

ד"ר שרגא פישרמן

האם נדרשת הערכות מחדש ללימודי חינוך בהכשרת מורים?

ראשי פרקים

- | | |
|------------------------------------|-------------|
| א. לימודי חינוך בהכשרת מורים | ד. לסיכום |
| ב. לימודי תחום פדגוגי בהכשרת מורים | ביבליוגרפיה |
| ג. השינוי המוצע | |

⌘ ⌘ ⌘

מטרת מאמר זה היא להעלות רעיון הקשור ללימודי תחום הפדגוגיה במסגרת לימודי חינוך במכללות להכשרת מורים. קיימים נסיונות רבים להעצים את פרחי ההוראה במסגרת לימודיהם במכללות להכשרת עובדי הוראה. כוונתנו במאמר זה היא להעלות רעיון שאינו חדש לדיון, לבחינה ואולי לביצועו כניסוי במספר מכללות, מתוך מטרה לבדוק את יעילותו.

א. לימודי חינוך בהכשרת מורים

באופן מסורתי, לימודי החינוך נחלקו עפ"י תחומי הדעת מהם ינקו. כך נלמדו קורסי פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה של החינוך ועוד. בפסיכולוגיה למדו פרחי ההוראה קורס מבוא, קורס בפסיכולוגיה התפתחותית, ולעיתים קורס נפרד בפסיכולוגיה של גיל ההתבגרות. הציפיה מהסטודנטים היתה לגשר בין תחומי הדעת השונים, ולתכלל את מה שלמדו להכרת תלמידיהם ולסיוע להם.

בדגם המנחה לתכנית לימודים לתואר בוגר בהוראה (1981) ניסתה ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה להתאים את הנלמד להכשרת המורים. עפ"י דגם זה, יש ללמוד את ארבעת המבואות (מבוא לפילוסופיה של החינוך, מבוא לפסיכולוגיה של החינוך, מבוא לסוציולוגיה של החינוך ומבוא לסטטיסטיקה ומתודולוגיה) "תוך זיקה ישירה למעשה החינוכי ולעבודת ההוראה". למבואות נוספו הקורסים העוסקים ב"דיון שיטתי בסוגיות נבחרות בחינוך והוראה". בין הסוגיות שנבחרו לייצג את הדיון השטתי ניתן למצוא את הנושאים: התפתחות קוגניטיבית של הילד (הטעון ברובו בחומרים מהפסיכולוגיה ההתפתחותית), חינוך וריבוד חברתי (הטעון בתכנים מתחומי הסוציולוגיה והפילוסופיה של החינוך) ועוד. בכך קיוו המחברים להקטין את הצורך בגישור, כי בקומה הראשונה ילמדו מבואות, ואת הגישור יעשו בסוגיות.

שלוש בעיות התעוררו ביישום זה:

1. תחומים רבים התחדשו, וברובם הם אינטרדסצפלינריים.
2. קיימת זליגה מתמדת של נושאים תיאורטיים (הקשורים לאקדמיזציה) על פני הסוגיות בחינוך ובהוראה.
3. חלק מפרחי ההוראה אינם מרגישים שסוגיות אלה מכשירים אותם להוראה.

תחומים אינטרדסצפלינריים רבים התפתחו; ואם האוריינטציה ההוראתית היא ללמד את הידע הרלוונטי להוראה על פי תחומי האקדמיה, יקשה עלינו למצוא להם מקום. הדוגמאות לקושי זה הן רבות: חקר המוח, ניטור עצמי, מחוללות עצמית, תחומים רבים בפסיכולוגיה חברתית ועוד. קיימות שתי אפשרויות, תיאורטיות, להתמודד עם סוגית התחומים המתפתחים: האחת - הוספתם לתכנית הלימודים; והשנייה - ניסיון לארגון שונה של תכנית הלימודים. בהתאם לאפשרות הראשונה יש להתאים את תכנה"ל לתחומים המתפתחים. ההתאמה מתחילה, בדר"כ, בעדכון תתי נושאים בסילבוסים הקיימים; ממשיכה בהוספת נושאים לסילבוסים הקיימים; ואחר כך, באופן אבולוציוני טבעי, מגיעה להוספת קורסים. יש להדגיש: הוספת הקורסים אינה עדכונים, בדרך כלל - אין מפסיקים ללמד את הקורסים "הוותיקים", אלא מוסיפים עליהם כהנה וכהנה. בדרך זו הולכת מערכת הלימודים ותופחת, בנסינות לעדכן את הידע של פרח ההוראה. קושי דומה קיים גם במרכיב הידע הדסצפלינרי, אלא שקיימים שני הבדלים בין שני תחומי הדעת (ידע דסצפלינרי ופדגוגי): האחד, עם התפתחות התחומים האינטרדסצפלינריים, נפתחו התמחויות אינטר-דיסצפלינריות, כגון: ביוכימיה, אינפורמטיקה וכו'. הבדל שני בין שני תחומי הדעת מבוסס על היכולת לעדכן את הקורסים "הוותיקים" - יכולת זו גבוהה יותר בתחומי הדעת בשל מובחנותם ובשל ההבנה שידע מעודכן דוחק את מקומו של ידע קודם, ובלבד שהסטודנט ילמד את יסודות הדעת הבסיסיים ביותר.

הדרך השנייה להתמודד עם התפתחות התחומים האינטרדסצפלינריים היא ע"י ארגון מחדש של הקורסים בתחום הידע הפדגוגי, ומעבר מהוראת המקצועות בתחום מדעי החברה להוראת מקצוע "חדש": פדגוגיה.

הבעיה השנייה הקשורה ביישום הדין השיטתי בסוגיות בחינוך ובהוראה קשורה לזליגה של נושאים תיאורטיים אקדמיים לתכני הלימוד, ודחיקה של הסוגיות בחינוך ובהוראה. קיימת נטיה טבעית לרצות "להעניק" ו"להניק" את הסטודנט בידע מדעי עדכני בכל תחום אותו הוא לומד. ההצדקה לכך ברורה:

הסטודנט אינו יכול "לפגור" אחרי ההתפתחות המדעית. טענה זו נשמעת ע"י מרצים הן בתחום הידע הדסצפלינרי, הן בתחום הידע הדידקטי והן בתחום הידע הפדגוגי. בתחום הידע הדסצפלינרי אנו חייבים ללמד את הידע העדכני. בתחום הידע הדידקטי קצב החידושים אינו מהיר (בהשוואה לשני התחומים האחרים), וכשעולה סוגיה דידיקטית חדשה ו"כבדה", היא שואבת אליה תכניות חדשות וקורסים חדשים. ניתן להביא כדוגמא לתהליך זה את סוגיות הלימודים המקוונים שניתן לשייכם (אם כי לא בלעדית) לתחום הידע הדידקטי. משתתחוק העיסוק בסוגיה זו, פורסם "קול קורא", הועלו ימי עיון והוקצו לפיתוח ולהוראת הנושא משאבי זמן ואנרגיה ייחודיים. הבעיה של זליגת הידע האקדמי קיימת, בעיקרה, בתחום הידע הפדגוגי. מצד אחד, תחום זה מתפתח בקצב מהיר עם התפתחות המחקר במדעי החברה; ומצד שני, קשה לוותר על ידע שנחשב נכסי צאן וברזל במדעי החברה. חשוב לציין, כי רוב המרצים בתחום הפדגוגי הם בוגרי הפקולטות למדעי החברה, ותחושת המחוייבות המקצועית המדעית שלהם לתחום האקדמי, שממנו באו, היא גבוהה. ניתן להעריך כי עם ההתפתחות המקצועית-אקדמית של תחום מורי המורים יתפתח גוף ידע אקדמי-מחקרי חדש, והוא יצמיח, קרוב לודאי, מומחים בתחום המתחדש של הידע הפדגוגי. לדעתי, עד אז עלינו למצוא את הפיתרון בארגון מחדש של לימודי התחום הפדגוגי.

הבעיה השלישית הקשורה להוראת סוגיות בחינוך והוראה קשורה לתחושת פרחי ההוראה. חלק מפרחי ההוראה אינם מרגישים שסוגיות אלה מכשירים אותם להוראה. שגיא, גילת וקופפרברג (2002) בחנו את ההתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. המחקרים מציינים, כי ניכרת עליה בתפיסת המסוגלות העצמית של הסטודנטים על פני שנות הלימוד במכללה. כאשר אנו בוחנים את הרכיבים של המסוגלות העצמית, ניתן לראות כי בתחושת המסוגלות להוראה לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שנות הלימוד. ביחס לתחושת המסוגלות הבין-אישית נמצאו הבדלים מובהקים, שמקורם הוא בשינוי שחל בשנה ד'. בתפיסת המסוגלות המערכתית לא נמצאו הבדלים מובהקים. בתפיסת הקושי לא נמצאו הבדלים מובהקים, וכך גם בתפיסת יכולת ההתמודדות עם מצבים חריגים. בחלק מהתחומים מציינים החוקרים, כי על אף שלא נמצאו הבדלים מובהקים ניכרת מגמה של עליה בהתפתחות המקצועית. בשני התחומים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים, מקור ההבדלים הוא בפער שבין שנה ד' לבין קודמותיה. את ההתפתחות הליניארית מייחסים החוקרים להתנסות המצטברת בהוראה ולשנת הסטאז'. על דרך השלילה, ניתן להעיר כי אם לימודי הסוגיות הנבחרות

היו יעילים בעיני פרחי ההוראה, ניתן היה לצפות לשינוי בתחושת המסוגלות של פרחי ההוראה על פני כל שנות הלימוד. תחושת מסוגלות קשורה לזהות מקצועית, והיא משפיעה על התנהגות המורה. יתכן שאי מציאת הבדלים משמעותיים יותר נובעת מקשיי פרחי ההוראה לגשר בין תחומי הדעת הפדגוגיים למה שהם צופים ומתנסים בבתי הספר. יתכן שהיא נובעת מרלוונטיות נמוכה של תחום הידע הפדגוגי למערכת החינוך העכשווית; ויתכן שהיא נובעת מניתוק הלימודים הפדגוגים מההתנסות. קיים, לדעתי, בסיס להנחה שיש פוטנציאל חיובי לשיפור תחושת המסוגלות ותחושת הרלוונטיות בארגון מחודש של תחום הלימודים הפדגוגיים.

ב. לימודי תחום פדגוגי בהכשרת מורים

Bromme (1991) Beijaard, Verloop & Vermunt (2000) בחנו כיצד רואים מורים את זהותם המקצועית. לדברי החוקרים, הזהות המקצועית של מורים מורכבת ממומחיות בתחום הידע, מומחיות פדגוגית ומומחיות דידקטית. בתחום המומחיות הפדגוגית מביאים החוקרים דוגמאות של ידע על "מה עובר בראש של התלמיד", מיומנויות תקשורת בינאישית וטיפול בבעיות אישיות של התלמידים. Beijaard (1995) טוען, כי היבטים פדגוגיים רלוונטים לאישיות המורה ולתפיסת תפקידו כמורה. Fenstermacher (1992) וכן Oser (1992) מחזקים טענה זו, וסבורים שתפיסות קיימות על זהותם המקצועית של מורים מדגישות פחות מדי את ההבטים הפדגוגיים, בעוד שבמציאות מורים צריכים להתמודד רבות עם נושאים כגון אלה. בנוסף, ניתן לטעון כי בחינוך מעורבים יותר נושאים אתיים ומוסריים מאשר במקצועות אחרים (Fenstermacher, 1994) ולכן חשיבות הידע הפדגוגי גבוהה בהשוואה למקצועות השונים (Beijaard, Verloop & Vermunt - Damon (1992) טוען, כי כל הבחירות המקצועיות משקפות ערכים, וכי נורמות וערכים הם חלק רלוונטי של המחשבות וההחלטות המקצועיות של מורים. מסיבות אלו חשוב למוד על ערכים ונורמות, ולימודים אלו נכללים בתחום הידע הפדגוגי. Beijaard & De Vries (1997) מדווחים, כי מורים רבים סבורים שההיבט הפדגוגי של מקצועיותם חשוב יותר מההיבטים הדידקטטיים ותחומי הידע. ו-Oser (1992) מצא שההיבטים הפדגוגיים העצימו את איכות תהליך הלמידה של התלמידים.

Beijaard, Verloop & Vermunt (2000) בדקו את רכיבי הזהות המקצועית של 75 מורים בעלי נסיון. הם חילקו את המורים ל- 5 קבוצות עפ"י תחום המומחיות שהמורים טענו שהוא החשוב מכל בזהותם המקצועית. חמש הקבוצות היו: מומחים בתחום הדעת; מומחים דידיקטיים; מומחים פדגוגיים; מומחים בשני תחומים (משלושת התחומים: תחום הדעת, דדקטיקה ופדגוגיה); וקבוצה מאוזנת (מורים שדרגו באופן שווה את חשיבות שלושת התחומים). המורים התבקשו לציין (עפ"י שאלון) מה היו ההתנסויות החשובות ביותר שלהם בהוראה. ההיגד שקיבל את הדרוג הראשון בחשיבותו היה קשור לידע דסצפלינרי מתחדש. השני בחשיבותו היה הדרך להגיע אל התלמיד (גישה חיובית, פתיחות, כבוד וכו'). התחום השלישי בחשיבותו היה: אקלים כיתה טוב ובטוח. במילים אחרות: שניים מתוך שלושת ההגדים החשובים ביותר לזהות המקצועית שהמורים ציינו שהם למדו מהתנסותם, היו קשורים לידע פדגוגי, והאחר היה קשור לידע דסצפלינרי מתעדכן. רוב המורים ראו את זהותם המקצועית כקומבינציה של ידע דסצפלינרי, ידע דדקטי וידע פדגוגי. החוקרים מציינים, כי חל שינוי ביחס להבדל בתפיסת הזהות המקצועית בין הזמן בו היו מורים מתחילים לבין הזמן בו הם מורים מנוסים. רוב המורים התחילו את דרכם כאשר הידע הדסצפלינרי נתפס בעיניהם כחשוב ביותר לזהותם המקצועית. בהמשך דרכם המקצועית הם נעו לעמדה שהידע הדידיקטי והידע הפדגוגי הם החשובים יותר לזהותם המקצועית.

ג. השינוי המוצע

ברצוני להעלות לדיון שינוי בלימודי התחום הפדגוגי. שינוי זה יכלול שינוי במטרות, בארגון חומר הלימודים ובמסגרת.

מטרות - בדגם המנחה הוגדרו מטרות לימודי החינוך כדלהלן:

- א. מתן הכשרה טובה ככל האפשר לתלמידים לקראת תפקידם כמורים.
 - ב. עמידה בסטנדרטים המצדיקים הענקת תואר אקדמי.
- אנו מציעים לנסח את מטרת הלימודים הפדגוגיים (בשונה מכלל מטרות לימודי החינוך): להקנות ידיעה, הבנה ויכולת יישום של ידע פדגוגי מתוכלל. הדגש במטרות אלו הוא על יכולת היישום ועל הידע המתוכלל. יכולת היישום תכתיב, במידה רבה, את בחירת גופי הידע, את מתודות ההוראה ואת דרכי הערכה. ביחס לבחירת גופי הידע - ידע מדעי-אקדמי שהמורה לעתיד יתקשה מאד ליישמו ינופה - לא משום שהוא אינו חשוב, אלא בשל טעינות היישום הנמוכה שבו. לדוגמא: ידע על קשיים בזכרון שמיעתי

הנובעים מלקות למידה מוסיף לידע ולהבנה של המורה, אך פוטנציאל יישומו ע"י המורה בחינוך הרגיל נמוך. ידע זה יהיה בעדיפות נמוכה ביחס לידע על הומור בחינוך, שפוטנציאל יישומו גבוה יותר. בעיית בית ספר הוא נושא יישומי למו"ג, פחות יישומי למורים בחטיבות הביניים - לא משום שאינו קיים, אלא משום שבדרך כלל מי שיטפל בו אינו המורה, אלא היועץ החינוכי. המורה חייב להכיר, היכרות שטחית, את הנושא, ולהפנות את התלמיד ליועץ החינוכי. ולכן, טעינות היישום שלו למורה בחטה"ב נמוכה יחסית.

ארגון חומר הלימודים - כאמור לעיל, עד לעת האחרונה אורגן חומר הלימודים על פי עקרונות ארגון אקדמי, המבוסס על קורסי מבוא וקורסים מתקדמים בדסצפלינות השונות הרלוונטיות: פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד. הדגם המנחה יצר ארגון של קורסי מבוא דסצפלינריים (במדעי החברה והרוח) ונושאים רלוונטים שנדונו באופן מעמיק, יחסית. דרך הארגון המוצעת בזה שונה מבחינת נקודת המוצא שלה. נקודת המוצא אינה המבנה האקדמי, אלא רלוונטיות הנושאים למורה לעתיד. על פי עיקרון זה ניתן לבנות מספר דרכי ארגון. במכללת אורות-ישראל בנינו, בעבר, דרך ארגון נושאית הקשורה למבנה הדעת של מדעי החברה. בדרך זו פותחו קורסים, כגון: היבטים קוגניטיביים בהוראה, היבטים הנעתיים ואישיותיים בהוראה ועוד. לצידם פותחו קורסים, שנקודת המוצא שלהם היא התמודדות המורה עם משימות בכיתה, כגון: ניתוח ארועים ברמת הפרט, ניתוח ארועים ברמת הקבוצה ועוד. בקורסים אלו נלמדת "הפלטפורמה" המושתתת על דרכי פתרון בעיות, חשיבה שיטתית ורפלקטיבית, ניתוח ארועים ועוד. לאחר לימוד העקרונות, הסטודנטים "מזרימים" לתוך הפלטפורמה ארועים על פי בחירתם, לומדים את הרקע התיאורטי הרלוונטי לאירוע, ומתנסים בדיונים כיצד עליהם "לטפל" באירוע.

דרך הארגון המוצעת בזה מנסה לצעוד צעד נוסף. לצורך קביעה, טנטיבית, של הנושאים הרלוונטים, נערכו שיחות עם ארבע קבוצות מיקוד של מורים בחינוך העל-יסודי. המורים התבקשו לתאר את המשימות בפניהם הם עומדים, את הקשיים שלהם ואת התחומים בהם היו רוצים לדעת יותר. התפתחו שיחות ודיונים, ובדרך של

תמייד	מורה	משפחה	קהילה חברה ותרבות	בית הספר	קבוצה (כיתה, שכבה, הקבוצה)
ב. היכרות					
ג. למידה					
ד. הנעה					
ה. זכירה					
ו. רלוונטיות, אותנטיות					
ז. זהות					
ח. אחריות					
ט. חינוך חברתי					
י. תקשורת בין אישית					
יא. מנהיגות					
יב. גבולות					

סיעור מוחין נוצרה רשימה ארוכה של נושאים. את הנושאים ארגנו במודל של גליל, שבו כל שכבה מייצגת תחום דעת, וכל "פלח" מייצג נושא ידיעה. הנגזרות מצליבות את תחום הידע עם נושא הידע. דרך ארגון זו מאפשרת הקניית בסיס תיאורטי משותף, רכישת כלים ומיומנויות ויישומם לנשואי הידע.

בתת הנגזרות של היכרות עם עצמי כמורה נעסוק בהבנת המניעים שלי לעסוק בהוראה, ובגיבוש הזהות המקצועית שלי כמורה. נשתמש הרבה בתהליכים רפלקטיביים, נעמיק בכתיבת נרטיבים ועוד, תוך שאנו נעזרים בידע המוקדם שלמדנו בנגזרת של זהות עם מורה. לדוגמא: שכבת ההיכרות בהצלבה עם נושא התלמיד מזמנת למידת תהליכי ראיון, שונות של תלמידים ועוד. אותה שיכבה, בהצלבה עם המורה, מזמנת עיסוק בזהות המקצועית של המורה, הבנת מניעיו וכד'. שיכבה זו, בהצלבה עם בית הספר, מזמנת למידת אוריינות אירגונית, וכך הלאה. מובן שקיימת הפרייה בין הנגזרות השונות. יש לשים אליה לב - לא לחזור על נושאים שנלמדו, אלא להציפם, להדגישם ולהשתמש בידע המוקדם לצורך יישום. כך, למשל, נלמד על זהות של מורים בשכבת הזהות בהצלבתה עם מורים. לימוד זה יכלול רקע תיאורטי על זהות האני, זהות מינית, אמונית ומקצועית. כשנלמד על היכרות עם המורה, נחלק את המטרות לשני חלקים: היכרות עם מורים עמיתים; והיכרות עם עצמי כמורה.

חשוב להדגיש מספר נקודות:

- א. רשימת הנושאים מתאימה לקבוצות מיקוד של מורים שאיתן שוחחתי. היא איננה מתיימרת להקיף את כלל המורים, אף לא את כלל מורי החינוך העל יסודי. מוצע שכל מסלול יאתר את הנושאים הרלוונטיים ע"י קבוצות מיקוד.
- ב. הסטודנטים יהיו שותפים לחשיבה, לקבוצות המיקוד ולדרך הארגון.
- ג. הדרך בה אורגן המידע היא החשובה, ולא הפריטים. במילים אחרות: ניתן לדון ולשנות מרכיבים רבים בתוך המודל; ניתן לטעון שיש בו אי אילו כפילויות, ושחסרים בו תחומים רבים וחשובים. מטרתנו היא להצביע על דרך ארגון שונה, ולבחון האם גבוה בה הסיכוי על הסיכון.
- ד. בכל תקופה יש לבחון מחדש את הנושאים ואת הנגזרות, על מנת להתאימם לצרכי פרחי ההוראה ולצרכי התלמידים.

מסגרת הלימודים - אחת המטרות של לימודי החינוך, בהתאם לדגם המנחה, קשורה לקבלת התואר האקדמי. בהתאם למטרה זו, חייבים הלימודים להתקיים במכללה, שהיא המוסד האקדמי. מכללות רבות מפתחות קשרים מעמיקים עם בתי ספר במסגרת קשרי מכללה-שדה. מכללת קיי פיתחה ניסוי עפ"י התאמה של גישת "קלגרי" להכשרת מורים. במכללת אורות-ישראל קיימת קבוצת לימוד

הלומדת חלק מלימודיה במסגרת בית הספר ובשיתוף מורים מביה"ס. מסגרות לימוד כגון אלו מאפשרות התנסות ויישום הידע, ובכך משלימות את מטרות לימודי התחום הפדגוגי. למותר לציין כי בדרך זו גם המוטיבציה ללמוד ולהעמיק גדלה, תחושת הקומפוטנטיות גוברת והזהות המקצועית מתגבשת והולכת.

ד. לסיכום

ניסינו במאמר זה להעלות נושא לדיון דרך הצעה לארגון מחדש של לימודי חינוך להכשרת מורים. הצעה זו מנסה לחדש במטרות, בארגון הנלמד ובמסגרת הלימוד. היא מאפשרת גמישות רבה, ומחייבת בחינה מחדשת בכל מסלול, בכל מכללה ובכל תקופה. הגמישות הנובעת מהצורך ברלוונטיות היא הסיכוי שלה, אך גם הסיכון שבה. נשמח לפתוח את הדיון בהצעה זו לתגובות מורי המורים.

ביבליוגרפיה

- שגיא, ר', גילת, י' וקופרברג, ע' (2002). התפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי ההוראה. דו"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך.
- Beijaard, B. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D. & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs, *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, B., Verloop, V., Fenstermacher & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bromme, R. (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverstandniss, *Zeitschrift fur Padagogik*, 37, 769-785.
- Damon, W. (1992). Teaching as a moral craft and developmental expedition. In F.K. Oser, A. Dick, & J.L. Patry, *Effective and responsible Teaching* (pp. 139-153). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G.D. (1992). The concepts of method and manner in teaching. In F.K. Oser, A. Dick, & J.L. Patry, *Effective and responsible Teaching* (pp. 95-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond, *Review of Reasearch in Education* 20 (pp. 3-56). Washington: AERA.
- Oser, F.K. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In F.K. Oser, A. Dick, & J.L. Patry, *Effective and responsible Teaching* (pp. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass.