

Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit

Naar aanleiding van een casus stel ik in dit artikel vragen bij de professionaliteit van de leraar. Mijn stelling is dat de professionaliteit van de leraar een eigen aard heeft. Ik spreek over 'pedagogische' professionaliteit. Op grond hiervan zal ik een pleidooi houden voor pedagogische 'Bildung' van de leraar. Ik sluit het artikel af met enkele opmerkingen over de consequenties daarvan voor het opleiden van leraren.

Inleiding

Sinds begin 2009 werk ik bij de lerarenopleiding voortgezet onderwijs van de hogeschool Rotterdam. Daarvoor werkte ik op de pabo van de hogeschool. Een van mijn taken op de lerarenopleiding is het begeleiden van groepjes studenten in twee opleidingscholen. Ik neem u mee naar een van mijn opleidingscholen.

De school ligt in een randgemeente van Rotterdam. Ze bevindt zich in twee verschillende gebouwen: in een klein gebouw huizen de havo/vwo-klassen en in een groot gebouw bevinden zich de verschillende leerwegen van het ombo. We gaan naar een derdejaars ombo-kaderklas. De leraar heet Marcel van de Bergh, voor de leerlingen

'meneer van de Bergh'. Hij geeft economie en is leraar-in-opleiding. Hij staat bij de deur om de leerlingen te ontvangen. Als ze binnen zijn, doet hij de deur dicht en loopt naar voren. Op het bord staat: 'Verzekeringen'. Daaronder een paginnummer. Hij wacht tot iedereen stil is. 'Heeft iedereen zijn boek bij zich?' Niet iedereen heeft dat. 'Waar is je gele kaart?' Elke leerling is in het bezit van een gele kaart. Daar kan de leraar aantekeningen op maken: boek vergeten, te laat in de les, laatste waarschuwing. De drie leerlingen die geen boek bij zich hebben, krijgen een aantekening. Van de Bergh neemt drie boeken van een stapeltje dat hij uit voorzorg al heeft neergelegd en geeft ze aan de leerlingen. Ondertussen komen er nog twee leerlingen binnen. Ook zij krijgen een aantekening. 'Bladzij 54, sla maar op. Samira wil je de tekst lezen?' De leerling leest voor.

De tekst gaat over verschillende soorten verzekeringen, over polis, polisvoorwaarden, percentages en assurantiebelasting. Als de tekst is voorgelezen, schrijft Van de Bergh de belangrijkste begrippen op het bord. Hij loopt ze samen met de klas na en checkt of ze begrepen zijn. Daarna krijgen de leerlingen de opdracht de bij de tekst behorende opgaven uit het boek te maken. Ze doen dat in tweetallen. Van de Bergh gaat achter zijn tafel zitten. Leerlingen die vragen hebben, komen langs. Een gedempt geroezemoes stijgt uit de klas op. Als het te druk wordt, verheft hij zijn stem. 'Het is me te onrustig. Wat rustiger alsjeblieft.' Na enige tijd zijn de leerlingen met de opdracht klaar; daarna bespreekt hij die klassikaal. Als blijkt dat een begrip niet begrepen is, legt hij het nog een keer uit. Daarna volgt er opnieuw een stukje tekst uit het boek dat door een van de leerlingen gelezen wordt. Die gaat over het berekenen van de premie. Opnieuw volgt een toelichting op het bord. Dan gaan de leerlingen weer aan het werk, nu alleen. Vlak voordat de bel gaat, geeft Van de Bergh het huiswerk op. Na de bel pakken de leerlingen hun tas en verlaten het lokaal.

Dit artikel gaat over de leraar als professional. Zou je de leraar die hierboven beschreven is een professional kunnen noemen? Of algemener: kun je het leraarschap een professe noemen? Die vraag is niet alleen voor het zelfbewustzijn van leraren van belang en daarmee voor hun beroepsidentiteit, maar meer nog voor hun opleiders. Want zij leggen met hun onderwijs en begeleiding de basis, zowel in de opleiding als in de opleidingschool, voor de manier waarop de beroepsidentiteit van de leraar zich verder zal gaan ontwikkelen.

In mijn artikel ga ik eerst in op het begrip 'professionaliteit'. Daarna beantwoord ik de vraag in hoeverre we een leraar een professional kunnen noemen. In dit artikel benadruk ik de 'eigen aard' van de professionaliteit van de leraar; ik typeer deze als pedagogische professionaliteit. Op grond

AUTEUR(S)

Wouter Pols,
Hogeschool Rotterdam

hiervan zal ik een pleidooi houden voor pedagogische Bildung van de leraar. Het artikel sluit ik af met enkele opmerkingen over de consequenties daarvan voor het opleiden van leraren.

Is de leraar een professional?

Het woord 'professie' komt van het Latijnse *professio* dat niet alleen 'verklaring', maar ook 'gelofte' betekent. Een professional staat voor een zaak van algemeen belang; daarover heeft hij een gelofte afgelegd. Hij streeft niet zijn eigen belang na, maar het belang van de zaak waarvoor hij staat. En daarom moet een professional betrouwbaar zijn. Die betrouwbaarheid blijkt uit zijn inzet, maar ook uit de wijze waarop hij zijn beroep uitoefent. Professionaliteit vindt zijn grondslag in een beroepshouding, in een *ethos*; de deskundigheid van de professional is een ethisch geladen deskundigheid (Bourdoncle, 1991). Bij professionaliteit gaan techniek en ethiek altijd hand in hand. Techniek komt van *techè* dat vakmanschap, ethiek van *èthos* dat (een deugdzaam) karakter betekent. Professionaliteit bestaat kortom uit vakmanschap dat geworteld is in een beroepsethos. Dat ethisch geladen vakmanschap stelt hem in staat 'gepast' te handelen. Want professioneel handelen is niet 'gestandaardiseerd'; het is situationeel, doordacht en overwogen.

Professionaliteit bestaat uit vakmanschap geworteld in beroepsethos.

In de moderne tijd ontstaan drie klassieke professies, die van de geestelijke, de arts en de jurist (vgl. Stichweh 1996). Deze professies kenmerken zich doordat niet het eigen belang, noch het belang van een bepaalde groep voorop staan, maar het heil van de mens (de geestelijke), de gezondheid (de arts) en het recht (de jurist). Artsen en juristen richten al snel eigen beroepsorganisaties op die borg staan voor de instandhouding en verbetering van het beroepsethos en het vakmanschap van hun professie. De organisaties bepalen ook wie tot het beroep mag worden toegelaten en op grond waarvan. In de negentiende eeuw weet met name de arts zijn professionele status te verhogen met behulp van de wetenschap. Om tot de genoemde professies te worden toegelaten, moest altijd al een universitaire opleiding worden gevolgd. Maar in de negentiende eeuw neemt het belang daarvan toe. Om geestelijke, arts of jurist te kunnen worden, dient sindsdien een lange wetenschappelijke opleiding te worden gevolgd. Langs die weg eigent de aankomende professional zich een uitgebreid, specifiek kennisbestand toe. Precies dat bestand stelt hem in staat aanzien te verwerven en voldoende beleidsruimte¹ te claimen om volgens eigen inzichten 'passend' en overwogen te handelen.

Daarmee is het beeld geschetst van de klassieke professional. Hij staat voor een zaak van algemeen belang, heeft een lange wetenschappelijke opleiding gevolgd die hem in staat stelt doordacht en overwo-

gen te handelen en beschikt over een eigen beroepsorganisatie die garant staat voor het beroepsethos en het vakmanschap van de professie.

De vraag is of je de leraar een professional kunt noemen. De meeste leraren hebben geen lange universitaire opleiding gevolgd. De leraar-in-opleiding die ik hierboven beschreef, heeft veertig procent van zijn opleidingstijd op de opleidingsschool doorgebracht. Hij heeft daar een aantal krachtige routines verworven: door af te kijken en de aanwijzingen van zijn coaches goed op te volgen. Op de opleiding zelf heeft hij het schoolvak economie gevolgd, inclusief de didactische technieken om het schoolvak tot leerstof te transformeren. En de theorie van het leraarschap? Pedagogiek, psychologie en didactiek? Hij heeft enkele practica gevolgd en daarnaast: onderwijspsychologie, jeugdkunde, leerlingbegeleiding en ethiek. Als het goed is, kan hij je uitleggen wat het verschil is tussen behaviorisme en cognitivisme en weet hij klassiek en operant conditioneren van elkaar te onderscheiden. Hij kan de kenmerken van de puberteit noemen en het verschil tussen plicht- en deugdenethiek. In de klas, zo zegt Marcel van de Bergh (de leraar uit de casus) me, heeft hij niet veel aan al die kennis. Die staat 'buiten spel'. Het vak van leraar heeft hij naar eigen zeggen in de praktijk geleerd. De persoonlijke ontwikkelings- en leerwerkplannen hebben hem daarbij evenmin geholpen. Zijn lio-portfolio heeft hij een paar weken voordat hij het moest inleveren in elkaar gezet, bekennt hij me. Netjes volgens de bijgeleverde 'formats'.

Een semi-professional

Aan het eind van de jaren zestig stelde Amitai Etzioni (1969) dat leraren geen echte professionals zijn; hij noemde ze semi-professionals. Ze staan weliswaar net als geestelijken, artsen en juristen voor een zaak van algemeen belang, maar op andere punten onderscheiden ze zich van hen. Ze beschikken veel minder dan deze klassieke professionals over een uitgewerkt en specifiek kennisbestand. Maar ze missen ook de beleidsruimte die de klassieke professional heeft. Binnen hun klaslokaal hebben leraren weliswaar enige ruimte om hun beroep naar eigen inzichten uit te kunnen oefenen, maar de school zelf waarbinnen zij dat doen is een bureaucratische organisatie die van de overheid - en steeds meer ook van het eigen (bovenschoolse) management - tal van voorschriften krijgt opgelegd. De afgelopen decennia is dat alleen maar toegenomen. De school van vandaag de dag zit ingeklemd tussen bureaucratie en markt. Op vele manieren moet ze zich bewijzen: aan de overheid en andere externe instanties, via schoolplannen, productiecijfers (bijvoorbeeld de Cito-scores), evaluatie- en visitierapporten, en op de onderwijsmarkt, via schoolgidsen, websites en pr-campagnes. Daarbij komt nog iets anders. Leraren worden door de samenleving nauwelijks meer als de enige deskundigen op onderwijsgebied gezien. Hun praktijkkennis wordt steeds meer gedeelde, alledaagse kennis (vgl. Koring 1996). Verder moeten ze concurreren met vele andere pedagogische deskundigen: met wetenschappelijke onderzoekers, hoogleraren, politici en (wetenschaps-)journalisten. En ten slotte is er nog de

beroepsorganisatie. Leraren zijn via meerdere vakbonden georganiseerd. Die komen in eerste instantie op voor de rechtspositionele belangen van hun leden. Zorg dragen voor het behoud van vakmanschap en het beroepsethos doen ze veel minder.² Leraren zijn - allereerst - afhankelijk werknemers. De Noord-Amerikaanse socioloog Dan Lortie (2002) noemt ze 'huurlingen betaald uit ... belastinggelden' (idem, p. 202).

Daarmee is nog niet alles gezegd. Lortie wijst op de invloed van de arbeidsvoorwaarden op de nog al beperkte en weinig specifieke kennisbasis van de leraar. Die voorwaarden noemt hij 'cellulair'. Leraren brengen de meeste tijd alleen met hun leerlingen in hun klas door. Ze werken daarbij nauwelijks met andere leraren samen; ze overleggen maar weinig. Dat leidt volgens Lortie tot de drie beroepsziekten van de leraar: individualisme, conservatisme en - wat hij noemt - *presentism*. Door het feit dat ze in hun klas opgesloten zijn, staan leraren er alleen voor; en daarom houden ze vast aan wat werkt en leven bij de dag. Ze zijn 'over-levers'. Dat geldt ook voor Marcel. Vanaf het midden van het derde jaar van zijn opleiding kwam hij steeds meer alleen voor de klas te staan. Zijn coach kwam elke week enkele keren langs, praatte met hem over wat hij gezien had en vertrok weer. Om de zoveel tijd is er een sectievergadering. Die gaat vooral over allerlei organisatorische zaken. Wie doet wat? Over het vak wordt niet zo veel gesproken, evenmin over de didactiek van het vak, laat staan over pedagogiek. Het is dus niet zo vreemd dat Marcel zijn lessen op zijn routines 'draait'.

Laten we nog iets langer stil staan bij de routines van de leraar. Ze zijn de kracht, maar ook de zwakte van de leraar. Freud noemde het beroep van leraar ooit een onmogelijk beroep (Aichhorn 1952, p. 9). Velen hebben hem dat nadien nagezegd (vgl. bijvoorbeeld Shulman 2004). Waarom is het lerarenberoep een onmogelijk beroep? Omdat er voortdurend onverzoenlijke zaken met elkaar verzoend moeten worden: gelijkheid (gelijke ontwikkelingskansen) met ongelijkheid (ongelijke startposities), heteronomie (opgelegde regels) met autonomie (zelf iets ondernemen), betrokkenheid (bij) en (voldoende) afstand (van de leerlingen). Lesgeven is niet zozeer een probleem-, maar meer een dilemmagestuurde activiteit (Helsper 1996; Perrenoud 1996). Lortie wijst erop dat het leraarschap een beroep is dat gepaard gaat met onzekerheid en angst. Dat heeft hiermee te maken: te moeten kiezen tussen zaken die niet met elkaar te verzoenen zijn. De routine is daar het antwoord op. Met routines kun je tegenstrijdigheden overleven. En dat is wat Marcel deed, en vele leraren dagelijks doen.

Wat kunnen we nu over de professionaliteit van de leraar zeggen? De hem toegemeten beleidsruimte is beperkt. Het curriculum, de methode, de organisatie van de lessen, dat alles wordt niet door hem bepaald. Maar in de klas is hij vrij om te bepalen hoe hij met zijn leerlingen om wil gaan en hen les wil geven. Daar ligt zijn beslissingsruimte. Daarbij baseert hij zich meestal niet op een uitgebreid en specifiek kennisbestand. Hij laat zich vooral leiden door de kennis die hij in de praktijk heeft verworven: door routines. Dat brengt het werk met zich mee, maar ook het isolement waarin hij zich bevindt. De leraar zit gevangen in zijn beperkte beleidsruimte. Dat maakt -

in eerste instantie - waarom hij geen volwaardige professional is.

De voorwaarden waaronder de leraar werkt, stellen grenzen aan de mate waarin hij professioneel handelt, of misschien beter nog: kan handelen. Die voorwaarden worden vandaag de dag voornamelijk - we zagen dat hierboven al - door bureaucratie en markt bepaald. De Noord-Amerikaanse socioloog Eliot Freidson (2001) wijst erop dat dit niet alleen voor leraren geldt, maar voor alle professionals. Hun werk wordt niet alleen door de 'logica' van de eigen profesie bepaald, maar evenzeer door die van bureaucratie en markt. Hoe krachtiger een profesie des te meer beleidsruimte ze kan opeisen. Dat hangt van veel factoren af: van haar expertise, van het aanzien dat ze op grond daarvan van de buitenwereld heeft, van het gezag van haar beroepsorganisatie en van de beleidsruimte die ze van de overheid op grond van dit alles krijgt. De beleidsruimte van de leraar is beperkt. Precies die beperkte ruimte houdt hem gevangen: het leidt ertoe dat hij zijn expertise niet verder uitbouwt. En dat leidt er vervolgens weer toe dat de leraar de druk van de bureaucratie en de markt maar moeilijk weet te weerstaan. Hoe deze vicieuze cirkel te doorbreken?

Routines zijn de kracht, maar ook de zwakte van de leraar.

Obstakels

Het gebrek aan een uitgewerkt en specifiek kennisbestand verzwakt de positie van de leraar. Daar nu ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleiding. Opleidingen kunnen niet de voorwaarden veranderen waaronder leraren hun werk doen en hun expertise verder kunnen gaan uitbouwen. Dat zullen leraren met behulp van hun vakorganisaties zelf moeten doen. Maar de opleidingen kunnen wel de basis leggen van waaruit een uitgewerkt en specifiek kennisbestand kan worden opgebouwd. Maar hoe? Met alleen kennisoverdracht komt men daar niet mee. Kennisoverdracht is een noodzakelijk, maar nog geen voldoende voorwaarde.³ Er moet meer gebeuren. Als de opleiding de kennisbasis van de leraar zou willen vergroten en zijn expertise wil versterken, zal ze op een af andere manier moeten aansluiten bij zijn routinematig handelen en hem daarbij tegelijkertijd aan moeten zetten dit te doorbreken. De vraag waar het bij het opleiden van aankomende leraren op aankomt is hoe bij hen een bodem van vakmanschap en een beroepsethos te leggen die hen in staat stelt uit te stijgen boven het routinematig handelen van de huidige doorsnee leraar. In andere woorden: Wat kan de opleiding doen om het beroep van leraar een stapje verder te brengen op weg naar een profesie? Want dat moet het oogmerk zijn en blijven: het leraarsberoep op weg helpen naar een profesie (vgl. Bourdoncle 1993).

Om de bovenstaande vragen te beantwoorden zullen we twee hardnekkige vooroordelen ter sprake moeten brengen. Die vooroordelen vormen de groot-

ste obstakels van de lerarenopleider. Die obstakels zal men moeten overwinnen om zicht te krijgen op wat zijn mogelijkheden zijn. Het eerste obstakel is dat onderwijzen een vorm van 'maken' is. Onderwijzen is net als opvoeden een proces waarvan de uitkomst niet vaststaat (Pols 1985). De Frans-Zwitserse onderwijssocioloog Philippe Perrenoud geeft aan waarom. In het onderwijs 'stoten de grenzen van de invloed van het ene subject op die van het andere, van de ene sociale acteur op die van de andere' acteur (Perrenoud 1994, p. 201). Dat maakt dat het nooit precies te voorspellen is wat de uitkomst is van een bepaalde handeling. Niet alleen de leraar handelt vanuit bepaalde vooronderstellingen en verwachtingen, maar ook de leerling. Beide zijn subjecten; en beiden hebben een geschiedenis van waaruit ze de boodschap die ze van de ander ontvangen, uitleggen en beantwoorden. Dat precies roept onzekerheid op en in bepaalde gevallen zelfs angst. Perrenoud stelt, net als Lortie, dat onzekerheid kenmerkend is voor het leraarschap. Een leraar moet steeds weer 'onder tijdsdruk beslissen in onzekerheid' (Perrenoud 1996).

Het tweede obstakel heeft hiermee te maken. Het is het standpunt dat men theorieën in de praktijk kan toepassen. Theorieën kunnen niet worden toegepast. Bij het nemen van beslissingen heeft een leraar nauwelijks houvast aan theorieën. En dat was ook Marceles opvatting: voor de praktijk heb je er niet zo veel aan. Waarom niet? Omdat een theorie algemeen van aard is. De praktijk daarentegen bestaat uit een 'complexe constellatie van bijzonderheden' (Pols 2009). De theorie reduceert de praktijk tot algemeenheden. Bij het nemen van beslissingen komt het echter op bijzonderheden aan: op *deze* kinderen, *deze* jongeren, met *deze* achtergronden, in *deze* groep, in *deze* school.

Er is een kloof tussen theorie en praktijk. Leraren kunnen niet anders dan handelen 'in onzekerheid'. Wat betekent dat voor de lerarenopleiding? Betekent dit dat men leraren, zoals men vandaag de dag steeds meer hoort, maar het beste in de praktijk kan opleiden? Daar kunnen ze tenminste routines ontwikkelen. En daar hebben ze uiteindelijk meer houvast aan dan aan de theoretische bagage die ze in de opleiding meekrijgen. Als men dit standpunt inneemt geeft men de gedachte op dat de leraar een professional is, of beter: zou kunnen worden. Dat standpunt moeten we niet innemen. Wat we daarentegen moeten doen is de professionaliteit van de leraar opnieuw doordenken.

Vakmanschap

De volgende passage uit *De ambachtsman* van Richard Sennett (2008) biedt uitzicht om professionaliteit anders te doordenken dan we gewoonlijk doen: vanuit routines.

'Het proces van inslijten is wezenlijk voor elke vaardigheid, het omzetten van informatie en oefening in onbewuste kennis. Als je over elke beweging waarmee ontwaken gepaard gaat zou moeten nadenken, zou het je een uur kosten om uit je bed te komen. Als we zeggen dat we iets 'instinctiefs' doen, hebben we het vaak over veranderingen die zo'n routine voor ons zijn geworden dat we er niet over hoeven na te denken. We ontwikkelen een ingewikkeld repertoire van zulke verrichtingen als we

ons een vaardigheid eigen maken. Op de hogere niveaus van vaardigheid vindt een continue wisselwerking plaats tussen onbewuste kennis en van zichzelf bewust bewustzijn: de onbewuste kennis fungeert als anker, het expliciete bewustzijn fungeert als kritiek en correctief. Vakmanschap vloeit uit dit hogere niveau voort, in beoordelingen op basis van impliciete gewoonten en veronderstelling' (idem, p. 61).

Wie het werk van de Noord-Amerikaanse lerarenopleider Lee Shulman kent, ziet opvallend veel overeenkomsten. Die 'wisselwerking tussen onbewuste kennis en zichzelf bewust bewustzijn' beschrijft Shulman als een dialectiek tussen de 'vloeiende, reactieve' logica van de praktijk en de theoretische, academische kennis van de leraar (Shulman (2004, p. 535). Ook bij Perrenoud (1994; 1996) tref je zo'n dialectiek aan: nu tussen een *habitus* die uit tal van niet-bewuste handelingsschema's bestaat die afhankelijk van een bepaalde situatie in het spel worden gebracht en een bewust gehanteerd kennisbestand ('een intellectueel en cultureel kapitaal') dat uit beschrijvende en verklarende, normatieve en prescriptieve theorieën bestaat (idem 1994, p. 204). Het bijzondere van het boek van Sennett is dat hij laat zien dat vakmanschap zich niet alleen ontwikkelt in nauw contact met de dingen die gedaan moeten worden, maar evenzeer in wisselwerking met experts uit het vakgebied en met de door hen ontwikkelde gereedschappen, niet alleen materiële, maar ook cognitieve gereedschappen. Juist die laatste (die gereedschappen) maken dat vaklui hun aanpak kunnen gaan bijstellen. Met een nieuw materieel gereedschap (bijvoorbeeld een scalpel) kan men de greep op een bepaald object verfijnen, maar dat geldt ook voor een nieuw cognitief gereedschap: het scherpt niet alleen de blik, maar ook het denken. Hiermee kunnen nieuwe betekenissen oplichten. Wat Sennett laat zien is dat de wisselwerking tussen samen doen - in eerste instantie een routinematig samen doen - en samen denken de motor van de ontwikkeling van het vakmanschap is. Er is dus niets mis met routines. Ze zijn het aangrijpingspunt voor de (verdere) ontwikkeling van het vakmanschap. Ze zijn, zoals Sennett zegt, 'het anker van het vakmanschap'.

Het interessante van Sennetts boek is dat het een pedagogiek inhoudt. Je kunt je pas tot een vakman ontwikkelen door met behulp van (nieuwe, aange-reikte) gereedschappen samen te gaan handelen en denken. Daarvoor heb je een aparte ruimte nodig, een ruimte die niet alleen met materiële, maar ook met symbolische middelen is ingericht. In die ruimte bevinden zich de gereedschappen waarmee de denken handelingmogelijkheden ten aanzien van iets kunnen toenemen. Sennett noemt die ruimte een werkplaats. Die werkplaats is tegelijkertijd een school: een vrije ruimte, waar met handelen en denken geoefend kan worden. Omgekeerd zou elke school een werkplaats moeten zijn. De Frans-Canadese lerarenopleider François Tochon (2002) spreekt over nieuwe 'betekenisbundels' die binnen de werkruimte van de school kunnen ontstaan. Dat gebeurt als uit het samen handelen en denken van leraren en leerlingen nieuwe betekenissen oprijzen: een nieuwe kijk op een bepaalde zaak, een nieuw gezichtspunt. En hier stoten we precies op de grens van het routinematige

handelen. Wanneer men routinematig handelt, rijzen er geen nieuwe 'betekenisbundels' op. In de les van Marcel gebeurde dat niet. Zoals hij routinematig handelde, handelden de leerlingen evenzeer met de aangereikte gereedschappen routinematig: met de begrippen 'verzekering', 'polis' en 'premie'. Ze bleven betekenisloos; ze haakten niet in de levens van de leerlingen in. En daardoor rezen er geen nieuwe 'betekenisbundels' uit de interactie tussen Marcel en zijn leerlingen op. De les bleef zagezegd 'leeg'.

Sennett wijst ons erop dat er niets mis is met routines. Ze zijn, zoals hij zegt, 'het anker van vakmanschap'; ik zou er aan toe willen voegen: evenzeer het anker van pedagogische professionaliteit. Maar ze zijn slechts het ankerpunt, niet het eindpunt.

Theorieën kun je niet toepassen.

Pedagogische *Bildung*

Vanuit bovenstaande gedachte zou ik een pleidooi willen houden voor pedagogische *Bildung*⁴. Leraren dienen een diepgaande kennis te hebben van het schoolvak waarvoor ze worden opgeleid. Maar dat is nog geen *Bildung*. Evenzeer dienen ze over didactische technieken te beschikken om het schoolvak tot leerstof te transformeren. Maar ook dat is geen *Bildung*. Wat is dat dan wel? Pedagogische *Bildung* is het resultaat van een ontwikkeling die bestaat uit het opdoen en doordenken van pedagogische ervaringen vanuit begrippen, principes (Berding & Pols 2009) en richtinggevende idealen (Ruijter 2007) die door de pedagogische traditie zijn aangereikt. Aan de pedagogische traditie heeft de lerarenopleiding voor het basisonderwijs altijd aandacht besteed. De traditionele vernieuwers zijn een vast onderdeel van het curriculum. En ook in *Basisontwikkeling*, *Ontwikkelingsgericht* en *Adaptief onderwijs* klinkt die traditie door. Leraren in het basisonderwijs beschikken op grond daarvan over een pedagogisch kader. Dat geldt voor leraren in het voorgezet onderwijs minder. Ze missen - meer dan leraren in het basisonderwijs - een uitgewerkt, richtinggevend, pedagogisch kader. En juist zo'n kader is essentieel voor het (verder) ontwikkelen van vakmanschap en een beroepsethos, kortom: van pedagogische professionaliteit. Wat Marcel mist is een pedagogisch kader. Hij mist pedagogische principes en idealen; en hij mist de begrippen waarmee hij zijn ervaringen nader kan uitwerken en doordenken. Hij mist pedagogische *Bildung*.

De Vlaamse pedagoog Geert Kelchtermans heeft op het belang gewezen van het hebben van een persoonlijk kennisbestand voor een leraar. Hij spreekt over een 'subjectieve onderwijstheorie' (Kelchtermans 1999). Zo'n theorie betreft het 'persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijzen' (idem, p. 473). Wat me steeds weer opvalt als ik met mijn studenten praat, is dat ze grote moeite hebben hun 'subjectieve onderwijstheorie' onder woorden te brengen. Ze kunnen me wel vertellen wat je moet doen om een goede les te geven, maar waarom en

waartoe, dat weten ze niet. Ze zijn niet in staat hun pedagogische principes en richtinggevende idealen onder woorden te brengen. En van daaruit weten ze ook niet wat hun aandachtspunten zijn. Daardoor komen ze niet, om met Kelchtermans te spreken, tot 'zelfverstaan'. Dat alles heeft volgens mij te maken met het gebrek aan kennis van de pedagogische traditie. Ze zijn om het zo te zeggen niet in contact gekomen met de pedagogische humus van het leraarschap. Dientengevolge kan hun pedagogisch ethos zich niet (verder) ontwikkelen en missen ze pedagogisch relevante begrippen met behulp waarvan ze hun ervaringen nader kunnen uitwerken en doordenken. De reflecties uit de portfolio's die ik het afgelopen jaar gelezen heb, getuigen ervan. Ze blijven aan de oppervlakte. Ze geven alleen maar aan wat goed ging en minder goed.⁵ Maar waarom? Dat zeggen ze niet. Of beter: het lukt hen niet dat onder woorden te brengen.

Wat kunnen opleiders daar nu aan doen? Allereerst: hen inleiden in de pedagogische traditie. Laat ze kennismaken met Pestalozzi's pogingen om in Stans een leergemeenschap in te richten, of beter: met zijn geworstel ermee (Pestalozzi 1927). Laat ze Korczak *Hoe houd je van een kind* lezen (Korczak 1986). Breng hen op de hoogte van Herbart's ideeën over goed onderwijs en laat ze zien hoe de Herbartianen met hun 'formats' die om zeep hielpen (Herbart 1964; vgl. ook: Meijer 1987, pp. 87-102). Bekijk *Le Fils* van de gebroeders Dardenne (vgl. Masschelein 2008). Lees *Schoolpijn* van Daniel Pennac (2008) en een *Één hand kan niet klapt* van Kees Beekmans (2004). En vraag steeds: Wat bezielden die mensen? Door wat voor principes lieten ze zich leiden en wat waren hun richtinggevende idealen? En vervolgens: Wat zijn die van jou? Kun je je in die van hen vinden? Zo kan er een richtinggevend pedagogisch kader ontstaan van waaruit pedagogisch relevante begrippen kunnen worden ontwikkeld (of uit andere disciplines gehaald). Die pedagogisch relevante begrippen zullen opleiders voor hun studenten moeten uitzoeken. Niet alles van wat bijvoorbeeld de leerpsychologie te berde brengt, is voor het onderwijs relevant. Laten opleiders als poortwachters optreden. Welke cognitieve gereedschappen zijn wel en niet relevant om pedagogische ervaringen te doordenken? Dat moeten ze zich steeds weer afvragen.

Een curriculum voor de lerarenopleiding

Hoe zou het curriculum van de lerarenopleiding er nu uit moeten zien? Het zou mijns inziens uit drie leerlijnen moeten bestaan: een theorie- en een praktijklijn en een lijn waarin theorie en praktijk met elkaar worden geconfronteerd. De eerste lijn is de theorielijn.⁶ Hierin wordt het schoolvak aangeboden. Dat dient grondig te gebeuren. In die lijn dienen ook sociaal-wetenschappelijk en sociaal-filosofische theorieën aan bod te komen, inclusief de pedagogische traditie zoals ik die hier boven ter sprake bracht. Met elkaar verschaffen deze de voor het leraarsvak relevante begrippen, principes en idealen waarmee de aanstaande leraar zijn 'subjectieve onderwijstheorie' kan gaan opbouwen. In die eerste lijn staat dus 'het intellectueel en cultureel kapitaal' van de leraar cen-

traal. De tweede lijn is de praktijklijn. Hier doet de aanstaande leraar zijn pedagogische ervaringen op en ontwikkelt hij z'n routines, zijn pedagogische *habitus*. In navolging van de Franse lerarenopleider Marguerite Altet (1994) zou ik er voor pleiten de aanstaande leraren in tweetallen stage te laten lopen. Laten ze eerst samen met hun coach de lessen voorbereiden en uitvoeren, daarna met elkaar. Altet adviseert de studenten na enige tijd ook elkaars lesvoorbereidingen uit te laten voeren. Daarmee doorbreek je het zo schadelijke individualisme van de leraar.

En nu de derde lijn. Voor het ontwikkelen van het vakmanschap en het beroepsethos is deze lijn essentieel. Want hier moet die wisselwerking tussen wat Sennett de 'onbewuste kennis' noemt en het 'van zichzelf bewust bewustzijn' op gang komen. Hier moet het 'stille' weten van de handelingsschema's die bij de routines in het spel worden gebracht en dat zo kenmerkend is voor wat Perrenoud de *habitus* noemt 'naar boven' worden gehaald en verbonden worden met het 'intellectueel en cultureel kapitaal' dat in de eerste lijn aan bod is gekomen. Hoe doe je dat? Shulman (2004) propageert daarvoor zijn casusmethode. Een casus is een verhaal bestaande uit doorleefde praktijkervaringen waarin een 'complexe constellatie van bijzonderheden' zich samenbalt. De casus vraagt om uitleg. En juist hier kan het 'intellectueel en cultureel kapitaal' in werking treden. De daarin opgeslagen begrippen, principes en idealen kunnen niet alleen als zoeklicht fungeren, maar ook als denkgereedschap. Door het bijzondere van de casus en het algemene van de theorie op elkaar te betrekken, rijzen nieuwe 'betekenisbundels' op. Mireille Cifali en Alain Adré (2007) hebben met datzelfde doel een schrijfmethode ontwikkeld. Door praktijkervaringen op te schrijven, deze aan anderen voor te lezen, te bespreken en vervolgens weer te herschrijven wordt niet alleen 'stil' weten naar 'boven gehaald', maar kan dit weten ook verbonden worden met de expliciete kennis waarover men beschikt. En zo rijzen via schrijven en herschrijven nieuwe 'betekenisbundels' op (zie ook: Pauw & Van de Ven 2010).

Deze derde lijn is tegelijkertijd een onderzoekslijn. Maar afwijkend van wat men vandaag de dag binnen de opleidingen onder onderzoek verstaat: niet het algemene, maar het bijzondere staat centraal. Het betreft een vorm van hermeneutiek, van klinisch onderzoek (Combe 1996). Via het doorspreken en herschrijven komt men tot het doordenken van zijn praktijkervaringen en daarmee tot nieuwe interpretaties. Maar daar mag het nooit bij blijven. Want de vraag waar het uiteindelijk om draait is: Wat houdt de ander bezig en wat mij? De onzekerheid waar we het eerder over hadden, kan hier ter sprake komen. Wat wil de ander eigenlijk van mij? Naar aanleiding daarvan kan ik me de vraag stellen waar het bij mij om gaat. Wat zijn mijn principes en mijn richtinggevende idealen? En vervolgens: hoe vertaal ik die principes en idealen in mijn handelen? Wat zijn mijn aandachtspunten? Waar let ik op in de praktijk (vgl. ook: Korthagen e.a. 2002)? Het is precies langs die weg dat de aankomende leraar met behulp van daarbij te gebruiken begrippen, principes en idealen niet alleen zijn 'subjectieve onderwijstheorie' kan opbouwen, maar ook zijn routines kan bijstellen. Het moge duidelijk zijn dat de opleider hier van wezensbelang is.

Het bespreken, schrijven en herschrijven en vervolgens doordenken, kan alleen onder zijn leiding plaatsvinden. Opleiders dienen als expert en model op te treden; anders gaat het niet.

Via het doorspreken en herschrijven van praktijkervaringen kom je tot nieuwe interpretaties.

Tot slot: praktijk èn theorie centraal

Ik had Marcel van de Bergh graag zo'n curriculum gegund. Dat zou hem in staat gesteld hebben vanuit de routines die hij in de praktijk ontwikkeld heeft door te groeien naar een door een pedagogisch ethos gedragen vakmanschap. Dat is nu helaas (nog) niet gelukt. Noch de persoonlijke ontwikkelingsplannen, de leerwerkplannen en de vele 'formats' met behulp waarvan hij zijn portfolio moest 'vullen', hebben hem daarbij kunnen helpen. Met plannen en 'formats' alleen maak je dan ook geen opleiding. Het leidt - en dat is het gevaar van plannen en 'formats' - tot bureaucratisering, met als gevolg: strategisch handelende studenten. Laten we de theorie en de praktijk weer centraal stellen, en de wisselwerking ertussen. Alleen langs die weg kan het vakmanschap en het beroepsethos van de leraar, en daarmee zijn pedagogische professionaliteit, zich verder ontwikkelen.

NOTEN

- 1 Men spreekt tegenwoordig ook wel over professionele ruimte.
- 2 De Vereniging van Nederlandse en Vlaamse Lerarenopleiders is daar een uitzondering op.
- 3 Dat geldt ook voor de kennisbasis die op dit moment voor de lerarenopleidingen ontwikkeld wordt. Het verschaft de opleidingen een gemeenschappelijk kennisfundament. Dat versterkt de positie van de opleidingen. Maar daarmee is nog niet gegarandeerd dat daarmee professionals worden opgeleid.
- 4 *Bildung* vat ik hier in de klassieke humboldtiaanse zin op: *Bildung* als verwerkte en doordachte wisselwerking tussen ik en wereld (Von Humboldt 1979, p. 25).
- 5 Het onderzoek naar het gebruik van portfolio's bevestigt dit beeld (vgl. bijvoorbeeld Vermunt 2006, p. 18).
- 6 Ik vat hier 'theorie' breed op. Het betreft hier allereerst algemene kennis in de vorm van wetenschappelijke en filosofische theorieën: wetenschappelijke en filosofische begrippen, empirisch en filosofisch gefundeerde principes en richtinggevende idealen (waarden). De pedagogische traditie bestaat naast algemene kennis (begrippen, principes en idealen) ook uit specifieke casus-kennis (gevalsbeschrijvingen) in de vorm van prototypen, voorbeelden en (geïdealiseerde) praktijkverhalen (vgl. Berntzen e.a. 1998).

LITERATUUR

- Aichhorn, A. (1952). *Verwaarloosde jeugd*. Utrecht: Bijleveld (oorspronkelijk Duits 1925).
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.

- Beekmans, K. (2004). *Één hand kan niet klapt en andere verhalen uit de zwarte klas*. Utrecht: Spectrum.
- Berding, J. & Pols, W. (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Berntzen, D. e.a. (1998). Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In Blömeke, S. *Reform der Lehrerbildung?* Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 127-150.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. In *Revue française de pédagogie* (94), 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionalisation des enseignants. 2. Les limites d'un mythe. In *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers les reconnaissances des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Combe, A. & Helsper, W. (ed.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In Combe, A. & Helsper, W. (ed.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 5010-520.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: The Free Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, A. & Helsper, W. (ed.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 521-569.
- Herbart, J.F. (1964). *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (oorspronkelijk 1835).
- Humboldt, W., von (1979). Theorie der Bildung des Menschen. In Humboldt, W. von. *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, pp. 24-28 (oorspronkelijk 1793/94).
- Kelchtermans, G. (1999). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten in het basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. In *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 471-492.
- Koring, B. (1996). Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In Combe, A. & Helsper, W. (ed.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 303-339.
- Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld (oorspronkelijk Pools 1919-1920).
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago/London: The University of Chicago Press (oorspronkelijk 1975).
- Masschelein, J. (ed.) (2008). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: Lannoo-Campus.
- Meijer, W. (1987). *Perspectieven op mens en opvoeding*. Nijkerk: Intro.
- Pauw, I. & Ven, P.H., van de (2010). Narratieve reflectie: leren van je stageverhalen. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 31(3), 27-32.
- Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff (oorspronkelijk Frans 2007).
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Pestalozzi, J.H. (1927). Brief aan 'n vriend over z'n verblijf in Stans. In Pestalozzi, J.H. *Uit de werken*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters, pp. 151-187 (oorspronkelijk Duits 1799).
- Pols, W. (1985). Welke functie heeft de theorie voor de pedagogische praktijk? *Pedagogische Verhandelingen*, 8(3), 269-277.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (30, 3), 28-35.
- Ruyter, D. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In Kole, L. & Ruyter, D. de. *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum, pp. 77-88.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff (oorspronkelijk Amerikaans 2008).
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, A. & Helsper, W. (ed.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 49-69.
- Tochon, F. (2002). *Tropics of Teaching. Productivity, Warfare en Priesthood*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: Universiteit van Utrecht (IVLOS).