Samenvatting

Leraarschap veronderstelt niet een technische, op het toepassen van instrumentele kennis en vaardigheden gerichte, maar een relationele, intermenselijke verhouding tot de leerling. Daarin schuilt de normatief-reflexieve kern van het leraarschap. Die relationele verhouding biedt ook een pedagogische basis om het onderwijsexeperces op een voor leerlingen zinvolle manier in te richten en daarmee op een adequate, contextgevoelige manier om te gaan met de culturele pluriformiteit op school. Dit is de grondgedachte in dit proefschrift, waarin we de ontwikkeling van beroepskwaliteiten bij aanstaande leraren in een cultureel pluriforme samenleving aan een conceptueel-theoretisch en empirisch onderzoek onderwerpen.

Lerarenopleidingen in Nederland besteden hier van oudsher aandacht aan. Doorgaans wordt deze aandacht gebot in termen van contextspecifieke aanvullende beroepskwakwaarden, gecentreerd rond de vraag hoe studenten het best klaargestoomd kunnen worden voor het werken in scholen die in toenemende mate bevlokt worden door leerlingen voor wie Nederlands niet de moedertaal is en die doorgaans behoren tot andere religies en levensbeschouwingen dan de gevestigde levensbeschouwelijke en maatschappelijke oriëntaties waarin de cultuur van de brede samenleving mede haar oorsprong vindt. Traditioneel ligt de nadruk in opleidingsonderwijs -dat van oudsher een programma- of disciplinegerichte opleidingsdidactiek kende- bijgevolg op de contextspecifieke aanvullende technische toerusting van de studenten ten aanzien van onderwerpen als het bestrijden van voor- en vroegscholen opgelegden onderwijsachterstanden, het omgaan met culturele en religieuze verschillen op school waarvan dan verondersteld wordt dat deze mede debet zijn aan het ontstaan van die achterstanden, of de aanvullende didactiek van het Nederlands als tweede taal. Met de invoering van het competentiegericht onderwijs (CGO) op de opleidingen en vooral nadat dit in een hybride opleidingsdidactisch model werd gecombineerd met de nieuwe kennisbases, is, alle aanvankelijke praktijkgerichte conceptuele intenties van het CGO ten spijt, aan deze technisch-instrumentele, programmagerichte oriëntatie op het opleidingscurriculum weinig veranderd. De aandacht voor deze aspecten werd ondergebracht bij het ‘omgaan met (culturele) verschillen’, dat als generieke aanduiding is opgenomen bij de verschillende competentiedomeinen en doorgaans wordt ingevuld als middel voor of voorwaarde tot het behalen van objectief vaststelbare leerresultaten bij alle leerlingen, ongeacht (of soms ondanks) de daarin mogelijk belemmerend werkende cultureel-religieuze achtergrondkenmerken van leerlingen. De Hogeschool IPABO, waar het empirische gedeelte van het onderzoek is gesitueerd, vormt daar geen uitzondering op.
In het onderwijsonderzoek en de theorievorming is er sprake van een verge-lijkbare situatie.

Er is een grote hoeveelheid onderzoeksgespreks beschikbaar waarin op ver-schillende manieren de vraag wordt behandeld hoe aanstaande leraren kunnen worden voorbereid op het werken op pluriforme scholen of op scholen met een hoge concentratie van allochtone leerlingen, en welke competenties daarbij verworven moeten worden. Ook hier ligt de nadruk, mede onder invloed van het vigerende, op onzekerhedsreductie en defectcompensatie gerichte politiek-maatschappelijke en onderwijswetenschappelijke discours, doorgaans op de technische toerusting van aanstaande en zittende leraren. Gefocust wordt daarbij bijvoorbeeld op de vraag hoe de effectiviteit en opbrengstgerichtheid van onderwijsleerprocessen in schoolklas-sen met taalzwakke en kansarme allochtone leerlingen verhoogd kunnen worden, of op de vraag naar ‘wat werkt’ bij het tegengaan van onderwijsachterstanden en etnisch-religieuze segregatie in het onderwijs.

De laatste jaren is er in het onderzoek naar de opleiding van leraren sprake van een zichtbare verschuiving van een technische oriëntatie op het leraarschap met de bijbehorende focus op het behalen van ‘objectief’ vaststelbare opbrengsten van het onderwijs, naar een meer pedagogische oriëntatie, waarin de pedagogische relatie met leerlingen en de normatief-reflexieve grondslagen van het pedagogisch han-delen van leraren op de voorgrond treden. De toegenomen wetenschappelijke be-langstelling voor de pedagogische kijk op het leraarschap is mede te danken aan de heropleving van de zogeheten narrative research in de pedagogische theorievorming en het pedagogisch onderzoek, een aanpak waarin de verhouding tussen de professio-nelle identiteitsontwikkeling van leraren en hun levensverhaal of leergereschiedenis het gemeenschappelijk focuspunt vormt van uiteenlopende invullingen van het centrale concept ‘narrativiteit’. Kenmerkend voor dit verbrede perspectief in het onderzoek naar de ontwikkeling van de beroepskwaliteiten bij aanstaande leraren is doorgaans de vraag welke persoons- en beroepsvormende waarde de betekenisvolle ervaringen binnen maar vooral ook buiten de context van de opleiding toevoegen aan de vorming van aanstaande leraren als pedagogische professionals en wat het belang is van de achterliggende, (professionele) identiteitsvormende idealen en verhalen die ze op basis van die ervaringen constitueren. Wat bij deze studies echter vooralsnog ont-breekt is expliciete aandacht voor de opleiding van leraren voor pluriforme scholen waarin het omgaan met cultuurverschillen wordt bezien in het bredere perspectief van de pluriforme samenleving waartoe zij worden opgeleid, en dan niet zozeer als middel voor of voorwaarde tot het behalen van smalle leerresultaten, maar als doel op zich, als het voornaamste doel van het onderwijs. Er zijn kortom vooralsnog wei-nig onderzoeksgespreks beschikbaar die inzicht bieden in de samenhang tussen de beroepsvormende waarde van de opleiding bij het ontwikkelen van pedagogische kwaliteiten voor het werken op pluriforme scholen enerzijds, en het belang van per-sonsvormende ervaringen in de ontwikkeling van de professionele identiteit van aanstaande leraren anderzijds.

Deze overdenkingen en onze eigen ervaringen in het begeleiden van stu-denten vormden de aanleiding tot ons onderzoek. In dat onderzoek houden we de beroepsvormende waarde van de opleiding tegen het licht en gaan we na op welke
manieren de opleiding bij het voorbereiden van aanstaande leraren op de pluri-
forme samenleving voortbouwt op hun leergeschiedenis. Wezenlijk kenmerk van
dezelfde benadering is het dialectische samenspel van de vormende waarde van de op-
leiding en de invloed van de vormingsprocessen die daarbuiten plaats vinden en de
*transformaties* die zich tijdens dat vormingsproces voltrekken. Met deze studie willen
we een conceptueel-theoretische, empirische en praktische bijdrage leveren. In de
opzet van ons onderzoek zijn de onderscheiden domeinen waarop we een bijdrage
willen leveren in elkaars verlengde geled. Vanwege de open, kwalitatieve aard van
het onderzoek vraag en de gerichtheid in het onderzoek op theorie- en begripsont-
wikkeling zijn de conceptueel-theoretische en empirische gedeelten van het onder-
zoek niet strikt van elkaar gescheiden lineair gepositioneerd. Theorie en empirie
staan in een dialectische, wederkerige verhouding tot elkaar, omdat ze, zo is onze
vooronderstelling, elkaar voordurend beïnvloeden, op elkaar inwerken en elkaar
aansturen. Niettemin onderscheiden we opzettechnisch een drietal onderdelen.
Allereerst een objecttheoretische verkenning, waarin we de probleemstelling nader
uitwerken en de centrale begrippen van het onderzoek identificeren. Als tweede
stap ontwikkelen we een conceptueel kader, waarin deze begrippen nader worden
uitgewerkt en preciezer gedefinieerd. In het empirisch gedeelte van het onderzoek
ten slotte worden de conceptueel-theoretisch uitgewerkte begrippen in empirische
data gefundeerd. Deze opzet heeft te maken met het betekenisgeoriënteerde, open
karakter van de probleemstelling; we starten het onderzoek dan ook met een open
en globaal geformuleerde onderzoeksvraag. De bedoeling daarbij is dat deze onder-
zoeksvraag, al naargelang tussentijds opgedane inzichten, in de loop van het onder-
zoek steeds beter en preciezer kan worden geformuleerd met het doel steeds beter
grip te krijgen op de probleemstelling, het objectdomein en de centrale begrippen
van het onderzoek. Bijgevolg zullen we, na vele transformaties, pas in de fase van de
eindanalyse bij het empirisch onderzoek in staat zijn de onderzoeksvraag in haar
definitieve versie te formuleren. De grof geformuleerde onderzoeksvraag waarmee
we het onderzoek starten luidt:

_Hoe ontwikkelen zich de beroepskwaliteiten van studenten op de Hogeschool *IPABO*, ver-
veist voor hun toekomstige werk op pluriforme basischolen, in een omgeving waarin behalve de
opleiding ook persoonsvormende en beroepsvormende ervaringen daarbuiten en daarmee samen-
hangende politiek-maatschappelijke invloeden een rol spelen?_

Het eerste hoofdstuk beschrijft de eerste fase van het onderzoek, waarin we de
onderzoekskontext bepalen door het decor te schetsen waarin we de twee domeinen
van het onderzoekobject positioneren. Het ene domein wordt gevormd door het
leraarschap in een pluriforme samenleving, het andere door de opleidingskundige
ontwikkelingen die zich voltrekken aan de lerarenopleidingen, verbijzonderd naar de
specifieke onderzoekssetting van de Hogeschool *IPABO*. In het licht van een aan-
tal feitelijke kenmerken en verschijningsvormen van culturele pluriformiteit schet-
sen we eerst een _breed decor_, waarin kernthema’s en controverses rond het pluriforme
karakter van de samenleving en de school een plaats vinden. We bestuderen hier de
hoofdlijnen in het politiek-maatschappelijk en academisch debat rond die pluriformi-
teit, zoals we denken dat studenten die ervaren. Achtereenvolgens bespreken we
onder drie gemeenschappelijke noemers de uiteenlopende posities en de daarbij
De eerste hoofdstroom, die cultureel-religieus pluralisme genoemd wordt, staat voor een verzameling uiteenlopende opties met een oog op de samenleving als revolutie, waarbij de Arminianen een belangrijke rol spelen. Deze hoofdstroom definieert cultureel-religieus pluralisme als de aanwezigheid van verschillende culturele en religieuze identiteiten in een samenleving. Daarom is het essentieel om in de Nederlandse context de vraag naar de betekenis van de cultureel-religieus pluralisme te beschouwen. De tweede hoofdstroom, die zowel kultureel als religieus pluralisme genoemd wordt, staat voor een verzameling uiteenlopende opties met een oog op de samenleving als revolutie, waarbij de Arminianen een belangrijke rol spelen. Deze hoofdstroom definieert cultureel-religieus pluralisme als de aanwezigheid van verschillende culturele en religieuze identiteiten in een samenleving. Daarom is het essentieel om in de Nederlandse context de vraag naar de betekenis van de cultureel-religieus pluralisme te beschouwen. In de Nederlandse context is het essentieel om in de Nederlandse context de vraag naar de betekenis van de cultureel-religieus pluralisme te beschouwen.
als ‘zoeklichten’ bij het ontwerpen van een interviewleidraad en bij het verdere proces van het theoriegericht data verzamelen. Maar ook de wederkerige relaties tussen de twee begrippen maken we tot object van onze conceptuele verkenning. Het verbindend element daarin vormt de term leerbiografie, in de context waarvan de leergeschiedenis, de betekenisverlening daaraan en de interpretatie daarvan centraal staan.

Centraal in hoofdstuk 2 staat als eerste sensitizing concept het begrip professionele identiteit. In dit hoofdstuk ontwikkelen we een aantal pijlers van een leerbiografische oriëntatie op professionele identiteit, in de vorm van een bijgesteld conceptueel kader, gebaseerd op conceptueel-theoretische inzichten die we ontlenen aan onze be studering van twee opvattingen van leraarsprofessionaliteit (van-buitenaf-perspectief en twee perspectieven (van binnenuit) op de ontwikkeling van professionele identiteit. Uitgangspunt bij de eerste, technisch-instrumentele opvatting van leraarsprofessionaliteit is het doelreclame handelen van de professional en het doel-middel denken dat aan dat handelen ten grondslag ligt. Kenmerkend voor deze opvatting is de overtuiging dat bij het inrichten van het onderwijsleerproces in principe alles berekenbaar en beheersbaar moet zijn, en dat bij de inrichting van onderwijsleerprocessen door een juist (dat wil zeggen waardenuutraal) gebruik van geavanceerde technieken gestreefd moet worden naar het maximaliseren van de gewenste effecten en het minimaliseren van onzekerheden. De tweede, normatief-reflexieve opvatting van leraarsprofessionaliteit is opgekomen als reactie op de technische benadering van het onderwijs. De nadruk hierin ligt niet op de technisch-instrumentele rol van de leraar als kennisoverdrager, maar juist op zingevingprocessen in het onderwijs en op het daraan inherente waardengebonden, normatief-reflexieve karakter van het handelen van de leraar. In het verlengde van deze twee opvattingen van leraarsprofessionaliteit liggen twee perspectieven op de ontwikkeling van professionele identiteit bij leraren, op hoe deze zichzelf zien als professional. Het eerste, cognitieve perspectief berust op de grondgedachte dat het denken van leraren, hun praktijkken nis en de daarop gestoelde praktijktheorieën voor een groot deel hun handelen in de praktijk sturen. Het onderzoek naar de professionele identiteitontwikkeling vanuit cognitief perspectief is mede geworteld in de zogeheten teacher thinking research, waarin vanaf halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw, als reactie op de op leraarsgedrag georiënteerde onderzoeken, een substantiële plaats werd bepleit voor de praktijkkennis, overtuigingen en opvattingen van (aankomende) leraren. Later is de aandacht in het onderzoek verschoven naar ‘de verhalen van leraren’ (narrativiteit) in de ontwikkeling van hun professionele identiteit. Het tweede, biografische perspectief kiest de narrativiteit, in het bijzonder het levensverhaal van (aankomende) leraren, als exclusief domein in het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren. Geworteld als ze zijn in een interpretatieve traditie berusten deze onderzoeken (in het bijzonder die van Kelchtermans) op de gemeenschappelijke grondgedachte dat menselijk handelen als betekenisvol handelen mede bepaald wordt door iemands levensgeschiedenis of biografie, dus door ervaringen uit het verleden en verwachtingen betreffende de toekomst.

Een nadere verkenning van het begrip professionele identiteit, gebaseerd op een kritische beschouwing van de besproken twee opvattingen van leraarprofessional-
liteit en de twee perspectieven op die professionele identiteit, heeft geresulteerd in een bijgesteld conceptueel kader, waarin we een leerbiografische oriëntatie op professionele identiteit hebben uitgewerkt. In deze oriëntatie—die berust op twee pijlers, een hermeneutisch-narratieve pijler en een cultuurhistorische pijler, staan de begrippen leergeschiedenis en narrativiteit centraal. Het begrip leergeschiedenis staat daarbij voor de transformaties die zich voltrekken in de ontwikkeling van de persoonlijke en professionele identiteit. Deze transformaties treden op als gevolg van veranderende oriëntaties op de wereld, op de maatschappij, op het onderwijs etc., en deze veranderende oriëntaties brengen ook veranderingen teweeg in de manier waarop aanstaande leraren zichzelf zien als persoon en als beroepsbeoefenaar. Door leren en door zingeving aan dat leren veranderen dus niet alleen de beelden van de wereld, de maatschappij, het onderwijs etc. van deze aanstaande leraren, maar ook hun beelden over zichzelf als persoon en als professional. Narrativiteit drukt hier het verhalende en temporele karakter uit van die veranderingen, waarin leraren in de context van hun leergeschiedenis hun persoonlijke en professionele identiteit tot uitdrukking brengen, er een eigen verhaal van maken.

In hoofdstuk 3 vervolmaken we ons conceptuele kader door als tweede sensitizing concept het begrip culturele sensitiviteit, mede ingebed in de theoretische constitutenten van het begrip ‘professionele identiteit’, nader te verkennen en te preciseren. Na eerst het begrip ‘pedagogische sensitiviteit’ (in termen van het omgaan met individuele verschillen) te hebben verhelderd, onderwerpen we het begrip culturele sensitiviteit aan een nadere conceptuele verkenning op basis van de in hoofdstuk 2 verkregen inzichten, vanuit twee visies op onderwijs, een technische visie en een onderwijspedagogische visie. De keuze hiervoor is mede gestoeld op het conceptueel-theoretische inzicht dat, gegeven de achterliggende uiteenlopende politiek-maatschappelijke oriëntaties, wijsgerig-anthropologische, kentheoretische en ontwikkelingstheoretische opvattingen en onderwijskundige en opleidingskundige doorvertalingen daarvan, een eenduidige en voor iedereen aanvaardbare beschrijving van het begrip ‘culturele sensitiviteit’ niet mogelijk is; bijgevolg bleek de invulling van dit begrip afhankelijk van twee fundamentele oriëntaties op onderwijs en van de wisselwerking daartussen. Ten eerste gaat het om uiteenlopende oriëntaties op het doel van het onderwijs, dus op de kerntaken die de school zou moeten vervullen, met de daarin verschenen liggende opvattingen over het functioneren van ‘kennis’ in leerprocessen, kortom oriëntaties op wat we betekennisystemen hebben genoemd; ten tweede gaat het om uiteenlopende oriëntaties op cultuurverschillen.

Bij de oriëntaties op betekennisystemen hebben we twee opvattingen onderscheiden, die we in navolging van Leont’ev aanduiden als ‘meaning’ en ‘sense’. Het doel van het onderwijs in termen van ‘meaning’ is betekenisverlening aan de objectieve wereld. Vanuit dit doelperspectief staat in het onderwijs de overdracht van objectieve kennis (objectieve betekenis) en het behalen van objectief vaststelbare leerprestaties centraal; Wardekker en Miedema spreken van een transmissieperspectief op onderwijs. Achter deze opvatting gaat een bepaald rationalistisch mensbeeld en een daarmee corresponderende technisch-rationele opvatting van onderwijs en leraarschap schuil. Het competentiegericht opleiden (CGO), althans in zijn huidige (met de kennisbases gecombineerde) hybride vormgeving als technisch-program-
matisch sturingsinstrument, vormt een opleidingsdidactische variant op dit doelperspectief. Het doel van onderwijs in termen van ‘sense’ is de zingevig aan die objectieve betekenenissen en daarmee de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen en studenten op de opleiding. Hierin gaat het om wat Wardekker en Miedema noemen de transformatie van algemene culturele betekenenissen (‘meaning’) door de leerlingen naar hun persoonlijke betekenissystemen (‘sense’). Vanuit ‘sense’ als kerntaak van het onderwijs worden bijgevolg de geobjectiveerde culturele betekenenissen (‘meaning’) niet buiten haakjes gezet, maar juist verbonden met de persoonlijke zingevig (‘sense’) van leerlingen en studenten. Het doelperspectief ‘sense’ bleek meer verwantschap te vertonen met de onderwijspedagogische visie op onderwijs, leraarschap en het opleidingscurriculum van de lerarenopleidingen.

Waar het gaat om de invulling van het begrip ‘culturele sensitiviteit’ vanuit oriëntaties op cultuurverschillen hebben we eveneens twee oriëntaties onderscheiden. Ten eerste onderscheiden we een oriëntatie waarbij het ‘omgaan met culturele verschillen’ op de eerste plaats gezien wordt als middel en als voorwaarde voor de realisatie van het eigenlijke doel, namelijk het komen tot betere leerprestaties voor alle leerlingen, ongeacht of ondanks cultureel bepaalde tekorten die de leerlingen voorschools hebben opgelopen. Vanwege de nadruk op objectief vaststelbare leerprestaties in het onderwijs bleek deze definitienadering van het omgaan met cultuurverschillen grote verwantschap te vertonen met het doelperspectief ‘meaning’, met de daaraan ten grondslag liggende technische visie op onderwijs en met de politiek-maatschappelijke positie in het debat die we in hoofdstuk 1 hebben aangeduid als structureel-egalitarisme. Ten tweede onderscheiden we een oriëntatie waarbij het ‘omgaan met culturele verschillen’ wordt opgevat als doel op zich, waarbij het erkennen van culturele verschillen, het kritisch leren omgaan met de eigen cultureel-religieuze achtergronden en het zoeken naar een balans tussen gemeenschappelijkheid enerzijds en verscheidenheid anderzijds tot onderwerp van onderwijs wordt gemaakt, zowel wat betreft de omgang met verschillen in de klas als wat betreft de verhoudingen in de brede samenleving waartoe het onderwijs langs deze weg een bijdrage probeert te leveren. Dit doelperspectief op onderwijs bleek op politiek-maatschappelijk vlak meer raakvlakken te vertonen met wat we in hoofdstuk een cultureel pluralisme hebben genoemd.

Een nadere verkenning van het begrip ‘culturele sensitiviteit’ vanuit de twee genoemde visies op onderwijs heeft geresulteerd in een uitwerking van de constituent waarop deze visies gestoeld zijn en in het afleiden daaruit van twee specifieke conceptuele en opleidingsprogrammatische invullingen:

– vanuit de onderwijspedagogische visie hebben we culturele sensitiviteit als pedagogische kwaliteit omschreven in termen van contextgevoeligheid en een daarmee verbonden multiperspectivistische, (maatschappij)kritische, contra-intuïtieve instelling, van waaruit studenten leren omgaan, en hun leerlingen helpen om te gaan, met de morele, politiek-maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma’s die inherent zijn aan het opgroeien in de leer- en leefomgeving van een pluriforme school;

– vanuit de competentievvisie (lees: de technisch-instrumentele invulling van het begrip competentie) hebben we culturele sensitiviteit omschreven als een com-
petentie waarmee aanstaande leraren leren omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen die verband houden met cultureel-religieuzerachtengrondenmerken. ‘Culturele sensitiviteit’ wordt hier gebruikt als verzamelbegrip voor contextspecifieke, aanvullende beroepskwaliteiten van een leraar, gericht op het zo veel mogelijk nivelleren van cultureel bepaalde individuele verschillen bij de leerlingen op basis van gestandaardiseerde prestatiecriteriën en met het oog op geïnformeerde outputkenmerken, om daarmee gelijke kansen te creëren voor alle leerlingen in de klas.

Ter afronding van het geheel van onze conceptuele verkenning maken we de balans op en komen we tot een in drie onderzoeksvragen neergelegde verfijning en aanscherping van de eerder grof geformuleerde onderzoeksvraag. Vanuit die drie onderzoeksvragen starten we ons empirisch onderzoek.

De derde fase van het onderzoek staat in het teken van de empirische fundering van de twee centrale begrippen, die we van conceptueel-theoretische constitutenten hebben voorzien. In hoofdstuk 4 beschrijven we eerst de onderzoekspoging en geven we een verantwoording van de kwalitatieve opzet van het onderzoek en van de keuze voor de Grounded Theory als onderzoeksstrategie. De opzet wordt nader toegespitst op de ‘leerbiografie’ als centraal aanknopingspunt voor de onderzoeksmethode waarmee we, in twee doelgericht geselecteerde en samengestelde jaarcohorten, bij in totaal elf vierdejaarsstudenten (L10’s) data hebben verzameld. Centraal staat hier de cyclische manier waarop we in twee trappen in elk jaarhoort leerbiografische gesprekken hebben gevoerd, aangevuld met bevindingen uit videoopnames in de schoolklassen waarin de studenten als L10 werkzaam waren en uit het daarover gevoerde eindgesprek. In totaal bestaat dit drieëndertig gesprekken. Ook de verzamelde data hebben we geanalyseerd in twee op elkaar voortbouwende analyserondes: constant comparatieve analyse en narratieve analyse.

In hoofdstuk 5 staan het procesverloop en de verkregen resultaten uit de constant comparatieve analyses (cca’s) centraal, die zijn uitgevoerd tijdens het cyclische proces van het data verzamelen. Hierin gaat het om het onderling (cross case) vergelijken van alle respondenten, met het oog op het achterhalen van de manieren waarop respondenten invulling geven aan hun culturele sensitiviteit: hoe ze hun leraarschap in een pluriforme samenleving ‘thematiseren’. De opbrengst wordt gevormd door een zestal thema’s en dimensies van deze thema’s, opgevat als de empirische constitutenten van culturele sensitiviteit, die tezamen het analytisch kader van het onderzoek vormen: ‘omgaan met culturele pluriformiteit’, ‘professionele identiteit’, ‘pedagogische idealen’, ‘bronnen van contra-intuïtieve ontwikkeling’, ‘opvattingen over goed onderwijs (als student: niveau opleiding)’, ‘opvattingen over goed onderwijs (als leraar: niveau basisschool)’. Daarmee worden tegelijkertijd de in beide conceptuele kaders verkende en gepreciseerde begrippen (de conceptueel-theoretische constitutenten) in de uitkomsten van de geanalyseerde data (de empirische constitutenten) gefundeerd. Eerst geven we een beschrijving van de vergelijkende analyses op drie niveaus waarlangs het analytisch kader tot stand is gekomen. Op het eerste niveau (cca-1) gaat het om de selectie van substantiële begrippen (open codes). Hierop voortbouwend komen we op het tweede niveau (cca-2) tot het clusteren van deze begrippen rond betekenisvolle assen in categorieën. Op dit punt maken we pas op de plaats en staan
we kort stil bij de bevindingen uit de twee analyses van de eerste ronde interviews (LINT-1). Op basis van de uitsmitten van deze tussengrenzen formuleren we een aantal nieuwe (technisch-analytische) onderzoeksvragen en ontwerpen we een interview-
leidraad voor de nieuwe (respondentenpecifieke) ronde van dataverzameling (LINT-2). Vergelijkende analyses op het derde niveau (cca-3) leveren zes thema’s op, gebaseerd
op de zichtbaar gemaakte samenhangen tussen de categorieën. Ten slotte laten we
voorafgaand aan het laatste niveau van de constante vergelijking van de onderlinge
verhoudingen tussen thema’s en onderliggende dimensies (cca-4: snijvlakanalyse
van de empirische constitueren) zien hoe het onderzoek van de tweede jaarcohort
is verlopen en welke empirische bevindingen (nieuwe categorieën) deze cohort heeft
opgeleverd. Afnend formuleren we op basis van de gevonden samenhangen uit
deze snijvlakanalyse en in het licht van de drie onderzoeksvragen een aantal ‘voor-
lopige’ conclusies.

In een van de conclusies wordt het inzicht benadrukt in het belang van de transformaties die optreden in de persoonlijke en professionele identiteiten van de respon-
denten en in de ontwikkeling van hun praktijktheorieën. Niet alle geïdentificeerde
dwarsverbonden tussen de empirische constitueren (omgaan met culturele pluriformiteit, pedagogische idealen, oriëntaties op betekenisystemen, etc.) blijken een
keurig lineair beeld te vertonen zoals dat oogenschijnlijk het geval was in ons aanvan-
nelijk op basis van de gevonden samenhangen ontworpen conceptueel-analytisch
schema. Dit wijst op naargelang van de context en de positie en de rol van waaruit
respondenten spreken, voortdurend veranderende oriëntaties op het leven en sa-
menleven en opvattingen over onderwijzen, leren e.d., kortom op veranderingen
in de beelden die respondenten koesteren over zichzelf als persoon en professional.
Een andere conclusie die we inzake de opleidingskundige implicaties verbinden aan
de snijvlakanalyses betreft het onderscheid in twee verschijningsvormen of profielen
van culturele sensitiviteit: een ‘op transformatie georiënteerde culturele sensitiviteit’
(profiel 1) en een ‘op transmissie georiënteerde culturele sensitiviteit’ (profiel 2).

In hoofdstuk 6 beschrijven we het procesverloop van en de verkregen resultaten
uit de narratieve analyse die na afloop van het proces van data verzamelen plaatsvond
en waarin we de bevindingen uit de cca’s en de daaraan verbonden conclusies op het
niveau van iedere afzonderlijke respondent nog eens tegen het licht houden. De narrat-
ieve analyse had tot doel de drie onderzoeksvragen die in het empirisch onderzoek
centraal staan in afdoende mate te beantwoorden, door (within case) in te zoomen
op het niveau van iedere afzonderlijke respondent. Daarmee heeft deze analyse ten
aanzien van een aantal aspecten een aanvullende, verdiepende en waar noodzakelijk
corrigerende functie vervuld, en aan het licht gebracht wat bij de constant compara-
tieve analyse (vanwege de paradigmatische, dat wil zeggen op het achterhalen van
empirische samenhangen gerichte aard van dit type analyse) onderbelicht was ge-
bleven. Dit betreft in de eerste plaats de tijdsdimensie (temporaliteit en narrativiteit),
die wezenlijk is bij het bestuderen van de leergeschiedenis van respondenten. Dit heeft
als ‘product’ van de verrichte analyses geresulteerd in leerbiografische profielen van alle
respondenten die als ‘rijke beschrijvingen’ per respondent geordend zijn aan de hand
van het analytisch kader (thema’s, dimensies en categorieën). Als exemplarisch
voorbeeld van de narratieve analyse hebben we in de rapportage het leerbiografisch
profiel van één respondent (Joris) in extenso uitgewerkt. Ook bij de narratieve analyse hebben we een thematische snijvlakanalyse uitgevoerd, zij het dit keer op het niveau van iedere afzonderlijke respondent. De bevindingen in termen van de gemeenschappelijke narratieve kenmerken uit die snijvlakanalyses bij iedere individuele respondent afzonderlijk, hebben geresulteerd in de verfijning van de eerdere, aan de cca’s ontleende twee profielen van culturele sensitiviteit, aangevuld met een derde profiel: een ‘hybride verschijningsvorm van culturele sensitiviteit’. Deze drie profielen, in hun verfijnde vorm te beschouwen als de narratieve tegenhangers van de uit de cca’s verkregen empirische samenhangen, dienen ook een opleidingskundig belang: aan de hand van deze drie profielen laten we zien op welke manier de opleiding aansluiting kan vinden bij de gedifferentieerde profielkenmerken en opleidingsbehoeften van groepen studenten. Op basis van de uitgevoerde snijvlakanalyses en in het licht van deze drie profielen van culturele sensitiviteit hebben we inzake de ‘anatomie’ en het ontwikkelingsverloop van de culturele sensitiviteit en de mogelijke implicaties hiervan voor de opleiding, verder een aantal aanvullende conclusies geformuleerd. Een van de belangrijkste conclusies, die een eerdere conclusie uit de cca’s corrigeerde, betreft de ‘vormende waarde’ van de opleiding. Anders dan wat een conclusie uit de cca’s suggereerde, bleek uit de narratieve analyses dat er wel degelijk sprake was van een substantieel aandeel van de opleiding in de beroeps- vorming van de studenten als aanstaande leraren en in de ontwikkeling van hun culturele sensitiviteit, en dat deze bij verschillende groepen studenten verschillende uitwerkingen heeft. De opleiding zorgt ervoor dat ook het ‘profiel 1’ studenten met een ‘op transformatie georiënteerde culturele sensitiviteit’ op den duur een vorm blijken aan te nemen die meer de kenmerken van ‘profiel 2’ vertoont, namelijk een ‘op transmissie georiënteerde culturele sensitiviteit’.

In het afsluitende hoofdstuk 7 staan we terugblikkend en vooruitkijkend stil bij de opbrengsten van het onderzoek. Eerst formuleren we in het licht van onze drie onderzoeksvragen een aantal slotconclusies, verbonden aan de inzichten die we hebben opgedaan uit de beide analyserondes van het empirisch onderzoek, en bespreken we hoe deze conclusies zich verhouden tot de inzichten die we eerder baseerden op onze conceptueel-theoretische verkenningen. Daaruit blijkt dat de meeste conceptueel-theoretische aannames standhouden, terwijl we een aantal inzichten op grond van de empirische bevindingen nader moeten verfijnen of moeten verwerpen. Een van de conclusies die met de conceptueel-theoretische inzichten overeenstemmen luidt als volgt: een adequaat begrip van het ontwikkelingsverloop van culturele sensitiviteit is pas mogelijk wanneer dit bevestigd wordt in het licht van het inzicht in twee constitutenten: de leergeschiedenis (transformaties door leren, narrativiteit, zingeving en temporaliteit), en de manieren waarop de empirische kenmerken van het begrip culturele sensitiviteit zich op het niveau van de individuele respondenten tot elkaar verhouden en elkaar beïnvloeden. In het verlengde hiervan formuleren we nog een conclusie, die betrekking heeft op de opleidingskundige positionering van culturele sensitiviteit; deze behelst dat het niet zinvol is om, zoals er nu invulling aan wordt gegeven, te spreken van culturele sensitiviteit als competentie.

In het licht van deze conclusies en van de twee hypothesen die we formuleren staan we in dit hoofdstuk ten slotte stil bij de vraag wat de opgedane conceptueel-
theoretische en empirische inzichten in praktische zin betekenen voor de lerarenopleidingen. We schetsen daarbij enkele lijnen van een onderwijspedagogisch perspectief op het opleidingscurriculum, waarin een herkenbare plaats wordt ingeruimd voor de pedagogische invulling van het begrip culturele sensitiviteit. We plaatsen dit mede in de context van het actuele debat over de opbrengstgerichte cultuur in het onderwijs en het op kennisbases gestoelde, competentiegerichte karakter van het opleidingsonderwijs op de lerarenopleidingen. Vooruitblikkend werken we vanuit een onderwijspedagogisch perspectief twee oriëntaties op het opleidingscurriculum uit: een *transformatieve oriëntatie op het opleidingscurriculum*, waarin we de theorie-praktijkverhouding in de opleiding aan een kritische beschouwing onderwerpen en een aantal vernieuwende bouwstenen aandragen. En *een leerbiografische oriëntatie op het opleidingscurriculum*, waarin we de gangbare, doorgaans technisch ingerichte reflectiepraktijken in de opleiding kritisch bespreken en enkele contouren schetsen van een onderwijspedagogische visie op reflectie, waarin de emotionele, morele en waardengeboden grondslagen van het pedagogisch handelen op de voorgrond treden.