

## De pabo. Een 'onmogelijke' opleiding voor een 'onmogelijk' beroep?

1. Sheet 1. De pabo. Een 'onmogelijke' opleiding voor een 'onmogelijk' beroep? Ondertitel: Lee Shulman. 'Onderwijs is onzeker en onvoorspelbaar. Je kunt als je lesgeeft niet zomaar een theorie volgen en je aan opgelegde richtlijnen vasthouden en tegelijkertijd inspelen op de inzichten van je leerlingen en oog hebben voor hun misvattingen.'

Ik licht de titel toe. 'Onmogelijk' gebruik ik hier in de zin van 'kan niet aan de verwachtingen voldoen'. Freud sprak ooit over drie onmogelijke beroepen: dat van de politicus, de arts/therapeut en de opvoeder/leraar. Hij beweerde niet dat die beroepen niet zouden bestaan, maar dat bij die beroepen van te voren al vaststaat dat de resultaten tekort zullen schieten.

Jullie weten misschien dat de oorspronkelijk betekenis van onderwijzen 'wijzen naar' is, net als het Engelse *to teach* (afgeleid van het Oud-Engelse *taecan*) 'to show, to indicate, to point out' betekent. Mijn presentatie heb ik opgezet als een vorm van onderwijzen. Ik zal stellingen en citaten laten zien, op bepaalde betekenissen wijzen, maar ik zal ook het gesprek met jullie aangaan over die stellingen, citaten en betekenissen. Want onderwijzen is niet alleen maar 'wijzen naar', maar ook het gesprek aangaan over dat waarnaar gewezen wordt. Als onderwijs aan de onderwezene niet alleen maar iets wil laten zien, maar bij hem of haar aan de hand ervan ook iets teweeg wil brengen, zal de onderwezene uitgedaagd moeten worden naar voren te treden en zich over het getoonde laten horen: wat betekent het getoonde voor mij, hoe beoordeel ik het getoonde? Dat impliceert dat onderwijs nooit een monoloog kan zijn; het zal altijd een dialoog moeten zijn, een tweegesprek. En dat is vanochtend ook mijn inzet.

2. Sheet 2. Wie is WP?

Maar laat ik eerst iets over mezelf vertellen. Ik ben als onderwijzer opgeleid; ik behoor tot de laatste lichte die via de kweekschool is opgeleid. Ik heb een paar jaar in het speciaal onderwijs gewerkt, ben daarna in Leiden pedagogiek gaan studeren, en heb vervolgens als opleider in het mbo en het hbo gewerkt. In ben aan de VU gepromoveerd op een opvoedingsfilosofisch onderwerp en heb daarna nog een aantal jaren als onderzoeker aan het kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam gewerkt. Daar deed ik onderzoek naar de impact van dialogisch onderwijs in een basisschool en twee vmbo-scholen en (een ander project) onderzoek naar het pedagogische denken van mbo-leraren. Op de sheet zien jullie covers van twee boeken. Het eerste boek, *Schoolpedagogiek*, schreef ik samen met Joop Berding. Daarin presenteren we een onderwijspedagogiek die niet het wetenschappelijk onderzoek als uitgangspunt heeft, maar de verhalen van leraren. Onze stelling is dat de ervaringen van leraren zoals die in verhalen zijn vastgelegd het begin-, maar ook het eindpunt van het opleiden van leraren zouden moeten zijn. Waarom dat zo zou moeten zijn, heb ik in hoofdstuk 5 van mijn proefschrift laten zien, overigens op basis van niet alleen Noord-Amerikaans, maar ook veel Frans onderzoek. Op de sheet staat de cover van de handelseditie.

4. Sheet 4. ... een onmogelijk beroep....

Freud noemde het lerarenberoep een 'onmogelijk' beroep. Waarom? Omdat het beroep van leraar, net als dat van de politicus en de therapeut bestaat bij de gratie van een relatie met anderen. Leraren bewerken geen objecten, maar communiceren met subjecten: hun leerlingen. En daarbij zijn altijd verwachtingen in het spel. Op die verwachtingen heeft de leraar maar beperkt greep. Er is altijd het gevaar van miscommunicatie, van een wederzijds misverstaan, kortom, van mislukken.

Maar er is nog meer over het beroep van de leraar te zeggen. Ik noem de praktijk waarin leraren werken 'een ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden'. Geen enkele school is hetzelfde. Natuurlijk liggen in de school bepaalde zaken vast: via roosters, methoden, afspraken.

Maar binnen de micro-situatie ('die veranderlijke constellatie van bijzonderheden') moet de leraar steeds opnieuw bepalen wat hem of haar te doen staat. De Frans-Zwitserse onderzoeker Philippe Perrenoud (universiteit Genève) typeert het werk van de leraar vanuit die steeds weer veranderende constellatie 'als handelen onder tijdsdruk, beslissen in onzekerheid.' Dat dit niet altijd leidt tot geslaagd handelen, evenmin tot een juiste beslissing, spreekt vanzelf.

#### 4. Sheet 4. ... een 'onmogelijke' opleiding...

Leraren zijn, maar worden nog steeds op verschillende manieren opgeleid, in ons land, maar ook in de ons omliggende landen. Het probleem van het opleiden van leraren – en dat geldt ook voor politici en therapeuten (en overigens voor nog veel meer beroepen) – is de kloof tussen theorie en praktijk. De theorie is algemeen, de praktijk is bijzonder ('veranderlijke constellatie van bijzonderheden'). De logica van de theorie is dan ook een andere logica dan die van de praktijk. En hier ligt het probleem. Als je leraren alleen in de praktijk opleidt, ontwikkelen ze routines die typisch zijn voor een 'bepaalde constellatie van bijzonderheden'. Zulke leraren zijn niet in staat zich van hun praktijk los maken, er afstand van te nemen en vanuit een algemene (niet specifieke praktijk-gebonden) invalshoek de eigen praktijk te beschouwen. Ze hebben het ambacht van leraar binnen een bepaalde constellatie geleerd; maar ze zijn geen pedagogische professionals. Leiden we leraren alleen vanuit de theorie op, dan missen ze de bijzondere, specifieke praktijkkennis die nodig is om op een bepaald moment te bepalen om wat hem of haar te doen staat. Praktijkkennis kun je alleen in de praktijk opdoen; het is grotendeels voor-bewuste, impliciete kennis. Zulke leraren zijn wellicht goede onderwijstheoretici, maar geen pedagogische professionals.

Met dit probleem hebben niet alleen opleiders, maar (vooral) ook beleidsmakers geworsteld. Waar te beginnen: bij de praktijk, of bij de theorie? In het verleden begon men bij de praktijk, later kwam de theorie: de normaalschool. (Een normaalschool was een model-lagere school – geeft de norm aan –, waar ook toekomstige leraren werden opgeleid.) Dat leidde tot bezwaren: op die manier leidt je geen professionals op. Dus begon men bij de theorie (bij de theoretische en culturele vorming van de aankomende leraar): de kweekschool (hier werden toekomstige leraren gevormd ['gekweekt']). Maar de leraren moesten het vak van leraar na de opleiding nog leren. Dat heb ik zelf ook zo ervaren: de kweekschool heeft me cultureel gevormd, maar me niet het vak van leraar geleerd. Nu kiezen we voor een alternerende aanpak: binnen een (theoretische) opleiding komt ook uitgebreid de praktijk aan bod. Maar het blijft wringen: de logica van de theorie is immer anders dan de logica van de praktijk.

We kennen in ons land nog steeds normaalschooltrajecten (de zij-instromers volgen zo'n traject en ook duale leertrajecten komen met het traject van de normaalschool overeen). We kennen ook trajecten waar de theorie de boventoon voert: de eerstegraadsleraren volgen eerst een lang theoretische traject; de beroepsopleiding (onderwijsmaster) bestaat maar uit één jaar.

In het buitenland zien we dat men de nadruk legt op de theorie. Leraren in Frankrijk en Duitsland zijn allemaal academisch opgeleide leraren, die voorafgaand aan hun beroepsopleiding een theoretische bachelor- (en in veel Duitse landen ook een master-)traject hebben gevolgd. De beroepsopleiding (op masterniveau) is in Frankrijk in feite maar een jaar (het eerste jaar van de opleiding bereidt voor op een concours), in Duitsland is de beroepsopleiding twee jaar (daar heeft de aankomende leraar vaak al een master). Ook in Engeland worden leraren officieel academisch opgeleid (op bachelorniveau), maar daar is een tendens dit steeds meer aan de besturen van de scholen over te laten ('school based'). De aankomende leraren worden in de school opgeleid; de besturen kopen theoretische modulen van de lokale universiteit in. Daar zie je dus ook weer het traject van de normaalschool terugkomen.

Wat voor conclusie kunnen we hieruit trekken? Dat leraren in elk geval op veel verschillende

manieren worden opgeleid: met als startpunt òf de theorie, òf de praktijk. Consensus daarover is er eigenlijk niet. Is dat wellicht omdat de lerarenopleiding een 'onmogelijke' opleiding is?

5. Sheet 5. Onderwijs is een historisch-culturele praktijk, zoals ook het landbestuur (politici) en de gezondheidszorg (arts/therapeut) historisch-culturele praktijken zijn.

Om de draad weer op te pakken: onderwijs is, zo zeg ik dat graag, een cultuur-historische praktijk. Daarmee is het te vergelijken met andere cultuur-historische praktijken als die van het landsbestuur, de gezondheidszorg en de rechtspraak. Het gaat hier om communicatieve praktijken waarin subjecten vanuit bepaalde bedoelingen relaties aangaan met andere subjecten. Het zijn culturele praktijken (instituties, ingerichte ruimten, gewoonten, manieren van doen, erbij te gebruiken gereedschappen etc.) die in de loop van de tijd veranderen en evolueren. In die praktijken doen betrokkenen (subjecten) ervaringen op en bouwen zo praktijkkennis op, voor een deel is die kennis bewust (expliciet), voor een deel ook voor-bewust (impliciet). Natuurlijk wordt er van buitenaf ook (theoretische) kennis ingebracht (via opleidingen, maar ook via beleid).

Je kunt die historisch-culturele praktijken niet zo maar vergelijken met praktijken waar het om het produceren en verhandelen van goederen gaat. Daar gaat het om objecten, niet om subjecten. Dat geldt ook – ook daar gaat het om subjecten – voor de politieke praktijk, de praktijk van de gezondheidszorg en de rechtspraak. Toch is de praktijk van het onderwijs geen politieke praktijk, evenmin gezondheidszorg of een rechtspraak. De onderwijspraktijk heeft een eigen karakter.

Binnen de verschillende praktijken die ik noemde, staan verschillen zaken op het spel (bijvoorbeeld: welvaart [politiek], gezondheid [gezondheidszorg], recht doen [rechtspraak]); je zou ook kunnen zeggen: ze worden door verschillende waarden bepaald. In het onderwijs bepaalt 'wat op het spel staat' (inclusief de geïmpliceerde waarden) hoe tegen het 'wie' van de subjecten wordt aangekeken, maar bepaalt ook de bedoelingen waarmee dat gebeurt (het 'waartoe'), de inhoud (het 'wat') die daarbij aan bod komen en de manier (het 'hoe') waarop dat gebeurt. **Mijn vraag aan jullie is: wat is het dat in het onderwijs op het spel staat, welke waarden bepalen volgens jullie het onderwijs?**

6. Sheet 6. Citaat van Hannah Arendt (uit: De crisis van de opvoeding) zien.

'In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor op te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang die, zonder die vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn. In de opvoeding beslissen we ook of we onze kinderen genoeg liefhebben om hen niet uit onze wereld te verbannen en hen aan henzelf over te laten, noch hun de kans te ontnemen om iets nieuws - iets wat niet door ons te voorzien valt - te ondernemen, maar hen integendeel nu al voor te bereiden op hun opgave: het vernieuwen van een gemeenschappelijke wereld'

**Wat zegt jullie dit citaat?**

7. Sheet 7. De praktijk van het onderwijs wordt niet alleen bepaald door het 'hoe', maar ook altijd door het 'wie', het 'wat' en *last but not least* het 'waartoe'.

Als we over het onderwijs praten zijn we geneigd snel over het 'hoe' te praten. Als we dat doen, vergeten we het 'wie' van de kinderen, het 'wat' van de onderwijshouders en het 'waartoe' van de opdracht waar leraren voor staan. Die 'constellatie van aandachtspunten' bepaalt het onderwijs; de vorm die het onderwijs aanneemt is vervolgens weer afhankelijk van de (historisch-culturele) context. Ondanks de wettelijke eisen ziet een school in Rotterdam-Zuid er anders uit dan een school in Kralingen. Dat heeft met het 'wie' te maken, maar ook met waar er bij het 'wat' de nadruk op wordt gelegd en welke accenten het 'waartoe' krijgt. Dat alles bepaalt vervolgens het 'hoe' van het onderwijs.

8. Sheet 8. Is het leraarschap een ambacht (*craft*), een kunst (*art*) of een toegepaste wetenschap (*applied science*)?

Dit is een belangrijke vraag. Het antwoord op die vraag bepaalt hoe de opleiding eruit ziet; bepaalt hoe we denken wat het aanbod zou moeten zijn (het 'wat'), 'hoe' we dit aanbod zouden willen aanbieden, maar uiteindelijk ook 'waartoe' we willen opleiden en hoe we onze studenten ('wie') daarbij zien. Ik heb daar bepaalde ideeën over, maar wil graag eerst de vraag aan jullie voorleggen. **Hoe kijken jullie tegen van vak van leraar aan? Waar leggen jullie in jullie opleiding als het om *craft*, *art* of *applied science* gaat het accent?**

9. Sheet 9. Donald Schön: 'Onze kennis is gewoonlijk stille ('tacit') kennis; ze zit als impliciet weten in onze handelingschema's en ons gevoel voor de dingen waarmee we bezig zijn. Je kunt gerust zeggen dat onze kennis *in* ons handelen zit.

Donald Schön was hoogleraar aan het MIT (Massachusetts Institute of Technology). Hij heeft onderzocht hoe professionals tijdens hun handelen 'denken'. Je zou over 'denkend doen' kunnen spreken, over 'kunnen' dat aan kennen vooraf gaat. Hij kwam tot de conclusie dat professionals hun handelen steeds met een vorm van denken begeleiden; dit gebeurt niet welbewust, maar voorbewust, impliciet. Op grond van zijn onderzoek kwam hij tot de conclusie dat je je bij het opleiden van (toekomstige) professionals op dat impliciete 'denkend doen' zou moet richten. Door achteraf over het meegemaakte na te denken (*reflection-on-action*) kun je het impliciete weten dat het 'denkend doen' inhoudt expliciteren en ter discussie stellen; en eventueel ook confronteren met wetenschappelijke inzichten.

10. Sheet 10. *Reflection-on-action* is een reconstructie van het 'denkend doen' dat in de praktijk heeft plaatsgevonden. Schön: 'Het gaat hier niet om het algemene, maar om het bijzondere: om een unieke eenheid waarvoor een unieke en passende beschrijving moet worden gevonden.'

Schön pleit voor 'reflexieve practica': die zouden bij het opleiden van leraren centraal moeten staan.

En precies in die practica kan het oordelen ontwikkeld worden dat Gert Biesta benadrukt. Het zijn geen bepalende oordelen, dus geen oordelen waar een specifiek voorval onder een algemene noemer wordt geplaatst. Dat noemen we tegenwoordig 'labelen'. Nee, het is een zorgvuldig zoeken naar de betekenis van wat er aan de hand was en wat er op grond volgens de betrokkene gedaan moest worden. Bij dat zoeken naar de betekenis van het voorgevallene spelen niet alleen het 'hoe' een rol, maar ook altijd het 'waartoe', het 'wat' en het 'wie'.

11. Sheet 11. Lee Shulman: 'Pedagogiek bevindt zich tussen de algemene principes van de theorie en het narratieve van de "geleefde" praktijk.'

'Het (pedagogisch) oordeel slaat een brug tussen de algemene termen van de theorie en de onsamenhangende bijzonderheden van de praktijksituatie, een brug tussen het algemene en het bijzondere ...'

Het onderzoek van Lee Shulman ligt in het verlengde van dat van Schön. Hij was hoogleraar/lerarenopleider aan de Stanford Graduate School of Education. Het gezamenlijk zoeken naar de betekenis van wat in het onderwijs voorvalt noemt hij pedagogiek. Pedagogiek bevindt zich tussen het 'bijzondere' van de praktijk en het algemene van de theorie. Voor Shulman ligt daar het begin van wat hij een *community of practice* noemt: een groep professionals die regelmatig hun ervaringen delen en met elkaar de (pedagogische) betekenis ervan 'uitzoeken'. Je zou kunnen

zeggen dat die groep een praktijk-nabije pedagogiek ontwikkelt. Dat alles heeft niets te maken hoe op veel opleidingen gereflecteerd werd. Dat waren bureaucratische exercities waarin – als het al gebeurde – bepalende oordelen werden gegeven. Om met Biesta te spreken, daar werd geen virtuositeit ontwikkeld. *Phronesis* stond er niet centraal, maar het toepassen van kennis.

**Ik vraag nu aan de deelnemers hoe zij tegen deze ‘reflectieve practica’ aankijken (als brug tussen theorie en praktijk), of zij ervaring hebben met zulke practica en of die practica in hun opleidingen wellicht een rol spelen.**

12. Sheet 12. Johann Herbart: ‘Tussen theorie en praktijk bevindt zich een tussenschakel, namelijk *tact*; tact maakt snelle beoordelingen en beslissingen mogelijk die niet routineus steeds weer op hetzelfde neerkomen, maar ook niet vanuit de theorie zijn afgeleid.’

Deze uitspraak van Herbart stamt uit 1802. Veel wat we vandaag de dag (weer) ontdekken, was al veel langer bekend. Wat ik het mooie van dit citaat vind, is die tussenschakel: tact. Wie tact heeft weet maat te houden, weet passend te handelen. De Nederlands-Canadese pedagoog Max van Manen typeert tact met *thoughtfulness*: aandachtige betrokkenheid. Je zou het ook *feeling* kunnen noemen. Het is precies die *feeling* die Schön als het ‘denkend doen’ van de professional op het spoor kwam. Het ‘kunnen’ van de professional komt voort uit zijn *feeling*. Op *feeling* komt het ook bij het leraarschap aan. De crux van het leraarschap is de houding van de leraar, de manier waarop de leraar in de praktijk ‘staat’; dat is niet alleen een zaak van kennis (*savoir*), maar (vooral) van *savoir-faire* en *savoir-être*. Ik spreek in dit geval over *èthos*: een karaktervolle houding. Het komt inderdaad op de vorming van de leraar aan, dat hadden de oude kweekscholen goed gezien. Maar de kweekscholen mikten voornamelijk op culturele vorming en veel minder op pedagogische vorming. Ze gingen ervan uit dat als je je cultureel gevormd hebt, je je in de praktijk ook wel pedagogisch zou vormen; dat je vanzelf wel een pedagogisch *èthos* zou ontwikkelen. Dat gebeurde meestal ook wel, maar zeker niet altijd. Mijn stelling is dat de opleiding die pedagogische vorming ter hand moet nemen. De huidige opleiding zet te veel in op alleen maar kennis. Maar kennis impliceert nog geen vorming. Daar zijn reflectieve practica voor nodig. Er is, zoals we zagen, een kloof tussen (de logica van) de theorie en (die van) praktijk; die kan alleen overbrugd worden in reflexieve practica. En daar, in die reflexieve practica, kan de aankomende leraar uitgedaagd worden zich pedagogisch verder te vormen (via onder woorden gebrachte praktijkervaringen en daarop gebaseerde pedagogische reflectie), met als vergezicht een pedagogische houding, een pedagogisch *èthos*.

13. Sheet 13. En de theorie? Welke rol speelt de theorie bij de vorming van aanstaande leraren? David Hansen: ‘Ideeën zijn essentieel voor intelligent en menselijk handelen. Leraren hebben niet zo zeer feiten en informatie nodig om weloverwogen hun werk te kunnen doen, maar ideeën. In tegenstelling tot ideeën zijn feiten en informatie inert en stabiel. Ideeën daarentegen zijn altijd actief, in beweging en verandering. Met ideeën kun je denken, niet met feiten en informatie.’

David Hansen is hoogleraar en lerarenopleider aan het Teacher College van de Columbia University in New York. Hij staat in de traditie van John Dewey (Dewey was heel lang hoogleraar aan dezelfde universiteit). Deweys standpunt was dat je je vormt als je in wisselwerking met je omgeving ervaringen opdoet en die ervaringen doordenkt. Bij dat doordenken heb je ideeën nodig, opvattingen en concepten, kortom, theorieën. Met feiten en informatie kun je niet denken, ook niet je ervaringen doordenken.

Wat betekent dat? Dat we bij de keuze van theorieën voor het curriculum van de pabo ons steeds moeten afvragen of studenten aan de hand ervan kunnen denken. De hamvraag zou steeds moeten zijn: kan deze theorie als denkgereedschap voor de studenten fungeren. Als we denken dat dat het geval is, moeten we dat uitproberen. Lukt het niet dan is de theorie zinloos. Dan zullen we naar andersoortige – vanuit ons pedagogisch standpunt waardevolle – theorieën moeten uitkijken.

Blijft het punt van het 'wat' van de de schoolvakken. Basisschoolleraars dienen expert te zijn in de schoolvakken en de erbij behorende vakdidactiek. Dat staat buiten kijf. Maar ook hier dien je steeds de vraag te stellen of de studenten met het aangeboden kunnen werken (dat wil zeggen: aan de hand ervan zich op hun praktijk kunnen oriënteren en – achteraf – op de daar opgedane ervaringen kunnen reflecteren). Dat geldt evenzeer voor de generieke kennisbasis. Het criterium daarbij zou steeds moeten zijn: kunnen de studenten aan de hand ervan hun praktijkervaringen – dat wil zeggen hun ervaringen met het 'wie', 'wat', 'hoe' en 'waartoe' van hun onderwijs – doordenken?

**Hoe kijken de deelnemers tegen die standpunt aan? Wat is hun mening hierover? Biedt dit criterium volgens hen de mogelijkheid het door velen ervaren overladen curriculum van de pabo 'op' te 'schonen'?**