

Leraren met karakter

Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar

Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie tot lector 'Beroepsethiek van de leraar' in het educatieve domein van Fontys, op 15 november 2013.

Dr. Wouter Sanderse



Inhoudsopgave

1. Van moraal naar ethiek...en terug.....	5
1.1 Beroepsmoraal en beroepsethiek	5
1.2 Morele professionaliteit	6
1.3 Professionele dialoog	8
1.4 Filosofie en beroepsethiek	10
2. Beroepsethiek in de schijnwerpers	13
2.1 De grenzeloze generatie	13
2.2 Beroepsethiek in de kennisbases	16
2.3 Tussen woorden en daden	18
2.4 Individualisering en instrumentalisering	20
2.5 Gevolgen voor het onderwijs	21
3. Naar een beroepscode voor leraren?.....	25
3.1 Regels, codes en commissies.....	25
3.2 Bezwaren tegen een beroepscode	26
3.3 De persoon van de leraar	29
3.4 Intermezzo: identiteit, persoonlijkheid, karakter.....	32
4. Een deugdenbenadering van beroepsethiek	35
4.1 Deugd, karakter, geluk	35
4.2 Beroepsethiek en het goede leven	37
4.3 Onderwijs als morele praktijk	39
4.4 Professionele deugden	41
4.5 Beroepsethische vorming	44
Tot slot.....	49
Dankwoord.....	50
Activiteiten van lectoraat en kenniskring	51
Over de auteur	56
Literatuur.....	57

Vormgeving omslag: Ed van Oosterhout

Vormgeving binnenwerk: Fontys Hogescholen, Grafische Producties. Tekeningen omslag en binnenwerk: Sanne van Tongeren

Uitgever: Fontys Hogescholen

Copyright © 2013 Eindhoven

Mede mogelijk gemaakt door Fontys

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

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 auteurswet 1912 dient men daarvoor de wettelijke vergoeding te voldoen aan Stichting Reprerecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever Fontys Hogescholen en de auteurs.

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

1. Van moraal naar ethiek... en terug

1.1 Beroepsmoraal en beroepsethiek

Stel je de volgende situatie voor:

Je bent de werkstukken van je leerlingen aan het nakijken. Je leest het werkstuk van Matthijs, die veel moeite moet doen om een voldoende voor de cursus te halen. Het is aardig geschreven, goed georganiseerd, en er staan geen grote fouten in. Het is een 7, en daarmee het beste cijfer dat Matthijs ooit voor het vak heeft gehaald. Daarna lees je het werkstuk van Janneke, een van de slimste en leergierigste leerlingen van de klas. Het is goed geschreven en in vergelijking met de andere leerlingen zeker een 8,5 waard. Maar het werkstuk is weinig origineel. Janneke had absoluut veel beter gekund.¹

Dagelijks becijferen leraren de werkstukken van hun leerlingen; vaak roept dat niet al te veel vragen op, zeker wanneer ze van toetsmatrijzen gebruik maken. Wanneer je verder niets bijzonders aan de situatie opvalt, kan het zijn dat je de leerlingen gewoon een cijfer geeft op basis van hun werkstuk. Matthijs krijgt een 7, Janneke een 8,5. En daarmee is de kous af. Op naar de volgende 30 werkstukken. Je hebt er al een lange dag op zitten, en je moet je les voor morgen ook nog voorbereiden.

Het is begrijpelijk dat leraren niet bij elke keus lang kunnen stilstaan, maar soms heeft dat als gevolg dat de morele aspecten van het werk over het hoofd worden gezien. Wat is in de bovenstaande casus dat 'morele' aspect? Het morele aan de situatie is dat wat je in zo'n geval beslist iets duidelijk maakt over wat je een *eerlijke* beoordeling vindt. Als je Matthijs voor zijn inzet bijvoorbeeld niet een halve punt extra geeft, dan vind je blijkbaar dat inzet niet moet worden meegewogen om tot een eerlijke beoordeling te komen. Op deze manier zeggen en doen leraren continu dingen die duidelijk maken wat ze waardevol vinden en wat goed is om te doen. De handelingen van leraren, hoe klein en hoe onbewust soms ook, geven daarmee blijk van een bepaalde beroepsmoraal. Onder 'moraal' versta het ik het geheel van opvattingen van individuen, groepen of culturen over wat goed en slecht is.² De 'beroepsmoraal' van leraren is dan het geheel aan opvattingen die docenten hebben over wat goed en slecht onderwijs is.³

Het kan gebeuren dat je klaar bent met het becijferen van de werkstukken, en dat er toch iets blijft knagen. Je pakt het werkstuk van Matthijs er nog eens bij, en terwijl je het herleest, dringt het tot je door dat het voor hem echt een fantastische prestatie is. De vraag reist: welk cijfer geef je? Geef je de werkstukken de cijfers die ze *op zich* waard

¹ Casus ontleend aan: Schwartz, B. & Sharpe, K.E. (2006), p. 377.

² Melle, A. van, & Ziffhout, P. (2008), p. 19.

³ Zie: Kole, J. (2007), p. 2

zijn, alsof je niet weet wie ze geschreven hebben? Of weeg je dat toch mee? Geef je Matthijs een hoger cijfer om hem een steuntje in de rug te geven, terwijl je Janneke een lager cijfer geeft omdat ze beter had gekund? Deze vragen kunnen nieuwe, algemenere vragen bij je oproepen, zoals: houd je bij het beoordelen wel genoeg rekening met individuele verschillen, of moet je een stap verder gaan, en niet alleen de werkstukken beoordelen, maar ook de ontwikkeling tussen de verschillende opdrachten? Moet je de moeite ook waarderen? Wat is rechtvaardig om te doen? Wat is aardig? Wat is het gemakkelijkst? En welke van deze overwegingen doet er het meest toe?

Hoe langer je erover nadent, hoe onduidelijker je beroepsmoraal eigenlijk wordt. Je dacht dat je werkstukken altijd goed beoordeelde, maar het blijkt bij nader inzien toch niet zo gemakkelijk om je keuzes te rechtvaardigen. Omdat je graag wil weten hoe je collega's met zo'n situatie omgaan, besluit je het onderwerp tijdens een teamoverleg te agenderen. Wellicht is er gelijk grote overeenstemming over wat goed is om te doen. Er is dan een grote gedeelde beroepsmoraal. Maar het kan ook zijn dat de casus allerlei verschillende reacties uitlokt. De een zal het 'onprofessioneel' vinden om de ijver van de studenten mee te laten tellen. Je moet als docent immers zo onpersoonlijk mogelijk zijn. Een tweede stelt dat je ijver niet moet meerekenen, omdat dit niet in de toetsmatrijs voorkomt. En een derde vindt dat je de inzet van Matthijs wel moet waarderen, maar op een andere manier. In plaats van een hoger cijfer kun je hem ook een compliment geven. De reacties kunnen de verwarring alleen maar groter maken. Je collega's zijn het erover eens dat een hoger cijfer voor Matthijs niet gepast is, maar voeren daarvoor uiteenlopende redenen aan. Hoewel je daar nog wel langer over zou willen doorpraten, verschuift het gesprek naar een ander onderwerp. Afijn, je weet nu in ieder geval wat onder je directe collega's de heersende opvattingen over eerlijke beoordelingen zijn.

Een leraar ontwikkelt zich als 'morele professional' als hij zulke cases aangrijpt om zijn morele opvattingen en houdingen te bevragen en te ontwikkelen, omdat hij zich realiseert dat de keuzes die hij maakt van invloed zijn op de ontwikkeling en het welzijn van de leerlingen.⁴ De cijfers die de docent geeft, bepalen namelijk niet alleen of Matthijs en Janneke het vak halen, maar ook *hoe* ze het halen, dat wil zeggen welke houding de leerlingen aannemen ten opzichte van hun eigen presentatie. Sluiten ze het vak trots af, of teleurgesteld? En is het überhaupt erg om af en toe teleurgesteld te zijn? Natuurlijk ben jij maar één docent, en gaat het maar om één vak. Maar als alle collega's meer samen zouden nadenken over de vraag waarom sommige factoren wel of niet worden meegenomen in een beoordeling, dan zou dat studenten ten goede komen.

1.2 Morele professionaliteit

Wat hebben 'beroepsmoraal' en 'morele professionaliteit' nu met ethiek te maken, en in het bijzonder met beroepsethiek? Ethiek kun je zien als het *nadenken over* moraal, en beroepsethiek dus als nadenken over beroepsmoraal.⁵ Ethiek begint met het stellen

van een vraag, zoals: 'welk cijfer moet ik Matthijs geven?' Morele professionals, die hun opvattingen over goed onderwijs voortdurend bevragen en ontwikkelen, zijn dus eigenlijk met ethiek bezig. Dat moet worden gezegd, omdat het veelgebruikte begrip 'normatieve professionaliteit' dat verhult. 'Normatief' betekent dat er een bepaalde standaard wordt gesteld. Dat kan betrekking hebben op wat moreel goed is, maar ook op wat waar of mooi is. Als je door het Rijksmuseum loopt en zegt dat je de *Nachtwacht* mooi vindt, dan is dat wel een normatief, maar nog geen moreel oordeel. Niet alle vormen van normativiteit zijn dus moreel. Juist omdat de term 'normatieve professionaliteit' nadrukkelijk gaat over de kritische omgang met de morele opvattingen die het professionele handelen bepalen, ligt het meer voor de hand om over 'morele professionaliteit' te spreken.

Hoewel ethiek *begint* met het stellen van een vraag, is er meer nodig voor een moreel goede beroepsuitoefening. Ik noem vier kenmerken. Allereerst is ethiek een *systematische* reflectie op wat ons moreel beweegt. Het is niet alleen een vraag opwerpen, maar een voortdurende bezinning op de veronderstellingen die aan je handelen ten grondslag liggen. Ten tweede is het moeilijk om die bezinning in je eentje te doen. Mondeling (in gesprek met collega's), of schriftelijk (door literatuur te lezen) scherp je je gedachten aan die van anderen. Filosoof Alasdair MacIntyre schreef eens: 'Je kunt alleen zelf denken als je dat niet alleen doet'.⁶ Ten derde stelt ethiek, anders dan de sociale wetenschappen, niet zozeer vragen naar de feitelijke gewoonten, waarden en opvattingen. Het in kaart brengen van de heersende moraal kan weliswaar een eerste stap zijn in een ethische analyse, maar als we aan ethiek doen, zullen we altijd de vraag blijven stellen: zijn morele opvattingen die mensen hebben wel *echt* goed? Ten vierde is ethiek een praktische filosofie. Dat betekent dat kennis over wat goed en rechtvaardig is geen doel op zich is. Door reflectie neemt ethiek afstand van het leven, maar alleen om die reflectie aan dat leven ten goede te laten komen. Ethiek is dus altijd op de praktijk gericht.

Wanneer leraren gedurende langere tijd systematisch en collectief nadenken over de morele aspecten van hun beroepsuitoefening, kan er geleidelijk een 'beroepsethiek van leraren' ontstaan, waarin dat denken min of meer is uitgekristalliseerd. Leraren die een beroepsethiek hebben, delen bepaalde opvattingen over de doelen die ze nastreven en de geschikte middelen om die doelen te bereiken. Ook is er een zekere overeenstemming over hoe beroepsgenoten met elkaar en anderen moeten omgaan.⁷ Leraren met een bewust beroepsethiek vormen een 'morele gemeenschap'. Dat betekent niet dat iedereen het met elkaar eens is, en het betekent ook niet dat opvattingen over beroepsethiek niet kunnen veranderen. Integendeel. Hoewel er gedeelde uitgangspunten zijn, wordt zo'n gemeenschap vooral gekenmerkt door een voortdurend gesprek over de betekenis ervan. Een beroepsethiek is een moreel referentiekader voor de professionals zelf, die willen weten welke standaarden van voortreffelijkheid

4 Zie ook: Bakker, C. (2013), p. 26.

5 Melle, A. van, & Zilfhout, P. (2008), p. 19

6 MacIntyre (1987), p. 24

7 Camenisch, P.F. (1983), p. 48.

richtinggevend voor hun handelen zijn, en ook voor iedereen die met docenten te maken krijgt, zoals leerlingen, ouders en schoolbestuurders. Janneke kan bijvoorbeeld aankloppen omdat ze wil weten waarom ze 'maar' een 8 kreeg. Op zo'n moment is een beroepsethiek een steun in de rug.

1.3 Professionele dialoog

Omdat de beroepsethiek van leraren nergens in steen gebeiteld staat, is het de vraag waar leraren er een vandaan moeten halen. Een veelgenoemde mogelijkheid is dat leraren daarover met elkaar in gesprek gaan. Maar opnieuw: waar putten leraren dan precies uit wanneer ze daarover met elkaar in gesprek gaan? Cok Bakker, die dit voorjaar in zijn gecombineerde oratie/lectorale rede een pleidooi hield voor het leraarschap als 'normatieve professie', verwoordt een veelgehoorde oplossing. Hij stelt dat leraren te rade moeten gaan bij hun persoonlijke overtuigingen over wat onderwijs en leren 'goed' maakt. Hij schrijft:

"welke inhouden het systeem heeft, welke accenten daarin worden gelegd en vooral op welke wijze het systeem de onderwijsleersituatie beïnvloedt, wordt gereguleerd door de leraar als kennend en interpreterend subject." Die inhouden zijn "...ingegeven door persoonlijke voorkeuren en worden bepaald door bewuste en onbewuste inhouden van hun persoonlijke en professionele biografie."⁸

Kortom, wat 'goed onderwijs' is, hangt af van de voorkeuren van individuele leraren, en die voorkeuren zijn gevormd door ervaringen die ze door de jaren hebben opgedaan. Verderop in zijn rede benadrukt Bakker dat sommige van die persoonlijke opvattingen levensbeschouwelijk of religieus van aard zijn, en pleit hij ervoor dat er in discussies over normatieve professionalisering voor religie een plaats moet zijn.⁹ De vraag is echter hoe leraren, ieder met een eigen levensverhaal, tot gemeenschappelijke morele maatstaven komen. Bakker is niet de enige die de sprong van een individuele naar een gedeelde morele visie maakt via de notie van de *dialogo*, waarin docenten een consensus proberen te bereiken. Het heersende idee in een recente stroom publicaties is dat de morele dimensie van het werk dialogisch tot stand komt, in samenspraak met collega's en degenen op wie het professionele handelen betrekking heeft, zoals patiënten, cliënten of leerlingen.¹⁰ Door in een gesprek de persoonlijke overtuigingen van collega's en andere betrokkenen te horen, kan worden nagegaan of er morele uitgangspunten te formuleren zijn waarin iedereen zich kan vinden.¹¹

Hoewel ik een groot voorstander ben van de dialoog als methode om leraren een beroepsethiek te laten ontwikkelen¹², denk ik niet dat zo'n dialoog veel oplevert als we er net

als Bakker vanuit gaan dat morele opvattingen subjectief zijn. Opvattingen over wat goed of slecht onderwijs is, zijn natuurlijk wel *persoonlijk* in de zin van dat ze tot stand komen door hoe de leraar zelf is gevormd. Maar, dat wil nog niet zeggen dat een leraar die een moreel oordeel velt *alleen maar* een persoonlijke voorkeur uitdrukt. Stel dat een docent beweert dat een collega onprofessioneel heeft gehandeld, en we vragen hem om een rechtvaardiging. Het lijkt me sterk dat we dan tevreden zijn met het antwoord 'dat is zo, omdat ik het vind', 'dat is zo, omdat dat goed voelt?', of 'dat is zo, omdat ik zo opgevoed ben'. Je doet geen mededeling over een privébeleving die verder moeilijk te controleren valt, maar je hebt een bepaalde opvatting die hopelijk door anderen gedeeld wordt, maar net zo goed bewist kan worden. De kracht van morele oordelen bestaat erin dat je een beroep doet op standaarden die door een groep mensen worden gedeeld. Je collega is niet onprofessioneel, omdat *jij* dat vindt; maar jij vindt dat – tenminste, als je oordeel goed gevormd is – omdat de collega onprofessioneel *is*, afgemeten naar de gedeelde morele standaarden van je beroepsgroep.

Dat heeft gevolgen voor hoe je een professionele dialoog over beroepsethiek moet opvatten. In een dialoog probeer je niet met een smeug verhaal over je jeugd anderen te *verleiden* je gezichtspunt te delen. Je doet daarentegen een beroep op onpersoonlijkere criteria om daarmee je collega's te *overtuigen*. Een dialoog overstijgt pas het niveau van een theekransje waarbij voorkeuren en smaken worden uitgewisseld, als de deelnemers ervan uitgaan dat ze samen zoeken naar een antwoord op dezelfde vraag, zoals 'wanneer is een cijfer eerlijk?' of 'wanneer is een docent professioneel?'. Zelfs als we nooit definitief kunnen vaststellen wat dat is, zo'n 'eerlijk cijfer', of een 'professionele docent', dan is een dialoog toch alleen een gemeenschappelijke zoektocht als we *ervan uitgaan* dat er gedeelde morele standaarden in een beroepspraktijk of samenleving bestaan.

Dit uitgangspunt houdt een delicaat midden tussen twee uitersten: dogmatisme en relativisme.¹³ Wanneer we een relativistische houding aannemen, ontkennen we dat 'de' morele waarheid bestaat, en gaan we uit van een veelheid aan morele waarheden, die afhankelijk zijn van persoonlijke voorkeuren (subjectivisme) of culturele conventies (cultureel relativisme). Wanneer ieders overtuigingen over goed onderwijs even waar zijn, is er vervolgens geen noodzaak om iemand ergens van te overtuigen. Dogmatici nemen juist aan dat 'de' morele waarheid wel bestaat. Die hebben ze immers in pacht. Als ze daaraan koppig vasthouden, heeft een zoektocht naar wat goed onderwijs is ook geen zin. De houding die nodig is voor een goede dialoog zit tussen die van de dogmaticus en de relativist in: deelnemers moeten hun eigen ideeën als een dogmaticus verdedigen, maar als een relativist andere perspectieven als een serieuze uitdaging zien. Daar is dapperheid voor nodig – om soms aan je ideeën vast te houden, en om soms fouten toe te geven.

⁸ Bakker, C. (2013), p. 21

⁹ Idem, p. 31

¹⁰ Zie verscheidene bijdragen aan de bundel: Jacobs, G. et al. (2008).

¹¹ Bakker, C. (2013), p. 67

¹² Zie Sanderse, W. (2012), hoofdstuk 4; Sanderse (2013a).

¹³ Tongeren, P. van (2010); Sanderse (2013a).

1.3 Filosofie en beroepsethiek

Juist omdat de dialoog voor leraren een belangrijk instrument is om hun beroepsethiek vorm te geven, wil ik in deze rede laten zien dat de filosofie daarbij behulpzaam kan zijn. De filosofie is namelijk niets anders is dan een dialoog die al een paar duizend jaar gaande is. Daarmee beweer ik niet dat de ontwikkeling van een beroepsethiek de verantwoordelijkheid van filosofen is. Verre van. Maar wel dat er, tenminste in Nederland, nog te weinig een beroep is gedaan op dit vakgebied om de dialoog over de beroepsethiek van leraren verder te helpen.

Filosofen kunnen op meerdere manieren bijdragen aan het formuleren van zo'n beroepsethiek. In de eerste plaats hebben ze het kritisch denkvermogen en de gespreksvaardigheden om dialogen te begeleiden waarin docenten echt systematisch nadenken over beroepsethische onderwerpen. De opdracht van filosofen in het hbo bestaat er uit om leraren te helpen morele reflectie toe te passen bij professionele vraagstukken. In de tweede plaats biedt de geschiedenis van de filosofie een schatkamer aan ideeën over beroepsethiek. Een filosoof is zich ervan bewust dat hedendaagse vragen over onderwijs en opvoeding vaak niet nieuw zijn, maar door de eeuwen heen steeds opnieuw zijn gesteld.

In deze rede zal ik uitwerken wat de deugdethiek, die teruggaat op de Griekse filosoof Aristoteles (384-322 v. Chr.), leraren te bieden heeft met betrekking tot hun beroepsethiek.¹⁴ Deze benadering kies ik omdat ze aansluit bij de manier waarop er in het onderwijs zelf over morele onderwerpen wordt gedacht, met name over de relevantie die 'de persoon van de leraar' heeft voor de kwaliteit van het onderwijs. De deugdethiek heeft een rijke morele woordenschat, waarmee leraren de morele relevantie van de 'persoon van de leraar' beter kunnen begrijpen.

Is het aannemelijk dat Nederlandse leraren anno 2013 iets hebben aan een theorie die bedacht is door een Griek die vierhonderd jaar voor het begin van onze jaartelling leefde? Is die afstand niet onoverbrugbaar? Een eerste antwoord is: dat valt wel mee. Wie Aristoteles' teksten op het gebied van de ethiek leest, zal – ondanks de verschillen in mens- en wereldbeeld – ook getroffen worden door de overeenkomsten. Bijna alle grote vragen *uit* onze tijd blijken niet *van* deze tijd te zijn; ze zijn sinds het begin van de Westerse beschaving gesteld, en blijkbaar zo fundamenteel en onoplosbaar dat iedere generatie er opnieuw mee geconfronteerd wordt.

Een tweede antwoord is dat leraren die benieuwd zijn naar hun beroepsethiek, zich niet als eersten tot de deugdethiek wenden. Sinds Aristoteles zijn er, met enkele tussenpauzes, eigenlijk altijd mensen geweest, zoals Cicero, Ambrosius en Thomas van Aquino, die zijn gedachtegoed 'vertaalden' naar hun eigen tijd. Met name in de katholieke traditie is er altijd belangstelling voor de deugdethiek geweest, en dat past bij de wortels van de Fontys lerarenopleiding, die in 1912 als 'Katholieke Leergangen' in Tilburg begon. We staan er dus niet alleen voor, maar kunnen voortbouwen op de

¹⁴ Zie Aristoteles (1999).

bruggen die anderen al hebben geslagen.

Een derde antwoord is dat we eigenlijk *blij* moeten zijn met wat afstand. Dat is namelijk precies wat 'reflectie' betekent: terugbuigen van de hectiek van alledag en je aandacht langer op een vraag of probleem richten. Door zich in de ideeën van een ander te verdiepen, creëren leraren juist wat afstand van de eigen beroepspraktijk, en krijgen ze perspectief, zodat vertrouwde opvattingen ter discussie kunnen komen te staan. Wie *denkt*, volgt geen gebaande paden, maar vraagt zich af of hij wel op de goede weg zit, hij slaat regelmatig af, verkent zijwegen, veroorlooft zich flinke omzwerving. Daardoor krijgt hij een beter beeld van het landschap en een beter perspectief van waar hij staat en waar hij heen wil. Denken maakt onze keuzes en handelingen *op termijn* zelfbewuster, intelligenter, doordachter.

Filosoferen wordt – helaas – vaak beschouwd als een theoretische activiteit die vooral in universiteiten wordt beoefend. Maar dat beeld doet onrecht aan de enorme populariteit van publieksfilosofie in Nederland, en is bovendien historisch incorrect. Juist in de Oudheid werd er op de 'markt' gefilosofeerd, en stond ze ten dienste van een praktische manier van leven. Er is dan ook geen sprake van een tegenstelling tussen 'filosofie' en 'onderwijspraktijk', maar eigenlijk alleen tussen 'doordachte praktijk' en 'ondoordachte praktijk'. Met een doordachte beroepsmoraal krijgen leraren meer inzicht in de betekenis van de doelen die ze nastreven en de redenen die aan hun handelen ten grondslag liggen.¹⁵ Mogelijk gevolg daarvan is dat docenten alleen maar *meer* morele dilemma's gaan zien, omdat ze oog krijgen voor de *morele* dimensie van hun werk – die nu nog vaak een 'blinde vlek' is.

¹⁵ Carr, D. (2000), p. 63

2. Beroepsethiek in de schijnwerpers

2.1 De grenzeloze generatie

De oproep om de moreel-vormende taak van het onderwijs centraal te stellen, heeft de afgelopen jaren vanuit verschillende kanten luid en duidelijk geklonken, zowel in brede zin en internationaal¹⁶ als vanuit de Nederlandse politiek en maatschappij. De aanleiding is niet zozeer dat *leraren* immoreel gedrag vertonen – al komt dat voor – maar dat veel mensen vinden dat de jeugd van tegenwoordig geen moreel besef meer heeft. Onderwijs zou de taak hebben om bij te dragen aan de overdracht van ‘normen en waarden’.

De afgelopen jaren hebben zich inderdaad allerlei incidenten voorgedaan. Denk aan de toenemende agressie tegen ambulancebroeders, parkeerwachters, buschauffeurs, burgemeesters en anderen met een publieke taak. In 2008 besloot busmaatschappij Connexion haar chauffeurs niet meer door de wijk Oosterwei in Gouda te laten rijden, vanwege onophoudelijk geweld en agressie door jongeren. Denk aan het uit de hand gelopen verjaardagsfeest van Merthe in Haren, in september 2012, waar honderden jongeren op ‘morele vakantie’ waren en enorme vernielingen aanrichtten. Denk aan de 20-jarige Tim Ribberink, die in november 2012 zelfmoord pleegde omdat hij zijn hele leven gepest zou zijn. En denk aan de vechtpartij op een voetbalveld, begin december 2012, waarbij een grensrechter het leven liet, en waarvoor een voetbalvader en zes jongens gevangenisstraffen kregen opgelegd.

Wat zeggen zulke incidenten over de jeugd van tegenwoordig? Aanwijzingen vinden we in een rapport van onderzoeksbureau Motivaction, die de huidige jeugd als ‘grenzeloos’ bestempelde.¹⁷ Met die titel wordt niet alleen bedoeld dat de wereld aan hun voeten ligt door het wegvallen van landsgrenzen, maar ook dat jongeren minder *morele* grenzen kennen. De jongeren van de grenzeloze generatie zijn, zo bracht het onderzoek aan het licht, vooral gericht op uiterlijk, merken en kicks. Zij zijn niet spaarzaam, niet geïnteresseerd in politiek, ongeduldig en weinig milieubewust. Verder hebben ze weinig respect voor gezag en hebben ze geen hoog normbesef. Dat leidt onder meer tot schooluitval, obesitas, alcoholmisbruik en agressie.¹⁸ De ‘moraal’ van deze generatie zou dus agressie en geweld kunnen verklaren.

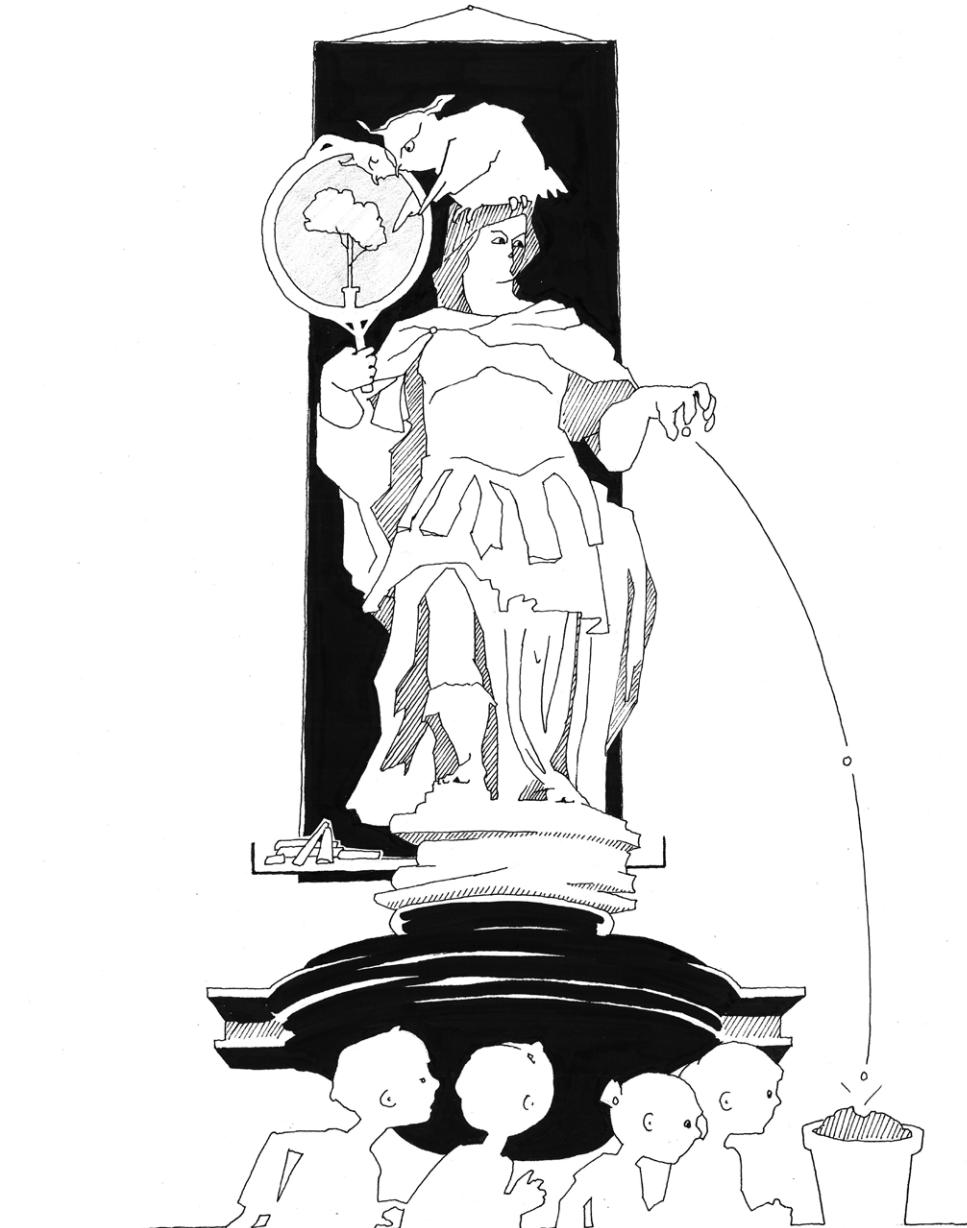
Nu zijn problemen met de jeugd van alle tijden. Het werkt relativerend om het volgende citaat te lezen:

“Onze jeugd heeft tegenwoordig een sterke hang naar luxe, heeft slechte manieren, minachting voor het gezag en geen eerbied voor ouderen. Ze geven de voorkeur aan kletspraatjes in plaats van training. (...) Jonge mensen staan niet meer op als een

¹⁶ Zie bijvoorbeeld Biesta, G. (2011) en Nussbaum, M. (2013).

¹⁷ Spangenburg, F. & Lampert, M. (2009a).

¹⁸ Spangenburg, F. & Lampert (2009b).



oudere de kamer binnenkomt. Ze spreken hun ouders tegen, houden hun mond niet in gezelschap (...) en tiranniseren hun leraren.”

Deze woorden worden aan de filosoof Socrates toegeschreven, die 2500 jaar geleden leefde. De gedachte dat het de verkeerde kant opgaat met de ‘jeugd van tegenwoordig’ is dus van alle tijden. Toch moeten we met dit citaat de conclusies van het rapport niet wegrelativeren. De Oude Grieken, Socrates voorop, maakten zich juist *wel* zorgen om de jeugd. Enkele dialogen van Plato gaan precies over de vraag wat ‘deugd’ is, of je haar kan leren, en waar de ‘morele leermeesters’ zijn die de jeugd nodig heeft. Als kinderen geen eerbied hebben voor ouderen, gezag minachten en hun leraren het leven zuur maken, dan was dat volgens hen in de eerste plaats te wijten aan een gebrekkige opvoeding door ouders en overheid. Opvoeders moesten niet met de armen over elkaar gaan zitten wachten tot de jeugd haar wilde haren afschudde, maar een actieve rol spelen in hun vorming. Daarmee drukken de Oude Grieken ons met de neus op het tweede deel van de titel van het Motivaction-onderzoek, die namelijk volledig luidt: ‘De grenzeloze generatie...en de eeuwige jeugd van hun opvoeders’.

De onderzoekers wijzen erop dat de pubers anno 2009 zijn opgevoed door ouders die zijn opgegroeid in de jaren tachtig, een periode waarin yuppendom en individualisme hoogtij vierden. Ouders verzuimen vaak grenzen te stellen omdat ze het graag ‘leuk’ willen houden. Daardoor zijn jongeren geboren na 1986 meer gericht op het individu, op zelfontplooiing en zelfredzaamheid. Dat zijn op zich positieve eigenschappen, maar ze zijn bij sommige jongeren doorgeslagen, waardoor ze tot egoïsme hebben geleid. Kinderen hebben uitstekend geleerd om voor zichzelf op te komen, maar kunnen zich maar moeilijk beheersen. Ze zijn hoofdzakelijk met zichzelf bezig, zijn nauwelijks sociaal betrokken, kennen weinig of geen remmingen. Omdat de oorzaak van het probleem van de grenzeloze jeugd bij hun ouders ligt, is het niet gemakkelijk om vanuit die hoek ook een oplossing te verwachten. De morele vorming van jongeren lijkt alleen te kunnen slagen als de hele samenleving, inclusief scholen, daar werk van maakt. Sjoerd Slagter, voorzitter van de VO-raad, stelde naar aanleiding van het rapport over de ‘grenzeloze generatie’ in *Trouw*:

“Scholen moeten een steeds grotere rol gaan spelen bij de morele opvoeding van kinderen. De verenigingen, de kerk, de overheid en zelfs het gezin zijn hun opvoedende rol kwijtgeraakt. De enige instantie waar elk kind langskomt, en waarop iedereen uit de samenleving een beroep doet, is de school.”¹⁹

Hoewel het me te sterk lijkt om te beweren dat verenigingen, kerk, overheid en gezin hun opvoedende rol zijn ‘kwijtgeraakt’, kunnen we wel stellen dat die rol minder sterk of wisselender is geworden. Ook vanuit de politiek neemt de roep toe om als samenleving

19 Steenhuis, P.H. (2010).

meer werk te maken van het morele besef van de jeugd. Minister Plasterk van Binnenlandse Zaken startte een beschavingsoffensief door te stellen dat geweld tegen hulpverleners, overheidsmedewerkers en vrijwilligers niet door de overheid opgelost kan worden, maar dat gebrek aan respect en gezag voor mensen met een publieke functie de taak van de gehele samenleving is. Voormalig OCW-minister Van Bijsterveldt benadrukte in meerdere speeches dat met name het onderwijs een vormende taak heeft. Ze noemde vorming zelfs de ‘hoofdopdracht’ van het onderwijs: “De docent is niet alleen iemand die vakkennis bezit, maar de leraar laat via zijn gedrag ook zien wat respect en ambitie is. Eigenschappen die er ook in het dagelijks leven toe doen”.²⁰ Van Bijsterveldt benadrukte dat die ‘vorming’ verder moet worden ingevuld, en dat daarbij een belangrijke taak is weggelegd voor de scholen zelf. Verder was er vanuit de Eerste Kamer aandacht voor vorming. Ze gaf de Onderwijsraad de opdracht een advies uit te brengen over het vormend aspect van het Nederlands onderwijs. In het advies *Onderwijst vormt* (2011) stelde de Raad de rol van de leraar centraal:

“Om zich te kunnen vormen hebben kinderen en jongeren anderen nodig, onder wie leraren. Leraren kunnen bij uitstek de wereld van leerlingen verbreden en verdiepen. Leraren kunnen ingaan op wat hen drijft in hun vak of op de waarden of idealen waardoor zij zich laten leiden. Bovendien geldt: een leraar is, door wie hij is en hoe hij optreedt, altijd vormend bezig – bedoeld en onbedoeld.”²¹

De Onderwijsraad kwam vervolgens met drie aanbevelingen om de vormende taak van leraren te versterken: op het niveau van de individuele leraar, school en lerarenopleiding. Ten eerste moeten leraren hun rol bij de vorming van leerlingen onderkennen en gevoel krijgen voor de vormende situaties die zich voordoen in de dagelijkse omgang met leerlingen. Ten tweede moeten scholen zorgen voor een heldere pedagogische visie, voor coherentie tussen de activiteiten, voor een moreel klimaat, voldoende persoonlijk contact tussen leraar en leerlingen, en de betrokkenheid van andere partijen, zoals ouders, bij vormingsactiviteiten. En ten slotte moeten lerarenopleidingen ervoor zorgen dat lerarenopleiders niet alleen uitblinken in vakkennis en deskundigheid, maar zich kunnen presenteren als mensen die zelf als persoon gevormd zijn.

Vanuit de samenleving wordt er dus een appel gedaan op het onderwijs om niet alleen kennis en vaardigheden over te dragen, maar om leraren via hun persoonlijkheid en gedrag morele eigenschappen te laten voorleven waardoor leerlingen worden gevormd. Vanwege de maatschappelijke aandacht voor dit onderwerp neemt de druk op onderwijsinstellingen toe om voor zichzelf duidelijk te krijgen welke bijdrage ze willen leveren aan de morele vorming van studenten. De opstellers van het Motivation-rapport constateren echter dat “bezieling en moraliteit” niet bepaald de boventoon voeren

20 Bijsterveld, M. van (2011).
21 Onderwijsraad (2011), p. 7.

in het huidige schoolsysteem en dat leraren het lijken te zijn verleerd om gezamenlijk te denken over de overdracht van kernwaarden.²² De onderzoekers vragen zich zelfs hardop af of de opvoedende taak van het onderwijs een nieuw 'taboe' is. Hoewel er inderdaad een aantal hobbels te nemen zijn voordat leraren en lerarenopleiders hun moreel-vormende taak oppakken, zijn er in de jaren na het verschijnen van het rapport een aantal stappen in de goede richting gezet.

2.2 Beroepsethiek in kennisbases en beroepsprofiel

Ongeveer tegelijkertijd met het rapport van de Onderwijsraad verschenen de zogenaamde generieke kennisbases voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Daarin was opvallend veel aandacht voor de beroepsethiek van leraren en de morele vorming van leerlingen. In de *Generieke Kennisbasis* (2011) voor tweedegraads leraren hebben opleiders van negen Nederlandse lerarenopleidingen gezamenlijk beschreven over welke 'conceptuele bagage' iedere startbekwame docent dient te beschikken.²³ Het feit dat dit document door lerarenopleiders zelf is opgesteld, illustreert het belang dat – in ieder geval op papier – aan de morele aspecten van het beroep worden gehecht. Hoewel er geen aparte beroepsethische pijler wordt onderscheiden, komen beroepsethische elementen aan de orde in alle pijlers, en zeer expliciet in de volgende vier:

Pijler 4: docenten stimuleren de morele ontwikkeling van de adolescent. Leraren dragen niet alleen vakspecifieke kennis- en vaardigheden over, maar hebben ook een belangrijke functie in de sociale, morele en identiteitsontwikkeling van jongeren. Om die functie te vervullen, moeten docenten weten hoe de morele ontwikkeling bij adolescenten verloopt en welke bijdrage zij daaraan kunnen leveren, rekening houdend met het ontwikkelingsniveau van de leerling, en de onderwerpen die hen bij een bepaalde leeftijd bezighouden. Ook moeten docenten adequaat kunnen inspelen op morele dilemma's die adolescenten meemaken.

Pijler 6: docenten onderkennen de morele aspecten van hun beroepsuitoefening en zien de morele implicaties van hun handelen in een grote verscheidenheid aan contexten. Een startbekwame docent kan morele dilemma's analyseren en geeft rekenschap van de gevolgen die zijn keuzes hebben. Hij verantwoordt zijn keuzes vanuit zijn persoonlijke onderwijsvisie, en verwijst daarbij naar theoretische inzichten of concepten, zoals een ethische code voor leraren.

22 Spangenberg, F. & Lampert, M. (2010).

23 Romkes, G. (2011).

Pijler 8: docenten hebben een visie op de pedagogische bijdrage van de docent en school. Aanstaaende docenten moet zich bewust worden van het leraarschap als een '*moral enterprise*'. Lerarenopleiders dienen daarom aandacht te besteden aan de manier waarop leraren, ook door middel van het '*hidden curriculum*', invloed uitoefenen op de morele opvoeding van leerlingen. Leraren moeten zich ook bewust zijn van de normen, waarden en deugden die hun keuzes voor leerdoelen, leerinhouden, onderwijsmethodes en omgangsvormen bepalen. Leraren moeten weten welke werkvormen ze inzetten om de ontwikkeling van deugden, waarden en oordeelsvermogen bij leerlingen te stimuleren.

Pijler 9: docenten leveren een bijdrage aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Die burgerschapsvorming is sterk gericht op attitudevorming, op het problematiseren van de eigen opvattingen en op het ontwikkelen van een meer democratische levenshouding en overeenkomstig gedrag. Burgerschap heeft, zo gezien, als doel om de identiteit van de leerlingen te veranderen door hen een aantal houdingen, ook wel 'burgerschapsdeugden' genoemd, te laten verwerven. Dat vergt het nodige van leraren. Ze moeten verschillende lesmethodes kunnen gebruiken, maar vooral zelf een democratische levenshouding voorleven.

Deze ingrediënten komen in andere bewoordingen aan de orde in de *Generieke kennisbasis voor de leraar basisonderwijs* (2010). Van startbekwame leraren wordt verwacht dat ze opvoedingstheorieën en pedagogische theorieën kennen, dat ze weten hoe de sociale, emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen verloopt, dat ze burgerschapskunde verzorgen, en hun beroepspraktijk 'up to date' houden en daarover verantwoording afleggen. Er staat nadrukkelijk in dat leraren de 'brede vorming' van kinderen bevorderen, en dat ze als 'medeopvoeder' kinderen helpen om "zich als mens te ontplooien".²⁴

Die 'ontplooing als mens' heeft een dubbele betekenis. Het gaat er enerzijds om leerlingen hun eigen *individuele* talenten te laten ontwikkelen, en anderzijds om hen te leren omgaan met de *ander*, zoals je respectvol en verantwoordelijk opstellen in sociale contexten en met zorg en waardering je leefomgeving benaderen. De tekst is duidelijk over wat dit van leraren vergt: een goede eigen algemene ontwikkeling, een nieuwsgierige manier van in de wereld staan, interesse in maatschappelijke en culturele ontwikkelingen en actief burgerschap. Van basisschoolleraren wordt verwacht dat ze een bepaald soort mens zijn, namelijk een die zelfkennis en levenswijsheid heeft.²⁵

Het feit dat leraren door het opstellen van de kennisbases te kennen geven dat startbekwame docenten oog voor de morele aspecten van het onderwijs moeten hebben, heeft verregaande consequenties voor de lerarenopleidingen. Als leraren de taak hebben om leerlingen te vormen tot goede mensen, dan hebben de *opleiders van leraren* als taak om aanstaande leraren te leren hoe zij die taak kunnen vervullen. Dat betekent dat

24 Kok, J. et al. (2010), p. 12 en 17.

25 Idem, p. 12.

lerarenopleiders, als ‘tweede-orde leraren’, een doorleefde beroepsethiek zullen moeten hebben, daarvan een voorbeeld moeten zijn, en hun morele overwegingen moeten kunnen expliciteren.²⁶ Maar de taak van lerarenopleiders is nog gecompliceerder, omdat ze, anders dan leraren in het basis- of voortgezet onderwijs, met (jong)volwassenen te maken hebben. Terwijl een leraar in het basis- of voortgezet onderwijs moet weten hoe hij de morele ontwikkeling van *kinderen* het beste kan stimuleren, moet een lerarenopleider weten hoe hij de morele ontwikkeling van *volwassen* docenten kan stimuleren, met het oog op de morele ontwikkeling van kinderen.

In de *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* (2012) wordt hiervan rekenschap gegeven. De functie van deze standaard is om duidelijk te maken wat het beroep van lerarenopleider inhoudt, om een kader te bieden voor de verdere professionalisering van ervaren lerarenopleiders, en een ijkpunt te zijn voor beroepsregistratie.²⁷ In de ‘grondslag’, waarin de belangrijkste eigenschappen van een goede lerarenopleider zijn uitgewerkt, staat:

“Een lerarenopleider is zich bewust van zijn eigen waarden, normen en onderwijskundige opvattingen. Hij begeleidt de moreel-ethische ontwikkeling van (aanstaande) leraren, en daarmee indirect die van de leerlingen. Hij stimuleert visievorming en waardeoriëntatie van de (aanstaande) leraren.”²⁸

Het goede nieuws is dat de lerarenopleiders die betrokken zijn geweest bij het opstellen van kennisbases en beroepsstandaard blijkbaar doordrongen zijn van het belang om aandacht te besteden aan morele aspecten van het leraarschap en de morele vorming van leerlingen. Maar afgezien van bovenstaand citaat komt het onderwerp in het beroepsprofiel verder niet aan de orde. En in de curricula van de lerarenopleidingen is nog maar mondjesmaat ruimte voor de morele aspecten van leraarschap. Hoe komt dat?

2.3 Tussen woorden en daden

Veel leraren beseffen dat morele vorming van leerlingen geen extra taak is, maar onderdeel van hun dagelijkse werk uitmaakt.²⁹ Als leraren worden gevraagd naar hun ideeën over het leraarschap, dan hechten velen belang aan het stimuleren van de morele ontwikkeling van leerlingen, en vinden sommigen dat zelfs het meest betekenisvolle en bevredigende van alles. De morele aspecten van het beroep, zoals de liefde voor kinderen en het verlangen om bij te dragen aan de ontplooiing van hun talenten, vormen bovendien vaak de inspiratie om in het onderwijs te gaan werken.³⁰ Ideale omstandigheden, zo lijkt het, om de beroepsethische aspecten van de kennisbases in het

26 Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007).

27 VELON (2012b), p. 4.

28 VELON (2012a), p. 4.

29 Klaassen, C. (2002).

30 Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013), p. 168.

onderwijs te verankeren. Maar de praktijk is weerbarstig. Er gaapt een enorme kloof tussen het belang dat aan morele vorming wordt gehecht en de feitelijke aandacht die eraan wordt besteed. Volgens onderzoek van Lunenberg, Korthagen en Swennen (2007) en Willemse, Lunenberg en Korthagen (2005, 2008) ontbreekt het lerarenopleiders vaak aan de kennis of vaardigheden om hun intuïtieve beroepsmoraal expliciet te maken en te relateren aan concrete pedagogische keuzes.³¹

De ‘kloof’ tussen de retoriek rond morele onderwerpen en de onderwijspraktijk is goed gedocumenteerd door tientallen empirische onderzoeken, in binnen- en buitenland. Bij elkaar geven de onderzoeken een ontluisterend beeld van de gebrekkige manier waarop lerarenopleidingen leraren voorbereiden op de morele aspecten van hun werk.³² Er is in lerarenopleidingen weinig systematische ondersteuning voor hoe leraren met de morele aspecten van hun werk kunnen omgaan. Er wordt weinig aandacht besteed aan het ontwikkelen van competenties die leraren in staat stellen om hun moreel-vormende taak bewust vorm te geven.³³ Ook zijn er nauwelijks beroepsethische cursussen of modules in lerarenopleidingen.³⁴ Het ontbreekt studenten en docenten aan lerarenopleidingen aan een professionele woordenschat om over de morele dimensie van het onderwijs te denken en te praten. Technisch, bestuurlijk, psychologisch en onderwijskundig taalgebruik domineert.³⁵ Ook wordt er nog weinig (praktijkgericht) onderzoek gedaan naar de morele aspecten van de opleiding tot leraar. Onderzoeksprogramma’s naar de beroepsethiek van leraren staan in de kinderschoenen.³⁶

In scholen voor basis- en voortgezet onderwijs is de toestand niet veel beter. Volgens de Onderwijsraad (2011) deinzen leraren ervoor terug om waarden, normen en deugden expliciet te benoemen of te onderwijzen. Leraren voelen zich op het gebied van de moraal onzeker, en stellen zich daarom vaak terughoudend op.³⁷ Onderzoek van Klaassen (2002) maakte duidelijk dat leraren proberen morele discussies in de klas te vermijden en vooral op een non-verbale manier proberen een voorbeeld te zijn.³⁸ Wanneer er zich morele conflicten voordoen, dan gebruiken leraren vaak de ‘eigenhandige beslissing’-strategie, waarbij ze op basis van eigen intuïtie een beslissing nemen zonder die verder te rechtvaardigen ten overstaan van de betrokkenen.³⁹ Ze staan er in hun klas alleen voor, en gaan in de medewerkerskamer of tijdens een teamoverleg nauwelijks inhoudelijk op hun morele opvattingen in. Tenslotte zijn er veel pedagogische methodes die voorschrijven hoe morele vorming in school kan worden aangepakt, maar er is heel

31 Lunenberg et al. (2007); Willemse et al. (2005) en Willemse et al. (2008).

32 Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013).

33 Goodlad, J. (1990).

34 Warnick, B., & Silverman, S. (2011).

35 Sockett, H. & LePage, P. (2002)

36 Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013), p. 168

37 Onderwijsraad (2011), p. 17.

38 Klaassen, C. (2002).

39 Tirri, K. (1999).

weinig empirisch onderzoek gedaan naar de effectiviteit ervan.⁴⁰ Zelfs over de werking van de veelgenoemde voorbeeldfunctie van de leraar is weinig bekend.⁴¹

2.4 Individualisering en instrumentalisering

De vraag hoe dit komt is niet gemakkelijk te beantwoorden. Sommige oorzaken hebben te maken met de huidige inrichting van het onderwijs, maar tegelijkertijd zijn er ook allerlei maatschappelijke factoren in het spel. De Canadese filosoof Charles Taylor beschrijft drie ontwikkelingen, die ook in het onderwijs van tegenwoordig doorwerken, namelijk individualisering, instrumentalisering en institutionalisering.⁴² Ze hebben ons leven volgens Taylor enorm verrijkt, maar zijn op bepaalde vlakken doorgeslagen.

Ik ga hier in op de eerste twee ontwikkelingen; de derde wordt later kort aangestipt. 'Individualisering' wordt door Taylor terecht gezien als een belangrijke verworvenheid van onze beschaving. Mensen hebben het recht om zelf te kiezen hoe ze willen leven en kunnen op basis van hun geweten besluiten welke overtuigingen ze aanhangen. Daardoor hebben we controle over onze eigen levensloop op een manier die onze voorouders niet hadden. Taylor merkt echter op dat veel mensen een ambivalent gevoel bij deze ontwikkeling hebben. De individuele vrijheid is namelijk verkregen door afstand te doen van gemeenschappen waarin je een vaste plek en rol had, en die daardoor – hoe beknellend soms ook – betekenis gaven aan de wereld en het sociale leven. Mensen maken tegenwoordig meer deel uit van wat 'lichte gemeenschappen' worden genoemd, die dynamisch en vluchtiger zijn. Dat heeft ons vrijer gemaakt, maar ook onzeker over existentiële en morele vragen. Welke visie op een goed leven wil je je kinderen voorleven? Waarop kan je anderen aanspreken? Sinds de jaren '70 heeft de toegenomen diversiteit in culturele en levensbeschouwelijke zin de onzekerheid over zulke vragen alleen maar versterkt.⁴³

De tweede ontwikkeling is de opkomst van instrumentele kennis of 'beheersingskennis'. Vroeger hadden mensen het idee dat het leven een hoger doel had, wat hun leven de moeite waard maakte. Maar de wereld is 'onttoverd' en de vraag wat onze bescheiden plek in de gehele kosmos is, heeft plaatsgemaakt voor de vraag hoe wij de wereld naar onze hand kunnen zetten.⁴⁴ Het voordeel daarvan is dat we met de opkomst van wetenschap en techniek een stuk meer controle over het leven hebben gekregen. Maar daardoor is wel een bepaald soort kennis dominant geworden. Kennis die er toe doet is beheersingskennis, kennis over wat *werkt*. Er is daarentegen minder waardering voor 'oriënteringskennis', die zicht biedt op wat *goed*, *zinvol* of *betekenisvol* is.⁴⁵ Sterker nog; velen lijken te denken dat je strikt genomen helemaal geen 'kennis' kunt hebben over wat goed is; dat is een kwestie van individuele voorkeur. Het enige waarover we

het dan nog eens kunnen zijn, is dat individuele en collectieve handelingen (beleid) zo 'nuttig' mogelijk moet zijn voor iedereen, en dat tegen zo weinig mogelijk kosten. Terwijl we minder nadenken over de wenselijkheid van doelen, wordt er steeds meer nagedacht over de manieren waarop processen efficiënt en effectief kunnen verlopen.⁴⁶

2.5 Gevolgen voor het onderwijs

Beide ontwikkelingen - die eeuwen geleden zijn ingezet maar nog steeds doorwerken - hebben ook hun sporen in het hedendaagse onderwijs nagelaten. Door het wegvallen van duidelijke morele en levensbeschouwelijke kaders zijn docenten zich op dit gebied onzekerder gaan voelen en terughoudender gaan opstellen. De nadruk op de rechten van het individu, zowel van leerlingen als collega's, heeft ertoe geleid dat leraren beseffen dat ze het risico lopen om anderen lastig te vallen of zelfs te indoctrineren. Ze schrikken daarvan en stellen zich zo neutraal mogelijk op. Daarmee wordt verhoud dat een school constant morele keuzes maakt over wat voor kinderen de moeite waard is om te weten, te kunnen en te zijn. Terwijl leraren op bijzondere scholen eerder nog een gedeeld commitment hebben aan een levensbeschouwelijk, religieus of pedagogisch uitgangspunt, staat morele vorming in het openbare onderwijs vooral in het teken van 'respect'. Terwijl 'respect' zou kunnen verwijzen naar een acceptatie van een ander nadat je hem of haar echt hebt leren kennen, komt het uit angst voor bemoeienis vaak neer op een houding van onverschilligheid. De vraag hoe je een zinvolle bestemming voor je eigen leven vindt, brengen leraren liever niet ter sprake. Dat is niet hun expertise, en bovendien toch in de eerste plaats de taak van de ouders?⁴⁷

Ook de instrumentalisering heeft zijn sporen in het onderwijs achtergelaten. Het idee dat onderwijsonderzoek ons zou moeten vertellen 'wat werkt' kwam op in de jaren '80, maar kreeg in de jaren '90 een plaats in de overheidsfinanciering van onderzoek. Hoewel daar wat voor te zeggen valt, heeft het als gevolg gehad dat de handelingen van leraren steeds meer werden gezien als interventies die een meetbaar effect teweeg moeten brengen. Onderwijs moet vooral effectief zijn. Gert Biesta wijst er echter op dat 'effectiviteit' een instrumentele waarde is, die iets zegt over de kwaliteit van het proces, maar niets over het gewenste resultaat. Het laat in het midden wat de interventie tot stand zou moeten brengen.⁴⁸ Over wat 'gewenst' is, heeft ieder een mening – maar daarop kunnen we natuurlijk geen onderwijs baseren. Biesta geeft als voorbeeld de dominante taal van het 'leren', die het gesprek over wat het betekent om 'ontwikkeld' of 'gevormd' te zijn heeft verstomd. Centraal staat de vraag hoe het 'leren' van individuele leerlingen kan worden gestimuleerd – ongeacht wat leerlingen daarmee nastreven. Anders dan 'vorming', is 'leren' dan een individualistisch en moreel-neutraal concept.⁴⁹ De taal van 'meetbaar', 'effectief' en 'rendabel' onderwijs is ondertussen dermate dominant

40 Schuitema, J., Dam, G. ten, Veugelers, W. (2008), p. 83

41 Sanderse, W. (2013b), p. 38.

42 Taylor, C. (1991), pp. 2-4.

43 Onderwijsraad (2011), p. 17.

44 Weber, M. (2012).

45 Laeyendecker, L. (2001), pp. 71-72.

46 Taylor, C. (1991), p. 5.

47 Sanderse, W. (2009).

48 Biesta, G. (2012), p. 41

49 Idem, p. 29.

dat het de inhoudelijke discussie over wat wenselijke onderwijs- en voedingsdoelen zijn, naar de achtergrond heeft verschoven.⁵⁰

Hoewel politiek en maatschappij duidelijk een appel op het onderwijs doen om haar moreel-vormende taak op zich te nemen, en er vanuit het onderwijs allerlei initiatieven zijn waaruit blijkt dat deze taak onderschreven wordt, zijn hiermee de morele aspecten van de generieke kennisbases nog niet geïmplementeerd. We hebben nu gezien dat sommige obstakels te maken hebben met het heersende mens- en wereldbeeld, dat ook in het onderwijs doorwerkt. Wanneer we willen bereiken dat het normaal wordt om over morele issues in het onderwijs te praten, dan mogen we van de deugdenbenadering van beroepsethiek (zie Hoofdstuk 4) verwachten dat ze de individualisering en instrumentalisering van moraal tenminste thematiseert. De uitdaging voor deze benadering is om (tegen de individualisering) duidelijk te maken dat er gedeelde morele maatstaven geformuleerd kunnen worden, en (tegen de instrumentalisering) dat aandacht besteden aan 'moraal' in het onderwijs ook een intrinsieke waarde heeft.

⁵⁰ Biesta (2012), p. 29.

3. Naar een beroepscode voor leraren?

3.1 Regels, codes en commissies

De 'ethiek' in beroepsethiek is tot nu toe nog ongevuld gebleven. Hoe komen we aan zo'n invulling? In de praktijk gebruiken we begrippen als *normen, regels, idealen, waarden en deugden* om de morele dimensie van leven en werk uit te drukken. Een dominante benadering van beroepsethiek gaat ervan uit dat ethiek een verzameling professionele normen betreft die in een code zijn gegoten en door commissies worden gehandhaafd. Artsen, psychologen, jeugdhulpverleners, politieagenten, geestelijk verzorgers, accountants, rechters, advocaten en therapeuten hebben allemaal zo'n beroepscode. Denk bijvoorbeeld aan de zaak tegen Bram Moskowitz, die door zijn eigen beroepsgroep uit het ambt is gezet, of aan neurochirurg Kees Tulleken, die berispt werd voor het schenden van zijn geheimhoudingsplicht rond het ongeval met prins Friso.

Een ethische code is een doordachte samenvatting van de opvattingen die professionals vaak al over een goede beroepsuitoefening hebben. Codes zijn dan een formele bevestiging van professionele verplichtingen; ze zijn een codificatie van de beroepsmoraal. Zo'n codificatie is, ondanks haar waarde, ook wat eenzijdig.⁵¹ In codes gaat het vaak over de plichten en regels waaraan professionals moeten voldoen. De nadruk ligt op wat je absoluut wel moet, en op wat zeker niet mag. De geformuleerde plichten zijn objectief, dat wil zeggen dat ze geldig zijn of je er nu in geïnteresseerd bent of niet. Bovendien geven ze een minimum aan, in de zin dat ze de grenzen beschrijven waar je binnen moet blijven. In de wijsgerige ethiek bestaan theorieën die deze manier van denken hebben uitgewerkt. Dit zijn plichtsethiek of deontologische theorieën (*to deon* betekent 'plicht') waarvan de bekendste die van Immanuel Kant is.

In een aantal landen, zoals de VS, Engeland, Australië en Nieuw-Zeeland, is de beroepsethiek van leraren in codes vastgelegd. In Nederland is dat niet het geval, maar leraren hebben wel degelijk te maken met gedrags- en beroepscodes. Allereerst hebben de instituten waar leraren en lerarenopleiders werken vaak een eigen code. Bijvoorbeeld, de hogescholen waar lerarenopleiders werken hebben vaak een integriteitscode. Bijna elke school heeft wel een pestprotocol en algemene gedragsregels voor in en om de school. Ten tweede hebben sommige docenten ook een andere functie waardoor ze zich gehouden weten aan een professionele code. Docenten die intern begeleider zijn hebben een eigen ethische code, en NVO-pedagogen en -onderwijskundigen hebben die ook. Ten derde gelden er codes voor studenten en docenten die zich met onderzoek bezighouden. Voor alle docenten en studenten die praktijkgericht onderzoek doen, geldt de gedragscode 'Praktijkgericht onderzoek voor het hbo' van de Vereniging Hogescholen, en voor docenten die in het kader van een promotie wetenschappelijk



⁵¹ Kole, J. & De Ruyter, D. (2007), p. 3

onderzoek verrichten, geldt ook de 'Nederlandse gedragscode wetenschapsbeoefening' van de VSNU. Een overkoepelende beroepscode waarin de plichten van leraren staan opgeschreven, bestaat echter niet.

Een van de dingen die deze inventarisatie duidelijk maakt is dat we een onderscheid moeten maken tussen de 'beroepsethiek van leraren' en de 'organisatie-ethiek van scholen'. Universiteiten hebben bijvoorbeeld een eigen integriteitscode voor de wetenschappers die bij hen in dienst zijn, maar er is ook een gedragscode voor wetenschapsbeoefening op wetenschappers als zodanig van toepassing – ongeacht de universiteit waaraan ze verbonden zijn. Leraren en lerarenopleiders zitten in een vergelijkbare situatie. Als leraar ben je enerzijds loyaal aan je vakgenoten, waar die dan ook in Nederland in het onderwijs werken. Anderzijds ben je loyaal aan het schoolbestuur en de collega's van de school waarvoor je werkt. In de huidige onderwijspraktijk lijkt de loyaliteit aan het instituut waar docenten werken groter dan de identificatie met – veelal anonieme – collega-leraren elders in het land. Deze 'institutionalisering' is de derde ontwikkeling die we met Charles Tylor eerder aanstipte. Discussies om het leraarschap als zodanig op de kaart te zetten verlopen moeizaam omdat "er veel op de band van de school als organisatie wordt gespeeld."⁵² Nu komt daar wel verandering in, door initiatieven rond het thema 'beroepstrots'⁵³ en door de activiteiten van beroepsverenigingen, zoals VELON en de Onderwijscoöperatie.

3.2 Bezwaren tegen een beroepscode

Ik ben niet zonder meer tegenstander van het idee om de beroepsethiek van leraren uit te schrijven en daar de titel 'beroepscode' aan te geven, maar wil bij zo'n werkwijze wel enkele kanttekeningen maken.

Ten eerste zijn er enkele algemene bezwaren tegen het formuleren van een ethische code. Er bestaat een risico dat de code niet wordt opgesteld door de beroepsbeoefenaars zelf, maar door anderen, waardoor de professionele ruimte van leraren wordt ingeperkt. Verder moeten we niet gaan denken dat een 'goede leraar' iemand is die zich aan de regels houdt. Een goede leraar bezit juist 'praktische wijsheid' waarmee hij zelf in complexe en altijd wisselende situaties kan inschatten wat goed is om te doen. Een ander risico is dat het opstellen van een beroepscode het morele gesprek binnen de beroepsgroep doet verstommen. Dat kan gebeuren wanneer de code wordt gezien als het laatste woord over beroepsethiek, in plaats van een stuk dat de morele discussie in de beroepsgroep moet aanzwengelen. Ook is het mogelijk dat een beroepsgroep niet actief leeft naar de geformuleerde principes, en dat de code vooral fungeert als laatste redmiddel om conflicten te beslechten. Tenslotte kan men door een fixatie op regels de ethische noties waarom het te doen is uit het oog verliezen. Deze risico's vormen geen principiële bezwaren, maar leraren moeten ze wel in het achterhoofd houden wanneer ze aan – en met – zo'n code gaan werken.

⁵² Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008).

⁵³ Jansen, T., Brink, G. van den & Kole, J. (2010).

De tweede kanttekening heeft te maken met het verschil tussen lesgeven en het werk van andere professionals, en de gevolgen die dat heeft voor hoe we de beroepsethiek van leraren moeten begrijpen. Volgens de Canadese ethicus Georges Legault heeft een professionele relatie een aantal kenmerken.⁵⁴ De relatie heeft, ten eerste, een focus op een behoefte van een cliënt, die erkent dat er iets op het spel staat, zoals zijn rechten, gezondheid of financiële situatie. Omdat cliënten niet de kennis in huis hebben om het probleem op te lossen, richten ze zich op degene die juist wel over gespecialiseerde kennis beschikt: de professional. Vanwege het kennisverschil is de cliënt afhankelijk. Anders dan in een commerciële transactie, waarbij beide partijen hun eigenbelang proberen te maximaliseren, hoeven cliënten bij een professionele relatie niet op hun hoede te zijn: ze mogen erop vertrouwen dat de professional hen helpt en ondersteunt. Juist vanwege de kwetsbaarheid en afhankelijkheid van cliënten is de relatie met de professional gebaseerd op onderlinge overeenstemming. Professionals mogen geen beslissingen nemen die de autonomie van cliënten ondermijnen en vragen daarom zoveel mogelijk toestemming van de cliënt.

De aard van de relatie werkt ook door in de ethiek van zulke professionals: een professional moet gefundeerde kennis hebben, moet de behoefte van de cliënt voorop stellen, betrouwbaar zijn, de autonomie van cliënten respecteren en in staat zijn om in een empathisch gesprek tot gezamenlijke beslissingen komen. Hoewel de aard van de professionele relatie tussen leraar en leerling verdere uitwerking vereist, lijkt de relatie tussen leraren en leerlingen maar deels begrepen te kunnen worden naar analogie met andere professionele relaties⁵⁵. Als dat zo is, moeten we ook niet teveel leunen op hun manier van denken over beroepsethiek. Een belangrijk verschil is dat de behoefte om je te ontwikkelen, anders dan bij een ziekte of juridisch conflict, niet een 'probleem' is dat wanneer het wordt aangepakt je welzijn herstelt. Leraren handelen niet om de problemen van leerlingen weg te nemen, maar sturen en vergezellen hen in een voortdurend proces van ontwikkeling en vorming.

We moeten dus voorkomen dat er over beroepsethiek uitsluitend in termen van codes wordt gesproken, omdat dit geen recht doet aan andere manieren waarop de beroepsmoraal van leraren in de praktijk wordt ervaren. Beroepsethiek heeft ook een aspiratiedimensie.⁵⁶ Ethiek geeft niet alleen aan wat verplicht is, maar ook "wat in ruimere zin goed en nastrevenswaardig is, wat gedaan zou kunnen worden ook al is het niet verplicht, welke persoonlijke opstelling en houding bijdraagt aan de zoektocht naar kwaliteit in werk en geluk in leven".⁵⁷ Zo'n manier van denken lijkt veel beter te passen bij waar het in het onderwijs om draait.

Als we het hebben over de doelen die professionals nastreven en over het soort persoon dat ze in hun werk proberen te zijn, dan doen we dat niet in termen van plichten

⁵⁴ Maxwell, B. (2013), p. 8.

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Kole, J. (2007), p. 3.

⁵⁷ Idem, p. 3.

en regels, maar in termen van 'idealen', 'waarden' of 'deugden'. Ik spits me hier toe op deugden.⁵⁸ Terwijl professionele plichten gelden of je er nu in geïnteresseerd bent of niet, liggen deugden al 'in het verlengde' van de interesse van mensen. Een ambtenaar die aan de deugd integriteit werkt, 'moet' dat omdat hij het zelf *wil*. Verder geven deugden geen moreel minimum aan, maar juist een optimum. Om een goede professional te zijn, is codeconform gedrag niet genoeg. Het soort ethische theorie dat aan deze dimensie van de beroepsmoraal aandacht besteedt, is een eudaimonistische of deugdeethiek (*eudaimonia* betekent 'geluk'). Hoewel dit een eeuwenoude theorie is, maakte een deugdenbenadering in de beroepsethiek recent een opleving als tegenwicht tegen en reactie op een te eenzijdige aandacht voor plichten, regels en normen.⁵⁹ Deugdeethiek benadrukt dat beroepsethiek geen kwestie is van 'code', maar van 'karakter'.⁶⁰ 'Karakter' is een omstreden begrip, waaraan Hoofdstuk 4 is gewijd.

Wat zien we als we met een deugdenbenadering naar het werk van professionals kijken? Neem het voorbeeld van een dokter:

"Een goede dokter is degene die door oefening heeft geleerd met hart en ziel, en als vanzelf, te doen wat van een echte dokter wordt verwacht. Hij is betrokken bij het welzijn van patiënten, deskundig, eerlijk, rechtvaardig, hartelijk, doortastend, betrouwbaar en nog meer, en dat alles op het juiste moment, tegenover de juiste persoon, enzovoort."⁶¹

Wat valt op aan deze beschrijving? Een goede dokter is niet iemand die zich aan de regels van zijn beroepscode houdt; hij is een bepaald soort mens, namelijk iemand die oprecht, zorgzaam, betrouwbaar en dergelijke is. Hij heeft een bepaald karakter dat hem in staat stelt om de gezondheid van zijn patiënten – dat waar het in zijn werk om gaat – te bevorderen. Vanuit zijn karaktereigenschappen 'weet' hij intuïtief wat er in concrete situaties moet gebeuren, zonder voor iedere situatie een ethische code te hoeven raadplegen. Een goede dokter heeft niet zozeer kennis van allerlei regels en plichten, maar zet zich 'met hart en ziel' voor zijn werk in. Hij werkt niet uit plichtsbef, maar omdat hij voor mensen wil zorgen, en voldaan is als hij daarin slaagt. Tenslotte doet een goede dokter misschien wel 'als vanzelf' het goede, maar gaat dat niet 'zomaar'. Het is niet altijd gemakkelijk om eerlijk te zijn als je slecht nieuws hebt, of hartelijk als je een patiënt niet kunt uitstaan. Die goede karaktereigenschappen kunnen dokters zich door jarenlange oefening eigen maken, idealiter onder begeleiding van karaktervolle opleiders.

In de komende hoofdstukken wil ik duidelijk maken dat we eenzelfde beschrijving van een 'goede leraar' kunnen geven. Wie de antwoorden leest van de vijfhonderd

kinderen (tussen de 8 en 12) die in 1996 meededen aan een onderzoek van UNESCO naar wat iemand een goede leraar maakt, komt voortdurend omschrijvingen tegen die lijken op de bovenstaande beschrijving van een goede dokter.⁶² Kinderen zijn op zoek naar vriendelijke en betrouwbare docenten die goed gehumeurd zijn, hen begrijpen, hen zelf leren denken, iedereen eerlijk behandelden en een voorbeeld voor ze zijn. Zulke omschrijvingen klinken heel mooi, maar ze roepen tegelijk allerlei vragen op, die door een beroep te doen op de traditie van de deugden hopelijk kunnen worden opgehelderd.

3.3 De persoon van de leraar

Omdat we van een ethische theorie verwachten dat ze professionals helpt om bepaalde aspecten van hun beroepspraktijk beter te begrijpen, moeten we eerst bepalen op welk element van de beroepspraktijk van leraren een deugdenbenadering betrekking heeft. Er zijn twee aanknopingspunten. Het eerste is de breed gedragen overtuiging dat de kwaliteit van het onderwijs mede wordt bepaald door de persoon van de leraar. Zonder inhoudelijke vakkennis is er natuurlijk geen stof om te onderwijzen en zonder adequate interventies worden leerlingen niet bereikt, maar zonder de juiste persoonlijkheidskenmerken weet hij leerlingen niet te boeien.⁶³ Die constatering heeft geleid tot de vraag *welke* eigenschappen van leraren de kwaliteit van het onderwijs bepalen, hoe scholen de ontwikkeling van deze eigenschappen kunnen stimuleren en ook hoe je de kwaliteit van de persoon kan monitoren.

Het tweede aanknopingspunt is het groeiende besef dat de persoonlijke dimensie van de professionaliteit van de leraar nog te weinig aandacht heeft gekregen.⁶⁴ Als je professionaliseringsactiviteiten verdeelt in twee dimensies, de ene 'collectief vs individueel', en de ander 'uiterlijk vs innerlijk', dan heeft professionalisering van leraren volgens de Onderwijsraad bijna uitsluitend betrekking gehad op de *collectieve* en *uiterlijke* dimensies van het leraarschap. Bij de collectieve dimensie moet je denken aan het professionaliseren van de gehele beroepsgroep, bijvoorbeeld door het formuleren van bekwaamheidseisen en de oprichting van een beroepsvereniging. De uiterlijke dimensie heeft betrekking op de status en de reputatie van leraren (collectief of individueel) in de ogen van anderen, bijvoorbeeld door het opleidingsniveau op te krikken, kennisbases te formuleren en de salarissen te verhogen.

De vraag is nu hoe je de *innerlijke persoon* van de *individuele leraar* professionaliseert. Dat is een spannende vraag, omdat ze veronderstelt dat die professionalisering nodig is, en dat blijkbaar niet alle leraren *als persoon* geknipt zijn voor het onderwijsvak. Aan de hand van enkele recente publicaties laat ik zien welke terughoudendheid er daarom is om uitspraken te doen over de persoon van de leraar. Persoons- of karaktereigenschappen worden wel genoemd, maar onduidelijk blijft welke

58 Zie Kole, J. & De Ruyter, D. (2007), die verder ingaan op 'professionele idealen'.

59 Kole, J. (2007), p. 3.; Tongeren, P. van (2004), p. 30

60 Kole, J. & Ruyter, D. de (2009).

61 Tongeren, P. van (2004), p. 30.

62 Unesco (1996).

63 Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008).

64 Onderwijsraad (2013).

moreel relevant zijn en wat het belang ervan is voor het onderwijs.

De eerste publicatie is het rapport *Leraar zijn* (2013). Daarin wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds 'professionele karaktereigenschappen' van een leraar en anderzijds eigenschappen die 'sterk persoonsgebonden' zijn. Over de professionele karaktereigenschappen laat de Onderwijsraad zich wel uit: een goede leraar moet volgens de Raad een onderzoekende houding hebben. Over de persoonsgebonden eigenschappen schrijft hij: "Dit deel is van groot belang voor de authenticiteit van het handelen van leraren maar ligt buiten de reikwijdte van deze verkenning van professionaliteit."⁶⁵ Het belang van goede karaktereigenschappen wordt dus onderschreven, maar niet uitgewerkt. Hoe komt dat? De verklaring zit volgens mij in de aandacht die er tegenwoordig is voor 'authenticiteit'. Er wordt enorm veel waarde gehecht aan het 'jezelf zijn' van zowel leraren als leerlingen. Dat betekent dat iemand in de eerste plaats een 'goede leraar' is als hij of zij ook voor de klas zichzelf durft te zijn. Ongeacht wat of wie dat 'zelf' is. De ene leraar is misschien wat ongeduldig, de ander saai, en een derde komt zijn afspraken niet altijd na, maar zolang het niet de spuigaten uitloopt, heeft zo'n verzameling van bonte types in een school zelfs een bepaalde charme.

De tweede publicatie betreft een onderzoek van Fontys-lector Anouke Bakx.⁶⁶ In haar lectorale rede betreurt ze dat positieve persoonsgerelateerde kenmerken geen deel uitmaken van de SBL-competenties, waardoor veel aandacht uitgaat naar de didactische en pedagogische kwaliteit van de leraar. Ze vroeg daarom 2516 leerlingen uit groep 6,7 en 8 van de basisschool om een omschrijving te geven van wat ze een 'goede juf of meester' vonden. Leerlingen noemden overwegend persoonlijke eigenschappen van hun docenten, zoals humor, aardig, lief, sportief, geduldig, eerlijk, onpartijdig, vrolijk, verzorgd uiterlijk, gezellig en voorbeeldfunctie. Bakx' onderzoek maakt mooi duidelijk dat leerlingen sommige karaktereigenschappen van leraren erg waarderen. De persoonskenmerken die in het Onderwijsraad-rapport onder 'authenticiteit' werden weggemoffeld krijgen hier een gezicht. Maar interessant zijn vooral de redenen waarom die personeigenschappen van leraren ertoe doen. Volgens Bakx zijn ze van belang, omdat ze bijdragen aan "een prettig, veilig pedagogisch klimaat" en mogelijk leiden tot "betere leeropbrengsten".⁶⁷ De positieve eigenschappen van de leraar krijgen dus een instrumentele rechtvaardiging. Dat betekent dat als er andere, effectievere manieren zijn om het klassenklimaat te verbeteren of de cijfers te verhogen, de persoonlijke eigenschappen van de leraar er niet meer toe doen.

In een derde onderzoek komt de specifieke *morele* relevantie van de persoon van de leraar wel aan de orde. In het rapport *Persoonlijke professionaliteit* (2012) stellen Ellen Rohaan, Douwe Beijaard en Rob Vink dat in de beschrijvingen van de zeven competenties voor docenten in het voortgezet onderwijs impliciet allerlei karaktereigenschappen verborgen zitten, die zij 'disposities' noemen. Op basis van beschrijvingen van de

⁶⁵ Onderwijsraad (2013), p. 15.

⁶⁶ Bakx, A. (2010).

⁶⁷ Idem

SBL-competenties en aanvullende literatuurstudie komen ze tot een lijst van twaalf karaktereigenschappen die een 'goede docent' typeren. Interessant daarbij is dat *morele* disposities apart worden genoemd. Het zijn 'grenzen stellend', integer, respectvol en verantwoordelijk.⁶⁸ De onderzoekers koppelden deze morele karaktereigenschappen ook aan gedragskenmerken. Grenzenstellende docenten hanteren bijvoorbeeld duidelijke regels en spreken leerlingen aan op ongewenst gedrag, en integere docenten houden zich zelf ook aan de gestelde regels; ze zijn eerlijk en zo onbevooroordeeld als mogelijk. Anders dan Bakx, rechtvaardigen Rohaan et al. deze karaktereigenschappen minder instrumenteel. Ze dragen niet in de eerste plaats bij aan prettig, veilig en ordelijk werken in de klas, maar komen van pas bij het invulling geven aan "aspecten van het beroep die te maken hebben met normen en waarden"⁶⁹ Hoe de morele disposities dat doen, blijft nog onduidelijk.

Welke vragen levert de rondgang langs drie recente Nederlandse onderzoeken naar de 'persoon van de leraar' op die mogelijk door een deugdenbenadering zouden kunnen worden opgehelderd? De belangrijkste vragen die bovenstaande onderzoeken opwerpen, en waarop we in het volgende hoofdstuk zullen proberen een antwoord te vinden, zijn:

1. Welke deugden hoort een goede leraar te hebben?
2. Wat is het belang van leraren met karakter voor het onderwijs?
3. Hoe kunnen leraren zulke karaktertrekken verwerven, en hoe kan de lerarenopleiding daaraan het beste bijdragen?

⁶⁸ Rohaan, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012), p. 48

⁶⁹ Idem, p. 52.

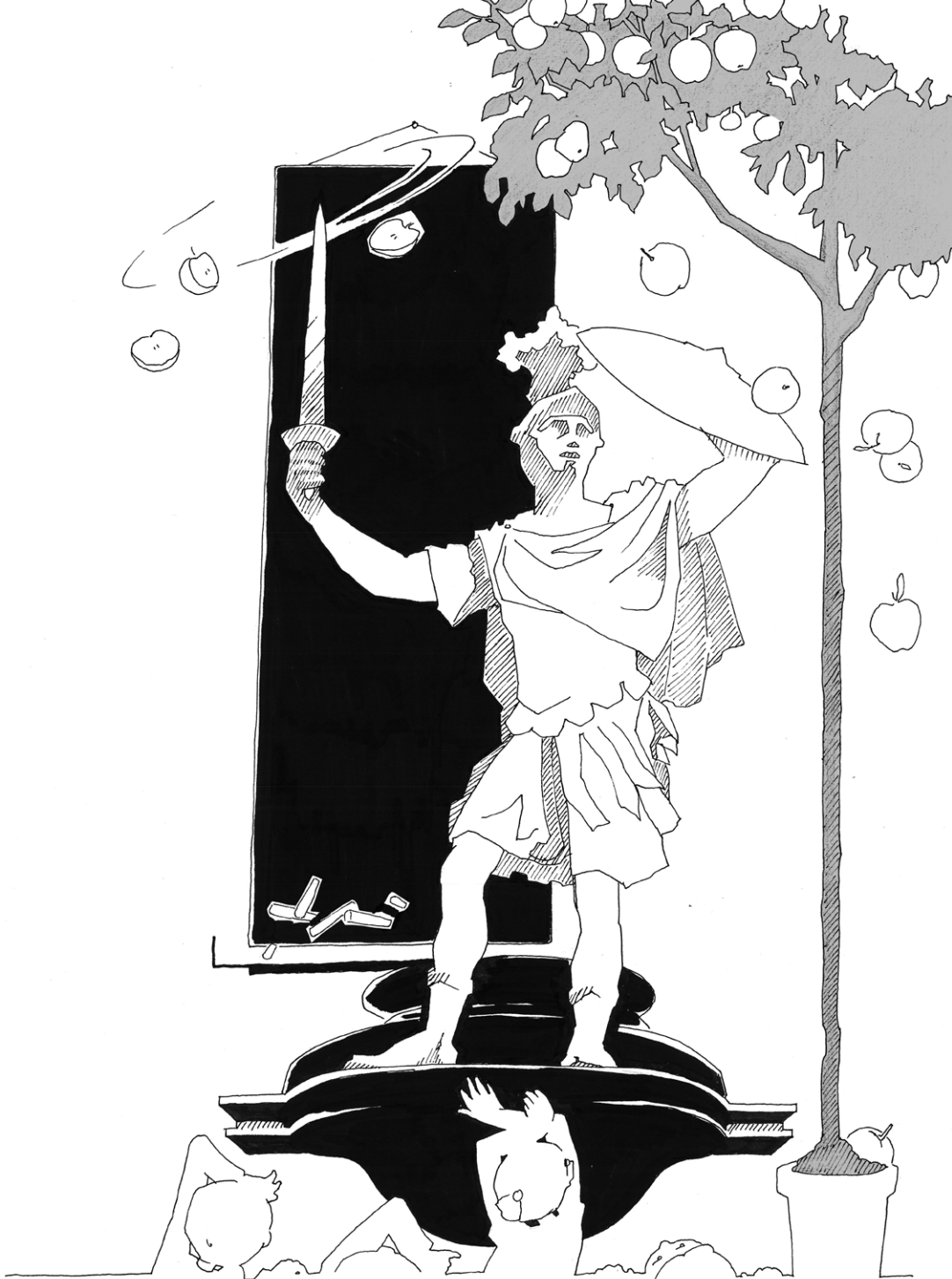
3.4 Intermezzo: identiteit, persoonlijkheid, karakter.

De termen 'karakter', 'persoonlijkheid' en 'identiteit' worden vaak door elkaar gebruikt. Iemands 'identiteit' (ook wel: zelf-concept) is 'wie of wat iemand is', dat wil zeggen: de betekenissen die mensen aan zichzelf toeschrijven of die aan hen toegeschreven worden. Als je nieuwe ervaringen opdoet, kan dat tot de vraag leiden wie je eigenlijk bent. Dat kan een aanleiding zijn om het verhaal over jezelf bij te stellen, en vervolgens naar dat nieuwe verhaal te gaan leven. Je vindt vervolgens bevestiging of niet, en vormt zo voortdurend nieuwe interpretaties over jezelf. Omdat identiteit een narratieve constructie is, is iemands biografie een goede bron voor onderzoek naar identiteit.

Het 'karakter' van mensen verschilt op zeker twee punten van hun identiteit. Ten eerste is karakter objectiever dan identiteit. Bij identiteit valt het *beeld dat je van jezelf* hebt samen met het *zelf*. Als iemand bijvoorbeeld trots vertelt dat hij ambitieus is, terwijl hij al jaren werkloos thuiszit, dan is 'ambitie' nog steeds onderdeel van zijn identiteit. Je karakter begrenst daarentegen de verhalen die je geloofwaardig over jezelf kunt vertellen. Maar dat betekent niet dat je karakter vastligt. Je vormt jezelf echter vooral door wat je herhaaldelijk *doet*. Bijvoorbeeld, als je constant je e-mail checkt terwijl je een stuk aan het typen bent, word je iemand die snel afgeleid is.

Het 'zelf' dat je door je handelingen vormt, zou je ook 'persoonlijkheid' kunnen noemen. 'Persoonlijkheid' heeft echter nog geen morele connotatie. "Character is personality evaluated, personality is character devalued", stelde Gordon Allport, een van de oprichters van de Amerikaanse persoonlijkheidspsychologie.⁷⁰ Karaktereigenschappen zijn goed (deugden) of slecht (ondeugden). Dapperheid is bijvoorbeeld een prijzenswaardige karaktereigenschap, lafheid niet. Tot de jaren '30 van de twintigste eeuw was 'karakter' een veelgebruikte term in de psychologie. Toen wetenschappers een waardevrije wetenschap gingen nastreven, raakte de notie 'karakter' in onbruik. Ter illustratie: wat nu het tijdschrift *Journal of Personality* is, heette tot 1932 het *Journal of Character and Personality*.

⁷⁰ Allport, G. (1937), p. 52.



4. Een deugdenbenadering van beroepsethiek

4.1 Deugd, karakter, geluk

Hoewel een deugdenbenadering van de 'beroepsethiek van leraren' in Nederland amper eerder aandacht kreeg, is een deugdenbenadering als zodanig niet nieuw. Het Nederlandse woord 'deugd' is een vertaling van het Latijnse *virtus*, dat weer een vertaling is van het oud-Griekse *arete*, dat 'voortreffelijkheid' of 'excellentie' betekent. Iets van die betekenis herkennen we nog in het idee van een 'virtuoze musicus'. Verder evalueren we elkaar natuurlijk voortdurend in termen van deugden, al is het niet met zoveel woorden. We zeggen bijvoorbeeld dat iemand betrouwbaar, bescheiden, zorgzaam of integer is, of het tegendeel ervan. Het begrip 'deugd' speelt ook een centrale rol in een ethische theorie die voor het eerst systematisch is uitgewerkt door de Griekse filosoof Aristoteles. Zijn ethische theorie staat wel bekend als de 'deugdethiek'. Ik richt me op deze ethiek, omdat ik denk dat zijn ideeën over 'het goede leven' ons kunnen helpen om te begrijpen welke karaktertrekken we van een goede leraar mogen verwachten.

Bij Aristoteles had 'deugd' betrekking op alles dat een functie heeft. Ook dat is terug te vinden in het hedendaagse taalgebruik. We zeggen bijvoorbeeld van een stuk gereedschap dat het 'deugdelijk' is. Daarmee bedoelen we dan dat het goed in elkaar zit, dat het doet waarvoor het gemaakt is. Bijvoorbeeld: een horloge deugt wanneer het doet waarvoor een horloge is bedoeld, namelijk de tijd aangeven. De 'deugd' van een horloge is dus nauwkeurigheid. De oude Grieken dachten op een soortgelijke manier over de mens. Volgens hen was de mens een redelijk wezen, dat met de deugden in staat was om zijn natuur optimaal te ontplooiën. Met de deugden kunnen mensen optimaal 'mens-en'. Het is een werkwoord: ik mens, jij menst, wij mensen. Net zoals niet iedereen evengoed zingt of voetbalt, zou je ook kunnen zeggen dat niet iedereen evengoed 'menst'.⁷¹ Als we in het mens-zijn slagen, zijn we 'gelukt', leiden we een leven dat de moeite waard is voor de mens.

Verskillende deugden hebben betrekking op andere ervaringsdomeinen: 'dapperheid' heeft bijvoorbeeld betrekking op angst, 'maat' op plezier, 'bedaardheid' op boosheid. Deugden helpen ons niet die verlangens te overwinnen, maar geven er juist een gepaste vorm aan.⁷² Iemand's 'karakter' is vervolgens een geïntegreerde set deugden. De etymologie van het woord maakt duidelijk hoe zo'n karakter ontstaat. In het Grieks betekent het een 'gegraveerd, ingeprent teken', en met name een 'afdruk in of een stempel op de ziel'. Het idee is: met onze dagelijkse handelingen, hoe klein ook, slijten we bepaalde patronen in ons karakter uit, waardoor we geleidelijk een bepaald soort persoon worden: geduldig of ongeduldig, oneerlijk of eerlijk. Aanvankelijk gebeurt die

⁷¹ Bransen, J. (2013), p. 35

⁷² Tongeren P. van (2004), p. 65

vorming van het karakter onder toezicht van een opvoeder, later nemen we die steeds meer zelf ter hand. René Gude, momenteel 'denker des vaderlands', omschreef pakkend hoe hij zijn karakter 'traint', en in het bijzonder de deugd 'maat':

"Het vervangen van ongewenste gewoontes door betere, is het enige middel om vooruitgang te boeken. Ik ben ervoor om niet wreed te zijn voor jezelf, maar wel gericht streng. Als je iets ziet dat verbeterd kan worden, denk dan niet dat het de volgende dag voor elkaar is, maar gooi er een trainingsprogramma tegenaan. Mijn makke is maat houden, en daardoor is de deugd 'temperantia' of 'sophrosunè' het trainingsprogramma. Het doel van dat programma is een plezierige balans tussen abstinentie en zwelgerij."⁷³

Wat verwachten we van iemand die een deugd heeft ontwikkeld? ⁷⁴ Laten we ervan uitgaan dat Peter bekend staat als een 'eerlijk' persoon. Hij doet dan niet alleen eerlijke dingen, maar doet ze ook met een bepaalde reden, namelijk omdat hij waarheid belangrijk vindt, en bijvoorbeeld niet omdat hij indruk wil maken op anderen. Hij kiest ervoor om met eerlijke mensen samen te werken, heeft eerlijke vrienden en geeft zijn kinderen mee dat het belangrijk is om eerlijk te zijn. Hij keurt oneerlijkheid af, is niet onder de indruk van mensen die opscheppen of overdrijven, vindt mensen die op een oneerlijke manier succesvol zijn niet 'slim', maar heeft eerder medelijden met ze, en hij is geschokt als hij hoort dat vrienden of bekenden oneerlijke dingen hebben gedaan. Deugden behoren dus tot de diepe, niet-oppervlakkige kenmerken van een persoon. Als Peter de deugd eerlijkheid heeft, dan is hij daarmee een bepaald soort persoon, het is een kernmerk *van hem*, niet van een deel van hem, maar van Peter in zijn geheel.⁷⁵ Verder zijn deugden globaal, in de zin van dat ze het handelen in zijn gehele leven sturen, niet alleen in specifieke ('locale') situaties of rollen. Ook zijn ze stabiel door de tijd heen, maar tegelijk dynamisch, in de zin dat ze zich ontwikkelen door wat je herhaaldelijk doet en voelt.

We kunnen moeilijk overschatten hoe invloedrijk Aristoteles' ideeën over deugden zijn geweest. In de Middeleeuwen werd Aristoteles zelfs aangeduid met de titel 'de filosoof'. Hij was een *homo universalis*, die bovendien leermeester was van de jonge Alexander de Grote en oprichter van een eigen school, die nu nog in naam bestaat: het *Lyceum*. Tijdens de Verlichting domineerden andere ethische theorieën, maar Aristoteles' deugdethiek werd halverwege de twintigste eeuw herontdekt. Niet alleen in de filosofie. In de Verenigde Staten volgen miljoenen kinderen 'character education'-programma's, die veelal geïnspireerd zijn op Aristoteles' ideeën over de vorming van een karakter. In Nederland ontwikkelde het lectoraat 'Morele Vorming' van de GH Zwolle het nodige

73 Steenhuis, P.H. (2013), p. 6.

74 Ontleend aan: Hursthouse, R. (2012).

75 Annas, J. (2011), p. 8.

deugdethische lesmateriaal.⁷⁶ Ondertussen heeft de zogenaamde 'positieve psychologie' een grote opmars gemaakt. De grondleggers van deze nieuwe stroming beschouwen deugden – op empirische gronden – als onmisbare ingrediënten van een goed, succesvol leven, en beroepen zich daarbij ook uitdrukkelijk op Aristoteles.⁷⁷ Recent is er ook meer geschreven over een Aristotelische benadering van de beroepsethiek van leraren.⁷⁸ Maar in het Nederlandse taalgebied is dit nog grotendeels onontgonnen terrein.⁷⁹ Cok Bakker trok onlangs de conclusie "...dat er recent sprake lijkt te zijn van een deugd-ethische wending in het perspectief op professionalisering." Volgens hem heeft dat "vergaande consequenties" waarvan we volgens hem nog onvoldoende hebben gezien.⁸⁰ In die behoefte voorziet dit lectoraat.

4.2 Beroepsethiek en het goede leven

Wat is de charme van deze antieke, maar tegelijk springlevende ethische theorie? De deugdethiek is een aantrekkelijke benadering, omdat ze een antwoord probeert te vinden op de vraag 'wat voor persoon wil je zijn?' – een vraag die leraren zelf bezighoudt. Als je 'ethiek' associeert met de vraag hoe je *met anderen* moet omgaan, zal deze focus op de omgang *met jezelf* verrassen.

Een voorbeeld kan deze focus verduidelijken. Neem een student die plagieert. Dat is moreel onverantwoord. Maar waarom? Je kunt wijzen, zoals deontologen doen, op de interne tegenstrijdigheid die in plagiëren zit. Als iedereen zomaar zou plagiëren als het hem uitkwam, dan zouden teksten niet meer serieus genomen worden, en degene die plagieert dus ook niet. Met plagiëren snijd je jezelf dus in de vingers. Utilitaristen, die begaan zijn met het geluk van alle betrokkenen, zullen wijzen op de kwalijke consequenties die plagiëren heeft.

Vanuit de deugdethiek kijken we niet direct naar de gevolgen van de handeling of het principe dat eraan ten grondslag ligt, maar naar de *karakttereigenschap* waaruit de handeling voortkomt. Plagiëren is dan een symptoom van een weinig integer, onzorgvuldig of oneerlijk karakter. Met plagiëren berokken je niet alleen anderen schade, maar ook jezelf. Met zo'n handeling, zeker als het een gewoonte wordt, vorm je jezelf tot een bepaald soort persoon. De vraag is dus: wat voor soort persoon wil je worden?

Het voorbeeld maakt duidelijk dat beroepsethiek vanuit een deugdethisch perspectief betrekking heeft op de manier waarop docenten *zichzelf* door hun werk moreel vormen. *Bildung* is niet alleen wat 'voor het weekend', zoals filosoof Grahame Lock eens zei.⁸¹ Je werk kun je zien als een essentieel onderdeel van je leven, dat je juist kunt aangrijpen om wat over jezelf te leren.⁸² Beroepsethiek gaat dus over de vraag 'Waarom geef ik

76 Zie onder andere Vos, P. (2007); Meulen, G. van, Vos, P. & Jagt, W. van der (2010); Jagt, W. van der & Vos, P. (2010).

77 Peterson, C. & Seligman, M. (2004).

78 Sockett, H. (1993, 2011), Carr, D. (2000), Higgins, C. (2011).

79 Zie vooral het werk van Jos Kole en Doret de Ruyter.

80 Bakker, C. (2013), p. 63.

81 Vries, J. de (2008).

82 Zie: Sennett, R. (2012).

eigenlijk les?', begrepen als de vraag 'Waarom is het de moeite waard om lesgeven een centraal onderdeel van mijn leven te laten zijn?' of 'Hoe vormt lesgeven mijn karakter?'.⁸³ Paradoxaal genoeg gaat beroepsethiek niet alleen over specifieke *beroepsethische* issues, maar juist ook over algemene levensvragen die betrekking hebben op wie je als persoon wilt zijn en hoe je je leven betekenisvol kunt maken. Je specifieke beroepsethiek is volgens de deugdeethiek ingebed in ruimere vragen over hoe je je leven leidt; het gaat erom dat je professionele identiteit past binnen je morele karakter en weerklinkt in een meer omvattende levensvisie.⁸⁴ Beroepsethiek van leraren draagt bij aan het aantrekken en vormen van goede mensen, die dat ook in hun professionele hoedanigheid als leraar laten zien.

Hoewel professionele en persoonlijke dimensies van ethiek met elkaar verweven zijn, is niet ieder goed mens ook automatisch een moreel goede leraar.⁸⁵ Je kunt er best in slagen om je kinderen thuis gelijk te behandelen, zonder dat het meteen lukt om *in een klassikale setting* aan alle leerlingen recht te doen. Zelf als alle leraren goede mensen zijn, wil dat dus nog niet zeggen dat degenen die aan een onderwijsloopbaan beginnen direct zicht hebben op de morele dimensie van hun werk. We mogen hopen dat studenten aan de lerarenopleidingen al redelijk verantwoordelijk, eerlijk en betrouwbaar zijn. Waar het om gaat is dat ze vervolgens oog voor krijgen voor hoe deze en andere deugden doorwerken in hun dagelijks omgang met leerlingen.

Neem rechtvaardigheid, de deugd die onder meer de verdeling van schaarse goederen reguleert. Een taart is zo'n schaars goed. Het kan rechtvaardig zijn om de taart in gelijke punten te snijden, maar het kan ook rechtvaardig zijn om sommigen minder te geven, bijvoorbeeld omdat ze nog kind zijn of geen honger hebben. Wat studenten in een lerarenopleiding vervolgens moeten leren is dat hun *aandacht* ook een schaars goed is, en dat de vraag hoe je je aandacht verdeelt over dertig leerlingen, van wie sommigen bovendien speciale zorg nodig hebben, dus een rechtvaardigheidsvraagstuk is. Hoe je dat als leraar aanpakt, laat zien uit welk hout je gesneden bent. Professionalisering op moreel vlak is, gezien vanuit een deugdenbenadering, een proces waarbij leraren de deugden waarvan ze 'privé' het belang al inzien, ook leren herkennen en toepassen in een onderwijscontext. Het gevolg van deze visie is dat studenten geen aparte verzameling 'professionele deugden' hoeven te ontwikkelen. Ze kunnen beginnen met het toepassen van 'alledaagse' goede karaktereigenschappen op de professionele praktijk.

Precies op dit punt zit de koppeling tussen de beroepsethiek van de leraar en de morele vorming van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Bij uitstek in de manier waarop leraren aan hun eigen morele ontwikkeling werken, zich daarbij kwetsbaar opstellen en leren van hun fouten, kunnen ze een voorbeeld zijn voor leerlingen. Onderzoek toont aan dat leraren hun voorbeeldfunctie zien als *de* manier om aan morele vorming te doen. Dus de morele vorming van leerlingen lijkt niet een al

te grote opgave. Maar, onderzoek toont ook aan dat de voorbeeldfunctie vaak de *enige* manier lijkt te zijn waarop docenten aandacht aan morele vorming willen besteden.⁸⁶ Dat is verklaarbaar: eerder zagen we dat leraren liever niet expliciet met moraal in het klaslokaal bezig zijn, en het idee dat je ook impliciet een voorbeeld kunt zijn is dan heel geruststellend. Wanneer we de voorbeeldfunctie kritisch onder de loep gaan nemen om te kijken of die verbeterd kan worden, roept het mogelijk de morele verlegenheid op die leraren met hun voorbeeldfunctie juist probeerden te vermijden.

Wil de vorming van een professioneel karakter bijdragen aan de morele vorming van de jeugd, dan zullen leraren hun voorbeeldfunctie beter moeten doordenken. Dat levert een aantal interessante vragen op.⁸⁷ Welke eigenschappen verwachten we eigenlijk van een voorbeeld? Je kunt immers ook het slechte voorbeeld geven. En wat vergt het eigenlijk om goede eigenschappen op *voorbeeldige* wijze te bezitten? We gaan er toch vanuit dat voorbeeldfiguren op een bepaalde manier 'superieur' zijn. Dat zou betekenen dat als leraren zichzelf rolmodellen vinden, ze op moreel vlak uitmuntend moeten zijn. Is dat niet te veeleisend? En welk effect wil je ermee op leerlingen hebben? Het lijkt niet gewenst als voorbeeldgedrag van leraren ertoe leidt dat leerlingen leraren gaan imiteren. Als het erom gaat dat leerlingen zich deugden die je belichaamt proberen *eigen* te maken, dat wil zeggen ze kunnen vertalen naar hun eigen leven, dan is het niet voldoende als een leraar gewoon 'zichzelf' is. Voorbeeldgedrag zal moeten worden geëxpliciteerd, en dat vergt dat je deugden en ondeugden bij anderen en jezelf weet te herkennen en te benoemen. Dat kan, zeker als het jezelf betreft, confronterend zijn.

4.3 Onderwijs als morele praktijk

Omdat wetenschappers aan waarheidsvinding doen, hebben ze de deugd 'integriteit' nodig om dat doel in het oog te houden, en niet toe te geven aan de verleiding data te manipuleren. En juist omdat sporten draaien om winnen via eerlijke competitie, hebben wielrenners de deugd 'moed' nodig om niet te bezwijken aan de verleiding om doping te gebruiken. Om een volledig beeld te krijgen van de deugden die een 'goede leraar' nodig heeft, kunnen we daarom naar analogie van wetenschap en sport kijken naar de doelen die met onderwijs worden nagestreefd. Om die vraag te beantwoorden maak ik gebruik van het werk van een hedendaagse deugdeethicus, Alasdair MacIntyre. Om zijn antwoord te begrijpen, moeten we eerst zijn ideeën verkennen.

MacIntyres vertrekpunt van het boek *After Virtue* (1981) is dat we moeite hebben met een goed gesprek over morele onderwerpen omdat ons morele taalgebruik daarvoor te gefragmenteerd is. Natuurlijk hebben we de beschikking over begrippen als 'plicht', 'nut' en 'deugd'. Maar hij vergelijkt ze met snippers papier, die generaties na een allesverwoestende ramp worden teruggevonden, zonder dat men de oorspronkelijke context nog kent. De betekenis en samenhang zijn verloren gegaan. Volgens MacIntyre

⁸³ Ontleend aan Higgins, C. (2011), p. 9.

⁸⁴ Kristjánsson, K. (2011), p. 116.

⁸⁵ Campbell, E. (2013), p. 424.

⁸⁶ Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013).

⁸⁷ Zie voor een uitwerking van deze en andere vragen: Warnick, B. (2008).

gebruiken we morele begrippen nog graag omdat ze een zekere retorische kracht hebben (met 'doe dit, want het is je verantwoordelijkheid' bereik je meer dan 'doe dit, omdat ik het wil'), maar eigenlijk verbloemen ze dat veel mensen denken dat morele oordelen subjectief zijn.

Als 'arts' van de westerse cultuur stelt MacIntyre niet alleen een diagnose; hij schrijft ook een behandeling voor die onze morele taal minder subjectief kan maken. De behandeling bestaat uit drie onderdelen ('praktijken', 'narratieve identiteit' en 'traditie'), waarvan de 'praktijken' het meest relevant zijn voor de beroepsethiek van leraren. Praktijken zijn een belangrijk onderdeel van de oplossing, omdat praktijkbeoefenaars volgens MacIntyre morele maatstaven met elkaar delen. Leraren delen bijvoorbeeld standaarden die duidelijk maken wanneer er 'goed' werk wordt afgeleverd. Zulke gedeelde maatstaven bieden een tegenwicht tegen het idee dat wat 'goed' is bepaald wordt door een individu en zijn of haar gevoel. Binnen MacIntyreaanse praktijken gaat de individualisering van moraal, die we eerder met Taylor aankaartten, niet op.

Bij MacIntyre heeft het begrip 'praktijk' een specifieke betekenis. Een praktijk heeft de volgende kenmerken.⁸⁸ Het is allereerst een complexe sociale activiteit. Tegen een bal trappen is dat niet, voetbal wel. Een tulpenbol planten is dat niet, de tuinbouw wel. Een liedje onder de douche neuriën niet, symfonische muziek wel. Het praktijkbegrip is onder andere van toepassing op uitvoerende kunsten, ambachten, sporten, politiek en wetenschap. In zulke praktijken gelden een aantal 'standaarden van voortreffelijkheid'. Journalisten hebben een beeld van wat een 'goed interview' is, sporters weten wanneer ze een 'mooie' wedstrijd hebben gespeeld. En docenten hebben een notie van een 'goede les' of een 'geslaagde begeleiding'.

Die standaarden hebben niet alleen betrekking op het eindproduct, maar ook op het karakter van de deelnemers aan de praktijk. Beginnende praktijkbeoefenaars hebben discipline nodig om hun eigenbelang ondergeschikt te maken aan het bereiken van het doel van de praktijk. Daartoe dienen de deugden. In een praktijk moet je 'ingewijd' worden middels een opleiding waarin je als student kennismaakt met de heersende mores. Je bent afhankelijk van het oordeel van zittende praktijkbeoefenaars of je 'geschikt' bent voor het leraarschap. Tenslotte huizen praktijken vaak in instituties. De geneeskunde wordt uitgeoefend in ziekenhuizen, (team)sporten doen we in een vereniging en onderwijs wordt gegeven op scholen. Die instituties dragen zorg voor de randvoorwaarden, zodat de praktijkbeoefenaars zich optimaal met de 'inhoud' kunnen bezighouden. Wanneer we 'onderwijs' als een praktijk opvatten, dan zijn leraren er dus niet omwille van de school, maar staat de school als institutie *ten dienste van* het realiseren van de waarden van deze professionele praktijk.

Wat is nu het doel van de praktijk die onderwijs heet? Op de vraag welk doel de geneeskunde nastreeft, antwoorden we waarschijnlijk met 'gezondheid'. De

politie bevordert 'veiligheid' en de rechterlijke macht 'rechtvaardigheid'. Zulke publieke diensten fungeren als een bolwerk tegen kwaden als ziekte, onveiligheid en onrechtvaardigheid.⁸⁹ Onderwijs vrijwaart burgers ook van zo'n kwaad, namelijk onwetendheid. De kansen van mensen om tot volledige bloei te komen, zijn aanzienlijk minder als ze geen toegang hebben tot medicijnen of nergens hun recht kunnen halen. Net zo zouden de meeste kinderen beknot worden in hun ontwikkeling als ze niet op school leerden lezen en schrijven, zichzelf niet leerden uitdrukken, en niet de vaardigheden zouden leren om in het eigen levensonderhoud te voorzien. Onderwijsfilosoof David Carr heeft de geneeskunde, het recht en het onderwijs wel de 'Grote Drie' genoemd, zonder welke een goed leven voor de mens bijzonder moeilijk te realiseren is.

Onderwijs is een morele activiteit, in de zin dat het in dienst staat van de realisering van een goed leven voor mensen.⁹⁰ Aristoteles noemde dat doel *eudaimonia*. Dat wordt in het Nederlands vertaald met 'geluk', maar termen als 'floreren', 'bloeien' of 'ontplooien' zijn geschikter, omdat ze recht doen aan het idee dat het gaat om een leven waarin de mens tot volle wasdom kan komen, zijn volledige potentieel kan bereiken. 'Leraren met karakter' zijn mensen die de morele kwaliteiten en het oordeelsvermogen hebben om het morele doel van de onderwijspraktijk te realiseren in de concrete omstandigheden van alledag. Dat geeft hun werk een bepaald stempel: de lessen van leraren met karakter zijn niet alleen persoonlijk en aangenaam, en er wordt niet alleen stevig geleerd, maar door wie ze zijn stimuleren ze tegelijkertijd de karakterontwikkeling van leerlingen.

4.4 Professionele deugden

Als professionals eerst en vooral 'gewone' deugden moeten toepassen op de professionele praktijk, weten we nog niet zoveel. Welke deugden zijn dat? Empirisch onderzoek kan hierbij ten dele helpen. Neem bijvoorbeeld onderzoek waarbij wordt geobserveerd welk met deugden geassocieerd gedrag leraren vertonen.⁹¹ Hoewel zulk onderzoek mooi laat zien op welke manieren deugden feitelijk met het pedagogische handelen van leraren vervlochten zijn, kunnen we uit dat *feit* niet zomaar conclusies trekken over de deugden die leraren zouden *moeten* hebben. Ook is er in Nederland onderzoek verricht naar het belang dat leraren aan verschillende deugden hechten.⁹² Uit het onderzoek van Van Oudenhoven et al. (2008) kwam bijvoorbeeld naar voren dat 83 leerkrachten, van zowel openbare als bijzondere scholen, vier deugden het belangrijkste vonden, namelijk 'openheid/respect', 'betrouwbaarheid', 'zorgzaamheid' en 'nederigheid/bescheidenheid'. Kunnen we hieruit afleiden welke deugden een leraar moet hebben? Er is om verschillende redenen voorzichtigheid geboden. Het is maar één onderzoek, en proefpersonen is niet gevraagd wat ze precies onder deze

89 Carr, D. (2000), p. 45

90 Zie ook: Tongeren, P. van (2004), p. 25.

91 Zie Fallona, C. (2000) en het recente proefschrift van: Claasen, W. (2012).

92 Oudenhoven, J.P., van, Blank, A., Leemhuis, F. Pomp, M., Sluis, A.F. (2008).

88 De volgende uitwerking baseer ik op Vos, P. (2010). NB: volgens MacIntyre is onderwijs geen praktijk, maar verwante denkers hebben beargumenteerd waarom onderwijs wel als praktijk opgevat kan worden.

deugden verstaan. De vier deugden zijn eigenlijk categorieën die een overeenstemming suggereren die er op een dieper niveau waarschijnlijk niet is. Dat blijkt ook uit de hoge score van 'respect'. Respect is eerder een meta-deugd die aangeeft dat we het verder niet eens zijn over welke deugden van belang zijn.

Dit roept de vraag op: waarom zouden we de ideeën die leraren hebben over deugden meenemen in het beantwoorden van de vraag welke deugden leraren met karakter moeten hebben? Dat lijkt een rare – zelfs een arrogante – vraag, aangezien deze lectorale rede juist een pleidooi is om leraren een *eigen* beroepsethiek te laten ontwikkelen. Wat kan dan een betere bron zijn dan de ideeën van leraren zelf? Ik sta daar nog steeds achter, maar wil ook een nuancering aanbrengen. Onderzoek toonde namelijk aan dat leraren vaak de professionele taal missen om over de morele aspecten van hun werk te denken en te praten. Als je leraren vervolgens vraagt naar hun ideeën over wenselijke karaktereigenschappen, kan het zijn dat ze zich daar onvoldoende adequaat over kunnen uitdrukken.

De vervolgvraag is dus hoe je je een beroepsethisch vocabulaire eigen maakt als je dat nog niet hebt. Hoewel ik vind dat leraren 'morele professionals' moeten worden en geen 'professionele ethici', kunnen ze er in dit kader goed aan doen om te snuffelen aan wat er vroeger – maar sinds de recente 'renaissance' in de deugdethiek zeker ook vandaag – over deugden is geschreven. Om daarbij constant in het achterhoofd te houden wat de relevantie daarvan is voor het onderwijs van nu.

Dat kan op twee manieren. Ten eerste door oude deugden opnieuw te interpreteren, zodat ze passen bij de huidige tijd en onderwijscontext.⁹³ 'Rechtvaardigheid' is bijvoorbeeld een deugd die sinds de oudheid centraal staat maar nog steeds relevant is. Vraag is dan wat het in onze tijd voor een leraar betekent om rechtvaardig te zijn. Ten tweede kunnen we onderzoeken of er nieuwe deugden te formuleren zijn. 'Integriteit' of 'tact' zijn voorbeelden van deugden die bij Aristoteles niet voorkomen, terwijl we die nu wel als kenmerken van een karaktervolle leraar kunnen zien.⁹⁴ Van beide 'strategieën' wil ik laten zien hoe ze werken, zodat leraren en lerarenopleiders daarmee zelf aan de slag kunnen.

Strategie 1: het vertalen van antieke deugden

In de klassieke oudheid werd een keur aan deugden aangeprezen, maar de 'harde kern' bestond uit het viertal rechtvaardigheid, dapperheid, maat en praktische wijsheid. Deze zogenaamde 'cardinale deugden' worden in de vierde eeuw na het begin van onze jaartelling voor het eerst door Ambrosius zo genoemd, maar het kwartet vinden we al bij Plato en is uitgewerkt door Aristoteles. De naam is afkomstig van het Latijnse woord *cardo*: scharnier(pin), hengel waarop een deur rust. Het zijn de kern- of spildeugden, omdat ze in elke andere deugd verondersteld worden. Je kunt bijvoorbeeld niet vrijgevig zijn, als je niet met mate, rechtvaardig, moedig en wijs geeft.

⁹³ Zie hoofdstuk 4 in: Tongeren, P. van (2013); Voor een uitwerking van voor het onderwijs relevante deugden, zie hoofdstuk 4 van: Sockett, H. (1993).

⁹⁴ Voor meer over 'tact', zie Stevens, L. & Bors, G. (2013); voor 'integriteit' zie o.a. Becker et al. (2010).

Op vo-scholen heb ik cursussen 'morele vorming' verzorgd, waarbij we met docenten o.a. deze vier cardinale deugden vertaalden in gedrag dat je van een leraar met die eigenschap in de klas verwacht. We kwamen tot de volgende beschrijvingen: een docent met moed bemoedigt leerlingen, is geduldig en durft zich kwetsbaar op te stellen. Een rechtvaardige docent is eerlijk, hulpvaardig en verdeelt zijn aandacht goed. Een docent die maat kan houden is mild, en houdt het midden tussen extremen, hij is bijvoorbeeld niet te saai en niet te lollig, niet te streng maar ook niet te laks, niet te betuttelend, maar ook niet te vrij. Een docent met praktische wijsheid, tenslotte, weet wat hij nastreeft, vertaalt dat in de concrete omstandigheden, en kent zichzelf. Uit zulke beschrijvingen kun je een kijkwijzer afleiden, waarmee docenten elkaars lessen gaan bezoeken om deze deugden in de praktijk te leren herkennen.⁹⁵

Strategie 2: het formuleren van nieuwe deugden

Om een nieuwe deugd te 'vinden', moeten we opnieuw kijken naar wat een deugd is, namelijk een stabiele houding om voortreffelijk te kiezen, handelen en voelen in een bepaald ervaringsdomein.⁹⁶ Bijvoorbeeld: dapperheid helpt ons goed te kiezen wanneer we *bang* zijn in moeilijke, problematische, bedreigende situaties; maat zorgt voor de juiste keuzes in onze omgang met *plezier*, zoals eten en drinken. Als we nieuwe deugden willen opsporen, moeten we nadenken over wat de belangrijkste ervaringsdomeinen van leraren zijn. In andere woorden: we moeten weten wat hun belangrijkste morele ervaringen zijn. Daartoe kunnen we te rade gaan bij filosofische analyses, maar ook ons licht opdoen bij empirisch onderzoek naar de emoties, overwegingen en handelingen die docenten in 'moreel kritische situaties' hebben.⁹⁷

In haar promotieonderzoek vroeg Sophie Maas docenten welke emoties een zestal situaties bij leraren opriep. Bij de emoties 'betreuren', 'verontwaardiging', 'boosheid' en 'teleurstelling' lag de gemiddelde score in tenminste vier van de zes situaties boven het schaal midden 3. 'Boosheid' en 'verontwaardiging' zijn ook emoties die bij Aristoteles voorkomen. 'Bedaardheid' is voor hem vervolgens de deugd die je in staat stelt je boosheid te reguleren. Ze houdt het midden tussen opvliegenderheid en gelatenheid.

Interessant zijn echter met name de situaties waarin leraren het gedrag van anderen 'betreuren' of in anderen 'teleurgesteld' zijn. Daarover schrijft Aristoteles niets. Docenten kunnen met elkaar nadenken welke kwaliteit ze nodig hebben wanneer een leerling iets doet waarvan je weet dat het niet in overeenstemming is met wie de leerling ten diepste is. Je had beter van hem verwacht. Maar hoe ga je het beste om met dat gevoel? Heb je optimisme nodig, hoop, of vergevingsgezindheid? Wat zijn extreme manieren om met teleurstelling om te gaan? Wat kunnen we leren van voorbeeldfiguren die heel goed met teleurstellingen omgaan?

⁹⁵ Sanderse (2008), Tongeren, P. van (2010).

⁹⁶ Nussbaum, M. (1993).

⁹⁷ Maas, S. (2010), p. 26.

4.5 Beroepsethische vorming

Wat heeft een deugdethisch perspectief tot nu toe opgeleverd? We verwachtten dat de deugdethiek een aantal vragen zou kunnen beantwoorden die opkwamen rond het idee dat de 'persoon van de leraar' bepalend is voor de kwaliteit van het onderwijs.

De eerste vraag was: *welke deugden hoort een goede leraar te hebben?*

We hebben gezien dat in principe *alle* deugden die mensen nodig hebben om een gelukkig leven te leiden ook relevant zijn voor leraren. Willen leraren 'karakter' ontwikkelen, dan moeten ze vooral oog krijgen voor de morele aspecten van onderwijssituaties en daarop vervolgens doelbewust leren inspelen. Hoewel de vier cardinale deugden als moreel referentiekader werden gepresenteerd, werd verder geen set deugden voorgeschreven. Ik presenteerde twee strategieën die leraren kunnen gebruiken om professionele deugden te ontdekken en te vertalen naar het concrete gedrag in de klas.

De tweede vraag was: *wat is het belang van leraren met karakter voor het onderwijs?*

De bespreking van MacIntyres ideeën maakte duidelijk dat leraren geen karakter moeten hebben omdat leerlingen daarmee hogere cijfers halen of rustiger werken. De ontwikkeling van deugdelijke beroepshoudingen ondersteunt onderwijs als morele praktijk. Zonder professionele deugden kunnen leraren niet bijdragen aan waar het in die praktijk om te doen is, namelijk het floreren van kinderen als mens. Hun voorbeeldfunctie is dus essentieel. Wanneer leraren karaktervol lesgeven, stelt hun werk ze bovendien ook in staat om zelf een betekenisvoller leven te leiden.

De derde vraag was: *hoe kunnen leraren zulke karaktertrekken verwerven, en hoe kan de lerarenopleiding daaraan het beste bijdragen?*

Op deze laatste vraag ga ik hier, tenslotte, kort in. Niet omdat het onderwerp minder belangrijk is, integendeel. De uitwerking is nog schetsmatig, omdat de onderzoeksagenda van het lectoraat de komende jaren juist in het teken staat van de vraag hoe (aanstaande) leraren het beste een beroepsethiek kunnen ontwikkelen, en meer in het bijzonder hoe zij hun professionele karakter kunnen vormen.

Er worden doorgaans drie manieren onderscheiden waarop beroepsethiek aan leraren wordt onderwezen.⁹⁸ Volgens de eerste benadering krijgen studenten les over hun beroepscode (als die bestaat). Studenten leren de kernbegrippen beter begrijpen en leren deze in colleges toepassen op al dan niet hypothetische situaties. Bij de tweede benadering doen studenten basale kennis op over ethische theorieën. Ze krijgen

enkele colleges over de belangrijkste ethische theorieën (deugdethiek, plichtsethiek en utilisme) en over enkele specifieke opvoedingsfilosofische thema's. De derde benadering stimuleert studenten vooral om 'dialogisch vaardig' te worden door ze met medestudenten (het liefst zelf meegemaakte) morele casussen te laten bespreken. Omdat elke benadering zijn eigen tekortkomingen heeft, worden ze ook wel gecombineerd, zodat de voordelen de nadelen opheffen.

Studenten die via zo'n gecombineerde methode in hun beroepsethiek worden ingewijd, doen morele kennis op, worden vaardig in het voeren van gesprekken met collega's en leren analytisch denken. Als lerarenopleidingen de morele professionalisering van medewerkers en studenten serieus nemen, dan zouden ze er goed aan doen om in het curriculum structureel en expliciet ruimte te maken voor studenten om de morele aspecten van de generieke kennisbasis te doorgronden, om hen kennis te laten maken met relevante thema's uit ethiek en filosofie, en hen met elkaar op een onderzoekende manier te leren praten over morele dilemma's. Verplicht voor alle studenten, en niet alleen als minor voor degenen die erin geïnteresseerd zijn. De generieke kennisbases, en alles wat daarin staat over ethiek, geldt voor *iedere* leraar.

Hoewel een vak 'beroepsethiek' of 'ethiek en professionaliteit' waarin deze aspecten aan bod komen voor veel lerarenopleidingen al een flinke stap in de goede richting zou zijn, moeten we ons niet blindstaren op een vak. Er is veel meer dan een verandering van het curriculum nodig om studenten en leraren met karakter te kweken. Denk aan het Afrikaanse gezegde: *'it needs a village to raise a child'*. Hetzelfde gaat op voor de beroepsethiek van de leraar: *'it needs a moral community to raise a good teacher'*. Omdat deugden zowel een persoonlijke als een professionele kant hebben, ontwikkel je een 'karakter' niet alleen tijdens je opleiding tot leraar of in je werk als lerarenopleider, maar ook in de rest van je leven. De karaktervorming van een nieuwe generatie leraren rust daarmee niet uitsluitend op de schouders van lerarenopleiders, maar op die van de hele samenleving. Als ouders, verenigingen en de overheid ieder hun eigen verantwoordelijkheid nemen, dan komen studenten op moreel vlak niet als een 'onbeschreven blad' binnen, maar als ruwe diamanten die door de opleiding tot leraar verder geslepen kunnen worden. Maar om te voorkomen dat onderwijs en samenleving vooral naar elkaar blijven kijken en wijzen, zouden lerarenopleidingen het lef moeten tonen om een voortrektersrol te vervullen.

Wat is er nodig om een school of lerarenopleiding in een morele leergemeenschap te veranderen, waarin leraren met karakter kunnen floreren, en die op hun beurt leerlingen als mens tot bloei laten komen? Op basis van uitgebreid onderzoek⁹⁹ naar de effectiviteit van karaktervormende programma's in de Verenigde Staten, kom ik tot een lijst van tien eigenschappen die een schoolcultuur moet hebben om de vorming van karaktervolle leraren en lerarenopleiders te ondersteunen en stimuleren. Ik spits me daarbij toe op de lerarenopleiding, maar dezelfde eigenschappen gelden *mutatis mutandis* ook voor scholen.

⁹⁸ Voor een overzicht, zie: Warnick, B., & Silverman, S. (2011).

⁹⁹ Berkowitz, M. & Bier, M.C. (2006).

Eigenschappen van een professionele morele gemeenschap

1. De directie identificeert, in overleg met lerarenopleiders, een aantal kernwaarden en –deugden die samen het hart van de **onderwijsvisie** vormen. Directie en teamleiders nemen verwijzingen naar beroepsethiek op in alles wat ze zeggen en doen, binnen en buiten de opleiding, in contact met alle betrokkenen.
2. Iedereen die op de lerarenopleiding werkt, de directie voorop, moet kunnen uitleggen welk **doel** er wordt nagestreefd, dat wil zeggen tot wat voor soort morele professionals studenten zich hebben ontwikkeld als ze de lerarenopleiding hebben afgerond.
3. Bij de **selectie** van nieuwe docenten wordt gekeken naar het belang dat de kandidaten hechten aan de ontwikkeling van een beroepsethiek bij henzelf en studenten. De morele dimensie van het leraarschap is net zo belangrijk als vakinhoud en didactiek.
4. Inzicht in de betekenis van beroepsethiek wordt versterkt door nieuwe en zittende leraren **cursussen** beroepsethiek aan te bieden. Er wordt structureel tijd gemaakt voor dialoogbijeenkomsten waar op intervisieachtige wijze collega's morele dilemma's bespreken, en docenten leren zulke gesprekken met studenten aan te gaan.
5. De ontwikkeling van het professionele karakter van leraren is één van de onderwerpen van het jaarlijkse gesprek met hun teamleider. Van leraren wordt verwacht dat ze een **dossier** samenstellen waarin ze hun morele ontwikkeling bijhouden, bijvoorbeeld door middel van een logboek, door collega's te vragen met een kijkwijzer hun lessen te bezoeken, of studenten hun (on)deugden te laten beoordelen.
6. Lerarenopleiders zijn zich bewust van hun **voorbeeldfunctie** op moreel vlak. Dat betekent niet dat ze perfect zijn, maar wel dat ze morele professionalisering zien als een proces dat nooit af is. Ze herkennen deugden in hun eigen en andermans gedrag, en complimenteren goed gedrag van studenten.
7. Beroepsethiek wordt studenten expliciet onderwezen in aparte **lessen**. Verder wordt het gehele curriculum van de lerarenopleiding doorgenomen om verbindingen met deze lessen te leggen.
8. Er wordt '**morele didactiek**' verzameld of ontwikkeld om lerarenopleiders te ondersteunen bij het onder de aandacht brengen van beroepsethiek in de eigen lessen.
9. Net als van docenten, wordt er van studenten verwacht dat ze hun professionele karakterontwikkeling in kaart brengen door middel van een **afstudeeropdracht**, waarin studenten hun integrale visie op hun beroep(sethiek) beschrijven, en waarin ze relaties leggen met theorie, eigen ervaring en onderwijsmethoden.
10. Er worden extra **activiteiten** georganiseerd, zoals vieringen bij bijzondere gebeurtenissen en een studium generale voor studenten, om de totstandkoming van een professionele morele gemeenschap te ondersteunen.

De paradoxale vraag is vervolgens *wie* zo'n morele cultuur moet creëren, als de personen die zo'n morele cultuur tot stand moeten brengen er nog niet zijn, omdat daarvoor nu juist zo'n cultuur nodig is. Gelukkig verdwijnt deze paradox als we ons herinneren dat leraren en lerarenopleiders misschien nog niet een doordachte beroepsethiek met elkaar delen, maar wel een (vaak impliciete) beroepsmoraal hebben. Uit de keuzes die leraren dag in dag uit maken, en de emoties die ze daarbij laten zien, kunnen we al iets afleiden over wat ze aan het hart gaat, en wat ze blijikbaar onder 'goed onderwijs' verstaan. Wanneer we deze basis beginnen expliciet te maken, kan er geleidelijk van onderop aan een morele cultuur worden gewerkt waarin lerarenopleiders bewust professionele deugden voorleven en ook met elkaar durven te praten over de vraag wat ze aanstaande leraren willen meegeven. Iedere leraar kan zich wel een bijzonder mens voor de geest halen die voor hem of haar een voorbeeld is geweest. Stel je voor dat jij precies zo'n figuur voor jouw leerlingen kunt zijn...



Tot slot

In deze rede ben ik ingegaan op de vraag wat het voor leraren betekent om een beroepsethiek te hebben. Leraren die 'aan beroepsethiek doen', reflecteren collectief en systematisch op de morele aspecten van hun werk, zodat een gemeenschap van morele professionals ontstaat, die zich met hart en ziel inzet voor onderwijs waarin kinderen als mens kunnen floreren.

We zagen dat er door politiek en samenleving een groot belang aan de moreel-vormende taak van het onderwijs wordt gehecht, en dat er rond de kennisbases allerlei initiatieven in het onderwijs zijn die deze taak volmondig ondersteunen.

Wel stuiten we op enkele problemen. We zagen dat een subjectieve opvatting van moraal en de overwaardering van kennis over 'wat werkt' een echt gesprek over morele issues bemoeilijkt. Ook constateerden we dat er een flinke kloof gaapt tussen het belang dat aan de morele dimensie van het leraarschap wordt gehecht en de expliciete aandacht die er in de lerarenopleidingen aan wordt besteed.

Vervolgens heb ik laten zien uit welke bronnen we kunnen putten om een beroepsethiek verder vorm te geven. Hoewel de dialoog voor leraren een belangrijk instrument is om hun beroepsethiek vorm te geven, heb ik laten zien dat de filosofie die dialoog aan kwaliteit laat winnen. Na een verkenning van het idee een beroepscode te ontwikkelen, heb ik laten zien dat een deugdenbenadering in staat is om prangende vragen rond de kwaliteit van de 'persoon van de leraar' op te helderen.

Het is duidelijk geworden dat van een goede leraar meer dan alleen codeconform gedrag mag worden verwacht. Leraren hebben professionele deugden nodig om optimaal te kunnen bijdragen aan de vorming van leerlingen tot goede, geslaagde mensen. Tenslotte leverde de deugdenbenadering een agenda op waaraan lerarenopleidingen kunnen werken om een morele cultuur te krijgen die de ontwikkeling van leraren met karakter verder stimuleert.

Dankwoord

Aan het einde van dit boek wil ik enkele mensen bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van het lectoraat.

Allereerst dank ik de directies van de Fontys lerarenopleidingen voor de moedige keus om het thema 'Beroepsethiek' binnen het educatieve domein op de kaart te zetten. In het bijzonder dank ik Ans Buys, directeur van de Fontys lerarenopleiding Tilburg, voor haar betrokkenheid bij het thema en het vertrouwen dat ze in me stelt. Het College van Bestuur van Fontys dank ik voor mijn benoeming tot lector.

Verder heb ik veel te danken aan prof. dr. Paul van Tongeren. Hij bracht me in 2007 op het spoor van de deugdeethiek en stimuleerde me om niet alleen te filosoferen over morele vorming in het onderwijs, maar altijd het contact met het onderwijs op te zoeken. Dr. Pieter Vos, tot begin 2013 lector 'Morele vorming' aan de GH Zwolle, is een voorbeeld voor me van hoe je een educatief lectoraat over ethiek opzet. Ik ben dankbaar dat ik op zijn deugdeethische benadering kan voortbouwen.

Ik prijs me gelukkig dat ik binnen FLOT onderdeel ben van een geweldig lectorenteam. Ik leer veel van de manier waarop zij hun lectoraten invullen, en geniet van hun leergierigheid en enthousiasme. Ik dank met name Bob Koster voor de plezierige manier waarop we het afgelopen half jaar gezamenlijk konden optrekken bij de voorbereidingen van onze redes.

Bovendien heb ik het getroffen met mijn kenniskring van opleiders die studenten voorbereiden op een leven in het basis-, voortgezet en speciaal onderwijs. We delen een passie voor het idee dat onderwijs draait om de vorming van leerlingen tot goede mensen. Het afgelopen half jaar hebben we al een beter beeld gekregen wat dat betekent. Ik kijk reikhalzend uit naar het praktijkgericht onderzoek dat we verder gaan uitvoeren.

Voor de totstandkoming van dit boek ben ik dank verschuldigd aan Paul van Tongeren, Pieter Vos en Sanneke Bolhuis voor hun commentaar op de concepttekst, Sanne van Tongeren voor de tekeningen, Ed van Oosterhout voor het ontwerp van de kaft, Grafische Producties voor het ontwerp van het binnenwerk, Claudia Boets voor de website, en het directiesecretariaat voor het vele regelwerk.

Tenslotte bedank ik Hilde, die me in de zomervakantie heel wat uurtjes achter de computer heeft zien zitten. Je hebt veel geduld, bent er voor me als het nodig is, en gunt het me zomaar om een week per maand in het buitenland te werken. Zonder jou was dit werk niet mogelijk geweest.

Ik dank u voor uw aandacht.

Activiteiten van lectoraat en kenniskring

Uit de geschetste ontwikkelingen valt af te leiden dat er in onderwijs en maatschappij behoefte is aan de ontwikkeling van nieuwe kennis over de moreel-vormende taak van de leraar, het verder verspreiden van deze kennis en het opzetten van projecten over beroepsethiek binnen de lerarenopleiding. Het doel van het lectoraat is dat lerarenopleiders en (aanstaande) leraren meer inzicht ontwikkelen in en professioneel inhoud geven aan (1) de morele dimensie van hun beroepsuitoefening en (2) hun moreel-vormende taak voor leerlingen en studenten. Het lectoraat ontwikkelt werkwijzen samen met en voor (aanstaande) leraren en opleiders, zodat ze zich bewuster worden van, beter reflecteren op en onderzoekend vormgeven aan de morele dimensie van hun beroepsuitoefening

Doelen

Deze doelstelling kan als volgt nader worden toegelicht.

- Het lectoraat draagt bij aan de bewustwording van lerarenopleiders en (aanstaande) leraren van hun moreel-vormende taak. Dit is de start van het ontwikkelen van een morele beroepshouding die tot uiting komt in hun handelen.
- Het lectoraat zorgt ervoor dat lerarenopleiders en (aanstaande) leraren zich gespreksvaardigheden eigen maken om over de morele aspecten van het beroep op een systematische en onderzoekende manier samen te praten, en tot een (altijd voorlopige) overeenstemming te komen over het gewenste doel en de bijbehorende aanpak van morele vorming in de lerarenopleiding.
- Het lectoraat helpt lerarenopleiders en leraren om opgedane inzichten over beroepsethiek bruikbaar te maken voor het curriculum en om werkvormen te ontwikkelen die hen ondersteunen bij het onder de aandacht brengen van dit thema bij studenten.
- Het lectoraat ondersteunt deze taken door praktijkgericht onderzoek zodat de resultaten kunnen worden gedeeld met degenen die werkzaam zijn in de praktijk van het onderwijs, als met (Fontys) lerarenopleiders, en met andere praktijkgerichte onderzoekers in het educatieve domein.

Taken

Om deze doelen te bereiken, heeft het lectoraat een aantal taken. Deze taken zullen hieronder voor de drie domeinen waarin lectoren werkzaam zijn verder worden uitgewerkt.

Onderwijs en scholing

- Het lectoraat zal nagaan hoe het thema 'beroepsethiek' beter verankerd kan worden in het curriculum van de opleidingen binnen het educatieve domein.
- Het lectoraat helpt opleidingen waarin ethische thema's aan de orde komen met advies om deze onderdelen te versterken.
- Het lectoraat draagt bij aan de training van groepen opleiders op het gebied van (Socratische) gespreksvaardigheden.
- Het lectoraat organiseert activiteiten, zoals een studium generale, die bijdragen aan de algemene vorming van studenten.

Het onderwijswerkveld

- Het lectoraat draagt bij aan de training van groepen docenten op het gebied van (Socratische) gespreksvaardigheden.
- Het lectoraat verricht ontwerponderzoek naar de didactiek die nodig is om het 'moreel talent' van leerlingen in het voortgezet onderwijs te versterken.
- Het ontwikkelde didactische materiaal wordt, voorzien van een theoretisch kader, gepubliceerd in een werkboek.
- Het lectoraat treedt met haar activiteiten naar buiten via een website over beroepsethiek, (nieuwe) media, presentaties op studiedagen en conferenties, en artikelen in tijdschriften en onderwijsvakbladen.

Onderzoek en wetenschap

- De kenniskring voert praktijkgericht onderzoeken uit naar verschillende aspecten van de beroepsethiek van leraren.
- Het lectoraat helpt relevante wetenschappelijke inzichten uit binnen- en buitenland verbinden met gedrag en handelen in de opleidings- en onderwijspraktijk.
- Het lectoraat evalueert welke bijdrage de kenniskring levert aan de (morele) professionalisering van de deelnemende lerarenopleiders.

Het lectoraatsonderzoek

Het lectoraatsonderzoek heeft betrekking op de vraag hoe (aanstaande) leraren een beroepsethiek kunnen ontwikkelen, en hoe de lerarenopleiding daaraan het beste kan bijdragen. Het lectoraat en de kenniskring werken in deelprojecten aan een viertal thema's die samen deze beroepsethische vorming vanuit een deugdenbenadering dekken.

De voorbeeldige leraar

Dit deelproject gaat over de vraag welke eisen het werken aan de morele vorming van leerlingen stelt aan de morele kwaliteiten van leraren, en daarmee ook van lerarenopleiders. De eerste vraag is welke deugden we van een 'leraar met karakter' verwachten. Wat zijn de belangrijkste morele ervaringen waarvoor leraren deze deugden

nodig hebben? Welk gedrag verwachten we van leraren die deugden als eerlijkheid of dapperheid in de klas vertonen? Herkennen studenten die eigenschappen? Daarbij kijken we ook hoe de 'deugden van de leraar' zich verhouden tot de karaktereigenschappen die door de populaire 'positieve psychologie' zijn uitgewerkt. De tweede vraag is wat het betekent om een voorbeeld te zijn van zulke professionele deugden. Zelfs wanneer leraren karakter tonen, zijn ze daarvan nog niet direct een 'voorbeeld'. Wat is er meer nodig om een 'rolmodel' voor leerlingen of studenten te zijn?

Morele didactiek in de klas

Dit deelproject gaat over de vraag welke didactiek leraren kunnen gebruiken om leerlingen moreel te vormen, en hoe lerarenopleiders aanstaande leraren daarop kunnen voorbereiden. In het (vreemde) talenonderwijs wordt bijvoorbeeld veel gebruik gemaakt van literatuur. Dat roept de vraag op hoe narratieve kunsten (zoals literatuur, poëzie en film) en cultuureducatie in brede zin zo kunnen worden ingezet dat ze de morele ontwikkeling van leerlingen stimuleren. Welke romans zijn daarvoor het meest geschikt, en welke opdrachten passen daarbij? Daarbij zal worden gekeken hoe het bestaande kunst- en cultuuronderwijs kan worden versterkt, en hoe, indien nodig, nieuw materiaal ontwikkeld kan worden dat geïnspireerd is op (Amerikaanse en Britse) character education-programma's. Dit onderzoek zal resulteren in een werkboek en website met didactisch materiaal voor het voortgezet onderwijs.

Beroepsethiek in het curriculum

Dit deelproject gaat over de vraag hoe de beroepsethische elementen van de generieke kennisbases het beste een plek kunnen krijgen in het curriculum van lerarenopleidingen. Hoe ziet professionele of beroepsethiek eruit als een apart vak of module? Moeten studenten er les krijgen over ethiek, reflecteren op eigen morele dilemma's of daarover met elkaar van gedachte wisselen; of een combinatie? Wat voor soort onderwijs is nodig voor de vorming van morele professionals? Om te voorkomen dat zo'n vak een 'eiland' blijft, is het verder de vraag hoe vanuit zo'n vak verbindingen kunnen worden gelegd met de rest van het curriculum en de stage. Onderzocht zal worden wat er geleerd kan worden van (educatieve, maar bijvoorbeeld ook medische) opleidingen die beroepsethiek als vak in het curriculum aanbieden.

Professionele dialoog

Dit deelproject gaat over de vraag wat voor soort gesprek is er nodig om leraren en lerarenopleiders systematisch en collectief te laten nadenken over de morele aspecten van hun beroepsuitoefening. Hoe kan een gesprek zo worden opgezet dat leraren worden aangespoord om samen te zoeken naar de betekenis van morele concepten? Welke reflectie- en dialoogvaardigheden vergt dit van de deelnemers aan zo'n gesprek? Daarbij zal met name onderzocht worden wat de meerwaarde van de 'Socratische

methode' is. Er zal worden gekeken welke Socratische gespreksvaardigheden lerarenopleiders kunnen inzetten om studenten te helpen omgaan met morele dilemma's die ze ervaren tijdens hun stage of bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Het lectoraat organiseert voor meerdere groepen lerarenopleiders een opleiding tot Socratisch gespreksbegeleider.

Praktijkgericht onderzoek

De visie van de lectoren van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg op praktijkgericht onderzoek luidt als volgt: "Onderzoek doen hoort bij de praktijk van leraren. Leraren en lerarenopleiders doen onderzoek naar hun eigen praktijk om de kwaliteit van hun handelen te onderbouwen, te evalueren en te verbeteren. Studenten leren tijdens de lerarenopleiding hoe zij door middel van praktijkonderzoek een kritische houding ten opzichte van hun onderwijspraktijk kunnen ontwikkelen. Op die manier werken (aanstaande) leraren en lerarenopleiders gedurende hun gehele onderwijsloopbaan systematisch aan het verbeteren van die praktijk."

De kenniskring

Het lectoraat heeft het gehele educatieve domein van Fontys als werkveld. Tot dit werkveld behoren de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT), Fontys Lerarenopleiding Sittard (FLOS), Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO), de Fontys Hogeschool Kind & Educatie, (FHKE), die op vijf plaatsen in Noord-Brabant en Limburg pabo-opleidingen aanbiedt, en de Nieuwste Pabo (dNP), een samenwerkingsverband van Fontys Pabo Sittard en Pabo Zuyd Hogeschool.

In de kenniskring bij het lectoraat zijn opleiders vertegenwoordigd uit zowel het basis-, voortgezet en speciale onderwijs.

De kenniskring heeft de volgende leden:

Mw. S.L. (Simona) Boersma (FLOT),
Drs. A.W.T. (Arie) Goijaarts (FLOT).
Mw. drs. W.P.M. (Helma) de Keijzer (OSO),
Mw. drs. C. (Claske) Kordelaar (FHKE),
Mw. C.A.W.E. (Claudia) van Werkhoven (FLOT),
Dr. W. (Wouter) Sanderse (lector).

Drs. J.G. (Jan) Vrieling vertegenwoordigt de Fontys Hogeschool Pedagogiek (Eindhoven).

Contactgegevens:

Lectoraat 'Beroepsethiek van leraren'
Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Prof. Goossenslaan 1-01 (Mollergebouw)
Postbus 90900
5000 GA Tilburg

w.sanderse@fontys.nl
www.fontys.nl/flot-lectoratberoepsethiek

Over de auteur

Wouter Sanderse (1982) studeerde Bedrijfscommunicatie en Filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Na zijn studies werkte hij als junior-onderzoeker aan dezelfde universiteit, waar hij in 2012 promoveerde op een proefschrift over een Aristotelische benadering van morele vorming in het onderwijs. Hij verbleef voor zijn onderzoek enkele malen bij buitenlandse experts aan de University of Edinburgh (Schotland), Háskóli Íslands (IJsland) en de University of Rochester (Verenigde Staten).

In de periode 2007-2012 combineerde hij zijn onderzoeks- en onderwijstaken met een baan als coördinator van het Nijmeegse Centrum voor Ethiek (CvE) en als secretaris van de universitaire ethische commissie (AIEC). Na in 2008 een training tot Socratisch gespreksbegeleider te hebben gevolgd, gaf hij in deze periode ook trainingen aan leraren en schoolleiders in het voortgezet onderwijs (www.morelevorming.nl).

In november 2012 is Wouter binnen het educatieve domein van Fontys aangesteld als lector *Beroepsethiek van de leraar*. Hij begeleidt het praktijkgerichte onderzoek van de kenniskring, waarin lerarenopleiders uit het basis-, voortgezet en speciaal onderwijs zijn vertegenwoordigd.

Het lectoraat combineert hij vanaf september 2013 met een aanstelling als *research fellow* bij het Jubilee Centre for Character and Values van de University of Birmingham (Engeland). Daar verricht hij onderzoek naar de bijdrage die het Britse onderwijs levert aan de morele vorming van de jeugd.

Literatuur

- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1999). *Ethica*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Het leraarschap als normatieve professie* (lectorale rede, Hogeschool Utrecht). Hardinxveld-Giessendam: Tuijtel.
- Bakx, A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het onderwijs. Implicaties voor de kwaliteit van de leraar* (lectorale rede). Eindhoven: Fontys.
- Becker, M., Tongeren, P. van, Hoekstra, A., Karssing, E. & Niessen, R. (2010). *Deugdethiek en integriteit. Achtergronden en aanbevelingen*. Assen: Van Gorcum.
- Berkowitz, M. & Bier, M.C. (2006). *What works in character education: a research driven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Bijsterveld, M. van (2011). Onderwijs moet leerlingen helpen om over zichzelf uit te stijgen. *Volkskrant* (Opinie & Debat), 7 september 2011.
- Bransen, J. (2013). *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand*. Zoetermeer: Klement.
- Camenisch, P.F. (1983). *Grounding professional ethics in a pluralistic society*. New York: Haven Publications
- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise and knowledgeable teacher: living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory* 63(4), 413-430.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge
- Claasen, W. (2012). *Pedagogisch handelen van leraren. Een theoretische en empirische verkenning op basis van een alledaagse deugdenbenadering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Dunne, J. (2011). 'Professional wisdom' in 'practice'. In: L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg (reds.), *Towards Professional wisdom. Practical deliberation in the people's profession*. Farnham: Ashgate, pp. 13-26.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education* 16(7), 681-695.
- Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS, RU Nijmegen.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hursthouse, R. (2012). Virtue ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Gedownload van <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (reds.). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Jagt, W. van der & Vos, P. (2010). *Doe me een deugd. Praktijkboek morele vorming voor het basisonderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Jansen, T., Brink, G. van den, Kole, J. (2010). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J., Boers, E., Mostert, P. (2007). *Vrije ruimte. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom
- Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education* 18, 151-158.
- Kok, J. et al. (2010). *Generieke Kennisbasis Leraar Basisonderwijs*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen
- Kole, J. (2007). Professionele idealen vanuit ethisch perspectief. Inleiding. In: J. Kole & D. de Ruyter (reds.). *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Kole, J. & Ruyter, D. de (2009). *Code en karakter. Beroepsethiek in onderwijs, jeugdzorg en recht*. Amsterdam: SWP.

- Kristjánsson, K. (2011). Some Aristotelian reflections on teachers' professional identities and the emotional practice of teaching. In: L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg (reds.), *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people's profession*. Farnham: Ashgate, pp. 111-124.
- Laeyendecker, L. (2001). Vorming in de 'stemming van de tijd'. In: R. Vanderstraeten (red.), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23, 586-601.
- Maas, S. (2010). *Confrontaties met moreel kritische situaties. Overwegingen, emoties en handelingen van docenten*. GVO: Ede.
- MacIntyre, A. (1981, 1^{ste} ed.). *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: Notre Dame University Press
- MacIntyre, A. (1987). The idea of an educated public. In: G. Haydon (ed.), *Education and values: the Richard Peters lectures*. London: University of London, Institute of Education, pp. 15-36.
- Maxwell, B. (2013). *How professional ethics education could save the life of educational philosophy* (paper gepresenteerd tijdens de jaarconferentie van de PESGB, Oxford, 22-24 maart 2013), p. 8.
- Melle, A. van, & Zilfhout, P. (2008). Inleiding. In: A. van Melle & P. Zilfhout (reds.). *Woorden en daden. Een inleiding in de ethiek*. Amsterdam/Heerlen: Boom/OUNL.
- Meulen, G. van der, Vos, P. & Jagt, W. van der (2010). *Dat doet deugd. Praktijkboek morele vorming voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Nussbaum, M. (1993). Non-relative virtues: an Aristotelian approach. In M. Nussbaum & A. Sen (reds.), *The Quality of life*. New York: Oxford Clarendon Press, pp. 242-269.
- Nussbaum, M. (2013). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oudenhoven, J.P., van, Blank, A., Leemhuis, F. Pomp, M., Sluis, A.F. (2008). *Nederland deugt*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rohaan, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en comptenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven/Tilburg: ESOF/IVA.
- Romkes, G. (2011). *Generieke kennisbasis. Tweedegraads lerarenopleiding*. Den Haag: vereniging van hogescholen.
- Sanderse, W. (2008). Morele vorming in de lerarenopleiding. Tijd voor een achtste competentie? *Vector* 6, 9-10.
- Sanderse, W. (2009). Over morele vorming in het onderwijs. Een weerlegging van enkele misvattingen. *Radix* 35(4), 243-252
- Sanderse, W. (2012). *Character education. An Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Sanderse, W. (2013a). Dialoog als oefening in professionele kwetsbaarheid. In: R. Kneyber & J. Evers (reds.). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom, pp. 191-200.
- Sanderse, W. (2013b). The meaning of role modeling in moral and character education. *Journal of Moral Education* 42(1), 28-42.
- Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013). Modelling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and teacher education* 29, 168.
- Schuitema, J., Dam, G. ten & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies* 40(1), 69-89.
- Sennett, R. (2012). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhof.
- Socketk, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York/London: Teachers College Press.
- Socketk, H. (2011). *Knowledge and virtue in teaching and learning: the primacy of dispositions*. New York: Routledge.
- Socketk, H. & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education* 18(2), 159-171
- Spangenburg, F. & Lampert, M. (2009a). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Spangenburg, F. & Lampert (2009b). *Factsheet Opinieonderzoek. Bijlage bij het boek 'De grenzeloze generatie'*. Amsterdam: Motivaction.
- Spangenberg, F. & Lampert, M. (2010). *Het beste dient zich niet vanzelf aan - Debat over jeugd en opvoeders* (Johan de Wittlezing, 14 oktober 2010). Dordrecht: Stichting Dordtse Academie.
- Steenhuis, P.H. (2010). Leraren moeten de zeepkist op. *Trouw* (De Verdieping), 29 januari 2010.
- Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogisch tact*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Schwartz, B. & Sharpe, K.E. (2006). Practical wisdom. Aristotle meets positive psychology. *Journal of Happiness Studies* 7, 377-339.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education* 28(1), 31-48.
- Tongeren, P. van (2004). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdeethiek*. Amsterdam: SUN.
- Tongeren, P. van (2010). Onderwijs en morele vorming. Een bijdrage vanuit de deugdeethiek. In: M. Hogenes, C. de Booy, C. Gravesteyn & R. Diekstra (reds.), *De leerkracht als opvoeder*. Den Haag: Sdu Uitgevers, pp. 35-52
- Tongeren, P. van (2013). *Leven is een kunst. Over morele ervaring, deugdeethiek en levenskunst*. Zoetermeer: Klement.
- Unesco (1996). *What makes a good teacher?* Gedownload van www.uclm.es/profesorado/ricardo/PeriodicoMAG/14/Maestro_UNESCO.pdf
- VELON (2012a). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. Gedownload van http://www.velon.nl/uploads/tekstblok/bijlagen/beroepsstandaard_2012.pdf
- VELON (2012b). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders. Verantwoording*. Gedownload van http://www.velon.nl/uploads/tekstblok/bijlagen/verantwoording_beroepsstandaard_2012.pdf.
- Vos, P. (2007). *Tussen strakke normen en vage waarden. Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs*. Zwolle: Hoekmantotaal.
- Vos, P. (2010). Filosofie, beroepspraktijk en deugdeethiek. In: P. van Zilfhout, Ch. Vergeer & N. Wiskerke (reds.). *Ruimte Scheppen. Filosofie, Fontys en het hbo*. Eindhoven: Fontys.
- Vries, J. de (2008). 'Bildung is iets voor het weekend' (interview met G. Lock). *De Groene Amsterdammer*, 22 augustus 2008.
- Warnick, B. (2008). *Imitation and education. A philosophical inquiry into learning by example*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Warnick, B., & Silverman, S. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education* 62 (3), 273-285.
- Weber, M. (2012). *Wetenschap als beroep*. Nijmegen: Van Tilt.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 205-217.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educator's practices. *Journal of Moral Education* 37(4), 445-466.

