

DE MORELE DIMENSIE VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

Duurzame onderwijsvernieuwing op een manier
die werkt en deugt

dr. Ton Bruining



marnix academie

Lectoraat Leren en Innoveren

Modern Times (1936) is een film waarin Charlie Chaplin (1889- 1977) laat zien wat de impact van systeemdruk is op werkende mensen en hoe mensen daardoor van zichzelf en van elkaar kunnen vervreemden. Beroemd zijn de scenes in een fabriek waarin Chaplin als de Tramp met gevaar voor eigen leven het regiem en het tempo de industrie probeert te volgen. In een van die scenes wordt de Tramp getrakteerd op een innovatie die ervoor moet zorgen dat hij tijdens de schaft door kan werken. Met *Modern Times* verbeeldde Chaplin ook zijn vrees voor de toekomst van de pantomime die volgens hem door de geluidsfilm in gevaar werd gebracht. Anno 2021 hebben leraren te maken met onderwijsinnovaties. Net zoals in de film van Chaplin komen vragen naar voren als: wat moet je doen als je vindt dat onderwijsinnovaties ethisch niet aanvaardbaar zijn, wat betekenen innovaties voor het vakmanschap van de leraar en welke stoutmoedigheid moet opgebracht worden.

DE MORELE DIMENSIE VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

Duurzame onderwijsvernieuwing op een manier die werkt en deugt

dr. Ton Bruining

Blikken we terug op enkele decennia onderwijsvernieuwing, dan wordt duidelijk dat de ontwikkeling van ons onderwijs een normatieve kwestie is. Overheid, wetenschappers, columnisten, onderwijsbestuurders, schoolleiders, leraren, ouders en leerlingen, allemaal hebben ze opvattingen over het onderwijs en over de ontwikkeling daarvan. Regelmatig botsen partijen met elkaar. Ook binnen de school kunnen de opvattingen van leraren tegenover elkaar staan, bijvoorbeeld de opvattingen van de vakdidactisch georiënteerde leraren en die van de pedagogisch georiënteerde collega. Uiteindelijk is er maar één echte beleidsmaker in het onderwijs en dat is de leraar. In de frontlinie van het onderwijs, in de klas en in de relatie met leerlingen, velde de leraar iedere dag opnieuw honderden professionele oordelen en daardoor krijgt het onderwijs vorm. Wat mag je van onderwijsmensen verwachten aangaande de zorg voor goed onderwijs? En wanneer mag je zeggen dat dat onderwijs werkt, deugt en deugd doet? In dit essay verken ik deze normatief-ethische dimensie van duurzame onderwijsvernieuwing en de consequentie daarvan voor het professionaliseringsbeleid.

Voordat ik aan mijn vragen over de zorg voor goed onderwijs toekom, ga ik eerst in op mijn ervaring als onderwijsmens en wat ik in de praktijk ben tegengekomen.

Het oog op de bedoeling

Begin jaren negentig ging ik als opleider aan de slag in een groot algemeen ziekenhuis, met een eigen in-service opleiding. Onze opleidingsafdeling ging aan de slag met de ontwikkeling van competentiegericht beroepsonderwijs. Persoonlijk vond ik het competentiegericht leren een enorme verbetering. We gaven het onderwijs niet langer meer vorm vanuit de boekenwijsheid, maar vanuit een analyse van de beroepspraktijk. Kennis bleef belangrijk, maar kwam in dienst te staan van de bedoeling: adequaat beroepsmatig handelen. Als je vijf kenmerken van dementie kunt opsommen, dan is nog niet zeker

dat je dementie bij de verdwaalde mevrouw de Vries kunt herkennen en dat je weet hoe je haar veilig terug naar haar afdeling kunt begeleiden, zonder dat ze in paniek raakt. Als ziekenhuisopleiders kwamen we iedere dag in de kliniek en zagen we de waarde van het competentiegericht onderwijs. Maar opiniemakers in het institutionele beroepsonderwijs vonden competentiegericht onderwijs maar niets. Ze deden het af als inhoudsloos gezwatel over vaardigheden. Ze lieten weten dat zij zich beroofd voelden van hun beproefde lesmethoden. In 2008 vond de commissie Dijsselbloem dat het bestuur zich te veel had bemoeid met de invulling van de onderwijspraktijk (Goetheer & Van der Vlugt, 2008). Competentiegericht leren werd een besmet begrip.

Betrokkenheid

In 1989 ben ik leraar geworden en dat ben ik nog steeds met plezier. De eerlijkheid gebiedt me te zeggen dat ik me niet meer dagelijks in de loopgraven van het onderwijs begeef. Sinds 1998 ben ik werkzaam als onderzoeker en onderwijsadviseur. Vanaf 2010 ben ik als freelancer in verschillende masteropleidingen weer actief als leraar, begeleider en beoordelaar. Door de aard van mijn werk ontmoet ik heel veel onderwijscollega's, werk ik in verschillende onderwijssectoren en kom ik vaak op scholen. Wat me altijd weer opvalt en verwarmt, is de passie die de collega's hebben voor de lerenden en het onderwijs dat ze verzorgen. De professionele betrokkenheid uit zich in de klas, maar komt ook naar voren in de rollen die leraren vervullen in bijvoorbeeld professionele leergemeenschappen en werkgroepen, en in contacten met educatieve partners en ouders.

Frustratie en verzet

Maar onder leraren kom ik ook veel frustratie tegen. Zo voelen veel leraren zich door roosters, beleidsmaatregelen en bureaucratie gemengd in het onderwijssysteem. Het pleidooi van Wouter Hart om terug te keren naar de bedoeling (Hart & Buiting, 2012), werd in veel sectoren met gejuich ontvangen, ook in het onderwijs. Het onderwijs kent een lange geschiedenis van onderwijsvernieuwingen waarvan leraren vinden dat zij daarin niet zijn gehoord. Veel leraren voel(d)en zich vaak ook geen eigenaar van hun vak. Dat bezorgde hun veel pijn. In 2006 werd de vereniging Beter Onderwijs Nederland opgericht met als doelstelling *'het zo goed mogelijk tot bloei laten komen van de potenties van leerlingen en studenten door gedegen vakinhoudelijke en algemene vorming. De leden die zich aansluiten doen dat omdat ze vinden dat Onderwijs Nederland daarin tekortschiet'*

(beteronderwijsnederland.nl). Tussen 2005 en 2015 verschenen verschillende publicaties die door onderwijsmensen werden omarmd en waarin uiteengezet werd wat de frontliniewerker en meer in het bijzonder de leraar vermag. In vuistdikke bundels zoals *Beroepszeer* (Van den Brink, Pessers & Jansen, 2005) en *Beroepstrots* (Van den Brink, Kole & Janssen, 2009) wordt opgekomen voor het belang van de professionaliteit van publieke dienstverleners, bijvoorbeeld in het onderwijs. Deze twee bundels bevatten bijdragen van auteurs die over verschillende sectoren in de publieke dienstverlening schrijven. In de stukken wordt geageerd tegen bestuurders, managers en consultants die de mensen die er verstand van hebben monddood zouden maken. Het alternatief (Kneyber & Evers, 2013) en Het alternatief II (Kneyber & Evers, 2015) zijn soortgelijke bundels, maar dan geheel gericht op het onderwijs. Inmiddels is er een brede beweging ontstaan van uitvoerende professionals, leiders, managers, bestuurders, wetenschappers en andere geïnteresseerden. De stichting Beroepseer wil beroepsbeoefenaren op de werkvloer concreet en praktisch behulpzaam zijn om in hun eigen werksituatie 'goed werk' en 'beroepstrots' te versterken. Dat doet de stichting vanuit kracht en niet vanuit de aanklacht.

Wartoe frustratie en verzet kan leiden, werd duidelijk nadat in september 2019 een kritisch boek verscheen van mbo-leraar Paula van Manen. Het boek gaat over de onderwijsvernieuwing 'gepersonaliseerd leren', waarnaar het roc waar ze op dat moment werkt, streeft (Manen, 2019). In december 2019 werd ze geschorst en in mei 2020 is haar arbeidscontract met het roc door de rechter ontbonden (Hermans, 2020). Van Manen en het roc vonden helaas geen krachtige vorm voor het omgaan met kritiek.

Overleven

Voor beroepsbeoefenaren zoals leraren is het belangrijk om beroepsroutines te hebben. Dankzij zulke routines worden beroepsmatige handelingen efficiënt. Als we weten wat we kunnen verwachten, zijn we beter voorbereid en maken we ons minder zorgen. Dan ontstaat er zelfeffectiviteit. Self-efficacy (Bandura, 1977) of zelfeffectiviteit is het vertrouwen van een persoon in de eigen bekwaamheid om met succes invloed uit te oefenen op zijn of haar omgeving, bijvoorbeeld door een bepaalde taak te volbrengen of een probleem op te lossen. Het wordt problematisch wanneer beroepsbeoefenaren blijven vasthouden aan routines terwijl de wereld om hen heen verandert. Wanneer beroepsbeoefenaren zich onvoldoende extern oriënteren, neemt hun wendbaarheid om nieuwe routines te ontwikkelen af en

ontstaat ervaringsconcentratie. Door ervaringsconcentratie weet je steeds meer van steeds minder. Door ervaringsconcentratie neemt de wendbaarheid af en worden routines overlevingsmechanismen. Uiteindelijk kan ervaringsconcentratie leiden tot zogenaamde obsolescentie (Thijssen, 1996). In het onderwijs krijgen deze leraren de zwartepiet toegespeeld, omdat ze niet meer mee kunnen en daardoor niet meer willen. Dat is feitelijk onterecht, omdat perspectivisch obsolete beroepsbeoefenaren een product zijn van het systeem, een resultaat van personeelsbeleid en professionaliseringsbeleid dat er onvoldoende voor heeft gezorgd dat medewerkers wendbaar blijven. Met andere woorden: innovatie in het onderwijs zou moeten beginnen met het organiseren van het personeels- en professionaliseringsbeleid.

Gemopper

In het onderwijs wordt veel gemopperd. Gemopperd op collega's die vernieuwingen willen. Gemopperd op het management als dat in de ogen van het lerarenkorps weer eens iets wereldvreemds bedacht heeft. Gemopperd op onderwijsadviseurs die, zonder gevoel voor het werk in de frontlinie van het onderwijs, innovaties komen helpen doordrukken. En er wordt gemopperd op nog veel meer, zoals op de inspectie en op de overheid, op de systeemdruk en op de bureaucratie die daaruit voortvloeit. Maar ook wordt er vaak – en daar schrik ik dan steeds weer van – gemopperd op 'de jeugd van tegenwoordig'. Wat ik veel beluister bij leraren, schoolleiders en intern begeleiders, is dat zij zich kritisch uitlaten over de dominante cultuur in de school, die vaak getypeerd wordt als een familiecultuur, waarin onderwijzers naar elkaar toe aardig willen zijn en ook zorgzaam, bij voorbeeld bij ziekte of bij rouw, maar waarin ook veel vaste en niet altijd even professionele routines te herkennen zijn. Vervolgens wordt evenzovaak het verlangen uitgesproken naar een meer wendbare en professionele cultuur, waarin mensen elkaar aanspreken, samen professionaliseren en samen bouwen aan het onderwijs van morgen.

Een kritische houding kan de motor zijn voor onderwijsverbetering van binnenuit. Een kritische houding kan veel meer zijn dan: "vroeger was alles beter", "het ligt aan de jeugd van tegenwoordig" of "het management snapt er niets van". Dat vraagt wel om oog voor de werking van systemen (zie ook Engeström, 2015), voor de context (zie ook Lipsky, 1980/2010), de opzet van praktijkgericht onderzoek (zie ook Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009), het aan de orde stellen van morele kwesties (zie ook Klaassen & Maslova, 2010), reflexiviteit, dat wil zeggen een reflectie op het eigen handelen of een toetsing daarvan, zo nodig gevolgd door een herziening van dat handelen

(zie ook Ewijk & Kunneman, 2013), coherentie tussen onderzoeksaanpak, praktijkfocus en inhoudelijke en ethische vraagstukken (zie ook Bolhuis & Kools, 2012) en oog voor de contributie aan de emancipatie van onderwijscollega's (zie ook Visser, 2015).

Mogelijkheden om als onderwijzers goed te doen?

In dit essay verken ik de rol van de leraar bij onderwijsinnovaties en de mogelijkheden die de leraar heeft om ervoor te zorgen dat innovaties in het onderwijs werken, deugen en deugd doen. In dit essay wil ik duidelijk maken dat dit het werk van de leraar ethisch-normatief van aard maakt. Leraar zijn is een moreel beroep. Waar moet het organiseren van duurzame verandering in normatieve zin aan voldoen om ervoor te zorgen dat er bij innovatieve processen gebruik gemaakt kan worden van het professioneel kapitaal van onderwijzers en dat verzet uit frustratie, het vasthouden aan oude routines en gemopper zoveel mogelijk uitblijven?

Heel vaak wordt erop gehamerd dat onderwijs evidence based is en dat het werkt. Dat gebeurt door wetenschappers (Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018), de Inspectie van het Onderwijs (2020) en belangenbehartigers die leraren willen beschermen tegen vernieuwingsdrift in het onderwijs. Er zijn twee problemen met een eenzijdig pleidooi voor 'onderwijs dat werkt'. Op de eerste plaats is het nog maar de vraag of bijvoorbeeld academisch onderzoek zomaar getransponeerd kan worden naar een complexe onderwijspraktijk. Op de tweede plaats is het een eng pleidooi. Een atoombom werkt ook. De Duits-Amerikaanse denker Hannah Arendt heeft gewezen op het grote kwaad dat schuilt in het gedachteloos en normloos toepassen van kennis (Arendt, 2016). Behalve de vraag of het onderwijs werkt, is de vraag of het deugt imperatief. De vraag of het onderwijs deugt kan worden aangevlogen aan de hand van vier kardinale deugden. Wat moeten wij onder ogen zien? Wat moeten we doen om iedereen recht te doen? Wat moeten we los durven laten? En welke moed moeten we opbrengen? (Kessels, Boers & Mostert (2008). Daarbij is vooral de vraag aan de orde: doet het onderwijs deugt? (Ewijk en Kunneman, 2013). Uiteindelijk gaat het bij de vraag of iets deugt en deugd doet, vooral om de betekenis die eraan gegeven wordt (Van Tongeren, 2003). Wat betekent het onderwijs voor de leerlingen en de studenten, en voor anderen, zoals leraren en andere belanghebbenden?

In mijn verkenning naar de mogelijkheden die de leraar heeft om ervoor te zorgen dat innovaties in het onderwijs werken, deugen en deugd doen,

beschrijf ik eerst de kenmerken van de leraar als frontliniwerker in het onderwijs en als enige echte beleidsbepaler. Vervolgens ga ik in op 'het gedoe' met onderwijsinnovaties, bijvoorbeeld wanneer vooruitstrevende schoolleiders en innovatieve leraren geen aandacht hebben voor de opvattingen, kennis, ervaring en routines van het lerarenkorps. Of wanneer leraren in een overlevingsstand staan en daardoor geen oog hebben voor nieuwe onderwijsbehoeften. In het verlengde daarvan ga ik in op de waarde van zogeheten normatieve professionalisering. Daarbij gaat het niet zozeer om de vraag op welke waarden en normen het onderwijs gebaseerd moet zijn, welke leidende principes gehanteerd moeten worden en op welke kennis het onderwijs gebaseerd moet worden, maar om de vraag hoe je daar in de loopgraven van het onderwijs mee omgaat en wat je daaruit kunt afleiden. Vervolgens kom ik tot mijn betwistbare concept (Gallie, 1956; Collier, Hidalgo & Maciucanu, 2006) en roep ik leraren op om functioneel stout te zijn, wat zoveel betekent als (stout)moedig zijn, speels zijn en dapper experimenteren als de samenleving dat van de school en de onderwijzers vraagt. Tot slot kom ik met een gedachte over de kwestie wanneer je mag zeggen dat onderwijsinnovatie wel of niet werkt, deugt en deugd doet.

De leraar als frontliniwerker

Er is maar één echte beleidsmaker in het onderwijs en dat is de leraar. Dat frontliniwerkers het beleid maken en breken, maakte Michael Lipsky al duidelijk in zijn klassieke studie 'Street Level Bureaucrats' die veertig jaar geleden verscheen en die dertig jaar na dato van een update werd voorzien (Lipsky, 1980/2010).

Frontliniwerkers zijn beroepsbeoefenaren die werkzaam zijn in het primaire proces van de maatschappelijke dienstverlening en direct contact hebben met bijvoorbeeld leerlingen en hun ouders (Bruining, 2006). Het werk in de frontlinie is risicovol, onvoorspelbaar en zwaar. Frontliniwerkers hebben te maken met de diversificatie van de samenleving, de politiek die steeds nieuwe prioriteiten stelt en een stijgende vraag naar diensten. Fouten worden niet getolereerd. Frontliniwerkers moeten een 'menselijk gezicht' laten zien en tegelijk 'evidence based' werken. Wetgeving, bureaucratische systemen en toezicht moeten borgen dat aan maatschappelijke wensen en eisen wordt voldaan. Frontliniwerkers opereren onder grote publieke belangstelling. Ze dragen bij aan ons aller welbevinden. Ze hebben een grote rol in de opvoeding van onze kinderen, ze zorgen voor onze gezondheid en die van onze dierbaren, en ze waken over onze veiligheid en daarvoor moeten ze problematische groepen in het gareel krijgen of op afstand houden.

Frontliniwerkers hebben twee kenmerken gemeen. Ze staan in direct contact met cliënten en hebben discretionaire bevoegdheden. 'Discretie' betekent dat iemand vrije beslissingsruimte heeft. Het oorspronkelijk juridische begrip geeft ook aan dat er gehandeld wordt in het besef dat er normen en waarden, wetten en regels, en beroepsstandaarden zijn. Voor frontliniwerkers is het noodzakelijk om vrije ruimte te krijgen of te nemen. De omstandigheden kunnen van minuut tot minuut wijzigen, het werk moet in een beperkte tijd gebeuren en vaak op grond van beperkte informatie. Officiële doelen en regels zijn nogal eens vaag, dubbelzinnig of tegenstrijdig. Zo zijn er altijd spanningen tussen rechtsgelijkheid en individualisering, en tussen rechtmatigheid en doelmatigheid. Frontliniwerkers moeten verder rekening houden met specifieke omstandigheden. De beslissingen die frontliniwerkers moeten nemen, staan vaak op gespannen voet met protocollen en wetten. Het werk van de frontliniwerkers wordt dan ook feitelijk niet door beleid en regelgeving bepaald, maar door de frontliniwerkers in contact met hun cliënten (Lipsky, 1980). Dat Lipsky's bevindingen nog steeds relevant zijn, komt ook naar voren in de studies van Noordegraaf (2008), Zuurmond & De Jong (2010) en Hohmann (2016). De leraar maakt voortdurend afwegingen en oordeelt. Dat gebeurt in een complex krachtenveld, dat bepaald wordt door:

- de behoefte van de lerende in het hier en nu,
- de beroepsstandaarden van leraren,
- de leidende principes van de schoolorganisatie, en
- de persoonlijke gedragsalternatieven, overtuigingen en drijfveren van de leraar zelf.

Gedoe met onderwijsinnovaties

In lerarenkamers heerst vaak verdeeldheid. Aan de ene kant vind je er bijvoorbeeld vooruitstrevende pedagogen en onderwijskundigen die op zoek zijn naar verandering. Aan de andere kant vind je vakleraren die zich zorgen maken over kenniserosie in het onderwijs. Het gevaar is groot dat deze groepen elkaars ervaringen, analyses en argumenten bestrijden. Ze zijn dan *dissonant*. Het kan ook zijn dat de realiteit van de ene groep die van de andere groep probeert te overheersen, oftewel *dominant* probeert te zijn. Denk daarbij aan een groep ervaren leraren die aan de groep nieuwe leraren laat weten wat in de school de heersende onderwijsopvattingen zijn. Of denk aan een managementteam dat een nieuwe visie op onderwijs oplegt en vertaalt in praktische doelstellingen. *Consonant* zijn situaties in scholen waarin langs de weg van dialoog, collectief praktijkonderzoek en co-creatie

naar overeenstemming over de vormgeving van het onderwijs wordt gezocht. De situatie is *variant* wanneer er in de school ruimte is voor zelfsturing en de leraren binnen afgesproken kaders de ruimte hebben om zelf vorm te geven aan hun onderwijs. *Resonant* ten slotte is de situatie waarin diverse groepen sterk van elkaar verschillen maar elkaar wel inspireren. Denk daarbij bijvoorbeeld aan een samenwerking van po-scholen en vo-scholen (Bruining, 2006).

<i>Dissonant</i>	De ene realiteit ontkent de andere realiteit
<i>Dominant</i>	De ene realiteit domineert de andere realiteit
<i>Consonant</i>	Er wordt een gezamenlijke realiteit gecreëerd
<i>Variant</i>	Op basis van gemeenschappelijke uitgangspunten worden verschillende realiteiten gecreëerd
<i>Resonant</i>	Verschillende realiteiten inspireren elkaar

De waarde van normatieve professionalisering

Het valt me op dat innovaties veelal op hun inhoudelijke werkzaamheid beoordeeld worden en minder op de morele omgang ermee.

Normatieve professionalisering wordt beschouwd als een continu leerproces in de omgang met de dagelijkse 'messy business' (Jacobs, Meij, Tenwolde & Zomer, 2008). In 2005 werd normatieve professionalisering door de Universiteit voor Humanistiek omschreven als "de bewustwording van het krachtenveld van verschillende normen (maatschappelijke, organisatorische, professionele en persoonlijke) [...] waarin de professional zich bevindt en het zoeken naar de juiste rechtvaardigingsgrond voor het professionele handelen, die per situatie kan verschillen en om een afweging (vooraf, tijdens en achteraf) vraagt" (Bruining, 2013). Normatieve professionalisering heeft alles van doen met de morele gevoeligheid van de professional. Het is voor het onderwijs een wezenlijk begrip en veel meer dan dat. Het is een manier van kijken, denken en handelen met betrekking tot ons werk. Het gaat over het goed uitvoeren van dat werk. Voor het onderwijs betekent normatieve professionalisering bijvoorbeeld dat vakdidactici en pedagogen de uitdaging aangaan om met elkaar in gesprek te geraken. Ook al is dat niet altijd gemakkelijk, omdat de ene leraar uit liefde voor het vak ervoor koos om het onderwijs in te gaan en de andere leraar vanwege de belangstelling voor de ontwikkeling van kinderen en jongvolwassenen. Ook leraren die elkaar op de werkvloer aanspreken, kunnen dat doen vanuit het perspectief van normatieve professionalisering. Normatieve professionalisering gaat over het creëren van openingen om op een andere manier met elkaar in gesprek te

raken en beslissingen te nemen, op basis van gelijkwaardigheid. Normatieve professionalisering gaat over de verwachting van zelfregulatie, vanuit inzicht in bedrijfsprocessen, de werking van de markt en de invloed daarvan op het werk van de professional. Normatieve professionaliteit heeft betrekking op de praktische wijsheid en de lerende houding om met elkaar een relevante koers te vinden. Het is geen romantisch ideaal, maar een schreeuwende noodzaak voor managers en professionals die de weg dreigen kwijt te raken in een speelveld waarin traditionele, hiërarchische structuren de verhoudingen bepalen en zo de besluitvorming domineren.

Normatieve professionalisering gaat niet over het verwerven van kennis over wat het goede is en het verwerven van vaardigheden om het goede te doen. Het gaat veel meer om de vorming van een professioneel karakter dat je helpt om niet alleen je kwaliteiten te zien en te ontwikkelen, maar ook om je eigen onvolkomenheden onder ogen te zien en bijvoorbeeld niet te vluchten in smoesjes. Het gaat erom dat je een speelsheid ontwikkelt om situaties te onderkennen en te weten in welke situaties je je moet begeven. In de volgende paragraaf wil ik ingaan op het vermogen om, wanneer dat nodig is:

- een speelsheid en lichtvoetigheid te ontwikkelen die je helpt om situaties te relativiseren, nieuwe mogelijkheden te verkennen en routines los te laten.
- professionele moed te verzamelen om confrontaties aan te gaan die je liever uit de weg gaat.

Dat vermogen zou ik willen omschrijven als het vermogen om functioneel stout te zijn.

Functioneel stout

Van Dale omschrijft functioneel als 1. de functie betreffend en 2. een (duidelijke) functie hebbend oftewel doelmatig. Het woordenboek omschrijft stout als 1. ondeugend of ongehoorzaam en 2. hooggespannen, zoals in 'de stoutste verwachtingen overtreffen'. Stout betekent ook moed hebben en dapper zijn. Denk ook aan het gezegd de stoute schoenen aantrekken, hetgeen betekent moed verzamelen om iets te gaan doen wat je moeilijk vindt.

In het denken over stout zijn weet ik me geïnspireerd door de jeugdliteratuur. 'Ik ben lekker stout' is een gedicht uit de gelijknamige bundel van Annie M.G. Schmidt (1956). In het naoorlogse Nederland moesten kinderboeken en kinderroepzinnen een moraal herbergen en opvoedkundig zijn. Schmidt trachtte dat tij te keren door een deugniet met een klare kijk op de wereld op

te voeren. De ondeugende verzen van Schmidt hekelden de toenmalige visie op kinderboeken en werden veelal als een bevrijding ervaren.

Ik wil niet meer, ik wil niet meer!
Ik wil geen handjes geven!
Ik wil niet zeggen elke keer:
Jawel mevrouw, jawel meneer...
nee, nooit meer in m'n leven!
Ik hou m'n handen op m'n rug
en ik zeg lekker niks terug!

Uit: *Ik ben Lekker stout* van Annie M.G. Schmidt (1956)

Functioneel stout betekent dat je uit hoofde van je functie, vanuit een professionele verantwoordelijkheid, stout bent. Stout in de betekenis van moedig. De moed om vanuit een professionele verantwoordelijkheid ergens voor te gaan stáán of de moed om vanuit diezelfde verantwoordelijkheid ergens vóór te gaan staan. En ook stout in de betekenis van speels en met een heldere blik.

Functioneel stoute onderwijsmensen

Hier beschouw ik onderwijsmensen functioneel stout wanneer zij ervoor kiezen om vanuit hun functie van bijvoorbeeld leraar, intern begeleider of schoolleider ingaan tegen collega's, de schoolorganisatie of de overheid, bijvoorbeeld bij vernieuwingen en veranderingen. Deze onderwijsmensen doen dat dan niet vanuit zelfbetrokkenheid, maar omdat zij de ontwikkeling waar zij tegenin gaan niet goed achten voor de school, voor het onderwijs en bovenal niet goed voor de leerlingen of studenten.

Dappere onderwijsmensen

Om tegenwicht te kunnen bieden aan de dominantie van de politieke orde, van management en bestuur en dat van beleid en bureaucratie, wens ik het leraren toe dat ze de moed vinden om op te staan als dat nodig is, om vrijmoedig kritiek te uiten en tegenspraak te bieden. Er is lef voor nodig in wat tegenwoordig een verdraaide organisatie wordt genoemd, een eind te maken aan de systeemdruk. Lef om vrijmoedig te zeggen: ho, stop, nee. En dan ook het lef om met een alternatief te komen.

Parrhèsia

In de Griekse oudheid speelde het beoefenen van parrhèsia een belangrijke rol: eerst in het tegenspreken van de politieke orde, vervolgens in het tegenspreken van de autoriteit en ten slotte in de vorm van zelfkritiek als een levenskunst. Bij de oude Grieken was ethiek verbonden aan een bepaalde levensstijl. Daarin ging het om de relatie van het zelf ten opzichte van zichzelf en ten opzichte van de ander, om van daaruit de inrichting van het eigen leven te bepalen.

Het vrijmoedige waarheidspreken start bij de morele overweging die het individu zélf maakte omtrent wat hij waarneemt. Hij ziet het als een plicht de moed te vatten om de waarheid te spreken. In de Griekse tijd ging het om de waarheid spreken tegen het volk, de vorst en tegen zichzelf. De waarheidspreker (parrhèsiastès) heeft in veel gevallen een mindere status en gezaghebbende positie dan diegenen die hij tegenspreekt. Daarom houdt het beoefenen van parrhèsia een risico in. In de Griekse oudheid riskeerde de parrhèsiastès zijn leven als het volk of de autoriteiten niet ontvankelijk waren voor de vrijmoedig gesproken waarheid.

Michel Foucault werd wel de filosoof van het verzet genoemd. Hij zag kritiek uiten als een vorm van waarheid spreken, een handeling waarmee de spreker het recht neemt om de bestaande waarheid ter discussie te stellen (Foucault, 1994; 2011). Foucault legde een verband tussen kritiek en het Oudgriekse begrip parrhèsia. In de huidige tijd gaat het niet meer om leven of dood, dat neemt niet weg dat de leraar als waarheidsspreker ook altijd een risico neemt.

Tenslotte, Parrhèsia is een deugd, plicht en techniek die men moet aantreffen bij diegene die het geweten van anderen richt en hen helpt in het vormen van hun verhouding tot zichzelf. Om hun pedagogische opdracht te kunnen vervullen, zullen leraren niet alleen parrhèsiastès moeten zijn, maar op hun beurt ook vrijmoedig moeten kunnen luisteren naar de leerlingen als parrhèsiastès.

De ruimte waarin onderwijsmensen en leerlingen zich bevinden is over het algemeen geen hemel op aarde, maar situatie met veel onzekerheden, spanningen en angsten. In die situaties kunnen leraren geconfronteerd worden met gedrag van leerlingen dat ze nog niet helemaal doorgronden. Situaties waarin de kennis van onderwijsmensen tekort lijkt te schieten of hopeloos verouderd is. Situaties waarin je vaardigheden tekortkomt. Kortom, onderwijssituaties waarin je ongeborgen bent. Vrijmoedig spreken is dan een manier om te ontsnappen aan professionele en morele eenzaamheid. Vrijmoedig spreken is dan een opmaat naar het vinden van geborgenheid in een ongeborgen wereld (Bollnow, 1958).

Speelse onderwijsmensen

Om tegenwicht te bieden aan de verzuring, om oplossingen te vinden voor problemen en om te blijven leren, wens ik het onderwijsmensen toe dat ze ook de moed vinden om stout te zijn in de betekenis van dartzel, speels of ondeugend.

Homo Ludens

In 1938 schreef Huizinga het boek met de titel *Homo Ludens*, 'de spelende mens'. Met dat boek introduceerde Huizinga het woord ludiek in de Nederlandse taal. Ludiek komt van het Franse ludique, dat letterlijk speels betekent. Met speels bedoelde Huizinga niet alleen het spelelement, maar ook de kwaliteiten van vrijheid en intrinsieke tevredenheid. Spelen is een activiteit buiten de sfeer van materieel nut of noodzaak. Het is een activiteit die geen materieel belang heeft en waar geen winst uit te halen is. Het verloopt binnen zijn eigen grenzen van tijd en ruimte volgens vaste regels en op een geordende manier. Het bevordert de vorming van sociale groeperingen die de neiging hebben zich te omringen met geheimhouding en hun verschil met de 'echte' wereld te benadrukken. Voor Huizinga heeft spelen een belangrijke creatieve functie. De begrippen spel, vrijheid en creativiteit zijn volgens hem met elkaar verweven. Volgens Huizinga moet het spel puur blijven. Het echte spel sluit alle propaganda uit. Het heeft zijn eigen doeleinden. In een 'spelgemeenschap' gelden andere regels dan in het 'gewone' leven. De spelgemeenschap biedt een omgeving waar we dingen kunnen ervaren die normaal niet zijn toegestaan of die gesanctioneerd zijn in het 'gewone' leven. Het is deze speelgemeenschap die Huizinga omschreef als de 'toverkring' of 'magische cirkel', een 'activiteit' die wordt gekenmerkt als vrijwillig, overvloedig, waaraan geen direct materieel belang is verbonden, maar mogelijk met 'heilige ernst'. Voor Huizinga creëert dit een 'magische cirkel', waarbij het gevoel 'samen' te zijn in een uitzonderlijke situatie, iets belangrijks te delen, zich terug te trekken uit het gewone leven en de gebruikelijke normen af te wijzen centraal staat en die zijn magie behoudt tot voorbij de duur van het spel.

Ontleend aan Pieterse (2020)

Volgens Boonstra (2018) zijn mensen met een speelse houding creatiever, gelukkiger en gezonder, versterkt speelsheid het aanpassingsvermogen en draagt speelsheid bij aan positieve sociale relaties en een groter zelfbewustzijn. Een speelse houding is volgens Boonstra een attitude, een manier waarop je in het leven staat. Mensen verschillen van anderen in hoe speels ze zijn in hun denken en gedrag. Dit verschil heeft te maken met opvoeding en persoonlijkheid. Boonstra verwijst naar Stuart Brown, die verschillende rollen en speltypes omschrijft waarmee mensen invulling geven aan

speelsheid (verkenner, kunstenaar, uitvinder, verzamelaar, uitdager, regisseur, grappenmaker en verhalenverteller). Waar het bij Boonstra vooral gaat om leren veranderen via het spel, gaat het bij Van Rosmalen (2016) vooral over de ethische dimensie daarvan. Van Rosmalen brengt daarvoor de negen muzen uit de Griekse mythologie in. De muzen werden op verzoek van de goden van de Olympus door oppergod Zeus verwekt, want de goden hadden zich bij hem erover beklagd dat hun goede daden niet werden gezien. Het werd de taak van de muzen om de heldendaden van de goden te bezingen en er een publieke opvoering van te maken. De muzen nemen je dan ook mee in een spel. Een spel waarin het niet alleen gaat om het mooie, het esthetische, maar ook om het goede, het ethische. Pieterse (2020) wijst erop dat de kracht van het speelse erbij gebaat is om de werkelijkheid en het spel niet te laten samenvallen. Want valt het wel samen, dan is er geen spel meer om iets aan te ontleen voor een reflectie op het 'echte' leven.

Functioneel stout als remedie, preventie en amplitie

Functioneel stout zijn kan op drie manieren heilzaam werken.

Remedie bij verzuring - Functioneel stout zijn is een remedie voor verzuring in het onderwijs. In plaats van zich bijvoorbeeld als slachtoffer van extern opgelegde verbeteringen, vernieuwingen en veranderingen op te stellen, is functioneel stout zijn in termen van stoutmoedig zijn, dapper zijn of speels zijn een professioneel alternatief. In plaats van gemor in de lerarenkamer, lijdelijk verzet in het werk, spreekt de functioneel stoute leraar zich uit en zoekt de dialoog of zet speelse, ludieke activiteiten op om ongewenste ontwikkelingen van de noodzakelijke kritische noten te voorzien.

Preventie ter voorkoming van verzuring - Voorkomen is beter dan genezen. Functioneel stout zijn is ook een uitdagende stijl hebben en uitdagend gedrag laten zien. Gedrag dat onderwijscollega's en schoolleiding scherp houdt. Scherp om bijvoorbeeld collega's op te roepen om mee te denken met plannen om reacties vanuit zelfbetrokkenheid, weerstand en verzuring te voorkomen.

Amplitie gericht op een positieve toestand - Waar de begrippen remedie en preventie gekoppeld zijn aan negatieve toestanden, aan het bestrijden ervan of aan het voorkomen ervan, is amplitie gekoppeld aan het bevorderen van een positieve houding, aan bevlogenheid en welbevinden (Ouweneel, Schaufeli en Le Blanc, 2009). Amplitie is afkomstig van het Latijnse woord 'amplio'. De betekenis van amplitie is versterken, vergroten en vermeerderen.

Door als onderwijsmensen en als schoolorganisatie in te zetten op amplitie en het vergroten van het professioneel welbevinden, kan de noodzaak van een remedie of preventie afnemen. Een manier om dat te bewerkstelligen is het creëren van bildungspraktijken waarin onderwijsmensen, teams en de schoolorganisatie als geheel geborgenheid ervaren in de ongeborgenheid van het leven en werken in het onderwijs. Bildung betreft het ontwikkelen van het zelf, door het zelf. Maar dat betekent niet dat het zelf het helemaal zelf maar moet uitzoeken. Collega's kunnen een bron zijn waaraan je je kunt laven. Met collega's kun je je fascinaties delen. Collega's kunnen je dierbaar zijn omdat ze je uit je comfortzone halen met knagende vragen en provocerende feedback. Amplitie vraagt om onderwijsmensen die functioneel stout durven zijn.

Wanneer mag je zeggen dat onderwijs werkt, deugt en deugd doet?

Voordat ik op basis van dit essay tot een (voorlopig) antwoord kom op de vraag wanneer je mag zeggen of het onderwijs werkt, deugt en deugd doet, maak ik een uitstap naar de bedoeling van het lectoraat Leren en innoveren van de Marnix Academie en de in Radiant samenwerkende lerarenopleidingen.

Het lectoraat Leren en innoveren wil werkgericht onderzoek doen, waarin het werkveld actief participeert en waarin leerprocessen meelopen. Dat vraagt om een veranderkundige en organisatiekundige focus. Niet de inhoud van vernieuwing staat centraal, maar het hoe en het waarom, de condities en de context van 'onderwijswerk' (Van Staveren, 2019). Als lid van de onderzoeksgroep heb ik de volgende vraag geformuleerd: *Welke handreikingen kunnen we leraren bieden om bij onderwijsinnovatie het goede te doen*. Met mijn vraag sluit ik aan bij alle drie de thema's van het lectoraat: klimaat voor vernieuwingen, zicht op bedoelingen en stoppers en zicht op werkwijzen (Van Staveren, 2019). Mijn vraag gaat over de morele dimensie van onderwijsvernieuwing. Mijn bedoeling is om in lijn met de onderzoeksbenadering van het lectoraat werkonderzoek te doen: handelingsgericht onderzoek waarin de onderwijspraktijk participeert en leerprocessen meelopen, op het niveau van de organisatie, de participerende onderwijsmensen en rekening houdend met de vormgeving van deze leerwerksituaties. Het onderzoek dat ik wil doen staat in de traditie van Human Resources Development. Vanuit die traditie wil ik als andragoog/sociaal pedagoog met een normatieve benadering van professionalisering mijn onderzoek uitwerken. In mijn onderzoek gaat het niet alleen over de vraag wat ik ermee kan betekenen voor de professionals

in het onderwijsveld, maar vooral ook over de vraag wat dat voor mij als normatieve professional betekent (Bruining, 2013).

Dit essay is de eerste stap in het werkgericht onderzoek dat ik wil doen. Een essay is een vorm van nadenken. In dit essay heb ik hardop nagedacht over de vraag *"wanneer mag je zeggen dat onderwijs werkt, deugt en deugd doet?"* Hardop nadenkend kom ik tot de conclusie dat je in de praktijk, in het hier en nu wel kunt zeggen dat het werkt, deugt en deugd doet, maar dat daarmee niet is gezegd dat dat voor iedereen en altijd het geval is. Het is nooit af. Dat is ook de reden dat ik er, samen met bijvoorbeeld Kunneman, de voorkeur aan geef om te spreken over normatieve professionalisering in plaats van over normatieve professionaliteit. Normatieve professionalisering is een continu en reflectief proces. Dat proces levert niet zo zeer keiharde uitspraken op over wat werkt, deugt en deugd doet, maar laat wel zien of er een omgeving is waarin op een werkzame, deugdelijke en deugdzame manier met leerlingen en studenten, onderwijs en onderwijsmensen wordt omgegaan. We hebben de onderwijspedagogische, bestuurskundige en organisatiekundige wetenschappen om te helpen na te gaan in welke situaties onderwijs werkt en deugd doet. Om voor het onderwijs, voor de aanpak van onderwijsinnovatie en voor onderwijsmensen mogelijkheden te creëren om te deugen, ben ik te rade gegaan bij de ethiek en de filosofie. Dat levert niet zozeer kennis op over goed onderwijs, goede onderwijsinnovaties en goede onderwijsmensen, maar wel over manieren van handelen die goed kunnen doen. Dat vraagt een voortdurende morele gevoeligheid van de professional ofwel normatieve professionalisering. Bij normatieve professionalisering gaat het om een manier van kijken, denken en handelen met betrekking tot ons werk. Om te voorkomen dat normatieve professionalisering leidt tot professionele eenzaamheid en verborgen normativiteit, is het van belang dat onderwijsmensen vrijmoedig kunnen spreken. Om te zorgen dat het onderwijs niet verzandt in routines en voor iedere lerende opnieuw een magisch kracht heeft, is speelsheid van vitaal belang. Normatieve professionalisering kan denk ik dissonante of dominante situaties doorbreken, bijvoorbeeld door te zorgen voor dialoog. De ontwikkeling van consonante, variante of misschien zelfs resonante situaties, doet vermoedelijk nog meer een appel op stout gedrag van onderwijsmensen.

Wanneer onderwijsprofessionals uit de kast durven komen, zich vrijmoedig uitspreken en weer durven spelen, kan zogenaamde 'moresprudentie' tot stand komen. Het begrip moresprudentie is gemunt door Raoul Wirtz (2004)

en Edgar Karssing (2011). Wirtz oppert om – net zoals er een voortgaande verslaglegging bestaat van de toepassingspraktijk van het recht, die systematisch wordt neergelegd in jurisprudentie – het gesprek over integriteit en alle afwegingen, keuzes en beslissingen op te tekenen en stelt hiervoor het begrip ‘moresprudentie’ voor. Karssing (2011) ziet het ontwikkelen van moresprudentie als een proces waarbij op systematische wijze kennis en inzichten worden verzameld over de manier waarop met morele aspecten van het werk kan worden omgegaan. Volgens hem belangrijke referentiepunten voor toekomstige vergelijkbare situaties. Tegelijkertijd worden deze nieuwe situaties op zichzelf weer onderdeel van de moresprudentie. Door het ontwikkelen van moresprudentie blijft er voldoende speelruimte om recht te doen aan de grote variatie en situaties die het werkveld eigen is, maar wordt voorkomen dat medewerkers steeds moeten terugvallen op hun eigen subjectieve beroepsopvattingen.

En ten slotte nog dit over de vraag “wat is goed onderwijs?” En als je dat weet, waartoe leidt dat dan? Shakespeare schreef al eens op: *“Was doen even gemakkelijk als weten wat goed doen is, dan waren alle kappelletjes kerken en de hutten van arme mensen vorstelijke paleizen (...) Ik kon gemakkelijker twintig dingen onderwijzen die men zou moeten doen, dan één van de twintig zijn die mijn eigen lering volgen.”* (Shakespeare, 1987, p. 219).

Literatuur

- Ahrendt, H. (1963|2016). *Eichman in Jeruzalem: De banaliteit van het kwaad*. Amsterdam: Olympus.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bolhuis, S., Kools, Q., Joosten-ten Brinke, D., Mathijssen, I., & Krol, K. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys lerarenopleiding.
- Bollnow, O. F. (1958). *Nieuwe geborgenheid*. Utrecht: Bijleveld.
- Boonstra, J. (2018). *Veranderen als samenspel*. Amsterdam: Managementimpact.
- Van den Brink, G., Kole, J., & Janssen, T. (red) (2009). *Beroepstrots: Een ongekennde kracht*. Amsterdam: Boom.
- Van den Brink, G., Pessers, D., & Jansen, T. (red) (2005). *Beroepszeer: Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Bruining, T. (2006). *Learning behind the frontline of public service*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bruining, T. (2013). Normatieve professionalisering als kernopgave voor het Human Resource Developmentvak. In: H. Kunneman & H. van Ewijk (red) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren: Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Collier, D., Hidalgo, F., & Maciucanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of Political Ideologies*, 11(3), 211-246.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (2nd edition) New York: Cambridge University Press.
- Van Ewijk, H., & Kunneman, H. (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Foucault, M. (2011). *De moed tot waarheid* (vertaling I. van den Burg). Amsterdam: Boom.
- Gallie, W. (1956). ‘Essentially contested concepts’. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Goetheer, G., & Van der Vlugt, J. (2008). *Tijd voor onderwijs: Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. Den Haag: Sdu.
- Hart, W., & Buiting, M. (2012). *Verdraaide organisaties*. Amsterdam: Boom.

- Hermans, F. (2020). Kritische roc-docent krijgt ontslag: 'Ik ga niet weg voor zak geld en geheimhoudingsverklaring'. *De Gelderlander*, 18 juni 2020.
- Hohmann, U. (2016) 'Making policy in the classroom'. *Research in Comparative and International Education*, 11(4), 380-393.
- Huizinga, J. (1938|2019). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Doesburg: Lalito.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (red.) (2008). *Goed werk*. Amsterdam: SWP.
- Karssing, E. (2011). *De oplossing is het probleem niet! Reflecties op ethiek, integriteit en compliance*. Capelle aan den IJssel: Nederlands Compliance Instituut.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte: Praktijkboek*. Amsterdam: Boom.
- Klaassen, C., & Maslovaty, N. (2020). *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense publishers.
- Kirschner, P., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Kneyber, R., & Evers, J. (red.) (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Kneyber, R., & Evers, J. (red.) (2015). *Het alternatief II: De ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Lipsky, M. (1980|2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (30th anniversary expanded ed). New York: Russell Sage Foundation.
- Van Manen, P. (2019). *Wanneer krijgen we weer les?* Schiedam: Scriptum.
- Melville, H. (1853|2017). *De klerk Bartleby: Een verhaal van Wall Street*. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur: De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Ouweneel, E., Schaufeli, W., & Le Blanc, P. (2009). Van preventie naar amplitie: interventies voor optimaal functioneren. *Gedrag & Organisatie*, 22(2), 118-135.
- Pieterse, V. (2020). Serious play: De magische cirkel van managementopleidingen. *Opleiding & ontwikkeling*, 33(3), 31-36
- Van Rosmalen, B. (2016). *Muzische professionalisering*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.

- Schmidt, A. (1956). *Ik ben lekker stout*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Shakespeare, W. (1987). *Koopman van Venetië*. In: W. Shakespeare (1987). *Verzameld werk*. Vertaald en ingeleid door Willy Courteaux. Kapellen: DNB/Uitgeverij Pelckmans.
- Thijssen, J. G. L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Van Tongeren, P. (2003). *Deugdelijk leven: Een inleiding in de deugdenethiek*. Amsterdam: SUN.
- Universiteit voor Humanistiek (2007). *Humanisme en humaniteit in de 21e eeuw: Onderzoeksprogramma van de Universiteit voor Humanistiek (2005-2010)*. Utrecht: UvH.
- Visser, A. (eindredactie) (2015). *De staat van de leraar*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Wirtz, R. (2004). De moresprudentie van de auditor. *Audit magazine* (3)3, 14-17.
- Zuurmond, A., & de Jong, J. (2010). *De professionele professional*. Den Haag : Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

Ton Bruining

Dr. Ton Bruining maakt, naast de lerarenopleiders, als zelfstandige deel uit van de kenniskring Leren en innoveren. Hij is sinds 2010 als freelancer betrokken bij de master Leren en Innoveren. Ton heeft een achtergrond als pedagoog, onderwijskundige en organisatiekundige. In 2006 promoveerde hij aan de Universiteit voor Humanistiek op een kritisch filosofisch onderzoek naar leren op de werkplek. Tegenwoordig is zijn focus gericht op onderzoek naar de normatief-ethische dimensie van onderwijsinnovatie. Ton is sinds 1990 betrokken bij innovaties in het onderwijs. Van 1990 tot en met 1998 was hij als opleidingsmanager, eerst in de zorg en later in de recreatiebranche, betrokken bij de innovatie van beroepsbegeleidende leerwegen. Sinds 1998 adviseert en ondersteunt hij besturen, opleidingsmanagers en onderwijsteams in het primair, voortgezet en beroepsonderwijs bij innovaties. Tussen 2004 en 2011 vervulde hij tweemaal de rol van lector, eerst als lector Vraaggericht leren en daarna als lector Academische basisschool.

Colofon

Tekst: Ton Bruining

Uit: Staveren A. van, en H. Susam (2021) *Borgen van innovaties of blijvend vernieuwen? verkenningen naar duurzaam veranderen in het onderwijs en daarbuiten*. Marnix Academie

Correcties: Jolette van Eijden

Vormgeving: Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

Uitgave: Lectoraat Leren Innoveren, Marnix Innovatiecentrum

© 2021, Marnix Academie

De morele dimensie van onderwijsvernieuwing

Duurzame onderwijsvernieuwing op een manier die werkt en deugt

Ton Bruining

Dit essay maakt deel uit van de essaybundel:

Borgen van innovaties of blijvend vernieuwen?

De essays uit deze bundel gaan allen over de vraag wat er nodig is om ervoor te zorgen dat innovaties beklijven en onderdeel gaan worden van de dagelijkse praktijk. Het uitgangspunt daarbij is dat termen als borgen, verankeren, bestendigen en al die woorden die gebruikt worden om een antwoord te zoeken op de vraag: *Hoe maken we een innovatie duurzaam* al vroeg deel uit maken van het proces van duurzaam innoveren. Het zijn geen losse activiteiten die achter de innovatie aan komen. Zij maken intrinsiek deel uit van het werken aan vernieuwing, ze zijn verbonden met leerprocessen en met de organisatie. Wat en wie daarbij nodig en helpend zijn, en wat duurzaam innoveren vraagt van organisaties.

De essaybundel is gemaakt door leden van de onderzoeksgroep van het lectoraat Leren Innoveren (Marnixacademie/ Radiant) dat zich bezighoudt met innoveren in het onderwijs.

marnix academie

HOGESCHOOL
!pabo



DE KEMPEL
hogeschool voor leraren

Hogeschool

