

Krassen op de ziel van de leraar

*Een deugdedethische benadering
van de professionele vorming
van christelijke leraren*

Driestar hogeschool



Driestar educatief

Krassen op de ziel van de leraar

*Een deugdethische benadering
van de professionele vorming
van christelijke leraren*

Driestar hogeschool



Driestar educatief

Colofon

Lectorale rede dr. Bram Kunz
Sint-Janskerk, Gouda
13 juni 2024

© Driestar educatief, Gouda, 2024
Vormgeving en druk: Verloop drukkerij

www.driestar-educatief.nl

Alle rechten voorbehouden. Niets uit 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, opnamen of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Ter inleiding **5**

1. Professionele vorming en
karaktervorming:
theoretische overwegingen **8**

2. Theologische deugden en de
christelijke leraar **15**

3. Professionele
vorming in de praktijk **25**

4. Praktijkgericht onderzoek naar
professionele vorming **39**

Bijlagen **43**

Literatuurlijst **48**

Verantwoording **52**

Ter inleiding

Geacht College van Bestuur van Driestar educatief, leden van de Raad van Toezicht, de Wetenschappelijke Adviesraad, Driestarcollega's en collega's van samenwerkende instellingen, familie en vrienden, dames en heren,

Krassen op de ziel van de leraar. Toen ik schooldirecteuren vroeg welke krassen leraren door hun beroep oplopen, antwoordde een van hen: 'Daar maak ik me wel zorgen over. De verwachtingen van leraren zijn torenhoog. We leggen de lat hoog. Terecht, want we gaan met kinderen om. Maar daardoor lopen leraren ook krassen op. Want ze zeggen: ik moet passend onderwijs bieden; ik moet een goede rekenles geven; ik moet kinderen vormen; ik moet ook een goede relatie met ouders hebben; ik moet goed samenwerken met collega's; ik heb een directeur die af en toe iets in de schoolontwikkeling van me verlangt; en ik heb ook een gezin en een leven eromheen' (interview, d.d. 22.02.24).

Zo bezien raakt de titel van deze lectorale rede aan de praktijk van het leraarsberoep. En dan blijft nog veel ongenoemd. We kunnen immers ook denken aan de krassen die leraren oplopen door het toenemende lerarentekort, waardoor er minder schouders zijn om het werk te verdelen; of aan krassen die ontstaan door het veranderende beroepsbeeld van de leraar, van een pedagogische professional tot maatschappelijke troubleshooter. We kunnen ook denken aan krassen die ontstaan door het gedrag van leerlingen en hun ouders; of, om nog een urgente kwestie te noemen voor christelijk onderwijs, door de secularisatie die aan christelijke instituties en hun professionals knaagt. En dan heb ik het nog niet over de verhalen van individuele leraren. Mensen lopen soms ernstige krassen op, ook in christelijke instituten. Wat dat betreft kan de uitdagende titel van deze rede pijnlijke herinneringen bovenhalen.

Ik bagatelliseer deze krassen niet. Ze horen bij de context waarin dit lectoraat staat. Het gaat immers om de vorming van christelijke professionals in de 21ste eeuw, in de praktijk van alledag. Toch gaat het me niet in de eerste plaats om déze krassen. Ik wil het over andere krassen hebben: krassen op je ziel als metafoor voor de professionele vorming van leraren.

Daarmee verleg ik mijn betoog in een heel andere richting, maar straks zal blijken dat bovengenoemde voorbeelden het belang van de professionele vorming van christelijke leraren vandaag bevestigen.

De stelling die ik in deze rede verdedig, is dat de uitoefening van het leraarsberoep vraagt om een gevormd karakter, zodat leraren in staat zijn om hun roeping gestalte te geven. Met een gevormd karakter bedoel ik niet dat het proces van karaktervorming na verloop van tijd voltooid is. Karaktervorming is permanent werk in uitvoering. Ik bedoel ermee dat er krassen op de ziel ontstaan als patronen waardoor leraren met wijsheid leren handelen. Dit sluit overigens de andere, negatieve betekenis van krassen niet uit: er is immers ook zonde en gebrokenheid, en ook dit zorgt voor patronen in de ziel.

We richten ons in dit lectoraat op christelijke leraren: hoe worden zij toegerust om in de context van de 21ste eeuw hun beroep uit te oefenen? Ik zal betogen dat ze niet alleen kernwaarden nodig hebben, zoals verwoord in beleidsdocumenten, maar ook deugden als geleefde waarden (zie over waarden en deugden Murre, 2017, pp. 23-24). Vooral hebben ze geloof, hoop en liefde nodig, als patronen in hun ziel. Daarom wil ik het hebben over karaktervorming van leraren. Karakter is een Grieks leenwoord: *χαρακτήρ*, van *χάρασσειν*, inkrassen. Hieraan ontleen ik de titel *Krassen op de ziel van de leraar*, als metafoor voor karaktervorming. Professionele vorming is weliswaar meer dan dit, maar een gevormd karakter is essentieel voor de uitoefening van het leraarsberoep. Het bredere kader waarin dit betoog staat is dat van persoonsvorming, zoals dit de afgelopen jaren vanuit Driestar educatief is uitgewerkt (zie De Muynck & Kunz, 2021; Vogel & De Muynck, 2019). Mijn benadering van professionele vorming veronderstelt deze visie op persoonsvorming, waarbij het gaat om vragen als “wie ben ik?” en “hoe wil ik verantwoordelijkheid dragen?”.

Het gaat me dus om de vorming van *christelijke* leraren. Daarbij is er, zoals we zullen zien, veel overeenkomst met de vorming van leraren die vanuit een andere levensbeschouwing hun werk doen. Gelukkig maar; anders zou christelijke vorming sektarische trekken krijgen. Het universele mag het particuliere echter niet wegdrukken. Christelijke vorming

heeft een eigen kleur. Als ik in het eerste deel vanuit het algemene inzet, staat dit wel in het kader van de vorming van christelijke professionals. Daarom begin ik met een van de ramen van de Sint-Janskerk te Gouda (zie afbeelding 1): het raam waarop de geschiedenis van de twaalfjarige Jezus in de tempel is afgebeeld (Luk. 2:41-52). Jezus zit er tussen de Joodse leraren die verwonderd zijn over Zijn verstand en antwoorden (Luk. 2:47). Lambert van Noort (ca. 1520-1571), de tekenaar van het ontwerp (carton) van dit glas, heeft dit moment in beeld vertaald (zie afbeelding 2). In het midden zit Jezus; de leraren zitten om Hem heen. Hoe hun houding ook is -geïnteresseerd, afwachtend, afwerend-, ze kunnen niet om Jezus heen. De manier waarop de aandacht van de kijker door Van Noort naar Jezus wordt getrokken, is inzichtvol voor mijn rede. Een christelijke leraar heeft Christus voor ogen. Vorming gaat niet zonder nadoen; ook christelijke vorming gaat niet zonder imitatie. Dat laatste is een gevaarlijk begrip, want het klinkt als nabootsen. Imitatio is echter veel meer dan dat; het is navolging. Wie christelijk over deugden spreekt, kan niet buiten Christus om. Anders wordt deugdzzaamheid braafheid. Tenslotte nog dit vooraf: als ik over de leraar spreek in de mannelijke vorm, gaat het uitdrukkelijk over alle leraren, vrouwen en mannen. Het primaire onderwijs wordt inmiddels zelfs grotendeels door vrouwen gedragen. Een interessante vraag daarbij is of karaktervorming zich bij mannen en vrouwen verschillend voltrekt, maar dat valt buiten het bestek van deze rede. Overigens zal blijken dat karaktervorming geen individualistisch gebeuren is, maar juist een gemeenschap veronderstelt, en daarin hebben mannen en vrouwen elkaar nodig.

Ik benader het thema vanuit vier perspectieven. Allereerst bezie ik de professionele vorming door de lens van karaktervorming, gevolgd door een explicitering van deugden van christelijke professionals. In het derde deel leg ik de verbinding met de dagelijkse praktijk van leraren. Daarna spits ik mijn betoog toe op de leeropdracht van dit lectoraat: het doen van praktijkgericht onderzoek naar de professionele vorming van christelijke leraren.

Hoofdstuk 1

PROFESSIONELE VORMING EN KARAKTERVORMING: THEORETISCHE OVERWEGINGEN

Dit lectoraat richt zich op de vorming van christelijke professionals. Laten we eerst nagaan wat we bedoelen als we leraren professionals noemen. In het algemeen is ermee gezegd dat leraren vakmensen zijn. In dat opzicht zijn alle mensen die hun vak verstaan professionals. Voor leraren betekent professioneel gedrag je lessen op orde hebben, het waarborgen van een veilig klassenklimaat, een goede werkrelatie hebben met je duo-collega, collega's aanspreken in plaats van over hen spreken, het onderhouden van oudercontacten en natuurlijk pedagogisch vakmanschap. Meer specifiek heeft professionaliteit te maken met gerichtheid op het welzijn van anderen door met kennis van zaken aan een praktijk bij te dragen. In de formulering van Gerrit Glas bestaat professionaliteit uit een unieke combinatie van rollen, excellentie en commitment, waaronder persoonlijke toewijding aan het welzijn van anderen, meesterschap op hoog niveau van vaardigheden en kennis, gevoeligheid voor de beroepskunst en een breed scala van andere vormen van commitment (Glas, 2019, p. 3). We voegen hieraan toe dat bij professionals gezag en vertrouwen vooronderstelling van hun handelen zijn. Daarnaast heeft het bevorderen van het welzijn van anderen altijd een normatieve dimensie, omdat bepaald moet worden wat wenselijk is voor deze persoon, in deze context (Biesta, 2022, p. 101; Kelchtermans, 2023, p. 64). Nog specifiekere doet professionaliteit een beroep op de persoon van de leraar, op diens waarden en normen, en op deugdzzaam handelen dat blijkt in praktische wijsheid.

Het leraarsberoep is veelzijdig. Dit bleek al uit het citaat van de school-directeur van zojuist. Het vereist vakkennis, didactische kennis en vaardigheden, pedagogische tact en een pedagogische attitude. Leraren dragen echter vooral bij aan de vorming van leerlingen. Dit vraagt, behalve om kennis en vaardigheden, om een gevormd karakter (Carr, 2007; Kelchtermans, 2023). Natuurlijk hebben ook artsen, politieagenten en ondernemers een gevormd karakter nodig, maar bij leraren is dit urgent vanwege hun vormingsopdracht. Als de Britse ethicus David Carr stelt dat leraren meer dan andere beroepsbeoefenaren een gevormd karakter nodig hebben, maakt hij hierbij overigens een interessante uitzondering: 'with notable exception of religious ministry' (Carr, 2006). Dat wisten de vaders van de Synode van Dordrecht (1618/19) ook al, toen ze zowel van kerkelijke ambtsdragers als van schoolmeesters binding aan de gereformeerde belijdenis vroegen.

Karaktervorming

Professionaliteit vereist een gevormd karakter. Daarbij gaat het niet om persoonskenmerken, bijvoorbeeld dat iemand vriendelijk of juist opvliegend van aard is. Karaktervorming gaat over patronen die mensen zich eigen maken om goed te handelen, anders gezegd: over deugdzaamheid. Dit is dus geen kwestie van nature, maar van nurture. En zelfs daarmee is niet alles gezegd, want mensen dragen vooral zelf bij aan de vorming van hun karakter, door keuzes die ze maken en door lessen die ze trekken uit dingen die ze meemaken. Een gevormd karakter gaat dus over krassen, over patronen in de ziel als een tweede natuur (Smith, 2009, p. 56). Het gaat hierbij niet alleen om deugden; ondeugden krassen evenzeer patronen in de ziel.

Karaktervorming bestaat dus uit gewoontevorming: goede (deugden) of verkeerde gewoonten (ondeugden, of beter: zonden) die het handelen bepalen. Om het voor dit moment tot deugden te beperken: door deugden zijn mensen in staat om direct, zonder al te veel deliberatie, goed te handelen. Voor de professionaliteit van leraren is dit essentieel, want ze moeten vaak snel reageren. Zoals een van de leraren zei: 'Je bent professioneel als je steeds beter leert afwegen: welke keuze maak je in een

split-second?’ (interview, d.d. 18.03.24). Ze hebben daarom behoefte aan praktische wijsheid.

Als we spreken over krassen op de ziel van leraren, is dit een pleidooi voor een deugdethische benadering van professionele vorming. Daarbij moet deugd niet worden opgevat als braafheid, maar als goed functioneren; op de manier waarop het Latijnse woord voor deugd (*virtus*), doorklinkt in ons woord virtuoos, dat in onze taal meesterlijk betekent (wat in het kader van deze rede natuurlijk een prachtige vertaling is). Aristoteles, de vader van de deugdethiek, onderscheidt verschillende karakterdeugden, zoals voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing, waardoor mensen in staat zijn om het goede te doen. Daarbij hebben ze de intellectuele deugd van praktische wijsheid (*phronèsis*) nodig: hierdoor kunnen ze bedenken wat in een concrete situatie goed handelen inhoudt (Van Tongeren, 2003, pp. 64-66; Nullens, 2006; zie ook Van der Zee, 2023). Dit vraagt om oefening, zodat er handelingspatronen ontstaan (vgl. Carr, 2007, p. 383, die deugden definieert als ‘behavioural dispositions acquired through practice’). Hierbij gaat het overigens niet om het cultiveren van een enkele deugd; kenmerkend voor praktische wijsheid is dat deugden in de persoon een geheel vormen. Een bankrover heeft immers ook moed nodig. Toch kwalificeren we het beroven van de bank niet als deugdzaam handelen, aangezien andere waarden, zoals rechtvaardigheid en eerlijkheid, hier juist in het geding zijn. In dit verband is het ten slotte belangrijk om erop te wijzen dat deugdethiek gericht is op het doen van het goede. Volgens Aristoteles is een handeling goed als die bijdraagt aan tot bloei komen (*eudaimonia*). Dat is een mooie omschrijving van de professionaliteit van leraren: ze verlangen ernaar dat leerlingen zich ontwikkelen, dat wil zeggen: tot bloei komen.

Sociale praktijken

Professionaliteit van leraren vraagt om een deugdzaam karakter. We werken deze stelling verder uit met behulp van het praktijkenbegrip van de Britse filosoof Alisdair MacIntyre. Ook bij hem staat het goede doen centraal. Maar wat betekent dit, zo vraagt hij, als de Westerse cultuur sinds de Verlichting individualistisch is? Hierdoor zijn we de deugd

kwijtgeraakt, want goed handelen veronderstelt een gezamenlijk doel. Toch hoeven we volgens hem niet in het moeras van moreel relativisme te eindigen. Er zijn immers nog altijd plaatsen waar mensen vanuit een gedeeld verhaal aan een gezamenlijk doel werken. In dit verband spreekt MacIntyre over sociale praktijken. Het voert te ver om dit begrip hier uit te werken (zie hiervoor De Muynck & Kunz, 2021; Jochemsen, Kuiper & De Muynck, 2006; Kuiper, 2019). Voor mijn betoog is relevant dat een praktijk mensen verbindt in een gezamenlijk doel, in ons geval leraren die in een schoolcontext leerlingen onderwijs geven. Voor de duidelijkheid van mijn betoog stipuleer ik overigens dat “de praktijk” gaat over de dagelijkse gang van zaken in de klas of de school en “een praktijk” over wat MacIntyre bedoelt met sociale praktijken.

Het doel van een praktijk en de hierbij gecultiveerde deugden worden volgens MacIntyre bepaald door de levensbeschouwelijke traditie. De deugden van Aristoteles en van Paulus zijn immers niet hetzelfde (MacIntyre, 2019, p. 215). Elke praktijk kent een eigen narratief, een verhaal over wat wezenlijk is, wat de moeite waard is om na te streven. Voor onderwijs kunnen we bijvoorbeeld denken aan het voorbereiden van leerlingen op het innemen van hun plek in de maatschappij. De kleur van dit narratief wordt bepaald door wat het goede dan precies inhoudt. Zo zullen christelijke leraren niet alleen zeggen dat ze leerlingen voorbereiden op het participeren in de maatschappij, maar ook dat ze God en hun naaste in liefde zullen dienen. Voor beroepsbeoefenaars is een narratief belangrijk, aldus MacIntyre. De vraag “wat moet ik doen?”, kunnen mensen alleen beantwoorden als ze een antwoord hebben op de vraag “van welk verhaal ben ik een onderdeel”? (MacIntyre, 2019, p. 250; zie over de betekenis van de traditie voor vormingsprocessen ook Van Crombrugge, 2006, pp. 7-21). Anders gezegd: professionaliteit veronderstelt dat mensen zich verbinden aan een traditie, waardoor ze deel zijn van een breed gedragen narratief (zie hierover ook Golverdingen, 2003, p. 96). Ik kom hier in het derde deel op terug.

Een gedeeld verhaal impliceert een traditie als bedding ervan. MacIntyre spreekt over sociale praktijken. Door de manier waarop mensen hetzelfde beroep uitoefenen, zijn *standards of excellence* ontstaan. We kunnen

hierbij denken aan voorbeelden van goede leraren, maar ook aan een beroepsstandaard die laat zien wat er van je wordt verwacht. Uit dit laatste voorbeeld blijkt overigens dat aandacht voor deugden niet betekent dat er geen plichten zijn. We hoeven een deugdethiek daarom niet tegen een plichtsethiek uit te spelen. Wel is plicht hier meer dan doen wat opgedragen is; het veronderstelt een innerlijke gezindheid, een persoonlijke verbondenheid met de opdracht die je krijgt. Zonder karakterontwikkeling kunnen mensen wel aan de beroepsstandaard voldoen, maar daarmee zijn ze nog geen leraar (Carr, 2007, p. 387). Goed handelen veronderstelt een gevormd karakter.

Die karaktervorming vraagt om oefening én om goede voorbeelden: welke deugden zien mensen bij andere beroepsbeoefenaars en welke deugden cultiveren ze om aan een praktijk deel te nemen? Hierdoor dragen professionals, in de terminologie van MacIntyre, bij aan de *internal goods* van een praktijk: ze helpen om het doel ervan te verwezenlijken. Voor leraarschap kunnen we denken aan de deugden van geduld (zie ook Vos, 2018, pp. 59-60), zelfbeheersing (De Muynck & Kunz, 2021, pp. 165-166), het wekken van interesse en het present zijn voor leerlingen (De Muynck, 2006, p. 75). Hiermee geven we geen blauwdruk van de deugdzame leraar; dat zou de invloed van de persoonlijkheid van de leraar onderschatten en ook geen recht doen aan het feit dat deze altijd in een context handelt. Het karakterpatroon van de individuele leraar kent, met andere woorden, overeenkomsten met die van andere leraren (zo doe je als leraar), maar is tegelijk persoonlijk gekleurd (onder andere door de eigen biografie).

Het sociale karakter van de onderwijspraktijk blijkt ten slotte uit het feit dat scholen, en daarmee leraren, cultuurfenomenen zijn. De maatschappij verwacht dat ze bijdragen aan de vorming van leerlingen tot verantwoordelijke burgers, door hen te interesseren voor de leerstof en door het verlangen te wekken om op een goede manier bij te dragen aan de samenleving (Kuiper, 2019, pp. 191-194; Vos, 2018, p. 54). In die sociale praktijk doen professionals hun werk samen met anderen. Zo bestaat een school niet uit leraren die autonoom zijn in hun eigen klaslokaal, maar uit een team dat aan een gezamenlijk doel werkt. Individuele leraren maken

deel uit van een groter geheel, een gemeenschap. Ik kom hier in het derde deel op terug, maar we stellen nu al vast dat leraren elkaar nodig hebben.

Versterking

Leraren hebben een gevormd karakter nodig om met wijsheid te kunnen handelen. Dat dit meer is dan een theoretische exercitie mag blijken uit de volgende voorbeelden. Allereerst is de eigen professionele ruimte voor leraren de laatste decennia ingeperkt: er is minder ruimte om te oordelen over het eigen handelen. Biesta wijt dit onder andere aan de opkomst van een neoliberale afrekencultuur (Biesta, 2022, p. 73). Dichterbij staat de professionaliteit van leraren onder druk door ouders. Een van de geïnterviewde leraren zei tegen ouders: 'Ik heb het gevoel dat jullie geen vertrouwen hebben in hoe ik het onderwijs aan jullie kind vormgeef' (interview, d.d. 21.03.24). Waarschijnlijk staat dit voorbeeld niet op zichzelf. Een andere reden dat leraren praktische wijsheid nodig hebben is de toegenomen gedragsproblematiek onder leerlingen. Om nog een leraar aan het woord te laten: 'Ik denk echt dat gedragsproblemen *killing* zijn voor jonge leraren' (interview, d.d. 21.03.24). Ten slotte kunnen we denken aan de eisen die de samenleving aan leraren stelt, zoals bijvoorbeeld ten aanzien van burgerschapsvorming en seksuele vorming. Deze ontwikkelingen laten zien dat leraarschap vraagt om een gevormd karakter om met wijsheid te kunnen handelen. Laten we nu vervolgens nagaan wat dit betekent voor de vorming van christelijke professionals.



Een gevormd karakter gaat dus over krassen, over patronen in de ziel als een tweede natuur. Het gaat hierbij niet alleen om deugden; ondeugden krassen evenzeer patronen in de ziel.

Hoofdstuk 2

THEOLOGALE DEUGDEN EN DE CHRISTELIJKE LERAAR

Voordat we verdergaan, kom ik eerst terug op de waarde van een deugdeethische benadering voor professionele vorming. Ik reflecteer hierop vanuit een theologisch perspectief; niet alleen omdat ik als theoloog in een pedagogische context bij mijn leest wil blijven, maar ook omdat de vraag relevant is of orthodoxe protestanten wel een deugdethiek moeten omarmen. Deugdzzaamheid veronderstelt harmonie, maar hoe harmonieus zijn mensen eigenlijk? Kunnen zondaren wel deugdzzaam zijn, als ze volgens de *Heidelbergse Catechismus* (1563) geneigd zijn om God en hun naaste te haten (HC, zondag 2)? Welke waarde heeft een tweede natuur van deugdzame patronen als je een zondige natuur hebt? Is zo'n patroon van krassen op de ziel niet veel te positief geduid, aangezien er door de zonde negatieve krassen op onze ziel staan? De protestantse reformatie heeft juist afstand genomen van deugdethiek, omdat die een miskenning is van de menselijke verdorvenheid, zo is het algemene beeld. Als dit klopt, is een pleidooi voor deugdzame krassen op de ziel van leraren ronduit gevaarlijk.

Inderdaad wordt doorgaans aangenomen dat Luther en Calvijn afstand namen van de deugdethiek, door die in te ruilen voor een plichtsethiek. Deugden zijn immers gewoonten, ingeslepen patronen. Daarbij ligt de nadruk niet op de handeling zelf, maar op het innerlijk waaruit die handeling voortkomt. Wie een keer rechtvaardig handelt, is daarmee nog geen deugdzzaam mens. Door die nadruk op het innerlijk is het begrijpelijk dat de reformatie de moraliteit heeft proberen te redden door deugd te ver-

vangen door plicht. Vanuit het innerlijk van de mens is immers geen goeds te verwachten. Maar voor karaktervorming biedt deze wending naar plicht echter weinig perspectief, want die is verbonden met deugdedethiek.

Genadegaven

Of het gangbare beeld klopt dat de protestantse reformatie categorisch afscheid nam van deugden, kan hier niet uitgebreid aan de orde komen. Recent heeft Pieter Vos echter laten zien dat de deugdedethiek in de protestantse reformatie nooit is weggeweest (Vos, 2020; zie ook Sytsma, 2020). In het kader van deze rede wijs ik slechts op wat Calvijn in zijn *Institutie* over deugden zegt, omdat dit inzichtelijk maakt hoe deugd en verdorvenheid zich naar reformatorisch inzicht tot elkaar verhouden. De verdorvenheid heeft zich zo diep in de menselijke natuur genesteld dat er een totale vernieuwing van verstand en wil nodig is, aldus Calvijn (Calvijn, 2009, p. 287). Na zo'n krachtig pleidooi voor wedergeboorte verwacht je geen positieve waardering van deugden meer.

Toch erkent Calvijn dat mensen -zowel christenen als niet-christenen- een deugdzame levenswandel kunnen hebben. In dit verband zet hij twee personen uit de klassieke oudheid tegenover elkaar: Camillus en Catilina. De eerste is een voorbeeld van onbaatzuchtigheid, de tweede de personificatie van morele verwording. Maar hoe kan Camillus deugdzzaam zijn als hij een zondaar is? Ik citeer Calvijn als hij zegt dat we hier niet te maken hebben 'met algemene gaven van de natuur, maar met bijzondere genadegaven van God die Hij op verscheiden wijze en in een zekere maat aan overigens goddeloze mensen toedeelt. (...) We geven hiermee aan dat de Heere de een iets van Zijn bijzondere genade verleend heeft, terwijl Hij dit de ander niet waardig gekeurd heeft' (Calvijn, 2009, p. 291). Calvijn verbindt deugdelijk handelen dus met genade. Met bijzondere genadegaven bedoelt hij wat in het huidige dogmatische taalveld algemene genade wordt genoemd; een discutabele term, omdat genade er nogal bleek van wordt. Voor nu is belangrijk dat ermee is uitgedrukt dat God ervoor zorgt dat deze wereld leefbaar blijft. We hoeven de humaniteit dus niet weg te strepen tegen de menselijke verdorvenheid. Op die manier kunnen we ook vandaag deugdzzaam handelen waarderen

als een genadegave van God, ook bij mensen die God niet erkennen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat Calvijn denkt vanuit de finaliteit: waar is het handelen op gericht? Als het niet tot eer van God is, leidt deugdzaamheid tot niets en is het zelfs zonde.

Een herwaardering van deugdethiek hoeft ons dus niet noodzakelijkerwijs van het reformatorische pad te brengen. Sterker geformuleerd: ik betoog dat ze relevant is voor christelijk-reformatorisch onderwijs vandaag. Schoolleiders willen dat leraren toegewijd zijn om het goede te zoeken voor hun leerlingen; dat ze dus deugdzaam handelen. Vanuit de reformatorische theologie weten ze echter dat leraren daar niet toe in staat zijn. Daarom ligt de nadruk op plicht. Een plichtsgetrouwe leraar klinkt in reformatorische oren beter dan een deugdzaam leraar. Intussen hebben scholen kernwaarden; wie deze waarden serieus neemt, zal het ook over deugden moeten hebben: hoe worden die waarden geleefd? Een deugdethiek kan helpen de kernwaarden van de school concreet te maken voor het handelen van leraren. Het gaat dus om meer dan fatsoenlijk gedrag; de missie van de school staat op het spel.

Theologische deugden

Ik pleit voor een deugdethische benadering van de vorming van christelijke professionals. Ze hebben krassen op hun ziel nodig, patronen van deugdzaamheid, zoals voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing, zodat ze met praktische wijsheid kunnen handelen. Daarbij zijn goede voorbeelden belangrijk: deugdzaam handelen leer je, zoals gezegd, door goede voorbeelden te imiteren. Het vraagt ook om oefening, zowel in de lerarenopleiding als in de schoolpraktijk. Dit veronderstelt het gesprek over wat het doen van het goede inhoudt bij het concrete handelen van leraren. Bij zo'n deugdethische benadering gaat het niet alleen om deugden als goede patronen. Hiermee komen ook ondeugden, zonde en gebrokenheid in het blikveld. Ons karakter kent immers niet alleen goede patronen. Een deugdethische benadering veronderstelt zelfkennis en het vermogen om het eigen handelen (en dat van anderen) onder kritiek te stellen, maar bovenal het gebod van God. Ook vanuit theologisch perspectief is er dus reden genoeg om deugd en plicht niet tegen elkaar uit te spelen.

Tot nu toe ging het over karaktervorming, over krassen op de ziel, en over een theologische legitimering van deugdzaamheid met behulp van wat we algemene genade noemen. Vanuit de leeropdracht van dit lectoraat is dit essentieel. De professionele vorming van christelijke leraren verloopt immers langs dezelfde lijnen als die van leraren met een andere levensovertuiging. Theologisch komt dit overeen met het standpunt dat de God van de Bijbel geen stamgod is, maar de Schepper van alle mensen. Toch is het niet bevredigend als we hier halthouden. Want wat draagt onze geloofsovertuiging bij aan de professionele vorming van christelijke leraren?

Voor de beantwoording van deze vraag ga ik terug naar MacIntyre's praktijkenbegrip. Deugden worden gekleurd door de traditie. Vanuit de christelijke traditie kunnen we drie christelijke deugden inbrengen: geloof, hoop en liefde (1 Kor. 13). Thomas van Aquino noemt ze theologale deugden, in onderscheid met wat hij de kardinale deugden noemt: de aristotelische deugden voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing. Kenmerkend voor theologale deugden is dat het deugden zijn die (ik citeer Pieter Vos) 'je niet op eigen initiatief en door oefening kunt verwerven, maar die je "gegeven" moeten worden' (Vos, 2018, p. 57). Ik vind dit een fascinerende omschrijving: ze moeten je gegeven worden. Dat is niet fatalistisch bedoeld. De nadruk ligt juist op het genadekarakter van de deugden. Ze zijn een geschenk. Een ander kenmerk van deze theologale deugden is dat ze op God zijn gericht.

Met deze theologale deugden komen we op vertrouwd terrein. Wellicht stond het eerste deel van deze rede voor sommigen nog wat bij hun (theologische) belevingswereld vandaan. Hiermee is overigens niet gezegd dat het nu beter wordt. Krassen op de ziel van leraren zijn misschien wel gemakkelijker te verbinden met een aristotelische deugdenleer. Daar kun je immers tijdens een functioneringsgesprek naar vragen: op welke manier praktiseer je moed, waaruit blijkt rechtvaardigheid in je handelen? Geloof, hoop en liefde hebben daarentegen iets onbeheersbaars. Je kunt die niet door oefening verwerven, je kunt ze slechts verwachten. Tenminste: als je deze deugden niet omvormt tot een moralistische gedragscode zonder persoonlijke betrokkenheid.

Op het eerste gezicht is de waarde van theologale deugden voor de professionele vorming beperkt. Je kunt er immers geen plan van aanpak op schrijven, want ze moeten je gegeven worden. Maar als het christelijk geloof bepalend is voor de manier waarop christelijke leraren hun beroep uitoefenen, kunnen we ze niet buiten beschouwing laten. Ze zijn juist kenmerkend voor het christelijke leven. Dit stelt christelijke leraren voor de vraag of ze ook in hun professionele leven van genade leven. Om het begrip imitatie nog eens aan te halen: of ze in de navolging van Christus met verwachting leven, onze maakbaarheid voorbij.

Christelijk patroon

De deugden van Aristoteles vallen niet samen met die van Paulus, zeggen we MacIntyre na. Bij Aristoteles gaat het om het functioneren van de held, als burger van de *polis*, de stadstaat. Daarbij horen wel deugden als voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing, maar niet geloof, hoop en liefde, en evenmin christelijke deugden die hier direct mee verbonden zijn, zoals nederigheid en vergevingsgezindheid. Bij Aristoteles hebben deugden ook een andere spits: de deugdzame persoon zelf, terwijl ze bij Paulus gericht zijn op een ander; en dan vooral dé Ander. Wie christelijk over deugden spreekt, moet bij Christus beginnen. Deugden zijn geen prestatie van mensen die van nature al van goede wil zijn. Integendeel: het goede dat ik wil, doe ik niet; maar het kwade, dat ik niet wil, dat doe ik, zegt Paulus (Rom. 7:19). Deugdzaamheid is een genadegave van God, zo zagen we. Theologische deugden zijn vrucht van de Geest: liefde, blijdschap, vrede, geduld, vriendelijkheid, goedheid, geloof, zachtmoedigheid, zelfbeheersing (Gal. 5:22). Beslissend daarbij is dat ze gericht zijn op het liefhebben van God en van de naaste.

Als we theologale deugden betrekken op het handelen van christelijke leraren, doen we daarmee een belangrijke stap. We kunnen dan immers onze geloofsovertuiging niet meer buiten ons professionele handelen houden. Dat zou leiden tot een onvruchtbaar dualisme waarbij het christelijke in de professionaliteit hooguit zichtbaar wordt in gedragsregels. De vraag is daarom: welk patroon maken geloof, hoop en liefde zichtbaar in de ziel van christelijke leraren? Anders gezegd: hoe dragen deze theo-

logale deugden bij aan het wijze handelen van leraren? Opnieuw geldt dat we geen blauwdruk kunnen geven van, in dit geval, een deugdzame christelijke leraar. Dat zou nu niet alleen tekortdoen aan de individuele persoon van de leraar en aan de context waarin hij handelt, maar ook aan het werk van de Heilige Geest. Hij krast niet bij elke christelijke leraar exact hetzelfde patroon in de ziel, al zijn er wel herkenbare patronen. Laten we die herkenbare patronen vanuit geloof, hoop en liefde nagaan en dit vervolgens betrekken op het handelen van christelijke leraren. Een christelijke leraar is een gelovige leraar. Vanuit de kern gedacht, houdt dit in dat zijn identiteit bepaald wordt door de geloofsrelatie met Christus. Volgens Herman Paul staat of valt christelijke karaktervorming met onze subjectpositie: het is de ontdekking dat niet wijzelf, maar God het aanbid-den waard is (Paul, 2017, p. 91). Voor het handelen van christelijke leraren betekent dit dat het niet draait om zelfverwerkelijking of zelfs egoïstische geldingsdrang, maar dat Christus gestalte in ons krijgt (Gal. 4:19). Een gelovige attitude geeft leraren ook een intrinsieke motivatie om hun werk te doen. Ze beschouwen zichzelf als door God geroepen, een besef dat we kunnen omschrijven als de overtuiging dat ik de persoon ben die op dit moment deze taak moet doen (De Muynck & Kunz, 2021, p. 153; zie ook Hegeman, Egdel & Jochemsen, 2011, p. 75). Die gelovige houding werkt door in de manier waarop de leraar zich onderdeel weet van het christelijke narratief van onderwijs: bijdragen aan de vorming van leerlingen die dienstbaar zijn aan de samenleving en in liefdevolle gehoorzaamheid aan God leven. Gelovige leraren staan in de christelijke traditie. C.S. Lewis geeft een mooie concretisering van geloof als deugdzame houding als hij zegt dat het de kunst is om vast te houden aan dingen die je eenmaal met het verstand hebt aanvaard, ondanks veranderingen in je stemming (Lewis, 2012, pp. 140-141). Lewis verbindt verstand en attitude met elkaar: stemmingswisselingen (ook in de persoonlijke betrokkenheid op het christelijk geloof) moeten bestreden worden met vasthoudendheid, of liever: trouw. Hiermee maakt Lewis nog iets anders duidelijk: staan in een traditie is geen socialisatie die verder nadenken overbodig maakt. Het vraagt om persoonlijk commitment (zie Glas, 2019, p. 3).

Er is echter niet alleen de traditie, maar ook de hedendaagse situering. Leraren doen hun werk in de context van de 21ste eeuw, in de Nederlandse samenleving van vandaag. Daarbij staan ze voor nieuwe vragen, bijvoorbeeld ten aanzien van burgerschapsvorming en seksuele vorming. Dit veronderstelt opnieuw een gevormd karakter: waar staat de leraar zélf voor en hoe werkt diens geloofsovertuiging door? Een christelijke attitude blijkt hierbij niet alleen uit de manier waarop de leraar met actuele vraagstukken omgaat, maar ook uit de mate waarin hij bereid is om ontregelende vragen toe te laten; zowel vanuit de samenleving als uit de klas. Dit toelaten vereist persoonlijke worteling in de Bijbel en de christelijke traditie.

Een christelijke leraar is ook hoopvol. Hierbij ligt een verbinding met het Bijbelse opvoedingsideaal van Psalm 78 voor de hand: kinderen moeten de daden en de geboden van God kennen, opdat zij hun hoop op God stellen, Zijn daden niet vergeten, Zijn geboden bewaren en niet worden als hun opstandige vaders (Ps. 78:7-8). Wie kinderen wil leren om op God te hopen, moet zelf het voorbeeld geven. Dat de toekomst onzeker is, blijkt ook in de klas. Mondiale vraagstukken over veiligheid en klimaatverandering dringen ook het klaslokaal binnen. Je hoop op God vestigen betekent niet het ontkennen van die werkelijkheid. Het is wel leren om de dingen die gebeuren in het grote perspectief van het handelen van God te stellen.

Als we hoop betrekken op het concrete handelen van de leraar, kunnen we ook denken aan de actieve passiviteit die kenmerkend is voor leraarschap. Als leraar verwacht je iets wat je zelf niet kunt realiseren. Pieter Vos spreekt in dit verband over de 'deugd van het "desondanks": ondanks de kwetsbaarheid van wat je doet, blijf je een goede afloop of toekomst verwachten' (Vos, 2018, p. 60). Ten slotte wijst de deugd van de hoop vooruit: er is meer dan de drukte van het dagelijkse bestaan. Er is ook meer dan datgene wat je hopeloos kan maken, zowel in de concrete situatie van leerlingen als in deze wereld. Hoop zet ons leven in eeuwigheidsperspectief.

Een christelijke leraar is ten slotte liefdevol. Ik had dit punt ook als eerste kunnen noemen, want hier klopt het pedagogische hart van de leraar.

Wie niet van kinderen houdt, heeft in het onderwijs niets te zoeken. Liefde betekent in dit verband niet een affectie, maar het is het zoeken van het goede voor de ander, in dit geval voor leerlingen. Daarbij zijn christenen gelukkig niet uniek, maar vanuit de finaliteit van het praktijkbegrip kunnen we het doel van christelijk onderwijs wel aanscherpen. Het goede zoeken voor leerlingen betekent dat ze tot hun bestemming komen. Aristoteles zou het woord *eudaimonia* gebruiken, floreren. Christelijk gezien floreren leerlingen als ze tot ontwikkeling komen en hun gaven leren besteden tot nut van de ander en tot eer van God. Hierbij hebben ze een gids nodig, iemand die het goede voor hen zoekt. Voor een liefdevolle leraar is dit zijn tweede natuur geworden. Met geloof, hoop en liefde komt ook ruimte voor nog twee belangrijke christelijke deugden die al eerder genoemd zijn: nederigheid en vergevingsgezindheid. Christelijke leraren oefenen zich in nederigheid; wat iets anders is dan kruiperigheid of een ander voortdurend over je grenzen laten gaan. Nederigheid, in de navolging van Christus, is: laat iedereen niet alleen op het zijne zien, maar ook op wat van de ander is (Fil. 2:4). Het is ook een oefening in vergevingsgezindheid. Wie zelf van genade leeft, zal ook bereid zijn om een ander te vergeven. Met wijsheid handelen is dus ook de ander een nieuwe kans geven.

Participatie

Wie theologisch over deugden spreekt, moet als gezegd bij Christus beginnen. Ik kom hier aan het slot van dit tweede deel op terug, opnieuw met een verwijzing naar het glas waarop de geschiedenis van de twaalfjarige Jezus in de tempel is afgebeeld (zie afbeelding 1). Als we de afbeelding wat nader bezien, zien we de verbaasde blik van de Schriftgeleerden; we zien hoe ze de Bijbel lezen; we zien ook hoe sommigen een afkeurende blik in hun ogen hebben en zich zelfs afkeren (zie afbeelding 3). Wat de meeste aandacht trekt, is echter Jezus Zelf. Hij vormt letterlijk het middelpunt van het raam. Jezus zit op een traprede, maar niet bovenaan. Zijn hoofd is gebogen, een teken van nederigheid. Hij wijst met Zijn vinger, als teken van het onderwijs dat Hij geeft. Er heerst rondom Jezus volmaakte rust. De glazenier laat Jezus' wijsheid letterlijk

schitteren. Het is echter niet alleen schitterend, want Jezus draagt paarse kleding: teken van lijden. Als Jozef en Maria Hem uiteindelijk vinden, zegt Hij dat Hij moet zijn in de dingen van Zijn Vader (Luk. 2:49). Hij heeft een opdracht van Zijn Vader: de wijze Jezus is Lam van God. Zijn leven is volmaakte deugdzaamheid, in toewijding tot Zijn Vader. Hij komt niet alleen om onze ondeugden weg te nemen, maar om onze schuld te verzoenen. Zoals we eerder zagen, is imitatie bij vorming een belangrijk begrip. Mensen vormen zich door nadoen, door goede voorbeelden. In zekere zin kunnen we Jezus zien als een goed voorbeeld (Joh. 13:15; 1 Pet. 2:21). Hij belichaamt nederigheid, moed, rechtvaardigheid, offerbereidheid en alle andere deugden. Toch lopen we hier tegelijk tegen de grenzen van imitatie aan. In persoon en werk is Jezus als Zoon van God immers onvergelijkelijk. Christelijk gezien is navolging vooral verbonden met participatie. In de taal van de brief van Paulus aan de Kolossenzen: Christus is alles en in allen. Daarmee verbindt de apostel het praktiseren van de deugden van barmhartigheid, goedertierenheid, nederigheid, zachtmoedigheid, geduld, verdraagzaamheid en vergeving. Al die deugden worden samengehouden door de liefde (Kol. 3:12-17). De kanttekeningen van de Statenvertaling maken hier belangrijke opmerking bij: het gaat om de band van de volmaaktheid van alle christelijke deugden die alle in de liefde zijn begrepen (zie kanttekening 32).

Een christelijk patroon van krassen op de ziel krijgt gestalte in deugden, vooral van geloof, hoop en liefde. De vraag hoe de praktijk van de karaktervorming van christelijke leraren eruit kan zien, brengt me bij het derde deel van mijn rede.

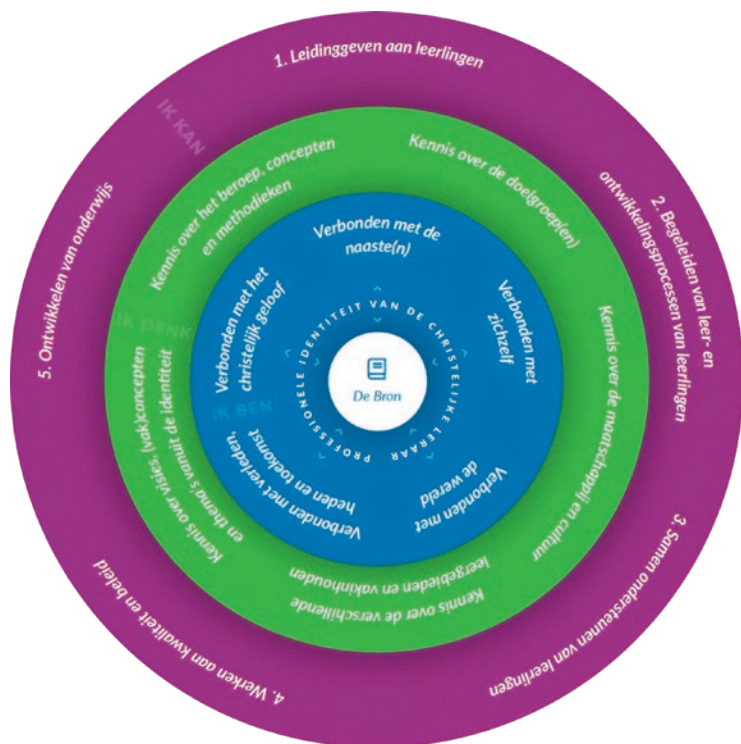


*Als we theologale deugden betrekken op het
handelen van christelijke leraren, doen we daarmee
een belangrijke stap. We kunnen dan immers
onze geloofsovertuiging niet meer buiten ons
professionele handelen houden.*

Hoofdstuk 3

PROFESSIELE VORMING IN DE PRAKTIJK

Wat worden leraren hier wijzer van? Daarmee zijn we terug bij de dagelijkse schoolpraktijk. Tot nu toe heb ik vooral de betekenis van deugden voor de professionele vorming benadrukt: kardinale deugden als voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing, en wat christelijke leraren betreft, ook theologale deugden van geloof, hoop en liefde. Om in wijsheid te handelen, hebben leraren deugden nodig als krassen op hun ziel; karaktervorming dus. Dit vraagt echter om een concrete toepassing. Wanneer we spreken over dé vorming van hét karakter van dé christelijke leraar als onderdeel van dé christelijke school, zeggen we feitelijk niets. We gaan dan immers voorbij aan de persoonlijke biografie van de leraar, aan de manier waarop hij zich verbindt met de traditie en aan de context waarin hij zijn werk doet. Het betoog blijft dan algemeen. De metafoor van krassen op de ziel van de leraar vraagt juist om verbinding met het handelen van leraren en de deugden die nodig zijn om met wijsheid te handelen. Ik sluit hiermee aan bij het beroepsprofiel van de christelijke leraar (zie figuur 1) met de drie lagen: ik ben, ik denk en ik kan. In alle lagen krijgen leraren krassen op hun ziel als handelingspatronen. Om patronen van handelen concreet te maken, heb ik een deugdencirkel ontwikkeld (zie figuur 2). Ten aanzien van het handelen van leraren gaat het daarbij om de volgende vragen. Hoe worden deugden als voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en zelfbeheersing (maar ook bijvoorbeeld geduld en presentie) concreet in praktische wijsheid? En hoe kleuren geloof, hoop en liefde deze deugden? Hiermee sluit ik ook aan bij het



Figuur 1: Beroepsprofiel van een christelijk leraar.

instellingsplan van Driestar educatief, *Gids op een levenslange ontwikkelingsreis*, waarin wordt gesproken over een leven lang ontwikkelen van de individuele professional (belofte 1) en over een leven lang ontwikkelen van scholen (belofte 2). Ik richt me allereerst op de individuele leraar en vervolgens op de school als gemeenschap.

Deugdencirkel

In de deugdencirkel staan vijf werkwoorden: verkennen, verwachten, vertellen, verbinden en vernieuwen. Het gaat hierbij om wérkwoorden. Daarmee is aangegeven dat er concreet iets gebeurt, zodat er patronen voor deugdzaam handelen ontstaan. De pijlen laten zien dat professionele vorming nooit af is. In hun samenhang dragen de werkwoorden bij aan de vorming van handelingspatronen, van krassen op de ziel. Bij elk van deze woorden kunnen we de vraag stellen: hoe draagt dit eraan bij dat

leraren met wijsheid in hun beroep kunnen handelen? Ik verbind deze deugdencirkel met het professionele interpretatiekader dat de Leuvense pedagoog Geert Kelchtermans heeft ontwikkeld (Kelchtermans, 2009): met behulp van betekenisvolle loopbaanervaringen bouwen leraren een geheel van mentale voorstellingen op dat fungeert als een lens waardoor ze concrete onderwijssituaties waarne- men, er betekenis aan geven en er vervolgens naar handelen. Dit is een

continu proces, waarin nieuwe concrete ervaringen en omstandigheden verwerkt worden (Klaassen, Beijaard & Kelchtermans, 1999, p. 377). In een recente publicatie laat hij zien dat dit behulpzaam is om met leraren in gesprek te gaan over hun professionaliteit, onder andere over hun zelfbeeld en taakopvatting (Kelchtermans, 2023). Vanuit een deugden- benadering betekent dit: welke deugden zijn belangrijk bij de uitoefening van het leraarsberoep en op welke manier dragen die deugden bij tot handelen met wijsheid? Omdat dit lectoraat zich richt op de vorming van christelijke professionals, zal ik dit expliciteren vanuit een christelijke geloofsovertuiging. Een kleine disclaimer hierbij: het blijft in het kader van deze rede conceptueel, maar het is een uitnodiging aan individuele leraren en schoolteams om hiermee in de eigen context aan het werk te gaan.



Figuur 2: De deugdencirkel voor de individuele leraar.

Verkennen

Professionele vorming veronderstelt, zoals eerder gezegd, persoonsvorming. Daarbij gaat het om vragen als: wie ben ik (socialisatie) en hoe wil ik verantwoordelijkheid dragen (subjectwording) (zie Biesta, 2018, pp. 16-21). Toegepast op leraren: hoe kijk ik als leraar naar mezelf (zelfbeeld) en wat zie ik als mijn opdracht (taakopvatting) (zie Kelchtermans, 2023, pp. 61-65). Meer specifiek gaat het hier om vragen als: wat motiveert me

als leraar om voor de klas te staan, vanuit welke waarden leef en werk ik? Het gaat echter ook om situaties waarin de professionaliteit van leraren op scherp staat: in welke situaties vind ik het moeilijk om verbinding te maken met de traditie, voor welke vragen stelt de context van school en samenleving mij vandaag? Bij het leren stellen van zulke vragen speelt de lerarenopleiding een belangrijke rol, al begint dit proces natuurlijk al eerder, bij de beroepskeuze. Zoals de pijlen van de cirkel laten zien, is dit echter een voortdurend proces. Het gaat dus ook over leraren die al (lange tijd) voor de klas staan.

Verkenning leidt dus tot bewustwording: wie ben ik als christelijke leraar? Wat mag er van mij verwacht worden? Welke deugden heb ik nodig om in de context van mijn school en klas met wijsheid te handelen? Wie vanuit deze concrete context denkt, kan gemakkelijker de vraag beantwoorden in welke situatie je moed en doortastendheid nodig hebt, hoe je present bent voor die ene leerling en wat er van je handelen wordt verwacht om een veilig klassenklimaat te waarborgen. Christelijk gezien zijn zelfbeeld en taakopvatting altijd verbonden met bezinning op je roeping: wat vraagt God van mij, als christelijke leraar in deze context? En wat betekenen de deugden van geloof, hoop en liefde voor de manier waarop ik die roeping identificeer? Wat doet bijvoorbeeld de kras op je ziel dat het leven niet om ons draait (wat kenmerkend is voor een gelovig zelf-verstaan) met de manier waarop je voor de klas staat? Hoe draagt hoop bij aan een houding van het “desondanks”, als je werk kwetsbaar is en je soms in de klas handelingsverlegenheid ervaart? Hoe houd je van een kind, zodat je meer ziet dan ontwikkelmogelijkheden of juist een personificatie van problemen? De verkennende fase voor karaktervorming raakt overigens niet alleen de ontwikkeling van deugden. Het gaat hier ook om het onderkennen van ondeugden en zonden. Hoeveel zelfverwerkelijking en geldingsdrang zit er in mijn handelen? Waarvan moet ik me bekeren in mijn omgang met leerlingen en collega's?

Verwachten

Het woord verwachten gebruikten we in het voorgaande voor de theologale deugden. Ze kunnen niet op eigen initiatief en door oefening

worden verkregen, maar ze moeten je gegeven worden. Als de theologale deugden van geloof, hoop en liefde de andere deugden kleuren, is verwachten kenmerkend voor de attitude van christelijke leraren. Het is een versterkte vorm van wachten: het is de erkenning dat we voor ons werk afhankelijk zijn van God. Ten aanzien van professionaliteit is er ook mee gezegd dat wijs handelen niet meteen in de sfeer van de oplossingen moet worden gezocht. Verwachten kent ook uitstel: je neemt de tijd om met wijsheid te handelen.

Dit wachten lijkt op gespannen voet te staan met het feit dat leraren in de concrete praktijk vaak in een split-second moeten reageren. Het gaat hierbij echter niet primair om tijd, maar om een attitude van ontvankelijkheid. Allereerst ontvankelijkheid voor God Die belooft: als iemand wijsheid ontbreekt, laat hij ze van God verlangen, Die mild geeft en niet verwijt (Jak. 1:5). Ook als karaktervorming oefening vereist, is dit een principieel uitgangspunt. Daarnaast is ontvankelijkheid nodig om aan de hand van concrete situaties te bezien wat wijs handelen is, in de hoop dat dit leidt tot handelingspatronen voor die keren dat er in een split-second moet worden gehandeld.

Misschien is het woord verwachten voor de karaktervorming van christelijke leraren wel het meest confronterend. Het stelt immers voor de vraag hoe we aan onze wijsheid komen en waar we in ons dagelijkse werk op vertrouwen. En hoe verdraagt de haast waarmee leraren hun werk (moeten) doen zich tot een verwachtingsvolle houding?

Vertellen

Mensen leven in verhalen (Brinkgreve, 2014). Laatst vertelde een student dat haar vader, een gepensioneerd meester, op vrijdagmiddag voor haar leerlingen komt vertellen. Een mooie vorm van presentie. Op een vrijdagmorgen belt een moeder dat haar kind ziek is. Maar, zo zegt ze erbij, als de verhalenverteller vanmiddag komt, dan breng ik haar toch even. De verhalenverteller; wat een erenaam voor een leraar. Leraren vertellen echter niet alleen een verhaal, ze hebben ook een verhaal. Hiermee geven ze uitdrukking aan diep gekoesterde opvattingen over zichzelf als leraar, hun waarden en overtuigingen en hun motivatie (Kelchtermans,

2023, pp. 148-149). Zoals we eerder zagen, is het volgens MacIntyre voor beroepsbeoefenaars belangrijk om te weten aan welk groter narratief ze zich kunnen verbinden. Dit veronderstelt echter wel een eigen verhaal, waarmee leraren betekenis geven aan hun eigen handelen. Om de verhalenverteller nog even naar voren te halen: doordat hij een verhaal heeft, kan hij ook verhalen vertellen; zelfs als hij inmiddels met pensioen is.

In de lerarenopleiding zijn biografische verhalen van waarde om professionele vorming concreet te maken: waarom kies je voor dit beroep, welke aspecten uit je eigen biografie zijn hierbij belangrijk, welke voorbeelden heb je van leraren die je lieten zien hoe het moet en ook hoe het niet moet (zie voor het belang van de eigen biografie in vormingsprocessen Van Wielink, Fiddelaers-Jaspers & Wilhelm, 2020)? De betekenis van verhalen reikt echter verder dan de opleiding: *teacher-stories* geven taal aan waarden en deugden. Het gaat immers om deugden als geleefde waarden. Op die manier zetten verhalen krassen op de ziel van de leraar: welk verhaal vertellen leraren bij moed, volharding en presentie en hoe is dit verhaal in de loop der tijd tot stand gekomen? Voor christelijke leraren gaat het hier ook over de manier waarop ze in aanraking zijn gekomen met de christelijke traditie. Het Evangelie van Christus is immers de bron voor geloof, hoop en liefde. Op welke manier zijn leraren in aanraking gekomen met geloof, hoop en liefde? Welk perspectief biedt het hen voor hun persoonlijke en professionele leven? Waar liggen mogelijke blokkades? Welke verhalen vertellen leraren hierover en hoe helpen die om christelijk leraarschap in de dagelijkse praktijk vorm te geven? In de schoolpraktijk helpen verhalen leraren om “op verhaal te komen”: vanuit welke waarden en overtuigingen doe ik mijn werk, wat doe ik als die waarden op scherp komen te staan of zelfs in de knel komen? Bovendien bieden verhalen perspectief om met wijsheid te handelen.

Verbinden

Leraren zijn verbonden met de traditie waarin ze staan: door hun biografie, door idealen die ze koesteren, door beroepsbeelden die ze hebben meegekregen. Ze zijn ook verbonden met de context waarin ze hun werk

doen: de context van de school en het klaslokaal, en breder die van de samenleving. Op welke manier verbinden leraren zich met hun verhaal aan de traditie en aan de school waar ze werken? Het leggen van verbinding wordt zichtbaar in het pedagogische handelen: hoe is de leraar present, hoe legt hij een pedagogische relatie, hoe schat hij de pedagogische situatie in en hoe handelt hij met pedagogische tact (De Muynck & Kunz, 2021, pp. 175-187)?

Het maken van verbinding vereist actieve betrokkenheid. Het gaat niet vanzelf; wat dat betreft zit het individualisme dat de Westerse cultuur kenmerkt, ook de professionaliteit van christelijke leraren in de weg. Voor leraren is commitment, verbinding met de traditie én met de context waarin ze hun werk doen, essentieel. Dit geldt ook voor de verbinding met het christelijk geloof. Ik refereerde al eerder aan het feit dat de Synode van Dordrecht (1618/19) bepaalde dat ook schoolmeesters de gereformeerde belijdenis moesten onderschrijven. Dit is op veel christelijk-reformatorische scholen nog steeds gebruikelijk tijdens het benoemingsgesprek. Voor nieuwe leraren vraagt dit echter wel uitleg: commitment tonen is meer dan loyaliteit, het vraagt een intrinsieke verbondenheid. Ook als dit spanningsvol is -niet elke christelijke leraar heeft een persoonlijke geloofsrelatie met Christus- mag hier niet op worden ingeleverd. Het ondertekenen van de belijdenis is geen formele handeling, alsof het om statuten gaat; het gaat om persoonlijke instemming met de belijdenis. Voor minder mogen we het niet doen, ook niet bij de professionele vorming van jonge leraren.

Ik maak hier nog een opmerking bij. Uit het voorgaande blijkt dat theologie en professionaliteit voor christelijke leraren op elkaar betrokken moeten zijn. De vraag is dan vervolgens: wélke theologie? Wat mij betreft geven we elkaar -ook in de scholen- op dit punt wat meer ruimte. Er zijn immers theologische verschillen. Daar krijgen leraren ook op school mee te maken. Het lijkt me voldoende dat we elkaar vinden in de gereformeerde belijdenis. Ze is immers 'un commun accord', een akkoord van gemeenschappelijk belijden, om Guido de Brès, de schrijver van de oudste belijdenis van het Nederlandse gereformeerde protestantisme, te citeren (zie Kunz, 2012, pp. 42-45; zie afbeelding 4 voor het titelblad van

de *Nederlandse Geloofsbelijdenis*). In een tijd van polarisatie lijkt het me zinvol om die oude uitdrukking opnieuw te munten.

Vernieuwen

Het oefenen van deugden beoogt het verbeteren van het handelen van de leraar. Hoe kunnen deugden als moed en presentie, zelfbeheersing en rechtvaardigheid helpen om op een wijze manier te handelen? Hetzelfde geldt voor het verwachten van de theologale deugden. Hoe kunnen ze bijdragen aan vernieuwing van de praktijk van leraar-zijn, in verbinding met de christelijk-pedagogische traditie, in de context waar deze tijd ons voor stelt?

Hierboven kwam al verschillende keren aan de orde dat leraren in de concrete praktijk vaak snel moeten reageren. Tijdens dit proces vindt ook reflectie plaats: *reflection in action* (zie Schön, 1983, in Kelchtermans, 2023, pp. 130-131). In het proces van vorming is er echter ook tijd en ruimte om zo'n moment achteraf te evalueren met het oog op wijs handelen voor de toekomst (*reflection on action*, zie Kelchtermans, 2023, p. 132). Daarbij gaat het om de vraag wélke deugden zichtbaar worden in het handelen van leraren, en waar hun handelen juist ondeugdelijk is. Door deze reflectie worden handelingspatronen vernieuwd en verdiept en kunnen leraren hun verhaal aanscherpen met behulp van concrete ervaringen.

Volgens Kelchtermans dient reflectie altijd de verbetering van het handelen. Ik citeer: 'De opmerkingen en vragen van anderen bij het verhaal [van de leraar, AJK] leiden tot een verdere uitwisseling, maar ook tot het ter discussie stellen van bepaalde interpretaties, het uitdagen en verdiepen van het vertelde. En precies dat kritische toetsen en bevragen intensificeert de leerervaring. Die diepe reflectie moet het uiteindelijke doel vormen. Het zonder meer vertellen en beluisteren van verhalen is niet voldoende. Dan loop je immers het gevaar dat het blijft bij oppervlakkige ervaringen uitwisselen, die uiteindelijk enkel zorgen voor zelfbevestiging, omdat men niet verder geraakt dan het herhalen en versterken van de eigen opvattingen. Van professionele ontwikkeling is dan nauwelijks of geen sprake' (Kelchtermans, 2023, p. 149). Belangrijk is hierbij dat

Kelchtermans stelt dat leraren niet alleen leren van *good practices*, maar ook van praktijken die minder of zelfs niet geslaagd zijn. Vanuit geloof, hoop en liefde gezien is reflectie erop gericht om te bepalen hoe de leraar zijn roeping vervult, hoe christelijk handelen zichtbaar wordt in de concrete schoolpraktijk. Ook daarvan kunnen we zeggen: het gaat niet alleen om *good practices*, maar evenzeer om het leren van fouten en gebreken.

Voor leraren moet het vanzelfsprekend zijn dat ze hun handelen willen verbeteren. Ze werken immers met leerlingen; daarmee is hun werk ethisch geladen. Kwaliteit van werk staat ten dienste van het welzijn van de leerlingen. Voor christelijke leraren betekent dit dat ze in hun werk streven naar kwaliteit, om in geloof, hoop en liefde bij te dragen aan de missie van de school. Daarbij ontvangen ze de belofte van God: wie de HEERE verwachten, zullen de kracht vernieuwen (Jes. 40:31).

Praktijk als leermeester

Er moet nog meer gezegd worden over de professionele vorming van leraren. Er wringt zelfs iets in het betoog tot nu toe. Leraren zijn nu eenmaal niet los verkrijgbaar. Ze werken in een school; daarmee zijn ze onderdeel van een sociale praktijk. Volgens MacIntyre is een van de kenmerken van een sociale praktijk dat die vormende kracht in zichzelf heeft. Wie eraan deelneemt, wordt erdoor gevormd. Daarom zetten we het proces van de vorming van christelijke professionals ten slotte in het bredere kader van de school. Hiermee komt de gemeenschap in beeld; een ander aspect van MacIntyre's praktijkenbenadering. Op welke manier draagt de gemeenschap bij aan het verwerven van collectieve wijsheid (collectieve *phronèsis*)? Vanuit het perspectief van de professionele vorming van leraren geformuleerd betekent dit: hoe dragen ze bij aan de missie van de school? En vanuit de gemeenschap gaat het hier om de vraag hoe de school bijdraagt aan de vorming van de individuele leraar (zie figuur 3 voor een visualisering van dit proces met de deugdencirkel van de individuele leraar in de schoolpraktijk). Welke deugden worden in de school gepraktiseerd en op welke manier draagt de school als geheel bij aan het vormen van patronen van wijs handelen?



Figuur 3: Deugdencirkel voor de leraar in de schoolpraktijk.

Voor het zichtbaar maken van het deugdelijk handelen van leraren in de gemeenschap van de school kunnen we dezelfde cirkel doorlopen als bij de individuele leraar. Ook de school als gemeenschap moet immers verkennen wat haar roeping is in de actuele context. Net als de leraar moet het schoolteam als geheel deugden praktiseren. In de ideale situatie is het team een leergemeenschap; al staat dit natuurlijk onder druk door de vele parttimers in het onderwijs. Als school een plek is van vorming, geldt dat echter allereerst voor leraren. Oefening van deugden kan beginnen in de lerarenkamer, in de manier waarop over elkaar, over leerlingen, over ouders, over de overheid wordt gesproken. Vanuit de handtekening onder de belijdenis bij het benoemingsgesprek kunnen ook deugden als geloof, hoop en liefde aan de orde komen.

Gedacht vanuit de deugdencirkel praktiseert een christelijke school deugdzzaamheid door te verkennen: wat wordt er van ons verwacht, waar liggen de vragen voor christelijk onderwijs vandaag? Welke betekenis hebben geloof, hoop en liefde voor onze vormingsopdracht en voor het actuele handelen in de klas? Daarbij is een team aan elkaar gegeven om deze vragen te ontdekken. Hetzelfde geldt voor het verwachten: durven we te midden van de drukte van het bestaan de pas in te houden? Is er ruimte om over het handelen na te denken? En vooral: praktiseren we verwachten, omdat we weten dat wijs handelen een geschenk is? Deug-

den van geloof, hoop en liefde kunnen immers slechts worden verwacht. Het volgende woord op de deugdencirkel is verbinden. De school heeft een verhaal, namelijk haar missie. Als christelijke school staat ze in de christelijk-pedagogische traditie en is ze verbonden met de christelijke gemeenschappen van kerk en gezin. Ze is echter ook verbonden met de samenleving: de buurt waarin de school staat, als *pars pro toto* voor de maatschappij waarvoor ze kinderen voorbereidt. Voor het team stelt dit voor de vraag hoe we gestalte geven aan de christelijke missie, aan het verhaal van de christelijk-pedagogische traditie in rapport met de vragen van vandaag. Als ik alleen denk aan de opdracht van burgerschapsvorming en seksuele vorming, dan zeg ik: daarin heb je als team elkaar nodig, om vanuit een gezamenlijk gedragen visie te werken. Dit vraagt om patronen in de ziel van de school. En aangezien de school als instituut geen ziel heeft: het vraagt om leraren met bezieling, met krassen in hun ziel. Ten slotte vernieuwt de school; niet alleen doordat de leerlingpopulatie binnen een decennium geheel verandert, maar ook omdat de school niet losstaat van ontwikkelingen in de samenleving. Voor alle christelijk-reformatorische scholen betekent dit dat onderwijs nooit een kwestie is van copy-paste. Nieuwe vraagstukken behoeven nieuwe antwoorden; voor sommige scholen betekent het zelfs een proces van transitie door een veranderende leerlingpopulatie of door andere factoren (zie hierover ook De Muynck & Kunz, 2021, pp. 276-291).

In het kader van de professionele vorming van leraren voeg ik hier nog enkele overwegingen aan toe. Volgens MacIntyre leren beroepsbeoefenaars hun professie vooral in de praktijk. Ten aanzien van de opleiding van leraren hebben we te maken met Samen Opleiden: de hogeschool en de basisschool als werkplek zijn samen verantwoordelijk voor de professionele vorming van de leraar in opleiding. Dit biedt mooie kansen: de leraar is immers van meet af aan bij de praktijk betrokken. Nu Samen Opleiden gemeengoed is geworden, stelt dit echter wel voor uitdagingen. De samenwerking tussen de hogeschool en de praktijkschool is essentieel voor het vormingsproces van de leraar in opleiding. Zoals de hogeschool de verbinding met de praktijk moet bewaken, zo moet de

praktijkschool verbinding houden met theorievorming over leraarschap. Wie de school ziet als een sociale praktijk, heeft beide nodig.

Een ander punt ten aanzien van de professionalisering van leraren is dat Samen Opleiden veel vraagt van het lerende en onderzoekende vermogen van de school. In een tijd van een toenemend tekort aan menskracht voor de klas komt het opleiden van leraren in de school onder druk te staan. Toch zal het, ook vanwege het lerarentekort, belangrijk zijn om de professionele vorming van leraren de volle aandacht te geven. Praktische wijsheid vraagt om oefening, en dit draagt weer bij aan de ontwikkeling van het zelfbeeld en de taakopvatting van de leraar, en daarmee aan de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep.

Professionele vorming raakt ook de teamcultuur. Vanuit de individuele leraar bezien: er moet op school ruimte zijn voor kritische reflectie, niet omdat de aanstaande leraar het beter weet, maar omdat die zich niet zondermeer moet conformeren aan de schoolcultuur. Praktijken kunnen immers vormen, maar ook misvormen. Daarom hebben leraren voor hun professionele ontwikkeling ontvankelijkheid van het team nodig, in de wetenschap dat de jonge collega nog veel moet leren, maar er van jonge collega's ook veel te leren valt. Andersom raakt de teamcultuur de professionele zorg voor elkaar. Tijdens een van de interviews waren collega's in tranen, omdat twee leraren hun schoolloopbaan voortijdig hadden beëindigd. Het voelde voor hen als een pijnlijk verlies. Ik wil niet suggereren dat een professionele schoolcultuur waarin leraren met en van elkaar leren dit probleem kan voorkomen. Het kan echter wel iets van de eenzaamheid van het leraarsberoep wegnemen. In een sociale praktijk draag je samen bij aan hetzelfde doel.

Ten slotte kom ik terug op die andere krassen op de ziel van de leraar: de hoge werkdruk, kritische vragen van ouders, een moeizame werkrelatie met een collega, gedragsproblemen bij leerlingen. De lijst is gemakkelijk langer te maken. Soms is de praktijk een harde leermeester. Niet alles gaat goed, bij leraren, bij leerlingen, bij ouders. Er zijn immers niet alleen deugden, maar ook ondeugden (wat niet hetzelfde is als ondeugend). Een voorstel voor een deugdethische benadering van de professionele vorming betekent niet dat dit onder tafel verdwijnt. Integendeel: ondeugden

laten zien dat in de schoolpraktijk zonde en gebrokenheid huist. En het zit diep, niet alleen in structuren en gewoontes, maar ook in karakters en harten van mensen. Dat laat een gereformeerde antropologie nu juist zien. Erkenning van zonde en gebrokenheid biedt ruimte voor schuldberijdenis en vergeving, maar ook voor falen en temperen van al te hoge verwachtingen. En wat de leraar betreft: sommige krassen op de ziel gaan niet meer weg, maar er zijn krassen die later toch heilzaam blijken te zijn.

Presentie

Een vraag blijft over: wordt karaktervorming hiermee toch niet te maakbaar? Anders geformuleerd: leidt de nadruk op de theologale deugden niet tot een devaluatie van geloof, hoop en liefde? En worden leraren die worstelen met vragen rondom toe-eigening van het geloof hierdoor naar de marge van de school gemanoeuvreed? Voor het antwoord op die vragen keer ik nogmaals terug naar de afbeelding van de twaalfjarige Jezus in de tempel (afbeelding 1). Jezus zit er te midden van de leraren. Die hebben hun heilige boeken op schoot, maar ze worden getrokken door Jezus' kennis en antwoorden. De vraag is niet of wij bereid en geschikt zijn om de deugden van geloof, hoop en liefde te leven. Beslissend is dat Jezus Zich present stelt. Dat stelt een belangrijke vraag aan christelijke gemeenschappen, zowel van gezin, kerk als school: geloven we dat de HEERE op deze plaatsen Zichzelf aan ons bekendmaakt, door Woord en Geest? Karaktervorming is geen zaak van rechte schouders, maar van gebogen knieën, aldus Herman Paul (Paul, 2017, p. 82). Beter kan ik het niet zeggen.



*Karaktervorming is geen zaak van rechte schouders,
maar van gebogen knieën.*

Hoofdstuk 4

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK NAAR PROFESSIELE VORMING

In dit laatste deel van mijn rede geef ik eerst aan wat het karakter van praktijkgericht onderzoek is. Vervolgens laat ik zien hoe dit zich verhoudt tot de gedachtegang die ik in deze rede heb ontwikkeld ten aanzien van karaktervorming en professionaliteit. Ten slotte noem ik thema's waar we ons in dit lectoraat mee bezig zullen houden.

Lectoraten hebben de opdracht om praktijkgericht onderzoek te doen (zie Andriessen, 2014 over de positionering ervan). Dit houdt in dat er niet slechts vóór scholen onderzoek naar de onderwijspraktijk wordt gedaan, maar vooral ook mét scholen. Meer specifiek geformuleerd gaat praktijkgericht onderzoek om vraagstukken waar professionals in de beroepspraktijk tegenaan lopen en om kansen die zich voordoen. Wat dat betreft is praktijkgericht onderzoek een mooi voorbeeld van interactie tussen de hogeschool en de scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

In de kenniskring van het lectoraat werken onderzoekers uit de hogeschool en uit de scholen samen aan empirisch onderzoek. Dat praktijkgericht onderzoek empirisch van aard is, betekent overigens niet dat er geen conceptueel onderzoek plaatsvindt. Deze rede is daar een voorbeeld van. Conceptueel onderzoek draagt echter bij aan het empirische onderzoek: we willen de praktijk van de leraar begrijpen, verhelderen en verbeteren door in die praktijk onderzoek te doen. Dit kan allerlei vormen aannemen, zoals *Educational Design Research* (zie bijvoorbeeld

McKenney & Reeves, 2019; Plomp & Nieveen, 2013), participatief actie-onderzoek (zie Migchelbrink, 2016) en waarderend actieonderzoek (zie bijvoorbeeld Masselink, De Haan, Hugenholtz, Van Rossum & Schwip-pert, 2020). Welke methode wordt gebruikt, hangt af van de vraagstelling van het onderzoek, waar ik er straks enkele van zal benoemen.

In het kader van deze rede introduceren we nu vervolgens het kader waarin het onderzoek naar professionele vorming vanuit het lectoraat plaatsvindt. Daarna benoem ik, tentatief, enkele velden van onderzoek. Daarbij baseren we ons op de interviews die in de exploratiefase van het lectoraat zijn gehouden. Wat betreft het grote kader stellen we vast dat professionele vorming een actueel thema is (zie bijvoorbeeld Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Kelchtermans, 2023; Ruijters, Van Luin & Wortelboer (red.), 2019; Ruijters, Van Luin, Van Benthum & Bierlaagh (red.), 2023; Sanderse & Kole, 2018; Van Wielink, Fiddelaers-Jaspers & Wilhelm, 2020). In het brede onderzoeksveld zijn deze en andere onder-zoekers onze gesprekspartners.

De filosofische achtergrond van het onderzoek wordt gevormd door MacIntyre's praktijkenbenadering. Hiermee kan zowel de traditie waarin professionals staan als de actuele context van de beroepspraktijk ge-articuleerd worden vanuit het perspectief van de leraar, en breder van de school als sociale praktijk. Daarnaast biedt MacIntyre's theorie van sociale praktijken een theoretisch kader voor een deugdedithische bena-dering van de professionele vorming van leraren. In de metafoor van deze rede: krassen op de ziel ontstaan, onder andere, door de manier waarop professionals aansluiten bij het grotere narratief van de traditie waarin ze staan en door de actuele context waarin ze hun beroep uitoefenen. Zoals ik in mijn rede heb laten zien, benader ik de karaktervorming van leraren vanuit een christelijk perspectief, waarbij behalve kardinale deugden ook theologale deugden in het spel komen. Daarbij gaat het om de vraag hoe christelijke leraren met wijsheid handelen in actuele pedagogische vraagstukken in de school en in de klas.

Bij het onderzoek naar professionele vorming maken we gebruik van een narratieve benadering. Hiermee sluiten we aan bij een belangrijke onderzoekstraditie (Clandinin & Connelly, 2000; Kelchtermans, 2023;

Klaassen, Beijaard & Kelchtermans, 1999). Door het vertellen van verhalen (biografische verhalen, *teacher stories*, *critical incidents*) kunnen we de professionele vorming expliciteren: wat motiveert leraren in hun beroep, waardoor komen waarden op scherp te staan, welke deugden zijn nodig om in de klas met wijsheid te handelen? Exploratie van het (biografische) verleden is hierbij geen doel in zichzelf; het stilstaan bij en het terugblikken op de eigen geschiedenis zijn een middel om het heden, de actuele situatie, beter te begrijpen (Kelchtermans, 2023, p. 152): hoe zijn (loopbaan)ervaringen van invloed op de betekenisgeving voor de actuele taakopvatting en op welke manier ontstaan er krassen op de ziel van de leraar? Voor christelijke leraren gaat het ook om de vraag hoe geloof, hoop en liefde doorwerken in handelen met wijsheid. Breder geformuleerd gaat een narratieve benadering ook over het verhaal dat de school vertelt en de manier waarop leraren hier vanuit hun eigen idealen én in de actuele context bij aansluiten. Om de professionele vorming vanuit deugdzaamheid concreet te maken, wordt gebruik gemaakt van de deugdcirkels, zoals die in het derde deel van deze rede zijn ontwikkeld (zie figuur 2 en 3).

Vanuit de exploratiefase tekenen zich binnen de onderzoekslijn van het lectoraat vier onderzoeksthema's af. Ik noem ze hier, met de kanttekening van het tentatieve karakter ervan, omdat de keuze van de thema's plaatsvindt in de kenniskring. Het eerste thema is *Diversiteit en burgerschap*: hoe kunnen leraren geholpen worden om met wijsheid te handelen in situaties van diversiteit waarin hun eigen waarden op scherp komen te staan? De toespitsing op burgerschap is ingegeven door de context waarin leraren vandaag hun werk doen: niet alleen omdat burgerschapsvorming een wettelijke opdracht is, maar ook omdat ten aanzien van dit thema waarden en deugden op scherp kunnen staan in school- en klassensituaties. Hierbij is behalve de context ook de eigen biografie van de leraar belangrijk voor het onderzoek.

Een tweede thema is *Polarisatie in de klas*: wat vraagt een gepolariseerd klimaat, zoals dit zich niet alleen in het geheel van de samenleving manifesteert, maar ook in de reformatorische subgroep, van de vorming van het karakter van leraren? Op welke manier kunnen patronen van deugd-

zaamheid worden bevorderd, zodat de leraar met wijsheid handelt? Een belangrijke vraag hierbij is hoe theologale deugden van geloof, hoop en liefde bijdragen aan het handelen van christelijke leraren.

Een derde thema is *Scholen in transitie*: wat vraagt een verbreding van de leerlingenpopulatie op orthodox-christelijke scholen van de professionaliteit van leraren en op welke manier kunnen leraren zich verbinden aan het verhaal van de school in een situatie van transitie? Welke betekenis heeft een deugdenbenadering (zowel van kardinale als theologale deugden) voor de professionele vorming van leraren in deze context van transitie?

Als laatste thema noemen we *Afhaken in de inductiefase*: waarom haken beginnende leraren af en welke lessen kunnen hieruit getrokken worden voor de professionele vorming van leraren? Op welke manier kunnen leraren betrokken worden bij de christelijke pedagogische traditie en bij het verhaal dat de christelijke school over zichzelf vertelt?

Bij alle thema's is het ophalen van verhalen van leraren belangrijk. In mijn rede heb ik gesteld dat het verhaal van de leraar belangrijk is om deugden in de professionele vorming zichtbaar te maken. Aangezien leraren onderdeel zijn van een gemeenschap, zoals ik heb benadrukt, hebben ze ook behoefte aan goede voorbeelden; ook als dit voorbeelden zijn waaruit blijkt dat deugdzaam handelen vaak een kwestie van trial-and-error is. Ten slotte hebben we die verhalen nodig om wijs handelen vanuit geloof, hoop en liefde concreet te maken, in verbinding met de christelijk-pedagogische traditie en in verbinding met de samenleving waar we leerlingen voor grootbrengen.

BIJLAGEN

Afbeelding 1 De
twaalfjarige Jezus in
de tempel. Digman
Meynaert en
werkplaats,
Antwerpen, 1560
(Sint-Janskerk Gouda).





Afbeelding 2
Carton van het
raam van de
twaalfjarige
Jezus in de
tempel. Lambert
van Noort,
Antwerpen,
1560.



Afbeelding 3 Detail van het raam van de twaalfjarige Jezus in de tempel.

CONFES- SION DE FOY:

FAICTE D'VN COMMVN
accord par les fideles qui conuerfent és pays
bas, lefquels defirent viure felon la pureté de
l'Euangile de nostre Seigneur Iefus Chrif.

& ie te donneray la couronne

Sois fidele iufques à la mort,



de vie, Apoclypfe 2. 26.

I. PIER. ILL.

Soyez tousiours appareillez à respondre à cha-
cun qui vous demande raison de l'esperance
qui est en vous.

M. D. LXVI.

B₆ 3364

Afbeelding 4 Titelblad Confessio Belgica (1561).

LITERATUURLIJST

- Andriessen, Daan (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien & Schellings, Gonny (2020). De professionele identiteit van de leraar. In: Dengerink, Jurriën, Meij, Jan van der & Onstenk, Jeroen (red.), *Leraar: een professie met perspectief (2)*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Biesta, Gert (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, Gert (2022). *Onderwijsonderzoek. Een onorthodoxe introductie*. Amsterdam: Boom.
- Brinkgreve, Christien (2014). *Vertel. Over de kracht van verhalen*. Amsterdam: Atlas contact.
- Calvijn, J. (2009). *Institutie of onderwijzing in de christelijke godsdienst* (vert. C.A. de Niet). Houten: Den Hertog.
- Carr, David (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32/2, 171-183.
- Carr, David (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55/4, 369-389.
- Carr, David (2017). Virtue and Character in Higher Education. *British Journal of Educational Studies* 65/1, 109-124.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Muynck, Bram (2006). De praktijk van het onderwijs. In: Jochemsen, Henk, Kuiper, Roel & De Muynck, Bram, *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief, pp. 55-85.
- De Muynck, Bram (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse*

- basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- De Muynck, Bram, & Kunz, Bram (2021). *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. Kampen: KokBoekencentrum.
- Dengerink, Jurriën, Van der Meij, Jan, & Onstenk Jeroen (reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief 2. Verbreding en verdieping in het beroep*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Glas, Gerrit (2019). The Crisis in Professionalism and the Need for a Normative Approach. In: In: Vries, Marc J. de & Jochemsen, Henk (eds.), *The normative nature of social practices and ethics in professional environments*, Hershey PA: IGI Global, pp. 1-14.
- Golverdingen, M. (2003). *Inspirerend onderwijs. De pedagogische opdracht van de reformatorische school*. Heerenveen: Groen.
- Jochemsen, Henk, Kuiper, Roel & De Muynck, Bram (2006). *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief.
- Kelchtermans, Geert (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15/2, 257-272.
- Kelchtermans, Geert (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Kalmthout: Pelckmans.
- Klaassen, Cees, Beijaard, Douwe & Kelchtermans, Geert (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. In: *Pedagogisch Tijdschrift* 22/4, 375-399.
- Kole, Jos (2018). Deugdeethiek en beroepsethiek. In: Sanderse, Wouter, & Kole, Jos (red.). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Kuiper, Roel (2019). Education: The Right Desire. In: Vries, Marc J. de & Jochemsen, Henk (eds.), *The normative nature of social practices and ethics in professional environments*, Hershey PA: IGI Global, pp. 185-202.
- Kunz, A.J. (2013). *Als een prachtig boek*. Nederlandse Geloofsbelijdenis artikel 2 in de context van de vroegereformatorische theologie. Boekencentrum: Zoetermeer.
- Lewis, C.S. (2012). *Mere Christianity*. London: William Collins.

- MacIntyre, Alisdair (2019). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Bloomsbury Academic.
- Masselink, Robbert, De Haan, Jeanette, Hugenholtz, Nathalie, Van Rossum, Marco & Schwippert, Robert Paul (2020). *Veranderen met appreciative inquiry. Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Amsterdam: Boom.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. Londen/New York: Routledge.
- Migchelbrink, Ferdie (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: SWP.
- Murre, Pieter Maris (2017). *Headteacher values in five Dutch Reformed secondary schools: Comparing perspectives of heads, staff and pupils*. Leeds: University of Leeds.
- Nullens, Patrick (2006). *Verlangen naar het goede. Bouwstenen voor een christelijke ethiek*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Paul, Herman (2017). *De slag om het hart. Over secularisatie van verlangen*. Utrecht: Boekencentrum.
- Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (red.) (2013). *Educational Design Research. Part A: An introduction*. Enschede: SLO.
- Ruijters, Manon, Van Luin, Gerritjan & Wortelboer, Freek (red.) (2019). *Mijn binnenste buiten. Werken aan je professionele identiteit*. Amsterdam: Management Impact.
- Ruijters, Manon, Van Luin, Gerritjan, Van Benthum, Niek & Bierlaagh, Désirée (red.) (2023). *Stevig (leren) staan. Aan de slag met professionele identiteit in beroep en opleiding*. Amsterdam: Boom.
- Sanderse, Wouter, & Kole, Jos (red.) (2018). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVV Uitgevers.
- Smith, James K.A. (2009). *Desiring the Kingdom. Worship, Worldview and Cultural Formation*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Sytsma, David S. (2020). John Calvin and Virtue Ethics. Augustinian and Aristotelian Themes. *Journal of Religious Ethics* 48/3, 519-556.
- Van Crombrugge, Hans (2006). *Van Voetnoot tot Gesprekspartner. Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Van der Zee, Theo (2023). *Praktische verstandigheid in het onderwijs. Reflecties over een onmisbare deugd-ethische kwaliteit voor een hoopvolle toekomst*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Tongeren, Paul (2003). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdethiek*. Amsterdam: Sun.
- Visser-Vogel, Elsbeth & De Muynck, Bram (2019). *Hier ben ik. Een christelijk perspectief op persoonsvorming in het onderwijs*. Apeldoorn: De Banier.
- Vos, Pieter (2020). *Longing for the Good Life. Virtue Ethics after Protestantism*. London: T&T Clark.
- Wielink, Jakob van, Fiddelaers-Jaspers, Riet & Wilhelm, Leo (2020). *Taal van Transitie. Je roeping als leider in een wereld van verandering*. Heeze: Circle Publishing.

Verantwoording

In deze rede zijn citaten opgenomen uit interviews met bestuurders en leraren, d.d. 22.02.24, 18.03.24 en 21.03.24. De interviews zijn afgenomen in het kader van de vraagarticulatie voor het lectoraat. De deelnemers hebben via een consentformulier toestemming gegeven voor de anonieme verwerking van de data.

Deze uitgave is een uitgebreide versie van de rede die dr. Bram Kunz op 13 juni 2024 bij zijn installatie als lector heeft uitgesproken in de Sint-Janskerk te Gouda.

Voor contact: a.j.kunz@driestar-educatief.nl