

Samenvatting Proefschrift Edwin van der Zande (Nederlands)

Life Orientation for Professionals A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation

Inleiding

De 'normatieve' vraag die voorafgaat aan dit onderzoek luidt 'Wat is goede professionalisering?' Om deze vraag te beantwoorden, leggen we in dit onderzoek de focus op het perspectief van een persoonlijke vorming. Vanuit dit perspectief kijken we naar de dynamiek tussen een persoonlijke en een professionele ontwikkeling. Beide dimensies zijn met elkaar verweven in het proces van professionalisering. In de praktijk bestaat echter de neiging om vooral een instrumentele benadering van professionalisering te bevorderen, waarbij het persoonlijke, of subjectieve minder aandacht krijgt (cf. Bakker, 2013). In een maakbaarheidscultuur heerst de opvatting dat ieder complex of ingewikkeld probleem opgelost moet en kan worden en dat het simpelweg aanpassen van een protocol kan bijdragen aan het verhelpen van toekomstige dilemma's. Het feit dat ook deze benadering van professionalisering doorspekt is met 'normativiteit' valt vaak buiten beschouwing of wordt simpelweg ontkend. In deze culturele context pleit Kunneman (2009) voor het opnemen van morele en existentiële leerprocessen in het geheel van professionalisering. Hij spreekt van 'normatieve professionalisering', waarmee hij de nadruk wilde leggen op juist deze leerprocessen, die bijdragen aan een kritische en reflexieve houding ten opzichte van de beroepsmatige en maatschappelijke context.

Deze reflexieve en autonome houding houdt verband met Biesta's begripsvorming rond 'subjectificatie'. Biesta (2012, 2013) beschrijft drie doeldomeinen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, waarbij de laatste ook wel wordt aangeduid als persoonsvorming. Binnen het doeldomein kwalificatie zijn *accountability* (verantwoording) en *controllability* (beheersbaarheid) dominante economische normeringen die dienen als rechtvaardiging en meetinstrument voor de kwaliteit van het onderwijs. Voor socialisatie – de invoeging in bestaande ordes – zijn dezelfde economische normeringen min of meer in gebruik om een zekere kwaliteitsstandaard te garanderen. Volgens Biesta (2012) en verschillende overheidsdocumenten (cf. Onderwijsraad 2011, 2013) is subjectificatie, ofwel persoonsvorming, moeilijk te meten, waardoor het risico ontstaat dat resultaten niet tastbaar zijn en buiten beeld raken.

Verschillende geesteswetenschappelijke bijdragen stellen dat persoonlijke ontwikkeling een integraal onderdeel moet zijn in onderwijs en professionalisering. De vraag is hoe we deze bewering kunnen vertalen in de praktijk. In dit onderzoek poneren we de stelling dat (normatieve) professionalisering een variant is van levensbeschouwelijke vorming. Het persoonlijk verhouden tot de ultieme levensvragen, dat onder andere bijdraagt aan een morele oordeelsvorming, behoort tot de kern van levensbeschouwelijke vorming. Deze stelling en de dringende noodzaak om praktijken te onderzoeken waarin persoonlijke vorming deel uitmaakt van professionalisering, brengt ons tot de volgende centrale onderzoeksvraag:

Wat is de betekenis en welke bijdrage heeft het beschrijven van een persoonlijke levensbeschouwing voor professionalisering?

Deze centrale onderzoeksvraag valt uiteen in vier deelvragen:

1. Hoe verhouden levensbeschouwelijke vorming en normatieve professionalisering zich conceptueel tot elkaar?
2. Wat beschrijven studenten aan een algemeen-bijzondere hogeschool als hun persoonlijke levensbeschouwing tijdens het volgen van levensbeschouwelijk onderwijs?
3. Welke kenmerken van ontwikkeling verschijnen, gedurende de periode dat studenten deelnemen aan levensbeschouwelijke vorming, in de beschrijvingen van hun persoonlijke levensbeschouwing in relatie tot hun professionalisering?
4. Welke kenmerken van ontwikkeling verschijnen, gedurende de inductiefase dat afgestudeerde studenten als professional werkzaam zijn, in de beschrijvingen van hun persoonlijke levensbeschouwing in relatie tot hun professionalisering?

Theoretisch kader: een conceptuele verheldering

In hoofdstuk 1 en 2 volgt een uitgebreide verslaglegging van ons conceptuele onderzoek. Voor een conceptuele verheldering van 'levensbeschouwelijke vorming' bleek het relevant om drie aan elkaar verwante maatschappelijke ontwikkelingen te beschrijven: individualisering, diversiteit en secularisatie. Op het vakgebied van de godsdienstpedagogiek (de academische discipline voor het schoolvak levensbeschouwelijke vorming/godsdienst) wordt sinds enige tijd een internationale academische discussie gevoerd over het gebruik van de aanduiding 'worldview education' in plaats van 'religious education' (cf. Bråten, 2018; Bakker & Ter Avest, 2014; Geurts et al., 2014; Jackson, 2014; Gustavsson, 2013, 2018). Jackson deed voor de Raad van Europa een onderzoek naar de verschillende Europese benaderingen van religie in het onderwijs. Hij spreekt zelfs van een conceptueel mijnenveld en van uitdagingen met betrekking tot een adequate vertaling naar het Engels (cf. 2014, 27). Wat het academisch debat betreft, vergelijken we de theoretische posities van Valk (2007, 2009, 2012), Van der Kooij (2016) en Roebben (2014, 2015, 2016) met betrekking tot het concept 'worldview education'.

Op basis van ons conceptuele onderzoek stellen we het procesbegrip 'levensoriëntatie' voor. Dit voorstel doen we vanuit een holistische visie op de mens en de gedachte dat betekenis- en zingeving een dialogische dimensie heeft. Onze definitie luidt:

Levensoriëntatie is een existentieel positioneringsproces met betrekking tot de betekenis van de mens, de wereld en het meta-empirische, gericht op de horizon van het goede leven.

Het concept 'oriëntatie' heeft een dynamische dimensie en een tijdruimtelijke connotatie (cf. Taylor, 1989; Dalferth, 2015). Als proces heeft levensoriëntatie betrekking op het leren in en door het leven, terwijl het tegelijkertijd ook object kan zijn van een onderwijs- en vormingsdoelstelling. De definitie van levensoriëntatie is prescriptief voor zover het de gerichtheid op het leven zelf betreft. Na deze korte uiteenzetting van het begrip 'levensoriëntatie' kunnen we de volgende stap zetten in de richting van professionalisering.

Het concept 'professionalisme' behoort oorspronkelijk tot beroepsgroepen zoals artsen en advocaten, die de inhoud van hun werk kunnen standaardiseren (Evans, 2008). Het zogenaamd 'nieuwe professionalisme' verwijst naar de toepassing van deze standaardisatie in beroepsgroepen zoals welzijn en onderwijs. In deze beroepsmatige context zijn protocollen, beroepsstandaarden en codes onderdeel geworden van het werk (cf. Bakker, 2015, 10). In deze beroepsgroepen is een

protocol of een standaard echter niet altijd toepasbaar in een situatie, waardoor er ruimte ontstaat voor subjectiviteit en interpretatie. In deze context spreekt Schön (1989) over de ‘reflexieve professionals’ die op de complexiteit van hun beroepsmatige praktijk betrokken zijn in een voortdurend proces van betekenisgeving en interpretatie. Kunneman stelt in dit proces van betekenisgeving drie vragen centraal, namelijk ‘wat is het goede leven?’, ‘wat is het goede werken?’ en ‘wat is goed samenleven?’. In deze vragen komen het persoonlijke welzijn, de inhoud van het werk en de maatschappelijke context aan de orde (cf. Kunneman, 1996; 2009). Iedere professional moet, omwille van de kwaliteit van het professioneel handelen, een antwoord op deze vragen kunnen formuleren en beschrijven hoe de daarin geïmpliceerde waarden met elkaar verband houden. De eerste vraag over het goede leven toont een conceptuele relatie met levensoriëntatie, dat als een proces van betekenisgeving verwant is aan wat Kunneman morele en existentiële leerprocessen noemt.

Volgens Taylor is de articulatie, ofwel beschrijving, van de persoonlijke zin- en betekenisgeving essentieel, omdat het vormend is voor de identiteitsontwikkeling. “Weten wie ik ben is een vorm van weten waar ik sta.” (1989, 12; vertaling EZ). Het zelf is een narratief en een verhalend zelf, dat in wording is, zich ontwikkelt in de oriëntatie op het goede. Het leven veronderstelt een bepaalde mate van verhalend begrijpen, waarin het verleden, het heden en de toekomst onderdeel uitmaken van ons proces van betekenis geven en eveneens een rol spelen in onze communicatie met andere mensen. Taylor (1989) en op andere wijze Ricoeur (1994) typeren de relatie tussen het zelf en moraliteit als een narratieve verhouding. Taylor onderstreept het dialogische karakter, terwijl Ricoeur focust op het dialectische karakter met betrekking tot de vorming van het zelf. Dit subtiele begripsmatige onderscheid – tussen dialogisch en dialectisch – voorziet in het ontbrekende stukje van de conceptuele legpuzzel waarin levensoriëntatie en normatieve professionalisering in verhouding tot elkaar staan. De definitie van normatieve professionalisering specificceert het proces van levensoriëntatie:

Normatieve professionalisering is een (inter)subjectieve dialectische reflectie op de kwaliteit van het professionele handelen in relatie tot de maatschappelijke context, vanuit het dialogisch perspectief van een persoonlijke levensoriëntatie.

Deze definitie beantwoordt de eerste deelvraag ‘Wat is de conceptuele verhouding tussen levensbeschouwelijke vorming en normatieve professionalisering?’. De filosofische gedachtevorming van Ricoeur en Taylor beschrijven vanuit een narratief perspectief de relatie tussen identiteit en moraliteit. Voordat beide benaderingen geïmplementeerd kunnen worden in een kwalitatief-empirisch onderzoek, vragen zij nog wel om een nadere uitwerking. De ‘theorie van het dialogische zelf’ (DST) van Hermans en Hermans-Konopka (2012) biedt handvatten voor deze nadere uitwerking en implementatie. De DST beschrijft het zelf als een *society of mind* (landschap van de geest), die voorbij de eigen grens uitgebreid is in tijd en ruimte en wezenlijk openstaat voor de omgeving. De metafoor ‘samenleving van de geest’ duidt het zelf aan als een intrapersoonlijke dialoog tussen verschillende ik-posities. Zo kan het zelf tegelijkertijd een intrapersoonlijke dialoog voeren en een dialoog met fysieke anderen in de samenleving. Het samengestelde begrip ‘dialogische zelf’ gaat niet uit van een strikt afgesloten, maar van een open zelf, met als gevolg dat zowel de samenleving – als een geheel van zelden – en het afzonderlijke zelf elkaar beïnvloeden. Als ‘verhalenvertellers’ kunnen mensen het dialogische proces tussen verschillende interne en externe posities beschrijven.

Context, onderzoeksontwerp en methodologie

In hoofdstuk 4 volgt een gedetailleerde beschrijving van de methodologische stappen in dit onderzoek. Deze studie wordt gekenmerkt door een narratieve onderzoeksmethodologie en sluit aan

bij het interpretatief wetenschapsfilosofische paradigma. Dit onderzoeksproject is gefundeerd op een sociaal-constructivistische ontologie, die een fundamentele openheid kent voor verschillende werkelijkheidsopvattingen, zonder dat één ervan dominant is. De epistemologische vooronderstellingen zijn gebaseerd op de hermeneutiek en de fenomenologie – beide gelden als filosofische onderlegger van het voornoemde interpretatieve paradigma (cf. 't Hart et al, 2005). In de hermeneutiek volgen we Gadamer (1972) die stelt dat het onmogelijk is om door interpretatie tot de oorspronkelijke betekenis door te dringen. Elke interpretatie is een product van de *Wirkungsgeschichte* (werkingsgeschiedenis).

De onderwijscontext van dit onderzoek is de halfjarige minor *Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit* (FWS). Hoofdstuk 3 bevat een uitgebreide beschrijving van de inhoud, alsmede enkele pedagogische en didactische beschouwingen op deze minor. In het hoger beroepsonderwijs hebben studenten een profileringsruimte die dient om hun studie te verdiepen, dan wel te verbreden. Dit biedt studenten de mogelijkheid zich verder persoonlijk en professioneel te ontwikkelen. De algemene doelstelling van de minor FWS is dat studenten zich (normatief) professionaliseren vanuit het perspectief van levensoriëntatie. Als gevolg van deze algemene doelstelling kiezen studenten met verschillende achtergronden en studierichtingen deze minor.

Object van dit narratief onderzoek zijn twee cohorten, namelijk Cohort-A en Cohort-B met respectievelijk 33 en 35 studenten/startende professionals. Tijdens de eerste vier weken van de minor FWS werd aan alle studenten gevraagd om hun levensoriëntatie en hun normatieve professionalisering te beschrijven aan de hand van een lijst met faciliterende vragen (zie Appendix B+C). Tijdens de minor werd de studenten tweemaal gevraagd hun eerder geformuleerde beschrijvingen te herlezen en zo mogelijk nieuwe inzichten, woorden, vragen, gedachtes, of ook perspectieven waar ze het niet mee eens zijn, toe te voegen in telkens een andere kleur. Drie tot vier jaar later werd de reeds voormalige studenten gevraagd deze zelfde oefening nogmaals te herhalen en wederom in een andere kleur. De herhaling van deze oefening na hun studie geeft dit narratieve onderzoek een semi-longitudinaal karakter. De initiële articulaties, ofwel beschreven posities, en de 'gekleurde' toevoegingen zijn de data voor dit narratieve onderzoek.

Tijdens het abductieve proces waarin conceptueel en empirisch onderzoek op elkaar werden betrokken, werd het duidelijk dat de lijst met faciliterende vragen zoals gebruikt in Cohort-A, aangepast en verbeterd moest worden. De meest in het oog springende aanpassing betreft de toegevoegde aspecten van levensoriëntatie, die voortkwamen uit het conceptueel onderzoek. De studenten in Cohort-B gebruikten deze aangepaste lijst, hetgeen resulteerde in gedetailleerde beschrijvingen van hun levensoriëntatie. De aanpassing met betrekking tot de dataverzameling resulteerde in nieuwe inzichten en had als gevolg dat de narratieve analyse in Cohort-A zich evolueerde tot een voorbereidende studie van Cohort-B.

In Cohort-A zijn we begonnen met een thematische analyse van de initiële beschrijvingen die studenten maakten van hun levensbeschouwing aan het begin van de minor FWS. De thematische analyse had als doelstelling om de tweede deelvraag 'Wat beschrijven studenten aan een algemeen-bijzondere hogeschool als hun persoonlijke levensbeschouwing tijdens het volgen van levensbeschouwelijk onderwijs?' te beantwoorden. Een volgende stap betrof een thematische cross-over analyse, waarin ook de aanvullingen in kleur werden betrokken. Op deze wijze kwam de ontwikkeling in de tijd in beeld voor zowel het beschrijven van de levensbeschouwing en de professionalisering, als voor de onderlinge relatie tussen beide processen.

Het narratieve onderzoek in Cohort-B had uit een gelaagde analyse en bestond uit drie fasen. Voor de eerste fase werd een narratief-dialogisch analyse-instrument ontwikkeld om de articulaties van

studenten te analyseren. Dit instrument maakte het mogelijk om de aanwezigheid van zogenaamde basiselementen, dynamische elementen en ontwikkelingselementen, die we ontleen aan de DST, te beschrijven (zie hoofdstuk 4 en Appendix D). Een aanwijzing voor het innovatieve vermogen die in de beschrijvingen besloten ligt, wordt gegeven door de aanwezigheid van dynamische elementen.

Voor de tweede fase werd analyse-instrument ontwikkeld op basis van narratieve competenties (zie tabel 4F). De narratieve theorie van Van Knippenberg (2002, 2008) voorziet in een beschrijving van narratieve competenties die het mogelijk maakt om de verschillende aspecten met hun beschrijvingen in een onderling verband te plaatsen. Het instrument stelde ons in staat om een vergelijking te maken tussen articulaties die betrekking hadden op zes faciliterende vragen met betrekking tot levensoriëntatie en drie faciliterende vragen met betrekking tot normatieve professionalisering.

De derde fase bestond uit een meta-analyse met als doel om de inzichten uit de eerdere twee fasen met elkaar te verbinden en zo een antwoord te geven op de algemene onderzoeksvraag.

Resultaten

Hoofdstuk 5 bevat een uitgebreide beschrijving van de thema's die uit de thematische analyse van de articulaties in Cohort-A naar voren kwamen. De beschrijvingen van het mensbeeld brachten bij voorbeeld de volgende thema's naar voren: 'een moreel wezen', 'gelijkheid en diversiteit', 'verantwoordelijkheid voor je eigen leven en ontwikkeling' en 'een sociaal wezen'. Voor ieder aspect binnen levensoriëntatie en normatieve professionalisering is een vergelijkbare lijst van deels elkaar overlappende thema's opgesteld.

Na de thematische analyse in Cohort-A volgde een cross-over analyse. Deze analyse had als richtinggevend resultaat dat het narratieve concept 'ambivalentie' de sleutel was om de verhouding tussen de diverse articulaties te beschrijven en te interpreteren. Tijdens de verschillende analyserondes hebben we meerdere malen het hele document van de student herlezen. Door deze herhaalde lezing ontdekten we dat naast de biografische beschrijving er ook zelf geformuleerde ontwikkelingsbeschouwingen genoteerd stonden – zowel tijdens de minorfase als in de inductiefase. Een vergelijking van deze beschrijvingen in hun unieke context bood inzicht welke rol 'ambivalentie' kan spelen in een levensoriëntatie en daarmee ook in professionalisering. Van Knippenberg gebruikt het concept ambivalentie om grenservaringen te definiëren als de "(...) gelijktijdige aanwezigheid van tegengestelde gevoelens of houdingen tegenover een persoon of een object" (2008, 49). De thematische cross-over analyse leverde zeven typologieën op, die de betekenis van ambivalentie karakteriseren. In deze zeven typologieën komt naar voren welke betekenis ambivalentie heeft in de ontwikkeling van het articuleren van de persoonlijke levensoriëntatie en in welke mate deze ontwikkeling geïntegreerd raakt in professionalisering.

Ook de beschrijvingen in Cohort-B zijn systematisch herlezen, zodat we zicht hielden op het geheel van het narratief en daarmee een tunnelvisie op de afzonderlijke articulaties uitsloten. In Cohort-B konden dezelfde zeven typologieën in verschillende mate onderscheiden worden als in Cohort-A. De analyse bracht een verfijning aan in de beschrijving van de typologieën en dan met name in de beschrijving van de ontwikkeling en de wijze waarop de integratie van (her)positioneringen in levensoriëntatie vorm krijgt in professionele positionering. Tabel 1 toont een overzicht van de zeven typologieën.

	Typologie
1	Een ambivalentie in het verleden geeft richting – een verdiepend en integrerend inzicht
2	Een ambivalentie in het verleden speelt geen significante rol in de articulatie – verbreding van een reeds geïntegreerd inzicht
3	Een stille ambivalentie komt aan het licht gedurende de minor FWS
4	Een actuele ambivalentie die nu ervaren wordt
5	Geen ambivalentie – onderzoekend en positie bepalend
6	Geen ambivalentie – beperkte articulatie in een reeds ingenomen positie
7	Een ambivalentie die opkomt tijdens de minor FWS

Tabel 1 Typologieën die verschijnen als resultaat van de analyse in Cohort-A en B.

In hoofdstuk 6 staan de resultaten van de analyse in dit narratief onderzoek, dat in drie fasen plaatsvond en betrekking had op wat studenten in Cohort-B gedurende langere tijd articuleerden als hun levensoriëntatie en professionalisering. Deze gelaagde analyse was bedoeld om de derde en vierde deelvraag te beantwoorden. De aangepaste lijst met faciliterende vragen maakte het mogelijk de ontwikkeling in articulaties – tijdens de minor FWS en de inductiefase – gedetailleerder te beschrijven. Het gedetailleerde inzicht dat we per aspect van levensoriëntatie kregen in de articulaties gedurende het onderzoeksproject leverde uiteindelijk ook een overzicht van de ontwikkeling in levensoriëntatie als geheel.

De DST karakteriseert ontwikkeling van het zelf als gebalanceerd, progressief en regressief. Na het afronden van de analyse bleek dat geen enkele student/young-professional die deelnam aan dit project een regressieve ontwikkeling in levensoriëntatie vertoonde. Afhankelijk van de typologie zagen we een balancerende beweging, een progressieve beweging met een overeenkomstige integratie van de herpositioneringen, of een progressieve beweging met een startend proces van integratie van nieuw geformuleerde posities binnen het geheel van levensoriëntatie (zie Appendix G – kolom 1). Op basis van de analyse kregen we een beeld van de ontwikkeling die iedere student tijdens de minor FWS en later als young-professional tijdens de inductiefase doormaakte.

Tijdens de derde en laatste stap hebben we per typologie beschreven in welke mate levensoriëntatie een deel is, dan wel deel wordt van beschrijvingen met betrekking tot aspecten van normatieve professionalisering. Deze relatie beschrijven we in termen van integratie en bewustwording, die in de DST indicatoren zijn voor een groeiende flexibiliteit en aanpassingsvermogen in nieuwe en/of complexe situaties. De gelaagde analyse van de articulaties, als beschreven posities, laat ook zien hoe vorming door levensoriëntatie een gebalanceerde, dan wel positieve ontwikkeling van het dialogische zelf kan faciliteren.

Conclusies en aanbevelingen

De centrale onderzoeksvraag is:

Wat is de betekenis en welke bijdrage heeft het beschrijven van een persoonlijke levensbeschouwing voor professionalisering?

We concluderen dat vorming in en door levensoriëntatie morele en existentiële leerprocessen integreert in professionalisering. Dit type vorming draagt bij aan verbetering van dialogische competenties en het bewust worden van persoonlijke morele posities. Deze verbetering is het resultaat van een introspectieve reflectie op de persoonlijke levensoriëntatie. Er zijn verschillen in hoe studenten hun gearticuleerde, beschreven levensoriëntatie integreren in hun

professionalisering. De beschrijving van het type en de functie van ambivalentie maakte het mogelijk om deze verschillen te begrijpen. Een vorming in en door levensoriëntatie ondersteunt studenten en young-professionals in het articuleren van hun – vaak onbewuste – posities met betrekking tot de ultieme levensvragen. Deze posities spelen een rol in professionele besluitvormingsprocessen. We zijn van mening dat bewustwording van deze en andere posities bijdraagt aan een verbetering van de dialogische competentie. Onze maatschappij wordt complexer en herbergt verschillende morele referentiekaders, waardoor het voor professionals noodzakelijker wordt met elkaar te communiceren over hun persoonlijke levensoriëntatie. Dit is belangrijk, omdat mensen in hun professionele leven geconfronteerd worden met morele vragen en verantwoordelijkheid moeten nemen voor allerlei beslissingen. Deze beslissingen zijn op te vatten als claims die onderbouwing vereisen en die idealiter het resultaat is van een gezamenlijke dialoog. Competentie in dialoog draagt bij aan een wederzijds begrip van verschillende en uiteenlopende posities, aan bewustwording dat een voortgezette dialoog nodig is en aan de bereidheid om te leven met ongemakkelijke situaties en posities.

Wanneer we de morele vragen die op ons afkomen nader beschouwen, dan mogen we aannemen dat een verbetering van de dialogische competentie ook inhoudt dat menselijke waardigheid een focus is in onze samenleving. Niet in het minst leren studenten en professionals dat normativiteit besloten ligt in onze technologische en natuurwetenschappelijk georiënteerde samenleving. Deze laatste opmerking is niet zozeer een kritiek op onze samenleving, maar eerder op onverschilligheid en het onbewust innemen van morele posities.

Op basis van onze conclusies formuleren we aanbevelingen voor het hoger beroepsonderwijs. Docenten in het hbo zouden zich bewust moeten zijn van verschillende manieren waarop studenten hun beschreven levensoriëntatie integreren in hun professionalisering. Het is nodig dat er reflectie-instrumenten ontwikkeld worden die juist de voortgaande ontwikkeling van levensoriëntatie in relatie tot professionalisering integreren en monitoren. Het risico is dat deze instrumenteel worden ingezet. In ons onderzoek tonen we aan dat studenten een verschillende beginsituatie hebben en dat hun biografie een grote invloed heeft op hun narratief en op hun morele positionering. Een vorming door levensoriëntatie biedt voor professionalisering van studenten een op maat aanpak voor elk uniek, persoonlijk verhaal, in plaats van een mal waar iedereen in past. Deze aanpak komt tegemoet aan de menselijke waardigheid van elke individuele student en professional, want eenieder heeft het recht om gezien, gehoord en gekend te worden.

Hogescholen kunnen hun voordeel doen met de uiteenlopende studierichtingen in hun studieaanbod. Dit onderzoeksproject toont aan dat het mixen van studenten uit verschillende studies bijna automatisch leidt tot dialoog en het uitwisselen van perspectieven. Het geesteswetenschappelijk perspectief op professionalisering is een uitnodiging te onderzoeken hoe vorming door levensoriëntatie geïntegreerd kan worden in het generieke curriculum. Mocht deze aanbeveling geïmplementeerd worden, dan zouden in de toekomst de resultaten hiervan onderzocht kunnen worden. We zijn ons ervan bewust dat de onderwijscontext van dit onderzoek, namelijk de minor FWS, uitzonderlijk is, maar de lijst met faciliterende vragen kan betrekkelijk eenvoudig aangepast worden aan de context van andere opleidingen.

Een andere aanbeveling voor toekomstig onderzoek is de vergelijking van verschillende didactische strategieën om de levensoriëntatie van studenten te onderbreken. Een voorbeeld is de buitenlandstage die op een andere wijze grenservaringen veroorzaakt. Een vergelijkend onderzoek kan verrijkend zijn voor inzicht in hoe het hbo kan bijdragen aan een moreel en existentieel leerproces met als doel de kwaliteit van het professioneel handelen te verbeteren.

Een laatste onderzoeksaanbeveling zou zijn om de deelnemers aan dit onderzoek over 10 jaar nogmaals te vragen hun narratief te herlezen en zo nodig te voorzien van aanvullingen en wederom in een andere kleur. Per slot van rekening blijven hun narratieven een oneindige bron van inspiratie en praktische wijsheid, die middels onderzoek bekendheid krijgt, ten gunste kan komen aan onze onderwijspraktijk voor toekomstige generaties.