

4. Identiteit, een *gegeven* en *in wording*

Ina ter Avest en Cok Bakker

Casus¹

Context - Wolfgang is een leraar Godsdienst/Levensbeschouwing op een mbo-school. Hij is ook schoolpastor. Hij geeft les en daarnaast kan hij geraadpleegd worden wanneer mensen dat nodig vinden. De school waar hij werkt, en waar leerlingen voorbereid worden op commerciële en technische beroepen, is tamelijk groot: 2700 leerlingen en ongeveer 150 leraren. Het is een stadsschool met een multiculturele populatie. Wat betreft godsdienst is de school een weerspiegeling van de omgeving: nog niet de helft van de leerlingen heeft een christelijke achtergrond, en er is een behoorlijke moslimminderheid – waarvan de meesten derde-generatie-migranten met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, die over het algemeen niet praktiserend zijn. De leerlingen van Wolfgang zijn amper geïnteresseerd in standaard informatie over het christelijke geloof, maar meer in de problematische aspecten rondom religieuze pluraliteit, leerstellingen en ethiek van andere godsdiensten en de persoonlijke relevantie van geloof.

Collega - Wolfgang kreeg te maken met een conflict rondom een moslima, een studente die in de tweede fase van haar opleiding stage liep op zijn school. Wolfgang noemt haar mevrouw Erdaz, om haar echte naam te vermijden. Zij geeft Burgerschapsvorming en Ethiek. Zij toont haar geloof door een hoofddoek te dragen. Stilzwijgend is haar door de directeur toestemming verleend gehoorddoekt les te geven gedurende haar stage; iets dat in die tijd voor leraren in vaste dienst niet toegestaan is. Zoals elke student zou zij dus de school na haar afstuderen moeten verlaten om elders een vaste baan te zoeken.

Mevrouw Erdaz bereidde haar lessen enthousiast voor en haar lessen werden als motiverend en interessant ervaren. Zij was daardoor enorm populair onder haar leerlingen. Geen van de leerlingen had problemen met haar moslim-zijn. Mevrouw Erdaz toonde belangstelling voor het werk van Wolfgang, vooral in het counsellingsaspect. Wolfgang en mevrouw Erdaz konden goed met elkaar overweg en gaven in haar eerste stagejaar een paar lessen samen. Mevrouw Erdaz leek goed

geïntegreerd in het team. Ze zat vaak in de lerarenkamer met anderen te praten over alledaagse onderwijszaken, of zomaar ergens over. Naast haar gewone onderwijstaak was ze heel gemotiveerd om mee te doen in de voorbereiding van speciale gebeurtenissen, feesten en andere buitengewone bijeenkomsten op school.

Communicatie - Tegen het einde van haar stageperiode gebeurde er iets gek. Mevrouw Erdaz slaagde voor haar laatste examen, met meer dan prachtige cijfers. Die middag kreeg ze een telefoontje van de directeur met de mededeling dat het haar met onmiddellijke ingang verboden was nog op school te komen. Toen ze vroeg naar de reden daarvan kreeg ze een nogal formele reactie. Ten eerste was haar stageperiode afgelopen; ten tweede zou het formeel sowieso niet toegestaan zijn op school te blijven vanwege haar hoofddoek.

Conflict - Deze onverwachte beslissing van de directeur was mevrouw Erdaz een raadsel. Het bleek niet mogelijk hem van mening te doen veranderen. Ten einde raad nam ze contact op met Wolfgang om haar te helpen de directeur te overtuigen en hem op zijn besluit te laten terugkomen. Wolfgang was ook uitermate verbaasd. In zijn rol van schoolpastor en mediator probeerde hij de directeur van gedachten te doen veranderen en mevrouw Erdaz toe te staan haar lessen te geven voor de laatste periode tot aan de zomervakantie, en een fatsoenlijk afscheid van leerlingen en collega's te organiseren.

Wolfgang's inzet leidde nergens toe. De directeur bleef bij zijn beslissing. Naast de nogal formele argumenten noemde hij nu ook dat er geruchten gingen onder collega's dat mevrouw Erdaz haar leerlingen zou aanzetten tot religieuze intolerantie en fundamentalisme. Veel collega's zouden religie als oorzaak van conflicten liever buiten de deur houden van een seculiere school. Dit soort opmerkingen hoorde Wolfgang zelf ook toen hij zoals gewoonlijk in de lerarenkamer kwam, de dag nadat mevrouw Erdaz de wacht aan was gezegd. Sterker nog, in het algemeen leek te gelden: *'blame the victim'*. "Het was haar eigen schuld, waarom ging ze tegen de schoolregels in en droeg ze die hoofddoek?"

Uiteindelijk organiseerde Wolfgang zelf – buiten de schoolmuren - een afscheidsbijeenkomst voor mevrouw Erdaz en de leerlingen die dat wilden. De hele gang van zaken zette hem aan het denken: waar was hij in betrokken geraakt, wat was er werkelijk aan de hand?

¹ Deze casus is in bewerkte vorm overgenomen uit een paper van H.-G. Heimbrock (2018), gepresenteerd op de ISREV conferentie 2018.

In dit hoofdstuk onderzoeken we wat er werkelijk aan de hand kan zijn geweest. Daarvoor bespreken we eerst het begrip ‘de ander’ – wie of wat bedoelen we daarmee? We doen dat tegen het licht van het verzuilde onderwijslandschap in Nederland; een landschap dat aan het veranderen is onder invloed van interculturalisatie en secularisatie, processen waarvan religie onmiskenbaar deel uitmaakt. Het één en ander blijkt van doorslaggevende invloed op de identiteitsontwikkeling van personen – leerkrachten, ouders en leerlingen – en daarmee op de ontwikkeling van de identiteit van een school. De (voortdurende) ontwikkeling van normatieve professionaliteit van de leerkracht krijgt in het proces van schoolidentiteitsontwikkeling speciale aandacht. Haar/hem zien wij als een belangrijke ‘drager’ van die identiteit. Die speciale verantwoordelijkheid blijkt ook uit de aanbeveling voor een ‘performatieve dialoog’ van leerkrachten en ouders, waarmee we deze bijdrage ‘Identiteit, een *gegeven* en *in wording*’ besluiten.

1. ‘De ander’ als struikelblok

Wat was er werkelijk aan de hand? In bovenstaande casus, die zich afspeelde in de onderwijscontext van Duitsland,² definiëren verschillende mensen zich in wisselende contexten aan ‘de ander’. ‘De ander’ is bepalend voor hun identiteit, die zich in veranderende omstandigheden op andere facetten (verder) ontwikkelt. Wolfgang is voor mevrouw Erdaz ‘de ander’ aan wie ze zich ontwikkelt als collega waarmee lessen samen voorbereid en gegeven kunnen worden. Mevrouw Erdaz is op haar beurt ‘de ander’ aan wie leerlingen zich kunnen ontwikkelen wat betreft hun belangstelling voor Burgerschapsvorming en Ethiek. Voor de directeur is mevrouw Erdaz ‘de ander’ die afwijkt van de regels, waardoor hij zich gedwongen voelt haar te ontslaan, zodat zijn school gehoor kan blijven geven aan de regelgeving van de overheid. Voor mevrouw Erdaz is de directeur ‘de ander’ die tegen alle verwachtingen in – gezien het gedoogbeleid tot nu toe – haar abrupt de deur wijst. Voor collega’s is mevrouw Erdaz ‘de ander’, wat leidt tot het aanscherpen van hun positie ten aanzien van religie en school en de vastgelegde regelgeving daaromtrent. Voor mevrouw Erdaz zijn op haar beurt de collega’s ‘de ander’ waardoor zij zichzelf opeens ziet als ‘de hoofddoekte moslima’ die tegen de regels zondigt door op deze school les te geven.

Voor wie is de school ‘de ander’ en wie ontwikkelt zich op welke manier aan deze beslissing van de directeur als ‘het gezicht van de school’? Wat zegt dit over de

² Een soortgelijke situatie is beschreven door Ter Avest & Bakker (2017b). We kiezen hier voor een beschrijving uit de onderwijscontext van onze oosterburen om het internationale aspect van deze problematiek naar voren te laten komen.

identiteit van de school? Mevrouw Erdaz’ aanwezigheid lijkt voor de school storend te zijn voor het zichtbaar en voelbaar maken van de identiteit: mevrouw Erdaz als struikelblok. Maar wie struikelt er, waarom, en waartoe leidt het? Om daar verder over te kunnen denken, beschrijven we hierna wat we verstaan onder het begrip identiteit. In het kader daarvan gaan we dieper in op identiteit van een school en hoe die ontstaat en zich steeds verder ontwikkelt. We doen dat tegen de achtergrond van het verzuilde onderwijslandschap in Nederland.

2. Context: het verzuilde onderwijslandschap in Nederland

In de tweede helft van de 20e eeuw was het Nederlandse onderwijs verdeeld over drie zogenoemde ‘zuilen’: een protestants-christelijke, een rooms-katholieke en een liberale/vrijzinnige zuil. Met het begrip ‘verzuiling’ beschrijven we de situatie waarin verschillende levensbeschouwelijke subculturen elkaar tolereren in een soort van LAT-relatie: *Living Apart Together*. Verzuiling wordt wel gezien als een typisch Nederlandse manier van omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit (Ter Avest et al., 2007; Ter Avest & Bakker, 2017a).

Voor sommige christelijke en islamitische scholen (directeuren, leerkrachten en ouders) vormen godsdienstige traditionele gewoontes een ‘veilige haven’, die welomlijnd is beschreven in missie- en visiedocumenten – klaar om geïmplementeerd te worden in het onderwijs van alledag (teaching and learning *in*). Dat zijn de scholen met een christelijke (protestantse of rooms-katholieke) identiteit, een islamitische identiteit of een hindoe-identiteit. In 2017 waren er in totaal 6807 basisscholen. Openbare basisscholen waren daarbinnen het sterkst vertegenwoordigd (31,8%) gevolgd door rooms-katholieke scholen (30,5%), protestants-christelijke basisscholen (29,7%) en ten slotte door basisscholen met een denominatie in de categorie ‘overig bijzonder’ (8,0%). Onder deze laatste categorie vallen islamitische en hindoescholen en scholen met een specifieke pedagogische identiteit, zoals montessorischolen, jenaplanscholen en de vrije scholen. De verhouding tussen basisscholen van verschillende denominaties is de laatste jaren stabiel gebleven (CBS, geraadpleegd op 16 oktober 2016). Wat betreft het vervolgonderwijs waren er in het schooljaar 2017/2018 in totaal 652 scholen: 186 scholen voor openbaar onderwijs, 133 scholen voor protestants-christelijk onderwijs en 145 scholen voor rooms-katholiek onderwijs.

Al deze scholen worden gefinancierd door de overheid en gecontroleerd door de Onderwijsinspectie. Deze scholen brengen hun christelijke, islamitische of hindoe-identiteit op verschillende manieren in praktijk, onderverdeeld in *geleefde* identiteit (bijvoorbeeld door directeur en leerkrachten; de ‘dragere’ van identiteit) en *beleefde* identiteit (zoals door leerlingen en hun ouders). De *formele* of beschreven identiteit

speelt voor verschillende betrokkenen (leerlingen, ouders, leerkrachten, directeur) een andere rol. We komen daar in paragraaf 5, 6 en 7 uitvoerig op terug.

3. Interculturalisatie

Met de komst in de tachtiger jaren van de vorige eeuw van kinderen uit Turkije en Marokko (in het kader van gezinshereniging van arbeidsmigranten uit de zestiger jaren), werden directies en leerkrachten uitgedaagd voor ‘de ander’, de moslimleerling, plaats te maken in hun school en in de klas. Sommige christelijke scholen hielden vast aan hun gewoontes van gebed, bijbellezen en psalmen en gezangen zingen aan het begin van de dag. Zij verwachtten van ‘de ander’ dat die zich zou aanpassen aan de heersende waarden en normen in de school, die deel uit maakten van de cultuur of de identiteit van de school. Andere christelijke scholen gingen op zoek naar overeenkomsten in tradities – in de meeste gevallen de christelijke en islamitische traditie. Nog weer andere scholen maakten werk van de interreligieuze dialoog, waarin de ontwikkeling van tolerantie ten opzichte van het verschil belangrijk is. Zij stelden zich ten doel hun leerlingen voor te bereiden op de interreligieuze dialoog door die te praktiseren in de school – zowel tussen leerkrachten onderling als tussen leerkrachten en ouders (nadruk op ‘teaching and learning *from*’) (Ter Avest, 2009; Rietveld-van Wingerden & ter Avest, 2012).

Naast christelijke, islamitische, en hindoescholen kennen we in Nederland ook openbare scholen. Op deze scholen worden leerkrachten geacht hun leerlingen neutrale en objectieve kennis over verschillende levensbeschouwingen te geven (‘teaching and learning *about*’). Zich bewust van de onmogelijkheid strikt neutraal en objectief les te geven over levensbeschouwelijke tradities, heeft het openbaar onderwijs de visie over onderwijs aangepast aan de pluraliteit in de Nederlandse samenleving, die zij benoemen als ‘actieve pluriformiteit’. Op openbare scholen is elk kind welkom, ongeacht de levensbeschouwing van de ouders. De school wordt gezien als een ‘samenleving in het klein’ die de pluraliteit van de ‘samenleving in het groot’ weerspiegelt, met de leerkracht als rolmodel voor een tolerante houding in het samenleven temidden van diversiteit. Mochten ouders van kinderen in het openbaar onderwijs toch godsdienstles volgens een specifieke traditie voor hun kinderen wensen, dan is de school verplicht christelijke of islamitische lessen te organiseren, of lessen in het hindoeïsme of in het humanisme onder schooltijd te verzorgen (Godsdienstig Vormings Onderwijs/Humanistisch Vormings Onderwijs; GVO/HVO).

Vanaf 1985 moeten alle scholen in Nederland de leerlingen in het leergebied ‘Geestelijke Stromingen’ informeren over verschillende levensbeschouwingen. Daarnaast zijn er nieuwere verplichte leergebieden, zoals bijvoorbeeld

burgerschapsonderwijs, waarbinnen religie expliciet op enigerlei wijze aan bod dient te komen. Dat geldt voor openbare, christelijke, islamitische en hindoescholen, alsook voor scholen met een specifieke pedagogische signatuur (zoals de montessori- en jenaplanscholen en de vrije scholen).

4. Secularisatie

Niet alleen de komst van ‘*anders*gelovigen’³ zorgde voor verandering in cultuur in Nederlandse scholen, ook secularisatie⁴ van de samenleving maakte het gewenst om voor ‘*anders*denkenden’ een plaats in te ruimen in de klas. Niet alle ouders zien zichzelf (nog) als behorend tot één bepaalde geloofstraditie. Sommige ouders nemen in hun kijk op het leven elementen van verschillende tradities op; een verschijnsel dat aangeduid wordt met de term bricolage, flexibel geloven of ‘multiple religious belonging’ (Kalsky & Pruim, 2014). Was het op het hoogtepunt van de verzuiling voor ouders een vraag hoe hun kinderen een stevige geloofsidentiteit konden ontwikkelen, en vertrouwden ze daarbij op de rol van school en kerk daarin, nu vragen ouders zich af hoe ze hun kind kunnen opvoeden in een wereld van verschil, en wie daarbij een bondgenoot kan zijn. “Waaraan kan ik mij oriënteren in dat opvoedingsproces en wat is de rol van de school in de levensbeschouwelijke opvoeding?” “Hoe ontwikkelt mijn kind een stevige eigen identiteit in een wereld van verschil, zonder onverschillig te worden?” Dat zijn vragen die ouders zich vandaag de dag stellen.

5. Identiteit

“Niet meer zonder jou”, zegt Nazmiye Oral in haar provocerende monoloog tegen haar moeder (ZINA-theatervoorstellingen 2016-2018 en documentaire 2018). Nazmiye Oral daagt haar toehoorders in een meeslepende monoloog uit haar bewustwordingsproces mee te voltrekken; een bewustwordingsproces waarin zij zich wil ontdoen van de als negatief ervaren gegeven/toegewezen identiteit en de relatie met haar moeder tijdens haar eigen identiteitsontwikkeling. Zij komt tot de ontdekking dat juist het zich afzetten tegen haar moeder, en het voortdurend – en ondanks alles – in gesprek willen blijven met de vrouw die haar het leven heeft geschonken, maakt dat zij kan zijn wie ze wordt.⁵

3 Let op het gebruik van het gebruik van ‘anders’ in de samengestelde begrippen ‘*anders*gelovigen’ en ‘*anders*denkenden’ in dit verband: anders, gezien vanuit het tot dan toe in Nederland gangbare christelijk perspectief.

4 Secularisatie verstaan wij als vermindering van de invloed van (al dan niet geïnstitutionaliseerde) godsdienstige levensbeschouwingen op het leven van individuen en op de samenleving als geheel.

5 Voor een documentaire: zie De Jong (2018).

Zonder de ander gaat het niet, een eigen identiteit ontwikkelen, zegt Nazmiye Oral. Dat zegt ook Nasrdin Dchar in zijn voorstelling 'Ja'.⁶ Expliciet vraagt hij in die voorstelling zijn publiek 'ja' te zeggen op zijn vraag het samen te doen – samen die interculturele en interreligieuze samenleving gestalte te geven. Dat was vroeger nog sterker het geval, toen 'de ander' aangaf waar je vandaan kwam. Een mens werd genoemd als 'dochter van' of 'zoon van' en daarmee werd een identiteit 'gegeven'. In de Bijbel vinden we lange geslachtsregisters waarmee een nieuwgeborene geïdentificeerd werd als staande in een lange traditie, in de voetsporen van geachte voorvaders; soms ook van een voormoeder, wat meestal een teken is van een heel bijzondere boreling. In de christelijke traditie wordt de moeder met naam en toenaam vermeld bij Mozes, en ook bij Jezus.

Tot in onze tijd speelt afkomst een belangrijke rol in de identiteitsontwikkeling. Al speelt familieafkomst en daarmee de sociale positionering niet altijd meer zo'n allesoverheersende rol, het blijkt met name bij kinderen en jongeren met een migratieachtergrond blijvend van belang te zijn. Men spreekt in dat verband van een 'toegewezen' identiteit (Kortram, 2004). Het is in dat geval één bepaald aspect dat door anderen als dominant wordt gezien in de identiteit. De ander, het kind, wordt alleen maar gezien als 'die Marokkaan', 'die moslim' of 'dat vluchtelingenkind'.

Wat onder identiteit verstaan wordt, is veranderd. Van een eenduidig verstaan, is men gekomen tot een meervoudige of meerstemmige opvatting van identiteit (zie bijv. Hermans & Jansen, 1995; Verkuyten 2010). In verschillende contexten en als reactie op andere prikkels kan een bepaald facet (een bepaalde 'stem') van een identiteit op de voorgrond treden. Meerdere facetten of 'stemmen' 'strijden' soms om voorrang om van zich te kunnen laten horen. De *dialogical self theory* (DST) beschrijft die 'strijd' en de diversiteit aan posities die verschillende stemmen in wisselende contexten kunnen innemen (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Volgens deze theorie is identiteit een dialogisch proces van verschillende 'stemmen' in de '*society of mind*' die in een bepaalde context geprikkeld worden zich te positioneren en van zich te laten horen. Flexibiliteit in het positioneren is een kenmerk van de identiteitsopvatting volgens de DST. Een voorbeeld daarvan is te vinden in het verhaal van een studente die zich gevangen voelde tussen een 'stem' die haar verplichtte tot het organiseren van een feestelijke maaltijd voor gasten van haar ouders, en een

'stem' die van haar – als ambitieuze studente – eiste zich goed voor te bereiden op een toets. De stemmen 'ik als gehoorzame dochter' en 'ik als ambitieuze studente' zochten in dialoog naar een nieuwe stem die passend zou zijn in de veranderende situatie van een Marokkaanse familie in Nederland (Ter Avest, 2014; zie ook Ter Avest, 2017).

In zijn boek 'Identiteit' (2013) bouwt Paul Verhaeghe voort op het idee van meervoudige of meerstemmige identiteit. Hij gaat ervan uit dat identiteit "veeleer een verzameling van ideeën is die de buitenwereld op ons lijf geschreven heeft. Identiteit is een constructie" (p. 15). Identiteit is werk in uitvoering, zou je kunnen zeggen, waarbij de nabije en verderaf gelegen omgeving een belangrijke rol speelt. Het zijn mensen uit de directe omgeving (micro), in eerste instantie ouders en verzorgers, die ons vertellen wie we zijn: "Je bent lief als je je kleine broertje een kusje geeft." Of: "Dat is niet aardig van je, dat je die pop afpakt." Niet alleen concrete gedragingen worden benoemd, ook legt men een relatie met ouders en grootouders: "Zich terugtrekken als het te spannend wordt, dat deed haar vader vroeger ook al." Of: "Hij kan typetjes nadoen – net haar oma, die had ook zo'n gevoel voor theater!" Allemaal elementen waaruit het kind zelf een eigen identiteit construeert: "Ik ben soms lief, en soms niet". "Ik kan goed iemand nadoen."

Naast het in zichzelf opnemen van wat de omgeving aanbiedt en dat overnemen (nadoen, 'papegaaien' als identiteitsontwikkelingsfase), is er ook de behoefte om zich te onderscheiden in de context (meedoen en zelf doen). Het eerste proces noemt Verhaeghe 'identificatie' of 'spiegelen'; het tweede 'separatie' vanuit een behoefte aan autonomie (ibid., pp 17-18). Het gaat hier om twee basismotieven in het menselijk bestaan: het eigen welbevinden en het verlangen ergens bij te willen horen en gericht zijn op de ander enerzijds, en het streven naar onafhankelijkheid en gericht zijn op zichzelf anderzijds (het zogenoemde A- en Z-motief; Hermans&Hermans-Jansen, 1995). Het zijn basismotieven die altijd aanwezig zijn, en waarvan soms een motief domineert. Dat kan tot verstarring leiden, wat – de identiteitsopvatting van Hermans & Konopka (2010) volgend – niet wenselijk is voor een gezonde identiteitsontwikkeling.

De omgeving waarin het kind een eigen unieke identiteit ontwikkelt, is voor een baby heel klein, en wordt langzaam maar zeker steeds groter. Dat betekent ook dat de hoeveelheid van de reacties op zijn/haar zijn groter wordt en de aard ervan verandert (Bronfenbrenner 1999). Elk niveau (micro-, meso-, en macroniveau) speelt in het leven van een kind in meerdere of mindere mate een rol in de identiteitsontwikkeling.

⁶ Voor meer informatie: zie nasrdindchar.nl

Zoals we hierboven al zagen, vormen ouders en gezin het microniveau waarin het kind zichzelf leert kennen – als totaal afhankelijke baby, als kind dat zich al imiterend de kleine wereld van thuis eigen maakt, en als speelmaatje van andere broertjes of zusjes. De school vormt het mesoniveau waarin het kind leert de rol van leerling en medeleerling op zich te nemen, een leerstijl ontwikkelt en langzamerhand medeverantwoordelijkheid gaat dragen voor het klassen- en schoolklimaat. In de school nemen leerkrachten als rolmodellen een belangrijke plaats in. Het macroniveau van de samenleving als geheel, met de heersende waarden en normen, is de achtergrond waartegen zich het proces van identiteitsontwikkeling voltrekt.

Elk niveau kenmerkt zich door een bepaalde cultuur. Een gezinscultuur wordt bijvoorbeeld gekenmerkt door een gebed aan het begin van een gezamenlijke maaltijd, het vieren van Sinterklaas, een liedje voor het slapen gaan, of de gang naar de kerk of moskee; een schoolcultuur krijgt gezicht in de weekopening en -sluiting op maandag respectievelijk vrijdag; de Nederlandse samenlevingscultuur toont zich in het belang van gezondheid en sport, en de nadruk op dat laatste bij het vieren van Koningsdag. De Nederlandse samenlevingscultuur, of de Nederlandse identiteit, toont zich ook in de onderwijsvrijheid en het daaruit voortvloeiende verzuilde onderwijssysteem zoals we dat hierboven beschreven hebben. In de Nederlandse cultuur nemen vrijheid van meningsuiting en het ontwikkelen van tolerantie ten opzichte van ‘de ander’ in het leren samenleven temidden van verschil een heel belangrijke plaats in. Dat blijkt de laatste jaren uit de soms heftige debatten die over de Nederlandse identiteit gevoerd worden. Het zwartepietendebat illustreert de opvatting van identiteit als ‘werk in uitvoering.’

6. Identiteit van een school

Wat hiervoor over de identiteit van een persoon gezegd is, kan als metafoor dienen voor de identiteit van een organisatie – in ons geval een onderwijsorganisatie: de school. Over de identiteit van een school wordt geschreven in missie- en visiedocumenten van de school. Daarin is de *formele* identiteit van de school vastgelegd. De alledaagse praktijk, met haar omgangsvormen en gewoontes noemen we de *informele* identiteit van de school.

Formeel of informeel: de identiteit van de school is zichtbaar in uiterlijke kenmerken, zoals bijvoorbeeld de architectuur van het gebouw en de inrichting van de school. Ervaarbaar wordt de identiteit in het gedrag van directie en leerkrachten, van leerlingen in de klas en op het plein, van ouders in de school of bij het hek. Identiteit

is zichtbaar in de begroeting van leerlingen aan het begin van de les en in de manier van omgaan met de kennis van ouders over hun kind, tijdens zogenoemde 10-minutengesprekken en ouderavonden. We maken een onderscheid in beschreven, geleefde, en ervaren of beleefde identiteit. Wat in missie- en visiedocumenten en in de schoolkrant staat, heeft een statisch karakter en noemen we de *beschreven* of *formele* identiteit. Wat het team in praktijk brengt in de dynamiek van alledag, in hun doen en laten in de klas en in de omgang met ouders, noemen we de *geleefde* of *informele* identiteit. Wat leerlingen en ouders daarvan aan den lijve ondervinden, in hun contacten met leerkrachten en directie, noemen we *ervaren* of *beleefde* identiteit. Echter, het is ingewikkelder dan deze op het oog eenvoudige categorisering doet vermoeden. Ook de leerkrachten immers interpreteren en beleven – ieder op een eigen unieke manier – de identiteit van de school zoals die formeel is vastgelegd in missie- en visiedocumenten. Er kan een zekere spanning bestaan tussen de formele en beschreven identiteit, en de interpretatie, vormgeving en beleving daarvan door de ‘dragers’ van identiteit (zie o.a. Kuipers, 2016). En om het nog complexer te maken, stellen we de vraag naar de relatie tussen de ontwikkeling van de identiteit van de school en de kwaliteit van het onderwijs, en tussen ‘goed onderwijs’ en de professionaliteit van de ‘dragers’ van identiteit (Bakker & Montesano Montessori, 2016, p.). Op de complexiteit van onderwijzen en leren, en de interactie tussen de verschillende vormen van identiteit gaan we hierna in paragraaf 8 verder in. Eerst nu iets over de totstandkoming van de identiteit van een school.

7. Identiteitsontwikkeling van een school

We hebben hiervoor laten zien dat er vanuit verschillende perspectieven naar identiteit van scholen gekeken kan worden. Wanneer we meer willen weten over de identiteit van een school kunnen we beginnen bij missie- en visiedocumenten en daarin lezen hoe de school formeel de identiteit beschrijft. Sommige ouders beginnen daar, als zij zich oriënteren voor de aanmelding van hun kind. Andere ouders kiezen ervoor om een kijkje te nemen bij de school. Zij observeren bijvoorbeeld het gedrag van leerkrachten tijdens het spelen van de kinderen op het plein. Of ze maken een afspraak voor een rondleiding in de school tijdens schooluren en wonen een les bij. Hen gaat het om de geleefde identiteit. Weer andere ouders gaan te rade bij mensen die zij kennen en die al kinderen op een van de scholen hebben. Belangrijk is voor ouders dat het ‘goed voelt’ (Ter Avest et al. 2013).

Er wordt nogal eens gedacht dat identiteit, eenmaal gevormd, onveranderlijk is. Hierboven hebben we gezegd dat de identiteit van personen werk in uitvoering is, en

zich ontwikkelt in een samenspel met de directe en wat verder verwijderde omgeving. Dat geldt ook voor een school. En zoals voor een kind geldt dat nu eens het ‘erbij willen horen’ domineert, dan weer ‘autonomie’ op de voorgrond treedt, zo geldt dat ook voor een school.

In het eerste geval spreken we van een deductieve benadering van de ontwikkeling van identiteit. Het belang van de traditie waarin de school zichzelf positioneert, waar de school ‘bij wil horen’, is dan leidend – zowel voor de formele beschrijving van de identiteit van de school, als voor concrete praktijken in de klas en in de omgang met ouders en andere betrokkenen bij de school. Uit de beschreven formele identiteit van een school en de centrale waarden worden dan normen en regels gedestilleerd die nauwgezet gevolgd worden in de alledaagse school- en klassenpraktijk. In die praktijken is zichtbaar dat de school in die ene bepaalde traditie staat, en dat individuele teamleden ‘erbij’ horen, bij die specifieke schoolgemeenschap – specifiek christelijk, islamitisch of anderszins zich aan een levensbeschouwelijke of pedagogische traditie oriënterend. Een christelijke school schrijft bijvoorbeeld: “Het fundament van ons onderwijs vinden we in de Bijbel.” Daaraan is voor die school de norm ontleend zoals in de Bijbel beschreven staat: “En deze woorden, die ik u heden gebiede, zullen in uw hart zijn. En gij zult ze uw kinderen inscherpen, en daarvan spreken, als gij in uw huis zit, en als gij op den weg gaat, en als gij nederligt, en als gij opstaat.” (Deuteronomium 6: 6,7). Daaruit is dan de regel voortgekomen elke dag met bijbellesing te beginnen, en dat doe je dan als leerkracht. Op deductieve manier wordt de beschreven identiteit tot een door de leerkracht uitgevoerde praktijk, een geleefde identiteit.

Het kan ook andersom: vanuit een door directie en teamleden vormgegeven geleefde identiteit, een ‘zo doen wij dat als school’, groeit langzaam maar zeker de behoefte om het één en ander vast te leggen; op die manier ontstaat van onderaf, ‘in het veld’, een beschreven identiteit. In dat geval is in het team het streven naar autonomie overheersend. Leerkrachten, in samenspraak reflecterend op hun onderwijspraktijken, ontdekken wat zij waardevol vinden. Zij besluiten aan die aspecten expliciet en méér aandacht te besteden dan tot dusver in hun alledaagse werkzaamheden. Zij vinden het belangrijk op die onderdelen rolmodel voor hun leerlingen zijn. Dat wordt vervolgens vastgelegd in het missie- en visiedocument van de school. Zo wordt – op inductieve wijze – geleefde identiteit tot beschreven identiteit. Het team verwacht dat dat ook voor leerlingen en hun ouders een ervaren identiteit zal zijn.

In de praktijk zal de identiteit van een school zich vaak ontwikkelen in een mix van deductieve en inductieve processen. Dat wordt wel genoemd: een proces van abductief redeneren, in ons geval in het kader van (school)identiteitsontwikkeling. Tegenwoordig is de wens om over de identiteit van de school met ouders (en soms ook met leerlingen) in gesprek te zijn en te blijven. Leerkrachten en ouders samen vormen immers de omgeving waarin verhalen (letterlijk en figuurlijk) klinken: een ‘narratief geheel’, waaraan het kind zich spiegelt en dat processen van identificatie en separatie stimuleert. Voor elk directielid en teamlid zal op de één of andere manier de eigen kijk op het leven doorklinken in het vormgeven aan de identiteit van de school. Ook de identiteit zoals die op dat moment beschreven is zal een rol spelen. En, *last but not least*, zal ook de grotere context een plaats innemen in het vorm geven aan en reflecteren op de identiteit van de school, een reflectieproces dat we aanduiden als een proces van normatieve professionalisering.⁷ Elke ‘drager’ van identiteit werkt op eigen wijze aan een Tijdelijk Werkbare Overeenstemming (TWO; Wierdsma, 2014), een manier van werken die hij of zij voor zichzelf kan verantwoorden, en waarin de identiteit van de school zichtbaar en ervaarbaar wordt – waarbij ‘tijdelijk’ een werkbaar begrip is. Dit proces, dat verder reikt dan de technische, onderwijskundige aspecten van het onderwijs, vraagt nogal wat van de teamleden. Normatieve professionalisering is daarvoor een voorwaarde.

8. Normatieve Professionalisering

In het professionaliseringsproces van een leerkracht kunnen twee aspecten onderscheiden worden: een technisch-instrumenteel aspect en een normatief aspect. Onder het technisch-instrumentele aspect verstaan we dat leerkrachten zich onderwijsmethoden hebben eigen gemaakt, dat zij bijvoorbeeld op de hoogte zijn van de SBL-, of anderszins geformuleerde en vastgestelde, competenties en zich daarin ontwikkeld hebben, dat zij de standaard protocollen kennen in geval van overlijden van een leerkracht of leerling, en het pestprotocol kunnen hanteren. Zijn zij goede leerkrachten als zij de SBL-competenties ontwikkeld hebben en zich houden aan de verschillende voorschriften? En wat belangrijker is: biedt dat een juiste basis om deel te nemen aan identiteitsgesprekken in het kader van deductieve/abductieve identiteitsontwikkeling van de school?

Omdat een leerkracht meer is dan de uitvoerder van voorgeschreven regels, en meer doet dan alleen maar ‘kleuren binnen de lijntjes’ van het onderwijssysteem,

⁷ Zie over ‘normatieve professionalisering’ ook Deel 1, Hoofdstuk 9 van Edwin van der Zande, elders in dit boek.

wordt in 'Complexity in Education' (Bakker & Montesano Montessori, 2016) naast de hiervoor genoemde technische specificaties en de instrumentele benadering van een leerkracht gesproken over het belang van de persoonsvorming van de (aankomende) leerkracht. Het gaat in het onderwijs immers om 'de persoon van de leerkracht' in interactie met de leerling, in de context van de klas als samenleving in het klein (het microniveau), de identiteit van de school (het mesoniveau) en het onderwijssysteem in de Nederlandse samenleving (het macroniveau; Bakker & Montesano Montessori, 2016, p. 14). Het is van belang dat de leerkracht zich bewust is van de eigen positie in dit spanningsveld, en een manier van doen ontwikkeld heeft die recht doet aan zowel de eigen waardenoriëntatie ('de persoon van de leerkracht') als de andere 'spelers in het veld'. Het resultaat van dit complexe reflectieproces, dat we aanduiden met de term 'normatieve professionalisering', is dat een leerkracht geacht kan worden niet klakkeloos de regels van 'het systeem' te volgen, maar zich er een eigen beeld van te hebben gevormd. Het betekent tevens dat elke leerkracht, bijvoorbeeld in teambijeenkomsten over de identiteit van de school, zich bewust is van het feit dat elke collega – net als hij of zij zelf – een eigen beeld heeft van bijvoorbeeld 'de identiteit van de school'. Rekening houdend met de verschillende beelden van 'het onderwijssysteem' en 'de identiteit van de school' kan het niet anders dan dat een leerkracht zich gaat realiseren dat het onmogelijk is gestandaardiseerde oplossingen aan te reiken voor onvoorspelbare en grillige situaties in de klas, op school en met ouders.

Het is niet te voorkomen dat een inductief proces van identiteitsontwikkeling van de school leidt tot heftige en emotionele gesprekken. Ieders persoonlijke beeld is immers in het geding! Om dergelijke bijeenkomsten, over een thema dat alle betrokkenen na aan het hart ligt, in goede banen te leiden, beschrijven we hierna een mogelijke werkwijze waarin leerkrachten en ouders samen komen, en er zowel deductief als inductief te werk wordt gegaan in een gezamenlijk proces van schoolidentiteitsontwikkeling (zie: Rosmalen 2013, pp 313-327).

9. Performatieve dialoog

Een groep leerkrachten en ouders komt bij elkaar rondom een voor de school funderende tekst, bijvoorbeeld een tekst uit de eigen religieuze traditie die symbool staat voor een van de manieren waarop de school 'goed onderwijs' wil realiseren. Dat zou voor een christelijke school een tekst over 'naasteliefde' kunnen zijn, bijvoorbeeld een parabel van Jezus daarover; voor een islamitische school een tekst over het leven van de profeet Mohammed; voor een vrije school een tekst van Rudolph Steiner over de oorsprong en het belang van rituelen. Die tekst is de

deelnemers aan de dialoog van tevoren toegezonden. Hen is gevraagd uit die tekst een zin of een citaat te onderstrepen dat hen raakt. Ook is hen gevraagd bij die zin of dat citaat een persoonlijke toelichting te schrijven. In een kring zittend lezen de deelnemers om de beurt hun keuzezin of -citaat voor, gevolgd door hun persoonlijke ontboezeming bij die tekst. De anderen luisteren aandachtig. Men reageert niet. Vervolgens noteren de deelnemers zo letterlijk mogelijk dát deel van wat een ander heeft voorgelezen dat hen geraakt heeft. Ook bij dat (zo letterlijk mogelijke) citaat van de ander noteren zij hun persoonlijke reactie: wat geeft hen te denken, wat willen ze toevoegen, waar kunnen ze (n)iets mee? Ook dat, het citaat gevolgd door de persoonlijke opmerking(en), lezen de deelnemers rustig aan elkaar voor. Dit alles gebeurt vrijwel in stilte: men neemt de tijd, men luistert aandachtig naar elkaar en gaat rustig bij zichzelf te rade wat het gehoorde met hem/haar doet.

Tot slot wordt er gesproken, bijvoorbeeld over wat is opgevallen in de citaten en aanvullende opmerkingen, over de thema's die gehoord zijn, over waardoor men geraakt is en aan het denken gezet.

Deze werkwijze maakt een verhaal-van-ver tot een verhaal-van-nu voor de deelnemers. Het verhaal waarmee de dialoog gestart is, is in het luisteren naar en spreken met elkaar tot leven gebracht. We spreken daarom van een *performatieve dialoog* - het verhaal is als het ware opnieuw gebeurd en daarmee 'echt waar' geworden. Verschillende manieren van verstaan – van het verhaal, van elkaar als leerkrachten en ouders – vinden elkaar in een gedeeld narratief van de school. Verhalen-van-ver komen samen in verhalen-van-nu: het verhaal van de school, of liever: van de schoolgemeenschap (zie ook Hermans & Van der Zee 2009), het verhaal van leerkrachten én ouders; een narratief als spiegel waarin elk kind een eigen unieke identiteit kan ontwikkelen. Identiteit: zowel voor de leerling als voor de school is en blijft het werk in uitvoering.

10. 'De ander': struikelblok?

De identiteit van de school in de casus aan het begin van dit hoofdstuk wordt duidelijk wanneer er een situatie ontstaat die in strijd is met de officiële regelgeving van het Duitse onderwijssysteem. De formele identiteit van de school volgt de geldende regels. In de casus lijkt een aspect van de informele en geleefde identiteit van de school te bestaan uit het onbespreekbaar laten of het langs elkaar heen leven en praten van een opvallend en niet te negeren aspect van de identiteit: de kledingvoorschriften van onderwijsgegenden. Wolfgang en mevrouw Erdaz lijken daar onderling niet over te hebben gesproken, en zij hebben kennelijk de collega's niet betrokken in hun gezamenlijke en succesvolle lesvoorbereiding en -uitvoering. De

collega's onderling hebben hun opvattingen niet anders dan in informele één-tweetjes en bij de koffie geuit, zonder dat ze daarover met elkaar diepgaand van gedachten gewisseld hebben. De directeur heeft – zich afstemmend op de formele regelgeving – geen kans gezien zijn gedoogstrategie (geleefde identiteit, en door leerlingen beleefde identiteit!) tot formele richtlijn te laten uitgroeien. Gezien de uitlatingen van collega's is hij er kennelijk niet in geslaagd zijn team in zijn denkwijze mee te krijgen en van geleefde identiteit formele identiteit te maken. Waar is Wolfgang, of liever het hele team, in verzeild geraakt? Wat speelt hier allemaal?

'Op het kabaal van de stem van de angst voor de ander, kan stilte niet het antwoord zijn', zegt minister Sigrid Kaag van Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking in haar Abel Herzberg lezing (2018). Een oorverdovende stilte volgde er na het vertrek van mevrouw Erdaz; een stilte omlijst door drogredenen. In die stilte laat Wolfgang zijn stem horen en maakt zichtbaar waar hij staat in deze situatie: hij organiseert een afscheidsbijeenkomst voor mevrouw Erdaz.

Zo kon het dus gebeuren dat mevrouw Erdaz een struikelblok werd. Wat hebben de leerlingen geleerd van dit verhaal over de identiteit van de school? Vage vermoedens en onderbuikgevoelens verdrijven het verlangen te weten wat er werkelijk aan de hand is en helder te maken hoe de school zich positioneert, balancerend in het spanningsveld tussen deductief redeneren en de regels van het systeem volgen enerzijds en inductief redeneren en de weg bewandelen van de dialoog om te komen tot een voor ieder acceptabele Tijdelijk Werkbare Overeenkomst aangaande de identiteit van de school anderzijds. Wat zegt de stilte rondom het vertrek van mevrouw Erdaz de leerlingen? Hebben zij – zich spiegelend aan dit 'verhaal' – geleerd dat je beter maar niet 'anders' kunt zijn, want dat kost je je baan? Of hebben zij geleerd dat je stem verheffen, zoals Wolfgang doet, in zo'n individueel geval leidt tot buitengesloten worden (zoals de afscheidsbijeenkomst letterlijk buiten de schoolmuren plaatsvindt)? Of is dit 'struikelblok' voor de leerlingen geworden tot een ontwikkelingstimulerend 'critical incident',⁸ en heeft het hen geprikkeld om te reflecteren op de eigen positionering in de driehoek van persoon, organisatie en context?

⁸ Het begrip 'critical incident' is door Kelchtermans & Vanden Berghe in 1994 gebruikt voor momenten die leerkrachten zich herinneren als belangrijke gebeurtenissen, die hun denken ten aanzien van het lerarenberoep blijvend beïnvloed hebben. Termen die min of meer hetzelfde aanduiden zijn 'innovative moment' (Gonçalves, M.M. & A.P. Ribeiro 2012), 'disruptive moment' (Ter Avest, I., 2014; Bakker, C., I. Ter Avest 2018) en in het Nederlands: kritisch incident (Kelchtermans, G. & R. Vandenbergh, 1994), en ontregelende momenten (Anbeek, C. 2011).

In zijn 'burgerlijke ongehoorzaamheid' heeft Wolfgang het gesprek over de identiteit op de agenda geplaatst. Leraren als persoon participeren hoe dan ook in identiteit-in-uitvoering van de school. Hun (zich steeds verder) ontwikkelende normatieve professionaliteit is een bouwsteen in de identiteit als Tijdelijk Werkbare Overeenstemming – een oriëntatiepunt bij voorkomende dilemma's met betrekking tot 'het goede doen' in het kader van 'goed onderwijs'. Samen met collega's, eventueel ook samen met ouders, werken leerkrachten, bijvoorbeeld in zo'n performatieve dialoog, aan het narratief van de school waaraan leerlingen hun unieke identiteit (verder) kunnen ontwikkelen. Identiteit als ruimte voor de stem die de stilte kan doorbreken.

Literatuur en bronnen

- Anbeek, C. (2011). *Overlevingskunst: Leven met de dood van een dierbare*. Kampen: Ten Have.
- Bakker, C. (2012). Identiteit 'in actu': Wat je doet is wat je gelooft. In C. Bakker, B. van den Berg, A. Broers, C. Fortuin-van der Spek, M. Kalsky, J. Roemer, & H. Wassink (Eds.), *Identiteit in beweging: Essays en verhalen over schoolontwikkeling* (pp. 36-41). Amersfoort: CPS.
- Bakker, C. (2013). *Het Goede leren: Leraarschap als normatieve professie* (Dubbeloratie). Normatieve Professionalisering, Hogeschool Utrecht, Utrecht & Levensbeschouwelijke Vorming, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Bakker, C. (2016). Normatieve Professionalisering: Moedig balanceren tussen instrumentele en normatieve professionaliteit. In Loes Houweling, Willemieke de Jong, Hans de Deckere & Hester Viëtor (Eds.), *De staat van de pedagogiek: Analytisch, opbrengstgericht en visionair* (pp. 50-63). Amsterdam: SWP.
- Bakker, C. & Montesano Montessori, N. (2016). *Complexity in Education: From horror to passion*. Rotterdam: Sense.
- Bakker, C. & Rigg, E. (2004). *Utrechtse studies: Vol. 6. De persoon van de leerkracht: Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, C. & ter Avest, I. (2018). *Disruptive moments and normative professionalism*. Manuscript submitted for publication.
- Bakker, C. & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association Press.

- De Jong, M. (Regisseur). (2018, 10 oktober). Niet meer zonder jou. In 2Doc. Geraadpleegd van <https://www.human.nl/nietmeerzonderjou/kijk/niet-meer-zonder-jou.html>
- Gonçalves, M. M. & Ribeiro A. P. (2012). Narrative Processes of innovation and stability within the dialogical self. In H. J. M. Hermans & Th. Gieser (Eds.). *Handbook of Dialogical Self Theory* (301-318). Cambridge University Press.
- Heimbrock, H.-G. (2018, July-August). Religious Education Engagement beyond the Curriculum: Dealing with Intercultural Conflicts in Public Schools. Presentation at *Comparative Perspectives and Contextual Challenges in Religious and Values Education: ISREV Session XXI*, Nuremberg, Germany.
- Hermans, H. J. M., Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hermans, Ch. A. M. & van der Zee, Th. (Eds.) (2009). *IKO-reeks: Vol 9. Identiteit als verhaal van de school*. Budel: DAMON.
- Kaag, S. (2018, 30 september). *Abel Herzberg Lezing 2018: Wees niet stil, wij zijn met velen*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2018/09/30/abel-herzberg-lezing-2018>
- Kalsky, M. & Pruim, F. (2014). *Flexibel geloven: Zingeving voorbij de grenzen van religies*. Vught: Skandalon.
- Kelchtermans, G. & VandenBerghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kortram, L. (2004). *Multicultureel competent samen (-)leven* (Inaugurele rede). Diversiteit en de multiculturele competentie, Hogeschool De Horst, Driebergen.
- Kuiper, R. (2016). *Identiteit als sterk merk: Visiedocument*. Woerden: Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen.
- Rosmalen, B. van (2013). Performatief onderzoek in het kunstvakonderwijs. In Hans van Ewijk & Harry Kunneman (Eds.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 313-327). Amsterdam: SWP.
- Ter Avest, I. (2009). Dutch children and their 'God': The development of the 'God' concept among indigenous and immigrant children in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 251-262.
- Ter Avest, I. (2014, January). Exclusive inclusion: Special treatment for first generation students. Presentation at the *Conference on Diversity and the Politics of Engaged Scholarship*. Bloemfontein, South-Africa.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system: historical background and current debates. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J. P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (pp. 203-219). Münster: Waxmann.
- Ter Avest I., Kom, C., de Wolff, A., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2013). 'Als het goed voelt ...': *Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders van jonge kinderen*. Woerden: Besturenraad.
- Ter Avest, I. & Bakker, C. (2017a). Religious Education in the Netherlands. *RE Today*, 34 (2), 56-59.
- Ter Avest, I. & Bakker, C. (2017b). 'Komt een moslima bij de directeur ...': Omgaan met 'de ander' in christelijk basisonderwijs 'op Zuid'. In Bas van den Berg & André Mulder (Eds.), *Leren van betekenis: Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen* (pp. 132-148). Utrecht: Marnix Academie.
- Verhaeghe, P. (2013). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verkuyten, M. (2010). *Identiteit en diversiteit: De tegenstellingen voorbij*. Amsterdam: Pallas Publications.
- Wassink, H. & Bakker, C. (2013). Instrumentele en normatieve professionalisering: Op zoek naar balans. *Meso Magazine: Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, 33(191), 9-13.
- Wierdsma, A. F. M. (2014). *Vrij-moedig positie kiezen: moreel leiderschap in vitale netwerken* (Afscheidscollege). Nyenrode Business Universiteit, Breukelen/ Amsterdam.