DE LERAAR ALS PEDAGOOG

Hartger Wassink en Jan Bransen

4.1 INLEIDING

'Een brede basis van pedagogische en didactische kennis en vaardigheden is de kern van het lerarenberoep.' Dat stelt de Onderwijsraad in zijn advies *Ruim baan voor leraren* (2018, p. 16) dat een nieuw perspectief op het leraarschap beoogt te bieden. In het advies ligt het accent op de didactische aspecten, de pedagogische aspecten werkt de raad nauwelijks uit. Deze onderbelichting heeft als risico dat we de pedagogische dimensie ook over het hoofd zien bij het praten over loopbanen en de professionele ontwikkeling van leraren, terwijl pedagogische kwaliteiten juist voor een belangrijk deel het meesterschap van de leraar bepalen.

Iedereen kan zich uit de eigen schooljaren wel een favoriete leraar voor de geest halen. Iemand die geliefd en gerespecteerd werd vanwege de wijze waarop hij zijn leerlingen bejegende en in allerlei omstandigheden de juiste didactische aanpak met het juiste pedagogische gevoel wist te kiezen. We begrijpen intuïtief dat niet iedereen dat niveau op eigen kracht kan bereiken en dat die pedagogische dimensie dus aandacht behoeft. Maar de nadruk op de instrumentele aspecten van onderwijs en het bijbehorende streven naar effectiviteit heeft ertoe geleid dat deze dimensie de laatste jaren juist minder aandacht heeft gekregen in onderzoek en opleiding (Stevens & Van der Wolf, 2001; Kelchtermans, 2012; Biesta, 2013; Bakker & Wassink, 2015).

Struyven en Ceulemans (2013) beschrijven hoe het begrip 'competenties' heeft geleid tot een verregaande standaardisatie van het beroepsbeeld en een dominantie van meetbare gedragskenmerken. Zij stellen de vraag of daarmee niet belangrijke andere, te weten meer pedagogische kenmerken van 'de goede leraar' uit zicht zijn verdwenen. In dit hoofdstuk plaatsen we die kenmerken in de schijnwerpers en verkennen we hoe de pedagogische expertise van de leraar zich ontwikkelt.

Pedagogische expertise benadrukt het unieke in de mens. De openheid die nodig is om dit unieke de ruimte te geven in de interactie met leerlingen brengt een inherente onzekerheid en kwetsbaarheid met zich mee. In die zin verschilt pedagogische expertise van andere dimensies van professionaliteit van leraren. Als leraar kun je nooit volledig van routines uitgaan, omdat je precies dan de openheid kwijtraakt die nodig is voor de pedagogische interactie. Dat heeft consequenties voor de professionele ontwikkeling van leraren.

4.2 KERN VAN DE PEDAGOGISCHE DIMENSIE

Ook al werk je al jaren in het onderwijs, iedere dag kunnen zich in je klas momenten voordoen waarop je niet precies weet hoe te handelen (zie ook het kader op pagina 57). Dit kunnen we beschouwen als de kern van de pedagogische dimensie van het leraarschap, door de pedagoog Van Manen (2014) treffend beschreven als 'weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen'.

Subject-zijn

De pedagogische dimensie is onmiddellijk verbonden met het gegeven dat onderwijs een proces is dat zich tussen mensen afspeelt (Stevens, 2010). Leraar en leerling zijn beiden in filosofische zin 'subject' (Biesta 2013, Meirieu 2016).

Dit subject-zijn betekent dat leraar en leerling, als mens, de mogelijkheid hebben keuzes te maken en daar verantwoordelijkheid voor te dragen (zie onder

andere Neiman, 1999). Hoewel de leraar een andere verantwoordelijkheid heeft dan de leerling, zijn beiden in hun mens-zijn en de bijbehorende keuzevrijheid gelijkwaardig.
Ten tweede zijn zij in staat nieuwe ideeën te ontwikkelen, iets te creëren wat er daarvoor nog niet was en wat andere mensen zich misschien niet eens konden voorstellen. Dit is wat Arendt 'nataliteit' noemt (in Berding, 2016).

Normatief leraarschap

De leraar is vanuit zijn functie verantwoordelijk voor de situatie in de klas. Hij moet op een 'goede manier' mogelijke fricties oplossen tussen wat hij voor ogen heeft en wat de leerling wil. Je zou dit een verantwoordelijkheid als gastheer kunnen noemen, we komen daar later op terug.
'Goede manier' hebben we tussen aanhalingstekens gezet, omdat niet op voorhand te zeggen is, wat 'het goede' is. Dat hangt af van het mens- en wereldbeeld en de idealen van de leraar: welke samenleving staat hem voor ogen en hoe wil hij die mede vormgeven via het werk met leerlingen?
Het leraarschap is inherent normatief, omdat keuzes van leraren nooit neutraal zijn, maar altijd gevoed worden door persoonlijke normen over wat het goede is (Bakker, 2013).
De leraar kan die norm niet rechtstreeks opleggen aan de leerling, omdat deze, ook mens immers, een eigen mogelijkheid heeft om iets te vinden van wat de leraar aanreikt.
Op iedere initiatief, iedere keuze van de leraar volgt een initiatief of keuze van de leerling. Daarbij is onzeker hoe de interactie zal verlopen en valt maar weinig te zeggen over wat 'de beste' manier daarvoor is. De pedagogische kern van het leraarsberoep is daarmee persoonlijk, subjectief, moreel geladen en heeft daarmee ook een zekere kwetsbaarheid (Kelchtermans, 2012).
Die kern zelf wordt nooit helemaal bereikt. Hoogstens ontstaat door reflectie een verdiept inzicht bij leraren over wat die kern voor hen betekent. Maar zoals gezegd, zo'n verdiept inzicht geeft nauwelijks houvast in nieuwe situaties. Telkens weer zal de leraar, in interactie met de leerling, opnieuw moeten bepalen wat het goede is.

4.3 PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Wat betekent dit voor de professionele ontwikkeling van leraren? Allereerst dat leraren zich moeten beraden op hun persoonlijke mens- en wereldbeeld. Als onderwijs draait om het voorbereiden van jonge mensen op hun rol in de wereld, dan zul je als leraar moeten weten welke wereld jou voor ogen staat. Pas dan kun je je keuzes in je interactie met leerlingen afwegen. Dit wereldbeeld staat nooit volledig vast en de kans is groot dat je in de interactie met leerlingen ook je eigen kijk op de wereld en mensen bijstelt. Het is vooral van belang om je daarvan bewust te zijn en je te realiseren dat een neutrale opstelling onmogelijk is. Het gaat hier niet om moraliteit in de zin van het opleggen van een bepaalde moraal, maar om het ontwikkelen van de moraliteit van de leraar zelf.
In de tweede plaats gaat het om de vraag wat leraren, vanuit hun specifieke verantwoordelijkheid, te doen staat om bij leerlingen het verlangen te wekken een goede keuze te maken: het innemen van een volwassen positie in de wereld (Biesta, 2017) oftewel het leren 'spelen van de eigen rol' (Bransen, 2019). Om leerlingen daarbij te begeleiden zal de leraar een breed handelingsrepertoire moeten ontwikkelen.

Normatieve sensitiviteit

Onderwijs is een morele onderneming en het leraarschap is een beroep met een normatief karakter. Dat heeft te maken met het grote maatschappelijke belang van onderwijs en de complexiteit van de menselijke interactie die lesgeven kenmerkt. Leraren zullen, om hun werk goed te kunnen doen, die normatieve geladenheid moeten onderkennen en als onderdeel van hun professionaliteit moeten kunnen ontwikkelen (Bakker & Wassink, 2015). De normativiteit van het handelen toont zich in je morele oordeel, bewust of onbewust, over wat het goede is om te doen in *deze* specifieke situatie. Deze vragen zijn in iedere onderwijssituatie aan de orde (Biesta, 2013).

Bij het ontwikkelen van deze normatieve dimensie gaat het niet om het opleggen van een bepaald ideaal wereldbeeld. Dat is directieve normativiteit. Wat we bedoelen is dat leraren moeten kunnen omgaan met de inherente normativiteit.

In een lessituatie zal vaak frictie ontstaan doordat leraar en leerling allebei net even iets anders willen. Het is aan de leraar om het voortouw te nemen en die frictie op te lossen. Dat is de 'regieverantwoordelijkheid' als moreel gastheer (Bransen, 2011).

Boos worden of niet?

Hans, al 25 jaar leraar in het voortgezet speciaal onderwijs, vertelt over een voorval in zijn klas (zowel Hans als Jesse zijn pseudoniemen):

'Laatst had ik een moment in mijn les waarin ik niet wist of ik nu boos moest worden of niet. Jesse, een van mijn leerlingen, daagde mij uit door telkens met iets te gooien. Een pen, een propje papier… Ik had het eerst genegeerd. Maar toen hield hij zijn etui vast en keek mij uitdagend aan, of ik er wat van zou zeggen als hij dat etui door de klas zou gooien. Ik keek hem aan met een gezichtsuitdrukking waaruit voor hem duidelijk moest zijn dat ik dat niet zou accepteren. Hij gooide toch.

Ik ben niet echt boos geworden, hoewel ik dat van binnen wel voelde en op het punt stond tegen hem uit te vallen. In plaats daarvan heb ik de les stilgelegd, tegen Jesse gezegd dat dit niet de bedoeling was en hem gevraagd om zijn etui op te rapen en weer te gaan zitten, zodat we verder konden gaan. Dat deed hij, hoewel hij daarbij uitdagend bleef kijken. Daar heb ik niets van gezegd. Hij bleef de rest van de ochtend rustig.

Ik heb me beheerst, omdat ik als leraar altijd beheerst moet blijven. Als ik mijn zelfbeheersing verlies, kan dat met mijn leerlingen tot allerlei nieuwe problemen leiden. Bovendien heb ik met mijn klas afgesproken hoe ze aan me kunnen zien hoe ik me voel en wat ik van ze verwacht. Ik wil dat ze mijn gezicht leren lezen. Vandaar dat ik het hield bij mijn strenge blik, die onderdeel is van onze afspraken. En ten slotte wil ik ook voor Jesse een betrouwbare leraar blijven. Dit is wat hij te leren heeft: niet steeds anderen uitdagen en het conflict opzoeken. Daar wil ik hem bij helpen. Hij moet op mij kunnen rekenen, ook als het hem nog niet lukt. Als ik hem publiekelijk bestraf, dan raak ik weer een stukje vertrouwen van hem kwijt.'

Het lastige is dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag wat 'we' een goede manier van samenleven vinden. Er zijn geen vaste regels die we telkens en overal kunnen toepassen, of het nu in de klas is of in de maatschappij. Iedere situatie is anders en de betekenis die we als mensen aan regels geven, is steeds anders. Het enige houvast dat we hebben, is de directe ervaring dat het nu niet loopt en dat we een stap moeten zetten om uit de frictie te komen.

Door de ontwikkeling van normatieve sensitiviteit krijgen morele kwesties in praktijksituaties telkens een nieuwe, gedeelde betekenis in het hier-en-nu. Het gaat uitdrukkelijk niet om het ontwikkelen van algemeen geldige antwoorden, die bij een volgende gelegenheid 'beter' of 'sneller' tot een 'juiste' oplossing leiden. Het gaat niet om een lineaire, maar eerder om een circulaire ontwikkeling: door telkens opnieuw naar (op het oog) vergelijkbare situaties te kijken, er als het ware omheen te cirkelen en telkens opnieuw een beroep te doen op onze menselijke *redelijkheid* en *nataliteit*, ontstaat een steeds breder repertoire om in interactie betekenis aan een situatie te geven.

Je wordt in je pedagogische expertise niet zozeer steeds 'beter', wel weet je met een steeds breder repertoire tot steeds 'rijkere' interactie te komen, door in die interactie met leerlingen nieuwe betekenissen en daarmee handelingsmogelijkheden te laten ontstaan.

Pedagogisch repertoire

De pedagogische interactie met leerlingen, zien hoe ze zich ontwikkelen, ongedachte stappen maken, hun kennis en vaardigheden weten om te zetten in unieke bijdragen aan de maatschappij - dat is wat leraren keer op keer benoemen als ze gevraagd wordt wat hen drijft (Banning, 2015). Er zijn leraren die in die interactie intuïtief 'betere' keuzes maken dan anderen. Beter in de zin dat ze leerlingen uitnodigen zelf verantwoordelijkheid te nemen en hen meer inzicht geven in hun eigen keuzes, waardoor ze zelfstandiger kunnen worden. Om hun intuïtie te voeden met nieuwe ervaringen moeten leraren mogelijkheden benutten om de gaande interactie te onderbreken en ruimte te creëren voor pedagogische vragen (Meirieu, 2016).

Zo'n onderbreking, die niet meer hoeft te zijn dan een moment van bewustwording van een keuze, geeft leraren de mogelijkheid hun leerlingen om respons te vragen. Daarvoor zijn vier elementen van belang. Ten eerste geeft de onderbreking je de ruimte bij jezelf na te gaan welke referentiepunten voor wat 'normaal' is, hier aan de orde zijn. Ten tweede geeft de onderbreking je de mogelijkheid na te gaan welke reactie van jouw kant het meest passend is. Ten derde geef je, afhankelijk van hoe je iemand bejegent, de leerling een zekere ruimte een eigen reactie te kiezen op jouw interventie. Ten vierde geef je in je handelen zelf een voorbeeld aan de leerling hoe je om kunt gaan met de meerduidigheid van menselijke interactie.

Voorbeeldrol

Dat laatste element, de voorbeeldrol, verdient apart aandacht. Het betekent dat de onderbreking van de leraar nooit alleen een instrumentele interventie is om een probleem op te lossen, een aanwijzing of instructie te geven. Ze is altijd ook een pedagogische interventie, waarmee je iets laat zien van jouw referentiepunten voor wat je al dan niet *normaal* vindt, zonder deze norm direct op te leggen aan de leerlingen. Juist hierom is de normatieve professionele ontwikkeling van leraren cruciaal: die biedt je de mogelijkheid om te reflecteren op een belangrijk

resultaat van je handelen als leraar, te weten het pedagogische resultaat.
Dit resultaat is geen tastbaar of zichtbaar product, maar ligt besloten in het proces zelf. Leraren weten nooit wat het effect van hun pedagogische interventies is, want als ze dat wel (denken te) weten (of zelfs zouden willen afdwingen), zouden ze de eigen keuze, verantwoordelijkheid en nataliteit van de leerling miskennen en is de interventie niet langer pedagogisch te noemen.
Ondanks erkenning van de eigen keuzevrijheid van de leerling blijft de leraar verantwoordelijk voor de interactie. We noemden dat de regieverantwoordelijkheid die hoort bij het 'moreel gastheerschap' van de leraar (Bransen, 2011). De 'morele gastheer' duidt een situatie vanuit persoonlijke waarden, benadrukt de kwetsbaarheid van zichzelf en andere betrokkenen, zoekt naar verbinding op het gedeelde belang en neemt tegelijk de verantwoordelijkheid voor een interventie als interactie op zich. Het woord gastheer impliceert dat er daarnaast een rol en verantwoordelijkheid als 'gast' is, namelijk om de door de gastheer geboden ruimte niet te misbruiken. Zo ontvouwt zich een interactie die binnen deze rollen verschillende kanten op kan gaan.

Kwetsbaarheid

In het praktijkvoorbeeld van leraar Hans en leerling Jesse (zie kader op pagina 57) benadrukt de eerste in zijn rol als leraar-gastheer wat voor hem van waarde is in deze situatie: hij laat zien welke norm hij hier wil hanteren. Dat doet hij non-verbaal, zoals afgesproken, met zijn gezichtsuitdrukking. Hij maakt zich hiermee kwetsbaar: de leerling kan een andere norm hanteren. Dat blijkt ook: Jesse gooit alsnog een etui.
Hans had vervolgens louter instrumenteel kunnen reageren door Jesse te straffen voor het overtreden van een gedragsregel. In plaats daarvan nodigt hij Jesse uit tot respons. Hans vergroot zijn kwetsbaarheid door niet de regels te handhaven. Dat kan een uitnodiging lijken voor de leerlingen om nog meer regels te overtreden. Maar met de vraag om het etui weer op te rapen biedt hij Jesse verantwoordelijkheid aan. Juist daardoor wordt Jesse kwetsbaarder: hij wordt aangesproken op zijn gedrag.
Hans heeft zichzelf gepositioneerd en kwetsbaar gemaakt. Hij benadrukt daarmee dat hij vindt dat leerlingen mede zorg dienen te dragen voor een prettige werksfeer in de klas en vraagt Jesse om mee te gaan in deze duiding van de situatie. Jesse kan nu ofwel volharden in zijn wangedrag ofwel als gast meegaan in Hans' uitnodiging er samen het beste van te maken. Dat laatste gebeurt, waarmee zowel Jesse als Hans zich een stapje verder ontwikkeld hebben. Jesse heeft geleerd zich te beheersen, ook al ging het even mis. Hans heeft zijn repertoire om met verstoringen in de klas om te gaan uitgebreid. Hij is al die tijd verantwoordelijk gebleven als gastheer en heeft met sensibele openheid ruimte gegeven aan de waardigheid van Jesse als mens. Hans gaf vanuit gelijkwaardigheid Jesse de ruimte te onderzoeken wat voor hem hier van waarde is. Jesse ging in op de uitnodiging en heeft zo geleerd zijn verantwoordelijkheid als gast te nemen, wat een normatief 'resultaat' van de interactie genoemd kan worden.
In interactie tussen leraar en leerling bestaat een complexe hoeveelheid aan mogelijke reacties. Het is dus geenszins een gegeven dat Hans' interventie in instrumentele zin tot een 'gewenst' of 'goed' resultaat zal leiden. Wel is de interventie voor zowel leraar als leerling een nieuwe ervaring rond een concrete gebeurtenis, waarin (in ieder geval voor de leraar) een waarde in het geding was.

4.4 DE ONTWIKKELING VAN PEDAGOGISCHE PROFESSIONALITEIT

In de reflectie op de pedagogische onderbreking maak je als leraar een kleine ronde om de situatie, waarin je de complexe werkelijkheid onderzoekt zonder dat dit per se leidt tot een te voorzien resultaat of opbrengst. Je voegt een nieuwe ervaring toe aan je repertoire, zonder dat precies te zeggen valt wanneer je hier in de toekomst van kunt profiteren.

Deze vorm van ontwikkeling heeft geen scherp omschreven einddoel, net zo min als een rondje hardlopen dat heeft. Wel helpt zo'n hardlooprondje om in conditie te blijven. Op dezelfde manier zal een bewuste reflectie leraren helpen hun sensibele openheid in conditie te houden.

Daarvoor is het nodig, dat leraren zich telkens opnieuw bewust zijn van momenten waarop de normatieve dimensie van hun werk aan de orde is, en zichzelf daarover vragen stellen.

We moeten ons voor de professionele ontwikkeling van leraren niet te veel richten op pedagogisch lastige situaties en toepassing van de bijbehorende (gestandaardiseerde) oplossing. Want dan focussen we te veel op de uitkomst - een opgelost probleem - en lopen we het risico de momenten die er toe doen voor de normatieve ontwikkeling van de leraar als pedagoog over het hoofd te zien. Sterker, we vervormen die momenten en zien niet langer de pedagogische waarde van de interactie zelf, maar louter de instrumentele dimensie.

De kern van de pedagogische ontwikkeling is om steeds beter de momenten te leren herkennen, de moed en het repertoire hebben 'erin te verblijven' en zo bij jezelf en de ander menselijke ontwikkeling mogelijk te maken. Dat is een pad van wijsheid. Dat is de virtuositeit die anderen herkennen in een ervaren pedagoog (Biesta, 2013).

Dit betekent dat de pedagogische kern van het onderwijs alleen te benaderen valt door dicht bij de praktijken te blijven en door in het gesprek tussen collega's steeds om die praktijksituaties heen te cirkelen. Niet om op zoek te gaan naar de 'beste' oplossing, maar vooral om te oefenen met het bespreken van de normativiteit van je beroep, dat wat voor jou van waarde is en je aan het hart gaat.

Die normativiteit is, omdat het om menselijke interactie gaat, een belangrijke pijler van de kwaliteit van het werk van leraren en een belangrijke bron van engagement in hun werk. Oefenen van bewustwording en reflectie voor jezelf, in concrete situaties, helpt om met collega's het gesprek over normativiteit te voeren. Als leraren daartoe niet in staat zijn en het bespreken van die normativiteit niet regelmatig (be)oefenen, is dat uiteindelijk nadelig voor het gezag van het beroep.

Als deze oefening onderdeel van de professionele ontwikkeling van leraren wordt, dan krijgen leraren de mogelijkheid de pedagogische kern van hun beroep expliciet als focus van hun persoonlijk-professionele ontwikkeling te nemen. Daarmee kunnen zij hun professionele handelen in pedagogische zin verdiepen, zijn ze hierop aanspreekbaar en zal hun beroep hopelijk winnen aan gezag.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Bakker, C. (2013). *Het Goede leren. Leraarschap al normatieve professie* (Oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.

Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Banning, B. (2015). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan.* Apeldoorn/Leuven: Garant.

Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education.* Boulder: Paradigm.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (Oratie). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Bransen, J. (2011). Nou zeg, waar bemoei je je mee. *Algemeen Nederlands Tijdschrift Voor Wijsbegeerte, 103*(1), 4–20.

Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd?* Leusden: ISVW.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden.* Culemborg: Phronese.

Neiman, S. (1999). *Moral Clarity: A Guide for Grown-Up Idealists*. Princeton, NY: Princeton University Press.

Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/adviezen/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan

Stevens, L. & Van der Wolf, C. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21, 313-328.

Struyven, K., & Ceulemans, C. (2013). De zorg om de goede leerkracht: een kritische kijk op het competentiedenken. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, *34*(2), 17-28.

Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen: pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen.* Driebergen: NIVOZ.

Verder lezen

Dit artikel biedt een goede introductie op de pedagogische opvattingen van Hannah Arendt.
Berding, J. (2018). *Aan het werk met Hannah Arendt*. https://www.pedagogiek.nu/aan-het-werk-met-hannah-arendt/1028007

In dit artikel zet Gert Biesta zijn visie op de pedagogische taak van het onderwijs uiteen.
Biesta, G. (2016). *School, laat de maatschappij buiten. Haal de wereld binnen.* https://nivoz.nl/nl/longread-gert-biesta-school-laat-de-maatschappij-buiten-haal-de-wereld-binnen

Dit artikel biedt een goede introductie op het werk van Max van Manen.
Bors, G. (2014). *Het boek van Max van Manen raakt je aan; met huid en haar*. https://nivoz.nl/nl/nro/het-boek-van-max-van-manen-raakt-je-aan-met-huid-en-haar

In dit artikel verkent Jan Bransen de voorwaarden voor 'interventies van een morele gastheer'.
Bransen, J. (2011). Nou zeg, waar bemoei je je mee. *Algemeen Nederlands Tijdschrift Voor Wijsbegeerte, 103*(1), 4–20.
https://www.janbransen.nl/wp-content/uploads/2019/02/3.nouzeg-antw-def-1.pdf

In dit artikel gaan Hartger Wassink en Cor Bakker op zoek naar de balans tussen instrumentele en normatieve professionalisering.
Bakker, C., & Wassink, H. (2013). *MESO Magazine*, *191*, 9-13.
https://www.hartgerwassink.nl/wp-content/uploads/2011/09/Normatieve-professionalisering-Meso-Magazine-2013.pdf

Onder de noemer 'Jan versus Jan' hebben Jan Bransen en Jan Tishauer op *Didactiefonline.nl* een briefwisseling over hoe onderwijs zou kunnen en moeten zijn.
https://didactiefonline.nl/blog/blonz/jan-versus-jan-3

Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.

Bransen, J. (2013). *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand.* Zoetermeer: Klement.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Plantyn.