

Nederlandse samenvatting

Dit onderzoek kent haar oorsprong in de ervaring dat we leven in een wereld die doordrongen is van wezenlijke uitdagingen en transformaties (bijv. klimaatverandering, post-truth politiek, een in toenemende mate multiculturele, geglobaliseerde en digitale samenleving, toename van burn-out klachten onder studenten) en dat wij als docenten en onderwijsonderzoekers worden geconfronteerd met de noodzaak om hier een pedagogisch antwoord op te ontwikkelen. Hoewel het belangrijk is om al deze kwesties in detail te bestuderen, heb ik voor een andere strategie gekozen, omdat mijn voornaamste interesse niet uitgaat naar wat elke uitdaging uniek maakt, maar naar wat hen verbindt. Als we onze verkenningen focussen op wat het vraagt en betekent om te onderwijzen in een wereld doordrongen van wezenlijke uitdagingen en transformaties, kunnen we dan wellicht tot perspectieven komen die inspiratie bieden voor een pedagogisch antwoord op elk van deze uitdagingen alsook op andere die buiten beschouwing worden gelaten of in de toekomst zullen ontstaan?

In hoofdstuk 1 beargumenteerde ik dat *complexiteitsdenken* – een manier van denken en handelen die uitgaat van de aanname dat we leven in een complex universum – een veelbelovende invalshoek biedt om een dergelijke verkenning vorm te geven. Het idee van een “complex universum” kreeg voet aan de grond in de jaren vijftig en zestig van de 20^e eeuw, toen natuurwetenschappers merkten dat de hen beschikbare wetten van de fysica en wiskunde tekortschoten om nieuw ontdekte natuurfenomenen te begrijpen en voorspellen. Complexiteitsdenken begon daardoor met de verschijning van verschillende vormen van complexivistische natuurwetenschap (bijv. cybernetica, systeemtheorie, chaostheorie). Echter, vandaag de dag is de noodzaak en tendens om te complexificeren verspreid door de natuurwetenschappen, sociale wetenschappen en geesteswetenschappen, en de accumulatie van onderzoek gedurende de voorgaande decennia biedt inzicht in vele manieren waarop hedendaagse maatschappelijke uitdagingen van complexe aard zijn. Ik lichtte in dit hoofdstuk drie perspectieven op complexiteit toe die mij bij aanvang van deze verkenning in het bijzonder inspireerden: (1) complexiteit als multi-perspectiviteit en een open toekomst (d.w.z. de samenleving is doordrongen van een pluraliteit aan probleemdefinities, visies, belangen, en strategieën), (2) complexiteit als bewegingen in beweging (d.w.z. ons handelen in de wereld is contextueel en de context zelf is onderhevig aan verandering op manieren die onze pogingen

om te voorspellen en controleren frustreren), en (3) complexiteit als onderlinge verbondenheid (d.w.z. verscheidene levensvormen zijn van elkaar afhankelijk binnen een fijnmazig web van relaties en op allerlei manieren zijn complexe uitdagingen symptomen van andere complexe uitdagingen). Voortbouwend op deze overwegingen, positioneerde ik aan het eind van hoofdstuk 1 de vraag wat voor een pedagogiek recht doet aan de ervaring dat we leven in een complexe wereld.

In hoofdstuk 2 overwoog ik wat voor een methodologie geschikt is om mijn verkenning vorm te geven. Echter, eerst was het nodig om mijn doelstellingen verder te specificeren door te expliciteren wat ik bedoel met “een pedagogiek” en in wat voor soort pedagogische kennis ik geïnteresseerd ben. Hiertoe sloot ik mij aan bij het denken van de hedendaagse pedagogen Philippe Meirieu en Gert Biesta, en dat hielp mij op twee manieren. Allereerst bood het mij het behulpzame begrip dat een pedagogiek gearticuleerd dient te worden binnen de drie aan elkaar verbonden dimensies van axiologie (d.w.z. de bedoeling die een pedagogiek focus en richting geeft), praxeologie (d.w.z. de praktijken, situaties en methoden aan de hand waarvan een pedagogiek vorm krijgt) en wetenschap (de manier waarop zowel axiologie als praxeologie gegrond zijn in premissen, argumenten, data, kennis van de wereld). Ten tweede hielp het mij om te herkennen dat onderwijs zelf een complex proces is (d.w.z. het is inherent open, semiotisch en recursief, en daarom is dat wat effectief en wenselijk is in onderwijs altijd situationeel). Om die reden is een voorname manier waarop pedagogisch onderzoek de onderwijspraktijk kan dienen het articuleren en legitimeren van axiologische en praxeologische perspectieven in de vorm van hermeneutische lenzen. Dat wil zeggen: als “manieren van kijken” aan de hand waarvan docenten binnen hun eigen specifieke praktijken op onderzoek uitkunnen, zodat ze tot hun eigen inzichten en handelingsrichtingen kunnen komen.

Voortbouwend op deze specificaties, presenteerde ik drie verweven onderzoeksbenaderingen aan de hand waarvan ik mijn verkenning heb vormgegeven. De eerste benadering was narratief onderzoek met docenten als medeonderzoekers en had ten doel om de ontwikkeling van helpende perspectieven te gronden in en illustreren aan exemplarische ervaringen van docenten. Zodoende beslaat het onderzoek met docenten als medeonderzoekers twee narratieve stappen: (1) het identificeren en articuleren van onderwijservaringen van medeonderzoekers en (2) het gezamenlijk proberen om vanuit deze narratieven vorm te geven aan meer generieke hermeneutische lenzen. Gegeven het creatieve karakter van dit proces heb ik gekozen voor een

diepgaande, lange-termijn samenwerking met gericht geselecteerde docenten die persoonlijk gemotiveerd waren om een pedagogisch antwoord te ontwikkelen op de – ook door hen ervaren – uitdaging om docent te zijn in een complexe wereld. Een geschikte groep van 12 docenten, die tegelijk divers was in variabelen zoals vakgebied, schooltype en ervaring, vond ik in de deelnemers van een pilot programma voor docenten van De Bildung Academie.

De tweede onderzoeksbenadering was literatuurstudie en had ten doel om de ontwikkeling van helpende perspectieven te gronden in state-of-the-art complexiteitsdenken. Ik onderscheidde twee typen literatuur die cruciaal waren voor mijn verkenning: (1) pedagogische literatuur die helpt om over pedagogiek te denken vanuit een complexivistisch perspectief, omdat het voortbouwt op complexivistische noties zoals gepresenteerd in hoofdstuk 1, en (2) theoretische overwegingen die een dieper begrip bieden van de ontologische implicaties van een complexivistisch wereldbeeld. Gezien de grote hoeveelheid literatuur die in potentie bij kon dragen aan mijn verkenning, de positionering van literatuurstudie als dienstbaar aan het articuleren van helpende perspectieven, en een praktische noodzaak tot begrenzing, koos ik voor twee pragmatische strategieën voor het selecteren van literatuur: ‘‘snowball sampling’’ en data-gedreven selectief lezen.

De derde onderzoeksbenadering was auto-etnografie en had ten doel om een deel van mijn eigen ervaringen in het onderwijsveld (d.w.z. mijn ervaringen als medeoprichter van het Nederlandse onderwijsinitiatief De Bildung Academie en mijn samenwerking met docenten als medeonderzoekers) te benutten om helpende perspectieven te verrijken en om transparant te zijn over mijn medeplichtigheid (complicity) als onderzoeker. Het doen van auto-etnografie behelst het retrospectief en selectief schrijven over ingevingen die mogelijk zijn gemaakt door het vervullen van een bepaalde culturele rol of positie. Deze methode bouwt voort op het inzicht dat het doen van onderzoek niet een neutrale activiteit is, uitgevoerd door een objectieve buitenstaander, maar een normatieve betrokkenheid van een binnenstaander, en dat deze betrokkenheid rijker en betrouwbaarder wordt wanneer deze expliciet en inleefbaar wordt gemaakt.

In hoofdstuk 3 presenteerde ik een eerste verkenning gericht op het verkrijgen van een begrip van de aard van de relatie die studenten hebben met complexe maatschappelijke uitdagingen. Een dergelijk begrip, zo was mijn argument, is cruciaal omdat de pedagogiek die ik nastreef

juist op deze relatie gericht dient te zijn. Bovendien kan een dergelijk begrip houvast bieden voor een daaropvolgende verkenning binnen de pedagogische dimensies van axiologie en praxeologie. Ik structureerde mijn eerste verkenning aan de hand van drie stappen. Eerst ondernam ik een kritische beschouwing van de gangbare logica om onderwijs als een proces van voorbereiding te zien en, dientengevolge, studenten als “er-nog-niet-klaar-voor”. Hoewel deze logica een belangrijk rol in onze samenleving vervult in het beschermen van professionele kwaliteitsstandaarden, democratische integriteit, en de veilige en gezonde ontwikkeling van kinderen naar volwassenheid, beargumenteerde ik dat vanuit complexiteitsdenken dergelijke *paraatheids-dichotomieën* zowel relatief als omkeerbaar zijn. Voortbouwend op deze redening, ontwikkelde ik de initiële interpretatie dat het belangrijk is om de relatie van studenten met complexe maatschappelijke uitdagingen niet alleen te zien als “invoorbereiding-op-toekomstige-participatie” maar ook in termen van “deelname-hier-en-nu”. Als tweede stap gebruikte ik deze initiële interpretatie om het onderzoeksproces met medeonderzoekers op te starten. In navolging van de narratief-biografische methode van Geert Kelchtermans onderwierp ik elke medeonderzoeker aan een semigestructureerd narratief-biografisch interview. De data die dit opleverde verwerkte ik vervolgens tot narratieve synthese-teksten, die ik ter communicatieve validatie liet controleren door de betreffende medeonderzoekers. Als derde stap deelde ik een patroon van inzicht dat opkwam in de gesprekken met medeonderzoekers over exemplarische ervaringen waarin studenten actief participeren in complexe maatschappelijk uitdagingen: het inzicht dat studenten, op hun eigen manier en via hun unieke biografieën, altijd al onderdeel van deze uitdagingen zijn. Voortbouwend op, in het bijzonder, het werk van Tim Ingold en Karen Barad suggereerde ik vervolgens dat dit inzicht na de kritische beschouwing van *paraatheids-dichotomieën* een vergelijkbare analyse oproept van wat ik aanduidde als een *ruimte-dichotomie*: de neiging om “de-student-in-de-school” in een buitenpositie te plaatsen ten opzicht van complexe maatschappelijke uitdagingen “in de echte wereld”. Complexe maatschappelijke uitdagingen, echter, zijn niet ingesloten in begrensde ruimtes, maar weven door de structuren en sferen die ons leven organiseren heen, en studenten zijn dientengevolge met ze *verstrengeld* (d.w.z. ze worden er gelijktijdig door gevormd én zijn er vormgevers van in hun pad door de wereld). Dit begrip, aldus, verbetert de interpretatie dat we studenten dienen te benaderen als deelnemers-hier-en-nu door te specificeren dat dit deelnemen niet een mogelijkheid is die in beginsel wordt geboden door een docent, maar eerder, omdat we relationele wezens in een wereld vol verbindingen zijn, een a priori gegeven dat in onderwijs kan worden verkend, versterkt en

getransformeerd. De premisse van verstrengeling (entanglement), zo was de conclusie van hoofdstuk 3, biedt een krachtige lens voor verdere verkenning binnen de pedagogische dimensies van axiologie en praxeologie, en daarom koos ik ervoor om de pedagogische benadering waaraan ik werk aan te duiden als *pedagogiek van verstrengeling*.

In hoofdstuk 4 presenteerde ik het restant van mijn samenwerking met medeonderzoekers zoals deze vorm kreeg vanuit de premisse van verstrengeling. Hiertoe ontwikkelde ik een diffractieve benadering die voortbouwt op het werk van Karen Barad. Deze benadering benadrukt dat mijn medeonderzoekers en ik zelf ook verstrengeld zijn in de fenomenen die ons interesseren en dat het daardoor waarschijnlijker is dat we rijke, helpende perspectieven zullen articuleren als we biografische narratieven als onaf beschouwen en op creatieve en kritische wijze met ze in gesprek treden, dan als we ze voor lief nemen en louter proberen de inzichten te representeren die in ze vervat liggen. In het vormgeven van deze strategie, was ik in het bijzonder geïnspireerd door de diffractieve methode van Van de Putte en collega's, wiens werk een krachtig voorbeeld biedt van hoe je initiële narratieven van medeonderzoekers kunt benaderen als *diffractieve scripts* (d.w.z. levende vertellingen die transformeren en aan betekenis winnen door een collaboratief engagement van de onderzoekers).

Vanuit deze methodologische overwegingen ontwierp en presenteerde ik de volgende diffractieve stappen. In stap 1.1 bracht ik medeonderzoekers samen in drie groepen en gaf ik ze de opdracht om elkaars narratieven te lezen en zogenaamde hotspots te markeren (d.w.z. delen die in het bijzonder de aandacht trekken). Daarna gaf ik ze de opdracht om samen een uitdagende en tegelijk realistische onderwijssituatie te bedenken waarin het verstrengeld-zijn van studenten sterk naar de voorgrond treedt en om vervolgens een aantal scenes te ontwikkelen en op te schrijven ten aanzien van hoe die situatie zich in interactie met een docent (die de positie van het groepje vertegenwoordigt) ontwikkelt. Deze procedure resulteerde in de ontwikkeling van drie diffractieve scripts, getiteld 'De multiculturele klas', 'De duurzame school', en 'Spot en vooroordelen'. In stap 1.2 stelde ik elk groepje de vraag welke inzichten ze door stap 1.1 hadden opgedaan over hoe je als docent betekenisvol kunt inspelen op het verstrengeld-zijn van studenten, en samen organiseerden we deze inzichten in mindmaps. In stap 2.1 werkte ik weer één-op-één samen met medeonderzoekers en gaf ik ze vijf sub-opdrachten gericht op het verrijken van scripts en het exploreren van creatieve spanningen die uit ze oplichten. In het kort waren de sub-opdrachten: (1) herlees de scripts en bemerk wat je

aandacht trekt, (2) verbeter het script van jouw groepje naar eigen inzicht, (3) verbeter het script van een ander groepje naar eigen inzicht, (4) kijkend naar wat je aandacht trekt en welke veranderingen je suggereert, beschrijf een creatieve spanning of dilemma die je herkent, (5) beschrijf een recente exemplarische onderwijservaring waarin deze spanning ook oplicht. In stap 2.2 voerde ik een contemplatieve dialoog met elke medeonderzoeker om inzichten getriggerd door stap 2.1 te verzamelen en samen te vatten. Hierin stelde ik twee vragen centraal: (1) wat wordt je je nu bewust ten aanzien van wat het vraagt om te werken met de pedagogische spanning die je hebt verkend?, en (2) hoe zou je nu de pedagogische bedoeling samenvatten die voor jou het script dat je met jouw groepje hebt gecreëerd betekenis geeft? Na afronding van stap 2.2 besloot ik om één samenvatting van alle inzichten te maken in de vorm van een opgenomen PowerPoint presentatie, waarin overlappende patronen van inzichten worden benadrukt en alle verschillende inzichten zijn opgenomen. Tot slot deelde ik deze samenvatting met alle medeonderzoekers en ontving ik op verzoek enkele kleine punten van feedback aan de hand waarvan ik de samenvatting verbeterde, zodat alle medeonderzoekers zich accuraat gerepresenteerd wisten.

De uitkomsten van mijn samenwerking met medeonderzoekers vormde de input voor hoofdstuk 5 en 6. In deze hoofdstukken werkte ik helpende perspectieven uit binnen de dimensies van axiologie (hoofdstuk 5) en praxeologie (hoofdstuk 6). Hierin zette ik de diffractieve methodologie zoals geïntroduceerd in hoofdstuk 4 voort, echter in een iets andere vorm. Waar ik eerder narratieven van medeonderzoekers in een creatief gesprek met elkaar bracht, was de taak, waartoe ik mij in deze hoofdstukken zette, om de inzichten die dit opleverde verder te verrijken en legitimeren door ze in gesprek te brengen met complexivistische pedagogische literatuur. De onderzoekers wiens werk ik hiertoe voornamelijk in het gesprek bracht, waren Ian Hodder, Harmut Rosa, Alasdair MacIntyre, Paulo Freire, Gert Biesta, Karen Barad, Simon Ceder, Daniel Wahl, Sam Crowell en David Reid-Marr, Parker J. Palmer, en Geert Kelchtermans. In de nu volgende paragrafen vat ik de helpende perspectieven die ik zodoende articuleerde samen.

Verstrengelings-gerichtheid. Het perspectief van verstrengelings-gerichtheid biedt een meta-narratief binnen de axiologie-dimensie, doordat het de beweging van een ontologie van individualisme naar een relationele ontologie vertaalt naar het argument dat we onze focus op individueel floreren – al dan niet ten koste van een ander – dienen te transformeren tot een

ambitieuze focus op verstrengeld floreren, dat wil zeggen: een streven naar manieren van in de wereld zijn waardoor we elkaars welzijn mede mogelijk maken en ons persoonlijke en gezamenlijke creatieve potentieel in samenhang kunnen ontplooiën. Dit perspectief is geworteld in het begrip dat verstrengelingen altijd zowel mogelijk makende als beperkende effecten hebben, zowel aanleiding kunnen geven tot ervaringen van beklemming (entrapment) als resonantie, en dat pedagogisch op het spel staat hoe we ons verhouden tot dergelijke ervaringen. Bezien vanuit het perspectief van een relationele ontologie, is verstrengelingsgerichtheid bovendien (1) niet een streven om compromissen te sluiten tussen de wensen van gefixeerde, afgescheiden individuen, maar eerder een dynamischer en ambitieuzer streven om een wereld te creëren en beschermen waarin we samen kunnen floreren, (2) post-antropocentrisch in de zin dat het ook de ambitie omvat om onze verstrengeling met het meer-dan-menselijke een win-win verhaal te laten zijn in plaats van een verhaal van uitbuiting, (3) zowel een relationele logica (d.w.z. omdat we van elkaar afhankelijk zijn doen we er goed aan voor elkaar te zorgen) als een intuïtief verlangen naar liefde en vrede in plaats van oorlog en leed, en (4) in essentie niet iets wat een student kan vergaren en bezitten maar eerder een doorgaande existentiële uitdaging die gezamenlijk gepraktiseerd dient te worden.

Verstrengelings-bewustzijn en hoopvol handelen. De twee perspectieven van verstrengelingsbewustzijn en hoopvol handelen vertalen samen het perspectief van verstrengelingsgerichtheid naar een praktischere axiologie om onderwijs vorm te geven rondom complexe maatschappelijke uitdagingen. De gecombineerde propositie van deze twee perspectieven is om ons handelen als docenten te laten drijven door de hoop dat studenten blijf geven van toenemend inzicht in de menselijke en meer-dan-menselijke relaties waar ze onderdeel van uitmaken en dat ze dit inzicht manifesteren in handelingen die ze de ervaring geven dat ze een wereld kunnen helpen creëren en beschermen waarin verstrengeld floreren in toenemende mate mogelijk is. Een complexivistische lezing van het perspectief van verstrengelingsbewustzijn (1) benadrukt dat het niet gaat om “puur” of “absoluut” bewustzijn, maar om een dynamisch en gesitueerd bewustzijn, (2) verbindt het persoonlijke en het systemische, omdat eenieders levenspad betekenis krijgt in de context van de ruimere wereld, (3) verbindt verleden en toekomst in het hier en nu, door enerzijds oog te hebben voor de gebeurtenissen en processen waardoor verstrengelingen vorm hebben gekregen en anderzijds de ogen te openen voor mogelijke toekomst die we samen kunnen creëren, en (4) stelt in staat om zowel kritisch als begripvol te zijn, omdat verstrengelingsbewustzijn enerzijds aanleiding geeft om tegen

uitbuitings-relaties te ageren en anderzijds hun relationele geschiedenis erkent en daarmee verantwoordelijkheid nooit simpelweg op één bordje legt. Een complexivistische lezing van het perspectief van hoopvol handelen, op haar beurt, benadrukt dat wat een hoopvolle uiting van verstrengelings-gerichtheid is in hoge mate situationeel bepaald is (d.w.z. dezelfde handeling kan afhankelijk van de context verstrengeld floreren zowel bevorderen als bemoeilijken) en herkent kan worden in (1) conserverende handelingen (d.w.z. het versterken en beschermen van bestaande relationele patronen waardoor verstrengeld floreren mogelijk wordt), (2) adaptieve handelingen (d.w.z. het finetunen van bestaande relationele patronen om een betere harmonie van diverse belangen te realiseren), en (3) regeneratieve handelingen (d.w.z. de poging om uitbuitingsrelaties te transformeren tot win-win-relaties).

Onderzoekend leren binnen verstrengelde fenomenen. Het praxeologische perspectief van onderzoekend leren (inquiry) binnen verstrengelde fenomenen is gegrond in het volgende inzicht dat opkwam in de samenwerking met medeonderzoekers: een veelheid aan docentbewegingen kan verstrengelings-bewustzijn en hoopvol handelen uitlokken, echter alleen wanneer ingezet “op het juiste moment en op de juiste manier”. Vanuit dit inzicht stelde ik voor om pedagogiek van verstrengeling te beschouwen als een proces-georiënteerde pedagogiek. Voortbouwend op exemplarische ervaringen van medeonderzoekers en het concept van emergent leren zoals verkend door Sam Crowell en David Reid-Marr, interpreteerde ik dit proces als een cyclisch proces van openen, organiseren en consolideren. Openen duidt op het creëren van een gevoel van engagement en urgentie door verbinding te maken met wat er speelt in de wereld, persoonlijke ervaringen en drijfveren. Organiseren duidt op het gezamenlijk vormgeven van onderzoekend leren, bijvoorbeeld door het orkestreren van ontmoetingen met relevante bronnen, actoren of plekken, door uitdagingen of experimenten aan te gaan, en door zelfreflectie uit te nodigen. Consolideren duidt op het tot bloei brengen van initiatieven, het delen van creaties, het oogsten van inzichten en het articuleren van nieuwe vragen en intenties zodat het proces voort kan gaan. Een complexivistische lezing van dit perspectief benadrukt bovendien dat onderzoekend leren (1) een gezamenlijk, relationeel proces is waar je als docent wel invloed maar geen volledige controle over hebt, (2) zowel afhankelijk van structuur is als erdoor belemmert kan worden, en er profijt van heeft wanneer er ruimte is om te kunnen herstructureren en improviseren, (3) plaatsvindt *in* de wereld, in de zin dat het niet een proces is van de wereld binnentreden maar van het transformeren van doorgaande deelname, (4) georkestreerd kan worden door gericht intra-actie met een pluraliteit aan

stemmen uit te nodigen en te faciliteren, en (5) zowel gekenmerkt wordt door realisme (d.w.z. aandacht voor hoe de wereld relationeel geconstitueerd is in het hier en nu) als weerstand (d.w.z. het ter hand nemen van onze rol als medevormgevers van een betere wereld).

Het praktiseren van opmerkzaamheid en integriteit. De twee praxeologische perspectieven van het praktiseren van opmerkzaamheid en integriteit zijn een reactie op het groeiende inzicht dat zelfs naarmate we steeds meer ervaring opdoen als docenten, we toch steeds weer geconfronteerd worden met de uitdaging om een handeling vorm te geven die werkt gegeven de unieke kenmerken van het hier en nu. Om dat te kunnen, zo is de propositie van deze twee perspectieven, dienen we (1) te proberen om ons in het hier-en-nu bewust te worden van kansen en obstakels voor gezamenlijk onderzoekend leren in de dynamische relationaliteit van studenten-docent-school-samenleving (d.w.z. het praktiseren van opmerkzaamheid), en (2) telkens te proberen om te reageren op dat wat we opmerken op een manier die bijdraagt aan het cyclische proces van onderzoekend leren (d.w.z. het praktiseren van integriteit). In het licht van het inzicht dat we als docenten net zo goed onderdeel van het leerproces zijn als studenten, dienen we ons te beseffen dat we nooit feilloos en alomvattend in onze opmerkzaamheid zullen zijn. Het perspectief van opmerkzaamheid is daarom een uitnodiging tot nieuwsgierigheid, aanwezigheid en openheid om te leren. Integriteit, op vergelijkbare wijze, is niet een kwaliteit die we kunnen bezitten, als een essentie, maar eerder een kwaliteit die toegeschreven kan worden aan hoe we handelen in een specifieke situatie. Voortbouwend op mijn werk met medeonderzoekers presenteerde en bediscussieerde ik zes interpretaties van wat het betekent om integriteit te praktiseren; de interpretaties van (1) commitment (d.w.z. de poging om een heldere pedagogische bedoeling te ervaren en je handelen hier congruent uit voor te laten komen), (2) authentieke stijl (d.w.z. de poging om dicht bij je passies en werkvormen die voor je werken te blijven), (3) professioneel realisme (d.w.z. de poging om je eigen grenzen niet te overschrijden en om je rol en invloed in een realistisch perspectief te plaatsen), (4) constructief zelfbewustzijn (d.w.z. de poging om je gewaar te worden van je eigen verstrengeld-zijn en om dit dienstbaar te maken aan het proces van gezamenlijk onderzoekend leren), (5) collegiale support (d.w.z. de poging om je pedagogische opvattingen en handelingen kritisch te blijven bevragen samen met collega's en andere onderwijsprofessionals) en (6) professionele onafhankelijkheid (d.w.z. de poging om de moed, kalmte en flexibiliteit te koesteren om in het moment eigen keuzes te maken en legitimeren).

In hoofdstuk 7 deelde ik een auto-etnografische beschouwing van mijn eigen praktisering van integriteit binnen het onderzoeksproces met medeonderzoekers. Dit deed ik met twee doeleinden in gedachten: (1) om de toegankelijkheid en bruikbaarheid van de zes interpretaties van integriteit te verhogen en (2) om mijn thesis verder te verrijken met de kwaliteit van transparantie. Om mijn beschouwing te faciliteren herformuleerde ik de zes interpretaties als *vragen om te leven* en maakte ik gebruik van notities die ik heb verzameld gedurende het onderzoeksproces, jaarlijkse procesverslagen die ik met mijn supervisors heb besproken en feedback die ik bij medeonderzoekers heb opgevraagd. Aan de hand hiervan formuleerde ik antwoorden op de zes vragen door te delen wat voor mij de meest opzienbarende en transformatieve ervaringen en inzichten waren binnen het onderzoeksproces met medeonderzoekers. Ik sloot dit hoofdstuk af met de observatie dat in mijn auto-etnografische beschouwing de zes interpretaties van integriteit oplichten als verweven in plaats van losstaand en suggereerde dat het verhouden tot deze zes interpretaties in de kern niet gaat om het afvinken van dimensies van integriteit maar om het koesteren van een meer algemene ervaring van betekenisvolle effectiviteit.

In hoofdstuk 8, tot slot, presenteerde ik een synthese van de ontwikkelde axiologische en praxeologische perspectieven en overwoog ik openingen voor vervolgonderzoek. Ik vat samen hoe de helpende perspectieven samen een heuristisch vormen die docenten uitnodigen en helpen om hun pedagogisch handelen vorm te geven in antwoord op complexe maatschappelijke uitdagingen. Een dergelijk pedagogisch antwoord, zo concludeerde ik, dient gebaseerd te zijn op de omarming van complexiteit. Ons streven dient niet te zijn om complexe maatschappelijke uitdagingen te analyseren en op te lossen vanuit een buitenstaanderspositie, maar om met toenemende sensitiviteit en wijsheid in complexiteit te bewegen. Om dit doel verder te brengen eindigde ik mijn bijdrage door vijf openingen voor vervolgonderzoek te overwegen, met een focus op (1) methodologie in onderwijsonderzoek, (2) docentopleiding, (3) de school als professionele gemeenschap, (4) curriculum ontwerp, en (5) exemplarische pedagogische praktijken. Samengenomen concludeerde ik dat een degelijk pedagogisch antwoord op complexiteit holistisch ontworpen dient te worden, als een “whole school” en “whole educational system” benadering.