

# Pedagogische Tact

Een literatuurstudie naar verwante begrippen  
en hun differentiële betekenis



stichting  nivoz



**KU LEUVEN**

© 2019 oktober

**Stichting NIVOZ**

De Horst 1, 3971 KR Driebergen

*Sterkt leraren en schoolleiders in de uitvoering van hun pedagogische opdracht*

**CEGO** - Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs - Schapenstraat 34, 3000 Leuven, België

**KU Leuven** - Oude Markt 13, 3000 Leuven, België

## Voorwoord

De voorliggende literatuurstudie is bij stichting NIVOZ ontstaan vanuit de behoefte om het complexe, maar zo betekenisvolle begrip ‘pedagogische tact’ op een verantwoorde manier verder ingang te doen vinden. Het begrip representeert een omvattende pedagogische werkelijkheid die intuïtief begrepen wordt als een belangrijke kwaliteit van leraar-leerling interactie, maar is daardoor ook gevoelig voor uiteenlopende interpretaties en voor oppervlakkigheden.

In de loop van de tijd zijn er de nodige ‘concurrerende’ begrippen ontstaan, zoals bijvoorbeeld pedagogische sensitiviteit of responsiviteit, mindfulness of ook ‘perspectief nemen’. Deze en dergelijke begrippen hebben hun eigen, soms grote verdienste, maar raken naar onze mening niet het begrip ‘tact’ in zijn volle betekenis. Vandaar de voorliggende studie die probeert ‘pedagogische tact’ te articuleren ten opzichte van begrippen, die met ‘tact’ geassocieerd worden.

Het project is vanaf voorjaar 2018 uitgevoerd in een samenwerkingsverband met CEGO, respectievelijk de KU Leuven met als participanten Ludo Heylen (CEGO) en Dorien Wassink (KU Leuven), onder het kritische oog van prof. dr. Ferre Laevers. Vanuit NIVOZ is prof. dr. Luc Stevens betrokken. Hij is de eerst verantwoordelijke voor dit verslag. Dorien Wassink verzorgde met grote precisie en zin voor verantwoordelijkheid het literatuuronderzoek.

Ik dank mijn collega’s voor de hartelijkheid en de vanzelfsprekendheid van onze samenwerking.

Luc Stevens

## Inhoudsopgave

Pag.

1.	Inleiding.....	4
2.	De onderzoeksvraag en de werkwijze .....	6
3.	Pedagogische tact in fenomenologische termen .....	7
4.	Karakteristiek voor pedagogische tact en zijn epistemologie .....	10
5.	Verbondenheid, commitment en engagement.....	13
6.	Pedagogische tact als kwaliteit van bewustzijn met te onderscheiden kwaliteiten van 'zijn' en van 'handelen' .....	16
7.	Centrale categorie: bewustzijn .....	17
8.	Kwaliteiten van 'zijn' .....	22
9.	Kwaliteiten van handelen .....	26
10.	Oriëntatie van handelen .....	28
11.	Opleiding en begeleiding .....	30
12.	Referentielijst .....	33

### Bijlage: weergave van de geraadpleegde bronnen

- Kernpublicaties B.03
- Steunpublicaties B.18
- Overige publicaties B.31
  - Publicaties met het oog op opleiding en begeleiding B.31
  - Epistemologie van het begrip pedagogische tact B.42
  - Niet van toepassing B.45

# 1. Inleiding

Sinds de hernieuwde introductie van het begrip pedagogische tact, nu zo'n twaalf jaar geleden, heeft het snel aan belangstelling onder leraren in Nederland en later Vlaanderen, gewonnen. En dat is niet alleen door toedoen van de trajecten Pedagogische Tact die stichting NIVOZ vanaf dat moment aanbood en de twee monografieën die inmiddels zijn geschreven (Stevens & Bors, 2013; Van Manen, 2014). Het leek wel alsof de belangstelling klaar lag, gegeven de context van groeiende druk op leraren vanuit het *evidence based* denken en hun test- en toetsverplichtingen of, kort gezegd: de dominantie van het rationeel-instrumenteel effectiviteitsdenken. Voor het gevoel van velen kwamen (en komen nog steeds) leerlingen in een dergelijk klimaat tekort.

Ook in andere en grotere verbanden vindt een herwaardering plaats van het relationele aspect van het onderwijswerk en de onderwijsprofessie (Kelchtermans, 2012). Algemener geformuleerd, een herwaardering van onderwijs als het werk van mensen met de waarden waarvoor zij willen staan. Dan is niet het geobjectiveerde onderwijsresultaat, het product, uitgangspunt van handelen, maar het onderwijsproces en de ervaring van betrokkenen. Denk in dit verband aan het pionierswerk van de Leuvense hoogleraar Laevers en bijvoorbeeld het invloedrijke onderzoekswerk van de Rochester motivatie onderzoekers met hun *Self-Determination theorie* die de psychologische basisbehoeften van een mens (dus ook van leerling en leraar) onder de aandacht brengt (De Brabander, K. & Martens, R., 2014; Deci & Ryan, 2017). Met andere woorden vóóordat we over het curriculum praten is er de relatie en de motivatie van leerlingen en leraren.

Van onverdachte kant tenslotte wordt de herwaardering van het relationele aspect van onderwijs, in casu de leraar-leerling interactie ondersteund door de belangrijke metastudies van de Nieuw-Zeelander Hattie die vaststelt dat een belangrijk deel van onderwijsresultaten kan worden toegeschreven aan de overtuigingen, mentale concepten en verwachtingen van de leraar en daarmee aan de kwaliteit van de leraar-leerling interactie en de relatie (Hattie, 2009, bijvoorbeeld blz. 118).

Hargreaves en Shirley (2009) vatten onder meer de hier geschetste beweging samen in de metafoor van *The Fourth Way*, die ons wegvoert van het instrumentele, gestandaardiseerde prestatie gedreven onderwijs naar missiegedreven onderwijs, een weg van controle naar vertrouwen en verantwoordelijkheid: denken vanuit mens en samenleving.

*“The purpose of the fourth way is to create the schools that undergird and catalyze our best values to regenerate and improve society” (p. 111).*

Met de bedoelde vierde weg wordt een ontwikkeling van onderwijs gesymboliseerd die van binnen naar buiten gaat, van de (geïnspireerde) mensen uit naar de omgeving. Niet van buiten naar binnen, de beweging van de klassieke innovatiemodellen waarbij vernieuwing, verandering of probleemoplossing van buiten komen.

Een belangrijke rol in deze omkering van denken hebben Peter Senge (Senge; Scharmer; Jawarski & Flowers, 2004) en Otto Scharmer (Scharmer, 2009, 2018) gespeeld en het originele werk van de Nederlandse onderzoeker Jessica Mesman (Mesman, 2010). Wij voelen ons al werkend met het fenomeen en het begrip pedagogische tact nauw verwant met deze denkers, omdat zij de

werkelijkheid als een levend organisme kunnen zien, de complexiteit ervan handhaven en de mensen als lerende actoren beschouwen, kenmerken van ecologisch denken. Pedagogische tact valt als fenomeen met zijn zijns- en handelingskwaliteiten moeilijk anders te begrijpen. We komen hier uitvoeriger op terug.

Met deze hernieuwde aandacht voor het relationele karakter van onderwijs of de leraar en de leerling als beslissende actoren is er behoefte ontstaan aan een nieuw vocabulaire om aan deze wending taal te geven. Bij het hergebruik van het begrip pedagogische tact is het niet gebleven. Zo ontmoeten we bijvoorbeeld de begrippen:

- presence (de MIT groep; Rodgers & Raider-Roth, 2006),
- pedagogische sensitiviteit (zie de monografie van Diemel, 2019),
- mindfulness (Langer, 2000; Brown & Ryan, 2003; Korthagen, 2009) of ook
- fronesis of praktische wijsheid (Biesta, 2010; Pols, 2009; Schwartz & Sharpe, 2010),
- meesterschap (Laevers, 1997) en
- kunstenaarschap (Eisner, 1991; Biesta, 2018).

Deze en andere begrippen die de relationele werkelijkheid van leraren proberen te vatten, zijn van nogal verschillende origine. Ze komen uit de psychologie, zoals *presence*, uit meditatieve tradities, zoals mindfulness of uit de filosofie, zoals het aloude fronesis concept. Deze verschillende afkomst geldt ook voor de begrippen die we nog zullen ontmoeten. Dat doet eens te meer de vraag rijzen naar hun pedagogische betekenis of hun betekenis in de zin van pedagogisch handelen.

Het onderhavige literatuuronderzoek is ook bedoeld om de vraag te stellen naar de pedagogische betekenis van de begrippen die we zullen ontmoeten. Zo kunnen we bijvoorbeeld met recht spreken over pedagogische sensitiviteit en het belang benadrukken van het perspectief kunnen nemen, van het gevoelig zijn voor de betekenissen die het kind aan een situatie verleent, maar het pedagogische antwoord vloeit daar niet direct uit voort. Dat doet een beroep op een andere denkcategorie. In welke richting wijst het pedagogisch kompas van de leraar in deze situatie, wat vindt hij van waarde, waar wijst zijn pedagogische intentie naar? Of, met weer andere woorden, wat zijn zijn pedagogische standaarden of criteria en hoe legitimeert hij deze? In paragraaf 10 geven we een paar basale overwegingen mee in dit verband.

## 2. De onderzoeksvraag en de werkwijze

Binnen dit literatuuronderzoek stelden we ons de vraag: hoe verhouden zich de betekenissen van vergelijkbare begrippen die kwaliteiten van de relatie van leraar en leerling uitdrukken, tot de naar ons inzicht omvattende en saillante uitdrukking van pedagogisch verantwoord handelen, ook in didactische situaties: pedagogische tact?

Deze vraag is relevant voor opleiding en nascholing en voor de onderwijspraktijk zelf, gezien de groeiende behoefte aan een conceptueel helder pedagogisch referentiekader voor intentie, reflectie en feedback in de professionele ruimte.

Vanuit deze vraag hebben wij een literatuuronderzoek gedaan naar het voorkomen van begrippen die de betekenis van pedagogische tact naderen of de pretentie hebben dit te doen. We hielden daarbij volgende onderzoeksvragen voor ogen:

- Welke (theoretisch onderbouwde) begrippen in de literatuur vertegenwoordigen deze kwaliteit (pedagogisch-tactvol handelen)?
- Hoe kan een leerkracht zich daarop voorbereiden respectievelijk voorbereid worden?

Voor het zoeken van bronnen hebben wij gebruik gemaakt van de zoekmachines die via KU Leuven en via NIVOZ beschikbaar zijn. Zo konden we bij zo goed als alle artikelen zowel het abstract als het artikel raadplegen. De boeken die we op deze manier tegenkwamen konden we lenen van de KU Leuven of van de NIVOZ-bibliotheek of uit persoonlijke collecties.

We hanteerden binnen de literatuuronderzoek de volgende zoektermen: *teacher-student relationship, person of the teacher, tact of the teacher, teacher tact, pedagogical tact, relationship and tact, involvement teacher, betrokkenheid leraar, engagement teacher, engagement leraar, mindfulness teacher, presence, presentie, tactvol handelen*. Verder bekeken we per gevonden bron de literatuurlijst. Hierdoor kwamen we vaak op andere, relevante auteurs. Tenslotte konden we rekenen op eerder literatuuronderzoek bij de voorbereiding van het boek *Pedagogische Tact* (Stevens & Bors, 2013).

We doen in de volgende paragraaf verslag van deze zoektocht, maar niet voordat we een korte exploratie hebben uitgevoerd van het fenomeen en het begrip pedagogische tact, het uitgangspunt en criterium van onze zoektocht. Een exploratie die ons ook brengt bij de (ontwikkelings)psychologische voorwaarden waaraan tact gebonden is. We volgen voor een goed begrip Van Manen, wiens werk het NIVOZ eigen is (zie de twee monografieën).



### 3. Pedagogische tact in fenomenologische termen

Het fenomeen pedagogische tact werd voor het eerst benoemd door de Duitse filosoof en pedagoog Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Hij schrijft:

*“Het onderscheidende punt voor de vraag of iemand een goede of een slechte opvoeder zal worden is slechts dit: hoe hij zijn tact ontwikkelt” (Herbart, 1802, zoals geciteerd in Juuso & Laine, 2004, p.7; onze vertaling in Stevens en Bors, 2013, p.15).*

Daarmee werd het fenomeen benoemd en was het begrip er. In de jaren zestig van de vorige eeuw pakte de Duitse pedagoog Muth het begrip (weer) op en formuleert als kenmerken (we volgen opnieuw de Finnen Juuso en Laine, zoals we lezen in Stevens en Bors, 2013):

*“Verbindlichkeit der Sprache, Natürlichkeit des Handelns, Vermeidung der Verletzung des Kindes, im pädagogischem Bezug notwendigen Distanz, Situationssicherheit, dramaturgische Fähigkeit und improvisatorische Gabe.”*

Wat hier al duidelijk wordt is de complexiteit van het fenomeen en de vele kwaliteiten die in samenhang worden gevraagd van de persoon van de opvoeder/leraar. Niet iets dat zomaar in één of enkele competenties te vatten valt. Het lijkt méér een kwestie van ‘zijn’, van *hoe* iemand is, dan van ‘hebben’, van *wat* je je kunt verwerven. Wel van een kwaliteit die je je eigen kan maken.

Hoe kunnen we dit bevatten, zodat het toegankelijk wordt voor wie zich in pedagogische zin wil oefenen in de interactie met zijn leerlingen of voor wie begint, de aspirant-leraar. Het is de fenomenologie die ons hier verder kan helpen met zijn ambitie om door kritische reductie van bijbetekenissen zo dicht mogelijk bij de eigenlijke betekenis van een situatie, van een verhaal of van een fenomeen te komen. In deze zin is het werk van de Nederlands-Canadese pedagoog en fenomenoloog Max van Manen voorbeeldig. Hij publiceerde in 1991 de eerste monografie bij ons weten over pedagogische tact (Van Manen, 1991). In onze studie nemen wij, zoals gezegd, zijn descripties van pedagogische tact als uitgangspunt (Van Manen, 1991, 1995, 2014). Wij blijven daarmee overigens in de traditie van het denken over pedagogische tact, zoals door Herbart geïnitieerd. Zowel Herbart, Muth, als Van Manen getuigen van een humanistisch-emancipatoir mensbeeld waarin het subject als van belang in zichzelf wordt gezien, niet als een afgeleide van de opvoeder en/of diens wensen en waarin de relatie opvoeder/leraar- kind/leerling van een zeer bepaalde – pedagogische – kwaliteit wordt gezien.

Recent besteden trouwens de Duitse onderzoekers Burghardt, Krinninger en Seichter (2015) in een omvattende studie opnieuw aandacht aan het begrip pedagogische tact. Zij komen tot een verscheidenheid aan betekenissen, zoals tact als een didactisch-methodisch principe, als een pedagogisch bemiddelingsprincipe of als een transformatie van het pedagogisch weten. Het voert hier te ver hun bevindingen uit te werken. Dat behoort tot een inleiding in de pedagogische theorie.

Wij verlaten ons voor een nadere duiding van het fenomeen en het begrip pedagogische tact op de selectie van meest representatieve formuleringen uit het werk van Van Manen, zoals door ons



gedaan in de voorstudie voor het boek *Pedagogische Tact* (Stevens & Bors, 2013). We bespreken achtereenvolgens ‘tact als essentie van de pedagogiek’ en ‘tact als expressie van persoonlijk, begripvol en bedachtzaam handelen’.

### **Tact als essentie van de pedagogiek**

Ten eerste kunnen we pedagogische tact beschouwen als de essentie van de pedagogiek. We volgen hierbij Van Manen:

*“... pedagogical thoughtfulness and tact may be seen as to constitute the essence and excellence of pedagogy” (Van Manen, 1991, p. 130).*

### **Tact als expressie van persoonlijk, begripvol en bedachtzaam handelen**

Ten tweede beschouwen we pedagogische tact als een expressie van persoonlijk, begripvol en bedachtzaam handelen. Van Manen zegt hierover:

*“Tact is the expression of a thoughtfulness that involves the total being of the person, an active sensitivity toward the subjectivity of the other” (Van Manen, 1991b, p. 531).*

Een nadere uitwerking hiervan kunnen we terugvinden in het volgende:

*“The experience of thoughtful pedagogical action in pedagogical situations has a particular structure. It is neither largely habitual nor problem solving, neither solely intellectual nor solely corporeal, neither purely reflective in a deliberate sense nor completely spontaneous or arbitrary. Living the pedagogical moment is a total personal response or thoughtful action in a particular situation. Thoughtful action differs from reflective action in that it is thoughtfully attentive to what it does without reflectively distancing itself from the situation by considering or experimenting with possible alternatives and consequences of the action” (Van Manen, 1991a, p.109).*

Over het karakter of het typische van tactvol handelen kunnen we stellen:

*“Both empirical knowledge and ethical-moral principles are important in pedagogy; it cannot do without them. Yet the essence of pedagogy is neither. The pedagogical moment is the concrete and practical response to the question, What to do here? Dealing with the child in the specific situation is the essence of pedagogy” (Van Manen, 1991a, p. 44).*

Samenvattend in twee omschrijvingen:

*“To exercise tact means to see a situation calling for sensitivity, to understand the meaning of what is seen, to sense the significance of this situation, to know how and what to do, and to actually do something right” (Van Manen, 1991a, p. 146).*

*“Pedagogische tact manifesteert zichzelf primair als een bedachtzame geaardheid in onze omgang en ons handelen met kinderen. Veel minder dan iets wat zich manifesteert in bepaalde zichtbare gedragingen, is tact een manier van actief-in-relatie-staan. ... Tact toont zichzelf als terughoudendheid, als een openheid naar de ervaringswereld van het kind, als*

*een afstemming op subjectiviteit, als subtiele beïnvloeding, als situationeel vertrouwen, en als de gave van de improvisatie” (Van Manen, 2014, p. 73).*

Met het citaat waarmee deze paragraaf opende verwijst dit citaat naar de kern van wat Laevers met zijn medewerkers ontwikkelde als ‘ervaringsgericht onderwijs’: denken en werken vanuit het perspectief van het kind in de traditie van het werk van Carl Rogers. We komen hierop terug.

Pedagogische tact in deze betekenis – handelen, zijn en bewustzijn komen samen – vormt het criterium in deze studie waaraan in betekenis vergelijkbare begrippen of noties getoetst zullen worden ten behoeve van het professionele pedagogische gesprek. We zullen daarom proberen uit de hier gegeven omschrijvingen de belangrijkste betekenissen te destilleren. Daarna zullen we hetzelfde doen voor de epistemologische karakterisering van pedagogische tact.

## 4. Karakteristiek voor pedagogische tact en zijn epistemologie

Uitgangspunt van onze beschouwing over pedagogische tact is altijd een omgangssituatie van (in ons geval) leraar (leraren) en leerling (leerlingen) waarin een pedagogisch moment verschijnt, dus de vraag rijst ‘Wat staat hier te doen?’ (ook in didactische situaties). Hierop wordt in de betekenis van pedagogisch tactvol handelen een concreet en praktisch antwoord gegeven. Dat antwoord is passend bij de situatie, zoals deze betekenis wordt gegeven door de leerling, maar ook passend bij de pedagogische intenties van de leraar. Dat betekent dat er weer evenwicht, rust ontstaat: de situatie is weer in balans.

De leraar stemt zich af op “de subjectiviteit van de ander”, open voor of sensitief ten opzichte van de ervaringswereld van de leerling, zoals Laevers het formuleert. Varela zegt het nog wat concreter: “*An open-hearted sense of compassionate interest in others ...*” (Varela, 1991, p. 234). Dit houdt bedachtzaamheid van handelen in, terwijl er wel onmiddellijk wordt gehandeld, tact is pre-reflectief. Dit laatste verwijst naar “*the total being of the person*”, de leraar is volledig geïnvolveerd, is als het ware opgenomen in de situatie en passeert zichzelf (“*living the pedagogical moment*”). Niettemin is het antwoord adequaat! Dit geheel wijst op (groot) vertrouwen in de situatie.

Tussen de hier geschreven regels door kan men lezen dat het begrip tact moeilijk past in het theorie-praktijk onderscheid. Het is theorie, noch praktijk in de zin van vaardigheid. Van Manen spreekt hier over de eigen epistemologische structuur van het begrip “... *that manifests itself first of all as a certain kind of acting: an active intentional consciousness of thoughtful human interaction*” (1995, p. 43). Het is “*knowing by being*” (Van Manen 1991), zusje van “*living the pedagogical moment*”, zoals we zojuist tegenkwamen.

De befaamde evolutiebioloog en filosoof Varela bedoelt hetzelfde te vatten, sprekend over ethisch handelen, in zijn opstel *Know-how and know-what* (Varela, 1999). “*As a first approximation, let me say that a wise (or virtuous) person is one who knows what is good and spontaneously does it. It is this immediacy of perception and action which we want to examine critically*” (p.4). En even later “*Actions such as these do not spring from judgement and reasoning, but from an immediate coping with what is confronting us*” (p.5). Het handelen valt niet terug te voeren op logische proposities. Van Manen drukt dit uit als “... *tact is a kind of practical normative intelligence that is governed by insight while relying on feeling*” (Van Manen, 1995, p. 44) of “*As immediate and thoughtful pedagogical action, tact is in its very practice a kind of knowing, an active confidence*” (p. 45). We kunnen hier spreken van simultaneïteit van intuïtie en actie (zie ook Johansson & Kroksmark, 2010; Laevers, 2018). Scharmer spreekt in een fundamenteel essay getiteld *Self-Transcending knowledge* over “*Intuition in action*” (Scharmer, 2000).

We treffen talrijke publicaties aan vanuit de vraag naar de epistemologische status van pedagogische tact of aspecten daarvan. Pedagogische tact of verwante fenomenen kunnen niet in rationeel-logische of conceptuele termen gevat worden. Ze verwijzen naar een andere kennissoort. Deze wordt getypeerd als (ontwikkelde) *intuïtie* (Laevers, 2018; Scharmer, 2002; Fîser, 1972), als *intuïtie-in-actie* (Johansson, 2010), als *artistry* (Humphrey & Hyland, 2002; zie Elliot Eisner, 1991),

als *confidence in action* (Van Manen, 1995) of als (meest gebruikt) *phronesis of praktische wijsheid* (Korthagen, 2001). Pols (2009), die een apart artikel wijdt aan 'de wijsheid van de praktijk', spreekt over 'belichaamd weten', zoals Varela en andere (1991) dit doen (*embodied knowledge*) of over 'handelen vanuit gevoel' in overeenstemming met Damasio (2010).

### **Het verhaal**

De meest geëigende expressievorm die hierbij past is zonder twijfel het verhaal. Het zijn ook verhalen waarmee leraren elkaar informeren. Andere meer geobjectiveerde vormen als bijvoorbeeld observatie, vragenlijsten of ook verslagen reduceren de werkelijkheid en passeren daarmee gemakkelijk het samenstel van betekenissen dat een verhaal kan bewaren. Hier ligt vermoedelijk ook de grond van de spanning tussen de praktijk van onderwijs en zijn leraren en wetenschappelijk onderzoek dat zoekt naar min of meer algemeen geldige regels en wetmatigheden. De uitkomsten daarvan kunnen heel nuttig zijn om rekening mee te houden, maar je leert er niet (anders) door handelen. Ontwikkeling van onderwijspraktijk in de zin van (tactvol) handelen lijkt alleen zinvol te bereiken door directe omgang met de situatie ("*immediate coping*", Varela, 1999, p. 5), waarin vanzelfsprekendheid van interactie of vertrouwen gewonnen wordt.

### **De ervaring en een *science of experience***

Het wezen van de professie van leraren wordt dus op ervaringsniveau ontwikkeld. In de ervaring worden kennis, praktijk en persoon gesynthetiseerd en worden kennis en praktijk persoonlijke kennis en persoonlijke praktijk. "*Truly enabling knowledge is embodied knowledge*" (Van Manen, 1991, p. 45; zie ook Shulman en ook Polanyi in Pols (2009). Ervaring als onderwijskundig beginsel, het uitgangspunt van het werk van de Belgische pedagoog Laevers en het uitgangspunt van de NIVOZ-trajecten Pedagogische Tact.

Heel verhelderend hier zijn de reflecties van Varela (1991) over het actuele wetenschapsbedrijf als abstractie (in ons geval *cognitive science*) en de behoefte om ervaring daarin te incorporeren. Maar dan, zo zegt hij, zal de cognitieve wetenschapper een methode moeten hebben om te kunnen onderzoeken en te weten wat menselijke ervaring is. Dat brengt hem (na eerder de bijdrage van de fenomenologie te hebben gewaardeerd) bij de Boeddhistische meditatie traditie.

*"What we are suggesting is a change in the nature of reflection from an abstract disembodied activity, to an embodied (mindful), open-ended reflection. By embodied we mean reflection by which body and mind have been brought together. What this formulation intends to convey is that reflection is not just an experience itself, but reflection is a form of experience itself - and that reflective form of experience can be performed with mindfulness/awareness" (p.27).*

En speculerend over een *science of experience*:

*"In conclusion, we have argued that it is necessary to have a disciplined perspective on human experience that can enlarge the domain of cognitive science to include direct experience. We suggest such a perspective already exists in the form of mindfulness/awareness meditation (p.33)."*

En tenslotte een expliciete conclusie voor de menswetenschappen:

*“The deep science problem, then, with the merely theoretical discovery of mind without self in as powerful and technical a context as late-twentieth-century is that it is almost impossible to avoid embracing some form of nihilism. If science continues to manipulate things without embracing a progressive appreciation of how we live among those things, then the discovery of mind without self will have no life outside the laboratory (p. 127).”*

Dat is een onverbloemd pleidooi voor een ecologisch onderzoeksmodel.

### **Praktische wijsheid**

Zonder dat het zo benoemd wordt, wordt het fenomeen pedagogische tact ook wel verwoord in termen van praktische wijsheid of fronesis dat zijn grond vindt in stil, impliciet weten (zie het overzichtsartikel van Pols, 2009, p. 30). Het omvat de aspecten inzicht of ‘feeling’ (Van Manen, 1991) en handelen (“...een weten om te ...”, p. 30). Een leerkracht die de wijsheid van de praktijk beoefent probeert uit te vinden wat er in de specifieke constellatie waarin zij zich bevindt aan de hand is, niet alleen vanuit haar gezichtspunt, maar ook vanuit dat van anderen. Waar komt het hier op aan? En wat staat mij hier te doen? Hier gaan denken en doen, zoals pedagogische tact veronderstelt, ook samen.

Pols ziet in dit verband vertrouwen als de basis van spontaan handelen, zoals we vertrouwen eerder bij Van Manen aantreffen in “*confidence in action*” en later opnieuw zullen tegenkomen in de omvattende en fundamentele publicatie *Presence in Teaching* van de auteurs Rodgers en Raider-Roth (2006).

Pols (2009) formuleert:

*“Vertrouwen vormt de grondslag van het pedagogisch ethos en daarmee ook de grondslag van de wijsheid van de praktijk, van tact en van wat Herbart ‘Erfindungsgabe’ noemt (ib.).*

*“Feeling voor wat zich in de klas afspeelt met als grondslag vertrouwen, zo zou je de wijsheid van de praktijk kunnen typeren” (p. 31).*

## 5. Verbondenheid, commitment en engagement

Tijdens de hele route van deze studie ontmoetten we met regelmaat, zowel in de Nederlandstalige als Engelstalige teksten, de begrippen verbondenheid, commitment en engagement. De vraag rees of en in hoeverre we deze begrippen kunnen beschouwen als aspecten van het begrip pedagogische tact of eerder als algemene voorwaarden voor het verschijnen van tact. Het laatste heeft onze voorkeur, zoals we zullen beargumenteren. Maar eerst iets over de begrippen zelf, zoals ze in de literatuur verschijnen.

Verbondenheid, commitment en engagement worden in hun betekenis gemakkelijk inwisselbaar voor elkaar gehouden, maar zijn dat niet. Een nadere studie van de begrippen laat het volgende zien.

### **Commitment**

Het Engelstalige ‘commitment’ lijkt te verwijzen naar een houding die wordt gekenmerkt door emotionele betrokkenheid en (moreel) engagement bij het lerarenberoep en het onderwijswerk met zijn verschillende aspecten. Over welke aspecten het dan in het bijzonder zou gaan wordt bediscussieerd, maar er bestaat globaal wel overeenstemming. Er is sprake van een brede of omvattende betrokkenheid.

*“By synthesizing the meanings of teacher commitment used in the empirical studies in the last two decades, four large dimensions of teacher commitment are identified. They are teacher’s commitment to teaching, to students, to school and to change” (Sun, 2015).*

Dichter bij de dagelijkse betekenis hiervan komt het volgende citaat.

*“Teacher commitment which is defined by teacher’s psychological attachment to the teaching profession, professional associations and school, colleagues, parents and students, can be regarded as a school’s culture and can be exhibited in the teacher’s teaching, dedication to improving students and the sense of loyalty to school” (Chi-kin Lee, Zhang & Hongbiao, 2011).*

### **Engagement**

Het Engelstalige ‘engagement’ als begrip, situatiegebonden, lijkt meer dan het algemenere commitment te verwijzen naar de relatie met het onderwijswerk zelf, in de zin van investering van energie en kracht, van concentratie en doorzettingsvermogen, van flow.

*“Teacher engagement is defined as a positive and work-related state of mind consisting of vigour dedication and absorption in the work” (Chalofski & Krishna, 2009 in Han, Yin & Wang, 2016).*

Als volgt door de Nederlandse onderzoekers Schaufeli en Bakker (2001 in Han, Yin & Wang, 2016), op zoek naar de relatie tussen engagement en burn-out, nader gepreciseerd:

*“... engagement was characterized by vigour (cognitive state of being highly energetic and resilient while working), dedication (strong involvement in cognitive and affective dimensions) and absorption (fully concentration on one’s work, whereby time passes quickly and one has difficulty detaching oneself from work)” (Han, Yin & Wang, 2016).*

## **Verbondenheid**

Spreken we tenslotte over verbondenheid, maar niet nadat we een aantekening achterlaten bij de begrippen commitment en engagement, in het bijzonder het laatste. Met de referentie aan de onderzoekers Schaufeli en Bakker (2001 in Han, Yin & Wang, 2016) zagen we al hoe engagement gerelateerd kan zijn aan burn-out. Wij zijn ons ervan bewust dat engagement in psychodynamische zin niet altijd positief gewaardeerd kan worden, ook al kan het, voor wie het engagement betreft, heel profijtelijk zijn. Het spreekt dat wij in onze context engagement als constructieve kracht verstaan.

Commitment en engagement lijken linguïstisch redelijk goed te onderscheiden, voor het begrip verbondenheid is dat lastiger. Het lijkt de twee andere begrippen in hun betekenis te omvatten. Misschien kunnen we zeggen dat het, doordat het een meer authentiek Nederlands woord is, gevoelsmatig dichterbij de door ons met pedagogische tact bedoelde betekenis van de relatie van leraar en leerling komt. Anderzijds komen in de Engelstalige bijdragen die we lazen typering voor als *“emotional bond teachers demonstrate toward their work”* (Tsui & Cheng, 1999 in Altun, 2007) of ook *“psychological attachment to the teaching profession”* (Chi-kin Lee, Zhang & Hongbiao, 2011). Maar het is de vraag of daarmee ook de emotionele diepte van wat wij onder verbondenheid van mensen verstaan wordt bedoeld. Laevers formuleert hier onomwonden in de zin van ‘houden van’.

*“Ik hou van kinderen: ik zie in de breedte en diepte wie ze zijn en voel ze aan (cognitief) en dat leven in hen grijpt me aan, dat is mooi, sterk (affectief)” (Laevers, 2001).*

*De basisattitude van verbondenheid is ... de dispositie om de ander en het andere te laten zijn en bij de aanblik ervan een positief gevoel te hebben, verwondering en bewondering te voelen, mildheid en meeleven, liefde – genieten van wat mooi is, waar en goed. De basisattitude is de dispositie om lief te hebben (Laevers, 2001).*

We treffen hier, in het denken van Laevers, een aspect van verbondenheid aan dat in de pedagogische context essentieel is: het kind wordt geaccepteerd, zoals het is, niet passief, maar actief, er is compassie. Het kind krijgt voor Laevers van meet af aan de nodige erkenning en ruimte om zichzelf te kunnen zijn.

Het is hier de plaats om een stap verder te gaan en ons af te vragen of en in hoeverre voor pedagogisch tactvol handelen de dispositie die Laevers formuleert niet (on)voorwaardelijk is. Dat zou aan de biografie van de leraar de vraag stellen of hij of zij deze verbondenheid zelf heeft kunnen ervaren en binnen deze verbondenheid tot een autonoom persoon is kunnen worden. Met andere woorden heeft de leraar zelf in zijn of haar (vroege) ontwikkeling veilige gehechtheid kunnen ervaren en is hem of haar van daaruit de nodige ruimte en vertrouwen geboden om met (kritisch) zelfvertrouwen iemand te worden en verantwoordelijkheid voor zichzelf en anderen te ervaren? Vertrouwen als voorwaarde en basis voor de voorspoedige ontwikkeling van een leraar-



leerling relatie zien we telkens in de literatuur weer terug (zie bijvoorbeeld Van Manen, 1991, 2014; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Pols, 2009). Vertrouwen als uitgangspunt in de omgang met kinderen, wat begint met acceptatie van kinderen zoals ze zijn (*'subjectness'*, Biesta, 2017) en ondersteuning van hun streven naar autonomie.

In de korte paragraaf die we later aan opleiden en professionalisering zullen wijden komt deze vraag naar de biografie van de leraar indringend terug. Als we een leraar beschouwen als 'zijn of haar eigen instrument', dan zijn bepaalde relationele kwaliteiten onvoorwaardelijk.

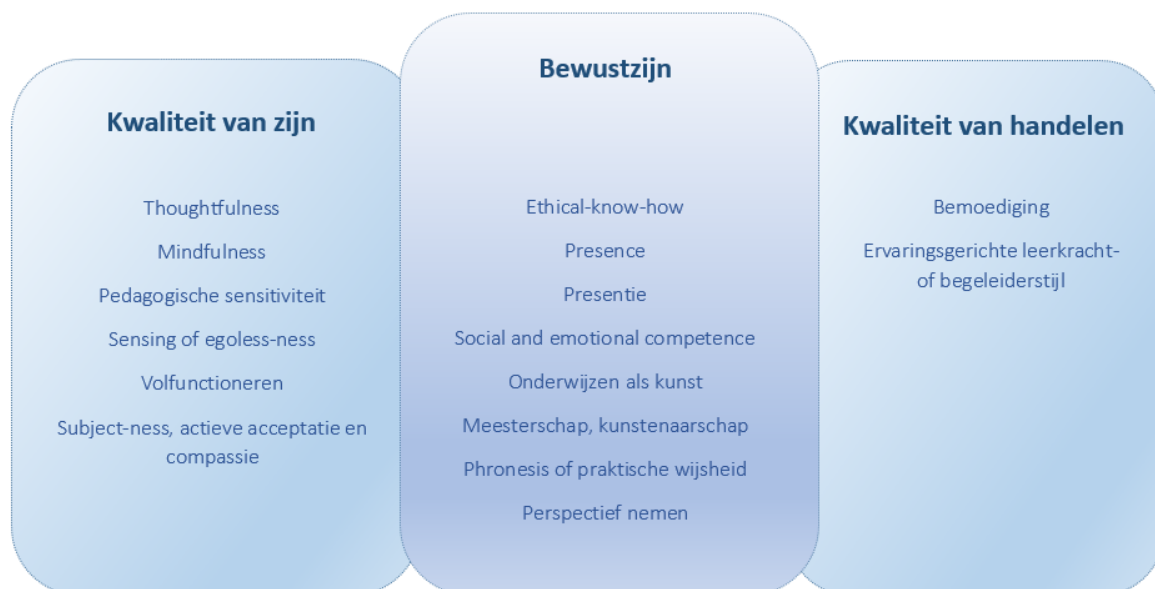
## 6. Pedagogische tact als kwaliteit van bewustzijn met te onderscheiden kwaliteiten van 'zijn' en van 'handelen'

Als opvallende kenmerken van pedagogisch tactvol handelen kwamen we tegen de onmiddellijkheid en pedagogische adequaatheid van de respons, de totale aanwezigheid van (in ons geval) de leraar en de simultaneïteit van *thoughtfulness* (aandachtigheid, Pols, 2009) en tactvol handelen ofwel het interne en het externe aspect van het fenomeen tact (Van Manen, 1991, p. 130, Van Manen, 2014). De leraar is als het ware opgenomen in de situatie, open voor de pedagogisch relevante betekenissen die verschijnen en klaar voor respons. De kwaliteiten van diens 'zijn' en handelen vallen samen in één pedagogisch moment, een moment van hoge kwaliteit van bewustzijn, een staat van breed en helder bewustzijn (Damasio in Pols, 2009, Juuso & Laine, 2004; zie ook Crowell, 2013 en Scharmer, 2009, 2018).

Geïnformeerd zijnde na een eerste schouw van de opgebrachte publicaties dachten we een geleed criterium voor ordening van de publicaties te kunnen verantwoorden met als eerste differentiërend kenmerk de simultaneïteit van het interne aspect (*thoughtfulness*) en het externe aspect (*tactfulness*) van pedagogische tact (Van Manen, 1991, p. 130) of de simultaneïteit van zijns- en handelingskwaliteiten, getuigend van een hoge en complexe kwaliteit van bewustzijn en verbondenheid.

De resterende publicaties zouden dan geordend kunnen worden óf volgens het interne aspect óf volgens het externe aspect van tact.

Zo zou een heuristiek of een beredeneerde richtingwijzer ontstaan van drie categorieën in een intern consistente samenhang. Een heuristiek, dat wil zeggen een provisorisch ordeningsprincipe, waarbij in ons geval tussen de drie categorieën arbitraire ruimte over zal blijven.



Figuur 1: Heuristiek ten dienste van de ordening van aan pedagogische tact verwante begrippen.

In de volgende paragraaf zullen we de gevonden publicaties ordenen volgens de drie categorieën en telkens de keuze rechtvaardigen.

## 7. Centrale categorie: bewustzijn

De centrale categorie waar zijns- en handelingskwaliteiten simultaan verschijnen, kenmerkend voor pedagogische tact, benoemen we als de categorie bewustzijn, gezien wat we benoemden als 'een hoge en complexe kwaliteit van bewustzijn en verbondenheid'. Hiertoe rekenen wij begrippen als:

- Ethical know-how
- Presence
- Presentie
- Social and emotional competence
- Onderwijzen als kunst
- De wijsheid van de praktijk, fronesis en meesterschap  
Perspectief nemen

### **Ethical know-how**

Voor Varela (1999) zou tact een vorm van ethisch gedrag zijn ("*true ethical action*", p.5). Het is *waarachtig* gedrag, eigen aan "*a virtuous person*", verschijnt onmiddellijk en spontaan en getuigt van het goede. Van belang voor de onderwijscontext is het onderscheid dat Varela maakt tussen know-how en know-what, tussen tact en beredeneerde interventies of (*evidence based*) programma's, procedures, tips.

### **Presence**

Wezenlijk voor presence is een open verbinding tussen binnen- en buitenwereld (Korthagen & Evelein, 2009), een synthese van zelfbewustzijn: "*a sentient awareness of our subjective self*" (Van Manen, 1991) en bewustzijn van/verbondenheid met de omgeving: "... *contact with the outside world is enhanced because of a deeper awareness of the self* (Almaas, 1986; Senge et al., 2004 in Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009, p. 299). *This is where the connection between the professional and the personal element in teaching takes place.*" (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009, p. 299). Deze verbondenheid wordt door Van Manen uitgedrukt als "*authentic presence*" (1991, p. 112). Voor Senge et al. (2004) biedt deze open en authentieke, waarachtige verbondenheid ruimte voor wat zij noemen "... *een staat van 'laten komen', van bewuste participatie in een groter veranderingsveld*" (p. 12). Later zal deze staat van bewustzijn door Scharmer verder worden uitgewerkt in het begrip '*presencing*' (Scharmer, 2009).

In hun omvattende en representatieve publicatie *Presence in Teaching* brengen Rodgers en Raider-Roth (2006) ons weer dichterbij Van Manen.

*"This article suggests an alternative paradigm and views teaching as engaging in an authentic relationship with students where teachers know and respond with intelligence and compassion to students and their learning. We define this engagement as 'presence' – a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step (p. 265/6). We hold that reflective teaching cannot be reduced to a series of behaviours or skills, but is a*

*practice that demands presence. As such it involves self-knowledge, trust, relationship and compassion". (p. 265/6).*

Wij citeren hier zo uitvoerig omdat de twee auteurs de meeste elementen die we tot nu toe hier noemden als relevant voor het fenomeen pedagogische tact, in het begrip presence in een betekenisvolle samenhang lijken te hebben neergelegd. 'Presence' houdt tactvol handelen in, hoewel over de richting van dat handelen geen uitspraken worden gedaan. Het blijft impliciet, de pedagogische betekenis van de "*considered and compassionate best next step*". Maar ook de fenomenoloog Van Manen is daar niet heel expliciet. Discussie met Van Manen zal er zijn waar Rodgers en Raider-Roth (2006) spreken over een "*considered next step*". Voor Van Manen is tact pre-reflectief, niet weloverwogen. Dat kan er op wijzen dat Rodgers en Raider-Roth een breder fenomeen voor ogen staat, 'tactvol handelen', te onderscheiden door zijn pedagogische momenten.

We zien dat er nogal wat aan de orde is bij de vraag *hoe* een leraar aanwezig is ('presence'). Aan de persoon van de leraar worden hoge eisen gesteld wil hij onbevangen aanwezig kunnen zijn in het hier en nu en open staan voor de leerling. De brede, coherente visie van Rodgers en Raider-Roth (2006) verleidt ons om hen in dit verband nog een keer te citeren.

*"As a teacher sustains his connection to self, he is able to bring his whole self to attend to the learning process of his students by seeking to 'extend' their powers, helping them to construct their knowledge. In this pursuit he builds trust with his students, which forms the foundation for his authority as a teacher, learner and human being committed to the development of compassionate hearts and critical minds in his students" (p. 273/4).*

### **Presentie**

Het begrip 'presentie' lijkt de kwaliteiten van 'presence' te naderen, maar werd in Nederland als concept typisch in de zorg ontwikkeld. Daar heeft het de betekenis van 'ingebede interventie' (Baart, 2003; Bastiaansen, 2018). Het verwijst naar de actor als zijn of haar eigen instrument, die zich onbevangen betreft op de ander, diens perspectief probeert te verstaan en van daaruit de ander tot steun wil zijn, zoals Bastiaansen (2018) dat in de term 'aandachtige betrokkenheid' tot uitdrukking brengt.

*"De theorie van de presentie representeert een filosofie waarin de handelende actor (vrijwilliger, professional, ...) on-line is met de burger" (Van der Laan, 2003, p. 71).*

En, moet worden toegevoegd, volledig ingebed is in de situatie waarin hij met de ander verkeert en het verhaal van de ander volgt.

*"In de presentiebeoefening wordt er gestreefd naar 'er zijn met' en zo ook 'er zijn voor' de behoeftige ander die aangewezen is op (professionele) hulp en steun. ... Presentie biedt hulp, steun en zorg in de vorm van een werkzame, effectieve bekommernis die het verhaal en leven van de ander helpt te verstaan en verder te brengen" (bron: <http://www.andriesbaart.nl/presentie>).*

We nemen het begrip in deze categorie op omdat de basiskwaliteit 'simultaneïteit', het samengaan van zijns- en handelingskwaliteiten, de kern van het begrip uitmaakt. De

fenomenaliteit lijkt echter nogal te kunnen verschillen, afhankelijk van de vraag van welke context sprake is. De zorg- en buurtcontext waarin Baart het begrip presentie heeft ontwikkeld, heeft op het oog niet zoveel gelijkenis met die van de onderwijspraktijk. Een ondergeschikt argument om het begrip hier op te nemen is de sterke semantische en fonetische overeenkomst van de begrippen ‘presentie’ en ‘presence’, die een bespreking van ook ‘presentie’ nuttig maakt.

### **Social and emotional competence**

In zijn gangbare betekenis verwijst ‘competentie’ naar meetbare bekwaamheden. In die zin vormen de begrippen ‘*social and emotional competence*’ een vreemde eend in de bijt van pedagogische tact, maar Jennings en Greenberg (de laatste in Nederland bekend van het PAD programma voor sociaal-emotionele ontwikkeling) breiden de betekenis belangrijk uit. Zij onderscheiden vijf grote emotionele, cognitieve en gedragscompetenties: “*Self-awareness, social awareness, responsible decision making, self-management and relationship management*” (p. 494). Het gaat ons hier vooral om de kwaliteit van bewustzijn die hier van een leraar wordt gevraagd. Jennings en Greenberg (2009) spreken van “*high self-awareness*” en raken met hun toelichting bij ‘*social awareness*’ de fenomenologische descriptie van ‘*thoughtfulness*’ van Van Manen. Zij formuleren:

*“Socially and emotionally competent teachers also have high social awareness. They know how their emotional expressions affect their interactions with others. Such teachers also recognize and understand the emotions of others. They are able to build strong and supportive relationships through mutual understanding and cooperation ... . Socially and emotionally competent teachers are culturally sensitive, understand that others may have different perspectives than they do ... “ (p. 495).*

Hoewel Jennings en Greenberg (2009) nog sterk getuigen van het effectiviteitsdenken en te verwerven skills, presenteren zij tegelijk onmiskenbaar de leraar als zijn eigen instrument met zijn ‘zijns’-kwaliteiten. Zij spreken ook over “*preservice and in-service training aimed at teacher’s personal development*” (p. 495) en zien dit als een voorwaarde voor succesvol werken.

Wel zien we hier hoe ingewikkeld onze conceptuele taal kan zijn – en dus het gesprek over het onderwijswerk – wanneer verschillende onderzoekstradities met verschillende mensbeelden en talen elkaar gaan raken. Dit is een uitdaging door het hele onderzoek heen.

In een geheel andere traditie van denken en werken, het ervaringsgericht onderwijs, wordt ook het begrip ‘sociale competentie’ gebruikt. Het betreft het gehele scala van bekwaamheden van het in staat zijn tot rolneming (empathie), begrijpen en verklaren van gedrag tot interageren of ‘tussenkomen’ (Laevers & Heylen, 2013).

### **Onderwijzen als kunst**

“*Teaching as artistry*” (Humphreys, 2002) of “*Teaching as an Art*” (Eisner, 1995; zie ook Biesta, 2018), zo wordt de schijnbaar niet benoembare kern van de professie voorstelbaar gemaakt in de literatuur.

In een kritische notitie over het prestatiegerichte effectiviteitsdenken in onderwijs en de epistemologische ondermijning van de professionaliteit van leraren door het ‘evidence’ paradigma

concludeert Humphreys (2002): ” ... *that teacher professionalism can be enhanced through attention to the intuitive, improvisatory and existentialist spontaneity of teaching as an artistic performance*” (p. 13). Deze gedachte leeft al lang en algemeen in de reflectie op het werk van leraren, denken we in het bijzonder aan het pedagogisch moment en de goede respons die zich niet op logisch rationele gronden laat afleiden (Van Manen, 1995). Eisner, de grand old man van het kwalitatieve onderwijs onderzoek, schrijft hierover:

*“The language of propositions, that language fundamental to the empirical sciences, Langer (1942) tells us, cannot take the impress of the life of feeling. For feeling to be conveyed, the ‘language’ of the arts must be used, because it is through the form a symbol displays that feeling is given virtual life” (Eisner, 1991, p. 4).*

Even later in een voordracht (1995, Brock University, Can.) vraagt Eisner zich af of ‘*The art of Teaching*’ als een metafoor moet worden beschouwd. Opnieuw verwijzend naar Langer zegt hij:

*“An artist ... objectifies the subjective realm. A work of art expresses a conception of life, emotion, inward reality. But it is neither a confessional nor a frozen tantrum; it is a developed metaphor, a non-discursive symbol that articulates what is verbally ineffable – the logic of consciousness” (Langer, 1942, p. 26 in Eisner, 1991).*

We spraken hier eerder over pedagogische tact als een hoge, complexe kwaliteit van bewustzijn.

### **De wijsheid van de praktijk, fronesis en meesterschap**

Aan het einde van paragraaf 3 hebben we praktische wijsheid al ontmoet als een geheel eigen vorm van kennis. “*Confidence in action*”, zoals Van Manen (1995) het typeert. Inzicht en handelen gaan samen, vandaar dat we ‘praktische wijsheid’ of fronesis als begrip verwant aan pedagogische tact, in de centrale categorie plaatsen. Pols echter verwijst in zijn overzichtsartikel *Wijsheid van de praktijk* (Pols, 2009) naar wat Schön (1983, in Pols, 2009) *reflection-in-action* noemde als basiskwaliteit van professioneel handelen of praktische wijsheid. Het stille weten wordt het genoemd (Polanyi, 1962 in Pols, 2009), het weten dat belichaamd is, dat in de vingers zit. Zo ontstaat de vraag of er dan toch sprake is van reflectiemomenten tijdens het spontane handelen of zou hier verwezen worden naar de hoge en complexe kwaliteit van bewustzijn, zoals dat bij Van Manen het geval is? En kunnen we *reflective teaching*, zoals Laevers (ib.) dat onontbeerlijk acht voor effectief onderwijs en dat hij benoemt als ‘meesterschap’, ook in deze zin van bewustzijn verstaan? Het lijkt er op. Het gaat om het plotselinge inzicht in een situatie in de klas die tot direct handelen leidt. *Reflection-in-action* zou dan kunnen worden verstaan als een staat van verhoogd en complex bewustzijn, kenmerkend voor wat Laevers (2018) meesterschap noemt en Biesta (2018) kunstenaarschap.

### **Perspectief nemen**

Tenslotte moet het begrip ‘perspectief nemen’, als centraal element in het ervaringsgericht onderwijs, een plaats krijgen. Het heeft in zijn uitwerking kenmerken van alle drie categorieën die we hebben onderscheiden. We plaatsen het op de grens van bewustzijnskwaliteiten en zijnskwaliteiten voor zover het gaat om de basiscompetentie om zich in anderen te verplaatsen, om perspectief te nemen, hetgeen als een bewustwordingsproces kan worden beschouwd. Als het

meer typisch om de stijl van ervaringsgericht werken (leerkrachtstijl) gaat en zijn kenmerken plaatsen we het in de categorie handelingskwaliteiten.

‘Perspectief nemen’ betekent: intens zoeken naar wat zich in (jonge) kinderen afspeelt; in het bezig zijn van kinderen je aandacht richten op wat in hen omgaat, op wat de omgeving bij hen teweeg brengt, op de manier waarop ze de wereld beleven (zie hier ook het werk van Van Manen). Dit bewust aftasten van de ervaring, dit proberen in de huid van de ander te kruipen en gewaarworden wat zij gewaar worden, de manier waarop zij de wereld beleven, het niveau van de gevoelde betekenissen (zie ook het werk van Van Manen).

*“Perspectief nemen is de actie die het bewustzijn vult, perspectief nemen geeft aanleiding tot bewustzijn: vullen van je bewustzijn, je voelt de ander aan (gevuld zijn van de ander)” (Laevers, mondelinge mededeling, 2019).*



## 8. Kwaliteiten van ‘zijn’

### Thoughtfulness

In de bespreking van de fenomenologie van pedagogische tact (paragraaf 3) kwam *thoughtfulness* als het interne aspect van het fenomeen pedagogische tact reeds ruim aan de orde. Met tact als het externe aspect maakt het de essentie en tegelijk het excellente karakter van pedagogiek uit (Van Manen, 1991, p. 130). Pols (2009): “... *thoughtfulness*, een begrip dat ik zou willen vertalen met *aandachtigheid*. Je hebt tact als je *feeling* hebt met de onderwijspraktijk en daar *aandachtig* bij betrokken bent” (p. 30). Zonder overigens te verwijzen naar Van Manen’s ‘*thoughtfulness*’ spreekt Diemel (2019) in haar dissertatie met als onderwerp ‘pedagogische sensitiviteit’ over ‘bedachtzaamheid’. Dit is een nuancering van ‘aandachtigheid’. Het laat zien dat het ‘vatten’ van een situatie ook tijd kan kosten, dat niet altijd onmiddellijk iets duidelijk is voor een leraar.

*“Pedagogische sensitiviteit van de leraar laat ... geen diepgaande reflectie toe, maar vraagt een benadering vanuit betrokkenheid op de leerling. Het komt in leraar-leerling interacties tot uitdrukking door een continue beschouwing van de situatie. Deze beschouwing omvat bewustwording en doorgronding van de betekenis van leerling signalen en vereist bedachtzaamheid” (Van Manen, 1993/2006 in Diemel, 2019, p. 38-39).*

*“Bedachtzaamheid wordt bepaald door aandachtig waarnemen, waarin een pedagogisch sensitieve leraar oog heeft voor de herkomst van gedragingen, wat een opmaat vormt naar bewustzijn van wat een leerling nodig heeft” (Diemel, 2019, p. 44).*

Misschien dat de interpretatie van betrokkenheid van leraar bij leerling, zoals hier door Diemel gegeven nog het meest overeenkomt met wat Van Manen ‘*thoughtfully attentive*’ noemt.

### Mindfulness

*Mindfulness* is misschien wel de meest voorkomende typering van wat Van Manen (1991) het interne aspect van pedagogische tact noemt. Zoals ‘*thoughtfulness*’, verwijst ook *mindfulness* naar wat we een hoge en complexe kwaliteit van bewustzijn noemden. Het blijkt lastig om de twee begrippen in hun betekenis te onderscheiden. Het lijkt soms een linguïstisch spel, zoals ze door auteurs worden gebruikt, zoals in het volgende citaat:

*“... rather than understand tact as a process of making instant “decisions,” we may reconceive tact as a mindfulness that permits us to act thoughtfully with young people” (Van Manen, 1991, p. 128).*

Het begrip ‘*mindfulness*’ heeft, als verwijzing naar noodzakelijke bezinning, in relatief korte tijd de Westerse wereld veroverd en een veelheid aan oefen- en meditatiepraktijken doen ontstaan. Al vroeg trok het vermoede verband tussen *mindfulness* als bewustzijnskwaliteit en welbevinden de aandacht van wetenschappers, zoals de Rochester groep, bekend van de *Self-Determination Theory*. Een sleutelpublicatie kwam in 2003 van de hand van Brown en Ryan (2003) getiteld: *The Benefits of Being Present: Mindfulness and its Role in Psychological Well-Being*. Na een korte fundamentele beschouwing doen de onderzoekers verslag van de succesvolle ontwikkeling van een schaal voor *mindfulness*, de *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS).

Zoals in de titel van de MAAS al duidelijk wordt, onderscheiden Brown en Ryan (2003) aan *mindfulness* twee bewustzijnskwaliteiten: 'awareness' en 'attention'.

*"Awareness is the background 'radar' of consciousness, continually monitoring the inner and outer environment. One may be aware of stimuli without them being at the center of attention. Attention is a process of focusing conscious awareness, providing heightened sensitivity to a limited range of experience ..."* (p.822).

Tezamen genomen formuleren Brown en Ryan (2003) tenslotte:

*"Mindfulness can be considered an enhanced attention to and awareness of current experience or present reality"* (p. 822).

En even later heel kernachtig:

*"... this present-centered attention-awareness is ... foundational to mindfulness ..."* (p. 824).

We hebben hier te maken met een nieuw fenomeen in het vele onderzoek dat in de onderwijscontext bestaat: het gaat hier niet om cognitieve operaties, maar om het bewustzijn zelf en de kwaliteit daarvan. Ook Nederlandse onderzoekers zijn zich daarvan bewust, zoals Korthagen en Evelein (2009) die in hun publicaties het belang van de verbinding ("*connectedness*") tussen de buitenwereld van manifeste verschijnselen en de binnenwereld van de levende ervaring benadrukken (zie bijvoorbeeld Korthagen en Evelein, 2009). Openheid naar buiten, maar ook naar binnen wordt gevraagd, zonder oordeel of vooringenomenheden.

*"The mind of the teacher is empty in that it is attached to nothing but is free to seeing everything as it is, here and now, without clinging or distortion"* (Waks, 1995, p. 94-95).

Zoals we later nog zullen zien is deze openheid nauw verbonden met de zo belangrijke acceptatie van kinderen en jongeren door hun leraren.

*"And because of this radical selfopenness, they can also face and accept others"* (ib.).

Deze staat van openheid kan men ook typeren als van een fundamenteel vertrouwen in zichzelf en in anderen. Rodgers en Raider-Roth (2006) formuleren dit in termen van present zijn voor jezelf en voor je leerlingen.

*"Just as trust in self is central to a teacher's capacity to be present to herself, trust between teacher and student is fundamental to a teacher's capacity to be present to a student's experience"* (p. 275).

In de studie van Rodgers en Raider-Roth (2006) treffen we nog een paar varianten op '*thoughtfulness*' en '*mindfulness*', zoals '*aliveness*' (Dewey) en '*wide-awakeness*' (Greene) (p. 268/9). Zoals de auteurs de begrippen behandelen komen beide dicht in de buurt van wat we als '*sensing*' hebben beschreven.

## **Pedagogische sensitiviteit**

Het begrip pedagogische sensitiviteit is direct terug te voeren op de onderzoekers die aan de wieg stonden van de hechtingstheorieën: Bowlby en Ainsworth. Volgens Diemel (2019, p. 36) kunnen in navolging van Ainsworth een aantal kenmerkende processen onderscheiden worden: bewustzijn van signalen, een nauwkeurige interpretatie en een passende en snelle respons. Zoals we boven – met een verwijzing naar de hechtingspsychologe Riksen-Walraven – reeds aangaven, ontwikkelen zich op basis hiervan wederzijdse verwachtingen en (zelf)vertrouwen, als basis voor ontwikkeling en leren. Veronderstelling is dat de opvoeder/de leraar zich kan verplaatsen in het ervaringsperspectief van het kind (zie het werk van Laevers).

In haar dissertatie schrijft Diemel (2019) hoe gedurende reeds lange tijd pedagogische sensitiviteit als “de kwintessens” van het leraarschap wordt beschouwd. Boven hebben we gewezen op de hernieuwde belangstelling voor het leraarschap als een relationeel beroep. Dat is hoogst relevant. Leerlingen zoeken niet alleen erkenning en ondersteuning van hun leraren, maar ze hebben ook een belangrijk aandeel in succes of falen. Zij zijn daar onderdeel van.

## **Sensing of egoless-ness**

Scharmer (2009) werkt de hier bedoelde openheid uit in zijn begrip ‘*sensing*’, onderdeel van een reflectietocht naar het eigen innerlijk, zoals hij het uitdrukt, naar de eigen krachtbron. Tijdens de loutering – dat wil zeggen het loskomen van vooroordelen, cynismen en angsten, die ons vasthouden in ons denken en voelen – kan men zich meer en meer verbonden met en onderdeel van zijn omgeving voelen. Men is daarin als het ware opgenomen, open als men is voor die omgeving (verbinding tussen innerlijk en uiterlijk). Dan ontstaat de mogelijkheid om in onbevangenheid te zien waar het werkelijk om gaat en wat men zou willen. Concreet betekent dit voor een leraar dat hij zijn leerlingen met hun intenties tot hun recht laat komen. Dat betekent onderwijs maken als co-creatie.

Het begrip ‘*sensing*’ wordt in de meest gelezen literatuur weinig of niet aangetroffen. Het behoort typisch tot het niet probleemoplossend, maar inzicht zoekend paradigma dat Scharmer c.s. vertegenwoordigen, met als kenmerk dat de bestaande orde met zijn regels en oplossingen en ego-emoties wordt verlaten ten behoeve van de wat de toekomst wil of zoals deze gezien wil worden.

*“Tijdens deze verschuiving valt de grens tussen waarnemer (subject) en het waargenomene (object) weg en begint de waarnemer vanuit een totaal ander gezichtspunt het systeem te zien: een gezichtspunt dat hemzelf als deel van het waargenomen systeem insluit” (Scharmer, 2009, p. 189).*

Varela is expliciet over deze verschuiving van aandacht:

*“One’s very habitual patterns of grasping, anxiety, and frustration are the contents of mindfulness and awareness. The recognition that those are empty of any actual existence manifests itself experientially as an ever growing openness and lack of fixation. An open-hearted sense of compassionate interest in others can replace the constant anxiety and irritation of egoistic concern” (Varela, Thompson & Rosch, 1991, p.234).*

## **Volfunctioneren**

In de traditie van het denken van Rogers en van het daaraan sterk verwante ervaringsgericht onderwijs wordt gesproken over a *fully functioning person* of over volfunctioneren (Rogers, 1983, p. 283; Laevers, 2018). Volfunctionerende personen vertonen een grote openheid voor de prikkels die een bepaalde situatie constitueren. Hun klankbord is bij wijze van spreken onaangetast, het reageert met alle mogelijke nuances op de aangeboden prikkels. Situaties (zowel nieuwe als vertrouwde) worden dan ook 'fris' ervaren. De evaluatie van deze situaties in termen van gevoelens is zakelijk en onbeladen. De volfunctionerende persoon 'weet' wat voor hem of haar belangrijk is. Het gedrag dat aan deze wijze van functioneren ontspruit is dan ook evenwichtig en adequaat (Laevers, mondelinge mededeling).

Deze kenmerken berusten op een basishouding van aanvaarding, empathie en echtheid.

## **Subject-ness or human subjectivity, actieve acceptatie en compassie**

Deze term is ontleend aan Biesta (2014) uit zijn beschouwing over het subject van opvoeding en onderwijs.

*“Subjectification, so we might say, expresses a particular interest – an interest in the subjectivity or subject-ness of those being educated – that is, in the assumption that those at whom our educational efforts are directed are not to be seen as objects but as subjects in their own right; subjects of action and responsibility” (p. 18).*

Kortweg: het kind is van zichzelf, is geen afgeleide (van ouders, etnische groep, curriculum) en dient als zodanig gerespecteerd te worden. Het is bovendien een actieve partij, het is actor en het is ook verantwoordelijk. Acterschap en verantwoordelijkheid horen bij elkaar; met het subject zijn. *“The subject is already engaged in a relationship ...”* (Biesta, p.18). ... *“It is an ethical relationship, a relationship of infinite and unconditional responsibility for the Other” (ib.).*

Deze erkenning van het subject als subject houdt in dat het kind als zodanig door zijn leraar wordt geaccepteerd. Niet in de passieve zin, maar actief, dat het zijn subjectiviteit als vanzelfsprekend kan doen verschijnen. We denken in deze zin ook aan 'compassie' als zijnskwaliteit.

## 9. Kwaliteiten van handelen

### **Bemoediging**

Een van de krachtigste voorbeelden van kwaliteit van pedagogisch handelen vinden we in de bemoedigingspedagogiek van Beate Letschert, werkend in de traditie van Adlers *Individualpsychologie*. Uitgangspunt hiervan is de behoefte van elk mens aan erkenning en waardering met als antwoord: bemoediging, kenmerk van een pedagogische attitude van openheid, acceptatie en waardering. Een houding die we boven in geheel andere denktradities tegenkwamen bij begrippen als ‘*sensing*’ en ‘*subject-ness*’.

Het pedagogisch principe van bemoediging reikt verder dan het voldoen aan de behoefte aan erkenning. Er is een basaal vertrouwen in de motivatie en de mogelijkheden van een kind om te groeien en dat potentieel oproepen is de taak van de opvoeder.

*“Die Möglichkeiten des einzelnen Kindes zu nutzen, ist der leitende Gedanke meiner Arbeit ...”*  
(Letschert, 2019, p.27).

Concreter uitgedrukt:

*“Kinder in das pädagogische Konzept der Lehrkraft einzubinden und sie gleichsam zu pädagogischen Mitstreitern zu machen, erfordert Gespräche, die der Gefühlswelt und gedanklichen Entwicklung der Kinder Raum geben”* (p. 25).

Het onvoorwaardelijke vertrouwen dat we eerder in verschillende contexten tegenkwamen, bijvoorbeeld als kenmerk van veilige gehechtheid (Riksen-Walraven) of als grondslag van het pedagogisch ethos (Pols), inspireert de individualpsychologische benadering om individuele verschillen tussen kinderen niet te snel te problematiseren en te categoriseren, maar om ermee aan het werk te gaan.

Hoewel de *individualpsychologie* van Adler van therapeutische oorsprong is, is zij zeer praktisch en pedagogisch, dus handelingsgeoriënteerd (zie bijvoorbeeld de bemoedigingsprincipes door Letschert geformuleerd in het laatste hoofdstuk van het boek *Pedagogische Tact* (Stevens e.a., 2013).

Overigens, het bemoedigingsprincipe geldt niet alleen de relatie met kinderen, maar evengoed de collegiale betrekkingen (Zie Letschert, 2014).

### **Ervaringsgerichte leerkracht- of begeleidersstijl**

Als een tweede voorbeeld van kwaliteit van pedagogisch handelen, kunnen we de ervaringsgerichte leerkracht- of begeleidersstijl aanhalen.

Empathie of perspectief nemen staat centraal in het bepalen van de kwaliteit van de leerkracht-leerling of begeleidersinteracties. In welke mate neemt de begeleider de ervaringen van de lerende mee in zijn tussenkomsten? Meer bepaald betreft empathie het in acht nemen van de ervaring van de andere, het zich kunnen inleven in de andere. Deze kwaliteit werd reeds aangehaald in paragraaf 7: Centrale categorie: bewustzijn.

Naast de mate van empathie kunnen we de verschillende soorten tussenkomsten van begeleiders en leerkrachten onderscheiden met behulp van drie dimensies. Het gaat als het ware om drie soorten functies die tussenkomsten kunnen vervullen en die de kern van de leerkracht- of begeleidersstijl vormen:

- *Stimulerend tussenkomen (cognitief)*: De leerkracht enthousiasmeert, voelt aan wat kinderen kan boeien, sluit goed aan bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen, prikkelt tot communicatie, actie en denken en laat door dit alles een zeer stimulerende indruk na.
- *Gevoeligheid voor beleving (affectief)*: De tussenkomsten zijn uitgesproken positief en getuigen van verregaand inleving in de gevoelens en noden van kinderen (respect, aandacht en affectie, duidelijkheid en bevestiging, begrip voor emoties).
- *Autonomie verlenen (conatief)*: Kinderen krijgen volop de ruimte om zich te manifesteren. Uitgedrukte interesses worden positief onthaald, er wordt soepel omgegaan met werkwijzen en het eindresultaat, regels komen i overleg tot stand, conflicten worden in dialoog opgelost.

Het begrip 'stijl' suggereert dat er patronen zijn in de manier waarop iemand met anderen omgaat. Dat blijkt ook zo. Sommige begeleiders zijn sterker in 'gevoeligheid voor beleving', terwijl anderen vooral uitblinken in 'stimulerend tussenkomen'. Dit belet echter niet dat eenzelfde persoon verschillende stijlen kan hanteren naargelang de situatie waarin hij zich bevindt en/of van de personen waarmee hij omgaat. De gehanteerde stijl kan bovendien ook afhankelijk zijn van de eigen gemoedstoestand. In die zin is 'stijl' niet zo'n 'fixed' begrip als het concept misschien insinueert (Laevers & Heylen, 2013).

## 10. Oriëntatie van handelen

Al eerder raakten we de vraag aan naar de vooronderstellingen in de praktijk van pedagogisch tactvol handelen of eventueel het achterliggende mensbeeld. Waar wil pedagogisch tactvol handelen naar toe? Welke is de normatieve oriëntatie van de leraar in de omgang met de leerlingen? De antwoorden op deze vragen blijven verborgen in 'tactvol handelen' en verwante begrippen, er is geen expliciet pedagogisch perspectief. Echter:

*“Pedagogiek is ook de bekwaamheid om actief het onderscheid te maken tussen wat goed en geschikt is en wat ongepast of minder geschikt is voor een kind op een bepaald moment”*  
(Van Manen, 2014, p. 19).

Biesta zegt hierover:

*”Er is ook een oordeel nodig over de pedagogische kwaliteit van ons handelen. Dat laatste betreft de vraag in hoeverre het streven naar effectiviteit ‘spoort’ met de ruimere bedoeling van opvoeding en onderwijs – de oriëntatie op de eigenstandigheid van kind en jongere. Zulke oordelen zijn onvermijdelijk normatief omdat de vraag van het ‘hoe’ niet los gezien kan worden van de vraag naar het ‘waartoe’. Naast kunde, de praktische kennis, is er daarom ook praktische wijsheid nodig”. En deze laatste is van onderwijspedagogische aard (Biesta, 2018).*

We geven, mede geïnspireerd door Biesta's opvattingen, drie overwegingen ter verduidelijking: het emancipatoire van het handelen (1), onderscheid tussen het gewenste en het wenselijke (2) en het bieden van verantwoordelijkheid (3).

Door alle hier besproken begrippen heen klinkt het emancipatoire karakter van de verhouding kind-opvoeder of leerling-leraar. Er is sprake van een verlichte mensopvatting, in onze ogen een opvatting die de mens ziet als individu, als 'van zichzelf', geheel uitgerust voor zijn eigen ontwikkeling, intrinsiek gemotiveerd om zich te ontwikkelen en verantwoordelijkheid te dragen voor zichzelf, voor anderen en het andere.

In het herkennen van het onderscheid tussen wat gewenst wordt en wat wenselijk zou zijn daagt volwassenheid. Volwassenheid wordt niet verstaan als een soort eindstadium van ontwikkeling, maar als een permanent streven “... to follow the logic of what and who is other” (Biesta, 2017, p.16). Opvoeding wordt in deze context “... uncoercive rearrangement of desires (Spivak, in Biesta, 2017). “... the educational task consists in arousing the desire in another human being for wanting to exist in and with the world in a grown-up way, that is as subject” (ib., p.7). Recent formuleert Biesta in termen van “het in relatie komen met je eigen vrijheid” en ziet dit als “de grondtoon ... van waaruit leerkrachten werken” (Biesta, 2019). “Als je niet weet wat het betekent om met jonge mensen te werken in een dynamiek van vrijheid, verantwoordelijkheid en onvolwassen verlangens sta je met lege handen ...” (ib.).

In deze twee overwegingen ligt het bieden van verantwoordelijkheid als pedagogische vanzelfsprekendheid al gereed. De oriëntatie op de ander en het andere is niet zomaar een



oriëntatie, maar bedoelt te engageren en daarmee de bereidheid te ontwikkelen om verantwoordelijkheid te nemen.

## 11. Opleiding en begeleiding

Tijdens het verzamelen van de beoogde literatuur vonden onze trefwoorden regelmatig publicaties vanuit een opleidings- of begeleidingscontext.

### **Ten eerste komt in die publicaties de vorming van de persoon van de leraar aan de orde.**

Vreemd is dit niet als we bedenken welke cruciale rol de persoon van de leraar speelt in de omgang met zijn/haar leerlingen. “*Who I am in how I teach is the message*”, aldus de titel van een invloedrijk artikel van Kelchtermans (2009). Kelchtermans geeft aan dat in het leraarschap het ‘wie’ eigenlijk niet zinvol gescheiden kan worden van het ‘hoe’ en ‘wat’. Het is de eenheid van zijn persoonlijke en professionele biografie die bepaalt wie de leraar is en hoe hij optreedt.

Maar ook anderen, zoals Laevers (2018) benadrukken het belang van persoonsvorming in opleiding en begeleiding.

*“Om aan de handelingskwaliteiten te kunnen werken, moet je in elk geval werken aan de zijns- en bewustzijnskwaliteiten. De student moet zichzelf daarvoor tegenkomen. Hij moet kansen krijgen om te beseffen: wie ben ik? Wat wil ik? Waar sta ik voor? Wat zijn mijn sterktes? Hoe sta ik in de ontmoeting?”* (Laevers, 2018).

Onderzoekers zoals Lanas en Kelchtermans (2015) spreken over de rol van impliciete normen bij het vormgeven van het eigen ‘zelf’ als aspirant-leraar en als leraar:

*“... the process of shaping and re-shaping of student teacher-selves in response to the surrounding implicit norms, a process of student teacher subjectification. Subjectivity is not so much something we have as something we do as we shape and reshape ourselves in response to the surroundings.”*

**Ten tweede komt in de publicaties de praktijk van het handelen als directe referentie naar voren.** Het leraarschap is een relationele professie en derhalve sterk gebonden aan ervaringskennis. De Lima, Rebelo en Barreira (2014) zeggen daarover:

*“The professional knowledge of the teacher is to a large extent tacit, experiential. The teacher’s development, that is always the personal development of the teacher, implies an inquiry to their own experience and giving meaning to the stories of their experiences in relation and immersion with their life”* (p. 216).

Dit betekent dat opleiding en begeleiding, in het bijzonder als we spreken over tactvol handelen, in dialoog en door samenwerken plaats zal vinden, met als focus de praktijk van het handelen. Het is een bewustwordingsproces. Pols spreekt hier over een eigen praktijkleerweg, refererend aan het werk van Polanyi, waarin je moet worden ondergedompeld. Hij trekt de conclusie dat “... *feeling, tact en inventiviteit slechts in de praktijk ontwikkeld kunnen worden. ... De wijsheid van de praktijk wortelt in het gevoel voor de praktijk, niet in de theorie*” (Pols, 2009, p. 34).

En dat geldt niet alleen leraren in het primair en secundair onderwijs, het geldt meer in het algemeen. In zijn onderzoek beklemtoont Sadler (2012) de invloed van interacties met studenten voor de professionele ontwikkeling van nieuwe universitair docenten:

*“The principal finding from the current study was the identification that instances of interactions with students, acted as a core influence upon the new teachers’ development. These instances appeared to provide the teachers with richer and fuller feedback about their teaching. Teacher development could be enhanced by focusing upon specific instances of interactions with students as these instances provide specific and tangible moments that allow individuals to reflect upon and discuss their conceptions of teaching.”*

Ook Rots, Kelchtermans en Aelterman (2012) geven aan dat in de vorming van leraren voldoende aandacht besteed moet worden aan de ‘niet-technische’ aspecten van het lesgeven door er samen diepgaand over in gesprek te gaan:

*“... teacher education to also pay formal attention to the non-technical aspects of teaching, particularly the intense social and emotional challenges associated with learning to teach. The guidance, support, follow-up, and feedback on field experiences seem crucial in this regard. Teacher education programmes ought to give a central place to opportunities for sharing, challenging and discussing (sense-making) student teachers’ field experiences.”* (p. 9)

**Ten derde wordt in de publicaties aangehaald dat in de dialoog en reflectie naar een metaniveau gestreefd kan worden door de verschillende ‘ik-posities’ naast mekaar te plaatsen.** Interessant in dit verband is het werk van de Nijmeegse hoogleraar Hermans en zijn concept van het ‘dialogische zelf’, in onze context uitgewerkt door bijvoorbeeld Akkerman en Meijer (2011) en door Assen et al (2018). Het principe van deze benadering is dat verschillende ‘ikken’ of de verschillende posities die je in je eigen reflectie in kan nemen, met elkaar in gesprek gaan. Volgens Akkerman en Meijer (2011) kan je hierdoor meer zicht krijgen op de complexiteit van overwegingen en gevoelens, dilemma’s, twijfels en onzekerheden naar aanleiding van je ervaringen in de praktijk. Geschikt voor dit doel zijn grenservaringen waarover je als leraar vertelt en waarop je reflecties van collega’s krijgt, die je kunnen uitnodigen om vanuit andere ‘ik’ posities het verhaal te vertellen. Interne en externe dialoog gaan hier samen. De onderzoekers tekenen hierbij aan dat deze benadering, die uitgaat van actuele ervaringen succesvoller is dan collegiale dialogen over de onderwijsvisies van leraren (Assen et al, 2018).

**Ten vierde wordt in de publicaties die we aantreffen in ons literatuur onderzoek gewezen op het (mogelijk) belang van contemplatieve of mindfulness praktijken.** Onder andere Jennings en Greenberg (2009) waarmee we eerder kennis maakten, ontwikkelden hier trainingsprogramma’s voor, gebaseerd op hun onderzoek. Zij bevelen contemplatieve of *mindfulness* praktijken aan om het emotioneel zelfbewustzijn en ‘*psychological presence*’ te stimuleren:

*“... mindfulness practices may promote cognitive and emotional regulation by supporting the ability to reflect on one’s internal and external experience from a broader perspective that provides a wider variety of interpretations of and responses to stressful situations”* (p. 511).

Deze bevinding komt overeen met het resultaat van de zelf-dialogische benadering van Hermans, die we zojuist beschreven.

Ze verwijzen daarbij onder andere naar het fundamentele artikel van Brown en Ryan (2003), dat we ook eerder tegenkwamen. Ook in de beweging van de positieve psychologie (onder andere Bohlmeijer en Boniwell) wordt in vormingen en trainingsprogramma's aandacht besteed aan *mindfulness*.

Concluderend zouden we willen vaststellen dat we niet overdrijven als we de vorming van de persoon van de leraar boven elke discussie als van het grootste belang beschouwen met daaraan toegevoegd dat deze vorming in situ moet plaatsvinden, op de plaats zelf of naar aanleiding van het verhaal dat daaruit voortkomt. De resultaten van ons literatuuronderzoek hebben de bedoeling om bij te dragen aan een pedagogisch referentiekader ten behoeve van deze vorming van leraren.

## 12. Referentielijst

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011).** A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *in: Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Altun, M. (2017).** The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement, *in: International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3 (3), 51-54. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i11/3475>
- Assen, J.H.E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., Poell, R.F. (2018).** How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions, *in: Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>
- Baart, A. (2001).** *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Bastiaansen, L. (2018).** *Aandachtige betrokkenheid bij de leerling als mens in het onderwijs van de toekomst – over wat de presentietheorie voor het onderwijs zou kunnen betekenen*. Driebergen: NIVOZ, interne paper.
- Biesta, G. (2010).** *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder/London: Paradigm.
- Biesta G. (2014).** *The Beautiful Risk of Education*. London: Boulder Publishers.
- Biesta, G. (2017).** *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2018).** *Tijd voor Pedagogiek*. Inaugurale rede. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2018).** Bijdrage tijdens symposium voor lerarenopleiders: tijd voor pedagogiek in de lerarenopleiding (12 oktober 2018).
- Biesta, G. (2019).** Interview in Jeugd, School en Wereld (JSW), mei, 2019.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003).** The Benefits of Being Present: Mindfulness and It's Role in Psychological Well-Being, *In: Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hg)(2015).** *Pädagogischer Tact*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Büscher, M., Goodwin, D. & Mesman, J. (2010).** *Ethnographies of Diagnostic Work*. New York: MacMillan.
- Chi-kin Lee, J., Zhang, Z., & Hongbiao, Y. (2011).** A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *in: Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Crowell, S. & Reid-Marr, D. (2013).** *Emergent Teaching*. Rowman & Littlefield.
- Damasio, A. (2000).** *Het zelf wordt zich bewust*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- De Brabander, K. & Martens, R. (2014).** Towards a unified theory of task-specific motivation, *in: Educational Research Review*, 11, 27-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>

**Deci, L.E., & Ryan, M.R. (2017).** *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. London : The Guilford Press.

**De Lima, M., Rebelo, P., Barreira, C. (2014).** Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality, *in: Journal of Adult Development*, 21, 216-224. Diemel, K. (2018). *Kwintessens in het handelen van leraren. Een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

**Eisner, E. (1991).** *The Enlightened Eye*. New York: Mac Millan.

**Eisner, E. (1995).** Is the Art of Teaching a Metaphor? Keynote address International Conference on Teacher Thinking. Brock University, Ontario, Canada, July 1995.

**Fiser, J. (1972).** The quality of the teacher-pupil relationship. An essay on pedagogical tact. *The Classroom Behaviour of Teachers*, 18, 467-472.

**Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2016).** The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement, *in: Educational Psychology*, 36 (3), 526-547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>

**Hargreaves & Shirley (2009).** *The Fourth Way*. Thousand Oaks (Ca.): Corwin.

**Hattie, J. (2009).** *Visible Learning*. London/New York: Routledge.

**Humphreys, M. & Hyland, T. (2002).** Theory, Practice and Performance in Teaching: Professionalism, Intuition, and Jazz. *Educational Studies*, 28, 5-15.

**Jennings, A., & Greenberg, M. (2009).** The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *in: Review of Educational Research*, 1, 491-525. <http://www.jstor.org/stable/40071173>

**Johansson, T. & Kroksmark, T. (2010).** Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action, *in: Reflective Practice*, 5 (3), 357-381. <https://doi.org/10.1080/1462394042000270673>

**Juuso, H. & Laine, T. (2004).** Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship, *in: Analytic Teaching*, 25, 1-17.

**Kelchtermans, G. (2012).** *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding KU Leuven.

**Kelchtermans, G. (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. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

**Korthagen, F.A.J. (2001).** *Linking Practice and Theory*. Mahwah (N.J.): Erlbaum.

**Korthagen, F., & Evelein, F. (2009).** Presence in onderwijs: gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen, *in: VELON*, 30 (1), 13-21.

**Laevers, F. (25 november 1997).** Bijdrage Egoscop 4: Ferrekijker.

- Laevers, F. (2001).** *Ervaringsgerichte waardenopvoeding: verbondenheid is de kern*, p. 174 – 184, In: Depuydt, A.; Deklerck, J.; Deboutte, G. (2001). *Verbondenheid als antwoord op De-link-wentie? Preventie op een nieuw spoor*. Leuven: Acco.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2013).** *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. CEGO Publishers.
- Laevers, F. (2018).** Bijdrage tijdens symposium voor lerarenopleiders: tijd voor pedagogiek in de lerarenopleiding (12 oktober 2018).
- Laevers, F. (2018).** in: *Liber Amicorum Luc Stevens: Zin in afscheid*, Stichting NIVOZ Driebergen.
- Langer, E.J. (2000).** Mindful learning, in *Current Directions, in: Psychological Science*, 9 (6), 220-223. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015).** This has more to do with who I am than with my skills: Student teacher subjectivation in Finnish teacher education, in: *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- Letschert, B., Letschert, J. & Clasen, M. (2014).** *Ist mir doch egal*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Letschert, B. (2019).** *Dennis: ich bin hier der Schulschreck*. Berlin: VTA Verlag.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009).** Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching, in: *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>
- Pols, W. (2009).** Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk, in: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (3), 28-35.
- Rogers, C. (1983).** *Freedom to Learn*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006).** Presence in teaching, in: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rots, I., Kelchtermans, G., Aeltermann, A. (2012).** Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue, in: *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10. <http://hdl.handle.net/1854/LU-2044068>
- Sadler, I. (2012).** The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education, in: *Higher Education*, 64 (2), 147-160. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9545-0>
- Scharmer, O.C. (2000).** Self-transcending knowledge: Sensing and Organizing Around Emerging Opportunities. *Journal of Knowledge Management*, 4. Draft.
- Scharmer, O.C. (2009).** *Theorie U*. Zeist: Christofoor.
- Scharmer, O. (2018).** *De essentie van Theorie U*. Zeist: Christofoor.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J. & Flowers, S. (2004).** *Presence*. Den Haag: Sdu.

- Stevens, L. & Bors, G. (2013).** *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling.* Nivoz en Garant Uitgevers.
- Sun, J. (2015).** Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment, in: *Journal of Educational Administration*, 53 (5), 597-624. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2013-0063>
- Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010).** *Practical Wisdom.* New York: Riverhead Books.
- Van der Laan, G. (2003).** Presentie als ingebedde interventie. *Sociale Interventie*, 2, 68-75.
- Van Manen, M. (1991).** *The tact of teaching.* University of Western Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1995).** On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 33-51. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Van Manen, M. (2014).** *Weten wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen.* Driebergen: NIVOZ.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991).** *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience.* Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Varela, F.J. (1999).** *Ethical Know-How. Action, Wisdom and Cognition.* Stanford (Ca.): Stanford University Press.
- Waks, L.J. (2003).** Emptiness. In: J.W. Garrison & A.G. Rud jr. (Eds.). *The educational conversation, closing the gap.* Albany: SUNNY Press.



# Bijlage

## Weergave van de geraadpleegde bronnen



# Voorwoord

De literatuursearch bracht, zoals te verwachten, een grote verscheidenheid aan publicaties op. Wij hebben deze geordend, afhankelijk van hun betekenis voor de opdracht die we onszelf hadden gesteld: de relatieve betekenis van met 'pedagogische tact' verwante begrippen verhelderen.

We kwamen, al werkende, eerst tot het onderscheid tussen publicaties die een directe en inhoudelijke bijdrage aan bedoelde verheldering geven en overige publicaties. Deze laatste konden na enige tijd worden onderverdeeld in publicaties die minder direct bijdragen, maar als ondersteunend kunnen worden gewaardeerd en overige publicaties. Deze op hun beurt staan wat verder af van onze intentie, maar zijn wel informatief. We hebben deze ondersteunende publicaties dan onderverdeeld als '*publicaties met het oog op opleiding en begeleiding*', '*publicaties die epistemologische vragen rond 'pedagogische tact' behandelen*' en tenslotte publicaties die wel door de zoekmachines werden opgebracht, maar weinig of niet van toepassing blijken.

De manier waarop we verslag doen van de publicaties is niet uniform. In de meeste gevallen refereren we, vaak letterlijk, aan de abstract of aan samenvattende formuleringen die de publicatie anderszins biedt, maar soms ook zijn het onze eigen formuleringen. Behalve in de laatste gevallen verwijzen we zo consequent mogelijk naar de bron van de tekst.

- Kernpublicaties (B.3)
- Steunpublicaties (B.18)
- Overige publicaties (B.31)
  - Publicaties met het oog op opleiding en begeleiding (B.31)
  - Epistemologie van het begrip pedagogische tact (B.42)
  - Niet van toepassing (B.45)

## Kernpublicaties

**Baart, A. (2011). *Een theorie van de presentie*. Boom Lemma uitgevers: Den Haag.**

Binnen de presentietheorie hebben we het oog op de oude-wijkenpastor, de justitiepastor, de buddy of het maatje, de huisbezoekster, de pleegouder, de buurvrouw-mantelzorgster, de vrijwilliger-gastheer in het inloophuis et cetera. Kenmerkend voor hen is, globaal gesproken, dat ze vanuit een er-zijn-met komen tot een er-zijn-voor een ander (of meerdere anderen) zonder dat ze veel aan probleemoplossing doen. Die kan wel achter hun inbreng vandaan komen, maar het oplossen van problemen staat niet voorop. Hun belangrijkste inbreng is het trouwe aanbod van zichzelf.

In deze theorie worden acht clusters van presentiekenmerken in detail uitgewerkt:

- **Vrij zijn voor...:** De professional komt binnen zonder een vaststaande agenda. De agenda van de presentie-beoefenaar wordt in hoge mate bepaald door wat de ander aan de orde stelt. Wat aandacht verdient, moet zich als zodanig kunnen melden en dat vergt een zekere vrijheid, in de betekenis van onbezetheid van de presentie-beoefenaar.
- **Open staan voor...:** De presentie-beoefenaar opent zich ten overstaan van de anderen, toont behalve belangstelling ook emoties en vooral medeleven. Zo bewijst hij openlijk iets: jij komt bij mij binnen, ik ontvang jou.
- **Een aandachtige betrekking aangaan, aandachtig betrokken relatie:** De presentie-beoefenaar bouwt een andere dan functie-specifieke relatie op met de betrokkenen: hun gespannen aandacht voor de signalen in de alledaagse contactvormen is daarbij essentieel. De mogelijkheid is er dat kleine en onverwachte tekenen, die wijzen op iets dat voor de ander belangrijk kan zijn of is, tot de presentie-beoefenaar doordringen. De tekenen komen niet vanzelf naar hem toe maar vergen dat hij een onderzoekende houding aanneemt: gespannen ontvankelijkheid en bewuste sensibiliteit.
- **Aansluiten bij het bestaande:** De agenda van de presentie-beoefenaar wordt in hoge mate bepaald door wat de ander aan de orde stelt maar ook door de manier waarop de ander het aan de orde stelt. De ene keer zal dat chaotisch gebeuren, de andere keer systematisch.
- **Perspectiefwisseling:** De presentie-beoefenaar leert iets essentieels: de wereld waar te nemen vanuit het perspectief van de ander. Leren zien wat voor de ander in het geding is en op het spel staat. Het gaat hier om het innemen van het binnenperspectief.
- **Zich aanbieden:** De presentie-beoefenaar biedt mogelijkheden aan in het netwerk van de ander: hulp, bijstand, ...
- **Geduld en tijd:** De presentie-beoefenaar is ongehaast, neemt de tijd en gunt de ander de tijd.
- **De trouwe toele, toewijding:** Trouw, in verbinding met troost, het onverbeterlijke, onvoorwaardelijkheid en de gedeelde geschiedenis. In zekere zin is de presentie-beoefenaar er belangeloos en onvoorwaardelijk.

(Citaten uit '*Een theorie van de presentie*', p. 732 en volgende)

## **Bastiaansen, L.. *Aandachtige betrokkenheid bij de leerling als mens in het onderwijs van de toekomst: Over wat de Presentietheorie voor het onderwijs zou kunnen betekenen.***

De maatschappelijke kanteling noopt de maatschappij, en derhalve ook het onderwijs, tot een fundamentele heroriëntatie. Deze heroriëntatie is ook van belang kijkend naar de vraag hoe 'aandachtige betrokkenheid van de leraar bij de leerling' in de toekomst vorm zou kunnen of moeten krijgen.

Ook al lijkt de interesse voor het thema 'leraar-leerling relatie' van alle tijden, de afgelopen jaren is toch duidelijk een stijgende lijn zichtbaar waar het gaat om onderzoek op dit gebied (Roorda & Koomen, 2011). De kwaliteit van de leraar-leerling relatie blijkt daarbij aantoonbaar van belang in alle drie de doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Geheel in lijn met het bestaande onderwijsklimaat richt dat onderzoek zich tot op heden hoofdzakelijk op meetbare en zichtbare gedragsaspecten in de interpersoonlijke leraar-leerling verhouding (Rodgers & Raider Roth, 2006). Daarnaast zijn er – eveneens passend in de meer 'meetbare' visie op leraarsgedrag – verschillende invalshoeken bekend over hoe je de (gewenste) grondhouding op basis van 'zichtbare competenties' van de leraar in de interpersoonlijke relatie zou kunnen benoemen (Fontys Lerarenopleiding, 2006).

Veel minder onderzoek is binnen het onderwijs gedaan naar de vraag wat er voor nodig is om een relatie met een leerling op te kunnen bouwen, en welke kwaliteiten en/of waarden daar dan bij komen kijken. Binnen de zorg is meer uitgebreid onderzoek gedaan naar de vraag welke relationele kwaliteiten en aspecten van invloed zijn bij het opbouwen van een (aandachtig betrokken) relatie (Pijnenburg, 2010). Bastiaansen verwijst daarbij naar de zorgethische presentietheorie van Andries Baart (2011).

(Citaten uit '*Aandachtige betrokkenheid bij de leerling als mens in het onderwijs van de toekomst*')

## **Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.**

*Zie ook steunpublicaties en publicaties met het oog op opleiding en begeleiding.*

In dit visionaire boek houdt onderwijspedagoog Gert Biesta een pleidooi voor wat het prachtige risico van onderwijs kan worden genoemd. Via de zeven thema's van *scheppen, communicatie, lesgeven, leren, emancipatie, democratie en virtuositeit* werkt Biesta zijn boodschap uitvoerig uit: we kunnen onderwijs niet begrijpen als een krachtig, productieachtig proces, maar enkel als een zwak, existentieel proces. Hij laat zien dat we in het onderwijs doelen breder moeten stellen dan alleen meetbare opbrengsten en resultaten, en betoogt op onovertroffen wijze dat als onderwijs wil slagen, dat door niemand kan worden afgedwongen.

(Abstract van het boek 'het prachtige risico van onderwijs')

“Risico, onvoorspelbaarheid, ... worden als problemen gezien en daar worden oplossingen voor gezocht. Maar dan wordt er iets kapot gemaakt dat ook bij onderwijs hoort. Onderwijs gaat over kinderen helpen in de wereld te zetten en dat gaat verloren als we focussen op prestaties. Het

B. 4

prachtige risico is een risico-gedacht vanuit de opvoeder of docent en het risico heeft te maken dat je het mens-zijn van een ander wil bevorderen. En daar hoort voor een stuk laten gebeuren bij.”

(Citaat uit een interview met Gert Biesta)

**Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). *The Benefits of Being Present: Mindfulness and It's Role in Psychological Well-Being*, In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.**

Mindfulness wordt over het algemeen omschreven als een staat waarin men aandachtig is en bewust van wat er in het heden plaatsvindt. Onderzoek toont aan dat het trainen van mindful zijn een aantal 'well-being' uitkomsten faciliteert. Mindfulness onderscheidt zich van begrippen als bewustzijn (*consciousness* en *awareness*) en aandacht. Mindfulness is een geoptimaliseerde vorm van aandachtig zijn en bewustzijn van hetgeen op dat moment gebeurt. De kern van mindfulness is een open en receptieve staat van zijn.

Mindfulness wordt gerelateerd aan andere begrippen zoals emotionele intelligentie en 'openheid' op de Big Five persoonlijkheidsschaal. Het begrip wordt ook vergeleken met verschillende vormen van zelfbewustzijn: *private self-consciousness*, *internal state awareness*, *self-reflectiveness*, *public self-consciousness*, *self monitoring* en *reflection*. De focus van deze begrippen is echter kennis over de eigen persoon, waar het bij mindfulness gaat om de kwaliteit van het bewustzijn. Daarnaast zijn deze begrippen gericht op reflectie achteraf en het oproepen van mentale representaties van het zelf, in plaats van een simpele weergave van wat er op dat moment plaatsvindt.

Het huidige onderzoek stelt dat mindfulness een eigenschap is die zowel tussen als binnen personen varieert. Via de vragenlijst *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) worden individuele frequentieverschillen in staten van mindful zijn gemeten. De MAAS richt zich op de aan- of afwezigheid van aandacht of bewustzijn bij wat er op dat moment gebeurt, in plaats van eigenschappen zoals acceptatie, vertrouwen, empathie en dankbaarheid die ook worden geassocieerd met mindfulness. Aandacht en bewustzijn wordt namelijk gezien als de kern van mindfulness.

(Vertaalde citaten uit 'The Benefits of Being Present: Mindfulness and It's Role in Psychological Well-Being')

**Demick, J. (2000). *Toward a Mindful Psychological Science: Theory and Application*, in: *Journal of Social Issues*, 56 (1), 141-159.**

*It is argued that, toward mitigating the 'centrifugal forces' currently splintering the field of psychology, Langer's (1989, 1997) theory of mindfulness has the potential to become a unifying framework for the field of psychological science. Toward this end, this article demonstrates the ways in which Langer's work, usually associated with the subfield of social psychology, (a) constitutes a grand theory that advances contemporary developmental theory; (b) has relevance for other basic and applied subfields of psychology (e.g., cognitive, educational, organizational, clinical); and (c) offers practical directives*

*for conceptualizing and treating such social issues as development and remediation of prejudice and discrimination; satisfaction and well-being of adoptive and foster families; and promotion of automobile safety across the lifespan (i.e., the translation of mindless experience into more mindful action).*

(Abstract uit 'Toward a Mindful Psychological Science: Theory and Application')

*Stated most simply, mindfulness (Langer, 1992b) has been defined as "a state of conscious awareness characterized by active distinction drawing that leaves the individual open to novelty and sensitive to both context and perspective". In contrast, mindlessness has been conceptualized as a state of mind characterized by an overreliance on past categories and distinctions whereby the individual is context-dependent and oblivious to novel (alternative) aspects of situations.*

*Mindfulness plays a varying role in the various psychological domains such as cognitive psychology, educational psychology etc.*

(Citaten uit 'Toward a Mindful Psychological Science: Theory and Application')

**Diemel, K. (2018). *Kwintessens in het handelen van leraren. Een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs*. Dissertatie. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.**

'Wat is pedagogische sensitiviteit van leraren en hoe krijgt dit gestalte in de onderwijspraktijk?'. Het concept pedagogische sensitiviteit wordt gedetermineerd binnen onder andere de interpersoonlijke, ethische, culturele en professionele sensitiviteit en in relatie gebracht met belichaamde kennis en het begrip 'precense'. Ten behoeve van de operationalisering en verder onderzoek in de onderwijs context wordt een theoretisch framework geschetst.

Pedagogische sensitiviteit functioneert als een dynamisch proces, een navigator in het denken en handelen van de leraar, waarbinnen vier deelprocessen, een alerte waarneming, een open, empathische interpretatie, een adequate, getimede respons en aandacht voor balans in de relatie, worden onderscheiden waarmee de black box van het proces kan worden verhelderd.

Pedagogische sensitiviteit vraagt van de leraar om betrokken waar te nemen en vanuit bewustwording van de positie van de leerling binnen de situatie betekenis te verlenen en zorgvuldig te handelen. De eerder beschreven impliciete professionele kennis en presentie vormen samen met bedachtzaamheid belangrijke kwaliteiten voor een leraar om zich in het hier en nu bewust te worden van zijn eigen impliciete kennis en motieven en van de beweegredenen van leerlingen. Van daaruit is het mogelijk om vanuit bedachtzaamheid in het hier en nu af te stemmen op wat nodig is voor een leerling.

(Citaten uit '*Kwintessens in het handelen van leraren. Een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs.*')

**Epstein, R. M. (1999). *Mindful Practice*, in: JAMA, 282 (9), 833-839.**

Mindful practitioners attend in a nonjudgemental way to their own physical and mental processes during ordinary, everyday tasks. This critical self-reflection enables physicians to listen attentively to patients' distress, recognize their own errors, refine their technical skills, make evidence-based decisions, and clarify their values so that they can act with compassion, technical competence, presence, and insight.

Mindfulness informs all types of professionally relevant knowledge, including propositional facts, personal experiences, processes, and know-how, each of which may be tacit or explicit. Explicit knowledge is readily taught, accessible to awareness, quantifiable and easily translated into evidence-based guidelines. Tacit knowledge is usually learned during observation and practice, includes prior experiences, theories-in-action, and deeply held values, and is usually applied more inductively.

Mindful practitioners use a variety of means to enhance their ability to engage in moment-to-moment self-monitoring, bring to consciousness their tacit personal knowledge and deeply held values, use peripheral vision and subsidiary awareness to become aware of new information and perspectives, and adopt curiosity in both ordinary and novel situations. In contrast, mindlessness may account for some deviations from professionalism and errors in judgment and technique. Although mindfulness cannot be taught explicitly, it can be modeled by mentors and cultivated in learners. As a link between relationship-centered care and evidence-based medicine, mindfulness should be considered a characteristic of good clinical practice.

(Uit abstract van 'mindful practice')

**Fišer, J. (1972). *The quality of the teacher-pupil relationship: An essay on pedagogical tact*, in: *The Classroom Behaviour of Teachers*, 18 (4), 467-472.**

Het begrip pedagogische tact is te herleiden naar Plato en Hegel (*Selbstentäußerung*, het onderdrukken van iemands aard door socialisatie of onderwijs). Het transactionele of dialogische karakter van het educatieve proces is evident. Hierin is het van belang dat de leerling niet alleen een object is, maar ook een partner. Van de kant van docent geldt dat deze bereid moet zijn om te helpen. Wanneer een leerkracht tactvol is, loopt deze noch voor op de leerling noch toont deze een superioriteit, maar is deze aan de zijde van de leerling met de intentie de pas van de leerlingen aan te houden. De houding van de leerkracht moet altijd respectvol zijn voor de potentiële persoonlijkheid van de leerling. De essentie van pedagogische tact is daarom het contact maken met de leerling. Dit is vaak een intuïtieve handeling.

Pedagogische tact is een houding (attitude) en een houding bestaat uit drie elementen:

- cognitief; dit wordt gevormd door het onderwijs/opleiding die de leerkracht zelf heeft genoten en vormt de basis voor een dynamische houding in het leven;
- emotioneel; dit element bepaalt de emoties die de persoonlijkheid van de leerling oproept;
- en een handelend deel.
-

**Jennings, A., & Greenberg, M. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in: *Review of Educational Research*, 1, 491-525.**

*[voor de concretisering naar ontwikkeling van SEC, zie onderdeel 'publicaties met het oog op opleiding en begeleiding']*

The authors propose a model of the prosocial classroom that highlights the importance of teachers' social and emotional competence (SEC) and wellbeing in the development and maintenance of supportive teacher–student relationships, effective classroom management, and successful social and emotional learning program implementation. This model proposes that these factors contribute to creating a classroom climate that is more conducive to learning and that promotes positive developmental outcomes among students. Furthermore, this article reviews current research suggesting a relationship between SEC and teacher burnout and reviews intervention efforts to support teachers' SEC through stress reduction and mindfulness programs. Finally, the authors propose a research agenda to address the potential efficacy of intervention strategies designed to promote teacher SEC and improved learning outcomes for students.

Socially and emotionally competent teachers set the tone of the classroom by developing supportive and encouraging relationships with their students, designing lessons that build on student strengths and abilities, establishing and implementing behavioral guidelines in ways that promote intrinsic motivation, coaching students through conflict situations, encouraging cooperation among students, and acting as a role model for respectful and appropriate communication and exhibitions of prosocial behavior

First, we view teacher SEC as an important contributor to the development of supportive teacher–student relationships. Second, teachers higher in SEC are likely to demonstrate more effective classroom management; they are likely to be more proactive, skillfully using their emotional expressions and verbal support to promote enthusiasm and enjoyment of learning and to guide and manage student behaviors. Third, we propose that teachers with higher SEC will implement social and emotional curriculum more effectively because they are outstanding role models of desired social and emotional behavior.

We use the broadly accepted definition of social and emotional competence developed by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. This definition involves five major emotional, cognitive, and behavioral competencies:

- Socially and emotionally competent teachers have high self-awareness. They recognize their emotions, emotional patterns, and tendencies and know how to generate and use emotions such as joy and enthusiasm to motivate learning in themselves and others. They have a realistic understanding of their capabilities and recognize their emotional strengths and weaknesses.
- Socially and emotionally competent teachers also have high social awareness. They know how their emotional expressions affect their interactions with others. Such teachers also recognize and understand the emotions of others. They are able to build strong and supportive relationships through mutual understanding and cooperation and can effectively negotiate solutions to conflict situations. Socially and emotionally competent teachers are culturally sensitive, understand that others may have different perspectives than they do, and take this into account in relationships with students, parents, and colleagues.



- Socially and emotionally competent teachers exhibit prosocial values and make responsible decisions based on an assessment of factors including how their decisions may affect themselves and others. They respect others and take responsibility for their decisions and actions.
- Socially and emotionally competent teachers know how to manage their emotions and their behavior and also how to manage relationships with others. They can manage their behavior even when emotionally aroused by challenging situations. They can regulate their emotions in healthy ways that facilitate positive classroom outcomes without compromising their health. They effectively set limits firmly, yet respectfully. They also are comfortable with a level of ambiguity and uncertainty that comes from letting students figure things out for themselves.
- SEC is associated with well-being. When teachers experience mastery over these social and emotional challenges, teaching becomes more enjoyable, and they feel more efficacious.

(Citaten uit 'The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes')

**Korthagen, F., & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs: gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen, in: VELON, 30 (1), 13-21.**

In het traditionele onderwijs zien we een nadruk op denken als basis voor doen en leren. Kort gezegd is het impliciete uitgangspunt: als mensen (leerlingen, leraren) nu maar het juiste in hun hoofd hebben, dan doen ze het goede. Dat uitgangspunt wordt weerspiegeld in veel criteria die wij in onze maatschappij hanteren voor de evaluatie van onderwijs en voor de toetsing en beoordeling van leerlingen en studenten. Ook bij het begeleiden en beoordelen van leraren of leraren-in-opleiding zien we een grote nadruk op rationaliteit: waarom doe je wat je doet en kloppen je analyses en argumenten wel? Reflectie is het sleutelwoord in opleidingsland geworden, maar het is veelal een rationele activiteit, gericht op het achteraf analyseren van situaties. De vraag is: hoe effectief is dat? Steeds duidelijker blijkt dat mensen effectiever en plezieriger leren en zich beter ontplooiën als naast het denken ook het gevoel en de wil aangesproken worden. Een leerproces verdiept zich vooral als er gewaarzijn is in het hier-en-nu van denken, voelen, en willen als bronnen voor handelen. In dit artikel wordt een theoretische basis uitgewerkt voor een daarop gebaseerde visie op onderwijs en opleiding.

(Uit abstract van 'Presence in onderwijs: gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen'.)

**Laevers, F. (1997). Bijdrage Egoscop 4: Ferrekijker.**

De basiscompetentie die uiteindelijk bij het innemen van het kindperspectief een rol speelt is het vermogen om zich in de ander te verplaatsen. De drie dimensies die bepalend zijn voor een ervaringsgerichte leerkrachtstijl geven heel precies aan wat hier aan de orde is. Het meest vertrouwd is men allicht met empathie op het affectieve vlak: kunnen aanvoelen hoe kinderen de situatie beleven, kunnen inspelen op hun nood aan respect, aandacht, duidelijkheid, bevestiging, begrip...

Daarnaast is er empathie op het conatieve vlak: oog hebben voor wat kinderen interesseert en hen ruimte geven voor autonoom handelen. Maar zich in anderen verplaatsen kan ook betrekking hebben op het cognitieve: zich een voorstelling maken van de percepties (waarnemingen, gewaarwordingen) en de cognities (gedachten, gevoelde betekenissen) van de ander. In de eigen ervaringsstroom ruimte vrij maken om de ander te worden en aan te voelen, ook op het cognitieve vlak, is onontbeerlijk om effectieve tussenkomsten te doen. Het is dat soort van intuïtief aanvoelen dat maakt dat een ouder de baby zo weet toe te spreken dat er aandacht en concentratie is, of dat een leerkracht net die woorden en zinnen inbrengt die kinderen nodig hebben om tenminste “mee te zijn” en nog meer, tot verder exploreren en denken geprikkeld te worden. Empathie op het cognitieve vlak onderscheidt de effectieve communicator van de ineffectieve, legt de basis voor het scheppen van een krachtige leeromgeving, kenmerkt de responsieve leerkracht en vormt de kern van adaptief onderwijs.

Elke vorm van opleiding (of begeleiding) beweegt zich minimaal op het niveau van de ontwikkeling van vakmanschap. Hierin leert de (aspirant) leerkracht het “métier”: je wordt ingewijd in het reilen en zeilen van de school, je leert een breed repertorium van activiteiten en types van lessen en inhouden kennen, je leert uiteenlopende groepeeringsvormen en werkvormen hanteren en methodieken toe te passen die bij bepaalde inhouden en doelen horen. Hier spreken we de leerkracht aan als “technicus”, iemand die een houvast vindt in regels en modellen. Tot het leraarschap behoort de voortdurende reflectie op de praktijk als basis voor het nemen van beslissingen. Een leraar is een kaderlid: hij/zij moet in staat zijn situaties - die altijd weer uniek zijn - te analyseren om op grond van niet altijd evidente parameters, interventies te bedenken, deze te realiseren en op hun beurt te evalueren. ‘Reflective teaching’, onontbeerlijk als men het onderwijs enig rendement wil doen krijgen, betekent “meesterschap”.

(Citaten uit: ‘Bijdrage Egoscoop 4: Ferrekijker’)

**Laevers, F. (2001). *Ervaringsgerichte waardenopvoeding: verbondenheid is de kern*, p. 174 – 184, In: Depuydt, A.; Deklerck, J.; Deboutte, G. (2001). *Verbondenheid als antwoord op De-link-wentie? Preventie op een nieuw spoor*. Leuven: Acco.**

In de ervaring van verbondenheid' kunnen we twee polen herkennen. Aan de ene kant is er een cognitieve pool: men moet het object, de ander, als iets wezenlijks toelaten, erkennen. Men moet er zich met andere woorden voor open stellen, er zich een voorstelling van willen maken, die andere realiteit willen waarnemen, tot zijn bewustzijn laten doordringen. Verbondenheid veronderstelt dus een open, explorerende ingesteldheid, een interesse die moet uitmonden in een cognitieve betrokkenheid (intense mentale activiteit).

En dan is er een affectieve component. In de ervaring van verbondenheid zit een positief gevoel: men beleeft voldoening, het doet 'deugd'. Dat bevredigend gevoel is wel van een heel speciale orde. Het is dat heerlijke gevoel dat we hebben als we 'ik hou van...' kunnen uitspreken. Zoals in: 'Ik hou van dit landschap: ik laat het wezenlijk zijn (cognitief) en zie de schoonheid ervan, of voel de krachten die erin schuilen (affectief)'. Of zoals in 'Ik hou van kinderen: ik zie in de breedte en diepte wie ze zijn en voel ze aan (cognitief) en dat leven in hen grijpt me aan, dat is mooi, sterk (affectief)." Zoals in 'Ik

hou van oude gebouwen: ik zie ze, laat ze in mijn ogen bestaan, ik neem waar met welke zorg ze ontworpen en met welke moeite ze opgetrokken zijn (cognitief), en voel waardering, bewondering, sympathie voor de voorgaande generaties die dat hebben gekund.' Of zoals in "Ik hou van teksten, lezingen en gesprekken: ik laat tot mij doordringen wat de ander zegt, sta daar open voor (cognitief), en voel daar tegelijk iets bij van begeestering omdat er 'waarheid' in zit. Waarheid is mooi om te zien."

Er is nog iets dat de 'ervaring van verbondenheid' typeert: stilte. Je wordt er stil van, sereen. Het verbondenheidsgevoel overstijgt de meer concrete vormen van genieten, het komt er in zekere zin na, erbovenop. Verbondenheid is genieten van contact met het... 'ware', 'het schone' en 'het goede'. De ervaring van verbondenheid is genieten van liefhebben. De basisattitude van verbondenheid is m.a.w. de dispositie om de ander en het andere te laten zijn en bij de aanblik ervan een positief gevoel te hebben, verwondering en bewondering te voelen, mildheid en meeleven, liefde - genieten van wat mooi is, waar en goed. De basisattitude is de dispositie om lief te hebben.

(Citaten uit het boek 'Verbondenheid als antwoord op De-link-wentie? Preventie op een nieuw spoor')

### **Letschert-Grabbe, B. (2019). *Ich bin hier der Schulschreck!* Berlin: VTA Verlag**

Der Band zeigt LeserInnen anschaulich und mit grossem Kenntnisreichtum wie ... zentral die Grundhaltung des Lehrperson, Ihre Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens der SchülerInnen ist und welche enorme Bedeutung die Pädagogische Ausgestaltung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses hat – nicht nur für die Schulleistungen, sondern ebenso für das Sozialverhalten, das Denken und Fühlen der Kinder und Jugendlichen. Bis zu den Metastudien von John Hattie strukturelle Themen und Inhalte im Focus, auch in den meisten Schulreformstandards über viele Jahre eher lerntheoretisch basierte pädagogische Konzepte in der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung (Stichwort: "Verstärker und Sanktionen") und in der Schulentwicklung, zudem ebenso stärker technizistische, formale strukturelle Themen und Inhalte im Focus, auch in den meisten Schulreformprojekten: der Personen-Ansatz geriet stark in den Hintergrund, galt mitunter sogar als veraltet.

Als ausgewiesene individualpsychologische Theoretikerin und Praktikerin vermittelt sie (Letschert, L.S.) den LeserInnen den wichtigen Unterschied zwischen Lob und Ermutigung (sie plädiert mit guten Gründen für letzteres). Das Kapitel zum Kinderklassenbuch bietet Anregungen und ein Training zur Selbstermutigung, da letztlich nur Selbstachtung und Selbstschätzung störende bzw. Entmutigende Kinder zu einem konstruktiven Sozialverhalten bringen können.

(Aus dem Gleitwort von professor Jürg Flick)

### **Letschert-Grabbe, B. – Bijkomende bronnen**

\* Column door André Meiresonne in de aanloop naar de NIVOZ-lezing door Beate Letschert op 20 juni 2012. Raadpleegbaar via: <https://nivoz.nl/nl/onderwijsavond-met-beate-letschert-je-zult-dat-jongetje-maar-in-de-klas-krijgen>

- Ermutigung = stimulans, bemoediging. “Beate Letschert-Grabbe laat leraren zien hoe voor de hand liggend het antwoord is: bemoediging. Vanuit een systematische analyse van wat hem goed lukt leert Beate de leraar te zien waarom h m iets niet lukt. Dat zit in hoe de leraar over zichzelf en zijn leerling denkt. Op deze manier ga je echt anders naar leerlingen kijken.”

\* Boekbespreking ‘*Ist mir doch egal!* Ermutigung: Eine pädagogische Herausforderung. (Letschert, B., Letschert, J. ,& Clasen, M., 2014). Raadpleegbaar via <https://nivoz.nl/nl/vaak-wordt-vergeten-moeilijke-kinderen-te-bemoedigen-omdat-je-niets-goeds-meer-ziet>

- Over hoe een pedagogische houding van bemoediging het verschil kan maken in de ingewikkelde opvoed- en onderwijspraktijk van alledag. “Leerkrachten richten vaak hun aandacht op wat mis gaat zodat ze hun eigen goede interventies niet meer zien. Door de leerkrachten te bemoedigen kunnen veel problemen op eigen kracht opgelost worden. Jammer genoeg worden ook leerkrachten niet vaak bemoedigd. Leerkrachten zouden versterkt moeten worden in hun kwaliteiten, en niet moeten worden afgerekend op hun tekortkomingen.”

\* Weergave van onderwijsavond 20 juni 2012: *Ermutigung, een pedagogisch principe*. Raadpleegbaar via: <https://nivoz.nl/nl/hoe-oppervlakkiger-het-compliment-des-te-kleiner-is-de-bereidheid-zich-cht-met-het-kind-bezig-te-houden>

- “Bemoedigende terugkoppelingen of feedback spreken datgene aan wat voor het kind belangrijk is en waarvoor het zich op bijzondere wijze moeite heeft gegeven. Onze positieve terugkoppelingen zijn vaak kort en onnauwkeurig. En bij negatieve resultaten of mislukkingen komen we op de proppen met een gedetailleerde analyse. In dat laatste geval willen we precies weten wat er aan de hand is, nemen we de tijd ervoor en zijn we geconcentreerd. Dat wil zeggen, de intensieve communicatie treedt op wanneer we met het gedrag of de prestaties van een kind niet tevreden zijn. Op die manier leren kinderen echter om hun mislukkingen serieuzer te nemen dan hun successen, ze leren om aan hun tekortkomingen meer aandacht te schenken dan aan hun competenties.”

**Pavlovich, K. (2010). *Educating for conscious awareness, in: Journal of Management, Spirituality and Religion*, 7 (3), 193-208.**

Conscious awareness implies a connection with all of life. Being conscious means acting with more intention, having greater self-regulating behaviour, and demonstrating a deeper awareness of the causes and consequences of actions. This paper describes a course design for the development of conscious awareness in management education. The purpose of the course, Managing with Spirit, is to encourage students to be more aware of their relationships with themselves, their community, and the planet as integrated wisdom. The three sections of the course (inner leadership, spirit at work, and the science of interconnection) all contribute to developing practices of reflection, mindfulness, and presencing for deeper awareness. From this, students can bring significant skills into the organizational context that include improved interpersonal skills, creativity, adaptability, problem-solving, leadership skills, compassion, and ecological awareness. These skills enable our future managers to be better equipped to deal with the increasingly complex issues that are facing organizations as they understand and appreciate the sacredness of our interconnection with each other and our planet.

(Uit abstract van 'Educating for conscious awareness')

**Pols, W. (2009). *Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk*, in: Tijdschrift voor lerarenopleiders, 30 (3), 28-35.**

De auteur focust op wat 'wisdom in practice' precies betekent en baseert zich op het gedachtegoed van Schulman en Schön. Enerzijds brengt hij 'reflection-in-action' aan bod: "... in een voortdurend gesprek met de specifieke situatie waarin men zich bevindt, naar wat er aan de hand is en wat er gedaan moet worden." Een leerkracht die de wijsheid van de praktijk beoefent probeert uit te vinden wat er binnen de specifieke constellatie waarin zij zich bevindt aan de hand is, niet alleen vanuit haar gezichtspunt, maar ook vanuit dat van anderen. Waar komt het hier op aan? En: wat staat mij hier te doen? Dat zijn de vragen die de leraar - elke dag opnieuw - dient te beantwoorden. Het gaat hier om reflection-in-action (Schön, 1983, p.137). Leraren ontwikkelen wijsheid van de praktijk door in de onderwijspraktijk ervaring op te doen, maar dat kan alleen maar als denken en doen daarbij samengaan (Shulman, 2004, p. 554). Anderzijds brengt hij 'knowledge-in-action' naar voren: "... een unieke combinatie van theoretische en morele principes, praktische maximes en praktijkverhalen die de leraar tijdens zijn handelen in het spel brengt". Meestal handelt de leraar volgens dit laatste principe (met impliciete kennis), soms kan het ook voorkomen dat 'iets niet meer werkt', dan moet hij even stilstaan bij de situatie en komt het eerste principe (reflection-in-action) naar voren.

Er wordt ook de link gelegd met commitment als begeleidende conditie: "een leraar die op het leren van zijn leerlingen is gefocust, zal alles in het spel brengen wat hij aan weten in en met zich meedraagt". Commitment is gebaseerd op het vertrouwen dat elk kind kan leren. Je kunt je pas focussen op het leren van kinderen als je gelooft dat ze kunnen leren. Zonder geloof gaat dat niet, en zonder dat geloof kan er evenmin commitment zijn. Van Manen noemt vertrouwen een actief weten (Van Manen, 1995, p. 47). Vertrouwen vormt de grondslag van het pedagogisch ethos en daarmee ook de grondslag van de wijsheid van de praktijk, van tact en van wat Herbart *Erfindungsgabe* noemt (Herbart 1964, 1986). Als de leraar focust op het leren van kinderen, zal hij er niet alleen op moeten vertrouwen dat kinderen kunnen leren, maar er ook op moeten vertrouwen dat hij, zoals Herbart zegt, met behulp van zijn inventiviteit ertoe in staat is. Dat vertrouwen zal hem in staat stellen alles wat hij aan weten in en met zich meedraagt in te zetten om zijn geloof dat kinderen kunnen leren waar te maken. Maar dat vertrouwen is ook nodig om het 'particuliere' te denken en via reflection-in-action tot het juiste oordeel te komen. Ten slotte: er is evenzeer vertrouwen nodig om via reflection-on-action die oordelen aan anderen voor te leggen.

(Citaten uit '*Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk*')

**Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006). *Presence in teaching*, in: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287.**

Conceptueel artikel. Getuigt van een andere visie op leren en lesgeven met als essentiële vraag naar de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling en de relatie tussen leerkracht en context. Dit zijn essentiële aspecten om te kunnen komen tot leren. Presence wordt gedefinieerd als "*a state of awareness, receptivity, and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both*

*the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step.”*

Mindfulness is een kernkwaliteit van presence: “... is a smooth, free thinking way of observation that demands that the practitioner pays attention not only to what is going on with students, but inside the self” en aan commitment: “... a pedagogue is an educator (teacher, counselor, ...) who feels addressed by children, who understands children in a caring way, and who has a personal commitment and interest in children’s education and their growth toward mature adulthood.”

Vertrouwen is essentieel voor presence. Leerkrachten moeten zichzelf kennen en ze moeten ook hun leerlingen en de contexten waarin ze werken vertrouwen. Even belangrijk is dat ook leerlingen zichzelf en hun leerkrachten vertrouwen, alsook de scholen waarin ze leren. Voor leerkrachten wordt deze kennis en vertrouwen elke dag gecreëerd door verbonden te blijven met zichzelf, met hun leerlingen en hun omgeving. Deze verbondenheid komt tot stand door de tijd te nemen om te observeren hoe leerlingen met het onderwerp omgaan, door te observeren hoe ze zelf als leerkracht reageren op; door het aangaan van de dialoog met leerlingen, hun ouders, collega’s, ...

Reflectief lesgeven wordt gezien als een praktijk die presentie nodig heeft en het omvat kennis van zichzelf, vertrouwen, relatie en compassie. Hoewel presence essentieel is in het leren en het lesgeven, wordt er tot nu toe nog maar weinig aandacht aan besteed in de opleiding.

(Citaten uit ‘*Presence in teaching*’)

**Ritchhart, R. & Perkins, D.N. (2000). *Life in the Mindful Classroom: nurturing the Disposition of Mindfulness*, in: *Journal of Social Issues*, 56 (1), 27-47.**

In this article, we review the appropriateness of ‘mindfulness’ as an educational goal and explore what it means to cultivate mindfulness as a disposition, that is, as an enduring trait, rather than a temporary state. We identify three high-leverage instructional practices for enculturating mindfulness: looking closely, exploring possibilities and perspectives, and introducing ambiguity. We conclude by exploring what it might look like to cultivate the trait of mindfulness within individual classrooms. This report includes a review of an experimental study of ‘conditional instruction’, which explores mindfulness as a state, and then draws on a series of qualitative case studies of ‘thoughtful’ classrooms to provide an example of conditional instruction as it might serve to develop a disposition of mindfulness.

(Uit abstract van ‘*Life in the Mindful Classroom: nurturing the Disposition of Mindfulness*’)

**Salomon, G. & Globerson, T. (1987). *Skill may not be enough: the role of mindfulness in learning and transfer*, in: *International Journal of Educational Research*, 11 (6), 623-637.**

The gap between what learners can do and what they actually do can be narrowed down to a great extent by the notion of mindfulness. This construct is defined as the volitional, metacognitively

guided employment of non-automatic usually effortful processes. Mindfulness is a mid-level construct which reflects a voluntary state of mind, and connects among motivation, cognition, and learning. It is both a general tendency and a response to situational demands. This dimension of mindfulness-mindlessness, plays various important roles in different kinds of learning and transfer situations, and for different kinds of learners. Theoretical, operational, and educational implications of this dimension are discussed.

(Uit abstract van 'Skill may not be enough: the role of mindfulness in learning and transfer')

### **Scharmer, O.C. (2009). *Theorie U. Zeist: Christoffor.***

De clou van het U-model is de gewenste toekomst geboren te laten worden. Hiervoor moeten mens en team een drievoudige beweging maken: de diepte in, de overgave doormaken en de opgaande beweging. De neerwaartse beweging is voor het ópschonen' van onze geest, het hart en de wil, welke drie vermogens ook in de opgaande beweging vrijgehouden dienen te worden van drie op de loer liggende vijanden. Tussen de neergaande en de opgaande beweging moet het *co-presencing* worden doorgemaakt, een omslagpunt van gezamenlijk op de drempel verkeren en er overheen gaan. Op de bodem van de put kunnen we de puinhopen en de kaalslag bewust ervaren en deze vervolgens loslaten. Pas dan kan een heilzame levensveranderende beweging stroomopwaarts worden verwezenlijkt. Nieuw leven is dus afhankelijk van 'mourir un peu'.

Een radicale wending in de wetenschap.

Met zo'n innerlijke reflectietocht zetten we de objectiverende, analyserende wetenschap op afstand. We stappen een nieuw paradigma binnen dat onze authentieke geest, hart en wil centraal stelt. Scharmer spreekt van een Copernicaanse wetenschapsomwenteling naar gegevens en ervaringen van binnenuit. Dat is geen geesteswetenschap van de studeerkamer, maar een van ons begeven in de opgaven van het praktische leven. Scharmer draait de slogan dat wij van het verleden leren om en zegt: "laten we leren vanuit de toekomst, zoals die op ons afkomt". Deze gedachte neemt twee nieuwe leerbronnen serieus: de toekomst die zich aandient (*emerging future*) en onszelf. Door innerlijke ervaring ernstig te nemen, erbij stil te staan, erop te reflecteren en ze collectief aandacht te geven, kunnen we verbonden raken met ons beste toekomstpotentieel.

(Uit: Froukje Wirtz, *Leren door het dal heen*. Bespreking bij de Nederlandse vertaling van een radicaal vernieuwend boek. O&O, 4, 2010)

### **Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J. & Flowers, S. (2006). *Presence*. Den Haag: Sdu.**

"Wij zijn zo langzamerhand tot de slotsom gekomen dat presence de basale capaciteit is die nodig is om toegang te krijgen tot de toekomstvelden. In het begin dachten we dat presence betekende dat je je volledig bewust moest zijn van, en aanwezig moest zijn in, het hier en nu. Toen begonnen we te beseffen dat presence ook het diepe luisteren (horen) inhield: open staan zonder vooringenomen ideeën, zonder dat traditionele manieren om ergens vat op te krijgen een

belemmering vormen. We ontdekten hoe belangrijk het is om de oude identiteiten en de beheersingsdrang uit te stallen en ... keuzes te maken waarbij we de evolutie van het leven kunnen dienen. Uiteindelijk kwamen we tot de conclusie dat deze verschillende aspecten van presence kunnen leiden tot een staat van 'laten komen', van bewuste participatie in een groter veranderingsveld. Wanneer dit inderdaad gebeurt vindt er een verandering in het veld plaats."

(Uit: Introductie van de Nederlandse vertaling, p. 12)

### **Van den Berg, Dolf (2015). Herstel van de pedagogische dimensie**

Het boek vormt een antidote tegen de sterk geïnstrumentaliseerde onderwijspraktijk van heden. De kernvraag blijft: waartoe dient het onderwijs. `Om over die vraag een goed gesprek te kunnen voeren, is een gemeenschappelijk vocabulaire noodzakelijk`. Aan de orde komen thema's als pedagogische vrijheid, de waardigheid van elke mens, de pedagogische relatie, het wederkerig proces van geven en ontvangen, het geloof in de kracht van mensen, de hoop op de toekomst en de liefde in de vorm van voor elkaar beschikbaar zijn (zie flaptekst).

Het gaat niet om wat je bent, maar wie je bent. "Dit is een diepe basale pedagogische vraag. Het is de vraag naar 'het scheppings- en wordingsproces van een ieder die bij een menselijke ontwikkeling betrokken is', zoals Dolf van den Berg stelt.

### **Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. State University Of New York Press.**

In 'The tact of teaching' Max van Manen offers beginning and veteran teachers an original and inspiring interpretation of the notion of pedagogy, one that searches for its roots in the experience of in loco parentis. The author defines pedagogical reflection as the endeavour to influence the good effect that teachers may give on children: pedagogical thoughtfulness is the way that educators grow, change, and deepen their sense of self as the result of reflecting on living with children; and pedagogical tactfulness is the increased sensitivity that educators demonstrate as they deal with young people in everyday educational situations. Using dozens of anecdotes and scenes taken directly from life in classrooms – including many from the often neglected domain of high school – 'The Tact of Teaching' explicates the meaning of pedagogical moments, the conditions of pedagogy, the relation between pedagogy and politics, the nature of pedagogical experience, and the practical forms of pedagogical understanding. Of special interest is the experiential analysis of the relation between pedagogical reflection and action. 'The Tact of Teaching' explores how pedagogical tact manifests itself, what tact accomplishes, and how tact does what it does. Most importantly, it speaks of hope and humane practice in an era of schooling often given over to mindless technocracy or fashionable despair.

(Uit abstract/flaptekst van 'The tact of teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness')



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

Van Manen (2014) geeft aan dat de pedagogiek tweeledig is: het is de tactvolle, ethische praktijk van het handelen, en tegelijkertijd is het twijfelen aan, bevragen van en reflecteren op die handelingspraktijk. Pedagogiek is ook de bekwaamheid om actief het onderscheid te maken tussen wat goed en geschikt is en wat ongepast of minder geschikt is voor een kind op een bepaald moment – een pedagogisch moment. Het pedagogisch moment is precies dat ogenblik in een pedagogische situatie of relatie, waarop een pedagogische actie nodig is. Het verschil tussen pedagogiek en didactiek is dat pedagogiek geen doel buiten zichzelf heeft. Het doel van de pedagogische handeling ligt niet in een meetbare uitkomst, maar in de handeling zelf. Die pedagogische handeling hangt bovendien van de toevallige omstandigheden af, in het hier en nu.

Van Manen (2014) omschrijft tact als “het handelende moment van het passende doen of zeggen op basis van je pedagogische opmerkzaamheid en begrip van de kinderen die je voor je hebt en de omstandigheden waarin je samen verkeert”. Het ontwikkelen van pedagogische tact gebeurt als reactie op uitdagingen die men tegenkomt in de praktijk. Wanneer bedachtzaamheid en tact elkaar vinden, ontstaat er een bijzondere kwaliteit die net zoveel te maken heeft met wie we zijn als met wat we doen op een pedagogisch moment. Er zijn geen specifieke regels die die juiste vorm van bedachtzaamheid, sensitiviteit en tact garanderen. Pedagogische sensitiviteit wordt gedragen door een bepaalde manier van kijken, luisteren, reageren op een specifiek kind of een groep van kinderen, in steeds weer andere situaties.

Pedagogische opmerkzaamheid hangt deels af van een soort impliciete kennis die een leerkracht opdoet uit persoonlijke ervaringen of door in de leer te gaan bij een meer ervaren collega. Tactvol handelen doe je onvoorzien, onmiddellijk, situationeel, improviserend. Tact als een vorm van menselijke interactie houdt in dat je op een bewust-actieve manier in een situatie staat: gevoelig, ontvankelijk, bedachtzaam. Tact is een manier van actief-in-relatie-staan en manifesteert zich primair als een bedachtzame geaardheid in onze omgang en ons handelen met kinderen. Pedagogische tact kan in zekere zin gezien worden als een gave, maar het ‘gevoel’ voor tactvol handelen (Taktgefühl) kan wel voorbereid en geoefend worden.

(Citatens uit ‘*Weten wat te doen als je niet weet wat te doen: Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*’)

**Van Manen, M. (1991). *Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting*, in: *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507-536.**

This article discusses the relationship between reflection and action and its importance in teaching when time for reflection before decision making is rarely available. Describes anticipatory reflection, active and interactive reflection, recollective reflection, and mindfulness or tact. Emphasizes the importance of tact to teaching as the teacher develops perceptiveness and intuitive insights.

## Steunpublicaties

**Altun, M. (2017). *The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement*. In: *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3 (3), 51-54.**

Teacher commitment is the emotional bond teachers demonstrate toward their work. Teacher commitment has been recognized as one of the most critical factors in effective teaching. Thereby, teachers with high level of commitment can make a difference to the learning and achievement of their students. Committed teachers are affiliated with the school they work for and they invest their time and energy in promoting their school. Teacher commitment is associated with creating an effective learning environment in which students enhance their abilities for greater achievement. Teacher commitment is an internal force that drives teachers to show enhanced job performance (Tsui & Cheng, 1999 in Altun, 2017).

Committed teachers like working with their students and care about their development. These teachers profoundly struggle for efficiency in teaching and learning through employing different approaches. Without love of profession, teaching cannot be conducted effectively. Teachers with high level of commitment are in love with teaching (Garrison & Liston, 2004). Besides, they have respect for students and it is noteworthy that they build strong relationship with their students which is a hallmark of great teachers. Committed teachers always seek for continuous professional development. It is believed that teachers who have commitment to their profession work collaboratively with other teachers to nurture the learning of the students. Discussing education materials, development of teaching approaches with other teachers in the school inspires teachers to promote intellectual development of their students. These factors not only influence effectiveness of teaching but also efficiency of learning (Coladarci, 1992 in Altun, 2017).

(Citaten uit '*The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement*')

**Basom, M. R. & Frase, L. (2004). *Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences*, in: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12 (2), 241-258.**

De tevredenheid en motivatie onder docenten is de afgelopen jaren sterk gedaald (VS). Dit heeft ook te maken met het administratieve regeringsbeleid dat mechanische vormen van management bewerkstelligt. Daarom is het des te belangrijker erachter te komen hoe deze docenten weer met veel zin aan het werk te krijgen.

In dit artikel wordt daartoe het begrip van 'flow' naar voren geschoven. Het concept 'flow' van Csikszentmihayi (1990) betekent een "staat waarin mensen zo betrokken zijn met hetgeen ze doen dat niets anders ertoe lijkt te doen, de ervaring op zich is zo plezierig dat mensen dit zelfs doen als het grote gevolgen zou hebben". Dit is dus een bepaalde staat van bewustzijn die de volgende elementen combineert: hoge concentratie, intrinsieke motivatie, gebrek aan zelfbewustzijn en begrip van tijd, flexibele omgang met uitdagingen en gevoelens van vrijheid en competentie.

Csikszentmihayi (1997) meende dat het makkelijker voor leerlingen is om in een flow staat te raken als docenten dit ook zijn. Deze uitspraak onderstreept het belang van de psychologische staat van de docent in een klassensituatie, maar is niet gebaseerd op wetenschappelijke bevindingen. Zhu (2001) vond ook dat de frequentie waarmee leerkrachten in een flow staat waren, de niveaus van cognitieve 'engagement' verklaarden van leerlingen. Er zijn verschillende dingen die gedaan kunnen worden om de tevredenheid van docenten te vergroten op het werk. Een van deze dingen is de 'self-efficacy' (mijn vertaling: eigen kracht/voortvarendheid) van docenten vergroten. Het belang van self-efficacy voor het zelfbeeld en effectiviteit op het werk is meermaals aangetoond. De rest van het artikel gaat over praktische aanbevelingen om het flow gevoel bij docenten te doen vergroten.

Overeenkomsten tussen pedagogische tact en flow zijn het gevoel dat dingen vanzelf gaan en dat men intuïtief het goede doet. Het verschil is dat men bij pedagogische tact juist heel bewust met de omgeving bezig is en in een flow staat men de omgeving vergeet. Flow is meer een persoonlijke staat van zijn, waar de essentie van pedagogische tact de connectie tussen twee mensen is.

(Vertaalde citaten uit 'Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences')

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

Pedagogiek, als het bewustzijn dat de praktijk van opvoeding en onderwijs begeleidt, is de afgelopen decennia in de Nederlandse academische context in de marge terechtgekomen. Volgens sommigen is de pedagogiek ingehaald door ontwikkelingspsychologie en empirisch onderwijsonderzoek. Anderen concluderen daaruit dat de pedagogiek achterhaald is en niet langer een plaats kan claimen in het moderne wetenschapsbedrijf. Daarmee zijn pedagogische vragen en bekommernissen echter nog niet verdwenen uit de alledaagse opvoedings- en onderwijspraktijk. Sterker nog: als reactie op een doorgeslagen cultuur van meten en afrekenen, klinkt de roep om weer tijd te maken voor pedagogiek in het onderwijs sterker dan ooit. In zijn oratie laat Gert Biesta zien waarin de unieke bijdrage van de pedagogiek als een betrokken handelingswetenschap is gelegen. Ook maakt hij duidelijk wat het vraagt om de pedagogische 'paragraaf' in onderwijs, opleiding en vorming de aandacht te geven die het verdient.

(Abstract uit het boek *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*.)

**Biesta, G., Bot, J., Dullemans, N. & Bot (2017). *Leraar, hoe doe jij dat? Vakmanschap in beeld*. Uitgeverij Kwintessens: Amersfoort.**

*Zie ook kernpublicaties en publicaties met het oog op opleiding en begeleiding.*

De tien geïnterviewde leraren vertellen hoe goed onderwijs in de onderwijspraktijk met vallen en opstaan tot stand komt. En wat daar voor nodig is - in de woorden van Biesta: "professionaliteit, virtuositeit en ruimte: culturen en structuren die het unieke werk van de leraar steeds weer ondersteunen en mogelijk maken". In het boek zijn ook gespreksvragen opgenomen voor (aankomende) leraren, schoolleiders, bestuurders en toezichthouders.

(Abstract uit het boek *Leraar, hoe doe jij dat? Vakmanschap in beeld.*)

**Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2016). *The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement*, In: *Educational Psychology*, 36 (3), 526-547.**

This study explored the effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment, with a particular focus on the mediating role of teacher engagement. The results of a survey of 597 Chinese tertiary teachers indicated that teacher commitment was positively predicted by ability approach, mastery and relational goals, but was negatively predicted by work avoidance goals. Ability avoidance goals positively predicted teacher commitment to institution and to students, but negatively predicted teacher commitment to profession. Moreover, teacher engagement mediated the effect of ability approach, mastery and work avoidance goals on teacher commitment. The mediation effect of teacher engagement between teachers' ability avoidance and relational goals and teacher commitment was not significant. The results of this study have implications for understanding the nature of teachers' psychological state and attitudes towards teaching and for the enhancement of teacher commitment.

(Uit abstract van '*The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement*')

Teacher engagement is defined as a positive and work-related state of mind consisting of vigour, dedication and absorption in the work (Chalofsky & Krishna, 2009). It indicates the effort that teachers exert in teaching, and thus it is closely related to their work performance. Schaufeli and Bakker (2001) suggested using different instruments to measure engagement and burnout. Engagement is characterised by vigour (cognitive state of being highly energetic and resilient while working), dedication (strong involvement in cognitive and affective dimensions) and absorption (fully concentration on one's work, whereby time passes quickly and one has difficulty detaching oneself from work).

Teacher commitment is an indicator of the psychological attachment to teaching, and it involves a strong desire and willingness to stay in the profession. As it determines the maintenance of teachers' energy and enthusiasm for teaching, it is a critical element for the future long-term success of individual institutions and education as a whole.

(Citaten uit '*The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement*')

**Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*, in: *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.**

This paper focuses on the emotional relationships that teachers have with their students examining some aspects of the emotions of teaching and educational change among 32 grade 7 and 8 teachers. All teachers and their principals were interviewed regarding their perception of and responses to changes in curriculum and assessment, about the relationship these changes had with their

B. 20

previous experiences in teaching, and about their orientation to change in general. Results show that educational change affected teachers' emotional responses to the structures, practices, traditions and routines of their working lives by the way that the change was filtered through teachers' feelings about their students. The author describes how teachers' emotional goals for and connections with their students impact structure, pedagogy, and planning aspects of teachers' approaches to educational change.

(Uit abstract van 'The emotional practice of teaching')

Goed lesgeven is geladen met emotie. Zo schrijft Van Manen bijvoorbeeld over de tactvolle aard van lesgeven: “*the tactful nature of teaching occurs when the teacher has the sensitive ability to interpret inner thoughts, understandings, feelings and desires of children from indirect clues such as gestures, demeanor, expression and body language*” (Van Manen, 1995). Elliot Eisner (1986) heeft daarnaast ook de aandacht gevestigd op het belang van intuïtie en emotionaliteit als onderdeel van het ‘connoisseurship’ van lesgeven. Hargreaves geeft aan over het werk van deze invloedrijke schrijvers: “*This work has helped to elucidate the emotional qualities of teaching, especially those qualities that represent teaching at its best – and they have helped build an alternative discourse of what constitutes the heart of teaching, and counterpose it to the more dominant discourses of educational reform and their preoccupations with knowledge and skill.*”

Hargreaves richt zich op de emotionele relatie die leerkrachten hebben met hun leerlingen. Daarbij wordt uitgegaan van vier veronderstellingen:

- Lesgeven is een emotionele praktijk ('practice');
- Lesgeven en leren gaat gepaard met emotioneel begrip ('understanding');
- Lesgeven is een vorm van emotioneel werk;
- Emoties van leerkrachten zijn onlosmakelijk verbonden van hun morele doeleinden en hun gaven om deze doelen te bereiken.

Het lesgeven kan niet gereduceerd worden tot een technische competentie of klinische standaard. In het artikel wordt een pleidooi gehouden voor het includeren van de emotionele kanten van het lesgeven.

### **Hüther, G. & Spannauer, C. (2012). *Connectedness*. Bern: Verlag Hans Huber.**

*Connectedness* betekent, die Welt nicht al seine Ansammlung voneinander isolierter Teile zu sehen, sondern al sein lebendiges Netz, in dem alles miteinander verbunden und wechselseitig von einander abhängig ist. Dies beinhaltet die Erkenntnis, das das Ganze immer schon mehr ist als seine Teile, da ständig neues entsteht durch die Beziehungen zwischen den Teilen, deren Wechselwirkung und Vernetzung untereinander.

Mehr denn je zeignet sich die Notwendigkeit einer neuen Ethik der Verbundenheit ab, die dem herrschenden Paradigma von Konkurrenz und Wettbewerb und der damit einhergehenden Vereinzelung und Trennung des Menschen in der modernen Gesellschaft entgegenwirkt ....

(Uit: *Connectedness*, eerste hoofdstuk, p.11/12)

**Hruska, B. (2008). *The Receptive Side of Teaching*, in: Kappa Delta Pi Record, 45 (1), 32-34.**

When observing teachers in action, one is likely to witness explaining, modeling, managing, guiding, and encouraging. These expressive behaviours constitute a directive force moving outward from teacher to students. Though less visible to an outside observer, teaching also requires receptive skills, the ability to take in information by being fully in the moment-akin to the Zen concept of "mindfulness" (Tremmel 1993) or Rodgers and Raider-Roth's (2006) "capacity for presence." Being receptive entails being still, open, looking, listening, perceiving, and waiting.

The process of teaching is a natural cycle of expressivity and receptivity, action informed by perception. Though finding the time to be still and observe may seem, particularly to new teachers, to be an unrealistic goal in the hustle and bustle of classroom life, integrating receptivity into daily classroom life is both possible and essential. Well-developed receptive practices improve the quality and effectiveness of teachers' actions. They provide the information teachers need to tailor instruction to the students in front of them and to change plans in midstream based on observations and student input.

The article describes a set of field-tested receptive practices that evolved from the author's understanding of the balance of directive and receptive energies. These concepts were first presented to the author in a mediation class. The class focused on developing in the ability to maintain a balance of receptive and directive energies with equal ease, and apply these concepts to one's life as the situation requires.

(Uit abstract van '*The Receptive Side of Teaching*')

**Kelchtermans, G. (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.**

The person of the teacher is an essential element in what constitutes professional teaching and therefore needs careful conceptualisation. In this article the author argues for this central thesis, presenting a wrap up of his theoretical and empirical work on the issue over the past decade. These studies have been inspired – both conceptually and methodologically – by teacher thinking-research as well as the narrative-biographical approach to teaching and teacher development. The result is an empirically grounded conceptual framework on teacher development and teacher professionalism.

Central concepts are 'professional self-understanding' and 'subjective educational theory' as components of the personal interpretative framework every individual teacher develops throughout his/her career. This personal framework results from the reflective and meaningful interactions between the individual teacher and the social, cultural and structural working conditions constituting his/her job context(s). As such the framework is the dynamic outcome of an ongoing process of professional learning (development). Furthermore, it is argued, that the particular professionalism or scholarship of teachers is fundamentally characterised by personal commitment

and vulnerability, which eventually have consequences for the kind of reflective attitudes and skills professional teachers should master.

(Uit abstract van *'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection'*)

**Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding KU Leuven.**

Intentioneel en doelgericht handelen vraagt een engagement van de leraar. De professionaliteit van de leraar impliceert ook een persoonlijke betrokkenheid om het resultaat zo goed mogelijk te halen. De expertise (kennis, vaardigheden) en engagement (houding) gaan hand in hand in de professionaliteit van leraren. De leraar is een professional die op basis van kennis en (morele) engagement een situatie beoordeelt (met als basis zijn praktische wijsheid), afwegingen maakt en vervolgens handelt. Met de term "engagement" is al duidelijk geworden dat de professionaliteit van leraren niet gereduceerd mag worden tot een louter technisch of instrumenteel gebeuren dat zich beperkt tot vragen over het "hoe" of "wat werkt". De antwoorden die men geeft op die "hoe"-vragen hebben immers gevolgen voor het leren en de ontwikkeling van andere mensen: leerlingen, studenten. Net omdat het engagement van leraren betrekking heeft op andere mensen (en niet op producten) gaat het –ook in de ogenschijnlijk louter technische keuzes- altijd om morele vragen, keuzes voor bepaalde waarden en normen (Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995; Hansen, 2007). De leerlingen en studenten zijn toevertrouwd aan de zorg van de leraren en dat impliceert een andere houding dan een louter technisch-instrumentele (zie o.m. het onderzoek over de "caring ethos" van leraren, Noddings, 1984, 2001).

Leraren worden in hun professionaliteit regelmatig geconfronteerd met dilemma's. Het is belangrijk om de dilemma's niet te zien als een probleem, maar als een spanning waarin leraren staan en waarin ze zich telkens weer moeten positioneren om te oordelen en te handelen. De professionaliteit van leraren houdt in dat ze de kwetsbaarheid erkennen als een onderdeel van hun beroep en ze leren uithouden. Er is immers geen ontkomen aan. Maar daarnaast is het precies de kwetsbaarheid die de pedagogische relatie mogelijk maakt, die toelaat dat die relatie zich installeert en ontwikkelt, omdat ze ontsnapt aan volledige planning, controle en sturing. De kwetsbaarheid maakt het precies mogelijk dat leraren en leerlingen samen in gesprek gaan, samen zoeken en daardoor ontstaat de mogelijkheid voor jongeren om hun eigen leven en identiteit vorm te geven en te ontwikkelen. Professionele leraren kunnen de kwetsbaarheid dus niet alleen erkennen en uithouden, maar kunnen ze zelfs positief waarderen en 'omarmen'.

(Citaten uit *'De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten'*)

**Laevers, F. (2018). Toespraak tijdens symposium voor lerarenopleiders: *Tijd voor pedagogiek in de lerarenopleiding*, op 12 oktober 2018 in Hogeschool De Kempel, Helmond.**

*Zie ook publicaties met het oog op opleiding en begeleiding.*

Laevers schetste drie lijnen voor de lerarenopleiding. Allereerst staat volgens hem de wereld en de relatie daartoe centraal. Dat betekent voor opleidingen dat ze de exploratieve ingesteldheid van de student moeten voeden. Ten tweede moet de student zichzelf tegenkomen. Hij moet kansen krijgen om te beseffen: wie ben ik? Wat wil ik? Waar sta ik voor? Waar moet ik aan werken? Hij werpt hierbij de vraag op in welke mate we de mensenrechten erkennen; het recht om betrokkenheid te realiseren. Het derde punt ging over competenties. Als leraar moet je laten zien dat je erin slaagt om hoge niveaus van welbevinden en betrokkenheid te realiseren. En je moet jezelf zo ontwikkelen dat je een bijdrage kunt leveren aan het welzijn van het team en de organisatie.

Laevers koppelde zijn pedagogisch perspectief voor de lerarenopleiding aan de notie 'meesterschap'. Je moet als leraar elke keer opnieuw een inschatting maken van wat er zich voor je afspeelt. Dit vraagt om zelfvertrouwen, je gedragen weten, goed in je vel zitten. Verder moet een leraar situaties kunnen scheppen waarin kinderen gedijen. Hij moet kunnen inschatten hoe kinderen zich voelen – welbevinden en betrokkenheid zijn daar indicatoren voor. Een leraar moet een bagage krijgen over hoe hij die situaties kan scheppen. Daar komt de didactiek in beeld. Volgens Laevers moeten we expressie centraal stellen: iets hebben ervaren en het vertellen, waardoor je grip krijgt op de werkelijkheid.

Dit alles vraagt om een holistische benadering waarbij je als leraar in staat bent om de talenten van kinderen te erkennen, te kijken waar ze staan en wat ze nodig hebben om dat te ontwikkelen. Volgens Laevers is er een transformatie nodig, waarbij er geen sprake meer is van leraar en klas, maar van nesting; co-teaching. Hij sloot af met de woorden: 'we moeten het proces van emancipatie in de maatschappij steunen, het onderwijs is de plek waar dat moet gebeuren.'

(Uit: verslag over het symposium voor lerarenopleiders, door Maartje Janssens)

**Langer, E.J. (2000). *Mindful learning*, in *Current Directions in Psychological Science*, 9 (6), 220-223.**

Mindfulness, achieved without meditation, is discussed with particular reference to learning. Being mindful is the simple act of drawing novel distinctions. It leads us to greater sensitivity to context and perspective, and ultimately to greater control over our lives. When we engage in mindful learning, we avoid forming mind-sets that unnecessarily limit us. Many of our beliefs about learning are mind-sets that have been mindlessly accepted to be true. Consideration is given to some of the consequences that result from a mindful reconsideration of these myths of learning.

(Uit het abstract van 'Mindful learning')



**Lee, J.C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). *A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students*, in *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 820-830.**

This study investigated the relationships between a professional learning community (PLC), faculty trust in colleagues, teachers' collective efficacy, and their commitment to students. The findings from exploratory factor analysis indicated that three clear components could be extracted from the scale of Professional Learning Communities Assessment (PLCA) in a Chinese setting. Multilevel analyses was conducted to investigate how school-level variables, including the three factors of PLC, faculty trust in colleagues, and collective teacher efficacy, affect teachers' commitment to students. The findings from the Hong Kong teacher sample indicated that two PLC factors including *collective learning and application* and *supportive conditions – structures*, and the factors faculty trust in colleagues and collective teacher efficacy could significantly and positively account for the school-level variances of teachers' commitment to students. Another PLC factor, *shared and supportive leadership*, was not identified as a significant predictor to teachers' commitment to students in a Chinese setting. The findings of school-level regressions indicated that all three factors of PLC as well as faculty trust in colleagues could significantly and positively affect teachers' collective efficacy on *instructional strategies*. However, only one PLC factor, *collective learning and application*, and the factor faculty trust in colleagues were significant predictors to teachers' collective efficacy on *student discipline*.

(Uit het abstract van 'A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students')

Mowday, Porter, and Steers (1982) defined organizational commitment in terms of "*individual and group identification with the values and goals of an organization, willingness to exert effort on behalf of the organization, and commitment to stay in the organization*". Teacher commitment, which is defined by "*teachers' psychological attachment to the teaching profession, professional associations and school, colleagues, parents and students*", can be regarded as the key to a school's culture and can be exhibited in the teachers' teaching, dedication to improving students and the sense of loyalty to school (Coladarci, 1992; Nir, 2002; Park, 2005; Rosenholtz, 1991). Teacher commitment is recognized as a key to success in a school because a school's overall success in improving the students' learning achievement can only be fulfilled through the teachers' active commitment to students in classrooms.

(Citaten uit 'A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students')

**Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). *Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching*, in: *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297-308.**

This study follows one individual student teacher during a period of one single school year in which she was supported in developing 'presence' while teaching. The notion of 'presence' was formulated by the teacher herself, and coincides with the growing interest in this aspect in psychology, and in

B. 25

theories about becoming a teacher. In her supervision, the so-called core reflection approach was used, which strongly builds on the concept of presence and on positive psychology. Based on analyses of audio taped supervisory sessions, six stages were identified in the teacher's development. These stages are described and related to theories about positive psychology and core reflection. The supervisor's interventions leading to the transitions between the stages were identified, analyzed, and related to key principles of core reflection. It appeared that the teacher's growth not only led to experiencing 'presence' while teaching, but also to a greater use of her personal qualities. Taken together, it appeared that after the supervision the teacher was much more 'in flow', and that she was more effective as a teacher. In this article, both the teacher's growth and the supervisor's interventions are described in detail, and illustrated using quotations from supervisory sessions, logbooks, and interviews. A case is made for connecting professional and personal aspects in supervising student teachers.

(Abstract uit 'Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching')

**Palmer, P. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters-Noordhoff.**

Over het innerlijke landschap van de persoonlijkheid van de leraar, waarbij drie wegen onderscheiden worden: intellectueel, emotioneel, spiritueel.

**Perera, H.N., Vosicka, L., Granziera, H., McIlveen, P. (2018). *Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement*, In: *Journal of Vocational Behaviour*, 108, 28-41.**

The present study examined the dimensionality of teacher work engagement data using an analytic framework designed to account for multiple sources of construct-relevant multidimensionality. In addition, the measurement and structural invariance across teaching level, the longitudinal invariance and stability, and criterion-related validity with respect to job satisfaction were examined. The study yields crucial evidence supporting a novel multidimensional, hierarchical representation of teacher engagement.

(Uit het abstract van 'Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement')

Teacher engagement is a motivational construct reflecting teachers' voluntary allocation of physical, cognitive, and emotional resources across teaching-related activities (Klassen et al., 2012). This definition is grounded in a multidimensional conceptualization of teacher engagement proposed by Klassen, Yerdelen, and Durksen (2013), comprising cognitive-physical, emotional, and social dimensions. Cognitive-physical engagement is the extent to which teachers attend to and invest effort in work tasks. Emotional engagement refers to teachers' positive emotional responses to their work. Finally, social engagement, comprising both student and colleague domains, refers to teachers' perceptions of their connection to, and concern for, students and colleagues, respectively.

Although Klassen et al. (2013) mention that this conceptualization of teacher engagement draws on several models of work engagement, they do not precisely describe how they do so. Nevertheless, the dimensions proposed in Klassen et al.'s (2013) conceptualization can be reconciled with existing work engagement and teacher relatedness literature (Jennings & Greenberg, 2009; Klassen et al., 2013).

(Citaten uit 'Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement')

**Razak, N.A., Darmawan, I.G.N., & Keeves, J.P. (2010). *The influence of culture on teacher commitment*, in: *Social Psychology of Education: An International Journal*; Dordrecht, 13 (2), 185-205.**

Culture is believed to be an important factor that influences various aspects of human life, such as behaviour, thinking, perceptions and attitudes. This article examines the similarities and differences in the influence of culture on teacher commitment in three types of Malaysian primary schools. Each of the three types of schools in which this study is conducted is related to one of the three major cultural groups in Malaysia, namely, the Malay, Chinese and Indian cultures. An investigation is undertaken of the similarities and differences between these three groups with respect to cultural orientation with school leadership, in-school working conditions and teacher commitment as the criteria. The statistical analysis, conducted at the teacher level, is path analysis with latent variables using partial least squares regression to estimate the direct and indirect effects for the different ethnic groups of the main variables on teacher commitment. The differences reported between groups are of sufficient strength to argue that analysis with pooled data are largely inappropriate and consideration needs to be given to separate analysis for the various cultural subgroups both within a country and between countries where the effects of culture are largely different.

(Uit abstract van 'The influence of culture on teacher commitment')

Reyes (1990) identified the characteristics of a highly committed teacher compared to an uncommitted teacher. According to Reyes (1990), a committed teacher was likely to: (a) be less tardy, work harder, and be less inclined to leave the workplace; (b) devote more time to extra-curricular activities in order to accomplish the goals of the educational organisation; (c) perform work better; (d) influence student achievement; (e) believe and act upon the goals of the school; (f) exert efforts beyond personal interest; and (g) intend to remain a member of the school system. In addition, Firestone and Pennell (1993) asserted that having highly committed teachers was regarded as an asset in any school. Committed teachers were believed to have strong psychological ties to their school, to their students, and to their subject areas. This is why commitment has become an important aspect to be developed and nurtured among teachers in schools, and the conditions necessary to produce highly committed teachers are of great concern.

(Citaten uit 'The influence of culture on teacher commitment')

**Roorda, L. (2011). *The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*. In: *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.**

This meta-analytic review provided evidence for the importance of both positive and negative aspects of the TSR for students’ learning at school. Overall, associations of teacher–student relationships (TSRs) with engagement and achievement were substantial. However, some associations were less strong, although still significant, in longitudinal studies, in studies that used different informants for independent and dependent variables, and if independent test scores were used as indicators of achievement. In contrast with strong assumptions in the literature, affective TSRs remained important, or were even more influential, for older students, even into late adolescence. Overall, TSRs were more important for children who were academically at risk, in particular for children from disadvantaged economic backgrounds and children with learning difficulties. It was less clear whether TSRs were more important for boys or for girls. Finally, there was no convincing support for the moderating role of teacher characteristics. The associations found suggest that although affective TSRs are important, they are not sufficient to improve students’ learning behaviors. There are many other teacher factors (e.g., instruction quality, autonomy support, and structure; see O’Connor & McCartney, 2007; Skinner et al., 2009), which were beyond the scope of this study, that also influence engagement and achievement. Still, findings indicate that school psychologists could use the affective quality of the TSR as starting point for promoting school success (Malecki & Demaray, 2003). A focus on affective TSRs seems to be especially relevant for students at risk for academic maladjustment.

(Citaten uit ‘*The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*’)

**Sun, J. (2015). *Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment*, in: *Journal of Educational Administration*, 53 (5), 597-624.**

Billingsley and Cross (1992) distinguish between professional commitment and organizational commitment. Kushman (1992) summarizes two types of teacher commitment, namely, organizational commitment and commitment to student learning. Menzies’ (1995) identifies six dimensions of commitment. Leithwood and his associates argue that commitment to change is a more powerful predictor of teachers’ responses to school change initiatives than these other psychological states, i.e. organizational commitment (Leithwood et al., 1999). By synthesizing the meanings of teacher commitment used in the empirical studies in the last two decades, four large dimensions of teacher commitment are identified. They are teachers’ commitment to teaching, to students, to school and to change.

- Commitment to teaching encompasses the following notions: exercising a craft (Firestone and Rosenblum, 1988), dedication to the teaching profession and to the subject specialty, enjoyment and quality of teaching (Menzies, 1995), professional development (Billingsley and Cross, 1992), teacher efficacy or personal ability to affect learning and to overcome external conditions (Ebmeier, 2003) and sticking with teaching and students (Gordon, 1999).

- Commitment to students. In the literature, both commitment to students and commitment to student learning are studied. Commitment to students encompasses showing personal caring (Firestone and Rosenblum, 1988), commitment to children's academic achievements and the social integration of children in the classroom (Nir, 2002), believing in the value of life-long learning (Cain, 2001), identification with students, valuing student feedback to teachers and being willing to give a considerable amount of effort to students (Menzies, 1995). Commitment to student learning includes the expectation that students will learn and concern for subject knowledge and student growth (Menzies, 1995).
- Commitment to school/organizational commitment mainly includes the notions of the individual's strong belief in the organization, identification and involvement in the organization and a strong desire to remain a part of the organization (Freeston, 1987; Kushman, 1992; Leithwood et al., 1999; Porter et al., 1974). Commitment to school means identification with the school's goals and values, a willingness to exert considerable effort and a desire to remain a part of the school.
- Commitment to change. Leithwood et al. (1999) categorize the various objects of teacher commitment into organizational commitment and commitment to student learning.

(Citaten uit 'Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment')

**Tannen, T., & Daniels, M.H. (2010). *Counsellor presence: bridging the gap between wisdom and new knowledge*, in: *British Journal of Guidance & Counselling*, 38 (1), 1-15.**

Presence is the counsellor's way of being with clients as distinguished from the application of technique and it involves a meeting between counsellor and client. Presence fits intuitively in the realm of the therapeutic relationship and master therapists from different therapeutic traditions have described how their presence with clients contributes to the success of counselling, yet the topic is virtually absent from the research literature. We examine the reasons for this disparity, provide a critical examination of the literature on the therapeutic relationship and on presence, and suggest that emerging scientific paradigms offer new strategies for studying such complex, holistic phenomena as presence.

(Uit abstract van 'Counsellor presence: bridging the gap between wisdom and new knowledge')

**Ware, H.W., & Kitsantas, A. (2011). *Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach*, In: *The Journal of Educational Research*, 104 (3), 183-193.**

The authors focused on public schools expected to meet performance goals before the No Child Left Behind Act of 2001 (2002) using data from the responses of 26,257 teachers and 6,711 principals to public school questionnaires from the 1999–2000 Schools and Staffing Survey. They examined relationships among measures of teacher commitment and teacher and principal efficacy beliefs. Principals' efficacy to influence curriculum, standards, policy, and spending, as well as their engagement in the operation of the school, impacted teacher commitment directly or indirectly

through (a) teacher efficacy to enlist administrator support or through (b) teachers' collective efficacy beliefs. The value placed on a specific relationship would depend upon an individual's preferred form of teacher efficacy. Meeting performance goals did not affect teacher commitment. Implications for further research and practice are offered.

(Uit abstract van '*Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach*')

Teacher commitment in this study was conceptualized in the framework proposed by Mowday, Porter, and Steers (1982) as (a) the extent to which the teachers accept the goals and values of the school, (b) the amount of effort they are willing to exert for the school, and (c) their desire to remain within the school. While teacher commitment is closely related to the construct of teacher turnover, teacher commitment indicates an intention to stay in teaching.

(Citaten uit '*Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach*')

## Overige publicaties

### Publicaties met het oog op opleiding en begeleiding

**Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). *A dialogical approach to conceptualizing teacher identity*, in: *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319**

In recent attempts to address the notion of teacher identity, scholars have stressed how identity is dynamically evolving, intrinsically related to others, and consists of multiple identities. Though these postmodern characterizations represent radically new perceptions of identity, they are not extensively discussed in relation to previous assumptions on singularity or sameness of teacher identity. The emerging theory of dialogical self in psychology offers a more elaborate approach to teacher identity, conceived of as both unitary and multiple, both continuous and discontinuous, and both individual and social. Based on this approach, teacher identity is re-defined and implications for research are identified.

(Uit abstract van 'A dialogical approach to conceptualizing teacher identity')

This article offers a theoretical substantiation of the multiple, discontinuous and social nature of teacher identity claimed by others. It simultaneously nuances this view by emphasizing the unitary, continuous and individual nature of teacher identity. It provides a challenging definition of teacher identity: "*Teacher identity and 'being someone who teaches' is an ongoing process of negotiating and interrelating multiple I-positions in such a way that a more or less coherent and consistent sense of self is maintained throughout various participations and self-investments in one's (working) life.*" and points out its implications for research. It suggests that teachers should not be labeled by single terms and stresses that teacher development takes place in the form of self-dialogues between different parts of self: "*... the practice of narrative and the processes of storytelling as the means for the construction of the self. These stories change over time, across contexts, and depend upon relationships*". It reflects struggles of being one and being many at the same time. A way to come to an understanding of this complexity is to look more carefully at the doubts, dilemmas, and uncertainties that teachers experience, implicitly within their normal work routines, or perhaps more explicitly when faced by educational innovations or career transitions.

(Citaten uit 'A dialogical approach to conceptualizing teacher identity')

**Assen, J.H.E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., Poell, R.F. (2018). *How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions*, in: *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140.**

The present study uses Dialogical Self Theory to explore the extent to which a dialogue supports teachers' professional identity development. *TPI can be defined as a "resource that people use to explain, justify and make sense of themselves in relation to others, and to the world at large" and can be considered a basis for answering teachers' questions such as "how to be", "how to act" and "how to understand teaching experiences"*. Using a narrative approach that includes interviews,

observations of educational activities and collective meetings, insight is gained into teachers' I-positions, meta-positions and promoter positions. The findings suggest that a dialogue, in which teachers talk about boundary experiences and articulate I-positions, stimulates teachers to reflect on their teaching behaviour from a meta-position and enables them to harmonise their multiple I-positions.

The dialogue starts with talking about boundary experiences, a situation in which a teacher feels tension between I-positions, with which (s)he cannot cope. Teachers have to go from a 'first story' in which they express their (boundary) experiences from the perspective of their dominant I-position (i.e., old way of coping), to a 'second story' in which teachers are able to voice more I-positions and interpret, integrate and shift these positions as part of their teacher identity. In the 'first story' teachers explain the boundary experience from a dominant I-position. In dialogue, however, the reactions of the other invite them to expand this I-position, which means that they are going to use various I-positions to reflect on the boundary experience. The dialogue between various I-positions enables them to develop a meta-position that allows them to observe their own I-positions from a distance and to recognize new linkages between I-positions. Based on new integrations of I-positions they make a shift in their perspectives and, as a result, are able to change their behaviour.

The findings suggest that dialogues about teachers' visions on the approach to teaching are less productive than dialogues about actual teaching behaviour. The use of video-episodes seems crucial to stimulate teachers to reflect on teaching behaviour and to re- and deposit themselves.

*(Citatatie uit 'How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions')*

**Bakker, C. & Montessori, N. (2016). *Complexity in Education*. Rotterdam: Sense publishers.**

This book focuses on ... moving from a dolor to an amor complexitatis. Education is inherently a complex activity, which entails dealing with unexpected, unpredictable situations. One tendency could be to avoid dealing with the complexity, by denying it or by further increasing the systemic approach, for instance by prohibiting or punishing unexpected behaviour by a student. What we explore in this book is what happens in situations where an amor complexitatis is shown: the willingness of a professional to embrace the complexity or at least to engage with it. In order to do this, we draw on Biesta (2012, 2013) who claims that good education requires the acknowledged freedom for both teachers and their pupils to express themselves and to respond to each other in full freedom. This implies a certain unpredictability in education and teachers should be prepared to engage with this uncertainty throughout their formal education.

*(From the Introduction by Bakker & Montessori, p.5/6).*



**Biesta, G. (2018). Bijdrage** tijdens symposium voor lerarenopleiders ‘*Tijd voor pedagogiek in de lerarenopleiding*’ (12 oktober 2018).

*Zie ook kern- en steunpublicaties.*

“Pedagogiek is een betrokken handelingswetenschap. Het handelen blijft voor mij centraal. En dat handelen is in onderwijs altijd bewust en bedoeld intermenselijk handelen. Waar we mee bezig zijn, is zicht en aandacht houden op ons eigen handelen en de mogelijke gevolgen daarvan. We werken daar altijd in het domein van mogelijkheden.”

“Verwijzend naar Durkheim, kunnen we stellen... We werken altijd met finaliteit (we hebben een idee van wat we willen) en een modaliteit (een gereedschapskist met wat we allemaal kunnen). Maar om echt onderwijs te maken, moeten we die twee steeds bij mekaar brengen. Dat vraagt inventiviteit, je kunt het ook tact noemen, maar ik wil ook wel een suggestie doen, ‘kunstenarschap’. Kunstenarschap is voortdurend weer opnieuw onderwijs creëren uit alle dingen die we al kunnen maar waarvan we niet weten of zie hier gaan helpen. Dat is ook mijn metafoor van de brandweer. De brandweer kan heel veel, maar heeft jouw huis nog nooit geblust.”

(Citaten door Gert Biesta op symposium voor lerarenopleiders)

**Cuenca, A. (2010). *Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors*, in: *Teaching Education*, 21 (3), 263-278.**

The pedagogical work of university supervisors has received little attention in teacher education literature. Based on this concern, this paper provides a conceptual framework for university supervisors, recasting their role as teacher pedagogues focused on responding to the particular contextual needs of student teachers as they learn to teach. Using care, thoughtfulness, and tact as a conceptual framework, the author argues for an interactive and responsive pedagogy of field-based teacher education grounded in the university supervisor’s concern for the development of the student teacher.

(Uit abstract van ‘*Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors*’)

**De Lima, M., Rebelo, P., Barreira, C. (2014). *Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality*, in: *Journal of Adult Development*, 21, 216-224.**

The contribution of autobiographical narratives for the teacher’s personal and professional development is currently considered an important issue. “Our stories”, “the stories that we tell about our lives” constitute a fundamental path of human meaning making and also, an identity construction process. “Fashioned out of memories, our stories become our identities”. The stories people tell are necessarily grounded in their particular culture, historical time, and personal projects and characteristics. Autobiographical narratives are then a development process, being its use in the educational scope pertinent, as it is considered that learning always features autobiography. Aiming at understanding the processes of personal and professional development, this study

analyses student teachers autobiographical narratives, in particular, the relationship between primary school memories, personality characteristics, and teaching perspectives. The results of the study show that the relationship between the autobiographical memories and the perspectives of teaching are fable. However, they point to the crucial role played by personality traits in the organization of the autobiographical memories and of the perspectives of teaching (= a set of beliefs, intentions and actions relating to education). These results contribute to the understanding of the processes of personal and educational development of future teachers and to the reflection on forms of using autobiographical narratives in a training frame.

(Uit abstract van *'Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality'*)

If we consider that our self develops through narratives, to construct a coherent self through narratives is a psychosocial and educational challenge, a challenge that extends also to teacher education and training. The professional knowledge of the teacher is to a large extent tacit, experiential. The teacher's development, that is always the personal development of the teacher, implies an inquiry to their own experience and giving meaning to the stories of their experiences in relation and immersion with their life.

(Citaten uit *'Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality'*)

**Hadar, L.L., Brody, D.L. (2012). *The Interaction Between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators*, in: *Journal of Teacher Education*, 64, 145-161.**

This study explores the interaction between transformative processes in which a group of teacher educators became a professional development community (PDC) and the individual progress of these instructors through the professional development course on the topic of thinking education. Twelve teacher educators who participated in one of three yearlong programs were each interviewed three times. Other data sources include reflective writing of the participants, field notes, and recordings of the PDC meetings. Findings show that both breaking of isolation in the group and talk about student learning were essential in promoting individual progression toward change that entailed developing awareness of the possibility of infusing thinking into college-level teaching and the development of dispositions to do so in their courses.

(Uit abstract van *'The Interaction Between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators'*)

The study suggests that in some circumstances, individuals benefit from collaboration to encourage personal professional development, whereas in others, group cohesion inhibits development through alliances that strengthen withdrawal. It is a special kind of "sharing" that entails talk about student learning. This sharing is a core process for enabling change among individuals in the community and shows the power of the community of learners to support significant professional development. Talking about student learning within the community breaks through resistance to

change and enables teacher educators to move beyond their preconceived notions about their own practice.

(Citaten uit *'The Interaction Between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators'*)

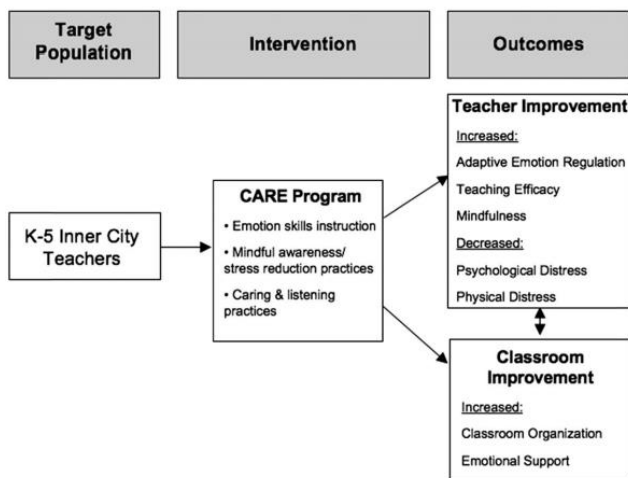
**Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., et al (2017). *Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions*, in: *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010 –1028.**

Understanding teachers' stress is of critical importance to address the challenges in today's educational climate. Growing numbers of teachers are reporting high levels of occupational stress, and high levels of teacher turnover are having a negative impact on education quality. Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE for Teachers) is a mindfulness-based professional development program designed to promote teachers' social and emotional competence and improve the quality of classroom interactions. The efficacy of the program was assessed using a cluster randomized trial design involving 36 urban elementary schools and 224 teachers. The CARE for Teachers program involved 30 hr of in-person training in addition to intersession phone coaching. At both pre- and postintervention, teachers completed self-report measures and assessments of their participating students. Teachers' classrooms were observed and coded using the Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Analyses showed that CARE for Teachers had statistically significant direct positive effects on adaptive emotion regulation, mindfulness, psychological distress, and time urgency. CARE for Teachers also had a statistically significant positive effect on the emotional support domain of the CLASS. The present findings indicate that CARE for Teachers is an effective professional development both for promoting teachers' social and emotional competence and increasing the quality of their classroom interactions.

(Uit abstract van *'Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions'*)

The program was developed to promote the teacher social and emotional competencies described in Jennings and Greenberg's (2009) prosocial classroom model, proposing that when teachers lack certain social and emotional competencies, their well-being erodes leading to a deterioration of the classroom climate and teacher stress. In contrast, teachers with high levels of social and emotional competencies are able to promote high quality classroom interactions that promote student learning. The CARE for Teachers program elements of emotion skills instruction, mindful awareness and stress reduction, caring and listening practices were hypothesized to result in increases in adaptive emotion regulation, teaching efficacy and mindfulness and reductions in psychological

and physical distress, as well as improvements in classroom interactions that promote learning (e.g., emotional support and classroom organization).



One method for reducing stress and promoting emotional awareness and self-regulation is through engaging in mindful awareness practices. Various mindful awareness practices have been combined to create mindfulness-based interventions (MBIs). Mindfulness is defined as “the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment”. In order to further refine this definition for research

purposes, Bishop et al. (2004) conceptualized mindfulness as involving two primary dimensions: (a) directing one’s attention to the present moment and (b) cultivating an orientation to one’s experience marked by curiosity, openness, and acceptance.

(Citaten uit ‘*Impacts of the CARE for Teachers program on teachers’ social and emotional competence and classroom interactions*’)

**Jennings, A., & Greenberg, M. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in: *Review of Educational Research*, 1, 491-525.**

(zie ook kernpublicaties)

In the article, a variety of possible interventions is proposed that may have the potential to promote teacher SEC:

- emotional intelligence training;
- mindfulness-based interventions: Contemplative practice may facilitate emotional self-awareness (Brown & Ryan, 2003) and contribute to engagement or “psychological presence,” defined as “feeling open to oneself and others, connected to work and others, complete rather than fragmented, and within rather than without the boundaries of a given role”. Thus, mindfulness practices may promote cognitive and emotional regulation by supporting the ability to reflect on one’s internal and external experience from a broader perspective that provides a wider variety of interpretations of and responses to stressful situations. As a result, mindfulness-based interventions may be ideally suited to support the development of a mental set that is associated with effective classroom management;
- enhancement commitment to teaching.

It will be important to explore whether these interventions can result in improvements in SEC and whether these improvements result in positive classroom and student outcomes.

(Citaten uit 'The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes')

**Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). *The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization*, in: Teaching and Teacher Education, 18, 105-120.**

The 'praxis shock' of beginning teachers not only has to do with issues at the classroom level, but also with teacher socialisation in the school as an organisation. This thesis was studied with beginning primary school teachers in Belgium. Combining a narrative-biographical and a micropolitical approach, the idea that teachers' actions as members of an organisation are guided by professional interests had a central place in the study. Interpretive analysis of questionnaire and interview data revealed five categories of professional interests: material, organisational, social-professional, cultural-ideological and self-interests. Finally, it is argued that understanding beginning teachers' micropolitical experiences is important not only for the theory development on teachers' career-long learning, but also for improving the quality of teacher education and induction programmes.

(Uit abstract van 'The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization')

**Korthagen, F., & Evelein, F. (2016). *Relations between student teachers' basis needs fulfillment and their teaching behaviour*, in: Teaching and Teacher Education, 60, 234-244.**

This study examines the relation between fulfillment of the three basic psychological needs in 36 student teachers and their teaching behavior, based on Self-Determination Theory and the Model for Interpersonal Teacher Behavior. Data were collected through self-reports and students' scores of student teacher behavior. Strong correlations were found between fulfillment of the basic psychological needs and teaching behavior. The significance of the findings is that quantitative relations were established between the 'inner' side of teaching (student teachers' personal experiences) and the 'outer' side of observable teaching behavior.

(Uit abstract van 'Relations between student teachers' basis needs fulfillment and their teaching behaviour')

Researchers are increasingly aware that teacher behavior is not only influenced by cognitive aspects, such as theoretical insights or beliefs about education, but that non-cognitive factors, such as emotion and motivation, also play an important role. In SDT three basic psychological needs are distinguished, namely the need for competence, relatedness, and autonomy. The fulfillment of these three needs in student teachers has a significant impact on their teaching experiences. Former research has shown that need fulfillment appears to correlate positively with flow experiences, whereas thwarting of the three needs leads to fight, flight, and freeze tendencies. When the basic psychological needs are fulfilled, there is adaptation, adjustment, growth, and optimal experience,

such as the experience of flow (Csikszentmihalyi, 1990; Ryan & Deci, 2000). In this case there is an open contact with the environment, and the action tendencies are geared towards further fulfillment. Epstein (1990) emphasizes that such orientations are generally non-rational and are active in the human experiential system as wholes of affective experiences, images, associations, attitudes, and automatic processes.

The highest correlation was found between the level of fulfillment of the need for competence and the influence dimension (dominance – submission), in particular with the QTI subscale of leadership behaviour. For the need for relatedness, significant correlations were found with both behavioral dimensions, most strongly for the proximity dimension (opposition – cooperation). The fulfillment of the need for autonomy is associated with both the influence (dominance – submission) and the proximity dimension in the student teachers' behavior, in all three images (the lesson self-image, period self-image, and student image). The only exception is the non-significant correlation between fulfillment of the need for autonomy and the influence dimension in the student image. Higher fulfillment of the need for autonomy was correlated with giving students more freedom and less leadership behavior.

(Citaten uit *'Relations between student teachers' basis needs fulfillment and their teaching behaviour'*)

**Kunneman, H. (2013). *Kleine waarden en grote waarden – Normatieve professionalisering als politiek perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.**

- Leerzame wrijving (p. 34)
- "... het onderkennen van onze innerlijke complexiteit, dat wil zeggen het spanningsvol samengaan van tegenstrijdige verlangens en behoeften in ons innerlijk en in onze primaire relaties met anderen, en de daarmee verbonden onbestendigheid en ondoorzichtigheid. Het ontwikkelen van amor complexitatis met betrekking tot deze innerlijke complexiteit is een beslissende component van normatieve professionalisering als werkend leerproces." (p. 35)

(Citaten uit *'Kleine waarden en grote waarden – Normatieve professionalisering als politiek perspectief'*)

**Laevers, F. (2018). Bijdrage tijdens symposium voor lerarenopleiders *'Tijd voor pedagogiek in de lerarenopleiding'* (12 oktober 2018).**

*Zie ook steunpublicaties.*

Laevers schetste drie lijnen voor de lerarenopleiding. Allereerst staat volgens hem de wereld en de relatie daartoe centraal. Dat betekent voor opleidingen dat ze de exploratieve ingesteldheid van de student moeten voeden. Ten tweede moet de student zichzelf tegenkomen. Hij moet kansen krijgen om te beseffen: wie ben ik? Wat wil ik? Waar sta ik voor? Waar moet ik aan werken? Hij werpt hierbij

de vraag op in welke mate we de mensenrechten erkennen; het recht om betrokkenheid te realiseren. Het derde punt ging over competenties. Als leraar moet je laten zien dat je erin slaagt om hoge niveaus van welbevinden en betrokkenheid te realiseren. En je moet jezelf zo ontwikkelen dat je een bijdrage kunt leveren aan het welzijn van het team en de organisatie.

Laevers koppelde zijn pedagogisch perspectief voor de lerarenopleiding aan de notie 'meesterschap'. Je moet als leraar elke keer opnieuw een inschatting maken van wat er zich voor je afspeelt. Dit vraagt om zelfvertrouwen, je gedragen weten, goed in je vel zitten. Verder moet een leraar situaties kunnen scheppen waarin kinderen gedijen. Hij moet kunnen inschatten hoe kinderen zich voelen – welbevinden en betrokkenheid zijn daar indicatoren voor. Een leraar moet een bagage krijgen over hoe hij die situaties kan scheppen. Daar komt de didactiek in beeld. Volgens Laevers moeten we expressie centraal stellen: iets hebben ervaren en het vertellen, waardoor je grip krijgt op de werkelijkheid.

Dit alles vraagt om een holistische benadering waarbij je als leraar in staat bent om de talenten van kinderen te erkennen, te kijken waar ze staan en wat ze nodig hebben om dat te ontwikkelen. Volgens Laevers is er een transformatie nodig, waarbij er geen sprake meer is van leraar en klas, maar van nesting; co-teaching. Hij sloot af met de woorden: 'we moeten het proces van emancipatie in de maatschappij steunen, het onderwijs is de plek waar dat moet gebeuren.'

(Uit: verslag over het symposium voor lerarenopleiders, door Maartje Janssens)

**Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). *This has more to do with who I am than with my skills: Student teacher subjectivation in Finnish teacher education*, in: *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29.**

This article addresses the argument that in order to offer responsive teacher education which acknowledges student teachers as active members in their education process, teacher educators need to know more about who student teachers are. The context of the research is Finland, in which teacher education is highly selective. The interest in this article is on the process of shaping and re-shaping of student teacher-selves in response to the surrounding implicit norms, a process of student teacher subjectification. Using purposefully constructed narrative data and thematic analysis we identified how students negotiate the implicit social and cultural expectations towards teachers.

(Uit abstract van '*This has more to do with who I am than with my skills: Student teacher subjectivation in Finnish teacher education*')

During formal teacher education student teachers not only acquire content knowledge, pedagogical skills and educational attitudes, but they also construct a sense of themselves as teachers. They make sense not only of the 'how' of teaching, but also of the 'who' of teaching. Although to some extent student teachers have the freedom to construct their student-selves and teacher-selves as they want, this freedom is at the same time limited by existing normative ideas. Only some constructions of teacher-selves are perceived as legitimate within the profession: "Subjectivity is not so much something we have as something we do as we shape and reshape ourselves in response

to the surroundings. This shaping and reshaping of self is referred to as subjectification. In this subjectivation process, student may learn more about who they should be rather than who they could become.”

This research shows that when future teachers reflect what makes them good potential teachers in an educational system in which they are not externally assessed, they do not do this in terms of teaching skills or content knowledge but in terms of values such as equity, responsibility and love, characteristics such as empathy, confidence, sociability and positive mood, motivation and effort invested and their willingness to develop self. In other words, the lack of focus on measurable teaching outcomes is present already as students begin their studies. Instead, student teachers adopt a language which focuses on their own person and agency, while nevertheless discussing these in fairly limited ways.

(Citaten uit *'This has more to do with who I am than with my skills: Student teacher subjectivation in Finnish teacher education'*)

**Rots, I., Kelchtermans, G., Aelterman, A. (2012). *Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue*, in: *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.**

Reporting on 12 case studies of student teachers, this paper examines how experiences during teacher education affect graduates' decision on job entrance. Interpretative data-analysis reveals that powerful sources of the shift in motivation to enter teaching concern interactions in which the person of the teacher is at stake. These mainly involve student teachers' need to develop a socially recognized sense of professional competence as well as their dealing with social and cultural working conditions in schools. These crucial determinants act as “double-edged swords”, being at the same time important sources for recognition as for self-doubts and loss of job motivation.

(Abstract uit *'Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue'*)

In this article the focus is on teacher education graduates who never enter teaching. The analysis aims at disentangling how the way student teachers' make sense of the experiences during teacher education affects their job motivation and decision on job entrance. Students enter teacher education with preconceived ideas about the teaching profession and about themselves as teachers. Yet, during practical training student teachers often experience that those images shatter when they are exposed to school and classroom realities that do not match their expectations. Our study specifically focused on the processes and factors that most powerfully affect student teachers' job motivation and intention for job entrance. For the student teacher in de study, such events and interactions in which their person as a teacher was at stake turned out to be the most crucial determinants of the shift in motivation to actually enter teaching. The findings of the study constitute a call for teacher education to also pay formal attention to the non-technical aspects of teaching, particularly the intense social and emotional challenges associated with learning to teach. The guidance, support, follow-up, and feedback on field experiences seem crucial in this regard. Teacher education programmes ought to give a central place to opportunities for sharing, challenging and discussing (sense-making) student teachers' field experiences.

B. 40



(Citaten uit '*Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue*')

**Sadler, I. (2012). *The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education*, in: Higher Education, 64 (2), 147-160.**

The aim of the current investigation was to provide an insight into how new lecturers in higher education develop as teachers and to identify some of the main influences upon this development. A qualitative, longitudinal design with three semi-structured interviews over a 2-year period was employed with eleven new teachers from a range of higher education institutions and settings. The principal finding from the current study was the identification that instances of interactions with students, acted as a core influence upon the new teachers' development. These instances appeared to provide the teachers with richer and fuller feedback about their teaching. This feedback supported their reflection, influenced the way in which they thought about teaching, and can prompt a change in the purpose and nature of the teachers' future interactions with students.

(Uit abstract van '*The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education*')

It appeared that the incidental feedback, which came from their everyday interactions with students, provided the teachers with new information of which they had previously been unaware and acted as an important focus for their reflections. The nature of the incidental feedback was that it was immediate and specifically related to a particular teaching incident. Often the feedback was based on chance, unplanned or relatively informal teaching situations.

Based on these findings it is suggested that teacher development could be enhanced by focusing upon specific instances of interactions with students as these instances provide specific and tangible moments that allow individuals to reflect upon and discuss their conceptions of teaching. Attention should be paid to how teachers can capture their critical instances of interaction with students and utilise them in their reflection on teaching. It may be productive to use such critical moments with new teachers in their discussions with mentors, as a focus for observation of teaching or to trigger specific and relevant assessment activities on postgraduate university teacher development programmes.

(Citaten uit '*The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education*')

## Epistemologie van het begrip pedagogische tact

**Gunlaugson, O. (2011). *A Complexity Perspective on Presencing*, in: *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8 (2), 1-18.**

This article outlines preliminary criteria for establishing a complexity perspective of presencing, a process-method of generative conversation that involves sensing, seeing into and apprehending complex emergent ways of knowing and inquiry within collective contexts of learning and inquiry. The article develops three central aims of complexity instruction as lenses through which to understand presencing as a basis for advancing the complexity project of engaging groups and teams through instructional processes that foster collective intelligence.

(Uit abstract van 'A Complexity Perspective on Presencing')

**Humphreys, M. & Hyland, T. (2002). *Theory, Practice and Performance in Teaching: Professionalism, intuition, and jazz*, in: *Educational Studies*, 28 (1), 5-15.**

Accounts of the so-called 'crisis in professionalism' in teaching and teacher education in recent years have turned on the epistemological undermining of professional knowledge and the problems surrounding the synthesis of theory and practice which underpins teacher performance. It is argued that the concentration on performance in teaching and professional development is to be welcomed, provided that 'performance' is not defined in purely technicist or instrumental terms. In response to the trend towards evidence-informed policy and practice and mechanistic outcome-based educational effectiveness in contemporary educational debate, we conclude - drawing on the 'teaching as artistry' tradition and using arguments drawn from jazz music and insights gained from the jazz metaphor - that teacher professionalism can be enhanced through attention to the intuitive, improvisatory and existentialist spontaneity of teaching as artistic performance.

(Uit abstract van 'Theory, Practice and Performance in Teaching: Professionalism, intuition, and jazz')

**Johansson, T. & Kroksmark, T. (2010). *Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action*, in: *Reflective Practice*, 5 (3), 357-381.**

Reflection is frequently used and plays an important role in teachers' work, but the concept of reflection is not always clear. In this article the focus is on the (re)introduction of intuition in teaching. We examine and make explicit different ways of using and understanding reflection and intuition, concentrating on the essentials of the two concepts. The concept of intuition is known and used all over the world. In this particular study, it is necessary to limit the historical conceptualization to western philosophy and also to its use in Swedish philosophy and pedagogy in the twentieth century. The aim is to conceptualize teachers' intuition through analysis of qualitative interviews. Data is collected from 13 interviews with professionally active primary and secondary

school teachers. The study is carried out within the framework of phenomenology. The principal methodological source of inspiration is Herbert Spiegelberg and the definite frame presented in his work *The phenomenological movement* (1984, pp. 678-719) With that as base, a number of different items are adopted to describe and analyze the experience of teachers. The result shows that the concept of teachers' intuition-in-action contains an extremely evident dimension in the teachers' work. This dimension is conceptualized in a qualitative area and organized into the themes of the how and what aspects of intuition. The result also indicates that teachers are more inclined to talk about teachers' intuition-in-action than about teachers' reflection-in-action when articulating the practice of teachers. In the discussion we argue for the important content-aspect of teachers' own experience captured in the concept of teachers' intuition-in-action. Using a stricter definition of both intuition and reflection their obvious relation is discussed. Finally we try to highlight the necessary and integrated connection intuition has to teachers' work, how it enriches and widens the understanding of pedagogical practice and the important impact it should have in teacher education.

(Uit abstract van '*Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action*')

**Laevers, F. (2018) in: *Liber Amicorum Luc Stevens: Zin in afscheid*, NIVOZ Driebergen.**

Intuïtie vormt de sleutel om van cognitieve werkelijkheid bij de ervaring te komen. Alles wat in het ervaringsgericht onderwijs is ontwikkeld, is terug te voeren tot één sleutel: de ervaringsgerichte benadering waarbij je het perspectief van de lerende neemt, je je op zijn ervaring richt (= proces van het ervaren). Intuïtie is een bepaalde kenwijze. Het is een vorm van intellectuele begaafdheid die we naast of tegenover de abstracte vorm van intelligentie moeten plaatsen. Intuïtie is het vermogen om de realiteit op het mentale niveau te re-presenteren en om, gebruik makend van verbeeldingskracht, betekenissen zo te construeren dat men in zich een intense gewaarwording van het object/het aspect genereert die de reële ervaring/waarneming benadert. Het is die wereld als het ware nog eens doen bestaan, maar dan in je bewustzijn, die daar op een heel tastbare en concrete manier in je oproepen. Intuïtie beperkt zich niet tot de fysische realiteit. Het speelt eveneens een fundamentele rol in het begrijpen van psychosociale en maatschappelijke fenomenen en het competent daarmee omgaan. Intuïtie is eigenlijk empathie: zich kunnen inleven in de wijze waarop mensen betekenissen ervaren en in maatschappelijke processen - en in een overdrachtelijke zin: invoeling in fysische fenomenen en technologische toepassingen. Intuïtie gaat om het vermogen om gewaarwordingen te genereren die grip geven op wat zich in die werkelijkheden afspeelt en hoe ze beïnvloed kunnen worden. Voor om het even welk domein, moet het onderwijsproces een sterk ontwikkeld voorstellingsvermogen opleveren.

(Citaten uit hoofdstuk Ferre Laevers in *Liber Amicorum Luc Stevens: Zin in afscheid*)

**Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism*. Academic dissertation. University of Helsinki.**

The purpose of this research was to examine class teachers' interactive pedagogical thinking and actions, in other words their tacit pedagogical knowing. Tacit pedagogical knowing was defined as

a process in interactive teaching situation, through which a teacher finds solutions to surprising and challenging situations, pedagogical moments, so that the lesson continues. Teachers are able to describe their tacit pedagogical knowing afterwards and also find some reasons for it as well. More specifically, the aim was to study, 1) how a class teacher's tacit pedagogical knowing appears in the teacher's actions, and 2) what kinds of contents are included in class teacher's tacit pedagogical knowing. The research material was gathered from four class teachers by videotaping their lessons and by stimulated recall interviews. In addition to this, the researcher spent a relatively long time in the research participants' classrooms. She conducted initial interviews and orientating observations by means of participant observation in order to get to know the participants and their contexts better. A phenomenologically oriented approach, which proceeded by following abductive logic, was used in the analysis procedures of the videotaped and stimulated recall data. In addition to this, correlation examinations were used in the validation of stimulated recall data analyses. The appearance of the tacit pedagogical knowing was observed in the videotaped data. The contents of tacit pedagogical knowing were defined by the analyses of stimulated recall data. According to the research results, a class teacher's tacit pedagogical knowing appears in the maintenance of the pedagogical relation, the teacher's relation to content, and the didactical relation. The contents of class teacher's tacit pedagogical knowing were many-sided. The maintenance of the pedagogical relation, the teacher's relation to content, and the didactical relation were elements of the contents as well. In addition to these, the maintenance of teacher's pedagogical authority, the maintenance of the student's role or pedagogical authority, and the awareness of the nature of the content of instruction are included in the contents of teacher's tacit pedagogical knowing. The phenomenon of tacit pedagogical knowing was observed to be clearly a process-like and relational phenomenon. Based on the research results, a model of teacher's tacit pedagogical knowing was developed. Using the model, it is possible to illustrate the factors that are at the core of teacher's professionalism. This model could be used in the context of teacher education, supervision, or inservice training.

(Uit abstract van '*Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionality. Academic dissertation*')

**Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice, *in: Teachers and Teaching*, 1 (1), 33-50.**

Van Manen beschrijft het concept reflectie met betrekking tot de klassensituatie. Hij komt tot de conclusie dat leraren zo 'in het moment' zijn dat een bewuste reflectie het proces in de weg kan staan. Men heeft ook niet geleerd wanneer en hoe het reflectieve proces in gang treedt. In plaats daarvan introduceert hij een 'engaged immediacy'. Hoewel Van Manen bewuste reflectie niet propageert, moet niet gesteld worden dat goede docenten zonder na te denken handelen. Men kan het zich beter voorstellen als het zichzelf splitsen in tweeën: het 'ik' houdt in de gaten (monitoren) wat het zelf doet terwijl men handelt. Eén docente noemde het bijvoorbeeld meer een stemming, een attitude die zij had zodra ze het klaslokaal betrad.

## Niet van toepassing

**Bashiruddin, A. (2018). *Teacher Development and Teacher Education in Developing Countries*. London.**

This book contributes to understanding of how individual teachers in developing countries grow and evolve throughout their careers. Based on the analysis of 150 autobiographies of teachers from a range of regions in the developing world including Central Asia, South Asia, East Africa and the Middle East, the author celebrates individual teachers' voices and explores their narratives. What can these narratives tell us about 'becoming' and 'being' a teacher, and the process of teacher development? By analyzing the distinct narratives, the author explores these central questions and discusses the implications for further teacher development and education in these regions. In doing so, she transforms teachers' embodied knowledge into public knowledge, shining a light onto the challenges they face in the Global South and exploring how research can be advanced in the future. This uniquely researched book will be of interest and value to students and scholars of education in the developing world.

(Uit abstract/achterflap van het boek '*Teacher Development and Teacher Education in Developing Countries*')

**Bellens, K., De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.**

Er zijn veel onderzoeksresultaten beschikbaar over kenmerken van effectief basisonderwijs. Tegelijkertijd is het moeilijk om in deze veelheid aan studies de bomen door het bos te zien. Het boek biedt een overzicht van de belangrijkste kenmerken die een invloed hebben op de onderwijsuitkomsten van leerlingen in het basisonderwijs. Naast een aantal kenmerken van het kind en de thuisomgeving, focust het boek voornamelijk op de invloeden van leerkrachten, de klas- en schoolpraktijk, het schoolbeleid en de bredere schoolcontext.

(Uit abstract/achterflap van het boek '*Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*')

**Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C., Depaepe, F. (2018). *Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education*, in: *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258.**

The study investigates the explicit and integrated presentation of pedagogical content knowledge (PCK), pedagogical knowledge (PK), and content knowledge (CK) in teacher education. We compare learning environments to study whether only presenting PK and CK is sufficient for PCK development, whether only presenting PCK is sufficient for PK and CK development, and whether PCK development is affected by integrating PCK, PK and CK. We find that only presenting two

knowledge domains to students is insufficient to develop the third one, and integrating knowledge domains does not impact PCK development.

(Uit abstract van *'Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education'*)

**Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.**

Vertrekkend vanuit een evidence-based principe toont John Hattie wat daadwerkelijk effect heeft in het onderwijs en waar de leerling baat bij heeft. Hij toont hoe belangrijk een leraar is en hoe je als leerkracht kritisch kunt omgaan met je eigen rol en invloed. Dit werk richt zich op de essentie van het beroep van leerkracht: je leerlingen begrijpen, weten hoe zij gemotiveerd raken en inzien hoe zij tot leren komen.

Binnen het boek staat feedback centraal. Het doel is om feedback te geven die 'precies op tijd' is, 'precies voor mij', 'precies voor waar ik ben in het leerproces' en 'precies wat ik nodig heb om vooruit te komen'. Om die gerichte feedback te kunnen geven, is er een bepaalde gerichtheid van leraren nodig voor wat er in de klas gebeurt en wat staat te gebeuren, en hoe deze zaken het leren van elke leerling kunnen beïnvloeden. Dat vraagt dat leraren er bovenop zitten: ze zien wat er aan de hand is en kunnen bij eventuele problemen snel handelen. Om te weten wat er in de klas speelt, hebben ze de spreekwoordelijke 'ogen in hun achterhoofd' of 'alertheid' nodig.

(Citaten uit boek *'Leren zichtbaar maken'*)

**Hargreaves, A. (2000). *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students*, in: *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.**

---

This paper describes the conceptual framework, methodology, and some results from a project on the Emotions of Teaching and Educational Change. It introduces the concepts of emotional intelligence, emotional labor, emotional understanding and emotional geographies. The paper describes key differences in the emotional geographies of elementary and secondary teaching. Elementary teaching is characterized by physical and professional closeness which creates greater emotional intensity; but in ambivalent conditions of classroom power, where intensity is sometimes negative. Secondary teaching is characterized by greater professional and physical distance leading teachers to treat emotions as intrusions in the classroom. This distance, the paper argues, threatens the basic forms of emotional understanding on which high-quality teaching and learning depend.

(Uit abstract van *'Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students'*)

**Huberman, M. (1989). *Chapter 1: On teachers' careers: One over lightly, with a broad brush*, in: *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 347-362.**

Life-cycle research has only recently become a subject of scientific study, through the combined influence of Freudian and sociological theory and of an interest in longitudinal phenomena. Work on teachers' professional life-cycles is even more recent, but is currently undergoing a virtual explosion of interest. After the first few generations of research, one can tease out a plausible and compelling 'stage model' of teaching, but its facets have more of an heuristic than a prescriptive value, given the imperfections and diversity of studies in this emergent field.

(Uit abstract van 'On teachers' careers: One over lightly, with a broad brush')

Huberman omschrijft de interesse die er in de periode opeens explosief was voor de professionele ontwikkeling van leraren. Er wordt dan ook een model met 'stages' of fasen voorgesteld dat eerder heuristisch dan prescriptief gezien moet worden. In dit artikel wordt omschreven in welke mate algemene studies over ontwikkeling van volwassenen kan toegepast worden op de professionele ontwikkeling van leraren.

**Hun Jo, S. (2014). *Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions*, in *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.**

The present study aimed to provide greater insight into the connections between teachers' relationships with people inside and outside schools and teacher commitment. The possible mediating role of teacher emotions was also examined. The significant connections between teachers' relationships and teacher commitment appeared to differ according to teachers' relationships. The current findings revealed that teachers exhibit particular adaptation behaviors toward students, principals, colleagues, and local educational authorities. The direct and indirect connections between relationships and commitment were distinguished, and they helped to clarify the mixed and ambiguous results from previous research.

(Uit abstract van 'Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions')

**Janssens, M. (2017). *Bildung en waardenwerk. Verslag onderwijsavond met Harry Kunneman, Driebergen: NIVOZ*.**

Een van de vruchtbare zoekrichtingen in deze amor complexitas werkt Kunneman uit aan de hand van een begrip dat hij ontleent aan de filosoof Lyotard: 'paralogie', dat zoiets betekent als 'dwaling'. Volgens Kunneman kan het begrip 'paralogie' helpen om de vastlopende dialectiek tussen die twee op een andere koers te brengen. Paralogische ervaringen bevinden zich volgens Kunneman naast de rede, en zijn maatgevend voor het leven. Deze kenmerken zich door ontregeling, passiviteit, emotie, confrontatie en lichamelijkeheid. Als leraren eigen verhalen vertellen, tonen we die ervaringen. Het betekent niet dat we alle waarden die we hebben vastgelegd en beschreven in 'metalogische' zin, hoeven te ontkennen en verwerpen. Het gaat erom, dat we erkennen dat het hele spectrum van mogelijke waarden er is, en we de chaos en de onzekerheid die dat oplevert, kunnen uithouden. Dat levert wellicht wrijving op, maar dat kan leerzame wrijving zijn.

**Lietaert, S. (2016). *A gender gap in the classroom? Different perceptions of student engagement and teacher support*. Leuven: CEGO [Procrustes project].**

Boys are generally less successful at school than girls, especially in secondary education. More specifically, they tend to show lower achievement, higher dropout rates, and lower student engagement. Teacher support has been found to positively influence students' engagement and achievement. However, boys and girls might perceive the support of their teachers differently. Moreover, teacher support could relate to boys' and girls' outcomes differently. This dissertation aims to clarify secondary school students' perceptions of teacher support and examines the relationship between teacher support and engagement. In addition, our goal is to investigate male and female teachers' perceptions of teacher support.

(Citaten uit '*A gender gap in the classroom? Different perceptions of student engagement and teacher support*')

**Luttenberg, J., Oolbekkink-Marchand, H, Meijer, P. (2017). *Exploring scientific, artistic, moral and technical reflection in teacher action research*, in: *Educational Action Research*, 26 (1), 75-90**

Reflection in action research is a complicated matter because of the many domains of reflection and most significantly, the lack of understanding of these domains of reflection in action research and how these are supported. In this paper, we propose a framework based on four domains of reflection, namely, scientific, artistic, moral and technical reflection. We describe an initial attempt to use this framework in relation to the actual practice of teacher reflection in action research and show that the framework allowed us to map the various domains of reflection that teachers use in relation to their action research. This helped us to gain insight into the differences and the course of reflection in action research. We discuss how the framework – through orientation, differentiation and deepening – might provide support for reflection in action research.

(Uit abstract van '*Exploring scientific, artistic, moral and technical reflection in teacher action research*')

**Mesker, P. (2018). *A little less balance in new teachers' professional development. An international teaching internship as a significant personal experience in becoming a teacher*. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor, Universiteit Utrecht.**

Over de invloed van het ervaren van (dis)continuïteit gedurende een internationale stage op het persoonlijke interpretatieve kader van een leraar (in opleiding).



**Ruby-Davies, C.M., Flint, A., & McDonald, L.G. (2012). *Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: what are the relationships?* In: *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 270-288.**

There is a plethora of research around student beliefs and their contribution to student outcomes. However, there is less research in relation to teacher beliefs. Teacher factors are important to consider since beliefs mould thoughts and resultant instructional behaviours that, in turn, can contribute to student outcomes. The purpose of this research was to explore relationships between the teacher characteristics of gender and teaching experience, school contextual variables (socioeconomic level of school and class level), and three teacher socio-psychological variables: class level teacher expectations, teacher efficacy, and teacher goal orientation. Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual variables can result in differences in teacher instructional practices and differing classroom climates. Further investigation of these variables is important since differences in teachers contribute to differences in student outcomes.

(Uit abstract van 'Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: what are the relationships?')

**Van der Lans, R.M., van de Grift, W.J.C.M., van Veen, K. (2017). *Individual differences in teacher development: An exploration of the applicability of a stage model to assess individual teachers*. In: *Learning and Individual Differences*, 58, 46-55.**

Researchers have recently become interested in exploring cumulative order in teachers' use of teaching practices, which they argue may reflect stages in teacher development. However, to validly apply stage models to individuals, it is necessary to determine whether all teachers fit the stage order. This study explores whether and in how many lessons observed teaching practices do not fit the stage order and whether misfit is typical to certain teachers, which would indicate individual differences. Using person-fit methods, the study shows that 17% of the 198 observed lessons substantially misfit the stage order but that misfit is not characteristic to specific teachers, suggesting that it is incidental. Removing the occasional misfitting lessons allows the stage model to provide an appropriate description of teaching skill.

(Uit abstract van 'Individual differences in teacher development: An exploration of the applicability of a stage model to assess individual teachers')

**Van Maele, D., Michalek, N., Engels, N., Laevers, F., Lombaerts, K., Van Houtte, M. (2015). *Gender op school: Meer dan een jongens-meisjeskwestie*. Leuven: Lannoo Campus.**

Discussies rond schoolwerk, leergedrag en lesgeven leggen steevast de nadruk op verschillen tussen jongens en meisjes. Die redenering heeft een impact op advies voor leerkrachten en creëert vaak een beeld van stereotypering. Verschillen binnen de jongens- en meisjesgroep worden daardoor

vaak over het hoofd gezien. Gender op school definieert het belang van inter- en intraseksuele verschillen en van individuele genderidentiteit en -expressie bij jongeren in de eerste graad secundair onderwijs. Dit boek biedt een onderbouwde en genuanceerde kijk op de belangrijkste aspecten rond gender op school, of het nu gaat om de relatie tussen leerlingen en leerkracht, de betrokkenheid van leerlingen of verschillen in het ontwikkelingsproces tussen individuele jongeren.

(Uit abstract/achterflap van het boek '*Gender op school: Meer dan een jongens-meisjeskwestie*')

**Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). *Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: four case studies*, in: *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.**

We studied the development of teacher–student relationships and teachers' job satisfaction throughout the careers of four veteran teachers who retained high job satisfaction. Teacher data gathered with the narrative-biographical method were compared with students' perceptions of the teacher–student relationships, using the Questionnaire on Teacher Interaction. Teachers' job satisfaction appeared positively related to the self-reported quality of the teacher–student relationships. Positive retrospective teacher perceptions did not always coincide with positive student perceptions. It appeared that teachers may have positive job satisfaction despite, in the eyes of the students, a poor teacher–student relationship.

(Uit abstract van '*Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: four case studies*')

**Winkler, J. (2016). *The Eye and the Hand: Professional Sensitivity and the Idea of an Aesthetics of Work on the Land*, in: *Contemporary Aesthetics*, 3, 289.**

Academic aesthetics is guided by the visual and notions of distance. In this article is studied how an aesthetics of work, of process and proximity, could function. I am asking why the peasant population has been always been supposed not to have an aesthetic appreciation of their land. I contend that they had some kind of appreciation, but that this was conceived expressed in terms fundamentally different from the academic and pictorial landscape aesthetics. With the term 'professional' sensitivity and examples from the Swiss Alps and Southern France, I discuss the question of how an archaeology of an autochthonous aesthetics can be done. Winkler: "A term like professional sensitivity is about the capacity of sensory experience that is present in everyday perception, as well as in professional contexts of performance."

(Uit abstract van '*The Eye and the Hand: Professional Sensitivity and the Idea of an Aesthetics of Work on the Land*')

**Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). *Two decades of research on teacher-student relationships in class*, in: *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.**

This paper reports on results of research from a 25-year program of studies investigating teacher-student relationships in secondary classrooms. The authors review the research that examines teaching from an interpersonal perspective using a communicative systems approach and propose a model to describe teacher-student relationships in terms of teacher behavior. The studies used the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) to collect data on students' and teachers' perceptions of the teacher-student relationship. The authors review studies showing that teacher-student relationships appropriate for high student outcomes are characterized by a rather high degree of teacher influence and proximity towards students. Studies on non-verbal behavior and the spatial position of the teacher in the class support the need for beginning teachers to portray the image of an experienced teacher whenever they address the class as a group. The paper concludes that the QTI is a useful research tool, but research on the QTI as a feedback instrument for teachers is insufficient to prove its usefulness.

(Uit abstract van '*Two decades of research on teacher-student relationships in class*')

**Zembylas, M. (2003). *Caring for teacher emotion: Reflections on Teacher Self-Development*, in: *Studies in Philosophy and Education: An International Journal*, 22 (2), 103-125**

Describes the new dynamic found in exploring the role of discourse of discursive structures and normative practices through which teaching is figured and practiced. Develops an account that creates this new dynamic and encourages a missing conversation in the areas of emotions in teaching by discussing how sociopolitical and cultural aspects define the experience of teacher emotion.

Zembylas notices that it is important that teachers identify how their emotions expand or limit possibilities in their teaching, and how these emotions enable them to think and act differently. Expressing, analyzing, and reflecting on one's emotions represents a considerable risk of vulnerability yet teachers are constantly challenged in the professional lives to deal with visible of invisible pain and powerlessness. Caring for teacher emotion can be vastly empowered by developing accounts that recognize it as a site of political resistance.

(Citaten uit '*Caring for teacher emotion: Reflections on Teacher Self-Development*')



stichting  **nivoz**

 **CEGO**

**KU LEUVEN**