

LESSONS LEARNT

- Leraren kunnen hun visie op burgerschap heel goed verwoorden wanneer ze één van hun ervaringen van goed burgerschap socratisch uitwerken.
- In het burgerschapsonderwijs wordt grotendeels aandacht besteed aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden in plaats van aan politieke vaardigheden.
- Op het niveau van de overheid wordt er (te)veel verwacht van de ‘democratie’. Ze beschouwt het als hét leidende principe voor burgerschap en als het enige bindmiddel wat we in de huidige samenleving hebben.

AANBEVELINGEN

- **Betreed de plek der moeite in burgerschapsonderwijs**
Wil het burgerschapsonderwijs een bijdrage leveren aan de bevordering van de uniciteit van een leerling dan moeten de leraren de plekken der moeite betreden en niet vermijden, omdat een leerling bij uitstek daar kan oefenen in praktische wijsheid. Wanneer leraren dat doen, kan burgerschapsonderwijs zich afspelen op het grensvlak van goed en fout, waardoor een leerling de mogelijkheid en ruimte krijgt om te oefenen in het vellen van oordelen aangaande publieke zaken. Zo kan een leerling zich ontwikkelen tot een ‘waarlijk mens’ die zijn burgerrechten en –plichten verstaat; in tegenstelling tot een *idiotès* die alleen maar over persoonlijke zaken denkt en spreekt.
- **Maak ruimte voor het bevorderen van uniciteit**
In de vrije ruimte (*scholè*) van burgerschapsonderwijs moet er geëxperimenteerd kunnen worden met afwijkende gedachten, zodat men elkaar kan bevragen op de mogelijke consequenties daarvan.
- **Besteed in het burgerschapsonderwijs evenwichtig aandacht aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (persoonsvorming)**
Naast persoonsvorming zijn ook kennis en vaardigheden nodig om tot praktische wijsheid te kunnen komen in een specifieke situaties waarin er sprake is van een appel. Met het ontwikkelen van een nieuwe typologie van een visie op burgerschap in het onderwijs, virtuoos burgerschap, kom ik schoolorganisaties en educatieve professionals tegemoet die de uniciteit van leerlingen beogen te bevorderen in het burgerschapsonderwijs.



PETER MESKER
PROMOVEERDE OP 6 JULI 2018 AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT OP HET PROEFSCHRIFT A LITTLE LESS BALANCE IN NEW TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT; AN INTERNATIONAL TEACHING INTERNSHIP AS A SIGNIFICANT PERSONAL EXPERIENCE IN BECOMING A TEACHER.

De impact van een buitenlandstage op de persoon en het beroepsbeeld van de leraar-in-opleiding

Peter Mesker

De persoon van de leraar

Als je begint met de internationale stage, worden dingen waarin je gelooft, die je doet, die je belangrijk vindt, ter discussie gesteld. Je moet goed nadenken of je die overtuigingen en vaardigheden wilt bewaren. Je wordt uitgedaagd of je flexibel genoeg bent om een balans te vinden, zodat je niet in de problemen komt in die andere cultuur. Tijdens mijn Nederlandse onderwijsstage leerde ik (...) hoe het werkt in Nederland, maar nu moet je naar een inter-

nationale omgeving toe. Dan moet je maar zien hoe je jezelf redt, en hoe je professioneel ontwikkelt en groeit. Kun je dat aan? Ben je persoonlijk en professioneel flexibel genoeg om een compromis te maken, en je plaats te vinden in een ander systeem en cultuur?
 (Alex, leraar-in-opleiding)

Wat Alex hier beschrijft is de kern geweest van dit onderzoek: hoe kan een sleutelervaring zoals een internationale stage inzichten geven in de persoon van de leraar, en hoe verhouden persoonlijke interpretaties zich tot het professioneel handelen? Alex noemt al een aantal voorbeelden: het belang van overtuigingen, maar ook de vraag of hij ‘persoonlijk en professioneel flexibel’ genoeg is. Hij moet met andere woorden zijn plaats vinden tussen verschillende culturen, wat

ook een weerslag heeft op zijn wijze van lesgeven. Alex moet tijdens zijn stage in het buitenland ook beslissingen nemen op basis van wat hij denkt dat ‘goed’ is voor zichzelf en zijn leerlingen. Dat laatste geeft een inkijk hoe in zijn beleving persoonlijke keuzes normatief zijn.

Het is onmogelijk de persoon van de leraar los te zien van het leraarschap op zich. Anders geformuleerd: hoe een leraar les geeft wordt sterk bepaald door zijn persoonlijkheid (Kelchtermans, 2009; Nias, 1989). Die persoonlijke professionaliteit van een leraar is gevormd door eerdere ervaringen, zoals de eigen middelbare schooltijd. Maar ook door het heden, met name de lerarenopleiding, en door toekomstverwachtingen (Britzman, 1991; Kelchtermans, 2009). Op grond van sommige sleutelervaringen vormen zich zo geleidelijk aan overtuigingen, die bepalend zijn voor wat leraren ‘goed onderwijs’ vinden en die hun persoonlijke beslissingen en voorkeuren in hun professioneel handelen kleuren. Volgens Kelchtermans (2009) vormen die sleutelervaringen in de loop der tijd een bron van kennis en overtuigingen, waar een leraar uit put in zijn dagelijkse handelen in het klaslokaal en die bepaalt hoe de leraar zichzelf ziet. Kelchtermans noemt dit het persoonlijk interpretatiekader van de leraar. Dat interpretatiekader is voortdurend in beweging door de dynamiek tussen verleden, heden en toekomst.

Kennis over het persoonlijk interpretatiekader van leraren is belangrijk. Lerarenopleiders we-

ten dat de persoon van de leraar belangrijk is in het dagelijkse handelen in het klaslokaal. Tegelijkertijd worstelen opleiders er mee, hoe zij dat persoonlijk interpretatiekader een plaats kunnen geven in de opleiding (Bakker, 2016; Meijer, Korthagen, & Vasalos 2009; Sanger & Osguthorpe, 2013). Er is maar een beperkt aantal empirische studies die lerarenopleiders daarbij kunnen helpen (Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Van Kan, 2013). Wel zijn er aanwijzingen dat bepaalde ervaringen meer inzicht kunnen geven in het persoonlijk interpretatiekader van (beginnende) leraren. Dat zijn met name situaties waar de leraar-in-opleiding druk voelt, niet duidelijk weet wat te doen en de bestaande manier van denken en doen wordt uitgedaagd (Kelchtermans, 2009; Meijer, 2011; Pillen et al., 2013).

Akkerman en Bakker (2011) noemen dergelijke situaties ‘grenservaringen’. Tijdens grenservaringen bevindt iemand zich tussen verschillende onderwijssystemen, culturen of leefwerelden, waarbij discontinuïteit wordt ervaren. Discontinuïteit betekent dat een obstakel of een (positieve) uitdaging er voor zorgt dat hun bestaande manier van werken en denken niet meer vanzelfsprekend is, of zelfs wordt gehinderd. Biesta (2010) noemt dat de pedagogie van de onderbreking. Er speelt iets wat belangrijk is voor de student, iets wat er echt toe doet. In de theorie van *boundary crossing* van Akkerman en Bakker

(2011) wordt dat inzicht als een cruciaal moment gezien. Zo’n ervaring vol twijfel en onzekerheid creëert een opening tussen datgene wat men kent en het onbekende, hetgeen vervolgens aanleiding en inhoud kan zijn van een belangrijk leermoment (Akkerman & Bakker, 2011; English, 2013).

Een fenomenologisch-interpretatief onderzoek naar het persoonlijk interpretatiekader

In het uitgevoerde promotieonderzoek fungeerde een internationale onderwijsstage als een casus om grenservaringen te beschrijven die een persoonlijke betekenis hadden voor beginnende leraren, om vervolgens te beschrijven en te interpreteren hoe dergelijke ervaringen doorwerken in het persoonlijke interpretatiekader van deze groep leraren.

Om te begrijpen hoe een buitenlandstage het persoonlijk interpretatiekader van beginnende leraren inzichtelijk maakt, werd een groep van acht beginnende leraren twee jaar lang intensief gevolgd tijdens de buitenlandstage en vervolgens ook het eerste jaar dat men aan de slag ging als docent. Het onderzoek had een fenomenologisch-interpretatieve aanpak. Enerzijds richtte het onderzoek zich op grotere, meer diepgaande grenservaringen (Akkerman & Bakker, 2011), maar daarnaast was er ook aandacht voor kleinere, dagelijkse ervaringen, de ‘bumpy moments’ (Kelchtermans, 2012; Romano, 2006). De internationale stages van de beginnende leraren vonden plaats in ver-

schillende regio’s - Zuidelijk Afrika, Scandinavië, Groot-Brittannië en het Caribisch gebied. Aan de hand van de percepties van de beginnende docenten is een reconstructie gemaakt van de betekenis van sleutelervaringen voor hun persoonlijke interpretatiekader (Smith, Flower, & Larkin, 2009).

Het onderzoek had een longitudinaal karakter om op basis daarvan uiteindelijk te kunnen beschrijven en interpreteren hoe sleutelervaringen uit de eerdere internationale stage doorwerkten op de professionele ontwikkeling en persoonlijk interpretatiekaders van de beginnende docenten in de inductiefase (Dewey, 1938).

Interculturele grenservaringen en het persoonlijk interpretatiekader

De beginnende leraren beschreven 15 grenservaringen tijdens hun internationale onderwijsstage, die konden worden gecategoriseerd in vier bredere thema’s: (1) bestaande pedagogisch-didactische benaderingen, (2) persoonlijke aspecten, (3) een specifiek school type of specifieke schoolcultuur en (4) de wereld buiten het klaslokaal. Wat de grenservaringen met elkaar gemeen hadden was het feit dat de leraren-in-opleiding begonnen te begrijpen dat hun eigen overtuigingen niet noodzakelijkerwijs werden gedeeld door anderen. Zij zagen ook dat overtuigingen van anderen waardevol kunnen zijn. Daardoor ervoeren zij welke professionele kennis en vaardigheden



zij belangrijk vonden in hun onderwijspraktijk. Dat alles maakte hen vervolgens meer bewust van hun (vaak impliciete) overtuigingen. De grenservaringen leidden tot inzichten en voorbeelden hoe de persoonlijke biografie van de leraar-in-opleiding, maar ook eerdere leservaringen en toekomstige onderwijsambities de persoonlijke interpretaties van de leraar-in-opleiding beïnvloedden. De discontinuïteit die de leraar-in-opleiding ervaarden, had daardoor verschillende dimensies - culturele, professionele en persoonlijke - die vaak complex onderling verbonden waren.

Studenten ervaarden bijvoorbeeld sociaal-culturele verschillen in de (school)cultuur, zoals een andere kijk op de omgang met leerlingen of een sterk docent-gestuurde didactiek.

Dat zorgde voor professionele spanningen en vroeg om persoonlijke keuzes die daarin moesten worden gemaakt. De kernvraag was: pas ik me aan, of niet? De grenservaringen spoorden de leraar-in-opleiding aan om te gaan met het obstakel of de uitdaging door een vorm van 'culturele onderhandeling'. Culturele onderhandeling bepaalde de acties van de studenten, en bepaalde of zij zich wel of niet open stelden voor nieuwe kennis of bekwaamheden. Iedere student maakte daarin zijn eigen, persoonlijke overwegingen, uiteindelijk in relatie tot de vraag wat belangrijk of 'goed' was. Sommige grenservaringen vonden juist ook buiten de school plaats, zoals bijvoorbeeld gevoelens van onveiligheid in Zuidelijk Afrika. Dergelijke spanningen hadden ook een weerslag op het functioneren van de betreffende docent in de klas.

In elk van de 15 grenservaringen die de beginnende leraren beschreven, probeerde de student op zijn of haar manier een modus te vinden, die kon leiden tot een gevoel dat het obstakel of de uitdaging niet langer belemmerend werkte. Er werd dus met andere woorden een situatie van 'continuïteit' gecreëerd (Akkerman & Bakker, 2011). Grenservaringen waarbij *boundary crossing* van discontinuïteit naar continuïteit plaats vindt, leiden tot een leerproces waarin Akkerman en Bakker (2011) vier mogelijke typen leermechanismen onderscheiden: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.

Tijdens leerervaringen waar vooral sprake was van het *identificatie*-mechanisme, werden de persoonlijke interpretatiekaders van de leraren in opleiding niet of nauwelijks beïnvloed of veranderd. Wat er wel gebeurde, was dat deze ervaringen de studenten bewust maakten van professionele overtuigingen die zij echt belangrijk vonden, en zich daarom niet aan de andere cultuur wilden aanpassen. Bijvoorbeeld een student die huiselijk geweld meemaakt bij een van haar leerlingen en merkt dat zowel de school als ouders zich geheel passief opstellen. Tijdens ervaringen waar het *reflectie*-mechanisme optrad, dwong of hielp de ervaring van discontinuïteit de leraar-in-opleiding om een positieve interesse te krijgen in het (culturele) perspectief van de ander. Of te reflecteren op de praktijk van de ander, en de betekenis daarvan op bestaande kennis en vaardigheden. Voorbeelden waren een intensievere aanpak van differentiatie in klassenverband, zoals dat het geval is in Groot-Brittannië, of een pedagogische aanpak in Scandinavië waar de leerling veel meer centraal staat dan in Nederland het geval is. Tijdens ervaringen waar het *transformatie*-mechanisme optrad, ervaarden de leraar-in-opleiding discontinuïteit als zo waardevol, dat het resulteerde in een kritische fase van leren, exploreren of experimenteren, wat vervolgens hun persoonlijk interpretatiekader beïnvloedde. Voorbeelden hier waren een herontdekking van de waarde van de eigen culturele achtergrond door een student met een bi-culturele identiteit, en een student die door

ervaringen in een weeshuis in Zuidelijk-Afrika besluit om die maatschappelijke betrokkenheid een blijvende plek in zijn docentschap te geven. Er werden in dit onderzoek geen voorbeelden van het coördinatiemechanisme gevonden.

Alledaagse lessituaties en persoonlijke overtuigingen

Een buitenlandstage heeft het potentieel om overtuigingen die studenten als vanzelfsprekend zien in twijfel te trekken. Die vanzelfsprekendheid hangt samen met de alledaagsheid van een onderwijssituatie waarin zich dan – vaak onverwachts - zogenaamde 'bumpy moments' voordoen (Romano, 2006). De leraar-in-opleiding uit ons onderzoek beschreven 106 *bumpy moments* waarbij professionele overtuigingen aan het licht kwamen. Er vielen vier domeinen van professionele overtuigingen te onderscheiden: (1) pedagogical content knowledge (PCK), (2) schoolcontext, (3) organisatorische vaardigheden en (4) zelfreflectie.

Tijdens de *bumpy moments* rondom lessituaties en PCK, beschreven studenten bijvoorbeeld hoe bestaande kennis of vaardigheden vanuit de opleiding vaak niet werkten op hun internationale stageschool. Dit had directe betekenis voor hun onderwijspraktijk. De leraar-in-opleiding werden zich ervan bewust, dat zij in de internationale stageschool eigen keuzes moesten maken: welke kennis en vaardigheden ga ik gebruiken? De keuzes die ze daarin maakten waren normatief van aard: de eigen voorkeur

kon bepalend zijn, maar ook kennis van de lerarenopleiding, of een mooi voorbeeld van de internationale collega. Deze *bumpy moments* verduidelikten daardoor voor deze studenten welk overtuigingen belangrijk voor hen waren. De *bumpy moments* lieten daarnaast zien hoe de leraren-in-opleiding voornamelijk reflecteerden op alledaagse zaken en zorgen in de onbekende internationale context. Juist die alledaagse reflecties maakten hen vervolgens bewust van professionele kennis of vaardigheden uit de lerarenopleiding die ze belangrijk vonden.

De doorwerking van eerdere internationale leservaringen in de inductiefase

Eerdere ervaringen van discontinuïteit werden persoonlijk betekenisvol voor de beginnende docenten, wanneer zij zich bewust werden van een continuüm van ervaringen (Dewey, 1938). De beginnende docenten herkenden in bepaalde ervaringen in de inductiefase de waarde van hun eerdere internationale stage. Tijdens dergelijke ervaringen werd hun persoonlijk interpretatiekader daadwerkelijk beïnvloed.

Er werden 12 ervaringen beschreven en geanalyseerd, waarbij startende docenten weergaven hoe de buitenlandstage doorwerkte in hun persoonlijke interpretatiekader. Allereerst betrof dat hun pedagogisch-didactisch handelen. Een aantal beginnende leraren begreep beter welke professionele overtuigingen zij nog steeds waardevol vonden die uit die tijd stam-

den. De beginnende leraren noemden voorbeelden uit de internationale stage die nog steeds hun dagelijkse lespraktijk beïnvloedden. Bijvoorbeeld het belang van verregaande differentiatie in de klas, wat een docent eerder had meegemaakt in Groot-Brittannië. Daarnaast beschreef een aantal startende docenten hoe de eerdere internationale ervaring hen hielp om scherper te zien wat voor leraar ze wilden worden en de eigen motieven om leraar te worden. Eén student is er bijvoorbeeld zeker van dat zij als docent het beste functioneert op een internationale school. Deze ervaringen hielp deze leraren om antwoorden te vinden op de sleutelvraag: wat is het doel van onderwijs, en wat is mijn rol daarin? Tenslotte beschreef een groot deel van de beginnende leraren dat de internationale ervaring hen rust en zingeving gaf in hun huidige baan. Met name tijdens ervaringen die zij op dat moment ondervonden als problematisch en uitdagend. Door de intensieve internationale ervaring waren de leraren beter in staat hun huidige problemen in de inductiefase te relativiseren. ■

LESSONS LEARNT

- Een internationale ervaring kan fungeren als een soort snelkookpan waarbij beginnende leraren worden gedwongen om na te denken over hun persoonlijk interpretatiekader.
- Tijdens een internationale ervaring wordt het vanzelfsprekende met enige regelmaat in twijfel getrokken, waardoor beginnende leraren zich meer bewust worden van hun persoonlijke en professionele overtuigingen.
- Beginnende leraren reflecteren vaker over kennis en ervaringen uit hun opleiding door interculturele vergelijkingen: wat vinden zij echt belangrijk; wat is inwisselbaar en wat is onopgeefbaar?
- Lerarenopleiders die geïnteresseerd zijn in het exploreren van de morele dimensie van de professionele ontwikkeling van hun studenten zouden meer aandacht moeten besteden aan kleine, alledaagse ervaringen.
- Voor zowel lerarenopleiders als beginnende leraren is het waardevol om te begrijpen hoe ervaringen die een persoonlijke betekenis hebben, duurzaam doorwerken in de inductiefase.

AANBEVELINGEN

- Het is zinvol een vergelijking te trekken tussen grenservaringen in een buitenlandstage en vergelijkbare interculturele leservaringen in de Nederlandse context.
- Toekomstig opleidings- en onderwijsonderzoek zou meer gebruik moeten maken van interculturele theorieën.
- Toekomstige studies zouden zich kunnen richten op een vergelijking van interculturele leerprocessen tussen beginnende en ervaren leraren.
- Het thema wereldburgerschap wordt steeds belangrijker in bepaalde schooltypen, zoals het tweetalig onderwijs en het *World Citizenship* scholennetwerk. Deze scholen vragen om leraren met andere kennis en vaardigheden. Het is belangrijk voor het werkveld om meer onderzoek te doen naar hoe interculturele en internationale ervaringen in de lerarenopleiding aan een dergelijk profiel kunnen bijdragen.