ontwikkelingen in de samenleving en in de directe omgeving van de school. Je beoordeelt deze in relatie tot de identiteit van de school en vertaalt die beoordeling naar handelen in de praktijk.

Bij het samenwerken met de omgeving is er een relatie met competentie 1 (interpersoonlijk competent), 5 (samenwerken in een schoolteam) en met competentie 8 (competent in inspiratie en normatief handelen).

Toelichting in hoofdlijnen

Contacten met ouders en verzorgers

Je hebt inzicht in en belangstelling voor de thuissituatie van de leerlingen. Je bent bekend met de leefwereld van de leerlingen, hun ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden. Je onderhoudt op een open en constructieve manier contacten met de ouders of verzorgers.

Contacten met zorginstellingen

Je legt en onderhoudt contacten met zorginstellingen waar de school mee samenwerkt en je bent op de hoogte van de mogelijkheden die de zorginstellingen kunnen bieden.

Je stemt je werk goed af op de inbreng van deskundigen uit zorginstellingen en bent hierop aanspreekbaar.

Contacten met sociaal-culturele instellingen

Je legt en onderhoudt contacten met sociaal-culturele instellingen in de schoolomgeving en je bent op de hoogte van de mogelijkheden die deze instellingen kunnen bieden.

Je stemt je werk af op de mogelijkheden die instellingen waar je mee samenwerkt bieden.

Contacten met instellingen voor voorschoolse educatie en voortgezet onderwijs

Je legt en onderhoudt contacten, afhankelijk van de gekozen leeftijdsspecialisatie, met instellingen voor voorschoolse educatie of voortgezet onderwijs in de schoolomgeving en je bent op de hoogte van de mogelijkheden die deze instellingen kunnen bieden.

Je stemt je werk af op de mogelijkheden die instellingen waar de school mee samenwerkt bieden.

Gerelateerde gedragskenmerken

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving:

- onderhoudt op een open en constructieve manier contacten met ouders, verzorgers en zorginstellingen. Hetzelfde geldt voor sociaal-culturele instellingen en instellingen en mensen die in relatie staan tot de identiteit van de school;
- spreekt mensen en instellingen buiten de school aan die met leerlingen te maken hebben en is zelf ook aanspreekbaar voor die mensen en instellingen;
- is in staat de visie van de school te vertegenwoordigen en te verantwoorden in contacten met mensen en instellingen buiten de school;
- weet met welke zorginstellingen de school contacten onderhoudt en levert samen met de verantwoordelijke persoon van de school een bijdrage aan het onderhouden van deze contacten;
- benut de contacten met de zorginstellingen in het belang van de leerlingen;
- weet welke mogelijkheden sociaal-culturele instellingen in de schoolomgeving bieden voor leerlingen en benut deze in het belang van een brede sociaal-culturele ontwikkeling van leerlingen;
- weet welke samenwerking de school heeft met mensen en instellingen die in relatie staan met de identiteit van de school;
- neemt actief deel aan samenwerking met mensen en instellingen die in relatie staan met de identiteit van de school;
- is in staat contacten te leggen met instellingen voor voorschoolse educatie in de schoolomgeving of met scholen voor voortgezet onderwijs waar de basisschool een relatie mee heeft.

Competentie 7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Als leraar basisonderwijs werk je voortdurend aan je voortgaande ontwikkeling en professionalisering.

Je *reflecteert* regelmatig op je pedagogische, onderwijskundige en levensbeschouwelijke beroepsopvattingen en je professionele bekwaamheid en spiegelt deze onder andere aan relevante actuele literatuur rond ontwikkelingen in het beroepenveld. Je hebt een goed beeld van je eigen competenties en je sterke en zwakke kanten. Je *werkt* op een *planmatige* manier aan verdere ontwikkeling. Hierbij stem je je eigen ontwikkeling af op het beleid en de ambities van je school.

Je bent in staat je onderwijspraktijk te *onderzoeken* en te verbeteren met als doel onderwijs zodanig vorm te geven dat ieder kind zich hierin kan ontwikkelen.

Je bent je bewust van je maatschappelijke opdracht en verantwoordelijkheid.

Het competent zijn in reflectie en ontwikkeling hangt samen met competentie 1 (interpersoonlijk compe-

tent) met competentie 5 (samenwerken in een schoolteam) en competentie 8 (het aspect normatief handelen).

Toelichting in hoofdlijnen

Reflectie

Reflectie is een sleutelbegrip bij deze competentie. Je reflecteert op jouw ontwikkeling tot leraar basis-onderwijs. Dit doe je door na te denken over jouw functioneren in de praktijk, maar ook in je opleiding en in je studiegroep. Je bent bezig met het ontwikkelen van een persoonlijke visie op onderwijs en de plaats van onderwijs in onze samenleving en denkt na over jouw bijdrage daaraan. Reflecteren op je eigen ontwikkeling betekent ook dat je daaraan leervragen en leerdoelen verbindt.

Bij het reflecteren en bezig zijn met je ontwikkeling is er steeds een samenhang tussen theoretische concepten, praktijk en de verbinding daarin met jou.

Je maakt gebruik van evaluatie, reflectie en feedback van collega's in collegiale consultatie, intervisie of supervisie. Je maakt ook gebruik van informatie van leerlingen en ouders.

Planmatig werken

Je kunt een analyse maken van je competentieontwikkeling en op basis hiervan werken aan je voortgaande ontwikkeling.

Je bent in staat om jouw professionalisering te plannen, uit te voeren, te evalueren, bij te stellen en te borgen.

Onderzoek

Je hebt een nieuwsgierige, onderzoekende houding en durft planmatig te experimenteren met als doel de verbetering van de onderwijspraktijk en je eigen handelen daarin.

Je kunt situaties en problemen analyseren. Je kunt de juiste informatie verzamelen. Hierbij maak je gebruik van relevante, nationale en internationale bronnen. Je kunt informatie analyseren en onderzoeken in de praktijk en op basis hiervan je beroepsuitoefening verbeteren.

Gerelateerde gedragskenmerken

- Je bent in staat patronen die aan je gedrag ten grondslag liggen (en die positief of belemmerend werken) te benoemen en deze te hanteren of te veranderen.
- Je kunt antwoord geven op de vragen: waar reageer ik op en hoe doe ik dat? Wat doe ik en wat is het effect daarvan op de ander? Wat kan ik en hoe doe ik dit? Wat vind ik belangrijk en hoe laat ik dit zien? Wie ben ik en wie wil ik zijn als leraar? (Kernreflectiemodel van Korthagen).
- Je neemt verantwoording voor je eigen professionalisering door te werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan.
- Je werkt planmatig aan je eigen ontwikkeling met behulp van een persoonlijk activiteitenplan.
- Je bent in staat onderzoek te doen dat een bijdrage levert aan de kwaliteit van je handelen en dat een

- bijdrage kan leveren aan de schoolontwikkeling.
- Je vraagt regelmatig feedback aan anderen.

Competentie 8. Competent in inspiratie en normatief handelen

Als leraar basisonderwijs draag je bij aan de vorming van de leerlingen. Je maakt die vormende rol waar vanuit een (verantwoord en aan wetenschappelijke bronnen gerelateerd) *normatief kader*, waarin jouw opvattingen over (bijvoorbeeld) recht en rechtvaardigheid, ruimte geven, bemoedigen en ondersteunen in de omgang met de ander een plaats hebben gekregen. Je bent je bewust van die opvattingen en kunt die verwoorden en verantwoorden in taal en in handelen. Je sluit in dat handelen aan bij het normatieve kader van de school.

Je laat je *inspireren* om je rol als docent en medeopvoeder zo goed mogelijk vorm te geven. Je hanteert (levensbeschouwelijke) *inspiratiebronnen* en weet de leerlingen vanuit die bronnen te inspireren. Daarmee geef je op *authentieke wijze* vorm aan *persoonlijk meesterschap*.

Er zijn relaties met competentie 1 (interpersoonlijk competent) met 2 (pedagogisch competent) met 3 (vakinhoudelijk competent) met 5 (samenwerken in een team) met 6 (samenwerken met de omgeving) en met 7 (competent in reflectie en ontwikkeling).

Toelichting in hoofdlijnen

Normatief kader

Vanuit je eigen opvoeding en vanuit jouw eigen ontwikkeling tot volwassen mens vorm je opvattingen over wat 'het goede handelen' is, bijvoorbeeld over wat jouw rol is ten aanzien van je medemens, over wat recht en onrecht is en over wat de moeite waard is om op te hopen of je voor in te zetten.

Dat geheel van opvattingen noemen we een normatief kader; een dergelijk kader kleurt je handelen en gaat aan de beslissing om te handelen vooraf. Dat kader is een door jouw bewust gekozen en te verantwoorden kader. Een school beschikt als (lerende) organisatie ook over een dergelijk kader (de identiteit van de school). Je sluit in je handelen daarop aan.

Door zo vanuit een kader te handelen geef je zelf ook weer een voorbeeld, aan de leerlingen en aan je omgeving.

Inspireren

Inspiratie betekent letterlijk 'inblazing'. Wie geïnspireerd wordt of wie zich laat inspireren, ontvangt inzichten van buiten hem of haar zelf. Die inzichten verwerk je in een persoonlijke opvatting of visie. Wie zelf inspireert, maakt het voor anderen mogelijk om inzichten te ontvangen en van een persoonlijke kleur te voorzien.

Inspiratiebronnen

Je kunt je vanuit verschillende bronnen laten inspireren. Dat kunnen religieuze bronnen zijn, maar ook

bronnen die met kunst verbonden zijn (beeldend, muzisch of literair). Je kunt denken aan teksten, afbeeldingen, maar ook aan personen. Ook maatschappelijke bewegingen kunnen als inspiratiebron fungeren.

Op authentieke wijze

Het is van groot belang dat je jezelf bent en handelt op een wijze die bij jou past. Leerlingen hebben het onmiddellijk in de gaten als je een rol speelt die niet bij je past. Zij voelen zich dan door jou niet erkend en herkend. Authenticiteit (jezelf zijn en jezelf trouw zijn) is daarmee een belangrijke kwaliteit van leraren.

Persoonlijk meesterschap

Zoals ieder mens uniek is, is ook iedere meester of juf uniek. De wijze waarop jij het beroep van leraar basisonderwijs uitoefent, is meer dan een optelsom van kennis, kunde en houding. Jij geeft op persoonlijke wijze kleur aan het beroep, vanuit jouw visie en inspiratie. Je blijft je als juf of meester ontwikkelen, kritisch op je handelen reflecteren en maakt gebruik van eigen en andermans talenten.

Gerelateerde gedragskenmerken

- Je benadert leerlingen als unieke mensen.
- Je maakt gebruik van inspirerende verhalen en arrangementen.
- Je maakt aan leerlingen duidelijk hoe jij denkt over normatieve kwesties als recht en onrecht, en over wat er toe doet in de omgang met elkaar.
- Je nodigt leerlingen uit om hun visie op normatieve kwesties te formuleren.
- Je maakt leerlingen duidelijk hoe jij denkt over het omgaan met de directe leefwereld en met de wereld verder weg, nu en later.
- Je overlegt met ouders over visie en uitgangspunten.
- Je geeft vorm aan je 'eigen' verhaal en dat van de leerlingen.
- Je bemoedigt de leerlingen.
- Je kunt, vanuit een persoonlijk kader, een bijdrage leveren aan de persoonlijke zingeving van leerlingen.
- Je kent belangrijke 'grote verhalen' uit levensbeschouwelijke bronnen zoals de Bijbel.
- Je kunt een bijdrage leveren aan de (ontwikkeling van de) identiteit van de school.

Literatuurlijst

- Baart, A.** (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Baart, A.** (2004). *Aandacht. Etudes in presentie*. Utrecht: Lemma.
- Bakker, C.** (2004). *Uitdagende beroepsbeelden van leerkrachten*. Over het zwalken tussen administratie en inspiratie. In: Barbara de Kort en Annelies Bakker (red.), *Als ogen oplichten*, verkenning van een beroepsbeeld leraar basisonderwijs. Utrecht: Marnix Academie.
- Bauman, Z.** (1998). *Leven met veranderlijkheid, verscheidenheid en onzekerheid*, Amsterdam.
- Bauman, Z.** (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Berg, van den, B.** (2004a). *Als leren een feest wordt*. Utrecht: Marnix Academie.
- Berg, van den, B.** (2004b). *Als je ogen opengaan*. In: Barbara de Kort en Annelies Bakker (red.), *Als ogen oplichten*, verkenning van een beroepsbeeld leraar basisonderwijs. Utrecht: Marnix Academie, 85-106.
- Berg, van den, B., Steenis, van, A. & Valk, de, J.** (2007). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Berg, van den, B.** (2008a). *Aanspraak en antwoord, het levendige en dialogische denken van Eugen Rosenstock Huessy als een impuls voor een vitale en duurzame organisatieontwikkeling*. Utrecht: Marnix Academie. www.dynamische-identiteit.nl
- Berg, van den, B.** (2008b). *De roep om een nieuw verhaal*. Een pleidooi voor een vitale en veerkrachtige organisatieontwikkeling in de kennissamenleving van de 21e eeuw. Utrecht: Marnix Academie. www.dynamische-identiteit.nl
- Boeke, K.** (1934). *Kindergemeenschap. Ervaringen en perspectieven van de 'Werkplaats' te Bilthoven*. Utrecht: Bijleveld.
- Boer, de, T.** (1988). *Tussen filosofie en profetie: de wijsbegeerte van Emmanuel Levinas*. Baarn: Ten Have.
- Boerman, R.A. & Ebskamp, J.G.J.** (2005) *Een waardevolle leraar*. Baarn: HB uitgevers.
- Boerwinkel, F.** (1971/1966). *Inclusief denken, een andere tijd vraagt een ander denken*. Bussum: Unieboek.
- Boerwinkel, F.** (1974). *Einde of nieuw begin? Onze maatschappij op de breuklijn*. Baarn: Ambo.
- Buber, M.** (1998/1923). *Ik en Jij*. Utrecht: Bijleveld.
- Buber, M.** (2007/1973). *Dialogisch leven*. Utrecht: Bijleveld.
- Buber, M.** (2003 /1947). *De vraag naar de mens*. Utrecht: Kosmos.
- Burggraeve, R.** (1986). *Mens en medemens, verantwoordelijkheid en God. De ethische metafysiek van Emmanuel Levinas*. Leuven: Acco.
- Burggraeve, R.** (2008). *The Awakening of the Other. A provocative Dialogue with Emmanuel Levinas*. Leuven: Peeters.
- Castelijns, J., Koster, B., en Vermeulen, M.** (2004). *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Interactum lectoraat.

- Castelijns J., e.a.** (2008). *Kennis maken met scholen*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Dasberg, L.** (1975). *Groot maken door klein houden*. Meppel: Boom.
- Dasberg, L.** (2000). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000: of hulde aan de hoop*, rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, 2 juni 1980.
- Dasberg, L.** (1993). *Meelopers en dwarsliggers*, lezing ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van Trouw. Amsterdam: Trouw.
- Dasberg, L.** (1996). *Menswording tussen mode, management en moraal*. Amersfoort: CPS.
- Deurloo, K.A.** (1988). *De mens als raadsel en geheim, verhalende antropologie in Genesis 2-4*. Baarn: Ten Have.
- Dochy, F. & Nickmans, G.** (2005). *Competentieverricht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Duyndam, J. & Poorthuis, M.** (2003). *Levinas. (Kopstukken filosofie)*. Amersfoort: Lemniscaat.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Dietze, A. & Snoek, M.** (2001). *Assessment van competenties*. *Velon*, tijdschrift voor lerarenopleiders 22(2), 48-54.
- Fullan, M.** (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guwy, F.** (2008). *De ander in ons. Emmanuel Levinas in gesprek: een inleiding in zijn denken*. Amsterdam: Sun.
- Gandini, L., Edwards, C., & Forman, G.** (2005). *De honderd talen van kinderen*. De Regio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen. Amsterdam: SWP.
- Hargreaves, A.** (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Open University Press.
- Heschel, A.J.** (1955). *God in Search of Man, a Philosophy of Judaism*. New York.
- Heschel, A.J.** (1962/1992). *Wie is de mens?* Baarn: Ten Have.
- Janssen-Vos, F.** (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F.** (2008). *Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Jonas, H.** (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Taschen Verlag.
- Keij, J.** (2006). *De filosofie van Emmanuel Levinas. In haar samenhang verklaard voor iedereen*. Kampen: Klement.
- Kelchtermans, G.** (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G.** (2003). *Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs*. *Pedagogisch Tijdschrift*, jaargang 24, 471-492.
- Kelchtermans, G.** (2008). *Narrativiteit, zelfverstaan en kwetsbaarheid*. In: Stevens, L. (red). *Leraar wie ben je?* Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Kessels, J.W.M.** (2005). *De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD*. *Develop 1* (1), 6-17.
- Kessels, J.W.M.** (2007). *Bekwaamheid als basis voor kennis*. In: Stevens, L. (red.) *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 55-62.
- Kolb, D.A.** (1984). *Experimental learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korczak, J.** (1986/1919). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J.** (1985/1925). *Als ik weer klein ben*. Utrecht: Bijleveld.

- Kort, de, B. & Bakker, A.** (red.) (2004). *Als ogen oplichten*, verkenning van een beroepsbeeld leraar basisonderwijs. Utrecht: Marnix Academie.
- Korthagen, F.** (2004). *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*. *Velon*, jaargang 25, nummer 1.
- Korthagen, F.** (1998). *Leraren leren leren*, tekst oratie 20 maart 1998.
- Kuypers, S.** (2003). *Het kind in het biezende mandje*. In: Dorssen, van, H. (red.) *Het hoogste woord*. Bijbel voor kinderen. Baarn: Kwintessens, 61-64.
- Kroesen, O.** (2008). *Leven in organisaties, ethiek, communicatie, inspiratie*. Vught: Skandalon.
- Laevers, F.** (1997). *Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs.
- Leefflang, E.** (1982). *Op Pennewips plek*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Lengkeek, G.** (1996). *Professionaliteit en spiritualiteit*, Amsterdam: Academie voor Theologie en Levensbeschouwing.
- Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B.** (2007). *Wat leraren willen*. Over veranderingen in onderwijs van binnenuit. Assen: Van Gorcum.
- Levinas, E.** (1991/1974). *Anders dan zijn of het wezen voorbij*. Baarn: Ambo.
- Levinas, E.** (1987/1961). *De totaliteit en het Oneindige*. Baarn: Ambo.
- Levinas, E.** (1994/1972). *Humanisme van de andere mens*. Kampen: Kok.
- Levinas, E.** (1987a/1969). *Het menselijk gelaat, essays van Emmanuel Levinas*. Baarn: Ambo.
- Levinas, E.** (1987b). *Ethisch en oneindig*. Kampen/Kapellen: Kok/Pelckmans.
- Levinas, E.** (1994). *Tussen ons. Essays over het denken aan de ander*. Baarn: Ambo.
- Levinas, E.** (1989/1968). *De plaatsvervangende*. Baarn: Ambo.
- Ligthart, J.** (1916). *Over opvoeding. Pedagogische opstellen I*. Groningen: Wolters.
- Linde, van der, M.** (2006). *Feitse Boerwinkel. Inclusief denker*. Amersfoort: Horstcahier 26.
- Meijlink, K., & Berg, van den, B.** (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool*. Utrecht: Marnix Academie en het Utrechts Centrum voor de Kunsten.
- Moeyaert, B.** (2004). *De Schepping*. Met tekeningen van Wolf Erlbruch. Amsterdam: Querido.
- Nieweg, M.R.** (2002). *Leren van toetsen: op weg naar een nieuw model*. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 20 (1), 42-59.
- Ouaknin, M.A.** (1994). *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*. Paris: Seuil.
- Poorthuis, M.** (1989). *De Sederviering als blauwdruk voor geloofsoverdracht*. In: Poorthuis, M., Artikelen over teksten en hun uitleg in jodendom en christendom, 25-39. Hilversum: Folkertsma Stichting.
- Rigg, E.M.** (2005). *De kracht van de waardevolle school*. Amsterdam: KCA.
- Rigg, E.M.** (2008). *Waar sta je voor?* Over integrale visieontwikkeling op goed onderwijs. Intern artikel uit de kenniskring Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO) ten behoeve van visieontwikkeling binnen de Marnix Academie.
- Rigg, E. & Berg, van den, B.** (2008). *Identiteit ontwikkel je samen*. Utrecht: Marnix Academie.
- Roebben, B.** (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*.

Voorburg/Leuven: Acco.

Roothaan, A. (2001). *Levenservaring en levensoriëntatie. Elementen voor een theorie van spirituele identiteit*. In: Groenewoud, G., Haas, de, H., Os, van, J.F. en Voorsluis, B. (red.) *Tegenwoordigheid van Geest*, opstellen over spiritualiteit en mensbeschouwing, Zoetermeer: Boekencentrum.

Rosenzweig, F. (1954). *Der Stern der Erlösung*. Heidelberg.

Rosenzweig, F. (1937). *Kleinere Schriften*. Berlin.

Rosenstock Huessy, E. (1916). *Die Angewandte Seelenkunde*.

Roumen, T. (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Zoetermeer: Meinema.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bas.

Schuyt, L. (1999) *De kracht van bezieling: drijfveren van individuen en organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.

Spencer L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York.

Stevens, L. (red.) (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Stevens, L. (red.) (2008). *Leraar, wie ben je?* Apeldoorn/Leuven: Garant.

Stroetinga, M., Meijlink, K. & Berg, van den, B. (2008). *Resonanties 1. Over identiteit en diversiteit*. Utrecht: Marnix Academie.

Turkenburg, M. (2005). *Grenzen van de maatschappelijke opdracht van school, SCP*.

Voorsluis, B. (1988). *Taal en relationaliteit*. Over de verbindende kracht van taal volgens Eugen Rosenstock Huessy. Kampen: Kok.

Waayman, K. (2004). *Tegendraads lezen. De Schrift vanuit joods perspectief*. Kampen: Kok.

Wierdsma, A.F.M., (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Witvliet, Th. (2003). *Het geheim van het lege midden*. Over de identiteit van het Westers christendom. Zoetermeer: Meinema.

Witvliet, Th. (1999). *Gebroken traditie. Christelijke religie in het spanningsveld van pluraliteit en identiteit*. Baarn: Ten Have.

Zweerman, Th. (1997). *Oriëntatie en zin*. Aanzet voor een benadering van 'spiritualiteit' vanuit het denken van Levinas. In: *Stapstenen*, opstellen over spiritualiteit en filosofie, Budel: Damon, 183-199.

Colofon

Marnix Academie, 2009.

Deze bundel verschijnt als derde in de MOOS-reeks van de Marnix Academie, een serie publicaties waarin de Marnix Academie laat zien hoe zij een bijdrage levert aan het ontwikkelen van innovatief en inspirerend onderzoek en onderwijs op hbo-niveau.

MOOS staat voor Marnix Onderzoek & Onderwijs Serie.

De Marnix Academie is een zelfstandige protestants-christelijke hogeschool lerarenopleiding basisonderwijs. Het Marnix Onderwijscentrum (MOC) verzorgt voortgezette professionalisering.

Het kunstwerk dat gebruikt is als illustratie voorop en binnenin is gemaakt door Lies van den Berg bij het gedicht *Zeker, de honderd is er* van Loris Malaguzzi (pagina 26). Tevens verbeeldt het de relatie tussen 'ik en de ander'. Deze relatie staat in het werk van Emmanuel Levinas, waardoor de Marnix Academie zich bij haar visie op het beroepsbeeld heeft laten inspireren, centraal.

Auteurs: Bas van den Berg, Barbara de Kort, Stella van der Wal-Maris

Redactie: Willemijn Leene, Communicatie en Publicaties Marnix Academie

Vormgeving omslag: **KEPCOM** creatieve communicatie, Delft

Vormgeving binnenwerk: Studio Van Waert, Westbroek

Drukwerk: UnitedGraphics B.V., Zoetermeer

Utrecht, juni 2009