

Wouter Pols

**'JE MOET OP DAT MOMENT REAGEREN EN
JE WEET NOOIT OF JE HET JUISTE DOET.'**

Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs

**'Je moet op dat moment reageren en
je weet nooit of je het juiste doet.'**

Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Colofon

ISBN: 9789493012059

1^e druk, januari 2019

© Wouter Pols

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Publicaties zijn te bestellen via

www.hr.nl/onderzoek/publicaties

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



**'Je moet op dat moment reageren en
je weet nooit of je het juiste doet.'**

Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs

Wouter Pols

Rotterdam, januari 2019

INHOUD

Voorwoord	6
DEEL 1	8
Inleiding: de stem van de mbo-leraar	9
Aanleiding: de terugkeer van de pedagogiek in het mbo	13
De methode: fenomenologie als onderzoeksmethode	17
De gesprekken: aandacht voor het pedagogisch moment	21
De uitkomst: een netwerk van pedagogische thema's	27
Tot slot: houding en pedagogisch opdracht	31
Referenties	33
DEEL 2	36
<i>Samenvattingen en conclusies van de teamgesprekken</i>	
1. De pedagogiek van het team Commercieel, ROC de Leijgraaf	37
2. De pedagogiek van de ICT-Academie, Da Vinci College	45
3. De pedagogiek van het Campus mbo2-team, Noorderpoort	53
4. De pedagogiek van het Friesland College	59
5. De pedagogiek van het Albeda Sportcollege	65
6. De pedagogiek van de entree-opleiding van Scalda	73
De pedagogische thema's	78
Eerdere uitgaven	86

Voorwoord

De kwaliteit van onderwijs staat sterk in de belangstelling in Nederland. Dit komt onder andere naar voren in het recente advies van de Onderwijsraad *Ruim baan voor leraren* (2018). Het blijkt echter lastig om antwoord te geven op de vraag wat kwalitatief goed onderwijs nu echt is. Pogingen tot een definitie missen gevoelsmatig vaak de kern van de zaak. Precies daarin schuilt de kern van goed onderwijs; onderwijs geven doe je met gevoel, met je hart, in relatie tot de ander.

In dit boek beschrijft Wouter Pols een kwalitatief onderzoek vanuit het Lectoraat Versterking Beroepsonderwijs naar de pedagogiek van het mbo. Hij startte vanuit de vraag: Wat is volgens jou/jullie goed onderwijs? Om daar antwoord op te krijgen voerde hij meer dan 35 gesprekken met docententeams, coördinatoren en directeuren in het mbo. In één van de gesprekken stelde een docent: 'Goed onderwijs, is onderwijs dat aandacht besteedt aan het individu, maar dat mag nooit ten koste gaan van het groepsproces. Gaat het niet goed in de groep, dan is dat ook niet goed voor het individu. Een docent zal met die spanning moeten *dealen*'. En, hoe doe je dat? 'Dat voel je aan', was zijn reactie. 'Bij iedere lessituatie, bij elke klas steeds weer, moet je aanvoelen wat nodig is. Je moet op die manier steeds weer afstemmen.' Goed onderwijs, is onderwijs waarin de docent steeds opnieuw met die spanning weet om te gaan.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat de relatie tussen docent en student zo sterk naar voren komt in de gesprekken binnen het mbo. Deze pedagogische houding en ervaring van docenten is maar moeilijk in kwalificatiedossiers of eindtermen te beschrijven. Juist vanwege deze ervaringskennis, door Wouter Pols ook wel het '*stille weten*' genoemd, is het van belang tijd te nemen deze ervaringen te bespreken, bloot te leggen, en daar op te reflecteren. De vaardigheid die dit reflectieproces vraagt, vormt mijns inziens de sleutel voor een echter kwaliteitsslag van het onderwijs. Juist deze vaardigheid wordt door Wouter in dit boek helder beschreven.

De fenomenologische onderzoeksmethode wordt in het eerste deel uitgelegd als werkwijze van de verdiepende reflectie. In het tweede deel zijn de teamgesprekken samengevat die uiteindelijk hebben geleid tot een overzicht van 26 pedagogische thema's. Beide delen van dit boek bieden de lezer een enorme rijkdom en inzicht in

de pedagogiek, en hoe hierover het gesprek gevoerd kan worden. Deel 1 verdient onze volle aandacht om het pedagogisch denken te doorgronden en verder te helpen. Deel 2 biedt een levendig beeld van vele pedagogische overwegingen van docenten die meespelen in het ondersteunen van jongeren in de groei tot zelfstandige en zelfverantwoordelijke beroepsbeoefenaars.

7

Veel dank aan Wouter Pols die met zijn kennis, wijsheid en taal, ons een onderwijswereld openbaart vanuit een pedagogisch perspectief. Dit boek maakt daarmee inzichtelijk, bijna voelbaar hoe docenten en medewerkers in het mbo met hun pedagogische houding de kwaliteit van onderwijs vorm en inhoud geven.

Ellen Klatter

Lector Versterking Beroepsonderwijs en lector Studiesucces

Hogeschool Rotterdam

Januari, 2019

DEEL 1



Inleiding: de stem van de mbo-leraar

Susanne Winnubst was docent bij het ROC A 12; ze leidde studenten op voor de landmacht. In 2011 was ze mbo-leraar van het jaar. Dat was voor haar een aanleiding om over haar werk een boek te schrijven. Het heet *Geef die kennis even door! Passie voor het leraarschap* (Winnubst, 2012). Winnubst vertelt erin hoe het is om in het mbo les te geven, waar het in het mbo op aan komt en wat voor haar daarbij op het spel staat. Dat is het vak waarvoor ze opleidt, in haar geval: het vak van beroepsmilitair. Maar het is ook de student aan wie ze les geeft; die wil ze 'raken'. Ze wil aan hem (of haar) niet alleen de noodzakelijke kennis en vaardigheden overdragen, maar ze wil hem ook opleiden. Op-leiden in de letterlijke zin van het woord: omhoog trekken met als doel de student op eigen benen te laten staan. Dat op eigen benen staan betekent ook: overzicht hebben, aanspreekbaar zijn en in staat zijn verantwoordelijkheid te dragen. Niet alleen van een beroepsmilitair wordt dat verwacht, maar van elke volwaardige beroepsbeoefenaar. Die zal volwassen moeten zijn. Winnubst zegt: mbo-studenten zijn *bijna* volwassen. Volwassenen kunnen hun gedrag monitoren. Een beginnende mbo-student kan dat niet. Die, zo zegt ze, 'is eenvoudig nog niet in staat om met een soort helicopterview boven zijn eigen aannames te hangen' (Winnubst, 2012, p. 105). Ze noemt de aankomende militairen die ze in haar klas heeft nog 'o zo kwetsbaar' (idem, p. 31).

Winnubst is een van de meer dan 30.000 docenten die binnen het mbo (middelbaar beroepsonderwijs) werken. Het mbo omvat bijna 600 opleidingen, verdeeld over vier sectoren: Techniek, Economie & handel, Zorg & welzijn en Groen (Karsten, 2016, p. 65). De eerste beroepsopleidingen stammen al uit de negentiende eeuw. In de vorige eeuw breidde het beroepsonderwijs zich gestaag uit. Er kwamen steeds meer scholen bij voor wat we nu het mbo noemen. Aan het eind van de vorige eeuw kreeg het mbo haar huidige vorm. Toen werd, in 1996, de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) van kracht. Die wet stelde dat de verschillende mbo-opleidingen samen met instellingen voor volwasseneducatie in zogenaamde regionale onderwijscentra (roc's) ondergebracht moesten worden.

Naast deze roc's kent ons land - voor de sector Groen - agrarische opleidingscentra (aoc's). Daarnaast bestaan er nog gespecialiseerde vakscholen en een aantal private instellingen die mbo-opleidingen aanbieden (idem, p. 18).

Het mbo biedt opleidingen aan op verschillende niveaus: eenjarige entree-, (meestal) tweejarige niveau 2- en driejarige niveau 3 en 4-opleidingen. Het is mogelijk van niveau 1, naar 2 en vervolgens naar niveau 3 en 4 door te stromen. Het mbo kent daarnaast twee verschillende leerwegen: de beroepsopleidende (bol) en de beroepsbegeleidende (bbl) leerweg. De eerste biedt dagonderwijs aan met praktijkstages, de tweede bestaat uit een traject van werkend (dual) leren. De meeste studenten volgen de beroepsopleidende leerwegen op niveau 3 en 4. Dat zijn jongeren die in het bezit zijn van een vmbo-diploma: de kaderberoepsgerichte variant geeft toegang tot niveau 3 en 4, de variant van respectievelijk de gemengde en theoretische leerweg tot niveau 4. De vmbo-leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg hebben gevolgd, hebben toegang tot de niveau 2-opleidingen. De entree-opleiding is voor hen die geen vmbo-diploma hebben.

Die opleidingen waar Winnubst les aan gaf, waren bol-opleidingen op niveau 2 en 3. De studenten waren als zestienjarige vmbo-abituriënten - ook in juridische zin - inderdaad nog niet volwassen. Dat betekent dat een docent in het mbo niet alleen maar lesgever is, of zoals men tegenwoordig vaak zegt, een facilitator van leerprocessen. Nee, hij is allereerst opvoeder. En dat is ook wat Winnubst benadrukt.

Na de invoering van de WEB, in 1996, had men aanvankelijk weinig oog voor de pedagogische rol van de leraar. Het mbo moest vanaf dat jaar niet alleen verschillende doelgroepen gaan bedienen (jongeren en jongvolwassenen met en zonder diploma), maar diende ook verschillende doelen na te streven: beroepsopleidingen verzorgen, zorgen dat studenten door kunnen stromen, zowel binnen het mbo als van het mbo naar het hbo, en als 'burger' op de samenleving worden voorbereid (vgl. Klatter, 2015, p. 18). En daarbij moest het ook nog meerdere 'heren' dienen: de overheid, het bedrijfsleven, de studenten (en hun ouders). Het gevolg was dat de rol van de docent weinig aandacht kreeg. De wet bracht zo veel teweeg dat andere zaken binnen het mbo de boventoon gingen voeren: fusies, profilering uitmondend in tal van onderwijsvernieuwingen en daarna ook nog een nieuwe kwalificatiestructuur met als gevolg de invoering van kwalificatiedossiers en nieuwe examenprogramma's (vgl. Karsten, 2016, p. 55; pp. 189-202; zie ook Klatter, 2015, p. 18).

Pas de laatste tien jaar is er weer aandacht voor de pedagogische rol van de docent in het mbo. Dat betekent ook dat er weer aandacht is voor de stem van de leraar. Winnubsts boek markeert daarmee een keerpunt binnen het mbo. De leraar - en met name zijn pedagogische rol - is terug van weggeweest.

Het onderzoek waar ik hier verslag van doe, sluit bij die trend aan. Het focust op de rol van de docent in het mbo, met name de pedagogische rol. De vragen die aan het onderzoek ten grondslag liggen zijn:

- Hoe is het voor mbo-docenten om in het mbo les te geven?
- Wat zijn daarbij voor hen cruciale pedagogische momenten?
- En wat 'zeggen' die momenten over de pedagogische opdracht waar de docenten zich voor gesteld zien?

Het zijn vragen die - dat zal duidelijk zijn - alleen beantwoord kunnen worden als de stem van de leraar wordt gehoord.

Het onderzoek is uitgevoerd door het lectoraat *Versterking Beroepsonderwijs* (onder leiding van Ellen Klatter, lector aan de Hogeschool Rotterdam) in nauwe samenwerking met Werkverband *Beroepspedagogiek* (voorzitter: aanvankelijk Piet Boekhoud, later John Schobben, bestuursadviseur bij ROC de Leijgraaf). Het onderzoek startte in september 2015; in juni 2018 werd het afgesloten. Aan het onderzoek deden, geselecteerd door het management maar op vrijwillige basis, zes docententeams mee:

- een team van de afdeling *Commercieel* van ROC de Leijgraaf (Veghel);
- een team van de ICT-academie van het *da Vinci college* (Dordrecht);
- een mbo 2-team van *Noorderpoort* (Winschoten);
- een team van opleidingsmanagers, een zorgcoördinator en een directeur studentzaken (allen waren eerder docent in het mbo geweest) van het *Friesland College* (Leeuwarden);
- een team van het *Albeda Sportcollege* (Rotterdam);
- een team van de entree-opleiding van *Scalda* (Terneuzen/Middelburg).

Een team bestond uit acht tot twaalf docenten. Met elk team werden vier gesprekken gevoerd, elk van ongeveer anderhalf uur.

In Deel 1 van het voorliggende verslag wordt eerst aandacht besteed aan de pedagogiek, met name de pedagogiek binnen het mbo. Vervolgens wordt de onderzoeksmethode besproken. Daarna focust het verslag op de gesprekken met de teams en de uitkomst ervan. In Deel 2 zijn de samenvattingen opgenomen van de gesprekken met de verschillende teams en een overzicht van de thema's die in de gesprekken ter sprake kwamen.



Aanleiding: de terugkeer van de pedagogiek in het mbo

De pedagogiek is geen 'normale' sociale wetenschap. Sterker nog: volgens de criteria van de huidige sociale wetenschap is de pedagogiek geen wetenschap. De sociale wetenschap is op zoek naar regelmatigheden binnen de sociale werkelijkheid. Haar vraag is de vraag naar 'werkzame bestanddelen'; ze wil niet alleen weten hoe bepaalde processen verlopen, maar ook wat daarbinnen 'werkt'. De 'werking' van de processen wil ze verklaren, en dat wil ze zo objectief mogelijk doen. Dat is de reden dat de onderzoeker welbewust buiten het onderzoeksproces staat. De pedagogiek is een geheel andere wetenschap. Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie en praktijk. Ze omvat, zo schrijft de Engelse onderwijswetenschapper en pedagoog Robin Alexander 'het pedagogisch handelen *samen met* de doelen, waarden, ideeën, vooronderstellingen, theorieën en overtuigingen die het handelen inspireren, vormgeven en pogen te rechtvaardigen' (Alexander, 2008, p. 75). De pedagogische theorie maakt dus deel uit van het handelen; ze is een met het handelen verweven theorie. Dat is ook de reden dat de onderzoeker de praktijk van binnenuit moet kennen om die te kunnen onderzoeken.

De Franse pedagoog Philippe Meirieu onderschrijft die opvatting. Hij beschouwt pedagogiek als een 'doctrine' bestaande uit verschillende elementen: praxeologische (praktijken, aanpakken en methoden of anders gezegd: het handelen), axiologische (bedoelingen en doeleinden, of de pedagogische opdracht) en wetenschappelijke elementen (uitgangspunten en onderbouwing van de praktijk, of kennis van en voor het onderwijs) (Meirieu, 2016, p. 17). De pedagogiek is inderdaad geen normale sociale wetenschap. Ze is geen verklarende, maar een richtinggevende en oriënterende wetenschap. Ze 'richt' het pedagogisch handelen van de man en de vrouw in de praktijk. Ze verschaft, zo zou je kunnen zeggen, hem of haar een pedagogisch kompas.

De Nederlands-Engelse pedagoog Gert Biesta wijst erop dat de pedagogiek een eigen waardegeladen invalshoek heeft. Hij spreekt over een pedagogisch belang ('*educational interest*'). 'Het gaat erom dat kinderen en jongeren individuen kunnen zijn [...], individuen die in staat zijn zelfstandig te handelen en te denken'

(Stolz & Biesta, 2018, p. 58). De pedagogiek is niet geïnteresseerd in opbrengsten gerichte interventies; ze houdt zich daarom ook niet bezig met 'werkzame bestanddelen'. Ze richt zich op betekenissen. 'Binnen opvoeding en onderwijs gaat het om communicatieve processen; leraren "presenteren" betekenissen [...], leerlingen "maken" betekenissen' (idem, p. 62). Pedagogiek is geen verklarende, maar een interpreterende wetenschap. Ze is - om een oude term te gebruiken - een geesteswetenschap (vgl. Smeyers et al., 2016).

In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw verdween de pedagogiek als geesteswetenschap gaandeweg uit de Nederlandse universiteiten. In het kielzog ervan verdween ze ook uit de hogescholen. Daarvoor in de plaats kwam de op verklaringen gerichte onderwijs- en leerpsychologie. Er was dus binnen het mbo meer aan de hand. De invoering van de WEB had de aandacht voor de rol van de docent in het mbo doen afnemen. Maar er waren ook geen woorden ('een vocabulaire') meer om het pedagogisch belang van die rol te verwoorden. Piet Boekhoud was een van de eersten - wellicht de eerste - die daar op wees. Hij had een lange carrière binnen het beroepsonderwijs; hij stond aan de wieg van het Rotterdamse Albeda-college, waar hij een aantal jaren bestuursvoorzitter van was. In 2010 werd hij lector *Pedagogiek van het beroepsonderwijs* aan de Hogeschool Rotterdam. In zijn lectorale rede benadrukte hij het belang van de pedagogiek voor het mbo. Hij schrijft:

We zijn er inmiddels van overtuigd geraakt dat het middelbaar beroepsonderwijs in het begeleiden van jongeren tot volwassenheid juist een belangrijke rol moet spelen. We mogen niet verwachten dat de persoonsvorming van de leerlingen in het beroepsonderwijs voltooid is. Als traditionele levensbeschouwelijke instituties die hielpen bij de opvoeding van jongeren zijn verdwenen en als ouders het in sommige gevallen ook laten afweten, moeten we er voor zorgen dat in ieder geval het onderwijs de pedagogisch taak weer op zich neemt en daarin de samenwerking zoekt met anderen die de jongere omringen. De pedagogische opdracht oppakken in bondgenootschap met andere 'opvoeders'. We zijn het verplicht aan een jeugd die zelf vraagt om:

- *structuur;*
- *vertrouwen: de motor waarop ze hard kunnen en willen werken;*
- *hen echt te zien, horen en kennen in de zin van begrijpen;*
- *geleidelijk aan de verantwoordelijkheid en ruimte te krijgen, zodat zij zelf verantwoordelijkheid kunnen gaan dragen voor hun leven en hun (leer) loopbaan (Boekhoud, 2011, p. 23).*

In een *nutshell* geeft Boekhoud hier niet alleen het belang aan van de pedagogiek voor het mbo, maar ook waar het daarbij op aan komt: op structuur, vertrouwen, het 'echt zien' van de studenten en het geven van verantwoordelijkheid.

Die punten komen terug in *Ped Talks. Over pedagogische moed in het beroeps-onderwijs*. Het is een publicatie van het Albeda-college. Het verscheen in 2015. Het bestaat uit achttien gesprekken met docenten en studenten van het Albeda-college en het New Life van de Lentiz onderwijsgroep, een school voor vmbo en mbo. De redacteurs van het boek zijn Marja Liefwaard en Marlous Wessels. De eerste werkte jarenlang nauw met Boekhoud samen. In de gesprekken die in het boek zijn opgenomen, komt het woord 'vertrouwen' steeds weer terug. De docenten en studenten zeggen dat de relatie tussen hen een vertrouwensrelatie moet zijn. Als student moet je op je docent kunnen vertrouwen ('leraren moeten betrouwbaar zijn'), maar als docent moet je ook vertrouwen hebben in je studenten ('vertrouwen dat de studenten zich willen inzetten, actief willen zijn, maar ook vertrouwen dat ze de leerstof "aankunnen"'). Pas als dat het geval is, kunnen studenten tot leren komen. Maar het is de docenten om meer te doen dan alleen maar leren. Ze willen een bijdrage leveren aan hun vorming. Hierbij gaat het niet alleen om beroeps-vorming; het gaat hun om de vorming van de gehele persoon. Ze willen dat hun studenten over zichzelf gaan nadenken. Vorming dient zelfvorming te worden: nadenken over je zelf, over je toekomst, over wat je wilt, maar ook nadenken over hoe je met anderen om wilt gaan. Daarbij, zo zegt een aantal docenten, moet jezelf het voorbeeld geven. Laat door de manier van hoe je met je studenten omgaat zien wat je van hen verwacht. Openheid en eerlijkheid zijn daarbij van belang. Vanuit de relatie die je met je studenten opbouwt – daarbij komt het er op aan hen 'echt' te 'zien' –, gaat het erom dat ze mee gaan doen, dat ze gaandeweg op eigen benen gaan staan, zelfstandig gaan worden, verantwoordelijkheid gaan dragen, en dat niet alleen als beroepsbeoefenaar, maar ook als persoon. Een van de docenten zegt: het gaat erom dat ze 'betere mensen worden'.

Boekhoud ging in 2014 met pensioen. Ellen Klatter werd de nieuwe lector. Haar opdracht ('*Versterking van het beroepsonderwijs*') is breder, maar sluit de opdracht van Boekhoud ('*Pedagogiek van het beroepsonderwijs*') in. Dat benadrukte Klatter ook in haar lectorale rede (Klatter, 2015). Ze sprak over de pedagogische opdracht van het mbo, over noodzakelijke pedagogische kaders en het pedagogisch handelen van mbo-docenten. Ze pleitte voor een waardegeladen pedagogische vaktaal die docenten in staat stelt te oordelen. Want ook in het mbo 'dienen zich steeds weer nieuwe momenten aan waarop geoordeeld moet worden door de docent: wat is hier precies aan de hand en wat staat mij hier te doen?' (idem, p. 49).

Het onderzoek waar ik hieronder verslag van doe, is in het kader van het lectoraat van Ellen Klatter uitgevoerd. Het wil een bijdrage leveren aan het versterken van het (middelbaar) beroepsonderwijs, maar het geeft ook een aanzet de pedagogiek van dat beroepsonderwijs verder uit te bouwen. Dat doet het door de pedagogische ervaringen van de docenten in het mbo voor het voetlicht te brengen.

Het onderzoek geeft mbo-docenten een stem. Het stelt hen in staat hun pedagogiek – een pedagogiek die meestal impliciet blijft – onder woorden te brengen.

Het onderzoek draagt de naam *Pedagogical Empowerment*. Het Engelse werkwoord 'to empower' betekent niet alleen autoriseren, maar ook in staat stellen. En dat is precies de inzet het onderzoek. Het stelt mbo-docenten in staat hun pedagogiek onder woorden te brengen. Tegelijkertijd poogt het daarmee de pedagogische rol van de leraar binnen het mbo te autoriseren.

De methode: fenomenologie als onderzoeksmethode

Het onderzoek waar ik hier verslag van doe, richt zich op de pedagogische ervaringen van mbo-docenten. Daarvoor voerde ik, zoals gezegd, gesprekken met zes verschillende mbo-teams. De inzet van die gesprekken was de docenten aan te zetten de door hen in het onderwijs opgedane ervaringen onder woorden te brengen en de betekenis ervan nader te onderzoeken. De gebruikte methode is die van de fenomenologie. Daarover eerst het volgende.

Van Dale omschrijft de fenomenologie als 'de leer van verschijnselen'. Fenomeen stamt af van het Griekse *phainomenon* dat verschijnsel betekent. De fenomenologie bestudeert hoe de dingen in de wereld aan mensen verschijnen. Edmund Husserl is de grondlegger van de fenomenologie. Zijn stelling is dat de dingen (hij spreekt over 'zaken') vanuit de ervaring die de mens in de wereld opdoet in het bewustzijn verschijnen. Voor hem ligt het begin van alle kennis in de ervaring. 'Het begin is de zuivere en zogezegd nog stomme ervaring waarvan de precieze betekenis zonder vooringenomenheid nog gearticuleerd moet worden' (Husserl, 1987, p. 40). Voor Husserl is bewustzijn intentioneel. Men is zich altijd van iets bewust. Wat als 'stomme ervaring' zich aan het bewustzijn opdringt, is een 'iets' waar de precieze betekenis nog niet van vaststaat. Dat 'iets' zal nog onder woorden moeten worden gebracht. Of in andere woorden: dat wat in de ervaring is 'geïmpliceerd', zal nog moeten worden geëxpliciteerd. Op dat expliciteren van ervaringen is de fenomenologie gericht.

De weg die Husserl is ingeslagen, hebben anderen voortgezet. Ze werkten niet alleen zijn filosofie op verschillende manieren verder uit, maar deden dat ook met zijn methode (vgl. Van Manen, 2014a). In zijn latere werk benadrukt Husserl de leefwereld waarin mensen hun ervaringen opdoen. Die benadering namen zijn volgelingen over. Mens-zijn is een 'in de wereld zijn', of beter nog: een 'naar de wereld zijn'. En precies die woorden gebruikt de Franse fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty (1997, p. 34). De wereld is, zo zegt hij, niet de wereld waar de mens zich een voorstelling van maakt, een 'gedachte' wereld; het is de wereld waarin de mens leeft, waar hij met heel zijn wezen, lijfelijk in contact mee staat (idem, p. 36).

De 'zaak' waar Husserl over spreekt heeft zijn aanvang in de wereld. '[I]n de lijfelijke aanwezigheid van het toevallige is er een structuur van gebeurtenissen, een eigen werkzaamheid van de encensering, die de pluraliteit van de interpretaties niet zo zeer verhinderen, maar die er zelfs de diepere grond van zijn [...]' (Merleau-Ponty 1996, p. 55). De ervaring die de mens in de wereld opdoet, is een lijfelijke ervaring van een bij de dingen en mensen zijn: een pré-reflectieve, geleefde ervaring (vgl. Van Manen, 1990; 2017). Het begin van alle voelen, maar ook van alle denken en handelen ligt in die lijfelijke, pré-reflectieve, geleefde ervaring. Alle interpretaties komen daaruit voort. De mens is 'naar de wereld'; en precies omdat hij 'naar de wereld is' geeft hij als 'wereldgericht wezen' betekenis aan dat wat hij in de wereld ervaart. De mens, zo zegt Merleau-Ponty (1997, p. 39), is een wezen dat 'veroordeeld [is] tot zingeving.'

De fenomenologie is niet alleen een zaak van filosofen gebleven. Ook psychologen en pedagogen lieten zich door de fenomenologie inspireren. Als de mens een 'wereldgericht wezen' is dan zullen de psychologie en ook de pedagogiek bij het bestuderen en onderzoeken van mens en opvoeding bij de mens in zijn wereld moeten beginnen. In ons land waren het psychiaters als Jan Hendrik van den Berg, psychologen als Johan Linschoten en pedagogen als Martinus Langeveld die de fenomenologie in hun vakgebied introduceerden (vgl. Van den Berg & Linschoten, 1969). In zijn *Beknopte theoretische pedagogiek* schrijft Langeveld:

[H]et is duidelijk, dat de pedagogiek het hebben moet over de opvoeding, zoals de filologie het over de taal en de geschiedwetenschap het over de geschiedenis moet hebben. Daarvoor is het nodig, dat er reeds een vage en op huis-, tuin- en keukenervaring berustende notie bestaat van wat opvoeding of taal of geschiedenis (etc.) is. Die notie wijst ons het gebied, de 'sfeer' aan, waarin wij het verschijnsel waarom het ons gaat, zullen moeten zoeken.

Dat verschijnsel willen wij voorlopig alleen als zodanig analyseren. Wij willen het niet interpreteren uit een andere bron dan uit zich zelf [...]. Wij beginnen [...] fenomenologisch (Langeveld, 1971, p. 29).

Met het dominant worden van de huidige op verklaringen gerichte (sociaalwetenschappelijke) benadering binnen psychologie en pedagogiek verdween de fenomenologie uit beide vakgebieden. Dat gebeurde overigens niet overall. Het werk van de Canadese pedagoog Max van Manen (2002; 2015; 2016) laat zien dat de fenomenologische traditie in Noord-Amerika nog springlevend is; dat is ook in Duitsland en Scandinavië het geval. Daar houden pedagogen als Käte Meyer-Drawe (2012), Malte Brinkmann (2012) en Toni Saevi de fenomenologie

levend (zie ook: Brinkmann & Westphal, 2015; Brinkmann, Buck & Rödel, 2017; Friesen et al., 2012).

19

Langeveld spreekt over 'huis-, tuin- en keukenervaring' van waaruit het verschijnsel 'opvoeding' allereerst zal moeten worden benaderd. Hij heeft het over een vage notie, of anders gezegd: over een nog weinig begrepen 'iets' waarvan de precieze betekenis nog in de ervaring sluimert; ze moet nog onder woorden worden gebracht. De methode die Husserl hiervoor ontwikkelde, is de methode van de reductie. Die methode richt zich op het thematiseren van 'wat niet-thematisch, ongedacht, niet-benoemd [...] reeds in de oorspronkelijke ervaring ligt' (Husserl, 1985, p. 138). Op dat (nog) niet benoemde 'iets' is de fenomenoloog gericht. Dat 'iets' wil hij middels zijn methode transformeren tot iets wat een specifieke betekenis heeft; hij wil er een 'helder zicht' op krijgen (idem, p. 132).

Gewoonlijk begrijpen we iets wat vanuit de ervaring in ons bewustzijn 'oprijst' vanuit vroegere ervaringen en de noties en concepten waarmee we die ervaringen geduid hebben. 'Ah, een typische adhd-er, een gezagsconflict, een communicatie-probleem.' De methode die Husserl hanteert richt zich op het opschorten van zulke noties en concepten. Hij spreekt over *epochè* (Grieks voor 'opschorting'). Het verschijnsel dat in het bewustzijn voorligt, dient zo onbevangen mogelijk te worden benaderd. Alle verklaringen dienen te worden opgeschort.

Max van Manen schrijft: '[F]enomenologisch onderzoek verloopt via een inzichtgevend proces van reflectieve verwondering, van doorvragen, van een aandachtig zich verdiepen in meegemaakte gebeurtenissen en een met gevoel interpreteren van de primaire betekenissen die in de menselijke ervaring besloten liggen', schrijft Van Manen (2017, p. 819). Het opschorten van theorieën, concepten en dergelijke noemt Husserl de fenomenologische reductie; wat overblijft is het 'iets' wat zich in het bewustzijn heeft aangediend en waar het dientengevolge op gericht is. De fenomenologische reductie maakt vervolgens de eidetische reductie mogelijk. Hierbij gaat het om een nader onderzoek naar het 'iets' zoals dat zich via de ervaring in het bewustzijn heeft aangediend. Dat onderzoek richt zich op het 'wezen' (Grieks: *eidos*) van dat 'iets'. De vraag is hier: wat maakt dat het 'iets' zoals dat aan mij verschijnt dat is wat het is en niet iets anders? Wat betekent dit 'iets'? En hoever kan ik gaan met het variëren van de betekenissen van dat 'iets' zonder het zicht op dat 'iets' te verliezen? Hier komt het aan op wat Van Manen 'doorvragen' noemt, op 'het zich verdiepen' en het 'met gevoel interpreteren' van wat zich via geleefde ervaringen als verschijning heeft aangediend.

Husserls methode van de reductie is geen methode waarmee iets uit iets kan worden afgeleid. Het is geen 'afleid-', maar een 'weglaatmethode': een methode waarmee gefocust kan worden, waarmee de onderzoeker zich kan openstellen

voor een 'iets' wat zich via zijn geleefde ervaringen heeft aangediend en waarvan de betekenis hem (deels) nog ontgaat. De juiste woorden moeten er nog voor worden gevonden. Daarvoor schept de fenomenologische reductie ruimte; ze helpt de onderzoeker het 'iets' niet te snel met woorden 'vast' te 'zetten'. Vervolgens helpt de eidetische reductie de onderzoeker het 'iets' met woorden – zorgvuldig, met aandacht en gevoel – 'af' te 'tasten' om zo weloverwogen de precieze betekenis van dat 'iets' te onthullen. Die betekenis is voorlopig. Ze kan op grond van nieuwe ervaringen altijd weer worden bijgesteld.

De eidetische reductie richt zich, zoals gezegd, op het onthullen van de specifieke betekenis van 'iets'. Dat onthullen is een onthullen met woorden. Gebeurt dat, dan komt de hermeneutiek in het spel. De fenomenologie richt zich op 'iets' wat verschijnt, de hermeneutiek op de betekenis van teksten, in dit geval: van uitspraken over 'iets' waarmee de betekenis van dat 'iets' wordt onthuld. Je zou het ook anders kunnen zeggen: de fenomenologie richt zich op dat wat in de ervaring ligt; de hermeneutiek legt het 'ingelegde' – met woorden – uit (Brinkmann, 2017, p. 33). Dat betekent dat de fenomenologie niet zonder hermeneutiek kan, sterker nog: ze mondt uit in hermeneutiek (vgl. Van Manen, 1990, pp. 180-181).

Als we hermeneutiek bedrijven interpreteren we; we leggen uit. Uitleggen gebeurt met woorden, met steeds weer nieuwe en andere woorden. Door met nieuwe en andere woorden teksten uit te leggen, kunnen we ze begrijpen. De Duitse hermeneut Hans-Georg Gadamer (2014) schrijft: 'Begrijpen wat daar staat, bestaat in het uitwerken van [een] voorafgaand ontwerp, dat evenwel voortdurend wordt herzien vanuit dat wat bij het verder doordringen in de betekenis aan de dag komt' (p. 256). Dat geldt ook als we proberen te begrijpen wat 'iets' betekent. Begrijpen veronderstelt een ontwerp, een bepaald 'voorverstaan'. Daarbij resoneren 'inhoudelijk vooropgezette meningen' (idem, p. 257). Het gaat hier om eerder verworven meningen. Die meningen stelen op vroeger opgedane ervaringen die aan de hand van allerlei vaak impliciete noties en concepten geduid zijn. Die noties en concepten bepalen het 'voorverstaan', en daarmee ook de gemaakte interpretaties. Bij het zoeken naar de specifieke betekenis van 'iets' loop je steeds het gevaar dat interpretaties al maar gaan toenemen en daarmee ook 'vooropgezette meningen'. Dat gevaar ontstaat als de fenomenologie verandert in hermeneutiek. De eidetische reductie is daar een rem op. Hier gaat het immers om de vraag hoever je kunt gaan met het variëren van de betekenissen van 'iets' (dus: van interpretaties) zonder het zicht op dat 'iets' te verliezen. De eidetische reductie begrenst, kortom, de hermeneutisch uitleg. Het gaat bij die reductie om de 'inleg', om de specifieke betekenis die in de ervaring besloten ligt, niet om de breedte van de uitleg.

De gesprekken: aandacht voor het pedagogisch moment

Het onderzoek waarvan ik hier verslag doe, is een geesteswetenschappelijk onderzoek. Het vond, zoals gezegd, in zes roc's plaats: twee in het noorden van ons land, twee in het westen, een in het zuid-westen en een in het zuiden. De gesprekken vonden in teams plaats.

Per team waren zes bijeenkomsten. De gesprekken vonden onder mijn leiding plaats. Daarnaast was aanwezig: de lector (Ellen Klatter) onder wier verantwoordelijkheid het onderzoek werd gedaan, of – in geval zij niet aanwezig kon zijn – een ander lid van het lectoraat (Monique van den Heuvel). In de eerste bijeenkomst werden het doel en de opzet van het onderzoek gepresenteerd; aanvankelijk via een presentatie en een discussie, later aan de hand van casussen voortkomend uit de gesprekken die ik eerder met andere teams had gevoerd. Het eigenlijke onderzoek vond in vier, daarop volgende bijeenkomsten plaats. In de tweede bijeenkomst liet ik de docenten kennis maken met mijn door de fenomenologie geïnspireerde aanpak. In die bijeenkomst stonden ervaringen centraal van wat het is om goed mbo-onderwijs te geven. De leidende vraag was: hoe is het – wat voel je, wat doe je, wat denk je – als je ervaart dat je goed onderwijs geeft? Elke docent werd uitgenodigd over zo'n ervaring iets te vertellen. De docenten kozen een van die ervaringen uit, die vervolgens nader werd onderzocht. Daarbij nam ik aanvankelijk het voortouw, maar na enige tijd betrok ik ook de andere docenten erbij. De volgende bijeenkomsten draaiden om een 'pedagogisch moment'. 'Een pedagogisch moment is precies dat ogenblik [...] waarop een pedagogische actie nodig is' (Van Manen, 2014b, p. 21; zie ook Van Manen, 2016, p. 35). Voor zo'n actie bestaan nauwelijks regels; er zijn geen algemene principes voor te geven (ibidem). Desalniettemin moet de docent handelen. Je moet voordat je weet wat je doet al een beslissing nemen (idem, p. 26). Hier is in het spel wat ik elders 'stil weten' heb genoemd (Pols, 2016, pp. 214-221). Het is een 'weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen' (Van Manen, 2014b). Dat weten is, om met Merleau-Ponty te spreken, een lijfelijk weten, een weten dat vanuit geleefde ervaringen in de (school)wereld is opgedaan. Op dat weten waren de derde, vierde en vijfde bijeenkomst gericht. In deze bijeenkomsten ging ik op dezelfde manier te

werk als in de tweede bijeenkomst. Voor iedere bijeenkomst had ik een docent gevraagd een door hem of haar meegemaakt pedagogisch moment voor te bereiden. Dat moment stond in het gesprek centraal. Daarbij richtte ik me op het 'stille (geleefde) weten' dat daarbij in het spel was. Mijn aanpak was die van het 'doorvragen', 'het zich verdiepen' en het 'met gevoel interpreteren' van wat zich via de geleefde ervaring van de docent die het pedagogisch moment inbracht had aangediend.

Alle gesprekken die ik met de docenten voerde, werden opgenomen, uitgeschreven en daarna door mij geanalyseerd. Ik vatte – voorafgaand aan de laatste bijeenkomst – de gesprekken kort in een artikel samen. Dat artikel stuurde ik naar de docenten met het verzoek het te lezen. Op de laatste bijeenkomst vroeg ik hen of ze zich in mijn weergave van de gesprekken herkenden. Dat was steeds het geval. Ten slotte liet ik de docenten een conclusie trekken. Daarbij kwamen steeds de volgende vragen aan de orde: Wat drijft jullie in het mbo? Wat is jullie inzet? Hoe kijken jullie van daaruit tegen jullie studenten aan? Vanuit wat voor houding gaan jullie met hen om en doen jullie je werk? De conclusie liet ik de docenten vergelijken met de conclusie die ik eerder zelf getrokken had en op papier had gezet. Over het algemeen kwam die overeen met de door de docenten getrokken conclusie; waar dat – bij bepaalde details – niet het geval was paste ik de tekst aan.

Het moge duidelijk zijn: de insteek van het onderzoek is fenomenologisch. Ik wilde met de gesprekken die ik met de docenten voerde ruimte scheppen, me open stellen voor dat wat de docenten aan ervaringen inbrachten, me focussen op het 'iets' wat in hun geleefde ervaringen wachtte om 'ontsloten' te worden, of anders gezegd: waarvan ik – samen met de docenten – de betekenis probeerde te onthullen. De aanpak die ik daarbij hanteerde, heeft iets weg van de socratische methode (vgl. Delnou & Van Dalen, 2003; zie ook Van Paridon, 2017). Ook in het socratisch gesprek staan concrete ervaringen centraal en worden vooringenomen noties en oordelen opgeschort (Kessels, Boers & Mostert, 2003, p. 60). In de gespreksvorm die ik hanteerde, kwam de vraag echter niet uit de groep voort; de vraag kwam van mij (de onderzoeker). Vanuit die vraag leidde ik het gesprek en nam ik de docenten gaandeweg in het onderzoek mee.

Een voorbeeld van een gevoerd gesprek

Hieronder volgen enkele delen uit een gesprek dat ik met een van de teams voerde. Het is een gesprek naar aanleiding van een door een van de docenten ingebracht pedagogisch moment. De vraag waardoor ik me liet leiden is hoe het is om in het mbo les te geven. Wat ervaar je als docent in het mbo en wat is de betekenis van die ervaringen voor de docent? Daarbij focuste ik in eerste instantie op dat 'iets' wat het wezen van de ervaring uitmaakt. Daarvoor richtte ik mij op 'geleefde ervaringen': op wat de docent – in wisselwerking met zijn wereld, in casu:

de studenten in de context van de school - voelde, deed en dacht (vgl. Van Manen, 1990, pp. 64-65; zie ook Van Manen, 2014, p. 317). Ik probeerde daarbij samen met de docent de crux van de ervaring te vinden: het punt waar de ervaring om draait, het 'iets' wat het wezen van de ervaring uitmaakt. Vanuit dat punt probeerde ik - allereerst met de docent die het pedagogisch moment inbracht, maar later ook met de andere docenten - de betekenis van de ervaring te onthullen. Met de woorden van Merleau-Ponty: ik probeerde samen met de docenten in 'een structuur van gebeurtenissen' de betekenis te ontwaren via een 'pluraliteit van [...] interpretaties' (Merleau-Ponty, 1996, p. 66).

WP (onderzoeker): Vertel eens wat je hebt meegemaakt. Docent: Het is iets wat gewoon soms gebeurt in een klas en daar moet je meteen op reageren. [...] Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet of niet. [...] Het was tijdens een projectles. Ik liep langs een jongen [R] en die zat op zijn telefoon te kijken. Ik zag een afbeelding van een klasgenoot. Ik zei: 'Laat eens zien'. Het was een foto op Snapchat. Onder de foto stond K [de naam van de klasgenoot] met daarachter 'ik heb aids'. Dat vond ik nogal heftig. Ik moest optreden. [...] Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht wat goed was. Maar ik denk niet dat het helemaal de juiste weg was. Zal ik meteen vertellen wat ik heb gedaan? WP: Ja, ik ben benieuwd wat je deed. [...] Docent: Het eerste wat bij me opkwam was: Ik moet K beschermen. [...] Ik was bang dat hij het lulletje van de klas zou worden, zou worden gepest of zo. WP: Je verplaatste je in de jongen. Je voelde je bezorgd. Docent: Voor mij is een van de belangrijkste dingen: een veilig klimaat. Als je merkt dat een leerling zich niet veilig voelt in de klas, moet je wat doen.

Wat is dat 'iets' wat hier vanuit de ervaring 'oprijst'? Dat is een gebeurtenis waar de docent van vindt dat hij erop moet reageren. De gebeurtenis doet een appèl op hem. Het is een moreel appèl. Hij wil de student van wie een foto met bijschrift op Snapchat verschijnt beschermen. Wat te doen? De docent vraagt wie de foto verstuurd heeft. De jongen die dat gedaan heeft [R], meldt zich. Hij stuurt hem de klas uit en zegt hem na te denken over wat hij gedaan heeft en dit op te schrijven. Daarna praat hij met de klas over wat er gebeurd is. De klas vindt dat hun docent het wel erg zwaar opneemt. Die foto, via Snapchat, was een geintje. Maar langzaam aan begrijpen de studenten wat hun docent bedoelt. Verplaatst je eens in iemand die die ziekte heeft. Daar lach je toch niet om? Een klasgenoot wens je zo'n ziekte toch niet toe? Dan komt R die de foto verstuurd heeft de klas binnen. De docent vraagt hem wat hij heeft opgeschreven. Uit wat hij voorleest blijkt dat hij weliswaar vindt dat hij de foto niet had mogen versturen, maar hij vindt ook dat zijn docent niet ongevraagd op de telefoon van iemand anders had mogen kijken.

Daarvoor zou hij toch wel zijn excuses moeten aanbieden! En nu verschijnt er opnieuw 'iets' waar de docent op moet reageren... Wat is dat 'iets'? Het is een gebeurtenis: een gebeurtenis die inderdaad een 'pluraliteit van interpretaties' oproept, maar ook 'een pluraliteit van handelingsmogelijkheden'. Maar daarover kan niet te lang worden nagedacht.

De docent gaat verder met zijn verhaal. Hij vertelt hoe het gesprek met de klas was gegaan.

Docent: We hadden op een volwassen manier een gesprek. Nog steeds vonden ze: ok, zo'n geintje moet kunnen, maar van die ziekte dat is inderdaad niet ok. WP: Een volwassen manier? Wat bedoel je daarmee? Docent: Ze begrepen waarom ik boos was, waarom ik er een punt van maakte. [...] WP: En toen kwam die jongen terug en las voor wat hij had opgeschreven. Docent: Ik zeg het kort door de bocht, maar eigenlijk kwam het erop neer dat ik 'sorry' moest zeggen. Ik ervoer het als een aanval op mij: het was niet netjes dat ik op de telefoon had gekeken. [...] WP: Wat kwam toen in je op toen je dat hoorde? Docent: Ik werd heel rustig. Als ik normaal in de zeik word gezet, word ik kwaad. Maar ik werd heel rustig. [...] WP: Je baalde ervan, van binnen... Docent: Ik heb hem gezegd: 'Ik wil dat je het lokaal verlaat; ik wil je nu even niet in mijn klas hebben. Ik vind het niet kunnen wat je gedaan hebt. Wacht maar buiten. Ik wil zo met je praten. Ik ga straks ook met je ouders bellen.' De les was daarna voorbij. Ik heb de leerlingen naar huis gestuurd en ben met R gaan praten. Het was eenrichtingsverkeer. Ik heb hem gezegd: 'Het kan niet wat je gedaan hebt.' [De docent vertelt dat toen hij de ouders op de hoogte stelde, ze hem steunden. De jongen schreef later opnieuw een brief waarin hij zijn excuses aanbood.] Collega: Ben je erachter gekomen waarom hij gehandeld heeft zoals hij deed? Docent: Nee, ik heb wel een idee, maar weet het niet zeker. WP: Heb je ernaar gevraagd? Docent: Nee, niet echt. Maar waarom ik denk dat hij zo gehandeld heeft, is zijn positie in de klas. Het is natuurlijk niet fijn om voor de klas te zeggen dat je fout zit. [...] Andere collega: Wat vond K er eigenlijk van? Docent: Ja K, ik denk wel dat ik daar een steek heb laten vallen. Ik heb hem ernaar gevraagd waar de hele klas bij was. Hij zei dat hij er helemaal geen probleem mee had. Maar dat zei hij in de klas. Ik had hem natuurlijk apart moeten nemen. WP: Ik ben nieuwsgierig hoe je tot je beslissingen kwam. Je hebt het niet kunnen plannen. Docent: Ik heb niet eerst nagedacht en daarna gehandeld. WP: Wat is er in je hoofd omgegaan toen je er later over nadacht? Wat had je anders willen doen? Docent: Ik had nog duidelijker de ernst van mijn bedoelingen willen meegeven. Want ik denk dat als hij had gevoeld wat ik bedoelde hij mij niet zo klassikaal te kakken had gezet. [Op grond daarvan komt hij later in gesprek met zijn collega's tot de conclusie dat hij de jongen beter niet de klas had uit kunnen zetten, maar hem met het klassengesprek mee had laten doen.]

Het 'iets' wat in de ervaring besloten ligt, roept een pluraliteit van handelings- en interpretatiemogelijkheden op. Wat zich heeft afgespeeld, kan niet alleen verschillend worden uitgelegd, maar had ook anders kunnen verlopen. Dat werd gaandeweg het thema van het gesprek. Aanvankelijk focuste ik vanuit de vraag hoe is het om in het mbo les te geven op het voelen, handelen en denken van de docent. Wat voelde je, wat deed je, wat dacht je? Of anders gezegd: wat stond er voor jouw gevoel op het spel? In de loop van het gesprek gingen de interpretaties van wat zich er had voorgevallen domineren. Daarmee veranderde de fenomenologie in hermeneutiek, in uitlegkunde. De fenomenologie richt zich op 'iets' wat verschijnt, de hermeneutiek op de betekenis van teksten, in dit geval: van uitspraken. Je zou het ook anders kunnen zeggen: de fenomenologie richt zich op dat wat in de ervaring ligt; de hermeneutiek legt het 'ingelegde' uit (Brinkmann, 2017, p. 33). Dat betekent dat de fenomenologie niet zonder hermeneutiek kan, sterker nog: ze mondt uit in hermeneutiek (vgl. Van Manen, 1990, pp. 180-181). Dat was ook in mijn onderzoek het geval.

Zoals gezegd richtte ik me in het gesprek eerst op het 'iets' wat uit de ervaring van de docent naar voren kwam. Hoe verscheen dat 'iets', hoe ervoer je dat 'iets', en wat deed je naar aanleiding ervan, wat dacht je? Maar vervolgens begonnen gaandeweg de interpretaties te domineren, en daarmee de voorkennis van niet alleen de docent van wie de ervaring in het gesprek centraal stond, maar ook van die van de andere docenten die betrokken raakten bij de uitleg van de ingebrachte ervaring. Het gesprek begon met de 'kale' beschrijving van de door de docent ingebrachte ervaring. Maar de beschrijving ging stap voor stap over in interpretatie, in uit-leg. Een uitleg veronderstelt een ontwerp, een bepaald 'voorverstaan'. Daarbij resoneren 'inhoudelijk vooropgezette meningen' (Gadamer, 2014, p. 257). Bij het zoeken naar de specifieke betekenis van het 'iets' wat in het gesprek ter sprake kwam, namen de interpretaties toe en dus ook de 'vooropgezette meningen'. Maar in het gesprek werden de meningen in de zoektocht naar de specifieke betekenis van het 'iets' ook regelmatig herzien en bijgesteld.

In de overgang van fenomenologie naar hermeneutiek veranderde mijn rol. Waar ik me aanvankelijk richtte op het verschijnen van het 'iets', richtte ik me daarna meer en meer op de interpretatie ervan. Ik vroeg door op wat een docent met een bepaalde uitspraak precies bedoelde. Soms legde ik een bepaalde interpretatie voor. Is dat wat je bedoelt?

Docent [vertelt hoe het gesprek met zijn klas over het voorval was verlopen]: Ik heb hun gevraagd: 'Wat vinden jullie ervan, hoe kijken jullie ertegen aan? Vinden jullie dat ik overdrijf?' En dan zijn er een paar die zeggen: 'Wat maakt dat nou uit? Het is heel normaal.' [...] Ik heb geprobeerd uit te leggen van: stel nou dat je vader aids heeft, hoe zou je dat dan vinden? Maar het bleef lastig. Hun vader heeft geen aids, hè? Ik heb het breder proberen te trekken. Wat zou hun baas ervan vinden, hun ouders? WP: Je hebt geprobeerd hen in de ander te laten verplaatsen, hun perspectief te verbreden. Docent: Hun denken is het denken van de groep; ze zeggen: doe niet zo moeilijk. Ik probeerde ook vanuit hen te denken. WP: Maar toch zeg je: Het is mijn pedagogische taak ze ertoe aan te zetten zich in de ander te verplaatsten, met de ogen van de ander naar jezelf te kijken? Docent: Ik moet eerlijk zeggen dat - nu ik erover nadenk - ik het gesprek niet veel anders zou hebben gevoerd dan ik deed.

De vraag is nu wat mijn voorkennis was. Wat waren mijn 'vooropgezette meningen'? Ik heb, zoals ik hierboven aangaf, geprobeerd die vooropgezette meningen zo veel mogelijk op te schorten. Maar in de manier van vragen en soms ook in de vragen zelf (zie boven), kwam die voorkennis wel degelijk tot uiting. Husserl spreekt over een wiskundige die vanuit zijn houding ('een wiskundige instelling') een wiskundige wereld oproept (Husserl, 1985, p. 135). Dat gold ook voor mij. Vanuit de door mij ingenomen houding riep ik een pedagogische wereld op. Met mijn vragen riep ik bij de docenten echter niet alleen de door hen dagelijks ervaren pedagogische wereld op; ik trok hen met mijn manier van vragen ook de wereld van de pedagogiek in, de wereld van het pedagogisch denken.¹

¹ Pedagogisch denken is net als de pedagogiek een denken *van* en *voor* de praktijk. Het betreft een denken vanuit de idee dat kinderen en jongeren vatbaar zijn voor vorming. Vanuit dat idee gaan opvoeders met kinderen en jongeren een relatie aan om hen vanuit die relatie niet alleen in de wereld te introduceren, maar hen ook op te roepen daarbinnen op een niet meer kinderlijke, maar volwassen wijze te participeren. Pedagogisch denken houdt dus een ontwerp in, een 'voorverstaan'. Pedagogen expliciteren pedagogische ontwerpen en dragen daarbij bij aan een pedagogisch 'voorverstaan' (vgl. bijvoorbeeld Biesta, 2015; 2018).

De uitkomst: een netwerk van pedagogische thema's

Zoals ik eerder zei, zijn de gesprekken integraal uitgeschreven. Dat stelde mij in de gelegenheid de gesprekken regel voor regel te analyseren. Dat deed ik aan de hand van de *Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)* van Jonathan Smith, Paul Flowers en Michael Larkin (2009). De analyse bestaat uit meerdere stappen. De eerste stap is het onderstrepen van de zinnen die opvallen, zinnen die een specifieke betekenis bij de lezer (in dit geval: bij mij) oproepen. De volgende stap is een toelichting bij de onderstreepte zinnen. Waarom valt die zin op? Wat voor betekenis roept de zin bij je op? De laatste stap bestaat uit het zoeken van thema's die bij de toegelichte zinnen passen.

De fenomenologie richt zich, zoals we zagen, op 'iets' wat via ervaring verschijnt; het gaat daarbij om het onthullen van de betekenis van dat 'iets'. Het komt hier, zoals ik eerder zei, op 'doorvragen' aan, op het 'met aandacht verdiepen' in en het 'met gevoel interpreteren' van het 'iets'. Dat gebeurde in het onderzoek dat ik deed in de gesprekken. De benadering veranderde gaandeweg van fenomenologie in hermeneutiek. Ik startte de gesprekken vanuit de fenomenologische reductie. Tot een echte eidetische reductie kwam het echter niet. De 'vooropgezette meningen' gingen stap voor stap de interpretaties domineren. En ook al werden de interpretaties tijdens de gesprekken regelmatig bijgesteld, tot een 'wezensbepaling' - uit de aard der zaak altijd voorlopig - kwam het niet.

Van Manen wijst erop dat het gesprek niet het meest geschikte middel daarvoor is. In een gesprek gaan 'vooropgezette meningen' gauw domineren, zeker als het met meerdere mensen wordt gevoerd. Bij de eidetische reductie komt het - nog meer dan bij de fenomenologische reductie - op het doordenken aan, op het zorgvuldig afwegen van woorden, op het voorzichtig zoeken naar de juiste, 'passende' betekenissen. Dat gaat volgens Van Manen (2002) beter in een schrijfproces dan in een, zoals door mij gevoerd, groepsgebesprek (zie ook Adams & Van Manen, 2017).

Ik heb de *IPA* gebruikt voor het verwerken en analyseren van de met de teams gevoerde gesprekken. Hierbij merk ik op dat uiteraard de uitkomst van de analyse

bepaald wordt door de *input*. Die input is een niet tot zijn eind uitgevoerde eidetische reductie. Die input ben ik gaan verwerken en analyseren. Ik begon met het onderstrepen van opvallende passages en voorzag die van commentaar. Daarbij hanteerde ik de fenomenologische reductie. Ik probeerde in mijn eigen woorden zo 'kaal' mogelijk te beschrijven wat er werd gezegd. Daarbij probeerde ik mijn voorkennis zo veel mogelijk uit te schakelen. Daarna benoemde ik het thema dat in de betreffende passage ter sprake kwam. Ik ben me ervan bewust dat mijn pedagogische kennis hier van invloed is geweest. De pedagogische noties en concepten die ik met me meedraag, bepaalden mijn 'voorverstaan'; ze hielpen me bepaalde thema's in de passages te herkennen en te benoemen. Iets dergelijks had eerder al in de gesprekken plaats gevonden. Toen veranderde de fenomenologie in hermeneutiek, en ook nu gebeurde dat. De verwerking en analyse van de gesprekken heb ik steeds aan Ellen Klatter en Monique van den Heuvel voorgelegd. Delen ervan hebben ze gereconstrueerd; hun reconstructie leidde grotendeels tot dezelfde onderstrepingen en thema's.

Zes cruciale pedagogische thema's

Ik vond uiteindelijk 26 thema's. Die thema's brengen het pedagogisch denken van de docenten in kaart (vgl. Pols, 2016, pp. 238-242). Van de thema's springen er zes het meest naar voren: de pedagogische houding van de docent (260 keer ter sprake gebracht), de opdracht waarvoor hij staat (179 keer), de deugden van waaruit hij handelt (106 keer), de onderzoekende kijk van waaruit hij zijn werk doet (111 keer), de relatie die hij met zijn studenten aangaat (109 keer) en de handelingsvormen die hij vanuit zijn houding, zijn opdracht en de relatie met zijn studenten in praktijk brengt (141 keer). Van deze zes thema's springen houding en opdracht weer het meest naar voren.

Wat houdt 'houding' in? Het is de wijze waarop de docent in de praktijk 'staat' en zich tot zijn studenten verhoudt. 'Houding' heeft de meeste subthema's, wel twaalf. Ik noem er een paar: de pedagogische houding van de docent is persoonsgebonden, bestaat uit zelfkennis en zelfvertrouwen, kenmerkt zich door openheid, door empathie, door het krediet dat hij zijn studenten geeft en van waaruit hij hen ziet als 'actoren'. Die houding treffen we ook bij de docent aan die het pedagogisch moment inbracht. Zijn houding is persoonsgebonden, kenmerkt zich door zelfkennis en - ook al twijfelt hij of zijn aanpak wel de juiste is - door zelfvertrouwen. Zijn houding is open, empathisch (verplaatst zich niet alleen in K, maar later ook in R en de andere studenten) en behandelt hen als 'actoren' ('Ik heb hen gevraagd: "Wat vinden jullie ervan..."'), en hij blijft hun krediet geven, ook al pakken de studenten de boodschap niet direct op.

De houding van de docent hangt direct samen met de 'opdracht' waar hij voor staat. Die opdracht richt zijn handelen. Voor de mbo-docenten die aan de gesprekken meededen, bestaat de opdracht niet alleen uit vakmanschap, maar ook uit een volwassen houding. Men verwacht 'actorschap' van zijn studenten, verantwoordelijkheidsgevoel en 'zelfinzicht'. In het voorval was die volwassen houding nu precies in het geding. Je zou kunnen zeggen dat volwassenheid op het spel stond. Iemand is volwassen als hij zich laat aanspreken en de verantwoordelijkheid voor wat hij doet op zich neemt. Dat vereist dat iemand zich in een ander kan verplaatsen. Daar hadden de studenten nu juist moeite mee.

De andere vier thema's zijn nauw verbonden met de pedagogische houding en de opdracht waar de docent voor staat. Een pedagogische houding vereist deugden. De docenten noemden geduld en vertrouwen, maar ook betrokkenheid, vasthoudendheid en 'je inhouden'. Die laatste drie deugden waren kenmerkend voor de docent die het voorval inbracht. Hij was betrokken, maar ook vasthoudend en wist zich 'in' te 'houden' ('ik werd heel rustig'). De docent laat ook zien dat zijn handelen met een onderzoekende kijk gepaard ging. Hij observeerde zijn studenten, ging na wat een actie bij hen teweeg bracht en verkreeg daarmee - afhankelijk van de omstandigheden waarin hij en zijn studenten zich bevonden - steeds weer nieuwe beelden: van zichzelf, van zijn studenten en van de manier waarop hij met hen omging. Maar daar bleef het niet bij. De beelden stelde hij ook bij, soms - zoals in het gesprek - aangezet door collega's. Relatie en handelingsvorm zijn vervolgens de laatste twee, naar voren tredende thema's. Een docent kan de pedagogische opdracht waarvoor hij staat niet volbrengen als hij geen relatie met zijn studenten heeft; de handelingsvormen die hij daarvoor in praktijk brengt, zijn daarop gebaseerd. Niet voor niets is de dialoog de meest genoemde handelingsvorm. Dat geldt ook voor de docent die het voorval inbracht. Aanvankelijk koos hij voor R een andere handelingsvorm ('direct begrenzen'). Die pakte, zoals later in het gesprek bleek, uit als een disciplineringsmaatregel. Op grond daarvan kwam de docent tot de conclusie dat ook bij R de dialoog de meest passende handelingsvorm zou zijn geweest.



Tot slot: houding en pedagogisch opdracht

Het onderzoek waar ik hierboven verslag van deed, gaf stem aan de docent. De vragen waardoor ik me liet leiden, roep ik hier nog even in herinnering:

- Hoe is het voor mbo-docenten om in het mbo les te geven?
- Wat zijn daarbij voor hen cruciale pedagogische momenten?
- En wat 'zeggen' die momenten over de pedagogische opdracht waar de docenten zich voor gesteld zien?

Het onderzoek toont geëngageerde en betrokken docenten. De docenten die erin aan het woord komen zijn 'aandachtige' leraren. Hun aandacht is niet alleen maar op de stof gericht, op het 'vak' dat ze geven, maar (vooral) ook op de studenten aan wie ze de stof en het vak overdragen. Ze stellen zich voor hen open; ze laten zich - steeds opnieuw - door hen aanspreken. Dat 'met aandacht bij de studenten zijn' kenmerkt het 'zijn' van de leraren, of in andere woorden: hun houding. Het onderzoek laat zien hoe docenten binnen het mbo zich opgeroepen voelen zich op te stellen. Uit die 'opstelling', of anders gezegd: die houding 'spreekt' hoe het is om in het mbo les te geven.

Houding sprong van de besproken thema's het meest naar voren. Ik omschreef houding als 'de wijze waarop de docent in de praktijk "staat" en zich tot zijn studenten verhoudt'. De pedagogische momenten die ter sprake kwamen, gingen steeds om dat 'staan' van de docent in de praktijk. Vanuit dat 'staan' stelden de docenten zich - vanuit de opdracht waarvoor ze staan - open voor het appèl dat op hen werd gedaan en merkten van daaruit een bepaald gebeuren op als een pedagogisch moment. Dat was bij de docent uit de hierboven beschreven casus het geval. Maar ook bij de andere casussen was dat zo: een opkomende onrust in een klas, een groep studenten die weigert een taak uit te voeren, een steeds weer afgeleide student, een student die, zo blijkt bij een stagebezoek, een conflict op zijn stage heeft. Uit al die momenten 'spreekt' de pedagogische opdracht waarvoor de docenten zich gesteld zien. De docenten willen opleiden tot vakmanschap, maar dat niet alleen. Hun doel is *volwassen* vakmensen op te leiden. En daarom verwachten ze van hun studenten 'actorschap', verantwoordelijkheidsgevoel en 'zelfinzicht'.

Het is opvallend hoe zeer de uitkomsten van het onderzoek overeenkomen met wat Winnubst in haar boek zei, wat Boekhoud naar voren bracht en wat in *Ped Talk* ter sprake kwam. Een docent in het mbo is niet alleen maar lesgever of facilitator van leerprocessen; hij is – zo laat het onderzoek overduidelijk zien – allereerst opvoeder.

Referenties

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Berg, J.H. van & Linschoten, J. (1969). *Persoon en wereld. Bijdragen tot de phaenomenologische psychologie* (vierde druk). Utrecht: Bijleveld.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven* (G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2017).
- Boekhoud, P. (2011). *Pedagogiek als tweede natuur. Over de noodzaak van een kwalitatief hoogwaardige pedagogische relatie tussen leraar en leerling in het beroepsonderwijs*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In Brinkmann, M., Buck, M.F. & Rödel, S.S. (Hrsg.). *Pädagogik - Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (pp. 17-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. & Westphal, K. (Hrsg.) (2015). *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Brinkmann, M., Buck, M.F. & Rödel, S.S. (Hrsg.) (2017). *Pädagogik - Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Delnou, J. & Dalen, W. van (red.) (2003). *Het socratisch gesprek*. Best: Damon.
- Friesen, N., Hendriksson, C. & Saevi, T. (Eds.) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Gadamer, H.-G. (2014). *Waarheid en methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermeneutiek* (M. Wildschut, vert.). Nijmegen: Vantilt (oorspronkelijk in het Duits, in 1960 verschenen).
- Heidegger, M. (1998). *Zijn en tijd* (M. Wildschut, vert.). Nijmegen: SUN (oorspronkelijk in het Duits, in 1927 verschenen).
- Husserl, E. (1985). Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In Husserl, E. *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte 1* (pp. 131-195). Stuttgart: Philipp Reclam Jun. (voor het eerst verschenen in 1913).
- Husserl, E. (1987). *Cartesianische Meditationen* (2. Auflage). Hamburg: Felix Meiner Verlag (voor het eerst in het Duits verschenen in 1963).
- Karsten, S. (2016). *De hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta. Een nuchtere balans van het mbo*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte. Filosoferen in organisaties. Klassieke scholing voor de hedendaagse praktijk*. Amsterdam: Boom.
- Klatte, E. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Liefwaard, M. & Wessels, M. (2015). *Ped Talks. Over pedagogische moed in het beroepsonderwijs. Achttien docenten en studenten aan het woord*. Rotterdam: Albeda College.
- Meirieu, Ph. (2016). *De plicht om weerstand te bieden* (S. Verwer, vert.). Culemborg: Phronse (oorspronkelijk in het Frans, in 2007 verschenen).
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Oog en geest. Een filosofisch essay over de waarneming in de kunst* (R. Vlasblom, vert.). Baarn: Ambo (oorspronkelijk in het Frans, in 1964 verschenen).
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming* (R. Vlasblom en D. Tiemersma, vert.). Amsterdam: Ambo (oorspronkelijk in het Frans, in 1945 verschenen).
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Auflage). München: Wilhelm Flink Verlag.
- Langeveld, M.J. (1971). *Beknopte theoretische pedagogiek* (herziene druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Paridon, M. van (2017). *Socratisch gesprek voor beginners. Een handboek en werkboek*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Smeyers, P., Ramaekers, S., Van Goor, R., & Vanobbergen, B. (2016). *Inleiding in de pedagogiek. Deel 2. Grondslagen en stromingen*. Amsterdam: Boom.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Stolz, S.A. & Biesta, G. (2018). Gert Biesta on thinking philosophically about education: thinking educationally about philosophy in education and educational research: in dialogue with Steven A. Stolz. In: Quay, J., Bleazby, J., Stolz, S.A., Toscano, M., & Scott Webster, R. (Eds.) (2018). *Theory and Philosophy in Education Research*. Abingdon (Oxon)/New York: Routledge, pp. 53-67.
- 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. (2002). *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*. London/Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2014a). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek/California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2014b). *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 Manen, M. (2015). *The Tone of Teaching. Second Edition. The Language of Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek/California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6) 810-825.
- Winnubst, S. (2012). *Geef die kennis even door! Passie voor het leraarschap*. Houten: LannooCampus.

DEEL 2

Samenvattingen en conclusies van de gesprekken
die met de zes teams zijn gevoerd.



1. De pedagogiek van het team Commercieel van ROC de Leijgraaf

De gesprekken

In het eerste gesprek met het team *Commercieel* van ROC de Leijgraaf staat de vraag centraal wat de docenten goed onderwijs vinden. Naar aanleiding van die vraag vertelt een van hen het volgende. Hij heeft in zijn klas een aardige, pientere, maar zeer onrustig jongen. De jongen heeft ernstige concentratieproblemen. 'Hij legt zijn benen op zijn stoel. Dat doet hij niet bewust. Ik zeg "Wil je je benen van de stoel af halen?" Dat doet hij, maar tien minuten later legt hij weer zijn benen op de stoel.' En dat gebeurt steeds weer. Je zou kunnen zeggen dat de jongen zich voegt naar de sociale regels van de school, maar hij is niet in staat dat lang vol te houden. 'Je hebt geduld nodig', zegt de docent. Maar dat geduld heeft grenzen. Hoe hiermee om te gaan? De docent heeft de jongen een uitzonderingspositie gegeven: als hij voelt dat hij onrustig wordt, mag hij de klas verlaten. Als hij weer rustig is, kan hij naar binnen komen.

Over deze aanpak vindt discussie plaats. Kun je aan bepaalde leerlingen privileges geven? Kan dat binnen een groep? En belangrijker nog: bereid je leerlingen daarmee wel op hun toekomst voor? In hun werk zullen ze zich toch ook aan sociale regels moeten houden? Een van de docenten brengt een psychologisch rapport van vijf jaar geleden ter sprake. Daar staat 'feilloos beschreven wat hij nog steeds doet.' Die jongen heeft een handicap. En opnieuw komt de vraag naar voren: hoe hiermee om te gaan?

Aan de hand van dit verhaal constateren de docenten dat er in het onderwijs altijd een spanning aanwezig is: een spanning tussen individu en groep, maar ook een spanning tussen hoe een leerling nú is en hoe hij of zij later - om het beroep goed te kunnen uitoefenen - zal moeten zijn. Wat is dan goed onderwijs? Dat is, zo zeggen de docenten, onderwijs dat met die spanning weet om te gaan. 'Ik denk', zegt een van hen, 'dat goed onderwijs onderwijs is dat aandacht besteedt aan het individu, maar dat mag nooit ten koste gaan van het groepsproces.' 'Gaat het niet goed in de groep', zegt een ander, 'dan is dat ook niet goed voor het individu.' Een docent zal met die spanning moeten *dealen*. Hoe doe je dat? Dat voel je aan,

zeggen ze. 'Ik denk dat je bij iedere lessituatie, bij elke klas steeds weer moet aanvoelen wat nodig is'. 'Je moet', zo zegt een van de docenten, 'steeds weer afstemmen.' En dat blijkt inderdaad voor hen de crux van goed onderwijs te zijn: niet alleen individuele en collectieve belangen op elkaar afstemmen, maar ook wat de leerlingen nu kennen en kunnen (hun capaciteiten en competenties) op wat van hen in de toekomst wordt verwacht. Goed onderwijs: dat is bemiddelen tussen het hier-en-nu van de leerling en zijn of haar toekomst, tussen het individu en de groep. De vraag die daarbij opduikt is of de capaciteiten en competenties die de leerling nú laat zien vatbaar zijn voor verdere ontwikkeling. In het team bleef de vraag 'rondzingen' of de betreffende jongen met zijn - naar het leek - 'ingebakken' onrust wel een goede beroepsbeoefenaar zou kunnen worden. Onderwijs houdt het geven van kansen in. Maar tot hoever kunnen docenten in het onderwijs daarbij gaan?

Het tweede gesprek had een pedagogisch moment als thema. Dat is een moment waarop een docent een beslissing moet nemen. Hij moet ingrijpen; er moet wat gebeuren. Meestal ontbreekt daarvoor de reflectietijd. Maar dat is niet altijd zo. In de casus die in het tweede gesprek centraal stond, was dat niet het geval. De docent had hier wel de tijd om over zijn aanpak na te denken.

Wat was er aan de hand? Het betreft een tweedejaars groep. 'Er is van alles aan de hand met die klas: gedragsproblemen, een onstuimige groepsdynamiek. Dat wat de groep presteert is niet over naar huis te schrijven.' Er blijkt een tweedeling in de klas te zijn. Er is vaak spanning tussen de meisjes; de jongens vinden het leuk het vuurtje tussen hen op te stoken. Maar dat is niet altijd zo. Soms is de klas wel eensgezind. Daarbij komt nog dat er grote verschillen zijn tussen de leerlingen. Ze reageren op een bepaald vak niet allemaal op dezelfde manier. De docent die de casus inbrengt geeft *marketing planning*, een abstract vak, 'waar niet iedereen van smult'. De lessen gaan uiterst moeizaam; de groepsdynamiek werkt tegen, de leerlingen zijn passief en snel afgeleid. De docent experimenteert met verschillende werkvormen. Hij wil ze 'deelgenoot laten worden', ze met elkaar laten werken, hen het 'gevoel geven van een gezamenlijke verantwoordelijkheid.' Hij geeft feedback, vraagt hun of 'dit wel of niet werkt'. Maar er verandert niet veel. 'Op een gegeven moment heb ik ze gezegd, het gaat niet meer. Het lukt niet. Zeventig tot tachtig procent van jullie doet gewoon structureel niets, echt niets. Ik heb ze gezegd: "Jongens, er zit geen voortgang in". Als hij hun vraagt wat voor soort onderwijs ze zouden willen hebben, zeggen ze klassikaal onderwijs, gewoon hoorlessen met huiswerk. De vraag die voorligt is of dat passend onderwijs is. De docent zet hier vraagtekens bij. Hij wil zijn leerlingen opleiden tot verantwoordelijke beroepsbeoefenaars; hij wil dat ze zelf gaan denken en verantwoording afleggen voor wat ze doen. Hoorlessen met huiswerk is daar volgens hem niet geschikt voor. Zeker niet bij zijn vak. Daar komt het op inzicht aan ('60% zijn inzicht vragen').

Over het doel dat de docent met zijn onderwijs nastreeft, zijn alle docenten het eens, maar over de aanpak niet. Een aantal van hen zou niet direct de verantwoordelijkheid bij de klas hebben neergelegd. Een paar docenten zeggen dat ze zelf met hoorlessen en huiswerk zouden zijn begonnen. Anderen waarderen de aanpak wel. Een van hen zegt: 'Voor de betrokkenheid van de groep is het goed dat je experimenteert.' Je moet als docent toch steeds weer uit zien te vinden wat voor een bepaalde groep de beste aanpak is. Die aanpak hangt ook van de instelling van de docent af. De docenten erkennen dat ze verschillende aanpakken hebben. 'De een wil van nature structureel lesgeven met aantekeningen en opdrachten. De ander geeft graag les in een gesprek, kiest voor open werkvormen'. Men accepteert dat van elkaar. 'Het is goed', zo zegt een van hen, 'als verschillende docenten de stof op verschillende manieren aanbieden.' Maar over het doel (een verantwoordelijke beroepsbeoefenaar) is men eensgezind. Er zijn, zo geeft men toe, meerdere wegen om daar te komen.

Alle docenten herkennen het probleem van een onrustige groep, het niet betrokken-zijn op de stof, het snel zijn afgeleid van leerlingen. Als het merendeel van de leerlingen in een klas niet betrokken is, haken de weinigen die dat wel zijn ook af. 'Als je in een groep zit en ziet dat de anderen niets doen, denk je "Wacht eens even, wij zitten hier de opdracht te doen, de rest doet niets"'. En dan zijn er de leerlingen die 'heel hard tegen zichzelf zeggen: "Dat kan ik toch niet. Vraag het maar aan iemand anders."' Hoe zulke leerlingen te activeren? Hoe doe je dat? Daar is geen eenduidig antwoord op. Elke docent zal dat zelf moeten 'uitvinden': op zijn eigen manier in contact met de klas.

Het derde gesprek betrof ook een pedagogisch moment. Dit keer was er geen reflectietijd. Het moment diende zich onverwacht aan. Er moest direct worden gereageerd. 'En dan weet je nooit of je het juiste doet of niet.' De docent zag op de smartphone van aan van zijn leerlingen een foto van een andere leerling met daaronder de tekst 'ik heb ... (een ernstige ziekte)'. Hij zegt: 'Ik vond dat ik moest optreden. Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht dat goed was.' Achteraf denkt hij dat het misschien 'niet helemaal de juiste weg' was. Maar dat hij op dat moment iets deed, daar staat hij nog steeds achter. Hij vraagt wie de foto verstuurd heeft. De jongen die dat gedaan heeft, meldt zich. Hij stuurt hem de klas uit en zegt hem na te denken over wat hij gedaan heeft en dit op te schrijven en het daarna aan de klas voor te lezen. Dan praat hij met de klas over wat er gebeurd is. De klas vindt dat hun docent het wel heel zwaar opneemt. Die foto, via snapchat, was een geintje. Maar langzaam begrijpen de leerlingen wat de docent bedoelt. Verplaats je eens in iemand die die ziekte heeft. Daar lach je toch niet om? En je klasgenoot wens je zo'n ziekte toch niet toe? Dan komt de leerling die de foto verstuurd heeft in de klas terug. Hij leest zijn brief voor. Oké, die foto had hij niet moeten versturen, maar zijn docent had ook niet op zijn telefoon moeten kijken.

Dat kan gewoon niet. Daar zou hij toch wel zijn excuses voor moeten aanbieden. 'Ik voelde dat als een aanval op mij. Ik vond die brief niet kunnen. Maar ik bleef rustig.' Opnieuw stuurt hij de leerling de klas uit. Hij neemt met zijn ouders contact op, die geheel achter de docent staan. De jongen schrijft voor de tweede keer een brief waarin hij aan zijn docent zijn excuses aanbiedt. Ziedaar, de casus. Wat vinden zijn collega's ervan?

Alle docenten zijn het erover eens dat dit bij uitstek een pedagogisch moment is. Dit kun je niet zomaar voorbij laten gaan. 'Zo willen we niet dat er in onze klas met elkaar wordt om gegaan.' Hier ligt een grens; hier wordt een norm in de omgang overschreden. Dat moet je laten merken, vindt iedereen. De docent die het voorval heeft ingebracht, licht toe. 'Ik vond dat ik de jongen van wie de foto was gemaakt, moest beschermen.' Dat ziet hij als zijn taak. 'Je moet als docent een veilig klimaat creëren.' De docenten waarderen hun collega voor het feit dat hij kalm bleef. Hij liet zich niet meeslepen door zijn emotie. Een van de docenten zegt dat dit misschien bij hem wél zou zijn gebeurd. En dat is niet goed. Je moet afstand houden: kalm blijven. Waar vervolgens de discussie over gaat, is de aanpak van de jongen die de foto verstuurde. Die werd de klas uitgestuurd met als gevolg dat hij niet aanwezig was bij het gesprek dat de docent met de klas voerde over het voorval. Met dat gesprek wilde hij dat de leerlingen 'zelf zouden gaan nadenken en beseffen wat er mis was.' Dat beoogde hij ook met de brief die hij de jongen die hij de klas uitstuurde liet schrijven. De vraag is of dat was gelukt. Begreep de jongen dat er een grens was overschreden? Hij was niet bij het klassengesprek. Voor hem was het een geintje, net als - aanvankelijk - voor de andere leerlingen uit zijn klas. Werd het schrijven van de brief, zo vragen enkele docenten zich af, door de jongen niet veel meer ervaren als een disciplinerende maatregel, een straf? En was de eerste brief die hij schreef niet een subtiële manier om wraak te nemen en voor zijn klas 'overeind te blijven'? Een van de docenten zegt: 'Ik zou hem niet gestraft hebben, maar zou voor een educatief moment achteraf gekozen hebben. Je zou hem duidelijk moeten maken dat hij een grens had overschreden; dat zag hij nog niet.' Daar zijn de meeste docenten het mee eens. De jongen heeft geen zelfinzicht; hij is nog 'echt een puber'. 'Je moet', zo zegt een van hen, 'weten in welke fase van zijn ontwikkeling een leerling is, als je daar geen rekening mee houdt komt de boodschap niet over.' Een straf geven is een disciplinerende maatregel, een straf geeft een grens aan. Dat moet gebeuren zo nu en dan. De leerlingen moeten weten wat de consequenties zijn als er grenzen worden overschreden. Maar waar het uiteindelijk om gaat is dat de leerlingen tot zelfinzicht komen, dat ze gaan nadenken en beseffen wat in de omgang met anderen wel en niet kan. Om dat te bereiken, moet je met leerlingen praten: de dialoog is dan het geëigende middel, niet een straf. Daar is iedereen het over eens, ook de docent die de casus inbracht.

Het vierde gesprek draaide eveneens om een pedagogisch moment dat onverwacht opdook. Ook hier was er geen tijd voor reflectie. Er moest onmiddellijk worden gehandeld. Maar, zoals zal blijken, was het probleem dat zich aandienende zo complex dat een docent dat in zijn eentje niet kon oplossen. Dat moest samen gebeuren, met andere collega's. En die collega's waren er. Wat was er aan de hand?

De docent die de casus ter sprake brengt, ziet een van zijn leerlingen, zoals hij zegt, 'flippen'. 'Ze stond voor mijn neus te schudden.' Ze vroeg of ze naar de wc mocht. Dat mocht. Toen ze terugkwam, hield ze een iPhone in haar hand waarvan het scherm kapot was. Opnieuw begon ze te trillen en te schudden. De docent kende zijn leerling als een rustig en beleefd meisje. Hij dacht dat iets ergs gebeurd was, een sterfgeval of zo iets. Hij vroeg: 'Wat is er aan de hand?' Ze wilde niets zeggen. 'Toen ineens begon ze te schelden, te huilen, te schreeuwen; ze gooit stoelen om, gooit haar tas weg, ze schuift de tafel naar voren.' Ze 'fokte' zichzelf 'op'. Ze werd steeds kwader. De docent stond bij de deur; hij maakte hem open. 'Ik heb gezegd, heel rustig, je gaat nu naar buiten.' De klas was met stomheid geslagen. Het meisje stormde de klas uit naar de toiletten. Toevallig kwam er een collega de gang op. Die ving haar op. De docent kon nu terug naar zijn klas 'om die tot rust te brengen'. 'We zijn toen verder gegaan met ons werk.'

Hoe trof de collega het meisje in de toiletten aan? Ze stond in een hoek. 'Ze ademde zwaar en had een wond aan haar rechterhand. Ze had schijnbaar ergens tegenaan geslagen, tegen een kast of een tafel. Ze ijsbeerde heen en weer'. De docent vroeg: 'Wat is er aan de hand? Wil je me dat vertellen?' Dat wilde ze niet. Ze bleef maar ijsberen en zwaar ademen. Uiteindelijk ging ze met de docent mee naar een lokaal. 'Ik heb haar even gelaten en gevraagd of ze een glaasje water wilde. Dat wilde ze niet.' Langzaamaan werd ze rustiger en kon toen vertellen wat er gebeurd was. Een aantal meisjes van school met wie ze eerder nog gezellig had staan praten, had achter haar rug over haar geroddeld en haar voor 'kank...h..r' uitgemaakt. Via haar iPhone was ze dat te weten gekomen. Toen ze dat had gehoord, was ze ontploft. Ze had zichzelf niet meer in de hand gehad. Ze had de regie over zichzelf verloren.

Opnieuw diende zich een pedagogisch moment aan. Want dit, zo vond de docent, kon je niet zo maar laten liggen. Dat moet je op een of andere manier toch oppakken. Maar nu kon dat niet. De docent moest zelf weg: haar kinderen van school halen. Maar voor dat ze weggaat, belt ze haar collega op: de coach van het meisje. Ondertussen gaat het meisje terug naar haar klas.

Toevallig is er dezelfde avond een klassenavond waar de coach ook bij is. Het meisje is er ook. 'Ik dacht in eerste instantie: "We gaan het er niet over hebben. We gaan er gewoon een leuke avond van maken; dit komt morgen wel." Maar aan het einde van de avond kregen we toch een soort klassengesprek; iedereen wilde mij graag vertellen wat er gebeurd was.' Er bleek nog veel meer gebeurd te zijn. Bijna was er een vechtpartij ontstaan. Het meisje was van zichzelf geschrokken. 'Ze kon zichzelf niet meer stoppen; er was kortsluiting bij haar opgetreden.' De coach brengt haar 's avonds naar huis. Ze wilde er zeker van zijn dat ze veilig thuis kwam. De volgende dag heeft ze met haar een gesprek over wat er allemaal is gebeurd. De beginnende vechtpartij wordt besproken. Daar is een grens overtreden. Dat begreep het meisje en daar wilde ze ook over nadenken. De coach: 'Ik heb haar proberen te laten vertellen waarom ze die keuzes heeft gemaakt, zoals ze die op dat moment gemaakt heeft en haar proberen te laten inzien dat dit niet de juiste keuzes zijn. Ik heb haar gezegd dat ze iets met die boosheid zal moeten doen. Waarom werd je zo kwaad? Was het je moeder die dat zei? Je beste vriendinnen? Waarom laat je je zo raken door mensen die je helemaal niet goed kent?' Kortom, de coach probeert het meisje over zichzelf na te laten denken, haar tot zelfinzicht te brengen. En ook hier is de methode: de dialoog.

Uit de casus blijkt echter dat de docenten nog een andere methode hanteren. Ik zou die methode met de woorden van de orthopedagoog Wim ter Horst willen benoemen als 'het herstel van het gewone leven'. De docent die als eerste met de woede van de leerling werd geconfronteerd hanteert die methode. Hij wist aanvankelijk niet wat er met het meisje gebeurd was. Hij zei tegen zijn klas: 'Niemand weet wat er aan de hand is. Jullie gaan dat misschien later horen. Ik wil gewoon verder met de les gaan.' Als het meisje aan het einde van de les de klas weer binnenkomt, mag ze 4gewoon weer meedoen. De docent: 'Ik denk dat het beste is dat we gewoon doorgaan.' En ook de coach laat de klassenavond gewoon doorgaan. Eerst moet het gewone leven worden hersteld: de dialoog over waarom het gewone leven verstoord werd, komt later.

Conclusie: een volwassen beroepsbeoefenaar

Een volwassen beroepsbeoefenaar: dat lijkt het doel van het onderwijs te zijn waar de docenten van het team *Commercieel van de Leijgraaf* naar streven. Een volwassen beroepsbeoefenaar is niet alleen iemand die over de nodige kennis en vaardigheden beschikt om zijn beroep goed te kunnen uitoefenen, maar is ook iemand die met inzicht die kennis en vaardigheden heeft verworven en op grond daarvan weet waar, wanneer en hoe hij deze moet 'inzetten'. Een volwassen beroepsbeoefenaar is niet iemand die iets zo maar klakkeloos uitvoert; hij doet de dingen die hij uitvoert welbewust en is in staat daarover verantwoording af te leggen. Dat is de reden waarom de docenten van het team de nadruk leggen op inzicht (ook: zelfinzicht) en hun leerlingen steeds weer rekenschap af laten leggen van wat ze doen.

Tussen de leerlingen zijn grote verschillen. De ene leerling voldoet niet alleen gemakkelijker aan de verwachtingen van de groep, maar ook sneller aan de verwachtingen die in de eindkwalificaties zijn vastgelegd. De een laat eerder het gedrag zien dat bij een volwassen beroepsbeoefenaar hoort dan de ander. Met die spanning moet de docent om zien te gaan. Er zijn naast leerlingen die wel nadenken, altijd leerlingen die dat niet doen, zich niet afvragen hoe anderen de door hen ondernomen acties ervaren. Het gebeurt regelmatig dat leerlingen hun gedrag door het hier-en-nu laten bepalen, 'geintjes' uithalen, de lachers op hun hand willen hebben, waarbij ze zich soms door hun emoties mee laten slepen, soms zelfs zo dat ze de regie over zichzelf kwijtraken.

Hoe dan als docent te handelen? Wat te doen? Een paar dingen vallen op: de houding van de docent is cruciaal (vgl. professionele identiteit, Klatter, 2015; zie ook: Pols 2016). De docent toont de volgende pedagogische deugden: heeft geduld, blijft rustig, heeft zijn emoties in de hand; hij weet afstand te houden, heeft vertrouwen in de ontwikkelingsmogelijkheden van zijn leerlingen en neemt ze serieus. De docenten van het team van *de Leijgraaf* spreken hun leerlingen als actors aan; ze vertrouwen erop dat hun leerlingen tot zelfinzicht kunnen komen en de regie over zichzelf kunnen gaan voeren. Daarbij moet soms eerst het gewone leven worden hersteld, maar uiteindelijk komt het toch steeds weer op de dialoog aan. Want alleen via een dialoog kan de leerling als actor worden aangesproken en alleen via een dialoog kan een leerling tot zelfinzicht komen. Dat lukt overigens bij de ene leerling beter dan bij de andere.

Wat kunnen we zeggen over de pedagogische opdracht waar de docenten voor staan? Hun doel is hun leerlingen tot volwassen beroepsbeoefenaars te brengen. Daarvoor moet er een veilig onderwijsklimaat zijn, de grenzen (wat wel en niet kan) moeten duidelijk zijn. Alleen binnen een veilig klimaat kan geleerd worden. Soms zullen de docenten hun leerlingen in bescherming moeten nemen: tegen zichzelf, soms tegen een andere leerling, soms tegen de hele groep. Dat hoort ook tot de opdracht van de docent. Waar het op aankomt is dat binnen een veilig klimaat van interacties binnen de klas de leerling als actor kan worden aangesproken; hij of zij moet *zelf* gaan leren, zelf de verantwoording voor het leren op zich nemen. Vanuit die opdracht handelen en beoordelen de docenten hun onderwijs (vgl. pedagogisch beoordelingsvermogen). Daarbij accepteren ze dat leerlingen verschillen, maar de verschillen kunnen niet te veel uiteen lopen. De leerling moet niet alleen in staat zijn - op zijn of haar manier - zich aan de omgangsvormen van de klas aan te passen, maar hij of zij zal uiteindelijk ook aan de einddoelen van het onderwijs moeten voldoen.

Tot slot valt nog een ding op: het handelen van de docenten gebeurt niet altijd ten volle bewust. De docenten varen vaak op hun pedagogische intuïtie. Ze voelen aan wat op een bepaald moment gedaan moet worden. Dat is niet voor elke docent steeds het zelfde. De achtergrond van de docent speelt daarbij mee. Het team accepteert die verschillen. De kracht van het team van *de Leijgraaf* is dat die verschillen in het team niet alleen tot hun recht kunnen komen, maar dat vanuit die verschillen ervaringen gedeeld kunnen worden. Daarvoor is openheid nodig en wederzijds vertrouwen. Dat is er. Er is sprake van pedagogische collegialiteit. Door het delen van ervaringen wordt niet alleen de individuele, maar ook de collectieve pedagogische professionaliteit van de leden van het team versterkt. En door dat delen kan half-bewust handelen, ook bewust handelen worden.

2. De pedagogiek van de ICT-Academie van het Da Vinci College

De gesprekken

Het eerste gesprek met het team van de ICT-Academie van het *da Vinci college* gaat over de vraag wat de docenten goed onderwijs vinden. Naar aanleiding van die vraag vertelt een van hen over een jongen die de opleiding op niveau 2 begonnen is; daarna is hij doorgestroomd naar niveau 3. Het is een stille jongen. 'Als je niets tegen hem zegt, praat hij niet met je. Hij gaat gewoon in een hoekje zitten, zet zijn computer aan en doet wat dingen. Soms is hij bezig met opdrachten, soms met andere dingen.' Als hij niveau 3 heeft afgesloten, zegt hij dat hij door wil stromen naar niveau 4. Zijn begeleider heeft er een hard hoofd in. Hij twijfelt of hem dat zal lukken. Dat zegt hij hem. Maar hij houdt de jongen niet tegen. Hij krijgt de kans zich te 'bewijzen'. Wat blijkt? Hij doet het uitstekend. Met vlag en wimpel haalt hij het examen.

Naar aanleiding van het verhaal ontstaat er een gesprek over de beelden die docenten van hun leerlingen hebben. Het beeld dat de begeleider van de jongen heeft, is een 'beetje slome jongen', niet al te sociaal is. Op niveau 4 moet je veel samenwerken, initiatieven tonen en goed met klanten om kunnen gaan. Hij twijfelt of de jongen dat kan. Maar dat blijkt hij wel degelijk te kunnen. Daaruit trekt de begeleider de conclusie dat je het beeld dat je van je leerling hebt, 'open' moet houden. Je moet je leerling kansen geven. Daarom, zo stelt hij, behoren geduld en vertrouwen tot de pedagogische deugden bij uitstek.

Met die uitspraak zijn de andere docenten het eens. Een van hen spreekt over het 'lezen van je studenten'. Op grond van wat je ziet en hoort, maak je als docent steeds weer een beeld van je leerling. De leerling is geen object dat je als docent bewerkt. Hij is een subject; hij is actief, onderneemt acties, soms meer, soms minder, en op grond daarvan stel je als docent je beeld steeds weer bij. 'De leerling is de regisseur,' zegt een van hen, 'wij zijn de assistenten.' De leerling is actor. Het gaat, zo vinden de docenten, om het ontwikkelen van actorschap. Het onderwijs dat ze geven, staat daar in dienst van. Dat ontwikkelen van actorschap zien de docenten als zelfvorming. Zelfvorming is de motor van de ontwikkeling. Of de onderwijsinhouden worden opgepakt en zo ja, hoe, hangt van zelfvorming af.

Vertrouwen en geduld zijn daarbij van belang. Maar niet alleen. Je zult als docent je leerling ook een spiegel moeten voorhouden. Hij moet weten hoe ver hij in zijn ontwikkeling gekomen is. Je moet als docent je leerling een perspectief bieden, 'een hoger doel afschilderen'. En je zult moeten oordelen. Voldoet een geleverde prestatie aan de gestelde criteria?

In het team ontstaat een discussie over de relatie tussen zelfvorming en de door de opleiding aan te bieden kennis en vaardigheden. Een van de docenten zegt: 'Ik wil een goed fundament meegeven.' Een ander legt daar minder de nadruk op: 'Ik houd me daar niet zo aan vast. [...] Ik vind dat ze hun eigen weg moeten kiezen. [...] Ik wil ze opleiden tot zelfstandige denkers.' De ene docent legt wat meer het accent op het ene, de andere op het andere standpunt. Dat betekent dat de een ook meer de nadruk legt op instructie, de ander meer op begeleiding. Dat verschil ervaren de docenten niet als een probleem; ze waarderen het juist. 'Je bent aanvullend op elkaar.' De verschillen, zo constateert men, heeft met de persoon van de docent te maken, soms ook met het vak dat hij geeft.

Wat is goed onderwijs? Goed onderwijs is onderwijs waar docenten hun leerlingen proberen te begrijpen en zich voor hen open stellen. Maar goed onderwijs is ook onderwijs waar de leerling actor kan zijn. Het gaat erom dat de leerling zelf de regie over zijn ontwikkeling gaat voeren. Dat zelf voeren van de regie (hierboven zelfvorming genoemd) slaat op de beroepshouding. Vakmanschap houdt in dat men niet alleen kritisch en verantwoord zijn werkzaamheden uitvoert, maar daarbij ook zelf de regie voert. Vakmanschap kan niet zonder een basis van kennis en vaardigheden. Beide dienen daarom in de opleiding aan bod te komen.

In het tweede gesprek stond een pedagogisch moment centraal. Het betrof een jongen, zo zegt de docent die de casus inbrengt, met 'wat autistische trekjes'. Hij kwam van een andere opleiding (autotechniek) waar het niet goed met hem ging. 'De jongen komt in de klas en ik zet hem aan wat opdrachtjes en ik zie hem eigenlijk bijna direct opbloeien.' Als de docent hem beter leert kennen, blijkt dat zijn vader automonteur is en druk op zijn zoon uitoefent dat ook te worden. Maar de jongen voelt zich binnen de opleiding autotechniek niet thuis. De opleiding maakt hem onzeker. De docent, die overigens net als docent begonnen is, trekt twee conclusies: de jongen moet weer zelfvertrouwen krijgen ('vertrouwen geven dat hij zich weer kan gaan ontwikkelen') en hij moet als docent contact met zijn ouders opnemen. De inzet is dat de jongen in de opleiding 'gewoon mee gaat doen' en dat de ouders de (eigen) weg die de jongen wil gaan, accepteren en ondersteunen. De jongen krijgt een weerbaarheidstraining en doet verder gewoon mee; gaandeweg krijgt hij meer zelfvertrouwen. Maar als hij stage gaat lopen, gaat het mis. Hij 'was niet meer gelukkig'; hij viel in een zwart gat. De jongen gaat naar zijn zorgbegeleider met wie hij een goede band heeft. Die neemt contact op met

zijn trajectbegeleider (een andere docent dan degene die hem in het eerste jaar begeleidde). De trajectbegeleider vertelt: 'Ik wilde koste wat het kost hem redden. Hij was met zo'n succesvolle carrière bezig, ook op persoonlijk vlak'. Hij heeft een diepgaand gesprek met hem ('een gesprek over heel moeilijke dingen in het leven'). De school besluit de jongen stage op de eigen opleiding te laten lopen. Vervolgens vinden er nog een aantal gesprekken met de ouders plaats. De school neemt het voor de jongen op, probeert de ouders begrip te geven voor de situatie waarin hij zich bevindt, en helpt de ouders ook hun rol als opvoeders weer op zich te nemen. De school stelt voor alle externe hulpverlening te stoppen. Daar gaan de ouders uiteindelijk akkoord mee. De jongen moet weer gewoon mee kunnen doen. Tijdens dat 'gewoon meedoen' kan hij weer zelfvertrouwen opbouwen. Daarvoor moet hij wel krediet krijgen: van de school, maar ook van zijn ouders. Dat krediet krijgt hij. Hij pakt de draad weer op, stroomt door van niveau 3 naar niveau 4 en loopt vervolgens een succesvolle stage. Hij laat zich niet meer uit het veld slaan. Hij is gegroeid. Hij kan nu goed met weerstand omgaan.

Naar aanleiding van deze casus praten de docenten verder. Ondanks zijn onzekerheid neemt de jongen steeds initiatieven. Zelfs toen hij enorm in de put zat, nam hij contact op met zijn zorgbegeleider. Met vallen en opstaan toonde hij zich steeds weer een actor. Maar als dat niet gebeurt? Als een jongen passief blijft, geen initiatieven neemt, kun je zo'n leerling dan nog wel krediet geven? Een van de docenten: 'Ik vind dat bij studenten die niet onmiddellijk inzet tonen je geduld moet opbrengen.' Maar er zijn grenzen, soms heeft dat met een vak te maken, soms ook met de aanpak van de docent. Als een leerling veel afwezig is, ontstaan er lacunes en wordt het moeilijk het vak nog verder te volgen. Maar er zijn ook grenzen wat betreft het bevattingsvermogen van de leerling en grenzen wat betreft thuissituatie. Als je als school op die thuissituatie geen invloed kan uitoefenen, wordt het moeilijk. In dat geval geldt: 'Eerst zorgen dat je je leven weer op orde krijgt. Daarna staan we weer voor je klaar.'

Krediet geven, zo erkennen de docenten, is een interactief gebeuren. Er is, zo zegt een van hen, 'een gedeelde verantwoordelijkheid'. Het startpunt daarvan ligt bij de docent. Die begint met het geven van krediet vanuit zijn verantwoordelijkheid voor de beroepsvorming van de leerling. De leerling zal dat krediet moeten waarmaken en uiteindelijk de verantwoording voor zijn eigen beroepsvorming op zich moeten nemen. Uiteindelijk draait het om de zelfvorming van de leerling.

Het derde gesprek gaat over speelruimte. Het gaat over de ruimte die de docent heeft om zijn eigen onderwijs in te richten en daarbij in overleg met de groep die hij les geeft regels af te spreken. Een van de docenten vertelt over een voorval dat enkele jaren geleden plaats vond. Aan een groep waaraan hij al drie jaar lesgeeft (vijftien uur in de week), heeft hij toegestaan in de pauzes in het lokaal te blijven. In hun vrije tijd gamen veel leerlingen, dat doen ze ook in de pauze, in dit geval in

een leslokaal. Een collega maakt daar een opmerking over. 'Die jongens van jou zijn aan het gamen.' De docent is verbaasd over de opmerking. 'Ik ga ze niet vertellen wat ze mogen doen in hun vrije tijd. Ik vind dat ze dat zelf mogen beslissen. Daar was hij het niet mee eens.'

In de school blijken afspraken gemaakt te zijn over het afsluiten van het lokaal tijdens de pauzes. De reden is dat er soms dingen verdwijnen. De docent die de casus inbrengt heeft een vertrouwensband met zijn groep opgebouwd; hij weet dat zijn leerlingen, ook al is hij niet in het lokaal, niets zullen wegnemen. Bij deze groep hoeft het lokaal in de pauze niet op slot. Als een docent zijn leerlingen niet goed kent, akkoord, maar niet als hij de groep wel goed kent en een vertrouwensband heeft opgebouwd.

De meeste docenten zijn het met de stelling eens. Een docent die dit jaar als docent begonnen is, zegt dat beginnende docenten wel baat hebben als er regels zijn. Dan hoeft je daarover niet in discussie te gaan met je groep. Toch is het belangrijk dat je als docent zelf nadenkt over de regels die je hanteert. Je moet er achterstaan, anders kun je ze ook niet in praktijk brengen. Regels evolueren naar gelang het groepsproces evolueert. 'Bij eerstejaars houd je je meer aan regeltjes dan bij oudere jaars. Oudere jaars geef je meer de ruimte.' Overigens zal de ene docent dat zich aanpassen aan de groep wat betreft het maken van afspraken weer anders doen dan de andere. docenten verschillen. Dat is, zo vindt men, goed. Binnen bedrijven zijn er ook verschillen.

Je kunt als docent pas goed je werk doen, als je een zekere speelruimte hebt. Over die stelling is iedereen het eens. Het docentschap is iets persoonlijks; vanuit je persoon bouw je een relatie met de leerlingen op. Dat kun je niet reglementeren. Je moet 'als docent de ruimte nemen om docent te zijn.' Daarover moet je wel met elkaar praten. De verschillen moeten niet te groot worden. Juist door met elkaar over je aanpak te praten, blijf je bij elkaar. Door met elkaar te praten, blijf je niet alleen op de hoogte van de aanpak van je collega's, maar ga je ook begrijpen waarom ze zo werken. Tegelijkertijd bepaal je al pratend de grenzen waarbinnen verschillen mogen en kunnen bestaan. 'Stop je met praten en stop je met je het je in de ander verplaatsen, dan gaat het mis. Dan houdt het op. Dan valt de opleiding uit elkaar. Dat hebben de leerlingen direct door.'

De docenten zijn het erover eens dat communicatie hen bij elkaar houdt. Communicatie over de aanpak, maar ook communicatie over wat je met je leerlingen wilt bereiken: het eindniveau. Maar dat geldt ook voor de docenten met hun leerlingen. docenten vragen aan hun leerlingen: 'Wat vond je nou van deze les en wat zou ik moeten aanpassen om de les beter te maken?' 'Van je leerlingen', zo zegt een docent, 'leer je je valkuilen kennen.'

Het gesprek loopt uiteindelijk uit op wat ik eerder 'actorschap' noemde. docenten zijn geen uitvoerders, maar actors. Daarom hebben ze speelruimte nodig. Dat geldt ook voor de leerlingen. Het gaat erom hen op te leiden tot zichzelf vormende vakmensen. En dat kan alleen als ze als actors worden aangesproken. Daarom zeggen de docenten dat je niet boven je leerlingen moet gaan staan en hen dingen opleggen. Je moet als vakman tussen hen gaan staan: een vakman die voordoet, maar de leerlingen ook uitdaagt zelf de regie over het eigen ontwikkelingsproces te voeren.

In het vierde gesprek staat weer een pedagogisch moment centraal. Het gaat om een jongen die, zoals later blijkt, PDD-NOS heeft. De jongen is onzeker; hij heeft een moeder die zorgen maakt, maar ook de indruk maakt de verantwoording voor haar zoon aan de school over te willen dragen. Als de docent die de casus inbrengt, de jongen voor het eerst ontmoet, valt hij direct op. 'Hij keek vaak weg en moest vaak lachen om de dingen die hij zei.' Hij maakt een afwezige indruk en maakt zijn werk niet af. Al snel gaat de docent (die ook zijn begeleider is) met de jongen praten. Hij vraagt hem hoe hij hem het best zou kunnen begeleiden. Maar hij wil ook weten waar zijn onzekerheid vandaan komt. Hij wil de jongen begrijpen en een goed beeld van hem krijgen. Thuis blijken er allerlei dingen te spelen; de jongen zegt dat het in zijn hoofd een chaos is. Dat is voor de docent/begeleider een reden om contact met zijn moeder op te nemen. Die vertelt hem dat haar zoon PDD-NOS heeft. Daar was de school niet van op de hoogte. Op grond daarvan krijgt de jongen een ambulant begeleider. Ook gaat hij op zichzelf wonen (begeleid wonen); iets wat de moeder ook graag wil. Vanaf dat moment gaat het steeds beter met hem. Hij levert zijn opdrachten in, sluit projecten af. Hij bouwt weer zelfvertrouwen op. De ambulant begeleider helpt hem daarbij. Maar ook de school doet dat: die structureert de opdrachten, zoekt een passende stage (binnen de opleiding), helpt hem stap voor stap vooruit te komen. De docent/begeleider: 'Hij zag zichzelf weer, was minder onzeker en kreeg ook vrienden in de klas.'

Dan vindt er een omslag plaats. De ambulant begeleider, de moeder en de jongen komen naar school om over de voortgang te praten. De docent/begeleider is afwezig. Een collega voert het gesprek. Die loopt de vakken- en puntenlijst na en komt tot de conclusie dat er nog heel wat moet gebeuren. Dat klopt omdat een aantal vakken nog afgesloten moeten worden. De aanpak is rekenkundig, niet pedagogisch. De collega houdt geen rekening met hoe de jongen 'in elkaar zit'. Dat had de docent/begeleider hem wel verteld. Voor de jongen is dat gesprek een klap. Hij verliest de moed. Hij laat zich de eerste weken niet meer op school zien. Zijn moeder heeft ook geen contact meer met hem.

Dit zou je ook een pedagogisch moment kunnen noemen. Hoe ga je hier als docent mee om? Hoe maak je aan je collega duidelijk dat zijn aanpak niet de juiste is? En hoe help je de jongen de klap te boven te komen en de draad weer op te pakken? Daarover gaat het gesprek verder.

Wat de jongen betreft. Hij krijgt een half jaar uitstel: hij krijgt de tijd om de draad weer op te pakken. Hij komt weer op school en heeft weer gesprekken met zijn docent/begeleider. Wat de collega betreft: daar heeft de docent ook gesprekken mee. Hij vertelt hem hoe het gesprek bij de jongen, zijn moeder en begeleider is overgekomen. De conclusie is dat de intentie van de collega goed is, maar dat hij geen affiniteit heeft met een pedagogische aanpak. En opnieuw ontstaat de discussie over verschillen tussen docenten. docenten hebben verschillende kwaliteiten. Een van de docenten zegt: 'We zijn niet allemaal overal even goed in. Daar moet je rekening mee houden. Niet iedereen zou begeleidings- en voortgangsgesprekken moeten voeren'. Opnieuw de vraag hoe als team te opereren. Hoe de verschillende kwaliteiten van docenten binnen een team zo te gebruiken dat de leerlingen daar baat bij hebben. Dat ze actor kunnen worden. Dat vraagt om collegiaal overleg, kortom om communicatie.

Conclusie: actorschap

Actorschap lijkt het centrale thema te zijn van het team van de ICT-Academie van het *da Vinci*. De leerling moet actor kunnen zijn, maar evenzeer de docent. Het doel van de opleiding is de leerling aan te zetten tot een actieve, volwassen beroepshouding van waaruit de leerling de verantwoording neemt voor de eigen ontwikkeling. Voor vakmanschap is vakkennis nodig, die reikt de opleiding aan. Waar het om gaat is dat de leerling de vakkennis zelfstandig gaat 'oppakken', er wat mee gaat doen, er verder mee gaat. Om dat te bereiken is een pedagogisch team (pedagogische collegialiteit en pedagogische consultatie) nodig: docenten die de ontwikkelingsmogelijkheden van hun leerlingen in ogenschouw nemen en zich daaraan aanpassen. Om dat te bereiken dient de school een 'veilige haven' te zijn, een veilig klimaat, waar de leerling de ruimte krijgt (soms ook de tijd) om zijn beroepshouding en vakmanschap te ontwikkelen. De leerling wordt als actor aangesproken; de docenten vertrouwen erop (geven krediet) dat hun leerlingen de regie over zichzelf kunnen gaan voeren. Gewoon meedoen is daarbij van belang, maar ook de dialoog (communicatie) die steeds weer opnieuw met de leerling wordt aangegaan. Via de dialoog wordt de student niet alleen tot denken, maar ook tot (zelf)reflectie aangezet. De pedagogische houding van de docent is daarbij cruciaal; pedagogische deugden bij uitstek zijn: geduld en vertrouwen. Uiteindelijk gaat het erom dat de leerling *zelf* gaat leren, *zelf* de verantwoording voor het leren op zich gaat nemen. Leerlingen worden niet geëtiketteerd. docenten proberen hun leerlingen te begrijpen; ze bejiveren zich het beeld van hun leerling steeds weer bij te stellen. Daarbij nemen ze ook de context van hun leerlingen in ogenschouw, waarbij regelmatig contact met de ouders wordt opgenomen.

Op deze opleiding lijkt het vakmanschap een middel om een volwassen beroepshouding te verkrijgen. Zelfvorming komt steeds weer naar voren. Het team beoogt vakmensen op te leiden die niet alleen de regie over zich zelf kunnen voeren, maar ook ten overstaan van anderen verantwoordelijk kunnen zijn. En dat eist het team ook van haar leden: door een dialoog te voeren (communicatie) vragen de leden van elkaar zich steeds weer - ten overstaan van elkaar - te verantwoorden.



3. De pedagogiek van het Campus mbo2-team, Noorderpoort

De gesprekken

In het eerste gesprek met het Campus mbo2-team van de *Noorderpoort* staat de vraag centraal wat de docenten goed onderwijs vinden. Naar aanleiding van die vraag vertelt een docent het volgende. Na de zomervakantie komt ze een student tegen die ze al langer kent en waarvan ze vóór de vakantie een deelexamen heeft afgenomen. Dat was goed gegaan. De student is al wat ouder. Hij maakte toen een wat angstige, overspannen indruk. Voorafgaand aan het examen had ze daar met hem over gesproken. Nu ze hem weer ziet, vraagt ze hoe het met hem gaat. 'Ben je de zomer een beetje goed doorgekomen?' De student vertelt dat hij de andere deelexamens niet heeft gehaald en het jaar over moet doen. Ze ziet een angstige blik in zijn ogen. Ze vraagt: 'Wat kan ik voor je doen?' Hij vertelt haar dat zijn spullen in het klaslokaal staan. Maar hij durft het lokaal niet meer in. Hij is bang voor de gezichten die hem aan zullen kijken. Ze belooft de spullen op te gaan halen; ze vraagt nog even wie zijn mentor is. Voordat ze naar het lokaal gaat, loop ze naar de teamkamer. Daar komt ze zijn mentor tegen. Ze vertelt de mentor dat ze met een student van haar heeft gesproken, dat hij de klas niet meer in durft en dat zij beloofd heeft zijn spullen op te halen. De mentor zegt: 'Laat die spullen nog maar staan. Ik wil kijken of ik hem zo ver krijg de klas in te gaan.' De docent gaat terug naar de jongen en zegt dat ze met zijn mentor gesproken heeft. 'Je spullen heb ik nog niet opgehaald. Je mentor heeft nu tijd voor je.'

De mentor praat met de jongen en weet hem te bewegen toch weer de klas in te gaan. De docent die het voorval heeft ingebracht, is blij dat het zo gelopen is. 'Hij zou toch een beetje zijn afgegaan, als ik zijn spullen had gehaald.' Ze herinnert zich dat toen ze naar de teamkamer liep, ze zich had afgevraagd of het wel zo handig was wat ze had voorgesteld. Wat er gebeurde, is beter. De jongen heeft zijn angst overwonnen; hij is het klaslokaal weer ingegaan. Dat heeft hem sterker gemaakt, zegt ze. Hij is nu 'minder kwetsbaar voor de rest van het jaar'.

De vraag was: 'Wat is goed onderwijs?' Is dit inderdaad goed onderwijs? Ja, zeggen de collega's. De docent van het voorval nam de student serieus. Ze bood hem veiligheid.

Had ze dat niet gedaan, dan was de jongen misschien wel weggelopen. Ze bood hoop en een (voorlopige) oplossing. Anderen zeggen dat het goed was dat hun collega haar hart heeft gevolgd. Ze was authentiek. Wat men verder waardeert, is dat ze eerlijk durft te zeggen dat ze later twijfels had bij haar aanpak. Je bent als docent nooit helemaal zeker of je aanpak de juiste is; je bent zoekende. 'Dat getuigt van een professionele instelling. Een professional vraagt zich steeds weer af: "Heb ik wel goed gehandeld?"'

Achter je leerling staan, authentiek zijn, vraagtekens durven plaatsen bij wat je doet, dat zijn kenmerken van goed onderwijs. Toch zijn de docenten blij dat de mentor de student hielp het klaslokaal weer in te gaan. Je moet inderdaad achter je student staan, hem steunen, maar tegelijkertijd moet je hem ook uitdagen, hem helpen barrières te overwinnen en verder te komen dan hij nu is. Een van de docenten spreekt over een balans: je moet stimuleren en motiveren, zonder dat de druk te hoog wordt en de student afhaakt. Dat uitdagen om barrières te overwinnen, gaat beter als je een band hebt met je student, zeggen de docenten. Elke student wil gezien worden. Als je met een student een band hebt, kun je eisen stellen en - als dat nodig is - hem ook met zijn tekortkomingen confronteren. Een van de docenten vat dit alles kort samen: eerst de relatie, dan de prestatie.

Het tweede gesprek gaat over heeft twee, tweedejaars studenten. Beiden lopen stage in een verzorgingshuis en zien op tegen het moeten wassen van ouderen. De docent die het voorval inbrengt, vertelt: 'Ik heb per student een verschillende aanpak gehanteerd. Daar heb ik eigenlijk van te voren niet zo over nagedacht. Het is min of meer intuïtief gegaan. Achteraf gezien vind ik dat wel opvallend.' Wat is er gebeurd? Met goedkeuring van de docent breekt de ene student de zorgstage af en stapt over naar een andere stage in een welzijnsinstelling. De andere gaat wel met de stage verder. Twee verschillende beslissingen, twee verschillende aanpakken. De docent vertelt dat de ene student een vorm van autisme heeft waar de instelling niet mee om kon gaan. Ze schatte de mogelijkheid dat de student de stage goed zou afronden negatief in. En daarom plaatste ze haar over naar een andere (welzijns)instelling. De mogelijkheid dat de andere student de stage goed zou afsluiten, schatte ze wel positief in. Daarom continueerde deze student de stage, weliswaar binnen een andere afdeling van de zorginstelling.

De docent vertelt dat ze zich bij haar beslissingen deels door haar intuïtie heeft laten leiden. Bij de eerste student zegt ze: 'Ik schatte de situatie slecht voor haar in. Daarom wilde ik al vrij snel de stage stopzetten.' 'Inschatten' betekent voor haar: je verplaatsen in de student en haar mogelijkheden, maar ook: je verplaatsen in de werkbegeleiders op de stage en hun mogelijkheden. Maar daar blijft het niet bij. Ze toetst zowel bij de student als bij de werkbegeleiders of haar 'inschattingen' kloppen. Zo gaat ze ook bij de andere student te werk. Voor haar is het essentieel

dat je je als docent in je studenten verplaatst. Ze voert gesprekken met hen, probeert uit te vinden wat ze voelen en probeert vervolgens daar de juiste woorden bij te vinden. Je zou kunnen zeggen dat ze samen met hen hun mogelijkheden aftast. Een van de docenten brengt dat als volgt onder woorden: 'Meevoelen en meegaan tot een bepaald punt; bij de een kun je verder gaan dan bij de ander.' Dat 'meevoelen en meegaan' is een perspectief-zoekend meevoelen en meegaan.

De docent was bij de ene student verder 'meegegaan' dan bij de andere. Voor de ene schatte ze de stage negatief in ('geen mogelijkheid om te groeien'), voor de andere positief ('hier valt voor haar nog ontzettend veel te leren'). Je gaat, zegt een van de docenten, 'voor het succes van je leerling'. Je zoekt vanuit de door jou ingeschatte mogelijkheden een weg om de student verder te laten 'groeien', een stapje verder te laten komen in zijn ontwikkeling. 'Je duwt een student zachtjes in een richting, maar niet op zo'n manier dat ze zegt "mevrouw heeft dit voor me opgelost", maar "ik heb het zelf opgelost"'.

Het derde gesprek gaat over de voorwaarden die vervuld moeten zijn om les te kunnen geven. Als een docent door een student bedreigd wordt, kan hij dat niet meer. Een docent vertelt over een moeilijke leerling: 'Hij had gedragsproblemen, hij werd er regelmatig uitgestuurd, elke keer nam ik hem weer apart, "Waarom doe je dat nou?"' Op een dag pakt hij zijn telefoon en begint tijdens de les te bellen. Als ze er wat van zegt, dreigt hij haar het raam uit te gooien. 'Ik dacht dat meent hij; er was iets in zijn ogen, die blik'. De klas viel stil. De docent is van slag; ze voelt zich uit het veld geslagen. 'Ik keek naar zijn ogen; ik voelde dat de klas aanvoelde wat ik ook voelde. Het was of alles stilstond. Ik keek hem aan en dacht: "Ik moet heel rustig blijven". Ik vond hem gevaarlijk.' Ze beëindigt de les en gaat de gang op. Daar treft ze de teammanager aan die van haar gezicht 'afleest' dat er iets ernstigs gebeurd is. Hij neemt de student mee; na een aantal gesprekken wordt hij van school verwijderd.

'Ik voelde me niet meer veilig', zegt de docent. Niet zo zeer de dreiging haar uit het raam te gooien, had haar van stuk gebracht (het raam kon overigens niet open), maar de blik van de student. Ze spreekt over een 'lege blik' ('Er was helemaal niets in zijn ogen'). Het contact was weg. Ze had geen toegang meer tot de jongen. Dat had ook de klas verontrust. Toen de docent de les had gestopt en de gang opliep, zei een aantal studenten tegen haar: 'Goh, mevrouw, dit is heel erg.'

Een docent kan alleen les geven als hij zich veilig voelt. Hij voelt zich veilig als hij contact heeft met zijn studenten, als hij hen letterlijk en figuurlijk in de ogen kan kijken. Vanuit dat contact kan hij een relatie met hen opbouwen. Pas dan kan hij lesgeven, feedback geven, zaken bespreken. Ook de klas moet zich veilig voelen; ook de leerlingen moeten het gevoel hebben met de docent contact te hebben.

Veiligheid dient een gedeelde veiligheid te zijn. Een van de docenten zegt: 'Veiligheid is de basis.' De docent stopte de les, niet alleen omdat ze zich zelf niet meer veilig voelde, maar ook omdat de klas dat niet meer voelde. Voor die veiligheid dient de docent in te staan. De docent, zo zegt een andere docent, dient een baken te zijn. En dat was deze docent voor haar gevoel niet meer.

De docent is niet de enige die zo iets heeft meegemaakt. Ook anderen hebben dat. Met elkaar komen de docenten tot de conclusie dat een wederzijdse gevoel van veiligheid nodig is om les te kunnen geven. Als die wegvalt, valt ook het contact weg. Je kunt dan niet meer vanuit de relatie invloed op je studenten uitoefenen. Wat overblijft is macht. Een van de docenten vertelt over hoe hij door resoluut op te treden een agressieve student dwong het lokaal te verlaten. Hij zegt erbij dat hij zich door de klas gesteund voelde. 'Eruit! En hij ging. Ik maakte een beweging naar hem toe. Ik wachtte niet af; ik ging naar hem toe.' Een andere docent deed, toen een student dreigend op haar af kwam ook een stap vooruit. Ze vroeg: 'Wat wil je van me?' Dat had hij niet verwacht; hij was uit zijn doen. Een collega reageert: 'Je hebt de macht teruggenomen.' Maar met macht kun je geen les geven. Lesgeven is niet gebaseerd op macht, maar op wederzijds contact, op wederzijds vertrouwen, op hulp en ondersteuning.

Studenten verwachten hulp en steun van hun docenten; docenten op hun beurt verwachten steun van elkaar; dat verwachten ze ook van het management. 'Je hebt back-up nodig', zegt een van de docenten. De docent die de casus inbracht, kreeg dat voluit. Onderwijs, zo zou je kunnen zeggen, hangt van vertrouwen aan elkaar: de docent vertrouwt erop dat zijn studenten willen leren, de studenten op hun beurt vertrouwen erop dat hun docenten hen daarbij willen helpen en ondersteunen en de docenten vertrouwen erop dat het management achter hen staat. Als dat vertrouwen wegvalt, valt de veiligheid weg. Daarover ging de casus.

Het laatste, vierde gesprek gaat over een rumoerige klas. Dit keer geen mbo-2-groep, maar een vmbo-groep (waar deze docent, naast het mbo, ook les aan geeft). Het is een derdejaars-groep, Basisberoepsgerichte leerweg techniek, allemaal jongens. Tijdens de technieklessen zitten ze in verschillende (techniek-) klassen, maar bij Nederlands en nog een aantal andere AVO-vakken zitten ze bij elkaar. De docent die de casus inbrengt geeft Nederlands. 'Het is een drukke groep, ze praten door elkaar, geen respect, duwen, spullen gooien. Een zootje ongeregeld.' Ze heeft allerlei aanpakken geprobeerd om ze bij de les te betrekken, haar inzet en betrokkenheid getoond, hen proberen te activeren, spelletjes geïntroduceerd, et cetera. Na een bezoek van een collega is de groep in toets-opstelling gezet; dat is ook bij rekenen en Engels gebeurd. De aanpak is steeds gestructureerder geworden, steeds meer gericht op discipline (na een tweede waarschuwing: eruit). De leerlingen vinden het een 'strafkamp'. Het zijn overigens niet alle leerlingen die zo

rumoerig zijn; het is maar een deel, maar dat deel domineert en trekt de anderen mee. Ten lange leste is de groep in tweeën gesplitst. De instructie wordt nog wel aan de hele groep gegeven (door de betreffende docent), maar daarna gaat de helft van de groep onder leiding van een onderwijsassistent naar een andere ruimte om aan de opgegeven opdrachten te werken.

De docent vertelt dat de leerlingen vooral met zichzelf bezig zijn. Ze zijn bezig de hiërarchie in hun groep te bepalen. Het gevolg is dat ze nauwelijks aandacht hebben voor de docent en het vak dat ze aanbiedt. 'Ik sta er voor niets.' Ze noemt het een 'omgekeerde wereld'. Toch blijft ze rustig en probeert steeds opnieuw de orde te vestigen en de aandacht op haar en het vak te richten. Maar tevergeefs. Stoom blaast ze af, na de les.

De vraag van een collega of ze zich in deze klas nog wel veilig voelt, beantwoordt ze met 'ja'. Veilig voelt ze zich, de leerlingen bedreigen haar niet, maar ze twijfelt wel. Het gebeuren tast haar aan in haar professionele identiteit. Wat haar echter het meeste bezighoudt is het feit dat ze gevangen zit in een bepaald patroon. Het is een vicieuze cirkel. De leerlingen voelen zich in een strafkamp geplaatst, maar als de docent de teugels laat vieren neemt de onrust (nog meer) toe met als gevolg een nog strenger regime (dat overigens niets uithaalt). 'Ze willen meer vrijheid, daardoor zitten ze te "etteren", maar daardoor krijgen ze die vrijheid niet.' Wat te doen?

Veel collega's herkennen de situatie. Het heeft, zo zeggen ze, niet zo veel met de docent te maken, maar met het vak dat ze geeft; dat interesseert ze niet. In tegenstelling tot mbo-studenten hebben deze leerlingen nog geen duidelijk beroepsperspectief. Ze leven in het hier-en-nu. Bovendien: het team van docenten is veel groter en minder homogeen dan een mbo-team. Je moet leerlingen met het vak dat je geeft weten te bereiken. Dat lukt niet; het vak (Nederlands) 'boeit' hen niet. De reactie is: meer discipline. Maar dat verhindert nu precies het 'bereiken' van de leerling. Er moet een brug worden geslagen tussen het vak, de docent en de leerlingen. De collega's komen met verschillende adviezen: gooi het roer om, kies voor een andere aanpak, laat zien waar je 'staat', maar vooral: zoek contact met je leerlingen, praat met hen, collectief, maar ook individueel (ook buiten de les). Zet in op de relatie, is het advies. En zoek steun bij je collega's. De onrust in de groep zou een zorg moeten zijn van het hele team, in plaats van een individuele docent. Een docent zegt: 'Het gaat om communicatie, om de band met je leerlingen, individueel en in de groep.' Dat is niet alleen een zaak van de individuele docent, maar een zaak van het gehele team.

Conclusie, je engageren vanuit een pedagogische opdracht: houding, relatie, voorwaarden

De pedagogische houding van de docenten van het mbo-2-team van de *Noorderpoort* zou je als volgt kunnen typeren: betrokken en aandachtig. Vanuit die betrokkenheid hebben de docenten zorg voor hun studenten, maar ze weten ook - als dat nodig is - afstand te houden ('rustig blijven'). Wat verder opvalt is dat bij het handelen van de docenten pedagogische intuïtie vaak een rol speelt. Achteraf denken de docenten over de gevolgen ervan steeds na (reflectie). Vanuit die student-betrokken houding werken de docenten aan de pedagogische opdracht waarvoor ze staan: studenten een stapje verder brengen in hun ontwikkeling, zodat hun vakbekwaamheid kan toenemen, ze verantwoordelijkheid kunnen gaan dragen voor de activiteiten die ze ondernemen. Het is een tastend proces: een samen zoeken naar het vergroten van de denk- en handelingsmogelijkheden van de studenten. Het gaat om hun meedoen; studenten worden aangesproken als mede-actoren. Daarbij is bij uitstek de dialoog de aangewezen handelingsvorm. Via die dialoog kan de docent zich ook in zijn studenten verplaatsen en zo een beeld van de student krijgen.

Om dat te kunnen doen, dienen er wel een aantal voorwaarden vervuld te zijn. De docent, maar ook de studenten moeten zich veilig voelen. Hij moet contact met zijn studenten hebben: oog-, maar woordcontact. Via dat contact kan hij een relatie met zijn studenten opbouwen. En precies die relatie is een voorwaarde om les te kunnen geven en om te kunnen leren. (geen prestatie zonder relatie).

Er is nog een andere voorwaarde die vervuld moet zijn. De docent moet zich in zijn werk gesteund weten door zijn collega's en het management. Er moet om zo te zeggen een pedagogisch team zijn. Dat team biedt support; dat team biedt ook de mogelijkheid van collegiale consultatie. Deze collegiale consultatie vindt niet alleen binnen de school plaats, maar in optimale vorm ook met begeleiders op de stage. Dit samen zorgt voor een optimaal pedagogisch klimaat.

4. De pedagogiek van het Friesland College

De gesprekken

Het eerste gesprek met een team van opleidingsmanagers, een zorgcoördinator en een directeur studentzaken (allen waren eerder docent in het mbo geweest) van het *Friesland College* gaat over de vraag wat het team goed onderwijs vindt. Een van de teamleden (in het vervolg docent genoemd) vertelt over zijn eigen middelbareschooltijd, over zijn docent geschiedenis. 'Die man kon verhalen vertellen, over de geschiedenis van Friesland, de Romeinen. Als je op een plaats was waarover hij had verteld, voelde je haast wat daar was gebeurd. Hij liet de tijd herleven.' Maar de man deed meer dan alleen spannende verhalen vertellen. Hij zorgde voor een 'warme sfeer'. Hij verbond zich met de klas; hij legde contact met elk van zijn leerlingen; hij had aandacht voor ze. Wat verder opviel was dat hij zelf van het lesgeven genoot. 'Je merkte dat hij het gewoon leuk vond om ons les te geven'. Het was zijn hele manier van doen ('de stem, de sereniteit die hij uitstraalde, het gevoel dat hij je gaf') waarmee hij de klas 'meenam'; via de persoon van de docent werden de leerlingen als het ware de geschiedenis 'ingetrokken'. Er was nog iets wat de docent zich herinnert: zijn manier van beoordelen. Hij vertelt dat hij ooit een verslag van hem terugkreeg met een 6+; er stond een krul bij. De docent zei: 'Goed werk.' De docent wist dat hij er veel energie in had gestoken. En dat waardeerde hij. Deze docent kende zijn leerlingen; hij sprak hen op hun leermogelijkheden aan en waardeerde het als iets ervan 'te voorschijn kwam'.

De vraag was 'Wat is goed onderwijs?' Uit het verhaal dat de docent vertelde, komt naar voren dat de persoon van de docent hier cruciaal is. Via zijn persoon verbindt hij de klas met het vak waarvoor hij staat. Hij 'verbindt', maar hij laat de leerlingen ook in het vak waarvoor hij staat 'groeien'. Via zijn persoon krijgt de leerling interesse in het vak, pakt er dingen van op, leert. En daarin voelt de leerling zich gezien en als het - op de manier waarop de leerling dat doet - lukt, ook gewaardeerd. De meeste docenten herkennen dit. Maar er worden ook kanttekeningen geplaatst. Niet elke leerling zal zich aangesproken voelen door het vak waar een bepaalde docent voor staat. Een van de docenten zegt dat goed onderwijs, onderwijs is dat aansluit bij de behoefte van een leerling. 'Een docent moet aansluiten bij wat een leerling bezighoudt.'

Het tweede gesprek gaat over een nieuw binnengekomen eerstejaarsstudent. De coach van de student had van een collega gehoord dat de jongen een probleemgeval is. 'Dat wordt niks.' Dat beeld neemt hij niet over. Hij ziet de jongen niet als probleem, maar als 'uitdaging'. Snel krijgt hij in de gaten wat er met hem aan de hand is. Dat ziet hij aan zijn houding: 'hij schopte tegen alles aan; niets was goed, alles lag aan anderen.' De docent merkt dat de student zich niet geaccepteerd voelt; hij voelt zich bij voorbaat afgewezen. Daar laat hij zich niet door uit het veld slaan. Hij zegt tegen de jongen: 'We gaan er voor zorgen dat je in deze klas je diploma gaat halen.' De docent spreekt, kortom, zijn vertrouwen uit in de 'groeimogelijkheden' van de student.

De jongen is aanvankelijk niet gemakkelijk in de omgang. Hij is 'erg aanwezig in de klas'; hij houdt weinig rekening met zijn medestudenten. De insteek van de docent is niet die van 'gedragsregulatie'; hij probeert niet door regels te stellen het gedrag van de jongen te corrigeren. Hij gaat anders te werk. Hij zoekt, zoals hij zegt, de 'verbinding'. Hij wil weten wie de jongen 'is', 'wat zijn verhaal is, waar hij vandaag komt, wat hij gedaan heeft.' Daarbij gaat hij uit van het positieve ('hij is net als ik, ook een mens'). Hij luistert naar hem, maar stelt ook vragen. Bijvoorbeeld over zijn opvattingen: 'Wat gek dat je er zo over denkt; ik zie het anders'. 'Hoe kan dat, wat is nu eigenlijk het verschil?' Dat doet hij ook als er problemen zijn in de klas en medestudenten last van hem hebben. De docent vertelt: 'Ik geef een voorbeeld over iets wat hem tot last zou kunnen zijn; "Wat zou jij er dan van vinden?".' Zijn stelling is dat je als docent niet van te voren grenzen moet aangeven. Dat roept alleen maar grensoverschrijdend gedrag op. 'Ik kijk hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze acteren, pas daarna praten we over grenzen.' Hij wil dat studenten elkaar op hun gedrag gaan aanspreken; hij wil dat ze met elkaar bepalen wat kan en niet kan, kortom, wat de grenzen zijn. Zo gaat hij ook met de nieuw binnengekomen student om: open, vragen stellend, erop vertrouwend dat het goed komt.

En het komt goed, niet alleen haalt de student zijn mbo-diploma, waarna hij doorstroomt naar de vervolgopleiding tegelzetter, maar – misschien nog wel belangrijker – hij begint over zichzelf na te denken en gaat zich in anderen verplaatsen. 'Hij kreeg oog voor wat zijn gedrag bij anderen teweegbracht; hij kreeg een beetje empathie.'

Welke termen springen hier nu naar voren? Positief-zijn, verbinden, dialoog, de ander aanspreken zoals je zelf zou willen worden aangesproken, aanzetten over je zelf na te denken, reflectie. De andere docenten herkennen dit en geven voorbeelden uit hun eigen ervaring. Een van hen wijst erop dat aan dit alles een term ten grondslag ligt: vertrouwen. Onderwijs 'rust' op vertrouwen. Hij zegt: 'Vertrouwen is er per definitie. Maar we kunnen het kwijtraken als we elkaar teleurstellen.' En dat maakt onderwijs tot een kwetsbare onderneming. Goed

onderwijs vraagt docenten die 'in touch' zijn met hun studenten. Dat 'in-touch-zijn' stelt hen in staat een relatie met hen op te bouwen waarin ze hen gaandeweg steeds meer op hun verantwoordelijkheid kunnen aanspreken. En dat is ook de conclusie die de docenten uit het voorval dat in het tweede gesprek centraal stond trekken.

Het voorval van het derde gesprek wordt door de zorgcoördinator ingebracht. 'Er werd een student bij mij aangemeld, een meisje van achttien, met een verslavingsproblematiek; de thuissituatie was niet goed, en ook ging het niet goed op school'. De student komt bij haar over als een 'stoere meid'. Ze heeft verschillende gesprekken met haar. Er ontstaat, zoals ze zegt, 'verbinding'. Ze is geïnteresseerd in het verhaal van de student; ze neemt haar serieus. Ze merkt dat die 'verbinding' wederzijds is; de student komt regelmatig even langs, maakt een praatje. Maar in de situatie komt geen verandering. De coördinator: 'We draaiden in kringetjes rond, er zat geen vooruitgang in.' Het belangrijkste punt was de verslavingsproblematiek. Op eigen kracht lukte het de student niet eruit te komen. De zorgcoördinator had een gesprek voor de student met verslavingszorg gearrangeerd. Bij dat gesprek was ze zelf ook aanwezig. Maar de student zette niet door; ze haakte af. Inderdaad, ze bleef in een kringetje ronddraaien. Dan neemt de coördinator het besluit de student met de impasse te confronteren. 'We houden ermee op. Jij moet nu een keuze maken. Wat ga je doen? Ga je het alcoholprobleem aanpakken? Ga je de school afmaken? We stoppen met de gesprekken. De keus ligt nu bij jou.' De coördinator houdt de deur nog wel op een kier, maar ze neemt geen initiatieven meer. Het initiatief ligt bij de student. Ondertussen houdt ze wel contact met de coach van het meisje, zodat ze op de hoogte blijft hoe het verder met haar gaat. Na zes weken meldt de student zich weer bij de zorgcoördinator: ze neemt nu zelf contact op met verslavingszorg, beteugelt met hulp van de instelling haar verslaving en maakt haar opleiding af.

De coördinator zegt dat ze met haar beslissing het initiatief bij de student te leggen, een risico genomen heeft. 'Ik vond het echt een gok.' Het had ook fout kunnen gaan; de student had 'af' kunnen 'haken'. Een van de docenten zegt: 'Je hebt de juiste keuze gemaakt. De verantwoordelijkheid voor haar toekomst heb je bij haar gelegd. En daar ligt die ook.' Een andere docent zegt dat ze niet alleen de student serieus heeft genomen, maar ook zichzelf. Ze erkende waar haar grenzen lagen. Ze was, zo noemt ze het, 'authentiek'. De docenten erkennen dat je in het onderwijs regelmatig beslissingen moet nemen waarvan je niet geheel zeker bent wat de uitkomst zal zijn. Dat is, zeggen ze, gemakkelijker als je met elkaar een team vormt en elkaar steunt. Ze spreken over 'samenspel'. Het gaat er in het onderwijs om dat studenten uiteindelijk zelf initiatieven gaan nemen en de verantwoording voor hun leven, hun toekomst (en dat is ook: hun toekomstig beroep), op zich nemen. Dat is de opdracht waar mbo-docenten voor staan.

Het is geen gemakkelijke opdracht; er is durf voor nodig, je moet risico's durven nemen. Steun van collega's (een pedagogisch team) is daarbij essentieel.

Het vierde gesprek draait om een student die een hakenkruis op de jas van een medestudent zet. De docent die het voorval inbrengt: 'Standaard zo'n jongetje dat zelf wel eens gepest zou kunnen zijn.' Dat blijkt inderdaad het geval te zijn. Als de docent contact opneemt met de moeder hoort hij dat de jongen zelf heel vaak gepest is. Hij is niet gelukkig en verwondt zichzelf. De jongen die een hakenkruis op zijn jas kreeg aangebracht, nam het overigens niet al te zwaar op. De moeder van de hakenkruisaanbrengende jongen wilde de jas vergoeden, maar daar kwam het niet van. De docent besluit de 'pester' en de 'gepeste' en nog twee andere jongens uit de klas naar hetzelfde leerwerkbedrijf te sturen. Hij heeft vertrouwen in het bedrijf; er lopen goede leermeesters rond; ze hebben een klik met de jongens; ze weten hen uit te dagen, ze te stimuleren en successen te laten ervaren. Bovendien is het een bedrijf waar je trots op kan zijn als je er werkt. Je kunt ermee 'voor de dag komen'. De jongens bloeien op; de pester en de gepeste gaan amicaal met elkaar om. En 'dat jongetje dat wel gepest zijn kunnen zijn' mocht in het bedrijf rondleidingen gaan geven. 'Hij had een enorme groei doorgemaakt.'

In het gesprek over het voorval komt een aantal zaken naar voren. De docent die het voorval inbrengt, voelt zich verantwoordelijk voor het gebeuren. En als hij het verhaal van de moeder hoort hoe haar zoon tijdens zijn middelbare schooltijd voortdurend gepest is, krijgt hij met de jongen te doen. Hij leeft met hem mee. Hij wil hem, zoals hij zegt, een kans geven. Dan komt in hem op hem samen drie andere jongens (waaronder de jongen op wiens jas hij een hakenkruis zette) naar het hetzelfde leerwerkbedrijf te sturen. Zoals gezegd, had hij vertrouwen in dat bedrijf, kende hij het goed en had goed contact met de leermeesters ervan. Hij zegt: 'In een bedrijf worden de studenten vaak meer volwassen behandeld dan wij vanuit school doen. We nemen ze toch vaak te veel uit handen.' In het bedrijf kregen de studenten een volwassen rol toebedeeld; dat deed hen 'groeien'. De docent had de beslissing min of meer op zijn gevoel genomen. Later denkt hij over het gebeuren na. Hij wordt zich bewust hoe belangrijk het is om je met je studenten te 'verbinden': je in te leven in je studenten, 'weten wat in ze omgaat'. Maar hij is zich ook bewust geworden hoe belangrijk de praktijk is voor de ontwikkeling van de studenten. De andere docenten beamen dat. Een van hen zegt: 'In een bedrijf doe je ertoe. Je kunt er een plek innemen. Soms zelfs (eventjes) op de stoel van de directeur.' Serieus genomen voelen, van je verwachten dat je wat kunt, daar gaat het om. Een docent zegt: 'Hoe meer de student het gevoel krijgt dat hij zelf keuzes kan maken, hoe effectiever hij is.' Het gaat om het gevoel iets te kunnen, competent te zijn. Daarvoor, zo zegt een andere docent, is een 'klimaat van vertrouwen nodig.' En dat uit zich, zo zegt weer een andere docent, in aandacht en waardering voor wat studenten doen.

Een pedagogiek van verbinden, vertrouwen en het nemen van initiatieven

'Verbinden' dat is de term die steeds weer in de gesprekken terugkomt. docenten zullen om hun doelen te bereiken zich met hun studenten moeten verbinden, en dat betekent: aandacht voor hen hebben, een dialoog met hen voeren, hen serieus nemen en het gevoel geven dat ze ertoe doen. Want alleen als zo'n verbintenis tot stand komt, kunnen studenten gaan groeien en de verantwoordelijkheid voor hun leven en hun toekomst op zich nemen. Dat betekent dat de persoon van de docent ertoe doet. Verbinden kan echter niet zonder vertrouwen: vertrouwen dat de studenten uiteindelijk zelf initiatieven gaan nemen, zelf de verantwoordelijkheid voor hun leven op zich nemen: niet alleen in hun beroep, maar ook als burger. Dat alles, verbinden en het geven van vertrouwen, houdt een risico in. Het is een kwetsbare onderneming. Het is nooit zeker of dat wat je als docent doet, 'aanslaat' en succes heeft. Daarom is samenwerking zo belangrijk: deel zijn van een team van collega's die met elkaar hetzelfde beogen. Maar de samenwerking met bedrijven is evenzeer van belang. Want die bieden iets wat de school vaak niet kan bieden: een plek waar studenten niet alleen hun vakkennis in praktijk kunnen brengen, maar ook kunnen oefenen met de volwassen beroepsrol. De opdracht waar het mbo voor staat is het opleiden van vakbekwame en volwassen beroepsbeoefenaars. Dat gaat niet zonder een pedagogisch team, maar evenmin zonder pedagogisch ingestelde bedrijven.

De deelnemers aan de gesprekken waren, zoals gezegd, opleidingsmanagers, een directeur en een zorgcoördinator. In het eindgesprek benadrukten ze dat in het leidinggeven de bovengenoemde pedagogische principes dienen 'door' te 'klinken'. Hun stelling was dat er een parallellie dient te zijn tussen de wijze waarop leidinggevend met docenten omgaan en docenten op hun beurt met studenten.



5. De pedagogiek van het Alberda Sportcollege

De gesprekken

In het eerste gesprek met het team van het *Alberda Sportcollege* stond de vraag centraal wat de docenten goed onderwijs vinden. Naar aanleiding van die vraag vertelt een van de docenten over een ervaring van een paar jaar geleden. Het gaat om een mbo-plusklas (niveau 4). Het was een klas waar de docent veel van verwachtte. Het vak dat hij gaf was zwemmen. Dat vak beoogt niet alleen het goed kunnen uitvoeren van verschillende zwemtechnieken ('slagen'), maar ook het beoordelen ervan. Dat beoordelen dient weloverwogen te gebeuren, met argumenten. Na een half jaar bleken de studenten dat al te kunnen. Het oordeel dat de docent in het hoofd had, brachten ze goed onderbouwd onder woorden. 'Dat was heel bijzonder op dat moment. Om dat te kunnen moet je de stof kennen, moet je weten waar je op moet letten als je beoordeelt en dat alles met argumenten.' De docent spreekt over een 'geluksmomentje'. Goed onderwijs is niet alleen onderwijs dat doelgericht is, maar ook de beoogde doelen weet te bereiken. De expertise van de docent moet de expertise van de student worden. En dat bleek op dat moment. De studenten gaven een goed onderbouwd oordeel.

Natuurlijk is dit maar een klein onderdeel van wat de opleiding beoogt. Maar het is wel een wezenlijk onderdeel. In de opleiding gaat het niet alleen om het zich eigen maken van kennis en vaardigheden; het gaat er ook om hoe dat gebeurt: het dient *doordacht* te gebeuren ('geen kunstje nadoen'). Want alleen als de aangeboden kennis en vaardigheden doordacht worden eigen gemaakt, kunnen de studenten, later als aankomende professionals, op sportgebied leiding geven en coördineren. Dat dient weloverwogen en welbewust te gebeuren. Onderwijs is voor de docenten dan ook veel meer dan het louter overdragen van kennis en vaardigheden. Er dient meer te gebeuren. Het gaat om de persoon van de student, hoe hij (of zij) zich opstelt, hoe zij zich op het beroep wil voorbereiden. De student dient actief te zijn, zich bewust te worden dat hij een opleiding volgt om een vak te leren. Hij dient 'vanuit zichzelf vragen aan jou (de docent) te stellen'. Dat alles vereist een persoonlijke aanpak; het vraagt om aandacht en betrokkenheid ('je wilt je studenten raken'). Soms blijkt een vak niet bij een student te passen. Dan heeft de student een docent nodig die hem helpt een andere weg in te slaan, hem, zoals een van de docenten zegt, 'een halt toe te roepen'. De docent is dus niet alleen een

bron van kennis en vaardigheden, maar ook iemand die uitdaagt, oproept te gaan leren, steunt biedt en soms een grens aan geeft.

De docenten zijn zich ervan bewust dat ze het werk niet in hun ééntje kunnen doen. Ze hebben elkaar nodig. Niet alleen weet de ene docent op deze student een appèl te doen, de andere juist op die; de studenten halen hun *tools* op hun beurt dan weer bij deze docent, dan weer bij die. Een docent zegt: 'De student krijgt tools deels door mij, deels door collega's, deels vanuit de werkvloer, deels verwerft hij die door eigen ervaringen. Dat bepaalt de uniekheid van het individu.' De kracht van de opleiding ligt in zijn verscheidenheid. Alleen samen kunnen de docenten de studenten tot volwassen beroepsbeoefenaars vormen. Goed onderwijs is niet alleen activerend en persoonsgericht, maar het is ook een teamgebeuren. Studenten verschillen, ook docenten.

Het tweede gesprek gaat over het 'meedoen' van studenten. docenten kunnen hun werk alleen maar goed doen als studenten meedoen, als ze actief zijn en betrokken. Een van de docenten vertelt over een ervaring aan het begin van zijn carrière. Het was in de tijd dat binnen alle mbo-opleidingen gymnastiek werd gegeven. Niet alle studenten hadden daar zin in. Op een dag bleven de studenten, nadat de docent met de les wilde beginnen, op de bank zitten. Wat te doen? Hij vertelt dat hij rustig een mapje met werk pakte en zich daarin ging verdiepen. Op een bepaald moment vroeg een van de studenten: 'Meneer, geeft u geen les?' Daarop antwoordde hij: 'Oh, zijn jullie al begonnen?' Nu kon hij beginnen. Hij liet de groep weer op de bank plaatsnemen, las de namen op en begon met de les. Zo'n situatie maakte hij nog een keer mee met een andere groep. Die groep bleef gedurende de hele les op de bank zitten. Opnieuw ging hij zich in zijn werk verdiepen en keek niet naar de klas om. Toen het lesuur voorbij was, vertrok de groep. De volgende les deden de studenten gewoon weer mee.

De docent die het voorval inbrengt, licht toe: 'Ik bleef rustig, ik werkte in mijn mapje. Ik gaf me over aan de situatie. Ik liet het gebeuren.' Hij voegt eraan toe dat hij dat nu nooit meer zo zou hebben gedaan. 'Ik zou het nu bespreekbaar hebben gemaakt.' Maar toen kwam dat niet in hem op. Toen reageerde hij min of meer intuïtief zoals hij deed.

Het vooral maakt de stemmen los. Als docent kun je inderdaad alleen maar je werk doen als studenten meedoen. Maar hoe zet je hen aan om mee te doen? De docent die het voorval inbrengt, had kalm op het actief-worden van zijn studenten gewacht in de wetenschap dat een uur op een bank zitten niet echt plezierig is. Hij had ook het gesprek kunnen aangaan (dat zou hij nu gedaan hebben). Een andere docent zegt dat hij zijn ongenoegen zou hebben laten blijken. 'Jullie zijn echt te ver gegaan; hier baal ik van; op deze manier kan ik niet met jullie werken.' De docenten

erkennen dat iedere aanpak persoonsgebonden is; het heeft ook met de chemie van de groep te maken. Wat bij de ene groep werkt, werkt niet bij de andere. Bij één punt staan de docenten langer stil: de confrontatie. Daar moet je voorzichtig mee zijn, zeggen sommige docenten. 'Als je iets meegaander bent, bereik je veel meer wanneer je de confrontatie aangaat.' Blijft het punt van het meedoen. Een van de docenten zegt dat studenten moeten leren zich aan te passen. Dat zullen ze later in hun werk ook moeten doen. Maar aanpassen zal toch uiteindelijk van 'binnenuit' moeten gebeuren. De studenten zullen de zin ervan in moeten zien; het zal op een persoonlijke manier moeten gebeuren; 'het moet', zo zegt een docent, 'vanuit de persoon van de student komen'. Dan valt het woord 'les nemen'. Een collega van de dansopleiding had tegen een van de docenten gezegd: 'jullie studenten kunnen nog zo slecht les nemen.' Les nemen wil zeggen: je instellen om les te kunnen ontvangen, je te kunnen ontwikkelen, je te vormen. Die instelling missen veel studenten. Veel van hen zijn daar van huis uit niet op voorbereid. Licht daar een taak voor de school? Ja, zeggen de docenten. Maar er zijn grenzen. De een trekt die grens sneller dan de ander. Maar iedereen is het erover eens dat als de veiligheid in het geding is er een grens moet worden getrokken. Als een student met zijn weigering zich aan te passen (of beter nog: met zijn weigering les te nemen) de veiligheid in de groep in gevaar brengt en daarin volhardt, dient een grens te worden getrokken. Zo'n student is niet meer 'opleidbaar'.

In het derde gesprek staat opnieuw de noodzaak van het meedoen van studenten centraal. Als studenten weigeren mee te doen, moet je als docent een grens trekken: zo gaat het niet. De docent die in het derde gesprek het voorval inbrengt, vertelt over een eerstejaarskamp in Schoorl. 'Het was een groep van zevenentwintig studenten van verschillende pluimage. Leuke gasten, maar wel druk. Het was de laatste avond. De vorige avond was er een dropping geweest. Het was laat geworden. Kort nachtje. Op de laatste avond was er nog een nachtspel. We gingen de duinen in en ik probeerde het spel uit te leggen. Iemand begon te praten. "Jongens even wachten." Maar het praten hield niet op, steeds meer studenten begonnen te kletsen. Ik kwam niet aan mijn uitleg toe.' De docent stopte de activiteit. 'Jongens, dit is niet hoe ik wil werken. Ik ga terug; we spelen geen nachtspel meer. Ik verwacht dat jullie binnen nu en een half uur op je kamer zijn en het licht uit is. Het is klaar.' De volgende ochtend had hij er met de studenten over gesproken. Een aantal van hen begreep waarom hij met het spel was gestopt. Maar dat gold niet voor iedereen.

Ook dit voorval maakt de stemmen los. Het leidt tot een uitgebreide reflectie over wat docenten van hun studenten moeten kunnen verwachten en wat zij op hun beurt kunnen doen om studenten zo uit te dagen dat ze die verwachtingen ook 'waar' kunnen 'maken'. De docent die het voorval inbracht, zegt dat hij de grens vanuit vormingsoverwegingen getrokken had. Grenzen stellen zullen ze straks ook

zelf moeten doen. Hij hoopte met zijn beslissing te stoppen hen 'tools te hebben aangereikt die ze in hun werk later kunnen gebruiken'. Een collega benadert het voorval op een andere manier. Hij vraagt zich af of hij niet te veel van de studenten had gevraagd. Het kamp was zwaar geweest. De studenten waren moe. Was dit nachtspel wel op het juiste moment gepland? Dat soort vragen, zegt hij, moet je als docent achteraf toch steeds weer blijven stellen. De docenten zijn het daarmee eens. Zo'n beslissing om te stoppen komt opeens in je op; je hebt nauwelijks tijd om er goed over na te denken. Dat was bij het eerdere voorval (uit het tweede gesprek) ook zo. Toch is zo'n beslissing niet gedachteloos. 'Je neemt hem vanuit je onderbuik, intuïtief', zegt een van de docenten, 'maar je bent je wel degelijk bewust dat je de beslissing neemt'. De docent die het voorval inbracht beaamt dat. 'Mijn keuze was overwogen: ik stop ermee, we gaan terug. Het heeft uiteindelijk goed uitgepakt.' Dat wil echter niet zeggen dat je over een genomen beslissing achteraf niet zou moeten nadenken. Dat moet je wel degelijk doen, zeggen de docenten.

De docenten hechten veel waarde aan reflectie. Overigens vraagt niet alles wat er gebeurt om een uitgebreide reflectie. Dat is wel het geval als er iets onverwachts gebeurt ('een andere reactie dan je verwacht') of als iets achteraf 'niet handig' blijkt te zijn. Reflecteren doen de docenten alleen, maar vaak ook met elkaar: 'Wat valt je op bij deze groep? Hoe pak jij dat bij hen aan? Wat doe je?' Daarnaast hechten ze veel waarde aan het reflecteren met studenten. Het met een groep achteraf bespreken wat er voorgevallen is, is daar een voorbeeld van. De docent die het voorval inbracht, deed dat. 'Ik koppel terug. Jongens, wat is er gisteren nou gebeurd? Waarom eigenlijk? Wat was er aan de hand?'

De bespreking van het voorval mondt uit in de conclusie dat docenten zich steeds aan wisselende situaties moeten aanpassen. Ze moeten flexibel zijn, rekening houden met de chemie in de groep, zoeken hoe met deze groep het beste deze doelen kunnen worden bereikt. Daarbij dient te student mee te kunnen doen ('les nemen'); hij dient 'deelnemer te worden aan het eigen onderwijsproces'. Een van de docenten zegt dat een docent een kameleon moet zijn: hij moet steeds weer de kleur aannemen van de groep waaraan hij lesgeeft. 'Op het juiste moment de juiste kleur aannemen, dat is wat je moet doen.' Maar daarbij moet je wel jezelf blijven. Je speelt dan misschien wel een rol ('van onderwijsgevende naar coach'), maar je moet je daarbij jezelf nooit verloochenen. Het docentschap is iets heel persoonlijks ('het poppetje voor de groep'). En dat is de reden dat je ook nooit precies kunt zeggen of een beslissing van een bepaalde docent binnen een bepaalde situatie met een bepaalde groep de juiste is geweest. Je kunt er met elkaar over nadenken: afwegingen maken, voor en tegens verwoorden, kortom: je kunt erop reflecteren. En dat was wat er in het derde gesprek gebeurde.

In het vierde gesprek kwamen een aantal thema's uit de vorige gesprekken weer terug. Ook nu draaide de ingebrachte casus om het meedoen van studenten, in dit geval voetballers uit een voetbalteam. Een docent vertelt over wat hij meemaakte als trainer van een team. Hij was zelf nog in opleiding. Het was de laatste wedstrijd van het seizoen: een wedstrijd van het A-team. In het team speelde een jongen die de trainer (de docent die het voorval inbrengt) al jaren kende. Het broertje speelde er ook in. De trainer besloot tot een 'wissel'. Daarvoor koos hij de betreffende jongen uit. Die weigerde subiet. De trainer zei de scheidsrechter het spel te stoppen. 'Blaas maar af. Klaar. Het is afgelopen.' Toen vloog de jongen op de trainer af. Hij was door het dulle heen. Hij probeerde hem te slaan, te schoppen en op de grond te krijgen. Maar de andere spelers verhinderden dat. Ze gingen rond hun trainer staan. Ze beschermden hem. De trainer was enorm geschrokken; dat had hij nooit verwacht. Het team ging daarna naar de kleedkamer; ook de jongen vertrok. De trainer heeft nooit meer met hem gesproken. 'Ik was teleurgesteld, down. Waarom deed hij dat? Vier, vijf jaar lang werk je met zo'n jongen, je kent zijn ouders. Altijd een leuk contact. En dan: pats boem.'

Er blijken meer docenten te zijn die dat soort ervaringen hebben: studenten die niet mee wilden doen en als ze daar op werden aangesproken kwaad werden, agressief, en soms, zoals in het voorval, in de aanval gingen. Hoe hiermee om te gaan? De docent die het voorval inbracht zegt: 'Een ding staat vast. Ik laat me niet slaan.' Er zijn meer docenten die dat zeggen. Als hun positie, letterlijk, maar ook figuurlijk, wordt aangevallen, zullen ze die positie verdedigen, als het moet met fysiek geweld. Dat is overigens nog nooit gebeurd. Maar het geeft aan hoe standvastig de docenten zijn. Ze staan voor hun zaak; ze laten hun positie niet zo maar ondermijnen. Maar er zijn ook andere stemmen. Een van de docenten vraagt naar het broertje van de jongen die weigerde te wisselen. Zou dat weigeren misschien met dat broertje te maken hebben gehad? Wilde hij in de ogen van zijn broertje geen gezichtverlies lijden? Had het probleem niet voorkomen kunnen worden? De docent weet het niet. Hij erkent wel dat hij nu veel meer ervaring heeft. 'Ik denk nu veel meer na over mijn eigen rol, als pedagoog. Ik heb meer overzicht. "Kom nou eens hier zitten. Praat eens, gewoon op een rustige toon."' Net als in de vorige gesprekken beamen de docenten dat reflectie achteraf heel waardevol is; je leert ervan hoe je problemen in de toekomst kunt voorkomen.' De docent: 'Misschien had ik de jongen niet moeten wisselen, had ik moeten denken: "Hé, dit is zijn laatste jaar bij de A-junioren. Laat die jongen de wedstrijd maar afmaken."'

Het gesprek mondt uit in een discussie over macht en gezag. Hoever kun je gaan als docent om via macht gedrag af te dwingen, bijvoorbeeld door te dreigen met sancties? Macht staakt haaks op gezag. Een docent met gezag oefent geen macht uit maar doet een appèl op zijn studenten. Hij daagt hen uit om mee te doen, om

les te nemen. Les nemen kan niet met macht worden afgedwongen. Les nemen doet een student in vrijheid. De docenten beseffen hoe kwetsbaar hun positie is. Zij kunnen hun werk alleen maar doen als studenten mee willen doen, als ze zich aan de regels houden en ze zich door hun docenten laten 'gezeggen'. Maar als dat niet gebeurt? Wat te doen als studenten weigeren mee te doen? Als het om één student gaat, zegt een docent, dan neger ik hem. Als het er toe leidt dat ik geen les meer kan geven, zegt een andere docent, vertrek ik. De voorwaarden om les te geven, zijn er dan niet meer. Het spel (van het onderwijs) kan dan niet meer worden gespeeld. Dat zeg hij dan ook zo tegen zijn studenten. Andere docenten zouden dat niet doen. 'Ik zou die keuze niet maken. Desnoods pak ik zo'n knul op en zet hem buiten. Ik ga niet weg.' Kortom, de ene docent zou de confrontatie aangaan, de ander probeert de confrontatie juist te vermijden.

Meedoen, les nemen: alleen als studenten dat doen, kunnen docenten hun werk doen. Daar zijn alle docenten van doordrongen. Ze beseffen ook dat je dat als docent niet kunt afdwingen. Dat maakt de positie van de docent ook zo kwetsbaar. Wat alle docenten ten slotte benadrukken is dat als het erom spant (als studenten weigeren mee te doen), ze gemakkelijker tot oplossingen kunnen komen als ze zich door collega's en management gedekt weten. Een (symbolische) steun in de rug is dan cruciaal.

Conclusie, meedoen, les nemen met als doel doordacht te leren handelen, dialoog en het belang van reflectie

Het *Albeda Sportcollege* leidt op voor dienstverlening, begeleiding en coördinatie op het gebied van sport en recreatie. De activiteiten dienen doordacht te gebeuren. Daarbij dient niet alleen het *hoe*, maar ook het *waarom* aandacht te krijgen. Studenten worden tot professionals opgeleid die in staat zijn sportactiviteiten te begeleiden en te coördineren. Ze moeten laten zien hoe bepaalde activiteiten uitgevoerd dienen te worden, maar ze dienen dat ook toe te kunnen lichten. Daarom focust de opleiding niet alleen op de laag van het handelen (eerste laag), maar ook op die van het denken over het handelen (tweede laag). Om dat alles te bereiken zullen de studenten zich actief moeten opstellen, ze zullen mee moeten doen, ze zullen in staat moeten zijn les te nemen. De docenten van het *Albeda Sportcollege* hechten daaraan veel waarde.

De Rotterdamse studentenpopulatie stelt hoge eisen aan de docenten. Om onderwijs te kunnen ontvangen moeten studenten, zoals gezegd, in staat zijn les te nemen. Dat wil zeggen: de onderwijscondities moeten zo zijn dat studenten mee kunnen doen, maar ze moeten ook mee willen doen. Niet alle toegelaten studenten zijn daartoe in staat. Het is echter de overheid – en niet de opleiding – die vaststelt welke studenten er toegelaten mogen worden. Die bepaalt dus deels ook de onderwijscondities. De docenten stellen alles in het werk om studenten te activeren

en mee te laten doen. Maar er zijn grenzen. Als studenten weigeren mee te doen, weigeren zich te laten gezeggen, kan er geen onderwijs meer worden geven.

De docenten benadrukken dat onderlinge steun van collega's en management cruciaal is bij het handhaven van de onderwijscondities. Die steun blijkt niet alleen wat collega's en management zeggen, maar ook wat ze doen (het gezamenlijk handhaven van regels bijvoorbeeld, maar ook het met woord en daad elkaar steunen en bijstaan). De onderlinge steun is een steeds weer terugkerend thema van discussie.

Alle docenten beseffen dat onderwijs een teamzaak is. Daarbij is de dialoog ('het bespreekbaar maken') de handelingsvorm bij uitstek. Dat geldt ook voor de docenten onderling. De gezamenlijke dialoog over het onderwijs biedt hulp en steun. Ten slotte benadrukken de docenten dat reflectie op opgedane ervaringen belangrijk is. Het biedt ook nieuwe handelingsperspectieven.

6. De pedagogiek van de entree-opleiding van Scalda

De gesprekken

In het eerste gesprek met het team van de entree-opleiding van *Scalda* staat de vraag centraal wat de docenten goed onderwijs vinden. Naar aanleiding van die vraag vertelt een van de docenten over een pilot waar ze dit schooljaar mee gestart is. In die pilot probeert ze aan te sluiten bij de leermogelijkheden van haar studenten. Ze hoopt daarmee niet alleen het leerproces van de studenten te vergroten, maar ook hun motivatie. In het kader van haar opleiding die ze tijdens haar werk volgt, had ze een van haar collega's gevraagd een dag dat ze les geeft te filmen. 'Die dag verliep goed. Ik gaf gedifferentieerd onderwijs; ik gebruikte verschillende werkvormen en leuke opdrachten. Tijdens de evaluatie konden de studenten heel goed hun motivatie benoemen. Ze benoemden precies de elementen die ik had benadrukt. Later bedankten de studenten me. Ze gaven me een hand en zeiden: "Bedankt voor deze leuke les." Ik was er zo blij mee. Het was voor mij een bevestiging dat ik het goed had gedaan, maar ook een bevestiging dat ik niet alleen de klas als geheel, maar ook de leerlingen individueel kon bedienen.' De docent had onderwijs gegeven aan een heel gedifferentieerde groep; waarbij het haar gelukt was elke student aan bod te laten komen. Dat maakte haar gelukkig.

Als in het gesprek dieper op de casus wordt ingaan, wordt duidelijk waar de docent op focust. Ze wil haar studenten raken, hen intrinsiek motiveren, ze wil dat ze in hun 'element zijn'. En daarom is de relatie met de studenten voor haar zo belangrijk. Ze werkt, zegt ze, 'leerling-gestuurd'. Ze is in haar studenten geïnteresseerd en daarom vraagt ze regelmatig: 'Hoe voel je je? Had je vandaag zin om naar school te komen? Ze spreekt ze aan op wat een van haar collega's 'eigenaarschap' noemt. Om het gevoel van 'eigenaarschap' te verwerven, moeten de studenten 'zelfvertrouwen krijgen, in actie komen, zelf wat gaan ondernemen om zo een "eureka-moment" te kunnen ervaren.' Dat kan alleen als de docent zelf ook in haar element is, als ze 'in haar kracht staat'. Dat is iets, zegt ze, 'van binnenuit' en dat werkt door in de groep. Het is een 'spiraalvormig proces'. Vanuit dat 'in haar kracht staan' gaat ze met haar studenten om, verwoordt ze wat ze bij hen opmerkt ('ik zie dat jouw compagnon heel veel doet, wat doe jij eigenlijk')

en zet hen op die manier aan over zichzelf na te denken. Haar collega's herkennen dat. 'Zelfreflectie, dat is de rode draad van onze opleiding.' Veel van de studenten die de opleiding volgen, hebben een geschiedenis van mislukken. Daar denken ze liever niet over na. Maar de docenten van de entree-opleiding willen het tij keren. Een van hen zegt: 'We willen ze vertrouwen in de toekomst geven.' En als dat lukt, is er goed onderwijs gegeven.

Het tweede gesprek gaat over een stagebeoordeling. De student komt van het praktijkonderwijs; ze is gemotiveerd, maar ook onzeker. Ze loopt stage in de horeca. Haar praktijkbegeleidster, de eigenaar van de horecagelegenheid, is niet tevreden. De stagebegeleider, die ook de coach van de student is, wil de gewone beoordelingsprocedure doorlopen, maar merkt al snel dat de emoties hoog oplopen. 'De vrouw (de stagebegeleidster, WP) ging haar stem verheffen. Het meisje raakte geëmotioneerd en ging uiteindelijk huilen.' Een ook zichzelf raakt geëmotioneerd. Hij voelt dat het de verkeerde kant uitgaat, maar weet aanvankelijk niet wat hij moet doen. Dan besluit hij de beoordeling te stoppen; hij neemt een *time out*. Het gesprek verandert daardoor van karakter. De praktijkbegeleidster krijgt de gelegenheid te vertellen wat haar dwars zit ('er waren wat dingetjes voorgevallen'). Dat pakt de stagebegeleider later weer op, als hij de student met de auto naar huis brengt. Hij begrijpt haar (ze voelt zich door haar praktijkbegeleider aangevallen), maar helpt haar op haar beurt ook haar praktijkbegeleidster te begrijpen (het is haar zaak: ze wil een vlekkeloze bediening, geen problemen). Er vindt vervolgens over en weer overleg plaats met als gevolg dat de stage kan worden voortgezet; de beoordeling vindt op een later tijdstip alsnog plaats. De coach: 'Het was eigenlijk een soort van triangulatie. Het is leerzaam geweest voor de eigenaresse, voor de leerling, maar ook voor mij. Want ook ik was geëmotioneerd; en daar moet je wat mee doen en dat heb ik gedaan.'

Ook dit gesprek maakt de tongen los. De docenten herkennen zulke onverwachte momenten, momenten waar je niet op voorbereid bent en desalniettemin op moet reageren. 'Je moet wat doen.' De docent is achteraf tevreden dat hij het conflict niet gesust heeft. Hij weet van zichzelf dat dat een valkuil is. Hij heeft het goed aangepakt. De emoties zijn niet weggedrukt; ze zijn uitgesproken en dat is niet ten koste gegaan van de relatie. 'We bleven met elkaar in gesprek' en daardoor kon de stage ook worden voortgezet.

De relatie, daar draait het om. 'Het is typisch voor onze leerlingen dat ze niet kunnen functioneren en leren als de relatie niet goed is.' De relatie staat op het eerste plan, pas daarna komt de vakinhoud. Vanuit de relatie kan de student groeien, zelfvertrouwen gaan opbouwen, dingen ondernemen, actief worden. En daar horen, zeggen de docenten, conflicten bij ('het moet af en toe even kunnen spetteren'). Conflicten moet je niet uit de weg gaan, maar ze moeten wel worden

opgelost. De docenten zien zichzelf daarbij als degene die woorden geven aan emoties, aan dingen die dwars zitten, aan irritaties. 'Je moet dingen bespreekbaar maken.' docent-zijn bekend voor deze docenten: betrokken-zijn en verbinden.

Dat werken vanuit de relatie, die betrokkenheid en dat verbinden vraagt speelruimte. docenten van de entree-opleiding kunnen hun werk niet doen als ze geen speelruimte krijgen. Ze moeten af kunnen wijken van het gewone stramien, ze moeten zo nu en dan gek kunnen doen. 'Anders red je het hier niet. Je moet wel een beetje lossig zijn en mee kunnen bewegen'. Waar het de docenten om te doen is, is de groei van hun studenten. Dat is waar het hen om gaat. 'Je geeft niet op, je geeft nooit op.' En daarvoor hebben ze ruimte nodig.

Het derde en laatste gesprek gaat over veiligheid. Een docent vertelt: Ze is gestart met een nieuw blok; het gaat om de 'verkoopklas'. In de groep zitten een aantal studenten die ze niet kent. Haar collega waar ze normaal mee samenwerkt, is ziek. Er is een vervanger. Op het programma staat een inzamelingsactie voor een goed doel. De vraag is: welk doel zullen we steunen? Een kinderziekenhuis, een algemeen ziekenhuis of een instelling voor demente mensen? Een van de studenten zegt: Voor dementen kunnen we beter geen geld inzamelen. Dat zijn ze zo weer vergeten. Daar moet de docent om lachen. Een van de studenten uit de groep werkt in zijn vrije tijd in een instelling voor Alzheimer-patiënten. De student die het grapje maakte, kent ze niet, wel de student die met de patiënten werkt. Het grapje, maar vooral *het lachen* schiet hem in het verkeerde keelgat. Hij is beledigd en dat uit hij met veel bombarie. De docent zegt dat ze Alzheimer-patiënten zeker niet belachelijk wilde maken. 'Ik heb respect voor ze en ook voor de mensen die met hen werken.' Maar dat helpt niet. Daarbij komt nog dat de student die het grapje maakte, zegt helemaal geen grapje gemaakt te hebben. Hij bedoelde het heel serieus. De beledigde student draait nu helemaal door en begint zijn docent te beledigen. Hij hoopt dat ze later ook Alzheimer krijgt en haar kinderen haar niet meer zullen herkennen. 'Ik was met stomheid geslagen. Ik had het gevoel dat ik vanuit mezelf separeerde, dat ik alleen maar aan het observeren was. Wat gebeurt hier? Ik kon niet adequaat reageren, niet zeggen: "M. nu moet je stoppen, je gaat te ver." Ik zat maar naar hem te kijken en vroeg me af: "Wat is er? Waarom ben je zo geraakt? Wat gebeurt er met je".'

De docent ervoer de situatie als onveilig. Dat had met de nieuwe groep te maken waarvan ze een aantal studenten niet kende en met het feit dat de collega met wie ze normaal samenwerkt er niet was. De gewoonlijke veiligheid van het bekende was er niet. Maar misschien nog wel belangrijker was dat ze met deze studentgroep nog geen vertrouwensband had opgebouwd. Dat alles bij elkaar maakte haar kwetsbaar. Daarbij kwam nog iets anders. Normaal, zegt ze, is het haar humor waarmee ze contact legt en studenten bij de les houdt. Dat werd haar nu ontnomen.

Ze staat met lege handen. Ze zegt: 'De bodem werd onder mijn persoon weggeslagen.' De docent weet zich uiteindelijk te herpakken. Ze ervaart daarbij steun van haar collega's. Er vinden gesprekken plaats, waarin de student erkent dat hij te ver is gegaan. Maar achteraf blijkt hij niet oprecht te zijn geweest. Stoer zegt hij na het gesprek tegen zijn medestudenten dat ze haar excuses heeft aangeboden. Opnieuw wordt ze van haar stuk gebracht en als er dan nog iets voorvalt, blijft ze een week thuis. Het helpt haar om afstand te nemen.

Er blijken meer docenten die dit soort ervaringen hebben meegemaakt. Een van hen vertelt hoe hij op een keer onverwacht van achter door een student werd aangevallen. Hij duwde hem een sneeuwbal in zijn nek terwijl hij stond te praten. 'Ik voelde me weggeslagen, mijn gezag werd onderuit gehaald, ik voelde me even buiten mezelf.' In het eerste gesprek had degene die als eerste het voorval had ingebracht, gezegd dat je als docent in 'je kracht' moet 'staan' om je werk goed te kunnen doen. Maar als je door je studenten onderuit wordt gehaald, kan dat niet. Dan sta je inderdaad met lege handen. Veel studenten hebben in het onderwijs niet alleen een geschiedenis van mislukkingen, maar ook van conflicten. 'Ze zijn gewend om confrontaties te hebben' en op grond daarvan hebben ze strategieën ontwikkeld om overeind te blijven. 'Ze weten je zwaktes te vinden en daar hakken ze op in, met de hele groep.' Daar zijn de docenten alert op. Ze gaan zo veel mogelijk niet op zulke aanvallen in, ze leiden hen af. 'Je moet een heel grote trukendoos hebben. Met humor kom je een heel eind. Soms doe ik echt heel raar, dat ze bijna schrikken en denken: "Wat doet ze nou?" Eigenlijk probeer je ze steeds op het verkeerde been te zetten.' Het is een manier om de studenten in een andere modus te brengen: een modus die niet destructief is, maar constructief, een modus die groei teweeg kan brengen, zelfvertrouwen kan geven en een toekomstperspectief kan bieden.

De docenten doen er alles aan om hun studenten 'binnenboord' te houden. Daarbij, zo zeggen ze, rekken ze soms de grenzen te veel op. Dan geven ze de studenten te veel ruimte. 'We doen ons zelf dingen aan die je eigenlijk niet zou moeten willen. Want als je eerder de stekker eruit trekt of de student een ander traject laat ingaan, kun je problemen voorkomen.' Maar de docenten willen de studenten - steeds opnieuw - een kans geven, met als gevolg dat ze te lang wachten om een grens te trekken. Dat was ook het geval met de docent die het voorval inbracht. Zij kon op een bepaald moment geen grens meer trekken. Ze was - met al haar inzet - uit het veld geslagen. Maakt de kracht van de docenten van de entree-opleiding van *Scalda* hen ook niet kwetsbaar? Ze 'gaan' voor hun studenten, maar soms gaan ze te lang met hen mee. En dat deed de docent die het voorval inbracht ook. Ze voelde hoe de student door haar lach was geraakt, hoe hij erdoor was aangedaan. Ze verplaatste zich in haar student, en bleef dat doen. En dat maakte dat ze uit het veld werd geslagen en pas - veel te laat - kon ingrijpen. Maar ze wist zich te herpakken. Daarbij was de steun van de collega's die ze ondervond cruciaal.

Conclusie, kansen geven aan je studenten, hun groei bevorderen door met hen een relatie aan te gaan, waarbij je als docent 'in je kracht staat'

De docenten van de entree-opleiding van *Scalda* willen kansen geven. De school-carrière van veel van de studenten die de opleiding volgen, is weinig succesvol geweest. De docenten hopen daar verandering in aan te brengen. En daarom is het opnieuw een kans geven voor hen zo belangrijk. Ze willen de groei van hun studenten bevorderen, hen zelfvertrouwen laten opdoen, hen actief laten worden en hen het vertrouwen geven dat ze het leven aankunnen. Dat is voor de docenten de pedagogische opdracht waarvoor ze staan.

Cruciaal hierbij is de relatie die de docenten met hun studenten aangaan. Vanuit de relatie proberen ze hen te activeren en iets (afhankelijk van het gekozen profiel) te gaan ondernemen. Daarbij hebben ze niet alleen oog voor de verschillen tussen hun studenten, maar ook voor de context: voor hun ouders, voor hun praktijkbegeleiders en eventueel hun hulpverleners. Als het nodig is werken ze met hen samen. Ze stellen zich als docent op, maar ook als coach. Ze verwoorden de gevoelens van hun studenten en helpen hen - door te reflecteren - de problemen waar ze tegenaan lopen op te lossen. De inzet van hen is groot; ze zijn met hun hele 'zijn' bij het werk betrokken. Het komt steeds weer op de pedagogische houding van de docenten aan. Dat maakt hun werk ook kwetsbaar. Om het werk te kunnen doen moet je 'in je kracht staan'. Maar dat kun je pas als je je veilig voelt en studenten 'meedoen' en je als docent erkennen. En dat is niet altijd het geval. Waar het dan op aan komt zijn de collega's en de schoolleiding. Die zorgen als het erop aankomt voor de noodzakelijk steun in de rug.

De pedagogische thema's

Voorafgaand: de onderstaande thema's zijn gedestilleerd aan de hand van IPA-methode van Smith, Flowers & Larkin uit de gesprekken die met verschillende teams mbo-docenten gevoerd zijn. De thema's zijn op te vatten als 'betekenis-clusters' waaraan verschillende 'kanten' of aspecten zitten. Die aspecten worden na het thema genoemd. De thema's zelf vormen met elkaar een pedagogisch betekenisnetwerk.

1. Pedagogiek: een op een pedagogische houding gebaseerde handelingsvorm gericht op de volwassenwording (verantwoordelijkheid dragen) van studenten ('zelfvorming').
 - a. verschil tussen pedagogisch denken (spreken) en pedagogisch doen (handelen).
2. Didactiek: methodiek van het op gang brengen van leerprocessen ('oppakken van de vakinhoud').
 - a. voorwaarde: een canon van vakkennis en -vaardigheden;
 - b. een gedifferentieerde didactiek aansluitend bij de belangstelling en de vermogens van de studenten.
3. Voorwaarden om te kunnen onderwijzen:
 - a. een pedagogisch/didactisch ingerichte omgeving, respectievelijk pedagogisch ingerichte(symbolische) orde waarbinnen niet alleen studenten als mede-actoren kunnen optreden ('mee' willen 'doen'), maar ook docenten als docent-actoren kunnen optreden;
 - b. een veilig klimaat;
 - c. een gezagsrelatie tussen de docent en de studenten;
 - d. een (onder)steunende schoolcultuur (managers en collega's);
 - e. aansprekend vak, respectievelijk beroepsperspectief biedende vakinhouden;
 - f. de wil van de studenten om mee te doen (de student als 'lesnemer' en actor);
 - g. de docent is in het bezit van vakexpertise;
 - h. een democratische cultuur;
 - i. materieel ingerichte omgeving;

- j. een goede relatie met de stage-instelling;
 - k. de docent heeft handelingsspeelruimte ('relatieve autonomie').
4. Pedagogisch/didactisch ingerichte omgeving, respectievelijk door docent en studenten geaccepteerde pedagogisch ingerichte (symbolische) orde :
- a. als voorwaarde om te kunnen onderwijzen en zich te laten onderwijzen;
 - b. waarbinnen verschillende posities worden ingenomen (docent versus onderscheiden leerlingen);
 - c. waarbinnen grenzen gesteld worden (normen voor de sociale omgang);
 - d. invloed van de omgeving op pedagogische handelingsvormen.
5. Pedagogische houding ('ethos'):
- a. de pedagogische houding is persoonsgebonden ('authentiek');
 - b. de basis van de houding is zelfkennis en zelfvertrouwen ('ik kan het');
 - c. de houding kenmerkt zich door het krediet dat de docent zijn student geeft: vertrouwen (ook: 'hoge verwachtingen') dat de student kan leren en zich (verder) kan ontwikkelen;
 - d. de houding kenmerkt zich door het zien van de student als mede-actor;
 - e. de houding kenmerkt zich door empathie ('zich in de student verplaatsen');
 - f. de houding kenmerkt zich door openheid: de pedagogische oordelen die vanuit die houding gegeven worden zijn principieel voorlopig ('bijstelbaar');
 - g. vanuit de pedagogisch houding worden gebeurtenissen binnen de opvoedings- en onderwijswijssituatie als pedagogische momenten waargenomen (dat wil zeggen: momenten waarop een pedagogisch appel op de docent gedaan wordt);
 - h. externe factoren kunnen de houding destabiliseren (bijvoorbeeld een agressieve student);
 - i. vanuit de houding spreekt een 'doorleefde' en positief geladen ervaring van dat waar de docent voor staat (de pedagogische opdracht, respectievelijk het vak/beroep waarvoor hij opleidt);
 - j. de docent heeft oog voor verschillen tussen de studenten en houdt daar rekening mee;
 - k. de docent erkent dat hij van zijn ervaringen kan leren en zich verder kan ontwikkelen;
 - l. de docent toont door zijn houding (en niet met woorden) waarvoor hij staat.

6. Pedagogische deugden:

- a. geduld;
- b. vasthoudendheid;
- c. vertrouwen;
- d. betrouwbaar;
- e. studenten serieus nemen (respect);
- f. betrokkenheid;
- g. zorgzaamheid;
- h. afstand nemen en je inhouden;
- i. aandachtigheid;
- j. authenticiteit;
- k. zelfkennis

7. Pedagogische opdracht (de pedagogisch opdracht omvat zowel de doelen die de docent met de student probeert te bereiken als het scheppen van de voorwaarden om die doelen te bereiken):

- a. pedagogische(-didactische) doelen:
 - a.1. het bevorderen van algemene en beroepsspecifieke kennis en vaardigheden (vakmanschap); en
 - a.2. een volwassen houding (gekenmerkt door actorschap, i.c. aanspreekbaarheid, verantwoordelijkheidsgevoel, aanpassingsvermogen, zelfinzicht en 'zelfvorming') met betrekking tot beroep en samenleving;
- b. pedagogische voorwaarden om de doelen te bereiken:
 - b.1. veilig klimaat (bewaken van de normen van de sociale omgang; aangeven van grenzen);
 - b.2. keuze en 'vertaling' van de vakinhouden of leerarrangement (ook: stage) gericht op het bereiken van de pedagogische doelen;
- c. de docent als representant van de pedagogische opdracht waar de school voor staat.

8. Pedagogische doelgerichtheid:

- a. vanuit de pedagogische opdracht (in plaats van op te leggen regels);
- b. vanuit de idee dat studenten zich verantwoordelijk gaan voelen voor het eigen leerproces (hoe ze de vakinhoud 'oppakken', hoe ze 'les nemen');
- c. vanuit de noodzaak van het geven van feedback;
- d. vanuit het belang dat de student succes ervaart;
- e. vanuit de vraag of een aanpak door de student aanvaard wordt;
- f. vanuit de ingeschatte belangstelling van de student;
- g. vanuit de idee dat de student een verbinding kan gaan leggen tussen de de vakinhoud en zijn leefwereld, respectievelijk de beroepswereld;
- h. vanuit het wekken van de belangstelling van de student;
- i. vanuit de idee dat de student kan verschijnen;
- j. vanuit het doel dat de student zich gewaardeerd voelt.

9. Pedagogisch onderzoek:
 - a. gericht op het verkrijgen van een 'beeld' van de student (het 'lezen' van het doen en laten van de student);
 - b. waarnemen van een probleem als aanzet tot nader onderzoek;
 - c. opwerpen van een vooronderstelling over het doen en laten van de student;
 - d. dialoog met de studenten als onderzoeksmethode;
 - e. gericht op het verkrijgen van een 'beeld' of de pedagogische voorwaarden (onderwijsarrangement, resp. stage) een bijdrage kunnen leveren aan de pedagogische opdracht.

10. Pedagogische, psychologische en rendementsoordelen:
 - a. open pedagogisch oordeel (een inschatting van de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van een student, vanuit de student, maar ook vanuit de mogelijkheden die de docent en de school kunnen bieden)
 - b. gesloten psychologische oordeel (psychologische diagnose);
 - c. gesloten rendementsoordelen (leerprestaties).

11. Reflectie:
 - a. reflection-in-action (vanuit onmiddellijke onderwijssituatie);
 - b. reflection-on-action (vanuit afstand);
 - c. reflectie (in en on) als zelfbeoordeling.

12. Pedagogisch moment (het moment dat om een pedagogische beslissing vraagt):
 - a. een 'onmiddellijke' onderwijssituatie (Dolk): er moet onmiddellijk gehandeld worden;
 - b. de situatie wordt als pedagogisch moment waargenomen vanuit de pedagogische opdracht.

13. Pedagogische aanvoelen, resp. *feeling* (tact):
 - a. pedagogische intuïtie ('stil weten');
 - b. wordt achteraf bevestigd (door erover na te denken).

14. Pedagogische (-didactische) beslissing:
 - a. vanuit de pedagogisch opdracht;
 - b. vanuit pedagogisch onderzoek;
 - c. vanuit 'stil weten' (pedagogische intuïtie);
 - d. vanuit de interactieprocessen die zich in de klas afspelen;
 - e. vanuit pedagogische doelen (vakmanschap en een volwassen beroepshouding);
 - f. vanuit het doel de studenten te activeren;
 - g. vanuit het doel de student(en) tot rust te laten komen;
 - h. vanuit de ingeschatte aanvaardbaarheid van de beslissing door de student;

- i. vanuit het doel dat de student weerstand overwint;
- j. vanuit het besef dat een pedagogisch-(didactische) beslissing ook verkeerd kan uitvallen ('risico').

15. Pedagogisch-didactische inventiviteit:

- a. vanuit de pedagogisch opdracht zoeken naar een aanpak waar een student of groep studenten gezien de context waarin hij/zij zich bevindt/bevinden het meest bij gebaat is/zijn ('passende aanpak') .

16. Pedagogisch onvermogen (erkennen van het eigen onvermogen én de erkenning dat anderen dat vermogen nog wel hebben)

- a. pedagogische kwetsbaarheid.

17. Pedagogische spanningen:

- a. spanning tussen de competenties en capaciteiten van de student nú en de vereiste te behalen einddoelen;
- b. spanning tussen de sociale competenties van de student en de normen van de sociale omgang van de groep (klas) waar de student deel van uitmaakt;
- c. spanning tussen het ondersteunen van en het stellen van eisen aan de student;
- d. spanning tussen de pedagogische mogelijkheden van de stage en de mogelijkheden van de student;
- e. de spanning tussen leerplicht en het zelf willen leren (actorschap van de leerling);
- f. spanning tussen de pedagogisch-didactische activiteiten van de docent en externe eisen;
- g. spanning tussen schoolregels en de door de docent ingeschatte zelfverantwoordelijkheid van de groep;
- h. spanning tussen het uitoefenen van macht (afdwingen van gewenst gedrag) en vertrouwen op gezag (dat is het doen van een appèl op de student).

18. Bevattings- en leervermogen en houding van de student

- a. als voorwaarde om aan de eisen die voortvloeien uit de pedagogische opdracht te kunnen voldoen, onder meer: actorschap;
- b. als voorwaarde om aan de interactieprocessen in de groep te kunnen voldoen;
- c. als voorwaarde om tot zelfinzicht te komen.

19. Het aangaan en onderhouden van een pedagogische relatie met de studenten:
de relatie
- als gezagsrelatie: een relatie waarin de student zich door zijn docent laat gezeggen;
 - waarbij de student zich vrij voelt;
 - waarbij de docent niet alleen een appèl op zijn student doet, maar de student ook op zijn docent kan doen;
 - waarbij de student inzet toont;
 - als voorwaarde om de pedagogisch opdracht in praktijk te kunnen brengen;
 - als voorwaarde om de student, respectievelijk de studenten te leren kennen ('beeld van de student').
20. Interactieprocessen in de groep (klas):
- het pedagogisch gebruik van de interactie in de groep;
 - de invloed van het vak op de interactie in de groep;
 - de invloed van de interactie in de groep op de groepssfeer.
 - de invloed van een emotionele reactie van een student op de interactie in de groep;
 - de 'remmende' invloed van de interactie in de groep op de pedagogische doelgerichtheid van de docent;
 - de ('remmende') invloed op de interactie in de groep van verschillende subgroepen.
21. Pedagogisch-didactische handelingsvormen:
- een voorbeeld voor de studenten zijn, niet alleen als vakman ('meerwetende ander'), maar ook als verantwoordelijke volwassene;
 - doorgaan en opnieuw beginnen ('herstel van het gewone leven');
 - het onder woorden brengen ('symboliseren') van een actie van een student;
 - dialog:
 - (een start tot) pedagogische communicatie (als startpunt van dialoog: kan door student al dan niet verworpen worden);
 - individuele dialoog;
 - groepsdialoog (groepsgesprek).
 - begrenzen:
 - direct begrenzen: preek; straf als disciplineringsmaatregel;
 - indirect begrenzen: zijdelingse aanpak.
 - instructie;
 - begeleiding;
 - presentatie van vakinhouden via (h1) vertellen, via (h2) een medium uit de leefwereld van de student, via (h3) de manier waarop deze in de praktijk wordt beoefend;
 - studenten uitsluiten (negeren).

22. Pedagogische uitdagingen

- a. door te spiegelen;
- b. door hogere doelen (voor) te stellen;
- c. door te confronteren.

23. Pedagogische verantwoordelijkheid (de docent legt rekenschap af van de pedagogische oordelen die hij heeft gedaan en de maatregelen die hij op grond daarvan genomen heeft):

- a. aan collega's;
- b. aan directie;
- c. aan ouders (stelt zich als ambassadeur van de student op);
- d. aan de student, respectievelijk de studenten.

24. Pedagogische support

- a. door ouders;
- b. door studenten;
- c. door collega's;
- d. door de management;
- e. door stage-instelling, respectievelijk leerwerkbedrijf / stagebegeleiders, leerwerkbegeleiders.

25. Collegiale consultatie

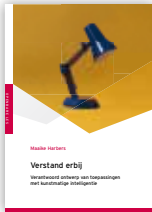
- a. met elkaar geldig verklaren (bevestigen) van de (gezamenlijke) pedagogisch opdracht;
- b. met elkaar vaststellen van de geldigheid van pedagogische oordelen en beslissingen;
- c. met elkaar vaststellen van de doeltreffendheid van een bepaalde aanpak;
- d. herkennen van de pedagogische waarde van de aanpak van een collega;
- e. op grond van de ervaringen van collega's het oordeel over een student bevestigd zien of bijstellen;
- f. met stage- en leerwerkbegeleiders.

26. Pedagogisch team

- a. voorwaarde: collegiale consultatie (communicatie) als samenbindende factor, voorwaarde 2: voldoende professionele ruimte om zelf beslissingen te nemen en professioneel te groeien;
- b. er is consensus over de pedagogische opdracht waar men voor staat;
- c. er is een gedeelde pedagogische cultuur;
- d. men werkt nauw samen en bouwt op elkaars pedagogische acties voort;
- e. men erkent onderlinge verschillen: zowel wat betreft beginnende (novice) als gevorderde docent, als verschillen in persoonlijke kwaliteiten.

Eerdere uitgaven

van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Verstand erbij

Auteur

Maaïke Harbers

ISBN

9789493012035

Verschijningsdatum

november 2018

Aantal pagina's

80

Prijs

€ 14,95



Inaugural lecture

Auteur

Prof Dr Ben van Lier CMC

ISBN

9789493012028

Verschijningsdatum

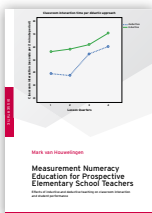
oktober 2018

Aantal pagina's

80

Prijs

€ 14,95



Measurement Numeracy Education for Prospective Elementary School Teachers

Auteur

Mark van Houwelingen

ISBN

9789493012004

Verschijningsdatum

oktober 2018

Aantal pagina's

144

Prijs

€ 19,95



Schillen van het verschil

Auteur

Tina Rahimi

ISBN

9789493012011

Verschijningsdatum

juni 2018

Aantal pagina's

86

Prijs

€ 14,95



Zorg voor Communicatie

Auteur

Karin Neijenhuis

ISBN

9789051799859

Verschijningsdatum

maart 2018

Aantal pagina's

116

Prijs

€ 14,95



Next Strategy

Auteur

Arjen van Klink

ISBN

9789051799712

Verschijningsdatum

november 2017

Aantal pagina's

102

Prijs

€ 14,95



Visie op de toekomst van de Nederlandse procesindustrie

Auteur

Marit van Lieshout

ISBN

9789051799682

Verschijningsdatum

oktober 2017

Aantal pagina's

68

Prijs

€ 14,95



Slim bewegen tussen haven en stad

Auteur

Ron van Duin

ISBN

9789051799675

Verschijningsdatum

oktober 2017

Aantal pagina's

84

Prijs

€ 14,95



Techniek is belangrijk, maar het zijn mensen die het verschil maken

Auteur

Hans van den Broek

ISBN

9789051799644

Verschijningsdatum

oktober 2017

Aantal pagina's

84

Prijs

€ 14,95



#DuurzaamRenoveren

Auteur

Haico van Nunen

ISBN

9789051799651

Verschijningsdatum

oktober 2017

Aantal pagina's

100

Prijs

€ 14,95



Bewegen naar gezondheid

Auteur

Maarten Schmitt

ISBN

9789051799632

Verschijningsdatum

september 2017

Aantal pagina's

86

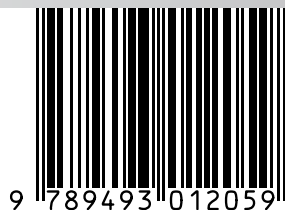
Prijs

€ 14,95

Wouter Pols

'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.'

Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs



Een onderzoek naar het pedagogisch handelen van mbo-leraren

Het lectoraat *Versterking Beroepsonderwijs* van Hogeschool Rotterdam deed, de afgelopen drie jaar onderzoek naar het pedagogisch handelen van mbo-docenten. In de gesprekken stonden zogenoemde *pedagogische momenten* centraal, 'precies dat ogenblik waarop een pedagogische actie nodig is' (Van Manen 2014, p. 21). Voor zo'n actie bestaan nauwelijks regels; er zijn geen algemene principes voor te geven. Desalniettemin moet de leraar handelen.

De pedagogische momenten die de leraren inbrachten zaten vol 'situationele kennis'. Zo kwam met het onder woorden brengen van die momenten vanzelf het 'stille weten' van de leraren naar boven. Op dat 'weten' was het onderzoek gericht.

Het 'stille weten' dat we met behulp van thema's in kaart brachten, blijkt een pedagogiek te zijn. In tegenstelling tot de psychologie en onderwijskunde benadrukt de pedagogiek niet alleen het hoe (de aanpak), maar ook het wat (de inhoud) en het waartoe (de opdracht) en dat steeds vanuit de houding en inzet van de leraar in relatie tot het wie (de student). De leraren bleken allemaal een impliciete pedagogiek met zich mee te dragen. Is dat niet wat we 'de wijsheid van de praktijk' noemen?