

De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk¹ gaat over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. Het verkent die basis aan de hand van het werk van Shulman. In het stuk wordt ingegaan op de relatie tussen de pedagogiek en de pedagogische, respectievelijk onderwijswetenschappen. De kennisbasis wordt opgebouwd vanuit zes pedagogische kwesties. Die kwesties vormen de grondstructuur van de generieke kennisbasis en leggen daarmee de basis voor een pedagogische vaktaal. Die vaktaal is het hart van de pedagogische professie. Is er geen vaktaal dan kunnen praktijkervaringen maar zeer beperkt doordacht worden. Dat betekent dat de in de praktijk verworven 'wijsheid van de praktijk' (Shulman) stagneert. Er ontstaat geen pedagogische virtuositeit.

Een kennisbasis voor leraren

De Noord-Amerikaanse lerarenopleider Lee Shulman definieert een leraar als iemand die 'iets weet wat anderen, met name leerlingen, niet weten' (Shulman, 2004, p. 227). Dat iets kan van alles zijn: kennis, vaardigheden, houdingen. De taak van de leraar is die kennis, vaardigheden en houdingen zo te transformeren dat leerlingen aan de hand ervan kunnen gaan leren, of beter gezegd: zich kunnen vormen. Dat vereist een pedagogiek: een geheel van pedagogische denkbeelden ('representaties') en handelingen. Een leraar heeft, zo is Shulmans stelling, een pedagogiek nodig om zijn werk weloverwogen te kunnen doen. Alleen via een pedagogiek (een samenhangend geheel van denkbeelden en handelingen) kan de leerling 'weet krijgen' van wat de leraar al weet. De pedagogiek is, kortom, het medium tussen het weten van de leraar en de tot weten komende leerling.

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie en praktijk. Ze omvat, zo schrijft de Engelse onderwijswetenschapper Robin Alexander (geheel in de lijn van Shulman), "de (onderwijs)handelingen *samen met* (cursivering van Alexander, WP) de doelen, waarden, ideeën, vooronderstellingen, theorieën en overtuigingen ('beliefs') die [die handelingen] inspireren, vormgeven en pogen te rechtvaardigen" (Alexander, 2008, p. 75). De pedagogische theorie is geen theorie over, maar een theorie *van* en *voor* de (onderwijs)praktijk (vgl. ook Biesta, 2011). Ze richt de aandacht van de leraar, geeft oriëntatiepunten; ze geeft richtingaanwijzers. Daarmee helpt de theorie de leraar zich te oriënteren op wat hij gaat doen (de praktijk), maar achteraf ook na te denken over wat hij (in de praktijk) gedaan heeft. Dat laatste noemen we reflecteren. De pedagogische theorie is dus een oriëntatie- en reflectiehulp voor de praktijk.

Shulman is in ons land vooral bekend door de term 'pedagogical content knowledge'. Die kennis is de pedagogische kennis die nodig is om de over te dragen vakkennis ('content knowledge') te kunnen onderwijzen (Shulman, 2004, p. 203). 'Die [...] kennis is vooral van belang omdat het de verschillende kennisgebieden aangeeft ('identifies') die nodig zijn om te kunnen onderwijzen' (idem, p. 228). Pedagogische vakkennis is de pedagogische theorie van en voor de praktijk.

Die theorie noemt Shulman de 'kennisbasis' van de leraar. Die basis omvat:

- 1 de kennis van het schoolvak gesitueerd binnen een breed intellectueel kader ('liberal education');
- 2 de kennis van curricula (opbouw, inhoud en methoden), onderwijsstructuren en -beleid;
- 3 pedagogische kennis (hij noemt hier niet alleen de onderwijswetenschappen, maar ook de opvoedings- en politieke filosofie en *last but not least* de pedagogiek van 'grote' pedagogen);
- 4 de in de praktijk opgedane kennis ('wisdom of practice') (idem, p. 228-233).

Dit hoofdstuk gaat over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. Daarmee gaat het maar over een deel van het kennisbestand dat bij hem (of haar) verondersteld wordt. Het gaat niet over wat bij 1 wordt genoemd (daarover gaat de vakdidactische kennisbasis), over het bij 4 genoemde slechts zijdelings.

Over het bij 4 genoemde (de in de praktijk opgedane kennis) het volgende. Shulman spreekt hier over 'niet gecodificeerde kennis' (idem, p. 233). Die kennis wordt vaak - ook door lerarenopleiders - ondergewaardeerd, terwijl ze de basis vormt van het pedagogisch handelen (Pols, 2009). Die 'niet gecodificeerde kennis' bestaat voor een groot deel uit in de praktijk verworven overtuigingen: als leraar, maar (eerder) ook al als leerling (Lortie, 2002, p. 61-67; zie ook: Biesta, Priestley, & Robinson, 2015, p. 628). Biesta c.s. tonen in hun onderzoek aan dat die overtuigingen van grote invloed zijn op het handelingsvermogen van leraren (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). De handelingsruimte die zij in hun werk krijgen, is van invloed op de ontwikkeling van hun overtuigingen (breed of smal), maar op hun beurt beïnvloeden de overtuigingen ook de door de leraren ervaren handelings-, respectievelijk speelruimte die ze hebben. Dat is de reden dat Biesta c.s. de in de praktijk verworven overtuigingen als aangrijpingspunt nemen voor de beroepsvorming van leraren. Shulman en velen met hen zijn hen daarin voorgegaan (vgl. voor ons land Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar 2002). Daarbij kunnen de bij 2 en 3 genoemde zaken een belangrijke rol vervullen. Daar worden immers niet alleen onderzoeksgegevens, maar ook opvattingen, ideeën en concepten aangereikt waarmee de vaak nauwelijks bewuste overtuigingen 'naar boven' kunnen worden 'gehaald', ter discussie worden gesteld en de praktijkrelevantie ervan worden beoordeeld. Langs die weg kunnen leraren niet alleen een persoonlijk (vgl. Kelchtermans, 1994), maar ook doordacht kennisbestand opbouwen, waarmee ze zich op hun werk kunnen oriënteren en (achteraf) op de daar opgedane ervaringen reflecteren. Maar zo'n bestand stelt hen ook in staat zich maatschappelijk en politiek te positioneren. Kortom, zo'n persoonlijk en doordacht kennisbestand is cruciaal voor de articulatie van de pedagogische professionaliteit van de leraar (vgl. Combe & Helsper, 1996; zie ook: Biesta et al., 2015). Door de in de praktijk opgedane ervaringen (en de daar verworven overtuigingen) te overdenken vanuit gecodificeerde kennis (opvattingen, ideeën en concepten) wordt de aankomende leraar in staat gesteld een pedagogische vaktaal te verwerven; Biesta c.s spreken over een 'professioneel vocabulaire' (Biesta et al., 2015, p. 638). Met behulp ervan kan de leraar de in de praktijk gemaakte (impliciete) oordelen opnieuw (expliciet) gaan beoordelen (vgl. Venmans, 2016, p. 144). Zo'n vaktaal helpt hem de in de praktijk opgedane wijsheid niet alleen te expliciteren, maar ook te doordenken en verder te ontwikkelen. Kortom, zo'n vaktaal helpt de leraar 'onderwijspedagogisch wijs' te worden en daarmee pedagogisch virtuoos (Biesta, 2015, pp. 196-199).

Tot slot nog een opmerking. Dit stuk gaat over de kennisbasis van opleiders. Opleiders zijn leraren van en voor leraren die in opleiding zijn. Zij onderwijzen aankomende leraren hoe te

onderwijzen (Murray & Male, 2005; zie ook: Lunenberg & Dengerink, 2016). Dat impliceert dat de kennisbasis van de lerarenopleider tweelagig zal moeten zijn. Ze zal niet alleen de laag van de leraar moeten bevatten, maar ook de laag van de leraar die leraren onderwijst, de laag van de opleider dus. Daarover later meer.

Van de pedagogiek naar de pedagogische wetenschappen en terug

“Ideeën zijn essentieel voor intelligent en menselijk handelen”, schrijft de Noord-Amerikaanse opvoedingsfilosoof en lerarenopleider David Hansen (2007, p. 3). Leraren hebben, zo is zijn stelling, niet zo zeer feiten en informatie nodig om weloverwogen hun werk te kunnen doen, maar ideeën. “In tegenstelling tot ideeën zijn feiten en informatie inert en stabiel. [...] Ideeën [daarentegen] zijn altijd actief, in beweging en in verandering” (idem). Met ideeën (maar dat geldt ook voor opvattingen en concepten) kun je denken, niet met feiten en informatie. Als je denkt, breng je de daarbij gebruikte ideeën, opvattingen en concepten met elkaar in verband en daarmee: in beweging. Dat in beweging brengen, leidt tot nieuwe inzichten en nieuwe betekenissen. Daarom zijn pedagogische ideeën zo belangrijk voor leraren. Ze stellen hen in staat zich op de praktijk te oriënteren en (achteraf) erop te reflecteren. Oriënteren en reflecteren is denken. Afhankelijk van de ideeën, opvattingen en concepten die daarbij in het spel zijn, verbreedt de leraar - al dan niet - zijn blik op de praktijk (vgl. Biesta et al., 2015), krijgt hij - al dan niet - nieuwe inzichten en nieuwe betekenissen.

De opvattingen, ideeën en concepten van de generieke kennisbasis voor leraren zijn dus essentieel voor hun professionele ontwikkeling. Sterker nog: ze vormen het hart van de pedagogische professie. Over niet alleen de aard ervan, maar ook de breedte is altijd discussie geweest, vandaag de dag, maar ook in het verleden (Van Essen, 2006).

Aanvankelijk leverde de pedagogiek de belangrijkste opvattingen, ideeën en concepten voor wat we nu de generieke kennisbasis van leraar noemen. In de negentiende eeuw was er een aantal kweek- en normaalschoolleraars die daar een belangrijke bijdrage aan leverde (vgl. Van Essen, 2006, zie ook: Van Essen & Imelman, 2016; Swennen, 2016). Dat veranderde toen aan het begin van de vorige eeuw de academische pedagogiek en psychologie opkwamen. Die kregen gaandeweg steeds meer invloed op de inhoud van het generieke deel van het kweekschool- en later pabo-curriculum. Net zoals de negentiende-eeuwse pedagogiek een 'waardegeladen' discipline was, was de academische pedagogiek dat ook. Ze richt zich niet alleen op het 'hoe' van opvoeding en onderwijs, maar ook op het 'waartoe', 'wat' en 'wie' ervan. Dat zijn waardegeladen zaken. In de loop der jaren gingen steeds meer wetenschappen zich met opvoeding en onderwijs bezighouden: (ontwikkelings- en leer)psychologie en later ook de (onderwijs)sociologie en -economie. Zo ontstond er een breed palet aan opvoedings- en onderwijswetenschappen. Dat had invloed op de pedagogiek. In de jaren tachtig veranderde als gevolg ervan de unidisciplinaire pedagogiek in de multidisciplinaire pedagogische wetenschappen. De kennis over het onderwijs - met name over het 'hoe' ervan - is daarmee enorm toegenomen, maar tegelijkertijd is die kennis verbrokkeld geraakt. Bij ontstentenis van een eenduidig pedagogisch kader (een waardegeladen perspectief op niet alleen het 'waartoe', 'wat' en 'wie', maar ook het 'hoe' van het onderwijs) kan die kennis niet op haar pedagogische waarde worden

**Met
ideeën kun
je denken,
niet met feiten
en informatie.**

beoordeeld. Dat heeft gevolgen voor het generieke deel van het pabocurriculum. Bij gebrek aan een waardegeladen (en daarmee: kritisch) pedagogisch kader dreigt dat voortdurend met nieuwe kennis - met name 'hoe'-kennis - te worden 'overladen'. De generieke kennisbasis van de leraar basisonderwijs uit 2010 laat dat goed zien (*Kerndocument*, 2010).

Als de generieke kennisbasis van de leraar een 'overladen' kennisbasis is, heeft dat gevolgen voor de oriëntatie- en reflectiefunctie ervan. In dat geval dreigt het gevaar dat de kennis het niveau van feiten en informatie niet overstijgt. Met feiten en informatie kan niet worden gedacht; om te kunnen denken zijn samenhangende opvattingen, ideeën en concepten nodig. Maar oriëntatie en reflectie vragen ook om een waardegeladen perspectief. Dat perspectief en die samenhang biedt de pedagogiek. De waarde vrije onderwijswetenschappen kunnen dat - uit de aard van de zaak - niet.

In tegenstelling tot bijvoorbeeld Duitsland en Frankrijk is de pedagogiek in ons land na het ontstaan van de pedagogische wetenschappen gemarginaliseerd. We kennen hier de cultuur- (Imelman, 1995; Meijer, 2013) en de ontwikkelingsgerichte pedagogiek (Van Oers, Leeman, & Volman 2009; Haan & Kuiper, 2008). Maar zeker niet alle leraren laten zich door die pedagogische opvattingen en ideeën leiden. In het Angelsaksische taalgebied is een pedagogische *revival* te bespeuren, hoewel de pedagogiek - dat bleek al uit het voorafgaande - er nooit geheel is verdwenen. Eenzelfde *revival* zien we nu ook in ons land, deels teweeg gebracht door uit het Engels vertaalde publicaties (vgl. Biesta, 2012; 2015; Masschelein & Simons, 2012; Van Manen, 2014; Van den Berg, 2015; Berding, 2016).

Wat kenmerkt de pedagogiek als waardegeladen discipline? Dat is de relatie tussen de generaties. Die relatie is waardegeladen vanuit het perspectief van de oudere generatie op de jongere. De oudere generatie benadert de jongere vanuit de idee dat ze vatbaar is voor vorming. Dat vereist dat de oudere weet wat ze met de jongere wil (dat is: de vraag naar het 'waartoe' van opvoeding en onderwijs kan beantwoorden), maar het vereist ook dat ze weet wat ze aan cultuurgoederen (het 'wat' van het onderwijs) aan de jongere wil aanbieden en weet hoe ze dat wil doen. Aan dat 'hoe' stelt het vatbaar-zijn voor vorming grenzen. Vorming impliceert cultuurgoederen (leerinhouden), maar ook een *zich* vormen aan de hand van die goederen. En daarmee impliceert het 'hoe' van opvoeding en onderwijs een meedoen en meedenken van (en dat is ook betekenisverlening door) het kind. Het kind is geen object, maar een 'meedoend' subject. Pedagogiek gaat dus over het kind (het 'wie') dat als vatbaar voor vorming wordt beschouwd, over cultuur (het 'wat') en over het 'hoe' dat een meedoen van het kind impliceert, en dat alles vanuit het 'waartoe' van opvoeding en onderwijs. Dat 'waartoe' is de emancipatie van de jongere generatie. Emancipatie komt van het Latijnse *emancipatio* dat 'vrijlating uit de vaderlijke macht' betekent. De (leidende) hand (Latijn: 'manus') wordt weggenomen. Het doel van opvoeding en onderwijs, of beter nog: de bedoeling ervan, is dat kinderen (niet alleen letterlijk, maar ook figuurlijk) in een met anderen gedeelde wereld op eigen benen gaan staan: zelf betekenis kunnen geven, een standpunt kunnen innemen, een oordeel geven. Dat is de reden dat het kind van het begin af aan als een meedoend, meedenkend en betekenisverlenend subject wordt aangesproken. Vorming is een zich vormen tot een aanspreekbaar, betekenisgevend en zich verantwoordend ('zelf-standig') subject. Dat gaat altijd via de ander (de opvoeder en leraar, maar ook de medeleerlingen) en het andere (de cultuur).

Deze pedagogiek is niet alleen de pedagogiek van de leraar; ze 'fundeert' ook die van de opleider. De aankomende leraar is echter geen kind meer; hij is een jong volwassene: een aanspreekbaar en verantwoordelijkheid dragend subject. Maar als leraar is hij 'aankomend'; hij heeft nog een (bege)leidende hand nodig. Hij moet nog in het denken en doen van de leraar worden ingevoerd. En ook hier gaat het om een 'wie' dat vatbaar is voor (beroeps)vorming, om een door opleiders geselecteerd 'wat' (dat is: de kennisbasis van de leraar), om een 'hoe' dat 'mee doen' en betekenisverlening veronderstelt en een 'waartoe' (dat is: de leraar als pedagogische professional).

De tweelagigheid van de generieke kennisbasis van de lerarenopleider kenmerkt zich door paralleliteit. De pedagogische publicaties in ons land over de lerarenopleiding hebben dit principe als uitgangspunt (vgl. Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004; Hogenes, Teunissen, & Wardekker, 2009). Wat de lerarenopleider als het fundament van het leraarschap beschouwt, draagt hij niet alleen over, maar brengt hij ook in praktijk in het onderwijs dat hij geeft. Een op ontwikkeling, betekenisverlening en participatie gerichte pedagogiek vraagt een dienovereenkomstige opleidingspraktijk (idem). Het principe van de paralleliteit is het *teach-what-you-preach*-principe. Dat is de reden dat de pedagogische theorie geen theorie *over*, maar *van* en *voor* de praktijk is.

Een kader voor de kennisbasis van lerarenopleiders: zes pedagogische kwesties

Zoals gezegd, een kennisbasis voor leraren en daarmee ook voor lerarenopleiders dient een samenhangend geheel van opvattingen, ideeën en concepten te zijn, opgezet en opgebouwd vanuit een waardegeladen perspectief. Dat perspectief is pedagogisch. Hieronder presenteer ik zes pedagogische kwesties met behulp waarvan voor de kennisbasis relevante kennis kan worden geselecteerd, worden geordend en opgebouwd.

1. De mogelijkheidsvoorwaarde van opvoeding en onderwijs: vatbaar-zijn voor vorming

De grondlegger van de onderwijspedagogiek Johann Friedrich Herbart noemt vatbaar-zijn voor vorming ('Bidsamkeit') het groundbegrip van de pedagogiek (Herbart, 1964, p. 5). De pedagogiek vindt haar grond in de idee van dat vatbaar-zijn. Dat idee impliceert, zoals gezegd, een opvoeder of leraar die het kind vanuit dat idee benadert (gelooft dat het vatbaar is voor vorming), die voor hem culturele goederen (onderwijsinhouden) uitkiest waarmee het zich kan vormen en een door hem in praktijk gebrachte manier van onderwijzen, waarbij het kind mee kan doen en mee kan denken, of anders gezegd: waarin het als subject wordt aangesproken.

Het kind is vatbaar voor vorming omdat het niet alleen een biologisch, maar ook een cultureel wezen is. Binnen opvoeding en onderwijs werken biologische (*nature*) en culturele processen (*nurture*) voortdurend op elkaar in. Leren en ontwikkeling worden erdoor bepaald.

Het vatbaar-zijn voor vorming gaat over leren en ontwikkeling. Daarover weten we vandaag de dag veel meer dan in de tijd van Herbart. Vanuit verschillende modellen zijn ontwikkeling en leren in de afgelopen eeuw geconceptualiseerd en onderzocht: vanuit biologische modellen (hechtingstheorie, behaviorisme, breinleren), mentalistisch-cognitieve modellen (cognitivisme en het sociaal-constructivisme) en sociaal gefundeerde modellen (cultuur-historische theorie, psychoanalyse en de sociaal-lerentheorie). Voor de leraar (en daarmee ook voor de leraren-

opleider) zijn slechts die modellen relevant die in hun conceptualisering en onderzoek (op zijn minst ook) de rol van de leraar, de cultuur en de leerling als (een zich ontwikkelend en lerend) subject 'meenemen'. Zowel nationaal als internationaal blijkt de cultuur-historische theorie voor het begrijpen van onderwijsleerprocessen relevant te zijn. Die theorie 'zoomt' inderdaad 'in' op de rol van de leraar, de cultuur en het lerende subject. Daarnaast geven het cognitivisme en het sociaal-constructivisme inzicht in leerprocessen bij kinderen en jongeren; dat doet, vanuit een strikt biologische invalshoek, ook het breinleren. Hier zij opgemerkt dat de rol van de leraar, de cultuur en deels ook het betekenisverlenend subject (breinleren) weinig tot geen aandacht krijgen. De hechtingstheorie is van belang voor het begrijpen van de ontwikkeling van het jonge kind. Hier zijn met name de culturele inhouden die nauwelijks geconceptualiseerd worden.

Voor deze pedagogische kwestie geldt - meer dan voor de andere - *less is more*. Het aanbod aan modellen, theorieën en eruit afgeleide methoden is aanzienlijk. De speciaal voor de pabo geschreven publicaties waarin zulke modellen, theorieën en methoden gepresenteerd worden is eveneens groot (vgl. www.hboplaza.nl). Hier zullen lerarenopleiders rigoureus moeten selecteren: selecteren vanuit hun (waardegeladen) pedagogische theorie, maar ook selecteren vanuit het oogpunt van conceptuele samenhang. Is er geen samenhang tussen de aangereikte opvattingen, ideeën en concepten dan wordt het voor de aankomende leraar moeilijk om ermee de in de praktijk opgedane ervaringen te doordenken. Het aanbod schiet dan zijn doel voorbij. De aangeboden theorieën zijn in dat geval hoogstens theorieën over het onderwijs, maar niet: *van en voor* de (onderwijs)praktijk. De selectie van de opleider is vanuit het *teach-what-you-preach*-principe ook bepalend voor de eigen onderwijspraktijk.

2. Het doel van opvoeding en onderwijs: emancipatie

Het doel van opvoeding en onderwijs geeft er richting aan. Het gaat hier niet zo zeer om een op een bepaald moment te behalen doel (een *target*), maar om een bedoeling (een *purpose*). Het doel van het onderwijs is een richtinggevend ideaal. Dat ideaal richt het onderwijs, niet alleen wat betreft het einddoel (toekomst) ervan, maar ook in hier-en-nu. Voor de bedoeling van het onderwijs kunnen we niet te rade gaan bij de (waardevrije) psychologie of sociologie. We zullen daarvoor andere bronnen moeten aanboren: de filosofie. In het verleden putte de pedagogiek ervoor uit het antropologisch gefundeerde personalisme. Langeveld deed dat met zijn 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Ben je daartoe in staat, dan sta je op eigen benen, kun je een standpunt innemen, of anders gezegd: ben je geëmancipeerd. Huidige pedagogen putten voor de invulling van de bedoeling van het onderwijs uit de opvoedingsfilosofie. Het ontwikkelen van moraliteit, zelfstandigheid en identiteit zijn net als 'als subject in de wereld verschijnen' daar voorbeelden van. Ook hier gaat het om emancipatie.

Biesta (2015) ziet dat 'als subject verschijnen' als de bedoeling van opvoeding en onderwijs. Hij spreekt over 'subjectificatie', dat is: de uitkomst van een oproep een nieuw begin te maken (idem, p. 20). Dat nieuwe begin is een begin met 'woord en daad'. Het subject is de 'drager' van de door hem uitgesproken woorden en gestelde daden waar hij zich - al sprekend en doend - verantwoordelijk voor stelt. Zijn woorden en daden *zijn* met betekenis geladen woorden en daden. Dat houdt een standpunt in, een oordeel. Met die bedoeling voedt de opvoeder op en onderwijst de leraar. Pedagogisch onderwijs is onderwijs waar de leerling als subject wordt aangesproken en daarbij steeds opnieuw kan beginnen. Dat is emancipatie, hier-en-nu (idem, p. 127). Biesta (2012) wijst erop dat het onderwijs ook andere doelen heeft: kwalificatie en socia-

lisatie. Die doelen neemt de school serieus. De taak van de leraar is echter die doelen zo na te streven dat daarbij de leerling steeds als subject wordt aangesproken.

Deze pedagogische kwestie komt binnen de pabowereld meestal onder de noemer 'de pedagogische opdracht', 'waarden en normen' en 'burgerschapsvorming' ter sprake. De uitwerking is vaak programmatisch, niet conceptueel. Toch dient dat laatste te gebeuren, zeker door lerarenopleiders. Zij dienen de van buiten komende (politieke) doelen op hun pedagogische waarde te beoordelen; maar ze dienen dat ook met hun eigen (interne) doelen te doen en de wijze waarop ze die in praktijk brengen. De vraag is steeds: wat en hoe dragen wij - met wat wij willen dat leraren nastreven en met wat wij op onze beurt nastreven met aankomende leraren - bij aan de emancipatie van kinderen en jongeren en hun leraren?

3. Het medium tussen vatbaar-zijn voor vorming en emancipatie: de pedagogische relatie

Het kind is vatbaar voor vorming. Maar het kan zich slechts vormen via de ander. Alleen vanuit een relatie met een volwassene die zich verantwoordelijk voor hem voelt, zich voor hem inzet, hem een voor hem geschikte selectie uit de cultuur aanbiedt en hem daarbij als subject aanspreekt, kan hij zich vormen en op grond ervan emanciperen. De relatie is het voertuig van de emancipatie van het kind. In de relatie tussen het kind en zijn opvoeders vinden vanuit wederzijds vertrouwen niet alleen hechting, maar ook identificatie en de-identificatie (separatie) plaats. Dat geldt evenzeer voor de relatie tussen leerling-leraar. In de school is die relatie niet alleen het voertuig van emancipatie, maar ook het voertuig van het ingroeien in de wereld: de leraar (re)presenteert en demonstreert de culturele objecten uit de wereld die hij van waarde acht voor de vorming van zijn leerlingen. En hij appelleert: appelleert hen om zich te vormen en daarbij ten overstaan van niet alleen hem, maar ook elkaar als subject te verschijnen. Deze pedagogische kwestie is cruciaal voor het leraarschap. Als een leraar niet in staat is een relatie met zijn leerlingen aan te gaan en te onderhouden, als hij vanuit die relatie geen dialoog met hen kan voeren, kan hij niet onderwijzen. De relatie is fundamenteel.

**Het kind
kan zich slechts
vormen via een
volwassene die
zich voor hem
inzet.**

De relatie is ook de basis voor passend onderwijs. Een leraar moet vanuit de relatie met zijn leerlingen - rekening houdend met hun verschillen en voorkennis - 'passend' weten te handelen. Vanuit dit perspectief zijn onderwerpen als het pedagogisch klimaat, dialoog, gespreks- en begeleidingsvormen, maar ook gedrags- en leerproblemen en hun benadering van pedagogisch belang. Datzelfde geldt voor de lerarenopleider. Ook voor hem is de relatie met aankomende leraren fundamenteel en ook voor hem is het klimaat waarbinnen dat gebeurt en de manier waarop hij daarbinnen op verschillen en voorkennis weet in te spelen cruciaal.

4. Het opvoedings- en onderwijstraject: het curriculum

Curriculum stamt af van het Latijnse *currere* dat hard lopen betekent. Een curriculum was in de Romeinse tijd aanvankelijk een renbaan, de weg waarlangs een renner liep. Het curriculum vandaag de dag is de weg die een leerling door het onderwijs gaat: een door politiek (onderwijsbeleid), management en leraren uitgezet pad dat hij volgt. Het omvat het onderwijsstelsel van een land, de gebouwen waarbinnen onderwijs wordt gegeven, de inrichting van de leslokalen, de gekozen leerinhouden, de erbij passende methoden, werkwijzen en begeleidings-, leerling-

volg- en toetssystemen. Het curriculum (hier breed opgevat) zou je het institutionele raamwerk kunnen noemen waarbinnen leraren met hun leerlingen relaties aangaan en hun de voor hun vorming uitgekozen culturele goederen (leerinhouden) aanbieden. Het legt het onderwijs vast in de ruimte ('een pedagogisch ingerichte omgeving'), maar ook in de tijd (het onderwijstraject dat gevolgd wordt).

Deze pedagogische kwestie omvat het brede terrein van de onderwijskunde en een deel van de orthopedagogiek. Te denken valt hier aan het pedagogisch klimaat als 'pedagogisch ingerichte omgeving', aan de structuur en opbouw van onderwijsinhouden, aan doeltaxonomieën, aan onderwijsconcepten en -arrangementen, aan methoden, leermiddelen, instructie-, werk-, begeleidings-, toets- en evaluatievormen en leerlingvolg- en zorgsystemen. Ook schoolontwikkeling en het Nederlands onderwijssysteem behoren erbij. Het gaat hier om conceptuele, maar deels ook technische kennis. Het gevaar van 'overladenheid' en 'verbroekeling' is ook hier groot. Waar het om gaat is de conceptuele samenhang. De lerarenopleider zal die moeten aanbrengen. De pedagogische invalshoek zal hem daarbij helpen; die invalshoek is de relatie tussen de leraar en zijn leerlingen en de culturele objecten die daarbij in het spel zijn. Het pedagogisch criterium is: het meedoen en meedenken, of anders gezegd, het *zich* vormen van de leerling. Ook dit is het criterium dat de opleider bij de beoordeling van zijn eigen onderwijs hanteert: 'bij het onderwijstraject dat ik de aankomende leraren laat volgen, dienen zij altijd mee te kunnen doen en mee te kunnen denken; mijn intentie is dat zij *zich* kunnen vormen'.

5. De politiek-maatschappelijke context van opvoeding en onderwijs: democratie

De school bevindt zich tussen de intimiteit van het gezinsleven en de openbare ruimte van werk, politiek en maatschappij. Ze bevindt zich in een 'overgangsgebied': zowel wat ruimte betreft als tijd. In dat gebied wordt de jongere generatie door de oudere in de wereld ingeleid: het krijgt via zijn leraren een selectie van culturele goederen aangeboden, waarmee ze zich kan vormen. Het kind wordt in de school niet 'vastgepind' op zijn sociaal-culturele afkomst, etniciteit of geloof. Zoals in een democratie burgers vanuit het gelijk-zijn voor de wet, ongeacht hun achtergrond, mee kunnen doen en mee kunnen denken, kunnen kinderen en jongeren (nog geen volwaardige burgers) in de school vanuit hun vatbaar-zijn voor vorming meedoen en mee denken. Dat wil niet zeggen dat in de school sociaal-culturele, etnische en religieuze achtergronden niet 'doorklinken' (dat doen ze wel), maar in de opdracht waar leraren voor staan (de emancipatie van de jongere generatie) staan die achtergronden niet centraal; het zich vormende subject staat centraal.

Deze pedagogische kwestie omvat niet alleen een aantal thema's uit de onderwijssociologie waaronder 'gelijke kansen', maar ook samenwerkingsvormen van de school met ouders (ouderparticipatie- en ouderbetrokkenheid), met kinderopvang-, welzijns-, buurt- en andere instellingen. Denk hier ook aan de voorschool en de brede school. Onderwerpen als de invloed van politiek en economie op het onderwijs, maar ook de rol van de sociale media in school en kinderleven zijn, naast 'burgerschapsvorming', hier ook op zijn plaats.

In de westerse wereld is de school nauw met de democratie verbonden. In een democratie denken en doen burgers mee; in de school denken en doen kinderen mee. Het pedagogische project van de school is een democratisch-emancipatorisch project: ze richt zich - middels meedoen en meedenken - op het zelfstandig worden van kinderen en jongeren, op het innemen van een standpunt, het geven van een oordeel. Dit is ook het criterium van waaruit de school de

eisen die politiek en economie aan haar stellen 'ondervraagt', maar ook de samenwerkingsvormen die instellingen met haar willen aangaan. Ondersteunen en dragen die bij aan de emancipatie van kinderen en jongeren? Dat is steeds de vraag. Hier ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleider. In de opleiding zal hij bij dat 'ondervragen' het voortouw moeten nemen.

Met een onderwijsbeleid dat op *performance* is gericht, op het 'afrekenen' van resultaten, is - met name in Engeland en de VS - de afgelopen decennia de leraar meer en meer in de rol van uitvoerder gedrukt, met als gevolg dat hij steeds minder zelf zijn doelen bepaalt (politici en beleidsmakers doen dat) en zelf 'passende' aanpakken voor zijn leerlingen bedenkt (dat doet de onderwijswetenschap). Een de-professionalisering is het gevolg.

Die ontwikkeling staat vandaag de dag ter discussie, zeker in ons land (Onderwijsraad, 2013; 2016). De leraar is een pedagogische professional. Bij een professional staat niet het eigen belang voorop, maar een zaak van algemeen belang. Bij een arts is dat gezondheid, bij een jurist rechtvaardigheid. Vanuit het voorafgaande is het duidelijk waar de leraar voor staat: de emancipatie van de jongere generatie. In tegenstelling tot artsen en juristen is de praktijk van leraren een (nog meer) ingekaderde praktijk, maar ze is ook vele malen complexer. Leraren moeten regelmatig meerdere beslissingen tegelijkertijd nemen. Ze missen over het algemeen de tijd om dat ter plekke weloverwogen te doen. Bovendien: hun expliciete kennisbestand schiet vaak te kort. Ze moeten varen op wat Shulman 'de wijsheid van de praktijk' noemt. Die wijsheid bestaat uit intuïtie, uit impliciet, 'stil' weten. Het is een wijsheid die in de praktijk is verworven: geen vaststaande wijsheid, maar wijsheid die nog verder ontwikkeld moet worden. Hoe? Door deze - steeds opnieuw - te confronteren met expliciete pedagogische kennis. Die kennis is nu precies de generieke kennisbasis van de leraar.

**De wijsheid
van de praktijk:
intuïtie, impliciet,
'stil' weten.**

Kenmerkend voor leraren is de wijze waarop ze in de praktijk 'staan'. Men spreekt over de 'professionele identiteit' van de leraar (vgl. Vanassche, 2016), soms over zijn 'zelfverstaan' (Kelchtermans, 2012). Het 'staan' van de leraar is een karaktervol 'staan'. Uit dit 'staan' spreekt zijn pedagogisch ethos (Pols, 2009; zie ook: Pols, 2016, pp. 195-234). Dat ethos uit zich in zijn handelen; dat is: in praktijk gebracht 'stil weten'. Biesta spreekt hier over virtuositeit.

6. Het ethos van de opvoeder/leraar: pedagogische professionaliteit

De zesde pedagogische kwestie is die van de pedagogische professionaliteit. De vraag is hoe aanstaande leraren (en beginnende lerarenopleiders) die professionaliteit kunnen verwerven. Allereerst: die zal hen getoond moeten worden. Door leraren in de praktijk, maar vanzelfsprekend ook door opleiders. Zij laten zien wat pedagogische professionaliteit inhoudt: met woorden en daden. Daarnaast zullen leraren met die professionaliteit ervaring op moeten doen, erover nadenken en daarbij van anderen (leraren, maar ook literatuur, films, etc.) leren (vgl. Kools & Koster, 2016). Bij dit alles is de generieke kennisbasis cruciaal. Die verschaft namelijk een pedagogische vaktaal ('een professioneel vocabulaire') waarmee het ervarene - aanvankelijk met hulp van anderen - onder woorden kan worden gebracht, het 'stille weten' geëxpliciteerd, doordacht en zo nodig bekritiseerd.

Onderzoek kan de professionaliteit van de leraar versterken: onderzoek van de eigen praktijk, het eigen 'stille weten', maar ook dat van anderen. Intervisie is in die zin al een vorm van onderzoek. In zoverre het hier om 'geleefde ervaring' (Van Manen, 1990) gaat, zullen erbij passende

methoden moeten worden gezocht. Maar ook andere vormen van onderzoek zijn van belang, mits de onderzoeksvraag voortkomt uit de 'concerns' van de aankomende leraar. Ook pedagogisch onderzoek vereist een *zich* vormen.

Leraren staan in een lange pedagogische traditie. Hun pedagogische professionaliteit is niet iets van vandaag de dag; ze heeft haar wortels in de negentiende eeuw. De emancipatie van de leraar gaat hand in hand met zijn professionalisering. Pedagogische professionaliteit impliceert dat de leraar (en lerarenopleider) daar ook kennis van heeft.

Tot slot: overeenstemming over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider

De generieke kennisbasis van de pabo-lerarenopleider is, in tegenstelling tot de vakdidactische kennisbasis, een zaak van *alle* lerarenopleiders. Om hun werk goed te kunnen doen zullen opleiders bepaalde opvattingen moeten hebben over bovengenoemde kwesties. Als die opvattingen met elkaar gedeeld worden, kan daaruit een pedagogische vaktaal ontstaan, gedeeld door de gehele opleiding (aankomende leraren, hun instituuts- en schoolopleiders). Dat gebeurt als opvattingen uitkristalliseren tot richtinggevende ideeën (idealen) en gedeelde, welomschreven concepten. Een vaktaal is, zoals gezegd, essentieel bij het zich oriënteren op de praktijk en het reflecteren op de daar opgedane ervaringen. Maar ze is ook essentieel ter ondersteuning van de verschillende pabo-vakdidactieken.

Een pedagogische vaktaal is het hart van de pedagogische professie. Is er geen vaktaal dan kunnen praktijkervaringen maar zeer beperkt doordacht worden. Dat betekent dat de in de praktijk verworven pedagogische wijsheid stagneert. Er ontstaat geen pedagogische virtuositeit.

Bij de specifieke uitwerking van de generieke kennisbasis zullen pedagogen en onderwijskundigen het voortouw moeten nemen. Maar voor dat dit gebeurt, zal er eerst in het team van lerarenopleiders overeenstemming moeten zijn over de genoemde kwesties. Ook hier geldt het belang van het *zich* vormen. In dit geval: een *zich* gezamenlijk vormen aan de hand van pedagogische kwesties (zie voor het belang hiervan: Hargreaves, 2003).

Referenties

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/ New York: Routledge.
- Berding, J. (2016). 'Ik ben ook een mens'. *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey, & Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (G. Biesta, H.P. van Stein Callenfels, & A. Zwart, vert.). Den Haag: Boom/Lemma (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2010).
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber, & G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 624-640.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hansen, D. (Ed.). (2007). *Ethical Visions of Education. Philosophies in Practice*. New York/ London: Teacher College Press.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/London: Teachers College Press.
- Herbart, J.F. (1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (oorspronkelijk gepubliceerd in 1835).
- Hogenes, M., Teunissen, F., & Wardekker, W. (red.). (2009). *Opleiden in ontwikkelingsgericht perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Imelman, J.D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk: Intro.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kelchtermans, G. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit biografische perspectief*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)egentijdse professional*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven: KU Leuven.
- Kerndocument. Generieke kennisbasis leraar basisonderwijs. (2010). Den Haag: HBO-raad / Vereniging van hogescholen.
- Kools, Q., & Koster, B. (2016). Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? In G. Geerdink, & I. Pauw, (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 51-58). Eindhoven: VELON.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher* (Second edition). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: Lerarenopleider. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 15-27). Z.p.: VELON.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Meijer, W. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 37(3), 125-142.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 28-35.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, G. (2015). Teacher Agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber, & J. Evers. (red.), *Het Alternatief II* (pp. 17-32). Culemborg: Phronese,.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis. Een historisch perspectief. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 77-91). Eindhoven: VELON
- Ten Dam, G., Veugelers, W., Wardekker, W., & Miedema, S. (red.). (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 29-39). Z.p.: VELON.
- Van den Berg, D. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen acte en ideaal*. Amsterdam: SUN.
- Van Essen, & Imelman, J.D. (2016). Nestor van de schoolpedagogiek. Berend Brugsma (1797-1868). In V. Busato, M. Van Essen, & W. Koops. (red.), *Zeven grondleggers van de onderwijskunde*, pp. 19-68. Amsterdam: Bert Bakker.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen* (G. Bors, vert.). Driebergen: Nivoz (oorspronkelijk Engels).
- Van Oers, B., Leeman, Y., & Volman, M. (red.). (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Venmans, P. (2016). *Amor Mundi. Hoe komen we tot een betekenisvolle relatie met de ander?* Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.

Eindnoten

- ¹ Ik laat me hier leiden door de indeling van *Dat is pedagogiek* (onder redactie van Jan Masschelein). Het boek zal in 2017 verschijnen bij de Universitaire Pers Leuven.