

Professionele waarden in kritische dialoog

Omgaan met onzekerheid in
educatieve praktijken

Gaby Jacobs



Fontys

Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg



Professionele waarden in kritische dialoog

Omgaan met onzekerheid in
educatieve praktijken

Dr. Gaby Jacobs

Lectorale rede bij gelegenheid van de installatie van het
lectoraat Professionele waarden in kritische dialoog
Tilburg, 5 februari 2010

Professionele waarden in kritische dialoog
Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken

Voor Hans

Copyright © [2010] Fontys Hogescholen

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever: Fontys Hogescholen.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht, postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

His learning is not mere practice, to gain facility in the use of tools. Nor does he merely gather knowledge about the customary forms of the things he is to build. If he is to become a true cabinetmaker, he makes himself answer and respond above all to the different kinds of wood and to the shapes slumbering within wood – to wood as it enters into man's dwelling with all the hidden riches of its nature. In fact, this relatedness to wood is what maintains the whole craft. Without that relatedness, the craft will never be anything but empty busywork.

*(Heidegger, 1968, pp. 14-15,
geciteerd door Dall'Alba, 2009a, p. 67)*

Inhoudsopgave

Passie voor professionaliteit	7
Ontwikkelingen en ambiguïteiten in educatieve praktijken	11
Ontwikkelingen in de educatieve sector	11
Onzekerheid en dynamiek in professionele ontwikkeling	13
Een verbreding van het denken over professionaliteit	14
De focus van het lectoraat	16
Gedaanten van professionaliteit	19
Autonome professionaliteit	19
Reflectieve professionaliteit	20
Normatieve professionaliteit	21
Democratische professionaliteit	22
Drie pijlers	25
Relationele agency	25
Waarden	27
Kritische dialoog	28
Het werkprogramma van het lectoraat	33
Dankwoord	37
Literatuur	39
Biografie	45

Passie voor professionaliteit

Beginnersgeest
Oefenen
Contact maken
Niet verdedigen
Meebewegen
Lichamelijk ervaren
Intentie
In beweging blijven
Duidelijkheid
Open staan
Breed zijn
Bewustzijn
Respect
Leren

Deze woorden typeren een van mijn grootste passies en tegelijkertijd een van mijn grootste onzekerheden. Zij hebben betrekking op de beoefening van aikido, een Japanse verdedigingskunst.

Vanaf het moment dat ik zelf de eerste schreden in de vrouwenhulpverlening zette op mijn 22^e ben ik gefascineerd geraakt door professionaliteit. Dat begon met de vraag: Waardoor kenmerkt zich een goede hulpverleenster? Later werd ik ook nieuwsgierig naar goed werk in de context van andere beroepen. Zoals het humanistisch geestelijk werk, de gezondheidsbevordering en preventie. Mijn interesse in het werk van leerkrachten werd gewekt toen ik zelf als universitair docent ging werken. Wat maakt iemand tot een goede leraar? Mijn eigen ervaringen leerden me al snel dat het niet ging om de overdracht van kennis,

maar dat het contact met mijn studenten de basis vormde voor goed onderwijs. Maar wat is dat dan, contact? En hoe kan iemand daarin bekwaam worden?

Sinds ik een aantal jaren geleden met aikido ben begonnen heeft mijn visie op professionaliteit zich verdiept en wel in drie opzichten.

Op de eerste plaats omdat in aikido het lichaam aan het werk is. In de beoefening ervan kom je met je intellect niet zo ver, integendeel, het denken blijkt nogal wat obstakels op te gooien. Maar ook met 'handelen op gevoel' kom je er niet, omdat dit aanleiding kan geven tot defensieve of agressieve reacties. Het gaat er juist om het lichaam te oefenen om niet impulsief te reageren en daardoor in contact met de ander in de eigen kracht te blijven.

Op de tweede plaats de waarden die beoefend worden in aikido. Er ligt een filosofie achter aikido, waarin vredelievendheid en harmonie een plaats hebben, maar belangrijker is het dóen van aikido, het op de mat staan en het contact aangaan, vanuit bewustzijn van de ander en jezelf, respect, een lerende houding. Het in de praktijk brengen blijkt echter veel moeilijker dan het belijden van waarden. Zo meende ik altijd vrij open te zijn, maar op de mat word ik geconfronteerd met mijn angsten en weerstanden.

Dit brengt me op wat in mijn ogen de essentie is van aikido: de dialoog. In aikido gaat het om contact maken met de ander, of die nu in de aanvallende of in de verdedigende positie is. Het gaat om luisteren naar de intentie van de ander, mee bewegen en de kracht en energie van de ander gebruiken. Het is noch een verdwijnen in de ander of het contact, noch een tegenwerken daarvan. Dat vraagt een breed bewustzijn: onbevangenheid in een situatie waarin je aangevallen of in het nauw gedreven wordt.

In de beoefening van aikido ervaar ik keer op keer hoe vreselijk belangrijk en hoe moeilijk het is onder druk en onzekerheid present te blijven in de situatie, niet te vechten of te vluchten, maar te handelen in contact met de ander. Het heeft voor mij nieuwe perspectieven op professionaliteit geopend, die ik in de context van het lectoraat *Professionele waarden in kritische dialoog* verder wil onderzoeken.

In het eerste hoofdstuk schets ik de ontwikkelingen die plaatsvinden in educatieve praktijken, wat deze betekenen voor het denken over professionaliteit en de doelstelling die daaruit voor dit lectoraat voortkomt. Vervolgens ga ik in het tweede hoofdstuk in op verschillende opvattingen over professionaliteit: de autonome, reflectieve, normatieve en democratische professionaliteit. Uit al deze opvattingen neem ik iets mee voor dit lectoraat, maar de laatste twee zijn daarin de belangrijkste. In hoofdstuk drie zet ik in het verlengde van de opvattingen over normatieve en democratische professionaliteit de drie pijlers voor dit lectoraat uiteen: relationele agency, waarden en kritische dialoog. Deze vormen de grondslag voor het werkprogramma van het lectoraat, dat in het laatste hoofdstuk aan de orde komt.

Ontwikkelingen en ambiguïteiten in educatieve praktijken

In dit eerste hoofdstuk schets ik de context en focus van het lectoraat. Vervolgens worden deze in de achtereenvolgende hoofdstukken nader ingekleurd en geconcretiseerd in het werkprogramma van het lectoraat.

Ontwikkelingen in de educatieve sector

In de laatste decennia hebben zich belangrijke ontwikkelingen voltrokken in de Westerse wereld die ook de onderwijssector niet ongemoeid laten.

Op de eerste plaats zien we toenemende demografische, economische, ecologische, politieke en militaire verbanden tussen landen, en de daarmee gepaard gaande multiculturalisering van de lokale omgeving. Ontwikkelingen die ook wel worden samengevat onder de noemer 'globalisering'. Ook het onderwijs overschrijdt de land- en continentgrenzen, in de vorm van e-learning, internationale masterprogramma's en summerschools, migratiestromen van studenten uit het Zuiden, en aandacht voor actief en kosmopolitisch burgerschap. Hoewel dit proces van globalisering nieuwe mogelijkheden opent en onze horizon verbreedt, brengt het ook bestaansonzekerheid en identiteitsvragen met zich mee, tot uitdrukking komend in een zich afsluiten voor dat wat vreemd of anders is, of een verlies van richting en uitstellen van keuzen (Hermans & Dimaggio, 2007). Onderwijspraktijken staan voor de opgave om kinderen en volwassenen te begeleiden in het proces van burger zijn en worden in een snel veranderende en gevarieerde samenleving, vanuit erkenning van en respect voor verschillen (Van Houten, 2004). Dit vraagt om onderwijsprofessionals die een visie hebben ontwikkeld op diversiteit en in staat zijn deze te vertalen naar de eigen werksituatie.

Een andere belangrijke en eveneens globale ontwikkeling is de verschuiving in de afgelopen decennia van een medisch model van leerproblemen en (gedrags)problemen naar een sociaal model dat de nadruk legt op sociale rechtvaardigheid, sociale inclusie en volwaardig burgerschap van uiteenlopende groepen kwetsbare burgers. Deze verschuiving wordt weerspiegeld in de Wet

op het Primair Onderwijs (WPO) en de Wet op de Expertisecentra (WEC) die een verdergaande integratie tussen het regulier en speciaal onderwijs stimuleren; en de aankomende wet op het Passend Onderwijs (2011) en de daarbij behorende zorgplicht van scholen voor kinderen die speciale onderwijszorg nodig hebben om mee te kunnen doen als volwaardig burger in de samenleving. Deze zorg kan worden geboden in speciale onderwijsvoorzieningen, maar zal in overeenstemming met de United Nations World Declaration on Education for All (1990) en Artikel 2 van het Salamanca Statement van de UNESCO die daar in 1994 op volgde, in toenemende mate geïntegreerd plaatsvinden in de reguliere onderwijssetting. Professionals dienen in het verlengde daarvan meer te gaan samenwerken met andere disciplines, niet vanuit een stapeling van perspectieven maar vanuit de gedachte dat in de onderlinge dialoog een integraal perspectief op problemen en krachtgebieden van een leerling en een daaruit volgend handelingsplan kan ontstaan. Ook wordt van leerkrachten gevraagd om meer aandacht te hebben voor de (vaak verborgen) problematiek van leerlingen en vooral ook te kijken naar positief gedrag en dat te stimuleren. Het preventief signaleren en oppakken van problemen en een krachtgerichte benadering (Van Regenmortel, 2008) vragen om andere kennis en vaardigheden en een andere rolopvatting van docenten.

Een derde ontwikkeling is dat sinds de jaren negentig van de vorige eeuw professionaliteit van docenten in toenemende mate onder druk is komen te staan (WRR, 2004; Galton & MacBeath, 2008). De Amerikaanse socioloog Freidson (2001) verklaart dit aan de hand van een model met drie partijen die ieder een eigen logica volgen: professionals, managers en consumenten. De maatschappelijke kritiek op de kwaliteit en de efficiëntie van het onderwijs geeft aanleiding tot een scala aan hervormingen en middelen, zoals competentiegericht onderwijs, professionaliseringsbudgetten en het zojuist aangekondigde tijdschrijven door leerkrachten. Deze resulteren in een toenemende bureaucratische controle en standaardisering door middel van extern ontwikkelde en opgelegde protocollen, checklists, kwaliteitssystemen en verantwoordingsprocedures. Ontwikkelingen die een cultuur van wantrouwen tussen professionals en managers voeden. Tegelijkertijd is er sprake van een democratiseringsproces in de samenleving, waarbij de stem van de consument (ouders en leerlingen) belangrijker wordt in de vormgeving van het onderwijs.

Temidden van deze processen zijn de intrinsieke waarden van het beroep aan erosie onderhevig: de 'ziel' raakt weg uit het professionele handelen (Freidson, 2001; Brink, Janssen & Pessers, 2005).

Onzekerheid en dynamiek in professionele ontwikkeling

De genoemde ontwikkelingen vinden niet zonder slag of stoot plaats maar hebben belangrijke gevolgen. Uiteenlopende auteurs wijzen op de onzekerheid, complexiteit en ambiguïteiten in professionele praktijken die typerend zijn voor overgangperiodes en gepaard gaan met identiteits- en waardeconflicten (Dall'Alba, 2009b; Moore, 2004).

Onzekerheid is volgens Hermans & Dimaggio (2007) terug te voeren op vier kernaspecten, die kenmerkend zijn voor het professionele handelen in hedendaagse onderwijspraktijken: 1) *complexiteit*; dat wil zeggen dat professionals met veel verschillende factoren, partijen en belangen rekening dienen te houden waartussen conflicten kunnen bestaan; 2) *tekort schietende kennis*; er is geen kennisbestand dat een recept geeft voor 'goed handelen', dit moet steeds opnieuw in de situatie worden gecreëerd; 3) *onvoorspelbaarheid*; dat wil zeggen dat in het verlengde van de complexiteit en gebrekkige kennis de impact van het handelen nooit volledig is te overzien; en 4) *ambiguïteit*; dat verwijst naar onzekerheid over betekenissen, omdat deze sociaal en contextueel geconstrueerd en daarmee niet statisch, noch eenduidig zijn.

Een specifieke vorm van onzekerheid die hier niet genoemd is, zijn de dilemma's die zich voordoen in professionele praktijken. Een dilemma staat voor een situatie waarin er een keuze is tussen (meestal twee) alternatieven die beiden als onaantrekkelijk of ongunstig worden ervaren. Kenmerkend voor dilemma's is dat zij geen definitieve oplossing hebben, maar een soort van compromis of balanceren vergen waarbij het nodig kan zijn om bepaalde idealen of uitkomsten op te geven. Norwich (2008) heeft cross-cultureel onderzoek verricht naar drie kerndilemma's in inclusief onderwijs. Het *identificatiedilemma* heeft betrekking op de vraag: wel of niet identificeren van kinderen met Special Educational Needs (SEN) met als mogelijke negatieve consequenties stigmatisering respectievelijk uitsluiting van extra middelen en diensten. Het *curriculumdilemma* heeft betrekking op het aanbieden van eenzelfde of een speciaal onderwijsprogramma

aan SEN leerlingen, en het *locatiedilemma* gaat om de vraag of SEN leerlingen onderwijs dienen te genieten in een reguliere of een speciale klas. Een integraal curriculum of een reguliere klas hebben als nadelen dat minder goed aan individuele behoeften tegemoet kan worden gekomen, terwijl een afzonderlijk curriculum of speciale klas kunnen bijdragen aan maatschappelijke uitsluiting. Uit de verhalen van onderwijsprofessionals uit verschillende landen (Verenigde Staten, Engeland en Nederland) wordt de complexiteit en contextgebondenheid van deze vraagstukken duidelijk: er is niet één antwoord mogelijk.

De geschetste ontwikkelingen en de daarvoor kenmerkende afwezigheid van zekerheid en controle zijn van invloed op professionele ontwikkeling. Leraarschap moet volgens Moore (2004) worden opgevat als een "active construction of meaning that is lived as a process of becoming" (p.25). Het doorloopt geen eenduidige, noch een lineaire ontwikkeling (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Professionele ontwikkeling is ook nooit 'klaar' maar moet gezien worden in de context van een 'leven lang leren' van professionals:

The architecture of teachers' professional identities is not always stable, but at certain times or during certain life, career and organisational phases may be discontinuous, fragmented, and subject to turbulence and change in the continuing struggle to construct and sustain a stable identity. (Day et al, 2006, p. 613)

Een verbreding van het denken over professionaliteit

Onder invloed van deze ontwikkelingen zien we in de academische wereld de laatste twee decennia een hernieuwde aandacht voor de morele dimensie van educatie (zie o.a. Biesta, 2009; Veugelers, 2003; Cochran-Smith, 2004; Van Zilfhout, 2008). De sociale problemen in de Westerse landen hebben aanleiding gegeven voor politieke programma's waarin waarden en normen in de samenleving hoog op de agenda staan en in het verlengde daarvan voor een hernieuwde doordenking van de rol van het onderwijs in burgerschapsvorming van leerlingen en de morele activiteiten van professionals (Hansen, 2001; Van Doorn, 2008).

Dat dit laatste belangrijk is blijkt uit een onderzoek onder lerarenopleiders verricht door Willemse, Lunenberg & Korthagen (2008). Hierin kwam naar voren dat lerarenopleiders het lastig vinden hun waarden en de wijze waarop zij deze in de dagelijkse lespraktijk inbrengen, te benoemen, aangezien de morele aspecten geen structureel onderdeel van het curriculum vormen. Bovendien bleek er weinig onderlinge samenhang te bestaan in de genoemde waarden en geen duidelijke relatie tot de missie van het instituut.

Deze bevindingen wijzen op het impliciete en individuele karakter van waarden en drijfveren in de onderwijssetting. Toch zijn het juist de intrinsieke waarden die docenten 'overeind houden' en hun veerkracht bepalen in onzekere tijden. Recent kwam in een grootschalig onderzoek door het Sociaal Cultureel Planbureau naar voren dat leerkrachten zich weliswaar kritisch uitlaten over hun salaris, de hoge werkdruk en geringe maatschappelijke waardering, maar zij gaven ook aan voldoening te halen uit hun werk omdat zij iets kunnen betekenen voor de samenleving (Vogels, 2009). Leraren, zo blijkt ook uit ander onderzoek, zijn vooral intrinsiek gemotiveerd. Het werken met leerlingen is de belangrijkste drijfveer en een bron van werkplezier (Vogels en Bronneman-Helmers, 2006; Vrieling, 2007). Het is de passie voor hun werk die maakt dat ze ondanks beleidsveranderingen, beperkte middelen en nieuwe uitdagingen, zoals agressie in de school, volhouden in hun pogingen om hun praktijk zo vorm te geven dat deze tegemoet komt aan de behoeften van leerlingen en de eisen van maatschappelijke veranderingen (Day, 2009).

Verscheidene auteurs bepleiten dan ook om meer aandacht te besteden aan de persoonlijke dimensie van het professionele handelen, dat wil zeggen de persoonlijke waarden, identiteit, emoties en drijfveren (Beijaard, 2009; Olsen, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005). De 'presence' ofwel zijnskwaliteit en ook 'tact' (sensitiviteit) van docenten blijken een grotendeels onzichtbare, maar wel belangrijke invloed uit te oefenen in onderwijs en begeleiding (Van Manen, 1991; Palmer, 1998; Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). Op andere plaatsen wordt verwezen naar het relationele aspect van onderwijs; het zijn de zogenaamde 'common factors' en niet de specifieke kennis, vaardigheden of gehanteerde methoden die de relatie met de leerling bepalen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs (Grossman & McDonald, 2008).

Dall'Alba pleit voor een verbinding tussen epistemologie, methodologie en ontologie in het beroepsonderwijs. Professionele ontwikkeling is dan niet een optelsom van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten, maar betreft het vernieuwen en integreren van weten en handelen in zich ontwikkelende en belichaamde professionele manieren van 'zijn': 'the integration of knowing, acting and being' (Dall'Alba, 2009a, p.33).

De focus van het lectoraat

De focus van dit lectoraat is op de omgang met onzekerheid in educatieve praktijken door middel van een kritische dialoog over professionele waarden. Onzekerheid hoeft niet een negatieve ervaring te zijn (van angst en onveiligheid), het opent ook nieuwe mogelijkheden tot handelen en impliceert een afscheid van dogma's en beperkende normatieve kaders (Hermans & Dimaggio, 2007).

Dat betekent wel dat professionals moeten leren 'how to redesign themselves (...) with an ability to be continually creative in a world in which, by definition, fresh problems unfold but must be solved quickly and locally.' (Hargreaves, 1998, p.11-12). Het houdt in dat leerkrachten het onderwijs niet voor lief nemen, maar mee helpen vormgeven aan de onderwijssystemen van de toekomst, door niet alleen kennis toe te passen maar ook zelf te (helpen) ontwikkelen. Deze kennisontwikkeling vindt idealiter plaats in de kritische dialoog met belanghebbenden.

Centraal in die dialoog staat de micro-sfeer van professionele interacties: onderwijs opgevat als 'relatie' of 'interactie' veronderstelt dat hier in dialoog 'goed handelen' tot stand komt waarbij de persoonlijke waarden en identiteiten van de professional een belangrijke rol spelen (Russel & Loughran, 2007; Biesta, 2009; Jacobs, 2008a). Deze interacties kunnen echter niet los worden gezien van de institutionele en organisatorische context en de instrumentele waarden en normatieve kaders die daarin aan de orde zijn. Dit kunnen regels van de overheid of organisatie zijn, maatschappelijke normen over wat 'goed onderwijs' is of bijvoorbeeld richtlijnen vanuit de academische wereld voor *evidence-based practice*. Dat betekent dus dat professioneel handelen zich kenmerkt door 'vrijheid met kaders': een relationeel krachtenveld met mogelijkheden maar ook beperkingen, openheid maar ook weerstand voor veranderingen (Dall'Alba,

2009a). Lastige vragen, dilemma's en conflicten zijn hierin onvermijdelijk, wat aanleiding kan geven tot handelingsverlegenheid bij professionals. De opgave die dit lectoraat zich stelt is dan:

Het stimuleren van een kritische dialoog over waarden in educatieve praktijken met als doel bij te dragen aan goed handelen van professionals in veranderende en onzekere omstandigheden.

Gedaanten van professionaliteit

Het denken over professionaliteit kent een lange en wijd uiteenlopende geschiedenis. Ik zal me hier beperken tot een aantal benaderingen van professionaliteit die relevant zijn voor de inhoud en werkzaamheden van dit lectoraat.

Autonome professionaliteit

In de zogenaamde *attributiebenadering* wordt professionaliteit verbonden met een aantal kenmerken op grond waarvan een beroep zich een professie mag noemen. Een goed voorbeeld van deze benadering is het werk van Freidson (2001) getiteld *Professionalism: The Third Logic*. Het gaat dan om kenmerken als een eigen beroepsvereniging met een eigen beroepscode en schorsingsrechten, een wetenschappelijke beroepsopleiding die toegang verleent tot uitoefening van het beroep, wettelijke bescherming, een eigen taal (vakjargon), maatschappelijke erkenning en de verbondenheid met een hogere maatschappelijke waarde, zoals rechtvaardigheid, veiligheid of gezondheid. Niet onbelangrijk in deze benadering is ook de systematische theoretische fundering van het professionele handelen door middel van wetenschappelijk onderzoek.

Professionalisering in deze benadering houdt dan in: het streven van beroepsgroepen om aan de genoemde eigenschappen te voldoen en daarmee de status van professie te verwerven. We kunnen ook wel spreken over *autonome professionaliteit* omdat de controle volledig bij de professie ligt. Dit heeft te maken met het omvangrijke en complexe kennisbestand van professies, die een eigen tuchtrecht en eigen toezicht op opleidingen en de beroepsuitoefening noodzakelijk maakt.

Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn de beroepsgroepen maar zeker ook het algemene publiek zich meer en meer bewust geworden van de

gebreken en beperkingen van deze vorm van professionaliteit. Zo wees Illich (1977) bijvoorbeeld op de machtsuitoefening van professionals in hiërarchische relaties, met als gevolg dat cliënten worden afgesneden van hun eigen probleemoplossende vermogens. Schön (1983) heeft commentaar geleverd op het model van technische rationaliteit dat ten grondslag ligt aan deze opvatting van professionaliteit en waarin de nadruk ligt op instrumentele probleemoplossing door toepassing van wetenschappelijke theorie en methoden. Deze nadruk op specialistische kennis en de toepassing daarvan miskent de rol van praktijkervaring en kennis; bovendien zou het professionals niet ondersteunen in het omgaan met de complexe en onvoorspelbare problemen die kenmerkend zijn voor beroepspraktijken.

Reflectieve professionaliteit

Onder invloed van het werk van Schön (1983) heeft de *reflective practitioner* benadering de laatste decennia brede weerklank gevonden. Deze wordt gekenmerkt door het centraal stellen van de kennis die besloten ligt in intelligent handelen, *knowing-in-action* genoemd. Deze kennis is impliciet, maar draagt in belangrijke mate bij aan de besluitvorming van professionals en kan door middel van reflectie tijdens het handelen (*reflection-in-action*) of achteraf (*reflection-on-action*) expliciet worden gemaakt. Het idee dat professionals niet alleen toepassers zijn van kennis maar ook zelf producenten van kennis heeft tot een ander wetenschapsmodel geleid, dat van de praktische wetenschap, waarbij praktijk en theorie in een onderlinge wisselwerking tot elkaar staan en waarbij de professional onderzoek doet in de eigen praktijk en met vragen die uit deze praktijk voortkomen. Actieonderzoek is de meest duidelijke vorm van praktijkonderzoek waarbij professioneel handelen een vorm is van kennisproductie en waarbij onderzoek bijdraagt aan de versterking van professioneel handelen (Campbell, McNamara & Gilroy, 2003).

Echter ook deze benadering is niet zonder kritiek gebleven. Praktijkervaring en -kennis worden als een te smalle basis gezien voor het professionele handelen; het kan tot parochiale kennis verworden – kennis die de al bestaande opvattingen van een professionele gemeenschap bevestigt – als professionals worden afgesneden van kritische wetenschappelijke perspectieven en de morele en

politieke kwesties die onlosmakelijk verbonden zijn met de beroepsuitoefening (Goodson, 2003). Een *normatief-reflexieve* professional stelt juist vragen bij de bredere persoonlijke, maatschappelijke en culturele contexten van het eigen handelen en doet dit in dialoog met anderen.

Normatieve professionaliteit

Het concept '*normatieve professionaliteit*' is in de jaren negentig van de vorige eeuw in Nederland ontwikkeld door een netwerk van instellingen, waaronder de Universiteit voor Humanistiek, de Katholieke Theologische Universiteit in Utrecht en het toenmalige Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). Het concept drukt uit dat de persoon van de professional van belang is en diens communicatieve vaardigheden, sensitiviteit voor bestaansvragen en normatief-reflexieve competenties. Met dit laatste wordt bedoeld dat de reflectie vanuit aandachtigheid, verantwoordelijkheid en een kritische maar tegelijkertijd welwillende manier wordt beoefend; en dat het object van reflectie normatieve vraagstukken zijn, bestaansproblemen of identiteitsvragen, ethische aangelegenheden, het hogere doel van het beroep of bijvoorbeeld de persoonlijke betrokkenheid van de professional (Baart & Van Houten, 1999). De filosoof Kunneman (1996) wijst daarbij op de noodzaak een reflexieve verhouding te ontwikkelen ten aanzien van het eigen werk, met oog voor de maatschappelijke en culturele context en de interferentie van strategische krachtenvelden. Dat laatste is belangrijk aangezien professionele praktijken zich ontwikkelen in relatie tot instituties, waarbij zingevings- en politieke vragen elkaar kruisen (Jacobs, 2002). Het drukt uit dat professioneel handelen zich altijd in het spanningsveld van systeem- en leefwereld en van collectieve en persoonlijke belangen bevindt en daarmee altijd moreel geladen keuzes impliceert. Normatieve professionalisering is dan de bewustwording van het eigen handelen als waardegeladen en de inspanning om morele waarden, zoals respect voor diversiteit, een plaats te geven in de eigen werkpraktijk (Van den Ende & Kunneman, 2008).

Een mogelijke kritiek op deze benadering van professionaliteit is dat individuele reflectie en handelen en de ontwikkeling van een individuele bestaansethiek door professionals niet volstaan om een antwoord te vinden op de complexe vragen

in hedendaagse praktijken (Jacobs, 2008a). De eerder genoemde processen van globalisering (Hermans & Dimaggio, 2007), de toenemende egalisering in de samenleving waarbij gezag voor professionals geen vanzelfsprekendheid meer is (Tonkens, 2008) en de daaraan gerelateerde spanningen tussen de logica's van de markt, bureaucratie en professionaliteit (Freidson, 2001) nopen tot een ander accent in het denken over normatieve professionaliteit. Niet de professional en diens waarden staan dan centraal, maar concrete praktijken en de dialoog over waarden tussen betrokkenen.

Democratische professionaliteit

Diverse auteurs in binnen- en buitenland (Sachs, 2003; Dzur, 2003; Kremer & Tonkens, 2006; Jacobs, 2008a; Nixon, Marks, Rowland & Walker, 2001) wijzen in het licht van maatschappelijke ontwikkelingen zoals vraagsturing en marktwerking en een toenemende pluraliteit, dynamiek en onzekerheid in professionele praktijken op de noodzaak van een meer inclusieve, lerende en participatieve vorm van professionaliteit. Sachs (2003) spreekt over een 'nieuwe' professionaliteit die zij aanduidt als *transformative* en democratisch en Nixon et al (2001) over een lerende of zich ontwikkelende professionaliteit, waarbij de vraag naar het morele doel van professionele praktijken centraal staat en waarbij professionele identiteit steunt op het vermogen te luisteren naar en te leren in de dialoog met belanghebbenden:

Why I do what I do is of the utmost significance, as are the deliberative processes whereby I address that 'why'. Without this emphasis on the moral purposefulness of practice, there would be no claim to professionalism. (Nixon et al, 2001, p.234)

Democratische professionaliteit geeft uitdrukking aan het gegeven dat in onderwijspraktijken zich praktisch-morele, contextgebonden vragen en problemen voordoen die niet op zichzelf staan, maar opkomen in een bepaalde maatschappelijke, culturele, sociale, fysieke en historische context. Een belangrijk aspect van democratische professionaliteit is het streven om professioneel handelen te demystificeren en antwoorden te vinden op lastige vragen en

morele dilemma's in samenspraak met de direct betrokkenen: leerlingen, ouders, collega's, schoolleiding en de omgeving van de school. Ook de samenwerking met andere professionals en beleidsmakers hoort daarbij, vanuit een gedeelde betrokkenheid op het creëren van een goede en rechtvaardige samenleving. Democratische professionaliteit kenmerkt zich dus door de ontwikkeling van dynamische samenwerkingsculturen in plaats van uitsluiting en afscherming, waarbij de professional een verantwoordelijkheid heeft als *change agent* in de samenleving (Whitty & Wisby, 2006).

Dit wil overigens niet zeggen dat de expertise, ervaring en het discretionaire oordeel – het bevoegd oordelen binnen het eigen deskundigheidsterrein – van professionals minder belangrijk wordt; wel dat deze worden gezien als onderdeel van een dialogisch proces waarin ervaringskennis en deskundigheid van cliënten, als ook deskundigheid vanuit andere disciplines een plek hebben. Dit vraagt om een zelfkritische houding en openheid van professionals voor andere perspectieven:

Though they retain the authority and at least somewhat privileged voice of people with experience and specialized training, they recognize that they may know only part of what is important in taking a decision about a treatment plan, a service, a public policy that relates to their domain. Above all, they seek to open up their professional domain to other voices, other experiences. (Dzur, 2003, p. 25)

In de context van het onderwijs betekent dit dat docenten autoriteit zijn op hun gebied, maar samen werken met andere disciplines, leerlingen en ouders om optimale kwaliteit te leveren, vanuit een betrokkenheid op de morele en maatschappelijke doelen en waarden van educatie (Goodson, 2003). Voorbeelden van democratisering van professionele praktijken en verantwoording zijn Eigen Kracht Conferenties, multiloog bijeenkomsten waarbij cliënten hun ervaringen vertellen aan professionals in een open en responsief klimaat, en dialoogtrainingen in de zorg.

De 'democratisering van de moraal' is volgens Tonkens (2006) echter een moeilijke

en vaak ook eenzame zoektocht, omdat professionals niet geleerd hebben over normatieve vraagstukken na te denken en te spreken, en omdat steun uit de omgeving en organisatie vaak ontbreekt. In de huidige egalitaire samenleving kunnen professionals niet meer claimen te weten wat goed is voor de cliënt. Een actueel voorbeeld is het verzet dat is ontstaan vanuit burgergroeperingen tegen de Influenza-A vaccinaties en de daaraan ten grondslag liggende diepgaande vertrouwenscrisis in professionele kennis. Dit stelt professionals voor de lastige kwestie hoe in deze context in gesprek te blijven met cliënten en hen te ondersteunen in het maken van goede keuzen die niet alleen het individuele belang maar ook het collectieve belang van de samenleving dienen. Tonkens (2008) verwoordt deze kwestie als volgt: 'Wat betekent het om een hoger doel te dienen, en hoe doe je dat op een moderne, dialogische maar tegelijkertijd geïnspireerde en deskundige wijze?' (p. 18). Dit is tevens een centrale vraag voor dit lectoraat.

Drie pijlers

In dit lectoraat wordt aangesloten bij een democratische visie op professionaliteit. Daarbij onderscheid ik drie pijlers voor de activiteiten van het lectoraat: *relationele agency*, professionele *waarden* en *kritische dialoog* in professionele praktijken. De eerste pijler geeft uitdrukking aan het onderliggende mensbeeld, de tweede aan het onderwerp van onderzoek in het lectoraat, en de derde aan het medium, tevens ook onderwerp van onderzoek en ontwikkeling.

Relationele agency

In dit lectoraat staat een relationeel constructionistische visie (Hosking, 2007; Shotter, 2008) centraal, die een aftakking is van het sociaal constructionisme. Dit laatste kenmerkt zich door de volgende twee centrale uitgangspunten: a) er is geen werkelijkheid buiten ons die objectief beschreven kan worden; de werkelijkheid wordt sociaal geconstrueerd; b) betekenis ligt niet besloten in woorden, maar wordt gecreëerd door mensen in hun ontmoetingen met elkaar.

In het relationeel constructionisme heeft deze ontmoeting niet alleen betekenis in de talige uitingen daarvan; het gaat ook om de spontane belichaamde reacties op gebeurtenissen in onze omgeving. Volgens Shotter (2008) vindt een belangrijk deel van onze interactie met anderen namelijk prediscursief plaats, in de responsiviteit van lichamen, die niet of slechts heel moeilijk in woorden is te vatten. Het houdt in dat men elkaar kan beïnvloeden in elkaars 'zijn', en niet louter in intellectueel opzicht, dat men een ander kan 'bewegen' in plaats van louter 'op ideeën brengen': 'our ability to immediately and directly affect or 'move' the others around us, bodily in a meaningful fashion, and to be affected by them in the same fashion' (p. 79).

Shotter (2008) is van mening dat het relationele vermogen van professionals om in een bepaalde situatie spontaan te reageren op dat wat zich aandient – de

toevallige, onvoorziene, het handelen sturende gevoelens – in veel onderzoek onderbelicht blijft. Volgens hem zijn de wortels van het professionele handelen gelegen in de zich ontvouwende dynamiek van alledaagse interacties en activiteiten en niet in vaststaande, ordelijke mentale processen van individuen. Het is daarom belangrijk om niet alleen geplande en gecontroleerde handelingen te bestuderen, maar datgene wat nauwelijks benoembaar is omdat het zich ontvouwt in de interactie en het reageren op de ander: 'Something that we know when no one asks us, but no longer know when we are supposed to give an account of it, is something we need to remind ourselves of.' (idem, p.102)

In de feministische psychologie wordt in dit verband gesproken over relationele *agency*, de kracht of werkzaamheid in relaties, waarin de scheiding tussen voelen en denken en tussen lichaam en geest doorbroken wordt (Jordan, Walker & Hartling, 2004).

Professioneel handelen kenmerkt zich dan door:

- *Relationeel bewustzijn*: aandacht naar zichzelf, de ander en de relatie.
- *Anticiperende empathie*: handelen vanuit een bewustzijn van de eigen behoeften en die van de ander en de consequenties voor ieder.
- *Relationele competentie*: het vermogen zichzelf te laten raken, een ander in beweging te brengen en een verandering te bewerkstelligen in de relatie: 'Thus we must be able to open ourselves up to being known, to being moved, and to moving another person.' (p. 56).
- *Relationele veerkracht*: de kwetsbaarheid van emotionele responsiviteit durven aangaan (in plaats van controle houden), in staat zijn tot het vragen en geven van steun (in plaats van eenzijdigheid), vertrouwen in de relatie (in plaats van zelfvertrouwen), wederzijdse empowerment (in plaats van de uitoefening van macht over een ander) en relationeel bewustzijn (in plaats van zelfbewustzijn).

Bijgevolg staan in deze visie niet de individuele professional of diens capaciteiten centraal, maar de relaties en omgevingen waarin persoonlijke en morele leerprocessen plaatsvinden. In dit proces is het belichaamd zijn van de professional een wezenlijk aspect. Deze heeft betrekking op het voortlig bestaan van het

professionele zelf (Damasio, 1999) en komt tot uitdrukking in de invloed van gevoelens en morele intuïties op het handelen van professionals (vgl. Haidt, 2001; Atkinson & Claxton, 2000). Wie wij zijn als professionals met onze eigen levenservaringen, gevoelens en opvattingen, is van invloed op de wijze waarop de professionele praktijk verstaan en beoefend wordt. En omgekeerd worden wij professionals door ons handelen in de praktijk: 'Not only is our knowing enacted and embodied in and through practice, but also who we are as professionals' (Dall'Alba, 2009a: p.32).

Waarden

In dit lectoraat ligt de nadruk op de waarden in het professionele handelen en de kritische dialoog over deze waarden tussen professionals onderling, met cliënten, leerlingen, ouders, schoolleiding, onderzoekers, beleidsmakers en andere belanghebbenden. Op de kritische dialoog ga ik zo meteen in. Ik zal eerst iets zeggen over waarden in relatie tot normen en deugden, en ingaan op de wijze waarop waarden tot uitdrukking komen in het professionele handelen.

Terwijl normen vooral uitdrukking geven aan de plichtdimensie van de professionele praktijk door de grenzen aan te geven voor aanvaardbaar gedrag en daarnaast sociaal gewenst gedrag te benoemen en te stimuleren, geven waarden inhoud aan de aspiratiedimensie: datgene dat de professional of de beroepsgroep goed en nastrevenswaardig vindt (Kole & De Ruyter, 2007). Waarden worden vaak in één adem genoemd met deugden: de persoonlijke kwaliteiten die zich tonen in het concrete handelen in de praktijk. Daarbij is het onderscheid belangrijk tussen morele en instrumentele waarden en daarmee ook morele normen en instrumentele normen.

Voorbeelden van instrumentele waarden zijn effectiviteit en efficiëntie. Met de toegenomen instrumentalisering in beroepen hebben zij aan dominantie gewonnen. Ze vinden een vertaalslag in allerlei soorten normen die vaak door de overheid en het management worden opgelegd, zoals toelatingsnormen, toetsingsnormen, urennormen en kwaliteitsnormen in het onderwijs. Deze instrumentele waarden en normen verwijzen niet naar een hoger maatschappelijk

doel, maar naar de werkzaamheid van professioneel handelen volgens technische en economische maatstaven.

Voorbeelden van morele waarden zijn: rechtvaardigheid, vrijheid, schoonheid en gelijkheid. Morele normen kennen we uit de tien geboden: ge zult de ander geen schade berokkenen. Belangrijker dan inzicht in abstracte waarden en idealen is de wijze waarop de morele dimensie van het professionele handelen tot uitdrukking komt in de belichaamde interactie met de leerling of andere betrokkenen, dat wil zeggen in de houding, stijl en de 'tact' (gevoeligheid) van de leerkracht (Hansen, 2001; Van Manen, 1991). Tactvol handelen staat voor 'een weten hoe te handelen' in complexe of onverwachte situaties. Het is meer dan intellectueel weten, want integreert intellect en gevoel, rede en emotie: 'Tact is a kind of practical normative intelligence that is governed by insight while relying on feelings' (Van Manen, 1992, p.146).

Met dit lectoraat wordt uitdrukking gegeven aan het belang van reflectie op de (morele en instrumentele) waarden in educatieve praktijken, hoe deze tot uitdrukking komen in het handelen en wat de effecten daarvan zijn.

Dit houdt op de eerste plaats in dat professionals zich niet kunnen beperken tot de empirische vraag wat *is*, en daarmee de status quo aanvaarden, en ook niet stoppen bij de technologische vraag wat *mogelijk* of *nodig is* vanuit een doelmatigheidsdenken. Een belangrijke aanvulling is de ideologische vraag wat vanuit sociale waarden zoals rechtvaardigheid, solidariteit, zorg en emancipatie gezien *wenselijk* en *waardevol* is (Biesta, 2009). Dit sluit aan bij de drie door Ponte (2002) beschreven kennisgebieden waarop docenten door middel van actieonderzoek inzicht kunnen verwerven. De spanning tussen deze gebieden neemt de vorm aan van identiteitsvragen en morele en politieke dilemma's. Deze vormen het hart van het onderzoeksgebied van het lectoraat.

Een tweede implicatie voor het onderzoek van het lectoraat is dat we niet zozeer op zoek zullen gaan naar de abstracte waarden en idealen van onderwijsprofessionals, maar het 'doen van waarden' in educatieve praktijken willen stimuleren en onderzoeken vanuit de idee van relationele agency. De kritische dialoog vormt daarin het centrale middel.

Kritische dialoog

Het begrip 'dialoog' wordt veelvuldig en in veel verschillende contexten gebruikt, maar dan vaak niet anders dan in de betekenis van een 'goed gesprek' of 'discussie'. In dit lectoraat gaat het expliciet om het vormgeven aan een kritische dialoog. Ik zal op beide woorden en de combinatie daarvan wat nader ingaan.

'Dia' betekent letterlijk: 'doorheen' en 'loog' betekent 'woord'; 'door het woord heen' dus. Het verwijst naar een stroom van betekenis die tussen en door ons heen beweegt en waaruit nieuwe betekenissen voortkomen. Deze stroom ontstaat vanuit de openheid en sensitiviteit voor de ander en het andere (dat wat ons vreemd is), en het bewustzijn van eigen gedachten, gevoelens en belichaamde reacties, maar met de opschorting van oordelen en impulsieve reacties (Bohm, 1996). Op momenten dat dit lukt, is er sprake van een sociale ruimte waarin ervaringen en kennis worden gearticuleerd, verschillen geëxploreerd, gemeenschappelijke betekenissen geconstrueerd en gezamenlijke actie ondernomen. Een bekend voorbeeld is de dialogische benadering die is ontwikkeld door de Braziliaanse kritische pedagoog Paulo Freire (1971) met ongeletterde bevolkingsgroepen in Brazilië en Chili. Hierin neemt de dialoog de vorm aan van een probleemstellend onderzoek in groepsverband, dat als vertrekpunt de ervaringen en kennis van de betrokkenen neemt, waarbij vooronderstellingen kritisch worden bevraagd en vitale thema's gegenereerd. In de uitwisseling van ervaringen en betekenissen ontstaan nieuwe perspectieven voor het collectief veranderen van onderdrukkende sociale, professionele of politieke praktijken. De groepsleden zijn daarbij 'critical co-investigators in dialogue with the teacher' (Freire, 1971, p.68).

Het beeld dat past bij deze dialoog is dat van mensen die rond een tafel zitten en hun visies en verhalen uitwisselen als gelijkwaardige gesprekspartners. De dialoog is dan een tegengif voor de problemen en het lijden in onderdrukkende en gewelddadige omstandigheden. De vraag is echter of dit niet een romantisch ideaal is.

Burbules (2000) stelt dat de dialoog onvoldoende gevoelig is voor diversiteit, zoals verschillen in waarden en doelen tussen leden van culturele groepen.

Wie bepaalt in een context van diversiteit de grondregels voor de dialoog? Wie bepaalt welke taal er wordt gesproken? Zijn alle verschillen wel te overbruggen met de dialoog en wat gebeurt er in de pogingen tot overbrugging? Een dialoog die gebaseerd is op het uitgangspunt dat een volledig wederzijds verstaan mogelijk is, sluit de onzekerheid, onenigheid en breuken die kenmerkend zijn voor menselijke relaties uit.

Ook feministisch psychologen hebben erop gewezen dat macht aanwezig is in alle sociale relaties en niet kan worden 'uitgeschakeld', maar wel op een reflexieve wijze aangewend (Jacobs, 2001). Met reflexiviteit wordt verwezen naar het kritische potentieel van de dialoog. Het houdt in dat reflectie niet alleen binnen de dialoog plaatsvindt, maar ook op de voorwaarden waaronder en de vooronderstellingen waarmee die plaatsvindt (Burbules, 2000).

Anderen (Moore, 2004, zie ook Jacobs, 2008b) benadrukken daarbij dat het gaat om een historisering en contextualisering van de eigen praktijk. Reflexiviteit is dan:

a particular form of reflection which takes the reflective practitioner beyond the immediacy of the here and now by locating reflection within wider personal, social and cultural contexts and thus increasing its potential for productivity (Moore, 2004, p.112).

Smaling (2008) benadrukt dat de kritische dialoog niet belast is met een unanimitetsstreven, consensus of universalisme, en dat de deelnemers aanwezig zijn met hun gevoelens, emoties en belichaamde ervaringen. Een belangrijk kenmerk is het evaluatieve karakter ervan: 'beoordeling van de kwaliteit van de dialoog (...) de goede, neutrale of slechte rol van allerlei machtsverhoudingen tussen de deelnemers' (p. 24).

Een kritische dialoog houdt met andere woorden in dat men tijdens en na de dialoog bedacht is op de werking van in- en uitsluitingsprocessen. Het gaat daarbij zowel om de relatie met de concrete ander (externe dialoog) als het toelaten van het andere in zichzelf (interne dialoog).

De externe dialoog heeft betrekking op de bereidheid om de ander in diens

anders-zijn te ontmoeten en het perspectief van de ander te verstaan, en de bereidheid om op grond daarvan het eigen standpunt te herzien. Daarbij hoort niet alleen het uitstellen van oordelen maar ook 'ontworteling' door los te komen van de eigen zekerheden en vooronderstellingen (Smaling, 2008).

De interne dialoog betreft de erkenning van de spanningen, conflicten en tegenstellingen tussen verschillende ik-posities van het zelf, de emoties waarmee deze zich openbaren en de processen van dominantie en onderdrukking in het zelf (Hermans & Dimaggio, 2007). Het houdt in dat deelnemers aan de dialoog 'de ander' en 'het andere' in zichzelf onderzoeken, vanzelfsprekendheden bevragen en de 'onschuld voorbij gaan' door het erkennen van de eigen uitsluitingen en paradoxen (Lather, 1991; Bohm, 1996). In het licht hiervan kan de relationele agency van professionals nader worden ingevuld, als 'the capacity to go on producing strangeness by and for oneself' (Dall'Alba, 2009a, p.67).

De kans dat in de dialoog *defensive routines* optreden vanuit de onbewuste wens om de controle over de situatie te herstellen en onszelf te beschermen, blijft ook ondanks deze voorzorgsmaatregelen zeer wel aanwezig (Argyris, 1993; Benjamin, 1998). Ook externe omstandigheden, zoals overheidsbeleid, subsidievoorwaarden en beperkte tijd en middelen, kunnen interfereren met dialoog en co-creatie van leren tussen belanghebbenden en bijgevolg leiden tot niet-productieve werkrelaties en organisatie ineffectiviteit (Van den Ende & Jacobs, 2005).

Het werkprogramma van het lectoraat

Met het centraal stellen van de kritische dialoog geeft dit lectoraat uitdrukking aan de democratisering van professionaliteit en tegelijkertijd aan de lastigheid ervan: er is geen receptenboek of model dat alleen maar geïmplementeerd hoeft te worden. Dat betekent dat opleidingsprogramma's ruimte dienen te creëren voor het experimenteren met de kritische dialoog. Dall'Alba (2009b) spreekt in dit verband over het creëren van 'awkward spaces to and for students, which bring them into contact with the multiple perspectives and frameworks that are a feature of our uncertain and unpredictable contemporary world' (p. 66).

Het onderzoek en de activiteiten van het lectoraat vertrekken vanuit twee basisprincipes: 1) kennis(ontwikkeling) is nooit waarde vrij, maar gesitueerd in een sociaal-culturele en historische context; en 2) kennis wordt geconstrueerd in de ontmoeting met anderen, waarbij de belichaamde ervaring extra aandacht verdient.

Er wordt gebruik gemaakt van (onderzoeks)methoden die passen bij deze relationeel constructionistische visie. Te denken valt aan participatief (actie) onderzoek (Reason & Bradbury, 2001), Appreciative Inquiry (Reed, 2007) en responsieve methodologie (Abma & Widdershoven, 2006), en daarbinnen of daarnaast het werken met expressieve methoden, zoals verhalen, beelden, kunst, theater en lichaamswerk. Ten behoeve van de ontwikkeling van kennis zijn vormen van interpretatieve kwalitatieve analyse geschikt, zoals thematische analyse, micro-analyse van communicatie, en analyse van kennisontwikkeling in groepen (Marková, Linell, Grossen & Orvig, 2007).

Het lectoraat *Professionele waarden in kritische dialoog* gaat uit van een platform voor interactieve kennisontwikkeling (Van Swet e.a., 2008). Dit betekent dat allianties worden gezocht met de andere lectoren, kenniskringen en docenten

van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg en van andere instituten binnen Fontys, zoals Sociale Studies. Maar ook met partners buiten Fontys, zoals de Universiteit van Humanistiek, de Eindhoven School of Education en het Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie kunnen deze aandachtslijnen worden uitgewerkt en kunnen concrete projecten worden vormgegeven. Op het platform zal de dialoog worden gezocht tussen kennisinstellingen, praktijkorganisaties, cliëntenverbanden, bedrijven en subsidiegevers. Het platform zal naast 'real-life' activiteiten ook een 'virtueel' karakter hebben, zodat uitwisseling nationaal en internationaal mogelijk wordt.

Het onderzoek en de projecten op dit platform concentreren zich op het stimuleren van een kritische dialoog over professionele waarden, en het ontwikkelen van inzicht in methoden en processen van onderzoek en kennisontwikkeling die hieraan bijdragen. Tot nu toe zijn daartoe de volgende projecten gaande of in opzet:

1. Collaborative action research project in de Master SEN

In de masteropleiding Special Educational Needs (SEN) is er aandacht voor de waarden- en identiteitsontwikkeling van onderwijsprofessionals. Voorbeelden daarvan zijn het gebruik van specifieke methoden, zoals de Zelf Konfrontatie Methode en Video-Interactie Begeleiding ten behoeve van het persoonlijk professioneel leren van docenten, en de inrichting van het curriculum met een leer- en onderzoekslijn die de ontwikkeling van een reflectieve onderzoekende houding centraal stelt. Deze werk- en opleidingsvormen worden ondersteund door het generieke competentieprofiel 'Speciaal en Bekwaam' (WOSO, 2004; zie ook Claasen e.a., 2009).

Het doel van dit project is het in kaart brengen en ontwikkelen van 'good practices' in de masteropleiding, die bijdragen aan de kritische dialoog over (persoonlijke of collectieve) professionele waarden en identiteiten. Dit project zal bestaan uit deelprojecten, uitgevoerd door de kenniskringleden in nauwe samenwerking met OSO-docenten en studenten. Een van de lopende deelprojecten is een evaluatie van de 2-jarige opleiding Begeleiding Leer- en Onderzoekslijn, waaraan opleiders van Fontys OSO deelnemen.

Uiteraard is het ook mogelijk voor andere opleidingen om door middel van het platform hierin te participeren. De uitdaging is om een dialoog tussen de afzonderlijke deelprojecten te creëren en in stand te houden zodat kenniscirculatie plaatsvindt binnen Fontys OSO en tussen Fontys OSO en samenwerkingspartners.

2. Zelfstudie

Het lectoraat en kenniskring beogen op kritisch-dialogische wijze te werken en kennis te ontwikkelen rondom het thema van het lectoraat. In dit proces is er sprake van waarden- en identiteitsontwikkeling als groep die samen optrekt en in contact staat met andere leden op het platform. Met het oog daarop onderzoeken we kritisch onze werkwijzen en collectieve leerprocessen op hun dialogische kwaliteit en sturen deze waar nodig bij.

3. Leerroute master SEN op Aruba

Het doel van dit project is de kennis, werkwijze en instrumentarium in de Nederlandse leerroute Remedial Teaching Voortgezet Onderwijs (RTVO) af te stemmen op de Arubaanse situatie door het brede onderwijsveld te betrekken en rekening te houden met de invloed van taal, historie en de specifieke sociaal maatschappelijke en culturele context in professioneel leren.

4. Professionele identiteitsontwikkeling van docenten in de speciale onderwijszorg

Dit betreft een promotieonderzoek naar de professionele identiteitsontwikkeling van docenten in de speciale onderwijszorg met behulp van de Zelf Konfrontatie Methode (ZKM) als onderzoeksmethode. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Kara Vloet en promotor is Prof. Wiel Veugelers van de Universiteit voor Humanistiek.

5. De kracht van oplossingsgerichte interventies in de onderwijscontext en het leren van professionals in het werken met deze interventies

Een promotieonderzoek door Arie Goijaarts en Peter Laros in samenwerking met de Graduate School van de Universiteit voor Humanistiek naar de werkzame

ingrediënten in oplossingsgericht werken en de leerprocessen van professionals die deze benadering gaan toepassen. Daarbij wordt een combinatie van semi-gestructureerde interviews en micro-analyse van communicatie gebruikt. De promotor is ten tijde van dit schrijven nog niet bekend.

6. Veranderingen in zingeving van opleiders in processen van onderwijs-vernieuwing

Dit promotieonderzoek naar de betekenisgeving van docenten in transitie momenten (Peter Corstanje) aan de hand van een casestudy methodologie is in de opstartfase.

Dankwoord

We staan op een cruciaal moment in de geschiedenis van Fontys OSO. Vandaag kunt u genieten van een kijkje in de keuken van liefst vier lectoraten die onderdak vinden bij Fontys OSO en daarbij ook van het onderzoeksprogramma 2010-2013. Hiermee geeft Fontys OSO uitdrukking aan haar onderzoeksambities en het creëren van de condities voor de verwezenlijking daarvan.

Graag wil ik mijn dank uitspreken aan de Raad van Bestuur van Fontys en de directie van Fontys OSO voor het mogelijk maken van dit lectoraat. De samenwerking met de andere lectoren, de leden van de kenniskring, staf- en andere medewerkers en docenten en studenten van Fontys OSO is een bron van inspiratie en genoeg.

Een speciaal woord van dank wil ik richten tot Jan van Balkom, Ingrid Verwegen-Laming en Daniëlle van den Oetelaar die met niet-aflatende energie en vaak tot in de kleine uurtjes de productie van de publicaties en de organisatie van deze dag hebben mogelijk gemaakt.

In het proces van schrijven van deze rede hebben Jacqueline van Swet, Bart van Rosmalen en Hans Tenwolde niet alleen meegelezen maar ook meegeleefd. Dit hielp mij om lastige knopen te ontfrutselen, kritisch te blijven en mijn eigen waarden te volgen. Tussen de verscheidenheid van stemmen die zich in dit proces lieten horen, wil ik twee niet ongenoemd laten. Dat zijn die van mijn promotoren Prof. Harry Kunneman en Prof. Janneke van Mens-Verhulst. Het is goed om te merken dat ik nog steeds in kritische dialoog met hen ben.

Als laatste wil ik noemen mijn levenspartner Hans, die mij op het spoor van aikido heeft gebracht. Hij leert steeds beter met mij mee bewegen, en ik met hem. Daarom draag ik mijn rede aan hem op.

Literatuur

- Abma, T. & G. Widdershoven (2006). *Responsieve methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: LEMMA.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers for organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, T. & G. Claxton (eds.) (2000). *The Intuitive Practitioner*. Maidenhead: OUP.
- Baart, A. & D. van Houten (1999). Normatieve professionaliteit in raadswerk en pastoraat. Redactioneel themanummer Normatieve Professionaliteit. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 8(3), 2-10.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: TUE.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other. Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgment. In: Gewirtz, S., Mahony, P. Hextall, I. & A. Cribb (eds). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways forward*. London: Routledge, pp. 184-193.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London: Routledge.
- Brink, G. van den, Jansen, T. & D. Pessers (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Burbules, N. C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. In: P.P. Trifonas (ed). *Revolutionary pedagogies. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge, pp. 251-272.
- Campbell, A., McNamara, O. & P. Gilroy (2003). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Sage.
- Claasen, W., Bruine, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & B. van Velthooven (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Dall'Alba, G. (2009a). *The learning of professionals*. New York: Springer.
- Dall'Alba, G. (2009b). Learning professional ways of being: ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 14(1), 35-45.
- Dall'Alba, G., & J. Sandberg (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76 (3), 383-412.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. London: Vintage.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & P. Sammons (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C. (2009). A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.
- Doorn, L. van (2008). *Sociale professionals en morele oordeelsvorming*. Openbare les lectoraat Innovatieve Maatschappelijke Dienstverlening, Hogeschool Utrecht.
- Dzur, A.W. (2004). Democratic professionalism: sharing authority in civic life. *The Good Society*, 13(1), 6-14.
- Ende, T. van den & G. Jacobs (2005). Waarde(n)vol onderzoek. Onderzoekers en hun dilemma's in een participatief onderzoeksproject. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 6 (22): 29-45.
- Ende, van den & H. Kunneman (2008). Normatieve professionaliteit en normatieve professionalisering. Een pleidooi voor conceptuele verdieping. In Jacobs, G., Meij, R. & H. Tenwolde (red.). *Goed Werk? Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP, pp. 68-87.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1971). *A Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Galton, M. & J. MacBeath (2008). *Teachers under pressure*. London: Sage.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge; professional lives*. Maidenhead: OUP/ McGraw-Hill.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205.

- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, pp. 826-857.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative professionalism. The role of teachers in the knowledge society*. London: DEMOS.
- Hermans, H.J.M. & G. Dimaggio (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.
- Hosking, D.M. (2007). *Telling tales of relations*. Inaugural address. Utrecht: Utrecht University.
- Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Illich, I. (1977). *Disabling Professions*. London: Marion Boyars.
- Jacobs, G. (2001). *De paradox van kracht en kwetsbaarheid. Empowerment in feministische hulpverlening en humanistisch raadswerk*. Amsterdam: SWP.
- Jacobs, G. (2002). Reflection and Action in the Transitional Space of the Political and the Existential. In Halsema, A. & D. van Houten (red.) *Empowering Humanity. State of the Art in Humanistics*. Utrecht: De Tijdstroom, pp. 243-256.
- Jacobs, G. (2008a). De professional in de knel? Het debat en de zoektocht naar een nieuwe professional. In Jacobs, G., Meij, R. & H. Tenwolde (red.). *Goed Werk? Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP, pp. 36-50.
- Jacobs, G. (2008b). The Development of Critical Being? Reflection and Reflexivity in an Action Learning Programme for Health Promotion Practitioners in The Netherlands. *Action Learning: Research and Practice*, 5(3), 221-235.
- Jordan, J. V., Walker, M., & Hartling, L. M. (2004). *The complexity of connection*. New York/London: The Guilford Press.
- Kole, J. & Ruyter, D. de (red.) (2007). *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 41-71.

- Kremer, M. & E. Tonkens (2006). Authority, Trust, Knowledge and the Public Good in Disarray. In Duyvendak, J.W., Knijn, T. & M. Kremer (eds). *Policy, People, and the New Professional*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 122-134.
- Kunneman, H. (2006). *Van theemutscultuur naar walkman-ego. Contouren van postmoderne professionaliteit*. Meppel: Boom.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*. London: Routledge.
- Manen, M. van (1991). *The Tact of Teaching*. Ontario: University of Western Ontario.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & A. S. Orvig (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox.
- Meijer, P. C., Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: integration of personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge.
- Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. & M. Walker (2001). Towards a New Academic Professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2): 227-244.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn; Learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Reason, P. & H. Bradbury (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry. Research for Change*. London: Sage.
- Regenmortel, T. van (2008). *Zwanger van empowerment. Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg*. Oratie Fontys Hogescholen.
- Russell, T. & J. Loughran (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, relationships and practices*. London: Routledge.

- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shotter, J. (2008). *Conversational realities revisited: life, language, body and world*. Ohio: Taos Institute Publishers.
- Smaling, A. (2008). *Dialogo en empathie in de methodologie*. Amsterdam: SWP.
- Swet, J. van, Huijgevoort, H., Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & K. Vloet (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Tonkens, E. (2006). *De bal bij de burger. Burgerschap in een pluriforme dynamische samenleving*. Oratie UvA.
- Tonkens, E. (2008). Herwaardering van professionals, maar hoe? Verslag van de zesde Rob-lezing. <http://www.zorggeenmarkt.nl/opinie/081031rob-lezing.pdf>
- Veugelaers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Inaugurale rede UvH.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: SCP.
- Vogels, R. en R. Bronneman-Helmerts (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het eigene van de onderwijsprofessional*. Den Haag: SCP.
- Vrielink, S. (2007). *Aantrekkelijkheid van het leraarschap*. Nijmegen: ResearchNed.
- Whitty, G. & E. Wisby (2006). Moving beyond recent education reform – and towards a democratic professionalism. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38, 43-61.
- Willemsse, M., Lunenberg, M. & F. Korthagen (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466.
- WOSO (2004). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Zilfhout, P. van (2008). *Radicale waarden*. Oratie Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing.

Biografie

Gaby Jacobs (1970) studeerde sociale psychologie en vrouwenstudies aan de Universiteit van Tilburg en de Universiteit Utrecht en is in 2001 gepromoveerd aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht op het onderwerp 'empowerment' in begeleidingspraktijken en de rol van de professional daarbij (*De paradox van kracht en kwetsbaarheid. Empowerment in de feministische hulpverlening en humanistisch raadswerk*. Amsterdam: SWP, 2001). Ze heeft gewerkt als onderzoeker en docent aan de Universiteit voor Humanistiek en aan Keele University (Engeland) en uiteenlopende onderzoeksprojecten geleid en uitgevoerd op het brede terrein van zorg, welzijn, gezondheidsbevordering en educatie, met als centrale thema's: participatie en empowerment, diversiteit, waarden en professionalisering. Recent publiceerde ze samen met Ruud Meij, Hans Tenwolde en Yanaika Zomer het boek *Goed Werk? Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP (2008). Sinds april 2009 is ze als lector 'Professionele waarden in Kritische Dialoog' verbonden aan het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg van Fontys Hogescholen.



Recente ontwikkelingen in educatieve praktijken brengen de kwetsbaarheid van heersende opvattingen over professionaliteit aan het licht. De verscheidenheid in de leerlingenpopulatie en de ontwikkelingen van een medische naar een sociaal-maatschappelijke en inclusieve visie op onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsvragen, gaan gepaard met lastige vragen, hardnekkige dilemma's en handelingsverlegenheid van professionals. In plaats van het zoeken naar recepten of instrumenten, wordt in deze publicatie een kritische dialoog voorgesteld over waarden en identiteiten in educatieve praktijken om langs deze weg bij te dragen aan goed handelen van professionals in veranderende en onzekere omstandigheden.



Fontys

Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg



Groene Tuin (1993).
Ger Lataster
(Schaesberg, 1920).
Olie op doek.
Fontys OSO