



Carlos van Kan

De waarde(n) van onderwijs

Het primaat binnen de pedagogische
professionaliteit van leraren

De waarde(n) van onderwijs

Het primaat binnen de pedagogische
professionaliteit van leraren



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

ISBN: 9789493012233

1e druk, april 2021

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Carlos van Kan

Opmaak The creative hub, Canon

Publicaties zijn te bestellen via
www.hr.nl/onderzoek/projecten-en-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.



De waarde(n) van onderwijs

Het primaat binnen de pedagogische
professionaliteit van leraren

Openbare Les

Carlos van Kan

Lector Pedagogische professionaliteit van leraren

Rotterdam, 20 april 2021

Inhoudsopgave

5

Inleiding	9
Hoofdstuk 1 Waarde van de school	13
Onderwijsexterne perspectieven	14
Functies van het onderwijs	15
Intrinsieke waarde van het onderwijs	17
Publieke belangen, privébelangen en eigen belangen	17
Persoonsvormende functie en intrinsieke waarde	18
Bijdragen van de school aan volwassenheid	19
Tussen wens en werkelijkheid	21
Conclusie	22
Hoofdstuk 2 Waarden van onderwijzen	23
Wie gaan over de waarden van onderwijs?	24
Antinomische structuur van pedagogische belangen	25
Waarde van idealen voor leraren	29
Onderwijsidealen en onderwijspedagogische idealen van leraren	31
Dialoog over pedagogische idealen	34
Conclusie	36
Hoofdstuk 3 Waarderen van leerlingen	37
Ontdekking van de opvoeding	38
Het kind is ook een mens	39
Ontmoeting met de leerling	40
Ontmoeting met de leerling in een bredere context	43
Stem van de leerling	46
Conclusie	48
Hoofdstuk 4 Pedagogische professionaliteit	51
Inleiding	52
Waarde van de school in een grootstedelijke context	52
Waarden van leraren in een grootstedelijke context	53
Waarderen van de leerling in een grootstedelijke context	55
Pedagogische professionaliteit	56
Pedagogisch bewust zijn	57
Pedagogisch legitimeren	59

6	Pedagogisch handelen	63
	Leraar als belangenafweger, -behartiger en -vormgever	65
	Hoofdstuk 5 Waardengeladen professionaliteit	65
	Onderzoeksprogramma	67
	Inbedding van het onderzoeksprogramma	68
	Gerichtheid van het onderzoeksprogramma	69
	Onderzoeksactiviteiten	71
	Doorwerking	74
	Bronnenlijst	76
	Over de auteur	88
	Dankwoord	89
	Eerdere uitgaven	91

Inleiding

Het online woordenboek van Van Dale geeft aan het woord *primaat* onder andere de volgende betekenissen: 'voorrang, prioriteit; *het primaat hebben*: het belangrijkste zijn, het zwaarst wegen'. Zoals de titel van deze openbare les aangeeft, is datgene waar pedagogische professionaliteit van leraren zich als eerste op richt: de waarde(n) van het onderwijs. In mijn openbare les zal ik deze stellingname uitwerken aan de hand van de volgende redenering:

(1) De waarde van de school is erin gelegen dat ze leerlingen begeleidt bij de vorming van volwassenheid. (2) Hiertoe hebben leraren idealen nodig die een inspirerend beeld geven van wat 'het goede' volwassen leven inhoudt. (3) De voorwaarde voor een leraar om bij te kunnen dragen aan de vorming van volwassenheid bij leerlingen is hen te waarderen als denkende en handelende subjecten. (4) Het kunnen benaderen van het onderwijs, het leraarschap en de leerling vanuit deze pedagogische gerichtheid vraagt om pedagogische professionaliteit in termen van (a) pedagogisch bewust zijn (het kunnen zien van het belang van een leerling in een specifieke context), (b) pedagogisch legitimeren (het kunnen verwoorden en bespreken van de pedagogische idealen die ten grondslag liggen aan het onderwijzend handelen) en (c) pedagogisch handelen (het vorm kunnen geven aan pedagogische idealen bij het maken van onderwijs).

In de verschillende hoofdstukken van mijn openbare les zet ik bovenstaande redenering nader uiteen.

In het eerste hoofdstuk belicht ik de waarde die onderwijsinstellingen in de samenleving hebben. De school is dikwijls onderwerp van felle discussie, bijvoorbeeld als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs, de juiste voorbereiding op de arbeidsmarkt en het leveren van een bijdrage aan de gewenste burgerschapscompetenties. Dat de school niet 'met rust' gelaten wordt, onderstreept het belang dat deze instelling voor de samenleving vertegenwoordigt. De waarde van de school kan onder andere worden beargumenteerd vanuit het sociaal-maatschappelijke (wat kan de school betekenen voor het bevorderen van een gezonde levensstijl van kinderen en jongeren?), economische (hoe kan de school bijdragen aan het draaiende houden van de kenniseconomie?) en juridische (welke rechten hebben leerlingen om tot een onderwijsinstelling toegelaten te worden?) perspectief. Dit zijn in beginsel *schoolexterne* perspectieven. Dit hoofdstuk sluit af met de stelling dat de school in de eerste plaats een intrinsieke waarde

vertegenwoordigt, die niet in het teken staat van het toevoegen van waarde aan andere cultuurdomeinen en een opdracht heeft die eigen is aan de school en waar leraren ten principale hun onderwijzend handelen op zouden moeten richten.

In het tweede hoofdstuk benadruk ik dat belangen en idealen inherent onderdeel uitmaken van onderwijzen. Het bijzondere aan onderwijssituaties is dat er sprake is van contrasterende belangen die zich gelijktijdig voordoen: sturen en loslaten, nabijheid en distantie, vrijheid en vorming. Pedagogische idealen staan leraren bij in het onderbouwen en maken van handelingskeuzes in de complexe onderwijspraktijk. Hoewel in de actiegerichtheid van alledag die idealen niet vanzelfsprekend onderwerp van gesprek zijn, is dat geenszins een indicatie dat leraren niet over pedagogische idealen beschikken of nadenken. Natuurlijk hebben leraren ideeën over welke onderwijsinhouden ertoe doen, welke didactische werkwijze passender is voor hun leerlingen dan een andere, of hoe ze moeten omgaan met grensoverschrijdend gedrag en waarom een bepaalde aanpak daarbij wenselijk is. Onderwijspedagogische idealen zijn van belang om een richting te vinden en om de moed erin te houden, zelfs of juist als de weerbarstige praktijk telkens laat zien wie of wat er nog tekortschiet. Over idealen in relatie tot leraren en onderwijs is veel gepubliceerd. Aan de hand van een aantal publicaties illustreer ik wat kenmerkend is voor onderwijspedagogische idealen. Ten slotte geef ik het belang aan van het expliciteren van onderwijspedagogische idealen, teneinde deze aan te scherpen, te bespreken met collega's en publiekelijk kenbaar te maken.

Het idee om op een meer systematische wijze na te denken over het opvoeden en het onderwijzen van kinderen, kreeg in de Renaissance hernieuwde aandacht. Vanaf dat moment komt het kind naar voren als een op te voeden en te onderwijzen wezen. Vanaf dat moment 'ontmoeten' leraren kinderen in onderwijssituaties met als doel hen te ondersteunen op hun weg naar volwassenheid. In het derde hoofdstuk wil ik de manier waarop leraren hun leerlingen kunnen 'ontmoeten' in het onderwijs, vanuit verschillende kanten belichten. Allereerst wil ik aangeven dat door de nadruk te leggen op de volwassenheid van leerlingen, het risico bestaat dat leraren voorbijgaan aan het waarderen van leerlingen voor wie ze zijn in het hier en nu. Hoe een ontmoeting met een leerling verloopt, is (onder meer) afhankelijk van het kind zelf, de verwachtingen van de leraar, het vermogen van de leraar om contact te maken met zijn of haar leerlingen, de wijze waarop het onderwijs georganiseerd is en de omgeving waarin de school zich bevindt. Daarnaast is de manier waarop leerlingen kunnen participeren in onderwijs ook een uitdrukking van de manier waarop zij in het onderwijs gewaardeerd worden, bijvoorbeeld als databronnen, respondenten of denkende en handelende subjecten. Ik sluit het derde hoofdstuk af met de stelling dat onderwijs alleen mogelijk is wanneer de leraar de leerling waardeert als een subject dat vatbaar is voor vorming.

In het vierde hoofdstuk zet ik uiteen waarom de waarde(n) van onderwijs deel uitmaakt/uitmaken van het onderwijzend handelen van de leraar, juist in de grootstedelijke context van Rotterdam. Mijn overtuiging is dat leraren, om te kunnen meewerken aan de vorming van volwassenheid bij leerlingen, pedagogische professionaliteit nodig hebben. Hier ligt een prachtige en belangrijke opdracht voor de lerarenopleidingen. Bij pedagogische professionaliteit gaat het er ten eerste om dat leraren zich ervan bewust zijn dat het onderwijs een complexe en open praktijk is. 'Open' omdat er geen gegarandeerde uitkomsten zijn en 'complex' omdat er altijd tegelijkertijd verschillende (tegenstrijdige) belangen spelen. Ten tweede is het van belang dat leraren in staat zijn om hun pedagogische idealen te verkennen, te verwoorden en te bespreken met hun collega's, teamgenoten en andere actoren. Deze op de toekomst gerichte idealen geven richting aan en oriëntatie bij concrete onderwijssituaties in het hier en nu. De derde component van pedagogische professionaliteit betreft het intentionele handelen van leraren dat erop gericht is de leerling als subject te ontmoeten. De opdracht daarbij voor leraren is om zodanig vorm te geven aan hun onderwijzend handelen dat het congruent is met onderwijspedagogische idealen, die op hun beurt het resultaat zijn van zorgvuldige beraadslaging. Ten slotte plaats ik pedagogische professionaliteit in een traditie van waardengeladen invullingen aan de professionaliteit van leraren.

In het laatste hoofdstuk presenteer ik het (deels in ontwikkeling zijnde) onderzoeksprogramma van het lectoraat 'Pedagogische professionaliteit van leraren'. Eerst positioneer ik het lectoraat binnen Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam en benadruk ik de primaire verbinding van het lectoraat met het Instituut voor Lerarenopleidingen. Vervolgens geef ik aan dat het onderzoek in het lectoraat is gericht op het verbeteren van het onderwijzend handelen van leraren vanuit een pedagogisch perspectief. De centrale onderzoeksvraag is gericht op de wijze waarop de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding versterkt kan worden. Door onderzoek te doen naar de drie componenten van pedagogische professionaliteit (pedagogisch bewust zijn, pedagogisch legitimeren en pedagogisch handelen), probeert het lectoraat deze vraag te beantwoorden. Het onderzoek speelt zich af in de overlappende domeinen van het hbo-onderwijs, de beroepspraktijk (primair, voorgezet en middelbaar beroepsonderwijs) en onderzoek. Afsluitend geef ik inzicht in het type opbrengsten dat het lectoraat beoogt.

1

Waarde van de school

Onderwijsexterne perspectieven

De waarde van het onderwijs kan vanuit diverse perspectieven worden belicht. Een mooi voorbeeld hiervan geeft de boekenreeks 'Wat is goed onderwijs?' (Klarus, Borghans & Waterreus, 2014; Klarus & De Vijlder, 2010; Klarus & Dieleman, 2008; Klarus & Simons, 2009), waarin de auteurs deze vraag telkens vanuit een ander perspectief onder de loep nemen: vanuit onder andere de economie, sociologie, bestuurskunde en leerpsychologie. Vanuit deze perspectieven komen belangrijke vragen aan het onderwijsveld aan de orde.

Vanuit economisch perspectief speelt de vraag naar de doelmatigheid van het onderwijs op macroniveau. Het gaat dan bijvoorbeeld om de relevantie van opleidingen voor de arbeidsmarkt: sluit het opleidingsaanbod in een regio goed aan bij de arbeidsvraag bij werkgevers, zijn er voldoende studenten voor een opleiding om deze rendabel te kunnen houden en geven bepaalde opleidingen (met hoge studentenaantallen) wel voldoende perspectief op een baan (Eimers, 2012; Onderwijsraad, 2012)?

Vanuit een sociologische invalshoek spelen de vragen hoe de school omgaat met verschillen tussen de school-, thuis- en jeugdcultuur van leerlingen (Dieleman, 2008; El Hadioui, 2010) en wat de school kan betekenen voor leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond die meer moeite hebben met hun schoolloopbaan of hoe de school een bijdrage levert aan het verkleinen van sociale ongelijkheid of er juist voor zorgt dat de ongelijkheid blijft bestaan (Severiens, 2014).

In nauwe samenhang met het sociologische perspectief ligt vanuit het bestuurlijke en juridische perspectief de waarde van de school in het functioneren als beleidsinstrument om wenselijke en onwenselijke ontwikkelingen in de maatschappij te bevorderen of juist terug te dringen. Denk bijvoorbeeld aan het bevorderen van mediawijsheid of het tegengaan van de radicalisering van kinderen en jongeren (zie bijvoorbeeld de website van Stichting School & Veiligheid).

De leidende vraag in alle drie bovenstaande perspectieven is: wat kan de school voor het werkzame en maatschappelijke leven betekenen?

Het leerpsychologisch perspectief focust op de wijze waarop mensen leren. Hier spelen bijvoorbeeld de volgende vragen: Hoe leren leerlingen feiten en vaardigheden? Hoe leren leerlingen leren? Wat is de zin en onzin van leerstijlen? Wat motiveert leerlingen om te leren en hoe kan dit beïnvloed worden? Leren leerlingen beter wanneer ze samenwerken? Hoe kunnen leraren gebruik maken van de kennis die de laatste jaren ontwikkeld is in de breinwetenschappen? De leerpsychologie levert waardevolle bijdragen aan het beantwoorden van bovenstaande vragen. In die zin kan de leerpsychologie gezien worden als een discipline die ten dienste kan staan van het onderwijs.

Ook de microsociologie heeft voor het onderwijs belangrijke inzichten opgeleverd, onder meer in bewustwording van onbedoelde effecten van interactie- en

communicatievormen in het onderwijs (Dieleman, 2008). Een ander voorbeeld betreft de inzichten die de organisatiekunde heeft opgeleverd voor het onderwijs, in het bijzonder inzake het begrijpen en versterken van leiderschaps- en HRM-praktijken (e.g. Kessels, 2016; Runhaar, 2017).

Hoewel bovenstaande perspectieven verschillen in de mate waarin ze verwachtingen ten aanzien van de school formuleren of juist ten dienste van de school staan, hebben ze met elkaar gemeen dat het externe perspectieven zijn. De waarde van de school wordt immers belicht vanuit perspectieven die niet exclusief of eigen zijn aan de school maar op velerlei organisaties en instanties betrekking kunnen hebben, zoals bedrijven, zorginstellingen of non-profitorganisaties. Ook een ziekenhuis kan bevraagd worden op zijn economische waarde en bedrijven kunnen beoordeeld worden op hun maatschappelijke toegevoegde waarde. Ook bewijzen de inzichten in hoe mensen leren hun waarde voor promotie- en voorlichtingscampagnes van charitatieve instellingen.

De essentiële vraag die resteert is wat de school vanuit zichzelf heeft te bieden. In de volgende paragraaf komt deze vraag aan de orde, aan de hand van de functies die aan het onderwijs worden toegeschreven.

Functies van het onderwijs

In de publicatie 'Goed onderwijs en de cultuur van het meten' (2012) stelt Biesta de vraag waar het onderwijs eigenlijk voor is bedoeld. In reactie op deze vraag beschouwt hij de waarde van het onderwijs vanuit drie functies die onderwijs kan vervullen: de kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende functie.

De *kwalificerende functie* van onderwijs ligt in het verwerven door leerlingen van kennis, vaardigheden en houdingen om te kunnen functioneren in de wereld. Dit kan de wereld van het werkzame leven betreffen, maar kan zich ook uitstrekken naar andere levenssferen, zoals de wereld van de cultuur of politiek en het maatschappelijk leven.

De *socialiserende functie*¹ van het onderwijs ligt in het inleiden van kinderen en jongeren in sociale, culturele, economische, politieke en religieuze levenssferen. Het gaat hierbij veelal om een proces waarin de nieuwe generatie de waarden, normen en andere cultuurkenmerken van een bepaalde groep internaliseren. Het onderwijs speelt een belangrijke rol in de socialisatie van kinderen en jongeren, maar is niet de enige speler. Ook het gezin (Lusse, 2015), de buurt, religieuze

1 Dekkers en Meijnen (2003) verwijzen naar deze functie met de term integratiefunctie, en geven een engere beschrijving, met de focus op burgerschap. Dit komt weer overeen met wat ook wel de pedagogische functie van het onderwijs genoemd wordt.

instellingen en de peergroup (e.g. Harris, 2011) werken mee aan de socialisatie van kinderen en jongeren. Op school leren leerlingen expliciet bepaalde normen en waarden, bijvoorbeeld met betrekking tot democratisch burgerschap of religieuze overtuigingen. Dit wordt ook wel de 'pedagogische functie' van het onderwijs genoemd, waarbij het pedagogische in functie staat van het vormen van kinderen en jongeren naar bepaalde waarden en principes (e.g. Pels, 2012). Daarnaast ontwikkelen kinderen en jongeren op school ook allerlei vaardigheden, inzichten en houdingen die niet doelbewust in het curriculum zijn opgenomen, zoals hoe ze op een effectieve wijze een les kunnen ontregelen, wat de betekenis van vriendschap is of welke gedragingen eraan bijdragen om toegelaten te worden tot een bepaalde subcultuur. Deze onbedoelde lessen worden ook wel 'het verborgen curriculum' genoemd (Jackson, 1990; Meijer, 2013).

De *persoonsvormende functie* beschrijft Biesta als de bijdrage aan de vorming tot 'het willen zijn van een persoon' van kinderen en jongeren. Hiermee geeft hij uitdrukking aan zijn opvatting dat het bij persoonsvorming niet gaat om het vormen van kinderen en jongeren richting een bepaald vooropgezet (bildungs) ideaal, '...maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken' (Biesta, 2018b, p. 21). Persoon-zijn beschrijft Biesta in termen van begrensde vrijheid. Het gaat bij persoonsvorming om het verleiden van kinderen en jongeren om hun vrijheid te ontdekken (de vrijheid om ergens ja of nee op te zeggen) en om volwassenen met deze vrijheid om te leren gaan. Bij volwassen vrijheid gaat het niet om een soevereine vrijheid, maar om vrijheid die weerstand duldt van anderen en de wereld waarin we leven (cf. Meirieu, 2016).

Behalve over de drie bovengenoemde functies van het onderwijs spreken onderwijssociologen ook over de *differentiatiefunctie* (Dekkers & Meijnen, 2003). Bij de differentiatiefunctie gaat het om het laten 'voorsorteren' van leerlingen op het vervullen van uiteenlopende posities in de samenleving. Het gaat hierbij in het onderwijs zowel om de overgang tussen verschillende opleidingen als om de overgang tussen opleiding en werk. Deze functie heeft sterke overeenkomsten met de kwalificerende functie, omdat het in aanmerking komen voor bepaalde posities in de samenleving ook bepaalde kwalificaties vraagt, denk hierbij bijvoorbeeld aan de opleidingsvereisten in vacatures. Kemmis en Edward-Groves (2018) hebben het over de 'dubbele functie van het onderwijs': enerzijds gaat het om het vormen en het ontwikkelen van individuen met kennis en capaciteiten die nodig zijn om een 'goed' leven te kunnen leiden. Anderzijds gaat het om het vormen en ontwikkelen van een goede samenleving, waarin wat 'goed' is voor de mensheid als geheel het leidende principe vormt. Deze functies raken aan de socialiserende en persoonsvormende functie, maar hebben (hoewel 'het goede' niet gedefinieerd is) zeker in vergelijking met de persoonsvormende functie een sterkere normatieve (voorschrijvende) connotatie.

Intrinsieke waarde van het onderwijs

17

De bovengenoemde kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende functie zijn onlosmakelijk verbonden met de waarde van het onderwijs. Echter, het onderwijs richt zich niet met name in zijn kwalificerende en socialiserende functie op de vraag wat het onderwijs voor de samenleving kan betekenen. Daarmee is de school dienstbaar aan externe domeinen en nog geen doel op (in) zichzelf.

Publieke belangen, privébelangen en eigen belangen

Vanzelfsprekend mag de samenleving verwachtingen hebben van de school, al is het maar omdat het een instelling is die met publieke middelen gefinancierd wordt. De verwachtingen die de samenleving van de school heeft, zijn echter veelzijdig en hooggespannen. Van de school wordt bijvoorbeeld in toenemende mate verwacht dat zij een bijdrage levert aan maatschappelijke integratie en cohesie. Pels en Boutellier (2011) schreven tien jaar geleden al dat de individualisering, toename van etnisch-culturele diversiteit en bedreigingen van de democratie vanuit extremistische groepen prominent op de politieke agenda staan en dat de verwachting is dat de school (vanuit haar socialiserende functie) de hieraan verbonden maatschappelijke problemen het hoofd kan bieden. Dat de school een taak te vervullen heeft voor de maatschappij, staat niet ter discussie (cf. Biesta, 2020). Echter de mate waarin de school tegemoet moet komen aan alles wat er van haar verlangd wordt, staat wel ter discussie. Steeds vaker wordt in termen van een performativiteitscultuur (e.g. Ball, 2003; Kelchtermans et al., 2009; Lyotard, 1979) over de school gedacht; een cultuur waarin niet alleen verwachtingen leven, maar scholen ook afgerekend worden op het behalen van de gewenste opbrengsten in meetbare termen en op een kostenefficiënte wijze (Biesta, 2012; Kneyber & Evers, 2013; Masschelein & Simons, 2006; Meijer, 2013). Biesta (2020, p. 16) spreekt in dit licht treffend over overspannen verwachtingen en de school 'als klusjesman van de samenleving'.

De waarde van onderwijs wordt niet alleen in verband gebracht met het publieke belang, maar de waarde van de school wordt ook gekoppeld aan de privésfeer van het gezin (Lusse, 2015; Pels, 2000). Gezinnen willen vaak dat de school de normatieve en wereldbeschouwelijke lijn van thuis doortrekt. Meijer (2013) stelt met Levinson (1999) dat het risico van het benadrukken van vrijheid van onderwijs als schoolkeuze vrijheid van ouders is dat stilzwijgend wordt aangenomen dat het belang van de ouders vanzelfsprekend samenvalt met het belang van hun kinderen. De school kan soms juist breken met wat kinderen vanuit een gezinssituatie meekrijgen en in die zin kinderen 'bevrijden' van de normatieve en wereldbeschouwelijke opvattingen van hun ouders.

Meijer plaatst de school tussen gezin en samenleving. Ze doet dat niet vanuit de opvatting dat de school een soort van knooppunt zou moeten vormen tussen het gezin, de buurt en andere maatschappelijke verbanden (vgl. Pels, 2011), maar benadrukt juist de zelfstandige positie die onderwijs in zou moeten nemen. Meijer (2013) beschouwt onderwijs als een cultuurgebied dat te midden van andere cultuurgebieden (recht, religie, kunst, wetenschap, zorg, economie en politiek) een (relatief) zelfstandige positie inneemt. Dit betekent dat onderwijs niet alleen ten dienste staat van andere cultuurgebieden (zoals het leveren van kenniswerkers voor de kenniseconomie of van kinderen en jongeren die een bepaalde geloofsovertuigingen onderschrijven), maar ook een eigen waarde vertegenwoordigt. Wanneer onderwijs er alleen was voor anderen cultuurgebieden, zou het voorbijgaan aan zijn intrinsieke waarde. Deze uitwerking sluit aan bij wat Arendt (1958) de 'tussenruimte' noemt: de school neemt een zelfstandige positie in ten opzichte van de maatschappelijke en politieke instituties en heeft een eigen opdracht te vervullen.

Persoonsvormende functie en intrinsieke waarde

Voor het verkennen van de intrinsieke waarde van onderwijs vormt de persoonsvormende functie (die eerder in dit hoofdstuk ter sprake kwam) een mooie invalshoek. De persoonsvormende functie van onderwijs is niet gericht op vastomlijnde uitkomsten of opbrengsten die direct voordeel moeten opleveren voor andere cultuurgebieden. Het gaat namelijk eerder om het openen van deuren en het bieden van perspectieven die tot ongewisse uitkomsten kunnen leiden, dan om het behalen van vooraf gestelde doelen. Om met Biesta (2015b) te spreken, gaat het om het 'prachtige risico van onderwijs'.

De persoonsvormende functie van onderwijs is ingebed in de relatie van de leraar met de leerling. Deze relatie is pedagogisch van aard, in die zin dat deze is gericht op het volwassen willen zijn van het kind (Nohl, 1933). Langeveld (1969) spreekt over volwassenheid² in termen van 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Zelfverantwoordelijke zelfbepaling heeft betrekking op de mondigheid van het kind en het vinden van een zelfstandige plaats in de wereld in verbondenheid met anderen. De weg naar volwassenheid kunnen kinderen niet alleen afleggen en zij worden niet volwassen geboren. Daarom ligt er een opdracht en morele verantwoordelijkheid bij opvoeders en leraren om kinderen te ondersteunen op hun weg naar volwassenheid (Lodewijks-Frencken, 1989).

2 Zoals eerder aangegeven spreekt Biesta ook over volwassenheid, maar hij werkt dit uit richting een specifiek vrijheidsbegrip. 'Volwassen vrijheid is het steeds mee laten wegen van de vraag of dat wat je wilt doen, wat je verlangt of wat je verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven' (Biesta, 2018a, p. 20).

De pedagogische betekenis van onderwijs voor kinderen en jongeren is dat het hen in positie brengt en toerust om de weg naar volwassenheid te betreden. Simons en Masschelein (2017) veronderstellen dat de school bijdraagt aan het op eigen benen in de wereld kunnen staan van kinderen en jongeren, in termen van vrijheid, gelijkheid en vorming.

Onderwijs biedt *vrijheid*, omdat het breekt met de idee van voorbestemming, namelijk dat de toekomst al zou vastliggen en een dubbeltje nooit een kwartje zou kunnen worden. Het gaat immers niet om reproductie van de maatschappelijke orde, dus niet om het inpassen van kinderen en jongeren in een bepaalde stand, klasse of beroepsgroep. Simons en Masschelein (2017) relateren de vrijheid die onderwijs biedt aan de oorspronkelijke betekenis van het woord school. School, in het Grieks *scholé*, betekent oorspronkelijk vrije tijd: tijd die vrijgemaakt is van 'produceren' in economische en huishoudelijke zin en daardoor gelegenheid biedt om te studeren en te oefenen. Onderwijs biedt kinderen en jongeren de 'vrije tijd' om te oefenen, fouten te maken en op deze wijze aan hun vorming te werken {Masschelein, 2012 #46}(Biesta, 2015b; Masschelein & Simons, 2012). Een belangrijke pedagogische aanname in het onderwijs is '(...) dat jonge mensen niet voorbestemd zijn, maar precies tijd en ruimte moeten krijgen zelf een bestemming te zoeken' (Simons & Masschelein, 2017, p. 93).

De pedagogische *gelijkheid* waar het onderwijs van uitgaat, ligt volgens Herbart (1889) besloten in de aanname dat elk kind vatbaar is voor vorming, ongeacht feitelijke verschillen tussen kinderen (zoals verschil in intelligentie, interesse, sociaaleconomische status, etniciteit). Meirieu (2004, p. 66) schrijft hierover: 'Niemand kan opvoeden, noch onderwijzen, zonder er vanuit te gaan dat de ander tegenover hem, opvoedbaar is'. Mollenhauer (1983) spreekt in dit verband over het gelijkheidspostulaat³; in het onderwijs moet men wel uitgaan van de fundamentele menselijke mogelijkheid om als subject aangesproken te worden. Dit betekent dat scholen kinderen niet op basis van vooroordelen mogen benaderen (meisjes zijn slecht in techniek en wiskunde, kinderen uit achterstandswijken doen het op school altijd minder goed, et cetera), maar altijd dienen uit te gaan van de mogelijkheid dat kinderen vatbaar zijn voor vorming. Dit vraagt om aanbod (een actie van de leraar) en om vrijheid voor het kind om zich op de eigen manier aan dat aanbod te vormen. Daarmee is de uitkomst van die vorming ongewis. Zoals Meijer zegt: 'En daardoor, wie weet, iets of zelfs heel iemand anders worden dan je van huis uit had kunnen denken...' (2013, p. 127).

3

Een postulaat is een stelling die volgens de strikte normen van een wetenschap niet bewezen kan worden, maar die niettemin moet worden aangenomen omdat er anders ongewenste gaten vallen in een theorie of filosofisch systeem (bron: www.cultureelwoordenboek.nl).

De derde vorm van bijdragen door de school betreft *vorming*. Vorming heeft hier een dubbele betekenis: enerzijds vindt de vorming van leerlingen plaats op basis van didactische arrangementen en aangeboden inhouden (sturing van buitenaf) en anderzijds gaat het om het werken aan 'de eigen vorm' door het kind (sturing van binnenuit). Meirieu (2004) heeft het wat de sturing van buitenaf betreft over wat de leraar kan doen om het verlangen om te leren bij leerlingen op te roepen. Het gaat volgens Meirieu om didactische vasthoudend, wat zoveel betekent als het blijvend creatief nadenken over hoe leerlingen grip kunnen krijgen op een bepaalde leerstof. Hij vervolgt dat sturing van binnenuit gaat over wat leerlingen zelf gaan doen met de stof die ze zich eigen hebben gemaakt, hoe zij die inzetten om te werken aan hun 'eigen vorm'. De leerling wil zelf iemand zijn en worden (cf. Langeveld, 1969). Leerlingen hebben dankzij (of ondanks) alle onderwijsleersituaties die voor hen bedacht zijn, altijd nog de vrijheid om zich wel of niet met aandacht en interesse te richten op een bepaalde inhoud; zij laten zich niet bij voorbaat beteugelen.

Meijer (1984) geeft vanuit een cultuurperspectief invulling aan de 'sturing van buitenaf' bij de vorming van leerlingen. Zij schrijft daarover in navolging van Imelman (1995) dat de centrale vraag in de pedagogiek de cultuuroverdracht tussen generaties betreft. Daarbij gaat het enerzijds om het inleiden van kinderen en jongeren in een vanuit het verleden overgeleverde en in het heden geleefde cultuur. En anderzijds gaat het om het zich eigen maken en vernieuwen van de cultuur door de nieuwe generatie, hetgeen garandeert dat de cultuur weer een toekomst heeft. Zoals eerder aangegeven ligt het accent bij Biesta meer op sturing van binnenuit, dus op de vraag wat leerlingen met al hun gevormdheid gaan doen. Biesta (2015a, 2018a en 2018b) beschrijft het vrijheidsbegrip in termen van dat kinderen en jongeren zich volwassen willen⁴ verhouden tot hun vrijheid. Het gaat hem om existentiële vrijheid: om de vraag hoe iemand wil bestaan in de wereld en zich daarbij wil laten begrenzen door de ander en het andere (cf. Meirieu, 2016). Hoewel deze posities tegengesteld zijn aan elkaar, liggen ze ook in elkaars verlengde (cf. Janssen et al., 2019). Beide zijn nodig voor de persoonsvorming. De leden van de nieuwe generatie vormen zich op basis van de overgeleverde cultuur en nemen tegelijkertijd de verantwoordelijkheid op zich om vanuit een volwassen vrijheid te bepalen hoe ze hun eigen leven gaan leiden. Met de komst van de nieuwe generatie zal de overgeleverde cultuur levend worden gehouden en tegelijkertijd worden vernieuwd.

4 Bieri (2006) stelt in dit verband dat wilsvorming bij de mens mogelijk is wanneer de gelegenheid zich voordoet om iets te verlangen, tevens moet iemand over de middelen beschikken om gebruik te kunnen van maken van de gelegenheid, ook moet iemand beschikken over de vaardigheid om iets te kunnen en ten slotte moet iemands innerlijke profiel passen bij hetgeen verlangd wordt. Uit deze vier inperkingen wordt duidelijk dat onze wilsvorming fundamenteel afhankelijk is van een speelruimte die we niet zelf geschapen hebben. Daarom stelt Bieri (2006) met grote nadruk dat we slechts kunnen spreken van een voorwaardelijke wil (Dohmen, 2012). Bij het beïnvloeden van de voorwaardelijke wil richting de onvoorwaardelijke wil (zeker met betrekking tot gelegenheid, middelen en vaardigheden) heeft het onderwijs een belangrijke rol te vervullen.

De uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming lijken iets utopisch of zelfs naïefs te hebben in het licht van de huidige onderwijspraktijk. In hoeverre kan er daadwerkelijk sprake zijn van vrijheid om onderwijs te volgen tijdens de coronacrisis, waarin kinderen voornamelijk thuisonderwijs krijgen en blijkt dat niet alle kinderen thuis kunnen beschikken over een rustige werkplek en de benodigde ICT-middelen (cf. Dondorp & Pijpers, 2020)? In hoeverre is er daadwerkelijk sprake van gelijkheid op school wanneer uit onderzoek blijkt dat de school juist (onbedoeld) bijdraagt aan de reproductie van ongelijkheid in plaats van dat ze deze opheft⁵, bijvoorbeeld doordat sociale klasse nog steeds sterk bepalend is voor schoolsucces (De Beer & Pinxteren, 2016; Mijs, 2016; Vogels, Turkenburg & Herweijer, 2021; Sandel, 2020) of doordat sommige kinderen wel en andere kinderen geen toegang hebben tot schaduwonderwijs⁶ (Elffers & Jansen, 2019)? En in hoeverre is er sprake van vorming in vrijheid wanneer leraren verschillende verwachtingen koesteren ten aanzien van verschillende groepen leerlingen op basis van niet ter zake doende kenmerken (zoals sociaaleconomische status of etnische achtergrond) (Rosenthal & Jacobson, 1968)? Dit uit zich bijvoorbeeld in het verschaffen van ongelijke leermogelijkheden voor verschillende kinderen door leraren (Rubie-Davies, 2014; Timmermans & Rubie-Davies, 2018). Hoewel de praktijk weerbarstig is en het onderwijs niet altijd uitwerkt zoals gehoopt, volgt daar niet logischerwijs uit dat deze uitgangspunten overboord gegooid kunnen worden. De uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming dienen als wenkende perspectieven die, hoewel ze niet zonder meer te realiseren zijn, de moeite van het nastreven waard blijven.

5 De Netflix documentaire 'Operation varsity blues; The college admissions scandal' werpt licht op het schandaal waarin 'the rich and famous' toelating voor hun kind op een van de prestigieuze universiteiten in Amerika zekerstellen. Voor de Nederlandse onderwijscontext geeft de HUMAN documentaireserie 'Klassen' een mooi beeld van de strijd voor gelijke kansen in het onderwijs.

6 Schaduwonderwijs betreft een betaald onderwijsaanbod en is gericht op de ondersteuning of verbetering van het leren en presteren op school, buitenschoolse lessen in vakken die geen deel uitmaken van het reguliere onderwijsprogramma (Elffers & Jansen, 2019).

Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat de intrinsieke waarde van het onderwijs in het bijzonder betrekking heeft op de persoonsvorming (vorming gericht op volwassenheid). De onderwijspedagogische uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming zijn daarbij eigen aan de school. Deze uitgangspunten kunnen niet zonder meer aan andere instituten of cultuurdomeinen dan opvoeding en onderwijs worden toevertrouwd. In het werkzame leven ligt het primaat op productieve tijd en niet zozeer op vrijgemaakte tijd om te oefenen en te studeren. En in het politieke bedrijf gaat het eerder om competitie dan om gelijkheid (zero sum: winst van de één leidt noodzakelijkerwijs tot het verlies van de ander). Ten slotte gaat het in een religieuze setting eerder om het inslijpen van een geloofssysteem dan om vorming in vrijheid (cf. Waterink, 1958). Met de pedagogische uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming wordt het belang van kinderen en jongeren gediend in die zin dat ze hen ondersteunen op hun weg naar volwassenheid. Om deze uitgangspunten in leven te houden en telkens van nieuwe kracht te voorzien, hebben degenen die daar in de meest directe zin een opdracht te vervullen hebben (de leraren), bezieling nodig (cf. IJsseling, 2020). Deze bezieling wordt in het volgende hoofdstuk uitgewerkt aan de hand van (pedagogische) idealen.

2

Waarden van onderwijzen

Wie gaan over de waarden van onderwijs?

In onderwijs gaat het, zoals in de meeste sectoren, niet alleen om het verrichten van goed werk maar ook om 'het goede' met het werk doen (MacIntyre, 2013). Wat het goede is, hangt samen met de waarden die in en met het onderwijs worden nagestreefd. Hoewel ik in de inleiding heb gesteld dat leraren het primaat hebben als het gaat om het invullen van wat deze waarden moeten omvatten, zijn zij niet de enigen die hier uitspraken over kunnen en mogen doen. Ook de overheid speelt een rol bij het vaststellen van de waarden waaraan het onderwijs zou moeten bijdragen. Voorbeelden hiervan zijn het recht op onderwijs voor ieder kind (zie het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind van 20 november 1989), de bemoeienis van de overheid met de vormgeving van de opleidings- en arbeidsstructuur van leraren (Onderwijsraad, 2018) en de wettelijke verankering van de drievoudige kwalificatieopdracht⁷ voor het middelbaar beroepsonderwijs. De Ruyter en Kole (2010) benadrukken dat de bemoeienis van de overheid met de waarden van onderwijs zich tot het minimum zou moeten beperken. In een open democratische samenleving heeft de overheid een neutrale opstelling ten aanzien van wat 'het goede leven' van haar burgers inhoudt. De overheid beperkt zich tot het bewaken en borgen van de (wettelijke) randvoorwaarden zodat het voor burgers mogelijk is een zelfgekozen invulling aan hun leven te geven. Toegepast op onderwijs zal de overheid niet voorschrijven wat de te verkiezen levensbeschouwelijke overtuiging voor scholen is of wat de idealen van leraren zouden moeten zijn. Een andere meer praktische reden voor de beperkte bemoeienis van de overheid is de complexiteit van professionele praktijken. De overheid heeft onvoldoende kennis en kunde om de complexe vraag te beantwoorden die zich in menig professionele praktijk voordoet: 'Wat is voor deze persoon (bijvoorbeeld leerling, patiënt, cliënt, oudere of wijkbewoner) het meest in zijn of haar belang en waarom?'. Het is voor een overheid veel efficiënter en effectiever om professionals aan het roer te laten, als gaat om het reguleren van de waardengeladen afwegingen die meestal gepaard gaan met een diepgaande (impliciete) kennis van de betreffende praktijk (cf. De Vijlder & Huisman, 2012). Ponte (2003) stelt in dit verband dat de professionaliteit van leraren niet alleen extrinsiek gestuurd wordt door kaders die anderen hebben vastgesteld (de overheid, besturen, de schoolleiding) of door verwachtingen van derden (wetenschappers, leerlingen, ouders, belangengroepen). Doordat de onderwijspraktijk complex, veranderlijk en onvoorspelbaar is, zullen leraren hun handelen steeds moeten aanpassen aan nieuwe omstandigheden. Dat vraagt om professionaliteit die intrinsiek gestuurd is, wat wil zeggen dat leraren zelf in staat

7

In de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) van 1996 wordt gesproken over een drievoudige opdracht voor het beroepsonderwijs: 1. kwalificatie voor een beroep, 2. kwalificatie voor democratisch burgerschap en 3. kwalificatie voor doorstroming naar vervolgonderwijs.

moeten zijn om te bepalen wat in een concrete situatie de gewenste doelen zijn en op welke manier zij die doelen het best kunnen bereiken.

Vanuit het perspectief van intrinsieke professionaliteit is het handelen van leraren niet alleen functioneel van aard, gericht op het inzetten van middelen om vooraf gestelde doelen te behalen, maar ook substantieel van aard, gericht op het vellen van een evaluatief oordeel over de inzet van de middelen zelf (Biesta, 2009; Mannheim, 1940). Bepaalde middelen zijn zeer effectief voor het behalen van bepaalde doelen maar inzet van die middelen wordt toch niet wenselijk geacht. Het onderhuids implanteren van een gps-tracker bij kinderen zou een zeer effectief middel zijn om te weten waar ze zich (in de school) bevinden, maar wordt doorgaans niet als wenselijk gezien, bijvoorbeeld omdat het kinderen de kans ontnemt zich ongezien terug te trekken. Leraren ontkomen er niet aan om in specifieke onderwijssituaties waardenoordelen te vellen over wat het 'goede' is om te doen (Bakker & Wassink, 2015; Claasen, 2013).

Antinomische structuur van pedagogische belangen

De leidende vraag voor leraren bij het maken van waardenoordelen is: wat dient voor bepaalde leerlingen op een bepaald momenten in bepaalde situaties het meeste hun belang, en waarom? (Van Kan, Ponte & Verloop, 2013a). Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moeten leraren zich bewust zijn van het gegeven dat in de interacties met hun leerlingen altijd verschillende belangen een rol spelen. Het zien van deze belangen is een voorwaarde om recht te kunnen doen aan de verschillen tussen leerlingen.

Een belangrijk begrip binnen de pedagogiek dat verband houdt met meervoudige belangen die in opvoeding en onderwijs spelen, is 'antinomie'. Een pedagogische antinomie is een spanningsverhouding tussen twee polen waarin die spanning niet mag verdwijnen, omdat beide polen van belang zijn in het opvoeden en onderwijzen van kinderen en jongeren.

Een klassieke antinomie in de pedagogiek, die raakt aan de ideaaltypische uitgangspunten vrijheid, gelijkheid en vorming in relatie tot de ontoereikende praktijk (zie onder 'Intrinsieke waarde van het onderwijs' in hoofdstuk 1), betreft *ideaal en werkelijkheid*. Meijer (1999) schrijft over deze antinomie het volgende:

De opvoeder moet zowel op de werkelijkheid van dit kind nu gericht zijn als op de mogelijkheden die in de toekomst voor dit kind liggen, ofwel op het ideaal dat in de toekomstige volwassene gerealiseerd zou kunnen zijn. De liefde voor het ideaal dat zijn schaduw in de mogelijkheden van dit kind vooruitwerpt, moet in evenwicht worden gehouden door de liefde voor het kind zoals het nu in de werkelijkheid is. (p. 40)

Wanneer een van de polen (ideaal of werkelijkheid) wordt opgeofferd voor de ander, dan verdwijnt het spanningsveld en daarmee de pedagogische gerichtheid van het handelen.

Een andere bekende antinomie in de pedagogiek betreft *führen oder wachsenlassen* (leidinggeven of laten groeien) (Litt, 1967). Ook hier kan niet een van de twee polen boven de ander gesteld worden: 'leidinggeven' zal zich in opvoeding en onderwijs altijd moeten laten corrigeren en begrenzen door het tegenbeeld 'laten groeien'. En andersom. Litt (1967) schrijft hierover:

Men kan in het leidinggeven, dat zich bewust is van zijn verantwoordelijkheid, nooit het recht vergeten dat is toegestaan aan het zichzelf ontwikkelende leven. Evenmin kan men, in het respectvolle en geduldige laten groeien, nooit de plicht vergeten die het fundament is van het opvoedende handelen. (p. 97)

Een derde voorbeeld van een pedagogische antinomie is die tussen *nabijheid en distantie* (Kieviet, 1999). Dit is in zekere zin een variant op de hiervoor genoemde antinomie tussen leidinggeven en laten groeien. Een ideaal in de onderwijspraktijk is om dicht bij de leerlingen te staan en indien mogelijk een persoonlijke relatie met hen te onderhouden. Tegelijkertijd vraagt onderwijs voldoende afstand tot de leerlingen, want alleen in vrijheid kunnen zij zelf exploreren en richting geven aan hun vorming. Kieviet (1999, p. 5) benoemt de antinomische structuur van de belangen die hier spelen als volgt: 'Nabijheid mag niet verstikken, maar moet ruimte laten, waartoe een zekere distantie nodig is'.

Bovenstaande antinomieën zijn constitutief voor de pedagogiek, dat wil zeggen: zonder deze spanningsvelden is er geen opvoeding en onderwijs mogelijk (Meijer, 1999). De bovenstaande voorbeelden van pedagogische antinomieën zijn in algemene termen geformuleerd, maar een formulering in meer concrete termen, verbonden aan de onderwijspraktijk van alledag, is ook mogelijk (Helsper, 1996; Onderwijsraad, 2013). In eerder werk verwijs ik met de term 'bumpy moment' naar de antinomische structuur van belangen. De essentie van een bumpy moment⁸ is dat er sprake is van een in de ogen van een leraar daadwerkelijk legitieme handeling en een achteraf geconstrueerd (tijdens het bekijken van een video-opname van de les) legitiem handelingsalternatief (Van Kan, Ponte & Verloop, 2010b).

Het eerste voorbeeld van een bumpy moment staat in figuur 1: een mbo-docent ziet

8 Romano (2006) gebruikte de term bumpy moment om onderwijsmomenten te beschrijven die om reflectie van de leraar vragen, gericht op het nemen van een onmiddellijke beslissing over hoe een bepaald praktijkprobleem aan te pakken. Het praktijkprobleem is niet gemakkelijk op te lossen, is van belang voor de leraar en heeft in de ogen van de leraar gevolgen voor de toekomst of een effect op de leerlingen in de klas.

in de leerwerkplaats van de opleiding automonteur, een aantal leerlingen in de weer met een zwaar motorblok en een krik. In de antinomische structuur staat aan de ene kant het belang van de studenten om vrij te kunnen uitproberen (daadwerkelijke legitieme handeling) en aan de andere kant het belang van de studenten om binnen een fysiek veilige leeromgeving de opdrachten te kunnen uitvoeren (legitiem handelingsalternatief). De antinomie voor deze docent gaat over uitdaging en veiligheid). Veiligheid mag hierbij niet in de plaats komen van uitdaging en andersom.



Figuur 1: Storyboard opleiding automonteur

Een ander voorbeeld van een bumpy moment staat in figuur 2: er gaat een telefoon van een leerling af tijdens de geschiedenisles. De daadwerkelijke legitieme handeling in de ogen van de leraar is het gebieden van het inleveren van de telefoon; regels zijn regels. Naderhand heeft de leraar een legitiem handelingsalternatief geconstrueerd waar hij het belang ziet van het bieden van gelegenheid aan de leerling om de situatie uit te leggen; wellicht had de leerling een goede reden om de telefoon bij zich te hebben. De antinomie voor deze leraar betrof het context-onafhankelijk hanteren van regels en het maken van een situationele inschatting van het voorval.



Figuur 2: Storyboard geschiedenisles

Samen met collega's heb ik een analyse gemaakt van ruim honderd bumpy moments en dit heeft geleid tot een typering van wie-, hoe- en wat-dilemma's die betrekking hebben op leraar-leerling-interacties in dagelijkse onderwijssituaties (Van Kan, Brouwer & Zitter, 2013). Dilemma's hebben we daarbij opgevat in overeenstemming met de structuur van een antinomie. Het gaat bij deze dilemma's dus niet om de keuze tussen twee kwaden, maar om de keuze tussen twee handelingsalternatieven in complexe situaties, die beide verdedigbaar zijn (cf. Groundwater-Smith, Ewing & Cornu, 2011).

Wie-dilemma's hebben betrekking op de wijze waarop leraren hun professionele rol zien in relatie tot het bijdragen aan de vorming van leerlingen. Voor de mbo-sector gaat het bijvoorbeeld om het dilemma voor docenten tussen enerzijds de rol van een 'klassieke' leraar aannemen en de leerlingen vanuit didactische overwegingen begeleiden en anderzijds zich als beroepsbeoefenaar opstellen en (in het verlengde daarvan) als rolmodel.

Hoe-dilemma's gaan over hoe leraren het leren van leerlingen stimuleren en begeleiden. Een voorbeeld hiervan heeft is het organisch laten verlopen van een onderwijsleersituatie of het vasthouden aan de gestructureerde lesvoorbereiding. Bij *wat-dilemma's* gaat het erom welke leerinhouden (kennis, vaardigheden en attituden) leerlingen zich eigen moeten maken. Een kenmerkend dilemma in deze categorie is de focus op het curriculum versus focus op de capaciteiten van de leerling. Zo kan bij de opleiding ICT een student een eigen oplossingsstrategie hanteren voor een softwareprobleem. Neemt de leraar daar genoeg mee of legt hij de nadruk op de oplossingsstrategie die het handboek voorschrijft?

Een van de standaardwerken over dilemma's in het onderwijs is dat van Berlak en Berlak (1981). Deze onderzoekers hebben een 'dilemma-taal' ontwikkeld, bestaande uit zestien dilemma's. Ook zij kiezen ervoor om de dilemma's zo te formuleren dat de verschillende kanten van het dilemma (afhankelijk van het doel dat iemand voor ogen heeft) verdedigbaar zijn, waarbij tegelijkertijd duidelijk wordt dat de ene kant van het dilemma niet zonder de andere kant kan. Zij delen de dilemma's op in drie categorieën: sturing, curriculum en maatschappij. Sturingsdilemma's gaan over wie in overwegende mate de onderwijssituatie bepaalt, de leraar of de leerling. Curriculumdilemma's hebben betrekking op de overdracht van lesinhouden. Een voorbeeld: zien leraren het leren van leerlingen als een sociale of meer als een individuele activiteit? De maatschappijdilemma's ten slotte gaan over vraagstukken zoals de verdeling van middelen en de positie van minderheidsgroepen. Een voorbeeld van zo'n dilemma is: worden alle leerlingen gelijk behandeld of bekijkt een leraar elke leerling als een uniek 'geval'?

De antinomische structuur van belangen illustreert hoe complex het handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk is. Het gaat niet om een eenduidig goed-fout of effectief-niet effectief, maar om spanningsvelden waar leraren zich in hun onderwijs telkens opnieuw toe moeten verhouden. Een mooie illustratie van deze complexiteit geeft de titel van het boek van Van Manen (2014): 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen'. Lyons (1990) gebruikt in zijn werk dilemma's van leraren om aan te tonen dat er geen kant-en-klare en juiste manieren van handelen zijn. 'Juistheid' moet in zijn visie altijd worden gezien in relatie tot een specifieke leerling, in een specifieke situatie. De vraag wat 'juist' is voor leerlingen, is een waardengeladen vraag. Waarden kunnen richtinggevend zijn voor het handelen in complexe onderwijssituaties waar zich, vanuit een onderwijs-pedagogisch oogpunt, altijd meerdere belangen tegelijk voordoen. Pols (2011, p. 32) haalt in dit verband aan dat het leraarsberoep een 'onmogelijk' beroep is: 'Omdat er voortdurend onverzoenlijke zaken met elkaar verzoend moeten worden: gelijkheid (gelijke ontwikkelingskansen) met ongelijkheid (ongelijke startposities), heteronomie (opgelegde regels) met autonomie (zelf iets ondernemen), betrokkenheid (bij) en (voldoende) afstand (van de leerlingen)'.

Waarde van idealen voor leraren

Voor het vinden van richting in de verschillende belangen die inherent deel uitmaken van de onderwijspraktijk, moeten leraren zich kunnen beroepen op idealen die inhoud kunnen geven aan vragen over wat het belang van leerlingen dient, wat ze zouden moeten leren en waartoe en wat het betekent om volwassen te zijn en een goed leven te kunnen leiden (cf. Biesta, 2009).

De Ruyter en Kole stellen dat idealen een bijzonder soort waarden zijn, zij spreken over 'ideal values' (2010, p. 211). In eerder werk heeft De Ruyter idealen als volgt

gedefinieerd (2003, p. 469): 'Thus, ideals are imagined excellences; they are dreams or visions and therefore they can be the most superb imaginable'. Idealen fungeren als hulpmiddelen om een selectie te maken uit doelen, middelen en inhouden. Idealen dienen hierbij niet als concrete handelingsinstructies, maar als oriëntatiekaders die richting geven bij het maken van belangenafwegingen. Frankfurt (1999) stelt dat idealen inspiratie bieden voor het concrete handelen; alleen in het licht van idealen zijn mensen in staat om beslissingen te nemen. Zonder idealen is er geen richting en zonder richting zijn mensen niet in staat om intentioneel te handelen.

Idealen overstijgen de bestaande situatie en zijn in zekere zin onbereikbaar (Adams, 1999). Hansen (2000) schrijft in dit verband:

Ideals point to territory beyond the familiar, the known, the previously attainable. They embody possibilities the human spirit generates. Even though they may be out of reach, ideals can provide a source of guidance and courage. A teacher whose ideal is for all students to learn, and to enjoy learning, may not need a tap on her shoulder to remind her of how challenging, or perhaps impossible, the ideal is to realize. Nonetheless, the teacher relies upon the ideal to strengthen and to broaden her pedagogical efforts. (p. 42)

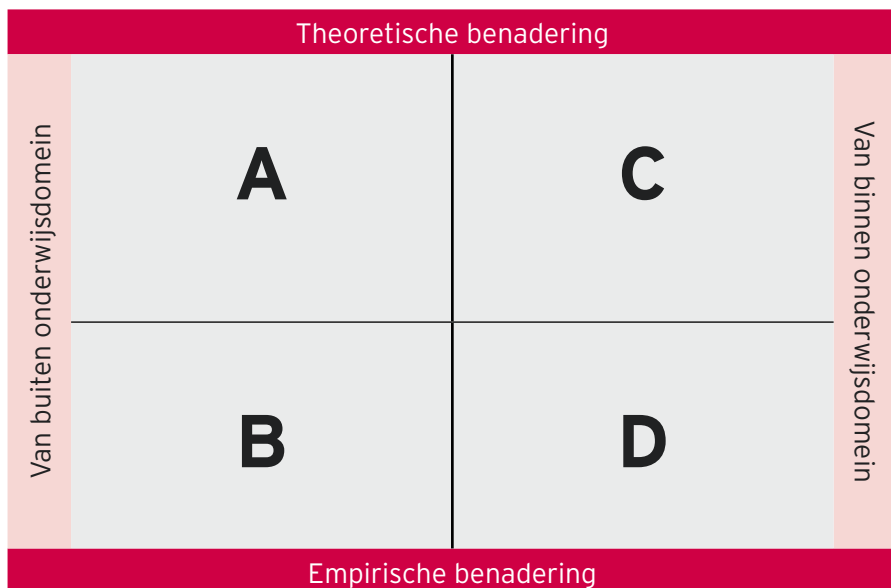
Volgens Husu en Tirri (2007) kan het onderzoeken van hun idealen leraren helpen de kloof te overbruggen tussen de onderwijspraktijk die ze wensen en de onderwijspraktijk waarin ze daadwerkelijk werkzaam zijn. Leraren kunnen aan hun idealen de (stuur)kracht ontfangen (Oolbekkink-Marchand, 2018) om onderwijspraktijken te zoeken en creëren die bevorderend zijn voor het realiseren van die idealen.

Idealen kunnen zowel refereren aan situaties (het goede leven, bezielend onderwijs, de gelukkige klas) als aan ideale karaktereigenschappen (dapperheid, gematigdheid, eerlijkheid) (De Ruyter & Kole, 2013). Idealen zijn op velerlei manieren te interpreteren en niemand kan claimen een ideaal in totaliteit te omvatten. Juist doordat mensen een eigen interpretatie aan idealen kunnen geven, kunnen zij zich aan hun idealen committeren. Hoewel idealen nooit helemaal verwezenlijkt kunnen worden, dienen ze als een wenkend perspectief, als een bron van aanhoudende motivatie. Dit geldt onverminderd voor leraren, ook zij hebben idealen nodig om hun dagelijkse onderwijservaringen te doordenken en uit te werken in de richting van een te prefereren toekomst voor hun leerlingen (Pols, 2011). Idealen helpen leraren om zich een beeld te vormen van wat het goede leven in een waardevolle samenleving inhoudt.

Onderwijsidealen en onderwijspedagogische idealen van leraren

Onder verschillende noemers hebben auteurs in de loop van de tijd gepubliceerd over de idealen van leraren (in opleiding), zoals teachers' images (Calderhead & Robson, 1991; Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Joseph & Burnaford, 1994; Koerner, 1989), student teachers' passionate creeds (LaBoskey, 1994), teachers' visions (Hammerness, 2001), ideals (De Ruyter Conroy, Lappin & McKinney, 2003; Hansen, 2000), pedagogical values (Husu & Tirri, 2007), pedagogisch ethos (Pols, 2007), educational values and ideals (Biesta, 2009; Simonsz, Leeman & Veugelers, 2020; Van Kan et al., 2013a), purposeful teaching (Tirri & Ubani, 2013) en onderwijs-pedagogische visies (Van Kan, Zitter, Brouwer & Van Wijk, 2014).

Een grofmazige indeling van literatuur over idealen van leraren (in opleiding) kan gemaakt worden aan de hand van twee dimensies (zie figuur 3). De eerste dimensie heeft betrekking op enerzijds idealen van buiten het onderwijsdomein, bijvoorbeeld afkomstig uit de ethiek en moraalfilosofie (cf. Hansen, 1998) en anderzijds idealen van binnen het onderwijsdomein, afkomstig uit de pedagogiek. De tweede dimensie heeft betrekking op enerzijds een theoretische benadering van idealen en anderzijds een empirische benadering.



Figuur 3: Kwadrant indeling literatuur idealen van leraren

Een voorbeeld dat in kwadrant A geplaatst kan worden, betreft het werk van Noddings (2002), getiteld 'Educating moral people: A caring alternative to character education'. Vanuit de zorgethiek doordenkt Noddings de idealen die leraren in hun onderwijs zouden moeten nastreven. Het gaat dan bijvoorbeeld om het nastreven van een wederkerig commitment om zorg te dragen voor elkaars welzijn en het verbeteren van de situatie van degene voor wie zorggedragen wordt. Een ander voorbeeld gaat over het ideale karakter van de leraar. Sanderse (2013) hanteert de deugdenbenadering van Aristoteles om de beroepsethiek van de leraar uiteen te zetten. Het viertal rechtvaardigheid, dapperheid, maat en praktische wijsheid vormt in zijn publicatie de kern van het goede karakter van de leraar. Sanderse past een, vanuit de moraalfilosofie afkomstige, theoretische insteek toe op het beroep van de leraar.

Het werk van Husu en Tirri (2003) kan ingedeeld worden in kwadrant B. Zij hebben leraren geïnterviewd aan de hand van de vraag een moreel dilemma te beschrijven dat ze hebben ervaren tijdens hun loopbaan. Vervolgens werd hen gevraagd op basis van welke principes ze met het dilemma zijn omgegaan. De data is geanalyseerd aan de hand van uit de ethiek afkomstige referentiepunten, zoals wat het uiteindelijke doel in de onderwijssituatie is (ethic of purpose), vanuit welke principes en regels concrete handelingen zijn te legitimeren (ethic of rules and principles) en welke wenselijke mogelijkheden er zijn om te handelen (ethic of probability). Het werk van Claasen (2013) past ook in kwadrant B. Ook hij maakt gebruik van een deugdenbenadering. Hij gebruikt het werk van Gordon (2003) om typen deugden te beschrijven, zoals ethische deugden, praktische deugden en sociale deugden. Vanuit deze beschrijvingen analyseert Claasen de empirische data van leraren afkomstig van zelfrapportages, video-opnamen, vragenlijsten en interviews.

Passend in kwadrant C is bijvoorbeeld het werk Van Manen (1991). In zijn boek de 'The tact of teaching' bouwt hij voort op fenomenologische pedagogen zoals Bollnow (1903-1991) en Langeveld (1905-1989). In dit theoretische werk zet hij het begrip 'pedagogical tact' uiteen. Volgens Van Manen wordt tact idealiter manifest in het handelen van de leraar door het hebben van een open houding naar de ervaringswereld van kinderen, het benaderen van het kind als subject, het met vertrouwen tegemoet treden van onvoorspelbare situaties en het tonen van improvisatievermogen. Het werk van Berding (2019) is ook in kwadrant C te plaatsen. In zijn boek 'Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld' werkt hij de betekenissen van het begrip 'geduld' uit vanuit verschillende theoretische perspectieven. Voor het pedagogische perspectief maakt hij onder andere gebruik van het werk van Bollnow (1903-1991, Korczak (1878-1942), Stevens, Van Manen en Biesta. Berding ziet geduld als een uitdaging voor opvoeders en leraren. Hij benadrukt het belang van zachte krachten als zachtmoedigheid en ontvankelijkheid voor het onverwachte in opvoeding en onderwijs.

De studie van Simonsz et al. (2020) past in kwadrant D. Zij hebben empirisch

onderzoek gedaan naar pedagogische idealen (educational ideals) van leraren in opleiding. Voor de operationalisering van pedagogische idealen hebben de auteurs geput uit het werk van onderwijspedagogen als Hansen, De Ruyter en Biesta. In semigestructureerde interviews hebben zij leraren in opleiding gevraagd wat zij in hun onderwijs wenselijk vinden voor hun toekomstige leerlingen op persoonlijk, interpersoonlijk en sociaal gebied. Op persoonlijk gebied hebben leraren in opleiding idealen voor ogen die te maken hebben met kritisch denken, autonomie en zelfvertrouwen. Op interpersoonlijk gebied gaat het onder meer om idealen die betrekking hebben op goede manieren, samenwerking en sociale betrokkenheid. Ten slotte, op sociaal gebied werden idealen genoemd die onder meer gaan over het waarderen van verschillen, gelijkheid en sociale rechtvaardigheid. Ook mijn werk is te positioneren in kwadrant D. In verscheidene studies (Van Kan, Ponte & Verloop, 2013a, 2013b en 2014) heb ik mij gericht op pedagogische idealen van leraren in verschillende onderwijssectoren (po, vo en mbo). De data voor deze studies was afkomstig van diepte-interviews⁹ (Van Kan et al., 2010b) met leraren, waarin hen werd gevraagd bumpy moments te selecteren uit een met video opgenomen onderwijsleersituatie van henzelf. Vervolgens werd hen gevraagd deze bumpy moments diepgaand te interpreteren aan de hand van de vraag hoe zij het belang van de leerlingen in die momenten zouden verwoorden. Het analysekader (Van Kan et al., 2010a) in deze studies is gebaseerd op de pedagogische kwestie, door Imelman (1995, p. 60) als volgt geformuleerd: 'Wie wordt wat wanneer hoe en waarom onderwezen?'. Onder andere de componenten 'wie', 'wat', 'wanneer', 'hoe' en 'waarom' zijn gebruikt om op een systematische wijze pedagogische idealen te beschrijven die ten grondslag liggen aan dagelijkse leraar-leerling-interacties. De resultaten van de studies uit het primair en voortgezet onderwijs laten zien dat leraren verschillende legitimatietypen gebruiken bij het interpreteren van hun leraar-leerling-interacties. Een legitimatietype betreft een patroon van pedagogische idealen, die leraren hanteren bij het interpreteren van hun leraar-leerling-interacties. Er zijn zes legitimatietypen te onderscheiden: (1) zorg-legitimatie, gericht op het voorbereiden van leerlingen op het kunnen overleven in een veeleisende wereld; (2) persoonlijke legitimatie, gericht op de ontwikkeling van leerlingen tot een gelukkig en compleet persoon; (3) contextuele legitimatie, gericht op het voorbereiden van leerlingen op deelname aan de maatschappij; (4) kritische legitimatie, gericht op het opgroeien van leerlingen tot zelfbewuste en onafhankelijke volwassenen; (5) functionele legitimatie, gericht op het voorbereiden van leerlingen op hun toekomstige leerloopbaan; en ten slotte

9

In de publicatie Van Kan, Ponte en Verloop (2010b) verwijs ik naar dit interview als een repertory interview; het interview betreft een fenomenologische uitwerking van de standaard repertory grid-techniek. Het repertory interview bleek een adequate methode om leraren te stimuleren hun impliciete pedagogische waarden en idealen, die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse leraar-leerling-interacties, te expliciteren.

(6) psychologische legitimatie, gericht op het hanteren van richtinggevende kaders voor het ontwikkelingsperspectief van leerlingen. Leraren uit het mbo hanteren legitimaties die logischerwijs een nauwere verbinding hebben met de beroepscontext waarvoor zij studenten opleiden (cf. Van Kan et al., 2014). Bovenstaande legitimaties betreffen ideaaltypische beschrijvingen; individuele leraren hanteren in de praktijk veelal combinaties van legitimatietypen om de idealen te duiden die ze in onderwijs voor ogen hebben.

Dialogoog over pedagogische idealen

In de vorige paragraaf heb ik een indruk gegeven van de verschillende publicaties over idealen waar de persoon van de leraar aan moet voldoen en idealen die de leraar in relatie tot de leerlingen nastreeft. Hoewel de persoon van de leraar onlosmakelijk onderdeel uitmaakt van de pedagogische relatie, kunnen idealen die specifiek betrekking op het karakter of de identiteit van de leraar zelf, niet als *onderwijspedagogische* idealen worden gezien. Pedagogische idealen van leraren richten zich specifiek op de vorming van volwassenheid bij leerlingen.

Pedagogische idealen geven richting aan en oriëntatie bij de vraag wie de leerling nu is en wie de leerling gaat worden. (Nohl, 1982, p. 135-136) schrijft hierover: 'De pedagogische relatie is een intentionele relatie, waarin de intentie altijd wordt bepaald door een dubbele richting: door te houden van het kind zoals het nu is, en te houden van het kind zoals het zou kunnen worden'.

Leraar-leerling-interacties zijn vanuit een pedagogische perspectief altijd verbonden met het spanningsveld tussen de huidige situatie en de meer wenselijke situatie (Biesta, 2010; Ponte, 2012). Hoe die meer wenselijke situatie eruitziet, volgt niet logischerwijs uit de bestaande situatie, of anders gezegd: de situatie zoals deze is, impliceert niet dat de situatie als zodanig ook de wenselijke is. De hoofdstuktitel 'Zo werkt ongelijkheid, maar dat hoeft niet' in het boek 'Werk maken van gelijke kansen' (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020) geeft daar op treffende wijze uitdrukking aan. De wenselijke situatie kan alleen invulling krijgen door een kritische dialoog met anderen.

Hoewel pedagogische idealen van leraren opgevat kunnen worden als iets waar leraren zich persoonlijk aan committeren en waarmee ze zich identificeren (De Ruyter & Kole, 2013), betekent dit niet dat leraren in isolement kunnen bepalen wat wenselijke pedagogische idealen zijn. Leraren zijn op elkaar aangewezen om hun pedagogische idealen (1) inhoudelijk aan te scherpen, (2) als kader en toetssteen te kunnen hanteren en (3) in het publieke debat kenbaar te maken.

Ten eerste hebben leraren elkaar nodig om de inhoud van hun pedagogische

idealen aan te scherpen. Dit voorkomt dat pedagogische idealen van leraren alleen het resultaat zijn van gewoonten, gevoel of persoonlijke (levens)overtuigingen (Scott & Usher, 2010). Gilabert (2005, p. 186) schrijft hierover:

When we are about to decide what we ought to do, we should follow only those norms which we are confident could be reasonably accepted by all those possibly affected. The way to gain that confidence on the reasonability, or normative validity, of our moral grounds for choice, is to actually engage with others in public argumentation or deliberation. (p. 186)

Publieke argumentatie en beraadslaging met het oogmerk pedagogische idealen inhoudelijk aan te scherpen, kan overigens ook de vorm aannemen van het lezen van wetenschappelijke en praktijkpublicaties, het kijken naar films en documentaires of het bezoeken van musea en toneelvoorstellingen. Ten tweede hebben leraren elkaar nodig omdat ze in gezamenlijkheid verantwoordelijk zijn voor hun leerlingen.¹⁰ Leraren hebben zich in teamverband (en schoolverband) tot elkaar te verhouden als gaat om de vraag wat ze in het belang van hun leerlingen vinden en waarom (Bakx, Jacobs, Bergh & Diemel, 2017). Niet alleen om vanuit een coherent kader van pedagogische idealen met hun leerlingen om te gaan, maar ook om zich te verhouden tot aanspraken en ontwikkelingen die op hun onderwijs afkomen (Van Kan et al., 2014). De ene keer moet er in het curriculum meer aandacht zijn voor algemeen vormende vakken ten dienste van een brede vorming van leerlingen, de andere keer moet er juist meer nadruk liggen op beroepsinhoudelijke vakken en heeft vakmanschap de voorkeur. Het ene moment moet er meer aandacht zijn voor ondernemerschap en innovatie in het curriculum, op een volgend moment moet de burgerschapszin van de leerlingen versterkt worden. Om hierin verantwoorde keuzes te kunnen maken, moeten lerarenteams zich een beeld vormen van wat zij zelf onder goed onderwijs verstaan. Wanneer lerarenteams geen eigen 'pedagogische signatuur' hebben, bestaat het risico dat ze met alle winden meewaaïen en beschikken ze niet over een kompas dat richting geeft aan het antwoord op de vraag: 'Wat dient het belang van onze leerlingen en waarom vinden wij dat?'.

Ten derde hebben leraren elkaar nodig om zich te mengen in het publieke debat. Anders dan bij het eerste punt gaat het hier niet primair om het inhoudelijk aanscherpen van pedagogische idealen, maar om het ten gehore brengen van de stem van de leraar. Vanuit geëxpliciteerde pedagogische idealen kunnen leraren een onderbouwde positie innemen in het publieke debat over waar het onderwijs

10

Met de komst van het Professioneel statuut beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (MBO Raad, 2009) is in de mbo-sector zelfs in de cao vastgelegd dat teams de basisorganisatie-eenheden in de mbo-instellingen vormen.

toe dient (cf. Kneyber & Evers, 2013; Ponte, 2009). Om de stem van leraren met enig gewicht te laten doorklinken in het debat over goed onderwijs, is het van belang dat hun stem in breder verband vertegenwoordigd wordt. In zijn essay 'Professionals aan het roer: Goed bestuur door professionals' roept De Vijlder (2015) onderwijsprofessionals op zich beter te organiseren, een beroepseed te formuleren en meer trots te tonen voor hun beroep (cf. De Ruyter & Kole, 2013). Deze oproep heeft niets aan urgentie ingeboet, omdat er met het opheffen van de Onderwijscoöperatie in 2018 nog steeds geen duidelijke landelijk herkenbare beroepsvereniging van leraren is die als gesprekspartner van de minister en landelijke belangenorganisaties kan functioneren. Wel gelden er sectorspecifiek enkele uitzonderingen. In de mbo-sector is het met de Beroepsvereniging opleiders mbo (BVMBO), opgericht in 2011, wel gelukt om een professionele beroepsvereniging te realiseren. En in de po-sector is sinds 2020 het Lerarencollectief gestart, dat zich richt op beroepsgroepvorming van, voor en door leraren, met als doel om de zeggenschap over hun vakmanschap terug te winnen. Uiteindelijk is deelname aan het publieke debat door leraren er niet op gericht om hetgeen onder goed onderwijs wordt verstaan voor eens en altijd te beslechten. Integendeel, het publieke debat houdt ideeënvorming en vergezichten over wat het belang van de nieuwe generatie dient, krachtig en levendig (cf. Hansen, 2008).

Conclusie

Om de bij te kunnen dragen aan de intrinsieke opdracht van de school hebben leraren pedagogische idealen nodig. Deze idealen verschaffen inspirerende beelden van wat 'het goede volwassen leven' in een waardevolle samenleving inhoudt. Pedagogische idealen geven moed om, soms tegen de verdrukking in, kinderen blijvend te ondersteunen om volwassen in de wereld te kunnen zijn. Tevens helpen idealen om een keuze te maken voor wat het meest van belang is wanneer zich verschillende belangen aandienen. Onderwijspedagogische idealen zijn geen particuliere aangelegenheid, maar vragen om publieke beraadslaging. Dit houdt idealen levend en ontvankelijk voor kritiek.

Waar in het eerste hoofdstuk de school en in het tweede hoofdstuk de leraar centraal stond, is het derde hoofdstuk primair gericht op de leerling. De leidende vraag in het derde hoofdstuk is welke plaats leerlingen hebben in het onderwijs en wat het gevolg daarvan is voor de wijze waarop de leraar de leerling kan ontmoeten.

3

Waarderen van leerlingen

Ontdekking van de opvoeding

In de voorgaande twee hoofdstukken heb ik benadrukt dat onderwijs en onderwijzen in essentie gaan over het ondersteunen van leerlingen op hun weg naar volwassenheid. De pedagogiek richt zich op de vraag wat 'volwassen in de wereld willen zijn' betekent (doel van de opvoeding) en op welke wijze kinderen geholpen kunnen worden in het komen tot volwassenheid (methode van de opvoeding) en op grond waarvan die doelen en methoden gerechtvaardigd zijn (legitimering van doel en methode) (Ax & Ponte, 2010).

Vragen over de volwassenheid van kinderen kwamen vanaf de Verlichting pas volledig in beeld. Voor de 18de eeuw stond de opvoeding voornamelijk in het teken van dogma's vanuit de filosofie, antropologie en religie. Kinderen werden bijvoorbeeld vanuit religieuze overtuigingen van ouders en kerk gedisciplineerd om godvrezende in het volwassenen leven te staan. In het boek 'L'Enfant et la vie familiale' stelt Ariès (1960) dat er voor het kind in de Europese samenleving vóór 1800 weinig plaats was. Kinderen werden toen beschouwd als kleine volwassenen. Overigens was vanuit het humanisme dat in de 15de en 16de eeuw op kwam zetten al wel aandacht voor opvoeding en onderwijs. Volgens de humanisten moesten de opvoeding en het onderwijs niet langer alleen gericht zijn op de godsdienstige vorming van het kind, maar op een brede algemene vorming (Bakker, Noordman & Rietveld-Van Wingerden, 2006). Over de humanist Erasmus (1496-1536) schrijft Van Crombrugge (2008):

Hij was een voorstander van spelend en aanschouwelijk leren. Hij was een uitgesproken tegenstander van de hardvochtige en vernederende aanpak van zijn tijd. Hij achtte de leraar schromelijk ondergewaardeerd. Hij vond dat er zo vroeg mogelijk met leren moest worden begonnen. In zijn visie op opvoeding en onderwijs was Desiderius Erasmus zijn tijd driehonderd jaar vooruit. (p. 291)

Met de opkomst van de Verlichting werd het individu opgevat als een rationeel wezen. Mensen werden voor het eerst gezien als individuen die hun eigen leven en de context waarin zij leven, kunnen beïnvloeden. Kant (1992 [1784], p. 90) schrijft in dit verband: 'Verlichting is het ontkomen van de mens aan de onmondigheid waaraan hij zelf schuldig is. Onmondigheid is het onvermogen om je van je verstand te bedienen zonder de leiding van een ander.' Tevens stelt Kant (1982) dat het vermogen om je te bedienen van je verstand, het in vrijheid kunnen denken, alleen maar gerealiseerd kan worden door opvoeding. Met de noodzaak opgevoed te worden, zet Kant de mens apart van andere wezens. Het kind is geen vanzelf ontwikkelend mensenjong, dat de wereld zelf kan ontdekken (Langeveld, 1969; Leenders, 1992). Vanuit de gedachte dat de mens is aangewezen op opvoeding,

Het kind is ook een mens¹¹

Door de nadruk op de volwassenheid van kinderen te leggen, bestaat het risico dat de zelfstandige plaats van kinderen in de wereld uit beeld raakt. Beugelsdijk, Souverein en Levering (1997) stellen dat wanneer er alleen aandacht is voor het volwassen in de wereld zijn, het kind op een negatieve manier wordt bekeken, in termen van deficiëntie en nog niet ingeloste beloftes. Daar gaat de boodschap van uit dat het kind-zijn een levensstadium is dat een kind zo snel mogelijk achter zich moet laten. Terwijl de periode van kind-zijn ook op zichzelf te waarderen kenmerken heeft.

Ten eerste is eigen aan het kind-zijn de snelle ontwikkeling die het kind doormaakt; in geen enkele andere levensfase volgen ontwikkelingen elkaar in zo'n snel tempo op. Het gaat hierbij niet alleen om de natuurlijke ontwikkeling van het kind, maar ook om ontwikkeling in de zin van het hebben van nieuwe belevingen en ervaringen. Spel vormt hierbij een belangrijke rol, hetgeen Beugelsdijk et al. (1997) als 'het belangeloos ontdekken van de wereld' beschrijven.

Een tweede punt dat eigen is aan het kind, is emancipatiedrang. Enerzijds is een kind afhankelijk van de omgeving (het kind is hulpbehoevend), anderzijds wil een kind zelf actief bijdragen aan zijn vorming. Meijer (1999, p. 43) schrijft in dit verband in navolging van Langeveld (1969): 'Het kind moet kunnen vertrouwen op de opvoeder, maar de opvoeder moet tegelijk het kind vertrouwen, dat wil zeggen: de opvoeder moet vertrouwen hebben in "het zelf iemand willen (en kunnen) zijn" van het kind.'

In de reformpedagogiek, die aan het begin van de 20ste eeuw opkwam, werd de eigenheid van het kind juist in positieve zin bekeken. Reformpedagogen grepen terug op het beeld van het kind zoals Rousseau dat in zijn boek 'Émile ou de l'éducation' (1762) schetste. Die zag het kind als een eigen en zelfstandig wezen dat zich op grond van zijn natuurlijke goede aanleg kan ontwikkelen tot een deugdzaam mens, die zijn plaats in de wereld weet te vinden. Van Crombrugge (2006) oppert dat met Rousseau de cultivering van de romantische idee van het kind begon, en van het nu wijdverspreide ideaal van de authenticiteit en het bijzondere van het kind. Vanuit reformpedagogische denkbeelden is het kind een zelf-agerend subject, dat (voor een deel) de opvoedingsmogelijkheden zelf aanbiedt. Bij het voorbereiden en geven van onderwijs is datgene wat de leerling daarin inbrengt, altijd het uitgangspunt (Teunissen, 1992). De leraar is hierbij volgend en ondersteunt het kind bij zijn ontwikkeling. Het kind staat centraal in het

onderwijs, niet de leerstof. Reformpedagogen hadden fundamentele kritiek op de heersende mechanistische en rationalistische mentaliteit die kenmerkend was voor het industriële tijdperk. Het idee van de reformpedagogen was dat wanneer kinderen op school afgeschermd werden van de 'verdorven' maatschappij, in een pedagogische vrije ruimte, zij zich tot nieuwe mensen zouden kunnen ontwikkelen, die een betere maatschappij zouden kunnen opbouwen. In zijn bespreking van de reformpedagogiek schrijft Teunissen (1992, p. 121) hierover: 'De schoolopvoeding zou zich dan echter niet moeten richten op het overdragen van het oude, de traditie, maar zich moeten oriënteren op de toekomstige samenleving'. De belangstelling voor het kind in de reformpedagogiek berust op ideeën over volwassenheid in termen van het niet 'reproducen' van de huidige generatie volwassenen en de maatschappij die dat met zich meebrengt. Bezien vanuit de eerder besproken antinomische structuur van belangen die altijd spelen in opvoeding en onderwijs, kan ik hier wel een kanttekening bij plaatsen. Vanuit de cultuurpedagogiek is het eigene, het nieuwe dat elk kind met zich meebrengt, zeker van belang, maar in onderwijs en opvoeding kan en mag het daar niet bij blijven. Opvoeders moeten ook altijd de verantwoordelijkheid nemen om kinderen in de bestaande cultuur in te leiden. Arendt (1994 [1954], p. 116) betreft in dit verband in haar essaybundel 'Tussen verleden en toekomst' de volgende scherpe stelling: 'Wie weigert de verantwoordelijkheid van de wereld mee op te nemen, zou geen kinderen mogen hebben en zou niet betrokken mogen worden in hun opvoeding'. In de antinomie van kind en cultuur zal het kind als subject telkens tegenwicht moeten krijgen van cultuuroverdracht en andersom.¹² Meijer (1999, p. 48) beschrijft deze antinomie als volgt: 'kinderen inleiden in cultuur zodanig dat zij in de toekomst zelfstandig, mondig en onder eigen verantwoordelijkheid aan het historisch-culturele leven kunnen deelnemen'.

Ontmoeting met de leerling

Net als de reformpedagogen reserveren ook de cultuurpedagogen een aparte plaats in de maatschappij voor de school. Echter, de school is dan geen politiek project voor het realiseren van een betere maatschappij, maar is er voor een systematische intergenerationele cultuuroverdracht. Daarmee komt er ruimte voor de school om zich in een zekere 'luwte', los van politieke en economische

¹² Arendt (1994 [1958], p. 123) beschrijft deze antinomie op een prachtige manier: '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 de vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn. In de opvoeding beslissen wij 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 dat 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'.

belangen, met haar opdracht bezig te houden (Berding & Pols, 2018). Hoewel die cultuuroverdracht in het teken van volwassenheid staat, betekent dat niet dat er vanuit de cultuurpedagogiek (in de traditie van de geesteswetenschappelijke pedagogiek) geen oog is voor het kind zelf. Juist de meest befaamde Nederlandse geesteswetenschappelijke pedagoog Langeveld (1969) benadrukt in zijn werk 'Beknopte theoretische pedagogiek' het belang om het kind 'in zijn anders zijn dan de volwassene' te ontmoeten. Op basis van die ontmoeting kan de opvoeder of leraar proberen te begrijpen hoe het kind in het leven staat, welke interpretaties het geeft aan wat het waarneemt, welke motieven het kind drijft en welke gevoelens het ontleent aan de situatie. Het toegang verkrijgen tot en het begrijpen van de belevingswereld van het kind is dus een belangrijke voorwaarde voor opvoeding en onderwijs.

Een centraal uitgangspunt in de onderwijspedagogiek is dat elk kind vatbaar is voor vorming. Meijer, Dietrich en Imelman (1992) schrijven in dit verband:

Het kind, de leerling, dient als potentieel zelfstandig subject te worden aangesproken op zijn mogelijkheid tot leren. Dat is iets anders dan een kind aan te spreken als christen of als moslim, als jongen of als meisje, als Marokkaan of als Turk – die 'dus' dit of dat moet weten, of zelfs: zus of zo moet denken, geloven voelen en handelen. Ieder, wat ook zijn culturele achtergrond is, hoort in het onderwijsleerproces op zijn menselijke mogelijkheden om te leren en te reflecteren te worden aangesproken. (p. 101)

Hieruit volgt dat het pedagogisch onwenselijk is kinderen tegemoet te treden met tal van aannames over waar ze wel en niet toe in staat zijn. Uit onderzoek is bekend dat als leraren bepaalde verwachtingen hebben van leerlingen, zij de leerlingen daarmee beïnvloeden. Hierbij treedt het zogenaamde Pygmalion-effect¹³ op (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Jussim en Harber (2005) plaatsen de mate waarin verwachtingen van leraren leerlingen beïnvloeden, in perspectief. Zij geven aan dat de verwachtingen van de leraar de leerprestaties van ongeveer 5 tot 10% van de leerlingen beïnvloeden. Hoewel dit van een bescheiden omvang is, is het belangrijk genoeg voor leraren zich tot dit inzicht te verhouden. Wanneer leraren hun leerlingen nog niet zo goed kennen, bijvoorbeeld aan het begin van een schooljaar, vertrouwen zij vaak op hun vooroordelen en die kunnen misleidend zijn in hun omgang met de leerlingen. Op basis van nadere ontmoetingen met leerlingen kunnen leraren hun verwachtingen

13

In de Griekse mythologie was Pygmalion een beeldhouwer die een ivoren beeld maakte van zijn ideale vrouw en vervolgens verliefd werd op zijn creatie, die vervolgens door de genade van Aphrodite echt tot leven kwam. Het idee is dat de 'beelden' die leraren maken van hun leerlingen, ook daadwerkelijk tot leven kunnen komen.

bijstellen (Voerman & Faber, 2016). Vooral bij gestigmatiseerde groepen in de samenleving is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van hun verwachtingen van de leerlingen. In het algemeen hebben leraren namelijk helaas lagere en meer hardnekkige verwachtingen van leerlingen met laagopgeleide ouders of uit etnische minderheidsgroepen (Van den Bergh et al., 2020).

Zoals hierboven gesteld, kunnen leraren in hun ontmoeting met leerlingen hun vooroordelen en verwachtingen ten aanzien leerlingen bijstellen. Ontmoetingen met leerlingen zijn gebaat bij wat Van Manen (1991) pedagogische tact noemt. Tact van leraren uit zich ten eerste in het kunnen inspelen op een specifieke situatie, waarbij afwachten soms wenselijker is dan actief ingrijpen. Van Manen schrijft hierover:

A tactful understanding of when to hold back, when to pass over things, when to wait, when 'not to notice' something, when to step back, rather than to intervene, draw attention, or interrupt, is a gift to the child's personal development. (p. 151)

Ook benadrukt Van Manen dat het voor een leraar van belang is om zich open te stellen voor de ervaringen van het kind. Het gaat er daarbij om dat een leraar vermijdt om leerlingen in interactiesituaties op een standaardwijze vanuit een volwassenen perspectief te behandelen. Het gaat om het willen luisteren naar en het begrijpen van de ervaringen van de leerling zelf.

Tact manifesteert zich ten tweede in het behandelen van het kind als een subject dat zichzelf emancipeert via de leraar. De leraar heeft daarbij de bijzondere verantwoordelijkheid om de eerste stap te zetten wanneer een leerling zich dreigt te onttrekken aan het onderwijsleerproces en te willen begrijpen wat een kind tegenhoudt en waarom.

Bastiaansen (2019) schrijft over de ontmoeting met leerlingen in termen van aandachtige betrokkenheid. Zij legt dat begrip uiteen in drie basiselementen: aandachtigheid, aanwezigheid en betrokkenheid. Aandachtigheid richt zich op liefde, openheid, erkenning en ontvankelijkheid voor wie de leerling is, zonder dat er (meteen) iets aan het kind veranderd hoeft te worden. Aanwezigheid in een pedagogische ontmoeting betekent dat de leraar er is, zonder alle ruimte te bezetten en direct de richting te bepalen; daardoor komt er ruimte voor de leerling om te bewegen en in contact te treden met de ander en zichzelf. Ten slotte gaat betrokkenheid over het laten ervaren van grenzen door leerlingen. Bastiaansen (2019, p. 12) schrijft hierover: 'Wil je dat de leerling zich "zelf" ontmoet, dan zul je hem ook de grenzen van de ander, van de wereld moeten laten ervaren'.

Begrippen als pedagogische tact en aandachtige betrokkenheid geven aan hoe leraren leerlingen op een pedagogische manier kunnen ontmoeten. Deze ontmoetingen kunnen de leraren helpen hun vooroordelen van leerlingen bij te stellen, waardoor het mogelijk wordt de leerlingen te zien als wie ze zijn.

Ontmoeting met de leerling in een bredere context

De pedagogische omgang met leerlingen vindt plaats in alledaagse onderwijssituaties; echter, die onderwijssituaties maken ook deel uit van een bredere context. De manier waarop de school als instituut functioneert in de samenleving waar de school onderdeel van uitmaakt, beïnvloedt de manier waarop leraren hun leerlingen kunnen ontmoeten.

Simons en Masschelein (2017) laten in hun boek 'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering' zien dat de manier waarop leraren hun leerlingen ontmoeten, gekleurd wordt door de manier waarop scholen hun onderwijs organiseren. Zij spreken in dit verband over de ontwikkeling van 'de architectuur van de onderwijsinstelling' naar 'de architectuur van de leeromgeving'. Binnen de moderne architectuur van de onderwijsinstelling is de norm leidend. In die norm staat waaraan de leerling moet voldoen om toegang te krijgen tot een volgend leerjaar, vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt (Depaepe, 1999). Tevens is de norm leidend voor leraren bij het verzamelen van informatie over de ontwikkeling en het leren van hun leerlingen (Hacking, 1990). Binnen deze context 'ontmoeten' leraren kinderen als leerlingen die binnen een vaste 'ontwikkel- en leertijd' een genormeerd curriculum moeten doorlopen. Simons en Masschelein (2017, p. 65) schrijven in dit verband: 'Het basisprincipe van deze moderne onderwijsinstelling is het observeren van leerlingen en daaraan gekoppeld een normaliserend ingrijpen en corrigeren'. Het naar leerlingen kijken vanuit een normgevend kader beïnvloedt de wijze waarop leraren hun leerlingen zien. Leerlingen staan binnen het schoolsysteem dan bijvoorbeeld bekend als achterlopers, voorlopers of uitvallers. Het ontmoeten van een kind als een subject is daardoor binnen een geprogrammeerde en normgerichte omgeving een grote (maar belangrijke) opgave voor leraren (Meirieu, 2016).

In de postmoderne architectuur van de leeromgeving komt een ander beeld van de leerling naar voren. Binnen deze architectuur staan leerresultaten centraal. Leerresultaten betreffen zowel eenduidige identificeerbare en evalueerbare kennisopbrengsten als handelingsbekwaamheden die nodig zijn om toegang te verwerven tot een andere onderwijsinstelling of de arbeidsmarkt. Het gaat bij leerresultaten niet om het doorlopen van een vastomlijnd curriculum in een bepaalde periode met een diploma tot gevolg (zoals dat bij de architectuur van

de onderwijsinstelling wel het geval is), maar om het als lerende aan kunnen tonen in hoeverre je een bepaalde bekwaamheid op een bepaald moment beheerst, wat bijvoorbeeld uitgedrukt wordt in een skills-paspoort, deelcertificaten en open badges¹⁴ (Prinsen & Van Kan, 2020).

Binnen de architectuur van de leeromgeving wordt van leerlingen verwacht dat ze zich profileren, dat wil zeggen, dat ze bewijs kunnen overleggen waaruit duidelijk wordt welke vaardigheden ze op een bepaald moment beheersen. Simons en Masschelein (2017, p. 68) schrijven hierover: 'Meer algemeen betekent dit dat de lerende die zichzelf toont via een profiel, ook op die manier publiek herkenbaar is'. Het profiel van een leerling, dat in het onderwijs veelal de vorm heeft van een portfolio, is alleen van waarde wanneer een ander (dit kan een leraar zijn maar ook een medeleerling of andere betrokkene) het herkent en erkent. De leraar ontmoet de leerling in deze omgeving voornamelijk als een lerende die behoefte heeft aan coaching, monitoring, feedback en erkenning, om van de bestaande beheersing naar de gewenste beheersing van leerresultaten te komen. De ontmoeting tussen leraar en leerling wordt een ontmoeting tussen coachee en coach.

De opvatting dat een leraar een coach is van leerprocessen in plaats van een onderwijzer, iemand die de liefde voor bepaalde (cultuur)inhouden wil doorgeven, is vanuit pedagogisch oogpunt problematisch. De leraar houdt dan immers op leraar te zijn en de leerling houdt op leerling te zijn (Biesta, 2017). Meijer (2013) schrijft in dit verband over de ontmoeting tussen leraar en leerling:

Leraar en leerling participeren samen in een traditie, de intellectuele traditie van een bepaald vak bijvoorbeeld. Het gaat erom leerlingen in zo'n traditie te initiëren, uit te nodigen er aan deel te nemen, er hun eigen ingang en, eenmaal binnen, er hun eigen weg in te vinden – een weg die altijd onvoorspelbaar is, die geen leraar kan voorspellen. (p. 89)

Naast de manier waarop scholen het onderwijs organiseren, heeft ook de straatcultuur (zeker in grootstedelijke contexten, waarin sprake is van superdiversiteit¹⁵) invloed op de ontmoeting tussen leraar en leerling. In de publicatie van El Hadioui (2011) 'Hoe de straat de school binnendringt' wordt duidelijk dat de habitus van de school en habitus van de straat eigen codes hebben, die zich moeilijk tot elkaar verhouden. De straatcultuur kenmerkt zich onder andere door snel geld willen verdienen, agressie, straattaal en onmiddellijke

14 Kerver en Riksen (2016) beschrijven open badges als digitale insignes die laten zien dat iemand bepaalde kennis of vaardigheden beheerst.

15 Vertovec (2007) refereert aan de intensivering van de etnisch-culturele diversiteit en de groeiende diversiteit binnen die diversiteit als het bijvoorbeeld gaat om opleidingsniveaus en religieuze en electorale voorkeuren.

behoeftebevrediging. De schoolcultuur heeft hieraan tegengestelde kenmerken, zoals discipline, argumenteren, Nederlandse standaardtaal en zelfbeheersing (El Hadioui, 2008). Scholen kunnen met de mismatch tussen school en straat omgaan door deels codes van de straat te adopteren in de school. Deze aanpassing kan vorm krijgen door bijvoorbeeld gangstarapwedstrijden te organiseren, met als onderliggend idee dat de school daarmee recht doet aan de belevingswereld van stedelijke kinderen en jongeren. Een andere vorm van aanpassing van de schoolcultuur aan de straat kan bestaan uit een soort van 'militaristische', punitieve 'harde aanpak', die overeenkomt met de harde hand van de straat. Het onderliggende idee is dat wanneer er een ontkenning (of in ieder geval een krachtige onderdrukking) is van de straatcultuur in de school, deze ook geen wortel kan schieten. El Hadioui (2011) beschrijft echter op treffende wijze dat het overnemen van de straatcultuur door de school berust op een misverstand:

De grootste misvatting is te denken dat jongeren met een straatrepertoire, primair of secundair, 'respect' hebben voor een docent die zich gedraagt zoals zij zich gedragen. Dat is voor hen ook een omwisseling van sociale rollen. Het 'respect' voor een docent krijgt vorm en groeit op het moment dat deze jongeren zich, als leerlingen, 'serieus' genomen voelen doordat de docent primair uitstraalt zijn of haar eigen rol 'serieus' te nemen (authenticiteit), voor de klas staat omwille van de leerlingen, en duidelijk wordt dat de docent zijn of haar vak goed beheerst (kundigheid). (p. 79)

Met andere woorden: wanneer het schooldomein niet gescheiden is van andere domeinen (cf. Arendt, 1994 [1954]) zoals die van de straat, kunnen leraar en leerling elkaar niet meer vanuit hun eigen positie ontmoeten, waarmee de mogelijkheid van onderwijs in essentie verdwijnt.

Om de ontmoeting tussen leraar en leerling mogelijk te maken, pleit El Hadioui (2011) voor het ontwikkelen van 'spelgevoel'. Dat gaat onder meer over echte interesse in de belevingswereld van leerlingen, het willen begrijpen van leerlingen op een emotioneel, mentaal en gedragsniveau; niet om die belevingswereld tot norm te maken, maar om leerlingen te verleiden vanuit hun wereld een door de leraar ingebrachte andere wereld te ontmoeten (Pols, 2016). En ook om leerlingen te ondersteunen bij het zich tot die andere wereld verhouden, aan de hand van - door pedagogische, didactische en vakinhoudelijke kundigheid ingegeven - 'echte vragen' van de leraar (cf. Meijer, 2013, p. 111).

Leraar en leerling ontmoeten elkaar niet zonder meer in een vrije ruimte, want deze ruimte wordt continu beïnvloed, onder andere door de manier waarop scholen het onderwijs organiseren en de wijze waarop de grootstedelijke jeugdcultuur de school binnendringt. Desalniettemin blijft het

onderwijspedagogisch streven altijd om onderwijs in de ontmoeting op school mogelijk te maken. Er is alleen sprake van onderwijs wanneer (1) iemand (de leraar), (2) iets onderwijst (een bepaalde inhoud), aan (3) iemand anders (de leerling) (Biesta, 2012; Meijer, 2013). Deze drie componenten funderen het onderwijs; het wegvallen van één component betekent dat er geen sprake meer is van onderwijs. Wanneer de individuele leerling verdwijnt in een norm, wanneer de leraar verdwijnt in een coach of wanneer de school verdwijnt in de straat, dan kan er geen onderwijs bestaan. Tegelijkertijd is het belangrijk om te beseffen dat onderwijs hoogstens half werk is. Pols (2016, p. 93) schrijft in dit verband: 'Het kind en de jongere dienen, om opvoeding en onderwijs tot een succes te laten worden, immers zelf de "ingezette middelen" op te pakken. Dat kan geen opvoeder of onderwijzer voor hen doen'.

Stem van de leerling

Ik heb al een aantal keren genoemd dat kinderen zelf actief meewerken aan hun vorming. Het recht doen aan de eigen vormingsactiviteiten door de leerling is terug te vinden in literatuur over leerlingparticipatie (cf. Fielding, 2001; Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell, 2014; Matthews, 2017; Smit, 2013). Een vorm van leerlingparticipatie die de afgelopen decennia steeds meer in de belangstelling is komen te staan, is het verrichten van onderzoek met en door leerlingen (Verbeek & Ponte, 2014). Binnen een onderwijscontext maken leerlingen bijna altijd deel uit van de te onderzoeken situatie. De betrokkenheid van de leerlingen kent echter verschillende gedaantes. Fielding (2001) spreekt over vier manieren waarop participatie van leerlingen zich in onderwijsonderzoek kan manifesteren: (1) de leerling als databron, (2) de leerling als actieve respondent, (3) de leerling als medeonderzoeker en (4) de leerling als onderzoeker (cf. Dudevszky & Spierings, 2020). Uit het model van Fielding wordt duidelijk dat leerlingen niet vanzelfsprekend als meewerkend subject aan onderzoeksactiviteiten deelnemen. Een volledig wederkerig partnerschap tussen leraar en leerling is vanuit pedagogisch oogpunt niet wenselijk, omdat een leraar zich per definitie vanuit een gezagsrelatie tot een leerling verhoudt (Spiecker, 1982), maar dit betekent niet dat een leerling alleen maar object van onderzoek hoeft te zijn.

Het onderkennen van het belang van een eigen inbreng van allen die betrokken zijn in het onderzoek, is een constituerend kenmerk van actieonderzoek (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). In dit verband is de studie van Smit, Meirink, Berry en Admiraal (2020) relevant. Zij hebben onderzocht hoe leraren in opleiding leerlingen betrekken bij hun actieonderzoeksprojecten in de school waar ze stagelopen. De onderzoekers concludeerden dat een bepaalde vorm van leerlingparticipatie in alle actieonderzoeksprojecten aanwijsbaar was. Tevens

zagen zij ruimte voor verbetering, omdat de meer intensieve vormen van participatie (de leerling als medeonderzoeker en onderzoeker) aanzienlijk minder vaak voorkwamen dan lichtere vormen van participatie. Een finale belangwekkende bevinding van het onderzoek was dat leraren in opleiding door het verrichten van actieonderzoek inzagen hoe waardevol het is om leerlingen te betrekken bij onderwijsonderzoek dat diezelfde leerlingen direct aangaat. Dit inzicht beperkte zich niet tot de betreffende actieonderzoeksprojecten, maar werkte ook door in hun waardering voor leerlingen in het onderwijs in bredere zin. Dit type opbrengst, een opbrengst die implicaties heeft voor de manier waarop leraren hun leerlingen zien en waarderen, gebruiken Ponte en Ax (2009) als argument om aan actieonderzoek ook altijd onderwijspedagogische doelstellingen te verbinden. In hun optiek moet actieonderzoek zich ook verhouden tot vragen die raken aan het waarom en waartoe van het onderwijs.

Een ander voorbeeld van leerlingparticipatie in een onderzoekssituatie staat in het werk van Veugeliers en De Kat (1998). In termen van Fielding (2001) was er in dit onderzoek sprake van de leerling als actieve respondent. De onderzoekers vroegen leerlingen in het voortgezet onderwijs belangrijke eigenschappen van hun ideale leraar te beschrijven. De belangrijkste uitkomsten zijn: respect voor de leerlingen (hen niet voor gek zetten), integriteit (zich kwetsbaar durven opstellen), betrokkenheid (oprechte interesse), veel en goed uitleggen (weigeren iets nog een keer uit te leggen wordt als zeer demotiverend ervaren), orde houden (de leraar moet gezag hebben) en rekening houden met de individualiteit van leerlingen (leerlingen willen zich gezien weten door de leraar). Op basis hiervan ontstaat de indruk dat er weinig licht zit tussen wat er pedagogisch gezien van leraren aan kwaliteiten wordt gevraagd (zoals pedagogische tact en aandachtige betrokkenheid) en wat leerlingen in leraren waarderen.

Roefs, Leeman, Oosterheert en Meijer (2021) betrokken in hun onderzoek leerlingen ook als actieve respondenten. Zij richtten zich op de vraag hoe presence (aanwezigheid in het hier en nu) zich in de ogen van leerlingen in het voortgezet onderwijs in hun dagelijkse schoolpraktijk manifesteert. De constituerende elementen van presence in deze studie zijn: (1) een staat van volledig betrokken zijn in de onderwijsinhoud, (2) een intellectuele, affectieve en fysieke betrokkenheid op de onderwijsinhoud, (3) een actieve ontvankelijkheid voor het nieuwe en (4) het in verbinding staan met jezelf in relatie tot de omringende wereld. De resultaten laten zien dat voor leerlingen presence zich manifesteerde in (1) betrokken zijn op de onderwijsinhoud met focus en energie, (2) zich thuis voelen en verbonden zijn met de ander en het andere en (3) zichzelf op onverwachte manieren en momenten tegenkomen. De situaties waarin leerlingen presence ervoeren, kenmerken zich door de betekenisvolheid van de onderwijsinhoud en -activiteiten, het kunnen participeren in het onderwijs, de

responsiviteit van de leraar en de klasgenoten, en het verschillen van perspectieven en inzichten. In eerdere studies werd presence vooral gekoppeld aan het perspectief van leraren, maar de studie van Roefs et al. (2021) opent vanuit een presence-perspectief de leefwereld van leerlingen in het onderwijs.

Het spreken met kinderen en jongeren over wat ze zelf van waarde achten, is niet vanzelfsprekend. Sieckelinck (2009) stelt in zijn boek 'Het beste van de jeugd' dat opvoeders en leraren in de huidige samenleving op een ongemakkelijke wijze met idealen van kinderen en jongeren omgaan. Sieckelinck stelt verder dat idealen van kinderen en jongeren voornamelijk vanuit een probleemoptiek beschouwd worden, zoals het gevaar van schoonheidsidealen, onrealistische zelfopgelegde verwachtingen en de aantrekkingskracht van extremistisch gedachtegoed. Idealen zouden dan leiden tot afstomping of tot radicalisering (cf. Meirieu, 2016). Deze insteek gaat voorbij aan het inzicht dat idealen kunnen leiden tot een positief engagement, dat aanzet tot het geven om iets, ergens voor staan en ergens aan mee willen doen. In zijn boek 'Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding' pleit De Winter (2011) ervoor dat opvoeders en leraren veel meer met kinderen en jongeren spreken over hun idealen, wie ze zijn en willen zijn, en over de manier waarop zij de samenleving ervaren en haar zouden willen veranderen. Sieckelinck (2009) stelt ook dat het tot de pedagogische opdracht van opvoeders en leraren behoort om leerlingen te helpen bij het vormen van hun idealen en deze idealen op een positieve manier te laten bijdragen aan hun volwassen in de wereld willen zijn. Vanuit onderwijspedagogisch perspectief gaat het er in het onderwijs om kinderen en jongeren te helpen het moeilijke midden te vinden tussen de wereld willen beheersen (radicalisering) en zichzelf terugtrekken uit de wereld (afstomping) (Biesta, 2018b).

Conclusie

Concluderend kan ik stellen dat de wijze waarop leraren hun leerlingen kunnen ontmoeten in onderwijssituaties, (onder meer) wordt gekleurd door de leerling zelf, de verwachtingen van de leraar, het vermogen van de leraar om contact te maken met zijn leerlingen, de wijze waarop de school het onderwijs heeft georganiseerd en de omgeving waarin de school zich bevindt. Daarnaast is de manier waarop leerlingen kunnen participeren in het onderwijs ook een uitdrukking van de manier waarop zij in het onderwijs gewaardeerd worden, bijvoorbeeld als databronnen, respondenten of denkende en handelende subjecten. Hoewel het onderwijs gekenmerkt wordt door een specifieke machtsverhouding (de leraar wil de leerling iets onderwijzen en grijpt daartoe in in het leven van de leerling) betekent dit niet dat het onderwijs de leerling hoeft te reduceren tot een, door de leraar, te vormen object. Net zoals onderwijzen een activiteit is van de leraar, is vormen ook altijd

een activiteit van de leerling zelf. Zowel de leraar als de leerling handelt intentioneel; zij zijn doelbewust en doelgericht betrokken op de onderwijsinhoud, zij zijn beiden subject (Meijer, 2013; Pols, 2016). De complementaire verhouding tussen leraar en leerling (zij hebben beiden iets in te brengen) maakt onderwijs mogelijk.

In het volgende hoofdstuk maak ik duidelijk dat leraren voor het opnemen van hun pedagogische opdracht, gebaat zijn bij het ontwikkelen van een bepaalde vorm van professionaliteit, te weten: een professionaliteit die gericht is op de eigen opdracht van de school, gebaseerd is op pedagogische idealen en oog heeft voor de leerling als een zich vormend subject.

4

Pedagogische professionaliteit

Inleiding

In de titel van deze openbare les geef ik aan dat de waarde(n) van het onderwijs het primaat is/zijn van de pedagogische professionaliteit van leraren. Vanuit hun pedagogische professionaliteit hebben leraren dus als eerste iets te zeggen over de waarde(n) van het onderwijs. Ik heb dat in het eerste hoofdstuk uitgewerkt langs de vraag waar het onderwijs eigenlijk voor bedoeld is. De conclusie van dat hoofdstuk is dat het onderwijs zich in het bijzonder richt op de vorming van volwassenheid bij leerlingen. Deze volwassenheid gaat leraren in het bijzonder aan: zij zien zich gesteld voor de opdracht leerlingen te ondersteunen bij het volwassen in de wereld willen zijn.

In het tweede hoofdstuk heb ik uiteengezet dat leraren voor hun bijdrage aan de vorming van volwassenheid bij leerlingen moeten kunnen putten uit hun onderwijspedagogische idealen. Deze geven oriëntatie bij en richting aan de interacties met leerlingen in een complexe onderwijspraktijk waarvan de toekomst nog openstaat. Leraren moeten zich kunnen uitspreken over hun onderwijspedagogische idealen, naar zichzelf, hun onderwijsteam en de beroepsgroep in het algemeen.

In het derde hoofdstuk heb ik beschreven hoe leraren hun leerlingen kunnen ontmoeten in het onderwijs. Daarbij heb ik aangegeven dat die ontmoeting niet alleen door verwachtingen van leraren en leerlingen zelf gekleurd wordt, maar ook door de context waarin die ontmoeting zich afspeelt. Om het volwassen in de wereld willen zijn van leerlingen mogelijk te maken, moet de leraar hen ontmoeten als denkende en handelende subjecten die zelf meewerken aan hun vorming.

In voorliggend hoofdstuk wil ik benadrukken dat aandacht voor de pedagogische professionaliteit van leraren juist in de grootstedelijke context van Hogeschool Rotterdam van belang is, omdat vorming tot volwassenheid in deze context een potentieel risicovolle onderneming is. De school, de leraar en de leerling zelf dragen ieder vanuit hun eigen waarde(n) bij aan het volwassen in de wereld willen zijn van leerlingen. Ik wil het hoofdstuk afsluiten met de oproep om in de lerarenopleidingen aandacht te besteden aan de ontwikkeling van pedagogische professionaliteit, ondanks dat de huidige generieke kennisbasis daar weinig aanleiding toe geeft.

Waarde van de school in een grootstedelijke context

Het werken aan vrijheid, gelijkheid en vorming door de school is in 'het Rotterdamse' geen sinecure. Juist in die context krijgen scholen veelvuldig het verzoek om mee te helpen aan het oplossen van maatschappelijke problemen. Scholen wordt bijvoorbeeld gevraagd het misbruik van drugs en alcohol onder jongeren tegen te gaan, door bijvoorbeeld het trainen van het onderwijzend en het

onderwijsondersteunend personeel op dit gebied (Gemeente Rotterdam, 2019a); bij te dragen aan de gezondheid van de jeugd door het inzetten van lespakketten voor een 'gezonde leefstijl' en het meedoen aan sportclinics (Lekker Fit! in de wijk, 2019; Sportbedrijf Rotterdam, z.d.); mee te werken aan de bestrijding van armoede door interactieve gastlessen over financiën in het curriculum op te nemen (Gemeente Rotterdam, z.d.); het belang van leren te promoten door mee te werken aan programma's als de maatschappelijke stage, 21ste-eeuwse vaardigheden, educatie over erfgoed, de pilot onderwijscode en de leertijduitbreiding (Gemeente Rotterdam, 2017); de samenwerking met jongerenwerkers en schoolmaatschappelijk werk te intensiveren ter bevordering van het kansrijk, veilig en gezond opgroeien van de Rotterdamse jeugd (Gemeente Rotterdam, 2019b, 2021); zich in te zetten voor het versterken van samenwerking met ouders om de schoolloopbaan-ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen (Lusse, 2017); en nauwere banden met werkgevers aan te gaan om jeugdwerkloosheid tegen te gaan (Van der Aa, 2016). Het is zeker niet mijn bedoeling om scholen op te roepen geen gehoor te geven aan de bovenstaande verzoeken en met hun rug naar de samenleving te gaan staan zodat ze zich terug kunnen trekken in een zogenaamde 'pedagogische provincie'¹⁶ (cf. Biesta, 2015a). Maar mijn pleidooi is erop gericht scholen te stimuleren om vanuit hun eigen opdracht (het ondersteunen van leerlingen bij hun vorming tot volwassenheid) te beoordelen hoe bovengenoemde 'aanspraken' daaraan bijdragen. Een dergelijke beoordeling vraagt om een kritische analyse van het kindbeeld dat aan deze 'buitenschoolse' programma's ten grondslag ligt, de middelen die worden gekozen en doelen die worden nagestreefd. De pedagogische toetssteen daarbij is de vraag in welke mate en met welke kwaliteit de programma's aansluiten bij de uitgangspunten van vrijheid, gelijkheid en vorming. De uitkomst van deze pedagogische toetsing geeft aanknopingspunten om uit de vele zaken die van belang zijn, een keuze te maken voor de meest belangrijke zaken. Vervolgens is de vraag of de school de vorm waarin deze zaken aandacht krijgen in het aanbod aan educatieve programma's overneemt in het curriculum, of dat zij daar op een eigen manier aan wil werken, passend bij haar onderwijspedagogische visie.

Waarden van leraren in een grootstedelijke context

Wat leraren in het belang vinden van leerlingen, wordt ontegenzeggelijke beïnvloed door de grootstedelijke context. Leraren krijgen te maken met een (super) diversiteit aan leerlingen, een diversiteit aan ouders en de rijke grootstedelijke omgeving die zowel kansen als bedreigingen biedt voor de vorming van

16

De 'pedagogische provincie' verwijst naar het plaatsen van het kind in een conflictvrije binnenruimte (provincie), waar het kind, afgeschermd van de buitenwereld, tot bloei kan komen. De onderliggende kritiek hierbij is dat vanuit deze romantische visie op het kind onvoldoende oog is voor maatschappelijke ongelijkheid en daarmee samenhangende ongelijke kansen in het onderwijs.

volwassenheid bij leerlingen (Fukkink & Oostdam, 2016). De monitor 'Staat van de jeugd' (2020) laat zien hoe het gaat met de jeugd aan de hand van risico- en beschermende factoren op het gebied van kansrijk, veilig en gezond kunnen opgroeien in Rotterdam. Het ideaal dat alle jeugdigen gelijke kansen hebben, veilig kunnen leven thuis, op school en in de buurt, en er een gezonde leefstijl op nahouden, is utopisch. Toch zijn deze idealen de moeite waard om vast te houden en worden er ook vorderingen geboekt. Vordering betekent niet dat de problemen als sneeuw voor de zon verdwijnen, maar dat deze minder frequent voorkomen of minder impact hebben op de jeugd dan eerder. Ten opzichte van 2015 bijvoorbeeld, zijn de schoolprestaties verbeterd, behalen meer jongeren een startkwalificatie, groeien minder kinderen en jongeren op in armoede en sporten meer kinderen en jongeren in clubverband. Daarnaast blijven sommige problemen onder jongeren hardnekkig aanwezig, zoals overgewicht en alcohol- en drugsmisbruik, en komen er ook weer nieuwe problemen bij, zoals onveilige seks en gameverslaving. De onderwijspraktijk van leraren blijft natuurlijk niet gevrijwaard van problemen die zich in het gezin en de maatschappij voltrekken. Leraren krijgen te maken met leerlingen die met een taalachterstand op school komen, opvoeders hebben die het schooluitje niet kunnen betalen, koeken als lunch meekrijgen of uit buurten komen waar drugsdealers op de hoek van de straat staan. Juist omdat de kloof tussen wens en werkelijkheid soms onoverbrugbaar lijkt, is het voor leraren van belang om hoop te putten uit hun onderwijspedagogische idealen (Meirieu, 2016). De Winter (2017) stelt dat er te weinig aandacht is voor hoopgevende pedagogiek:

Want, wat doen wij tegenwoordig om kinderen en jongeren te helpen betekenis te geven aan alle ellende die vaak ongefilterd hun wereld binnenkomt? (...) Wat doe je als kinderen van groep zeven na de aanslag op Charlie Hebdo beginnen te roepen dat ze het ermee eens zijn, omdat die tekenaars de profeet hebben beledigd? Of zich daar juist schuldig over voelen, terwijl ze er part noch deel aan hebben? Hoe reageren we als leerlingen in een witte achterstandsbuurt schreeuwen dat ze geen verkrachters in hun wijk willen, waarmee ze vluchtelingen in het belendende AZC bedoelen? (p. 4)

De Winter beantwoordt deze vraag met de oproep aan opvoeders en leraren om de kinderen en jongeren mogelijkheden voor verbetering te laten zien. Bijvoorbeeld door hen een onderzoekende en nieuwsgierige houding aan te leren en hen toe te rusten met vaardigheden om zelf en met elkaar op onderzoek uit te gaan naar achtergronden, bronnen, argumenten en mogelijke oplossingen. Voor het kunnen laten zien van mogelijkheden voor verbetering in de Rotterdamse context, zijn leraren nodig die zelf beelden hebben bij een wenselijke toekomst. In de grootstedelijke context geven verschillende (belangen)groepen uiting aan verschillende meningen over welke pedagogische idealen het belangrijkste zijn (cf.

Calkoen, Jurrius, Verhagen & Verheijke, 2015). Reden te meer om leraren, ouders en andere opvoedingsprofessionals zich op dit gebied tot elkaar te laten verhouden en te laten doordenken wat hun pedagogische idealen in de praktijk betekenen voor het volwassen in de wereld willen zijn van kinderen en jongeren in de grote stad.

55

Waarderen van de leerling in een grootstedelijkecontext

De diversiteit van leerlingen die eigen is aan de grootstedelijke omgeving, vraagt van leraren extra inspanningen om hen als subject tegemoet te treden. Hierbij is de kunst om zowel specifieke kennis te ontwikkelen over het lesgeven aan bepaalde groepen leerlingen en er tegelijkertijd voor te waken dat deze kennis de leerlingen reduceert tot stereotype of simplistische karakteriseringen (Parkhouse, Lu & Massaro, 2019), waardoor het kind als subject verdwijnt. Elke vorm van categorisering van leerlingen draagt het gevaar in zich dat zij het geconstrueerde vervangt door het gegevene, en het recht een eigen weg te kiezen vervangt door het toewijzen van een specifieke plaats (Meirieu, 2016). Kennis over diversiteitsfactoren in leraar-leerlingrelaties en peergrouperelaties in de klas en in de schoolloopbaan helpt bij het vormen van een genuanceerd en complex begrip van de persoon van de leerling (Severiens, 2014; Warikoo & Carter, 2009). Echter deze kennis mag niet in de plaats komen van de daadwerkelijke ontmoeting met de leerling en wat de leerling zelf in te brengen heeft. Recht doen aan verschillen tussen leerlingen vraagt betrokken aandacht van leraren in de ontmoetingen met hun leerlingen. Een leerling van het Albeda College drukt het in het boekje 'PED talks' als volgt uit (Liefwaard & Wessels, 2015):

Natuurlijk is het je eigen verantwoordelijkheid, maar leerlingen onttrekken zich gemakkelijk aan zaken. Ze glippen er tussendoor, verdwijnen gewoon. Een leraar moet weten waar iedere leerling mee bezig is. Wat hij aan kan en wat hij precies doet. Als een leraar alles maar loslaat, gebeurt er niets. (p. 103)

Het daadwerkelijk ontmoeten van de leerling als subject vraagt om bereidheid bij leraren om te luisteren naar de stem van de leerling. De Winter (2017) schrijft hierover:

Kinderen moeten nadrukkelijk een stem hebben, maar die stemmen zeggen lang niet altijd prettige en makkelijke dingen. Ze kunnen bijvoorbeeld enorm pesten, of, een paar stappen erger, terrorisme vergoelijken. Kinderen zijn niet altijd lieverdjes, en daarom heb ik de afgelopen jaren al heel vaak gezegd dat opvoeden een strijdtoneel is. Opvoeding en onderwijs vereisen tegenspraak en tegendenken. (p. 10)

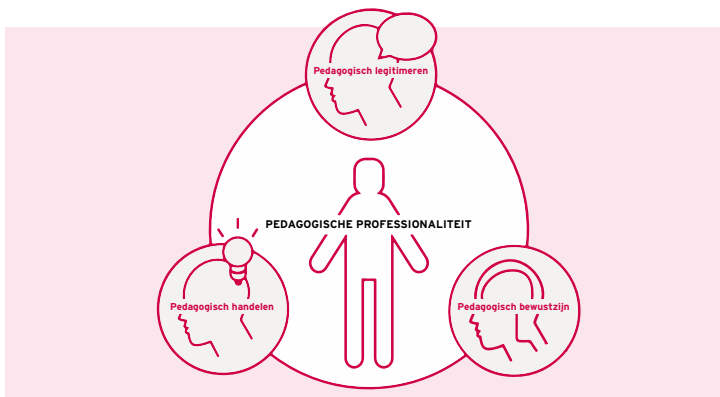
Het bieden van weerstand door leraren valt alleen in vruchtbare aarde wanneer zij een pedagogische relatie met hun leerlingen hebben opgebouwd. Een leraar van de Lentiz onderwijsgroep zegt hierover (Liefwaard & Wessels, 2015, p. 118): 'De focus ligt in het begin op de hechting, het vertrouwen van de leerling winnen en het persoonlijk contact tot stand brengen. Dat is nodig, want veel kinderen en jongeren komen binnen met een groot wantrouwen in organisaties en instanties'. Als de leerling het gezag van de leraar accepteert, wordt het mogelijk leerlingen te onderbreken in hun manier van denken en doen. Door deze onderbreking ontstaat ruimte om de vraag te stellen of wat de leerling verlangt, ook wenselijk is in relatie tot de ander en de wereld waarin we leven (Biesta, 2018a).

Pedagogische professionaliteit

De vraag die nu volgt, is hoe scholen hun toekomstige leraren kunnen toerusten met het vermogen om de waarde(n) van het onderwijs in de grootstedelijke context van Rotterdam tot hun professionele zaak te maken. Wat hebben leraren nodig om een betekenisvolle rol te kunnen vervullen op de weg naar de volwassenheid van leerlingen? Deze vraag is in het bijzonder van belang voor lerarenopleidingen, omdat zij de nieuwe generatie leraren opleiden. In de wettelijke bekwaamheidseisen, zie Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005), wordt het belang van de pedagogische bekwaamheid van leraren benadrukt. Naast vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheid wordt pedagogische bekwaamheid als een centrale pijler voor de professionaliteit van de leraar gepositioneerd. Pedagogisch bekwaam wordt hierbij breed opgevat: van het kunnen aangaan van een pedagogische relatie met leerlingen tot bijdragen aan de morele vorming en burgerschapsvorming bij leerlingen. Een belangrijk document bij het invulling geven aan de pedagogische professionaliteit van leraren in de lerarenopleiding is de Kennisbasis tweedegraadslerarenopleiding generiek (10voordeleraar, 2017). Deze kennisbasis kenmerkt zich echter meer door een (sociaal)psychologische, (micro)sociologische en cultuur-antropologische insteek dan een onderwijs-pedagogische insteek. Kernconcepten als groepsdynamische processen, sociale veiligheid, interculturele communicatie en omgaan met diversiteit geven hier uitdrukking aan. Deze concepten nodigen niet direct uit tot het opnemen van onderwijspedagogische literatuur in het curriculum van de tweedegraadslerarenopleiding als het om de pedagogische bekwaamheid van toekomstige leraren gaat. Het gaat mij er niet om dat deze kernconcepten niet belangrijk zijn, mijn punt is dat deze onderwerpen onvoldoende raken aan de pedagogische dimensie zoals ik die in mijn openbare les behandel. Ook in het beroepsbeeld van de leraar in het voortgezet onderwijs (Snoek et al., 2017) en het middelbaar beroepsonderwijs (MBO Raad/BVMBO, 2019) wordt de pedagogische dimensie van

het werk van de leraar nauwelijks uitgewerkt. Het (vroegtijdig gestopte) werk van de Commissie Onderwijsbevoegdheden (2021) biedt wel aanknopingspunten om de pedagogische bekwaamheid in onderwijspedagogische zin uit te werken, omdat daarin aandacht wordt besteed aan 'het waardengeladen pedagogische' in het beroep van de leraar.

Er is werk aan de winkel voor de lerarenopleiding als het gaat om het werken aan de pedagogische professionaliteit van leraren in onderwijspedagogische zin. Bij pedagogische professionaliteit gaat het er ten eerste om dat toekomstige leraren zich ervan bewust zijn dat het onderwijs een complexe en open praktijk is, gesitueerd in een complexe context. 'Open' omdat er geen gegarandeerde uitkomsten zijn en 'complex' omdat er altijd tegelijkertijd verschillende (tegenstrijdige) belangen spelen. Ten tweede is het van belang dat toekomstige leraren in staat zijn om hun pedagogische idealen te verkennen, te verwoorden en te bespreken met hun collega's, teamgenoten en andere actoren. Deze op de toekomst gerichte idealen geven richting aan en oriëntatie bij concrete onderwijssituaties in het hier en nu. De derde component van pedagogische professionaliteit betreft het intentionele handelen van toekomstige leraren, dat erop gericht is de leerling als subject te ontmoeten. De opdracht daarbij voor leraren is om zo vorm te geven aan hun onderwijzend handelen dat het congruent is met de onderwijspedagogische idealen die ze voorstaan. Dit brengt mij tot de volgende (voorlopige) afbakening van pedagogische professionaliteit. Pedagogische professionaliteit van leraren betreft het vermogen om: (1) de antinomische structuur van belangen in de onderwijspraktijk te herkennen (*pedagogisch bewust zijn*), (2) zich vanuit geëxpliciteerde en gewogen pedagogische idealen tot die belangen te verhouden (*pedagogisch legitimeren*) en (3) overeenkomstig hun pedagogische idealen vorm te geven aan hun interacties met hun leerlingen (*pedagogisch handelen*). In onderstaande paragrafen zet ik deze drie componenten nader uiteen (zie ook figuur 4)



Figuur 4: Componenten van pedagogische professionaliteit

Pedagogisch bewust zijn

Als ik het heb over de noodzaak om pedagogisch bewust te zijn, bedoel ik niet dat leraren nu zomaar wat doen, zonder zich bewust te zijn van de middelen die ze inzetten en de doelen waar ze aan (mee)werken. Wel doel ik op de bewustwording bij de leraar dat hij alledaagse interacties, hoe onbeduidend op het eerste gezicht ook, moet kunnen beoordelen op hun pedagogische betekenis (cf. Ponte, 2009). Dat wil zeggen dat hij deze kan interpreteren aan de hand van de vraag: 'Wat dient in deze interactiesituatie het belang van de leerling en waarom vind ik dat?'. Pedagogisch bewustzijn vraagt van leraren het vermogen om situaties waarvoor geen standaardoplossing voorhanden is, te interpreteren in termen van contrasterende pedagogische belangen. De 'personal construct theory' van Kelly (1955) geeft een verhelderende blik op hoe interpretatie van situaties, gebeurtenissen en handelingen in zijn werk gaat. Kelly's theorie is gebaseerd op het idee dat mensen betekenis geven aan de wereld door middel van contrasten. Wanneer een leraar bijvoorbeeld aangeeft dat hij een leerling ijverig vindt, weten we alleen wat de betekenis daarvan is tegen de achtergrond van alternatieven. Wat is dan bijvoorbeeld een niet-ijverige leerling en hoe verschilt een ijverige leerling van zijn tegenpool? Kelly geeft aan dat mensen anderen alleen kunnen begrijpen wanneer ze de alternatieve zienswijzen op bepaalde personen, gebeurtenissen of onderwerpen, van die anderen ook kennen. Contrasterende alternatieve zienswijzen worden door Kelly 'constructen' genoemd, bijvoorbeeld: creatieve leerling - ongeïnspireerde leerling, interactieve les - statische les of beroepsgerichte inhoud - theoretische inhoud (Touw, Meijer & Wubbels, 2015). Het gaat bij constructen niet zozeer om formele tegenstellingen (donker - licht, blij - verdrietig, klein - groot), maar eerder om contrasten zoals personen die zelf uitdrukken (Stephens & Gammack, 1994). Volgens de personal construct theory beschikken mensen over een complex systeem van constructen, dat ze gebruiken om betekenis te geven aan opgedane ervaringen. Tegelijkertijd gebruiken ze die constructen ook om vooruit te lopen op toekomstige ervaringen. Wanneer die ervaringen anders zijn dan ze verwachtten, beschikken ze over de mogelijkheid om hun systeem van constructen aan te passen (Pope & Denicolo, 2001). Het vermogen van mensen om weloverwogen uitspraken te doen over toekomstige situaties en deze uitspraken op hun geldigheid te kunnen toetsen, maakt van hen (volgens Kelly) in principe allemaal onderzoekers.

De notie van alternatieve constructen sluit nauw aan bij de antinomische structuur van belangen die zich in de dagelijkse onderwijspraktijk afspelen (sturen - loslaten, nabijheid - distantie, veiligheid - uitdaging). Het zal leraren bekend voorkomen dat er in de omgang met hun leerlingen niet één gewenste of beste manier van handelen is. Het gaat om 'op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling', zoals de ondertitel van het boek onder redactie van Bors en

Stevens (2013) luidt. Wat 'het goede' is, is afhankelijk van hoe de leraar het moment kan interpreteren; kent de leraar de leerling, weet hij hoe de leerling in de groep ligt, weet hij iets van de thuissituatie en de achtergrond van de leerling? Soms is het bij een specifieke leerling, in die specifieke situatie in het belang van die leerling om als leraar heel strikt te zijn en bij een andere leerling in een vergelijkbare situatie juist in het belang van die leerling om de teugels wat te laten vieren. Het ontwikkelen van pedagogisch bewustzijn gaat over het leren zien van contrasterende belangen in de dagelijkse onderwijspraktijk. De rijkdom aan (contrasterende) perspectieven waar een leraar zich van kan bedienen bij het interpreteren van een onderwijssituatie, is bepalend voor het daadwerkelijk kunnen 'zien' van de leerling (Kemmis & Smith, 2008; Van Kan et al., 2013b). De leidende vraag die telkens opnieuw een appel doet op het pedagogisch bewustzijn van leraren is: 'Wat is op dit moment voor deze leerling(en) in deze situatie het meest in hun belang, en waarom?'.

In de publicatie 'Bumpy moments: Een handreiking voor het verkennen, verwoorden en bespreken van pedagogische waarden' (Van Kan, 2020), beschrijf ik hoe leraren kunnen oefenen met het bewust worden van de contrasterende pedagogische belangen (bumpy moments) die zich in de onderwijspraktijk voordoen. Een belangrijk uitgangspunt is dat leraren bumpy moments uit hun *eigen* onderwijspraktijk interpreteren, omdat juist die momenten directe gevolgen hebben voor hun onderwijzend handelen. Het vatten van bumpy moments in story boards (p. 21) maakt het mogelijk alledaagse interacties met leerlingen los te maken van hun oorspronkelijke functie, waardoor de leraar deze interacties letterlijk op tafel kan leggen om er eens van een andere kant of vanuit een ander perspectief naar te kijken. Masschelein en Simons (2012) verwijzen met de term profanatie¹⁷ naar het in het spel brengen van *iets*, dus het deprivatiseren van een ervaring, zodat er leerstof van gemaakt kan worden. Het op deze manier bekijken en bespreken van het eigen handelen maakt het voor leraren duidelijk dat pedagogische antinomieën inherent zijn aan hun dagelijkse onderwijspraktijk. Het expliciteren van die pedagogische belangen vergt een gesprekspartner (collega, trainer, lerarenopleider) die de leraar stimuleert zich precies uit te drukken. Ook Biesta, Korthagen en Verkuyl (2002) maken in hun praktijkgerichte boek 'Pedagogisch bekeken: de rol van pedagogische waarden in het onderwijs' gebruik van contrasten voor het laten verkennen door leraren van verschillende pedagogische idealen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Zij vroegen leraren om succesvolle en minder succesvolle onderwijssituaties te beschrijven. Het bespreken van contrasten tussen de onderwijssituaties was dienstbaar aan het expliciet maken van impliciete contrasterende pedagogische belangen.

17

'(...) profane dingen, verwijzen naar iets dat is losgemaakt van het reguliere gebruik, niet langer heilig is of door een specifieke betekenis bezet is, en dus iets in de wereld dat toegankelijk is voor iedereen en (terug) betekenis kan krijgen.'

Pedagogisch legitimeren

Pedagogisch legitimeren beschouw ik als het vermogen om een bepaalde handeling en het belang waarvan die handeling een uitdrukking is (het intentionele of doelgerichte handelen), te kunnen rechtvaardigen vanuit pedagogische idealen. Bijvoorbeeld: een leraar laat een kind wat langer op school blijven en heeft daarbij het belang voor ogen om het kind te beschermen tegen een onveilige thuissituatie; dan kan de leraar gevraagd worden op grond waarvan hij die handeling en het belang dat daarmee verbonden is, rechtvaardigt. Een leraar zou zijn intentionele handelen kunnen legitimeren vanuit het ideaal dat de school een vrijplaats moet zijn die leerlingen afschermt van en beschermt tegen mistanden die zich in gezin en samenleving afspelen. De leraar weet dat de school die functie nooit ten volle kan vervullen, maar door het kind wat extra tijd op school te geven, werkt hij op zijn eigen bescheiden manier mee aan het realiseren van dat ideaal.

Om het vermogen te ontwikkelen om op basis van pedagogische idealen het intentionele handelen te rechtvaardigen, moeten leraren ten eerste onderzoeken wat ze in het belang van hun leerlingen vinden in de vorming van volwassenheid bij die leerlingen. Ten tweede moeten ze deze idealen kunnen expliciteren, zodat ze toegankelijk worden voor kritische beraadslaging. Voor het onderzoeken van hun pedagogische idealen kunnen leraren zich als eerste richten op hun dagelijkse onderwijspraktijk. Hansen (1998) beschrijft dit treffend:

The moral is in the practice. The moral meaning of teaching can be derived from the basic terms of the work itself. Teachers need not grope elsewhere first, outside the practice, to find their moral bearings in their work with the young. Teaching means attending to students, listening to them, speaking with them in intellectually serious ways, identifying their strengths and weaknesses with an eye on supporting the former and overcoming the latter, and more. (p. 653)

De eigen onderwijspraktijk is het geëigende aanknopingspunt om de pedagogische idealen die ten grondslag liggen aan het onderwijzend handelen, te bespreken. In zijn boek 'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet' doet Pols (2019) verslag van een studie waarin hij mbo-docenten de volgende vraag voorlegde: 'Hoe is het - wat voel je, wat doe je, wat denk je - als je ervaart dat je goed onderwijs geeft?' Vanuit die gesprekken heeft hij pedagogische thema's geformuleerd die inherent onderdeel uitmaken van de onderwijspraktijk zelf. Voorbeelden van pedagogische thema's zijn: (1) pedagogische doelgerichtheid, vanuit het ideaal dat de student de verbinding kan gaan leggen tussen de vakinhoud, zijn leefwereld en de beroepswereld, (2) pedagogisch-didactische inventiviteit, dit is het onophoudelijk zoeken naar een aanpak waarmee studenten,

gezien de context waarin zij zich bevinden, het meest gebaat zijn en (3) pedagogische verantwoordelijkheid, dit is het willen afleggen van rekenschap over de pedagogische oordelen die leraren vellen en de maatregelen die zij op grond daarvan nemen.

Een ander treffend voorbeeld van het spiegelen van pedagogische idealen aan de concrete onderwijspraktijk, is te vinden in het boek 'Onderwijsfilosofen in actie' van Berding en Dekker (2017). Beide auteurs kijken terug op de wijze waarop ze hun lessen vorm en inhoud hebben gegeven in de masteropleiding pedagogiek van Hogeschool Rotterdam. Vanuit hun onderwijspedagogische idealen belichten zij praktijksituaties waarin zij twijfelden over hoe ze als docenten moesten handelen. Zij interpreteren deze situaties aan de hand van pedagogische theorieën die centraal stonden in de masteropleiding pedagogiek. De centrale vraag was of het hen lukte hun theorie te praktiseren, maar ook of dat überhaupt mogelijk en wenselijk was. In hun bespiegelingen wordt duidelijk dat pedagogisch legitimeren niet gelijk staat aan het hebben van onwrikbare overtuigingen, maar dat het vaak gepaard gaat met twijfels en onzekerheid over wat wenselijk is in concrete onderwijssituaties.

Natuurlijk zijn er ook andere bronnen waar leraren uit kunnen putten bij het onderzoeken van pedagogische idealen. De songtekst van het nummer 'A boy named Sue' van Johnny Cash kan aanleiding zijn om zich te verhouden tot de pedagogische idealen van een vader die zijn zoon willens en wetens een meisjesnaam heeft gegeven, teneinde hem te harden in het leven. Ook de strofe 'And these children that you spit on, as they try to change their worlds, are immune to your consultations, they're quite aware of what they're goin' through', uit het nummer 'Changes' van David Bowie kan aanleiding zijn om te overdenken of mensen voldoende betrokken zijn bij de kinderen en jongeren en deze ook voldoende ruimte laten om aan hun eigen vorming te werken. En wat te denken van het nummer 'The Wall' van Pink Floyd, waarin het volgende couplet aanleiding kan geven om de betekenis van de school voor de jeugd eens kritisch te bespreken:

We don't need no education. We don't need no thought control, no dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teachers! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall. All in all you're just another brick in the wall.

Het liedje 'Fiets' van Herman van Veen geeft een romantisch beeld van het kind:

Hé kleine meid op je kinderfiets, de zon draait steeds met je mee, hé kleine meid op je kinderfiets, de zomer glijdt langs je heen, met je haar in de wind en de zon op je wangen, rijd je me zomaar voorbij, fiets.

Leraren kunnen zich afvragen of ze het kind ook in zijn kind-zijn voldoende kunnen waarderen.

Dit waren zomaar wat voorbeelden uit de muziek. Daarnaast kunnen literatuur, (podium)kunsten, documentaires, films en podcasts¹⁸ aanleiding vormen om de eigen pedagogische idealen aan te toetsen en te bespreken met derden. Van Manen (2014) geeft in zijn boek 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen' een aantal mooie voorbeelden uit de wereld van de film en de literatuur, aan de hand waarvan hij op pedagogische momenten reflecteert. Pedagogisch momenten betreffen interacties tussen de leraar en de leerling(en) waarbij het belang van de leerling(en) in het geding is. Ook Meijer (2013) bespreekt pedagogische idealen van leraren die tot inspiratie kunnen dienen, in de context van Hollywood-romantiek en rauwe series als 'The Simpsons', 'Boston Public' en 'The Wire'.

Het onderzoeken van pedagogische idealen in de praktijk van alledag of vanuit andere bronnen draagt ook bij aan het ontwikkelen van een taal om over het pedagogische te spreken. Verschillende auteurs geven aan dat leraren (in opleiding) weinig onderwijspedagogische taal ontwikkelen en dat deze taal veelal is vervangen door 'de taal van het leren' zonder daar inhoud en richting aan te verbinden (cf. Biesta, 2012; Mahony, 2009; Meijer, 2013; Pols, 2011). Biesta (2011) schrijft hierover:

Het probleem met de taal van het leren is dat het een 'procestaal' is, terwijl het in het onderwijs niet alleen om processen gaat, maar altijd ook om de vraag naar wat er geleerd moet worden (de vraag naar de inhoud van het leren) en de vraag waartoe dat geleerd zou moeten worden (de vraag naar het doel van het leren). (p. 6)

Naast het onderzoeken en expliciteren van pedagogische idealen vraagt legitimeren om publieke beraadslaging, teneinde pedagogische idealen op hun merites te kunnen beoordelen (cf. Gilabert, 2005). In dit verband hebben De Beer en ik (De Beer & Van Kan, 2020) het pedagogische prioriteitspel¹⁹ ontwikkeld, waarvan het expliciteren en bespreken van onderwijspedagogische idealen het hart vormt. Kenmerkend voor het spel is dat leraren (in opleiding) in steeds wisselende tweetallen, aan de hand van onderwijspedagogische stellingen, met

18 In de podcast 'Pedagogisch verantwoord' (<https://www.pedagogischverantwoord.nl>) bespreken twee jonge mannen opvoedingsthema's met deskundigen aan de hand van de vraag wat nu echt pedagogisch verantwoord is, en waarom.

19 Het spel is vrij te downloaden via <https://www.han.nl/onderzoek/werkveld/projecten/pedagogisch-prioriteitspel/>.

elkaar in gesprek gaan. Hierbij is het uitdrukkelijk de bedoeling om een exploratieve dialoog te voeren, gericht op willen begrijpen, en niet op het voeren van een discussie, gericht op het eigen gelijk.

Pedagogisch handelen

Met pedagogisch handelen doel ik op het vermogen om in het handelen de mogelijkheid te creëren leerlingen als subject te ontmoeten.

Pedagogisch handelen gaat ten eerste over het onmiddellijke handelen in het pedagogische moment. Hier bestaan nauwelijks voorschriften voor (Van Manen, 2014) en toch moet de leraar in dat ene moment direct handelen. Dat er geen direct toepasbare regels voor deze pedagogische momenten zijn, betekent niet dat leraren alleen aangewezen zijn op gevoel of intuïtie. Leraren kunnen pedagogische momenten expliciet onderwerp van reflectie maken, bijvoorbeeld door deze onder een pedagogische loop te leggen (zie bijvoorbeeld mijn eerdere uitwerking van bumpy moments in het tweede hoofdstuk). Daarmee kunnen zij hun praktische wijsheid verdiepen (cf. Slors, 2012), dat wil zeggen; de ervaring opdoen in het kunnen beoordelen van welke handelingsmogelijkheid in een concrete onderwijssituatie te verkiezen is boven een andere handelingsmogelijkheid. Biesta (2009, p. 188) schrijft over praktische wijsheid het volgende: 'The cultivation of practical wisdom requires an engagement with particular situations (case studies) and seeing those situations through a particular 'lens,' that is, the lens of educational values and ideals'. Het vermogen om vanuit praktische wijsheid te handelen, manifesteert zich in het oog hebben voor het bijzondere, het specifieke, het situationele: deze leerling, in deze situatie, met deze achtergrond, en deze dromen.

Ten tweede (naast het handelen in een bepaald ogenblik) doel ik met pedagogisch handelen op vormgevend handelen, wat wil zeggen: vormgeven van onderwijs dat congruent is met weloverwogen onderwijspedagogische idealen. Het vormgeven van onderwijs kan niet plaatsvinden zonder systematische reflectie op de inhoud en doelen daarvan. Ponte (2002) koppelt in het boek 'Onderwijs van eigen makelij' het maken van onderwijs aan het verrichten van actieonderzoek door leraren. Actieonderzoek door leraren is erop gericht om beter inzicht te krijgen in de complexiteit van de dagelijkse onderwijspraktijk en tegelijkertijd te werken aan het verbeteren van die praktijk, in het licht van een bepaalde (pedagogische) doelstelling (Carr & Kemmis, 1986). Voor het functioneren in de complexe onderwijspraktijk vertrouwen leraren deels op ontwikkelde routines, maar routinematig handelen leidt niet tot nieuwe gezichtspunten die in de veranderlijke onderwijspraktijk telkens nodig zijn (Pols, 2011). De complexiteit van het onderwijs

maakt het onmogelijk om alle aspecten daarvan op een reflectief-onderzoeksmatige manier te begrijpen en vorm te geven. Ponte (2002, p. 39) schrijft in reactie op dit gegeven: 'Docenten kunnen zich er echter wel van bewust zijn dat ze het onderwijs op een bepaalde manier vormgeven, maar dat er in principe ook andere vormen mogelijk zijn'. Daarbij is het van belang dat leraren zich niet alleen verhouden tot de vraag wat er allemaal *mogelijk* is in het vormgeven van onderwijs, maar ook (of vooral) tot de vraag wat er *nodig en wenselijk* is (Van Manen, 2014). Dat het in principe technisch mogelijk is om het onderwijs alleen nog maar digitaal vorm te geven, betekent nog niet vanzelfsprekend dat digitaal onderwijs altijd een wenselijke situatie is.

Het vermogen om onderwijs te maken, om onderwijs te ontwerpen dat er nog niet is, dat uitdrukking geeft aan verkozen pedagogische idealen, sluit aan bij wat Van Rosmalen (2016) 'muzische professionaliteit' noemt. 'Muzisch'²⁰ verwijst naar de idealen (bronnen van inspiratie) die in het maakproces van iets besloten liggen. Dat 'iets' kan betrekking hebben op een kunstvorm (dans, theater of muziek), maar ook op meubels, een gerecht²¹ of onderwijs. Van Rosmalen benadrukt dat de kunst van het maken zich niet alleen richt op het fysieke, praktische en materiële, maar ook op het beschouwelijke en bespiegelende van het denken. Iets maken is daarmee niet alleen een technisch-instrumentele activiteit maar ook altijd een intentionele activiteit, die gericht is op het realiseren van een gewenste verandering, een 'tegenkracht' (2016, p. 9) in wat gaande is. Het ontwerpen van onderwijs gaat dus niet alleen om het consistent doorlopen van ontwerpstappen, wat op zich 'goed werk' kan opleveren, maar ook om de vraag of het ontwerp dienstbaar is aan het 'goede' onderwijs.

Een voorbeeld van pedagogisch handelen (als vormgevend handelen) is te vinden in de master ontwerpen van eigentijds leren (MOVEL) van Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Studenten worden binnen deze master in een positie gebracht om onderwijs te ontwerpen dat congruent is met hun onderwijspedagogische idealen. Deze ontwerpen breken met het bestaande in de betreffende onderwijspraktijk van de leraar en maken een nieuwe realiteit mogelijk. Te denken valt aan een onderwijsontwerp gericht op het formatief evalueren van de leerresultaten van

20 'Muzen komen voort uit de Griekse mythologie. De muzen, vaak voorgesteld als een groepje van negen, hadden tot taak de heldendaden van hun tijd te bezingen. (...) Gebeurtenissen uit de werkelijkheid, zoals een bloedige strijd, de epische bijdrage van de grondlegger van een stad, een opmerkelijke verbintenis of een tragisch verlies, kregen hun betekenis doordat de muzen er iets van maakten. Ze brachten die gebeurtenissen als spel op de planken. Het publiek keer ernaar en sprak erover. Dat was zowel onderhoudend en leerzaam als verbindend. Men wist wat er toe deed, wat werkte en wat je beter niet kon doen.' (Driessen & Van Rosmalen, 2019, p. 36)

21 Zie bijvoorbeeld hoe sterren-chef David Chang in de Netflix-serie 'Ugly delicious' het maken van gerechten van over de hele wereld niet alleen vanuit een technisch vakmanschap bespreekt, maar ook in termen van hun culturele achtergronden en betekenissen.

leerlingen, waardoor leerlingen op een andere manier in relatie komen te staan met hun leraar dan wanneer ze voornamelijk beoordeeld worden op scores van gestandaardiseerde toetsen. Een ander voorbeeld betreft het ontwerpen van een hybride leeromgeving voor de opleiding retail (detailhandel), waarin leerlingen op een zo authentiek mogelijke wijze beroepsprocessen (bijvoorbeeld een verkoopgesprek) ten uitvoer leren brengen. Deze leeromgeving schept mogelijkheden voor leerlingen om op een andere wijze in het onderwijs te verschijnen. Bijvoorbeeld eens niet als die leerling die moeite heeft met de marketing- en communicatietheorie, maar als die leerling die op een innemende en hulpvaardige wijze een klant advies geeft.

Leraar als belangenafweger, -behartiger en -vormgever

Uit bovenstaande beschrijving van pedagogische professionaliteit volgt een specifiek beeld van de leraar als professional. Vanuit de component pedagogisch bewust zijn komt de leraar als *belangenafweger* naar voren. De leraar verleent betekenis aan onderwijssituaties vanuit verschillende pedagogische belangen die voor leerlingen in een specifieke onderwijssituatie spelen. Pedagogisch legitimeren roept het beeld op van de leraar als *belangenbehartiger*; de leraar die staat voor zijn pedagogische idealen. Hij of zij is in staat deze idealen te onderzoeken, te verwoorden en te bespreken. Ten slotte treedt de leraar als *belangenvormgever* naar voren. De leraar geeft vorm aan zijn onderwijzend handelen in het licht van zijn pedagogische idealen. Hij verstaat de kunst van het maken.

Waardengeladen professionaliteit

Het 'pedagogische' in het begrip pedagogische professionaliteit heeft betrekking op een waardengeladen invulling van professionaliteit. Hiermee sluit ik aan bij andere noemers die ook een waardengeladen uitwerking van de professionaliteit van leraren uitdrukken. Voorbeelden hiervan zijn 'interactieve professionaliteit' (Ponte, 2003), 'pedagogische professionaliteit'²² (Pols, 2011), 'normatieve professionalisering' (Bakker & Wassink, 2015; Jacobs, Meij, Tenwolde & Zomer, 2008), 'muzische professionalisering' (Van Rosmalen, 2016) en 'meervoudige

22

In navolging van Pols (2011) hanteer ik ook het begrip pedagogische professionaliteit. Pols werkt dit begrip uit langs lijnen van vakmanschap (met het accent op complexe routines) en pedagogische bildung (met het accent op pedagogische principes en idealen). Pols hanteert het begrip om de eigen aard van de professionaliteit van leraren te positioneren te midden van andere vormen van professionaliteit. Mijn uitwerking van pedagogische professionaliteit is gericht op de specifieke inhouden die daarbij aanbod moeten komen.

professionaliteit' (Oolbekkink-Marchand, 2018). Hoewel er zeker (accent)verschillen zitten in deze uitwerkingen van het waardengeladen aspect van professionaliteit, springen de overeenkomsten meer in het oog. Ten eerste gaat een waardengeladen uitwerking van professionaliteit ervan uit dat leraren over een *substantiële verantwoordelijkheid* beschikken (Mannheim, 1940): zij voeren niet alleen uit wat door anderen is bedacht, maar werken actief mee aan de invulling van inhoud, middelen en doelen van het onderwijs. Ten tweede wordt in deze uitwerking van professionaliteit benadrukt dat technische kennis en routines (Pols, 2011) niet volstaan om professioneel te kunnen handelen. Leraren dienen ook altijd *praktische wijsheid* te ontwikkelen om een oordeel te kunnen vellen over wat wenselijk is in een specifieke situatie met individuele leerlingen (Bakker & Wassink, 2015; Biesta, 2009). Ten derde komt bij een waardengeladen uitwerking van professionaliteit telkens de *dialogische bereidheid* terug. Dat houdt in dat leraren hun professionele waarden publiekelijk toegankelijk moeten maken, zodat kritische beraadslaging over de legitimiteit van die waarden met collega's, leerlingen, ouders en het bredere publiek kan plaatsvinden (Jacobs, 2010; Oolbekkink-Marchand, 2018). Met mijn uitwerking van pedagogische professionaliteit sta ik in een rijke traditie van academici en professionals die zich richten op het 'goede werk' van leraren.

5

Onderzoeksprogramma

Inbedding van het onderzoeksprogramma

Het lectoraat 'Pedagogische professionaliteit van leraren' (hierna PPvL) maakt deel uit van de onderzoekslijn *Optimalisering leerprocessen* van Kenniscentrum Talentontwikkeling (KCTO) van Hogeschool Rotterdam. Deze lijn levert een bijdrage aan ontwikkeling van nieuwe kennis en circulatie van kennis over de rol van didactiek en pedagogiek in de ontwikkeling van de professionaliteit van de leraar. Behalve het lectoraat PPvL, omvat deze onderzoekslijn de volgende lectoraten: 'Taalverwerving en taalontwikkeling', 'Digitale didactiek', 'Versterking beroeps-onderwijs', 'Studiesucces' en 'Didactiek'. Daarnaast kent het KCTO de onderzoekslijn *Inclusie*, die zich richt op nieuwe kennis en kenniscirculatie voor sociale professionals die binnen dynamische contexten in de grootstedelijke samenleving werken aan inclusie en maatschappelijke participatie. Ten slotte valt ook de onderzoekslijn *Onderwijskwaliteit in verbinding* onder KCTO. Deze onderzoekslijn draagt bij aan ontwikkeling en circulatie van kennis over het creëren van voorwaarden voor het hbo-onderwijs van de toekomst en over de professionalisering van leraren en lerarenteams ter versterking van de binding, het studiesucces en de toegankelijkheid van het onderwijs van Hogeschool Rotterdam.

KCTO richt zich op het sociale én het educatieve domein, samen met het Instituut Sociale opleidingen (ISO) en het Instituut van Lerarenopleidingen (IvL). Het lectoraat PPvL is vooral verbonden aan het IvL. KCTO en IvL willen samen op zoek gaan naar verdiepende inzichten in de volgende onderwerpen: (1) de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid van leraren en lerarenopleiders en (2) de manier waarop de interactie tussen leraar en leerlingen in de klas en in de school plaatsvindt. Het lectoraat PPvL wil bijdragen aan het verdiepen van inzicht in deze onderwerpen vanuit een onderwijspedagogisch perspectief. Dat wil zeggen: inzicht vergaren in manieren waarop de pedagogische bekwaamheid van leraren en de gerichtheid van leraar-leerling-interacties, leerlingen ten dienste kunnen staan op hun weg naar volwassenheid. Tevens wil het lectoraat PPvL bijdragen aan de kennisagenda van IvL (Poulussen, Rozendaal & Theunissen, 2020). Het onderzoeksthema 'vormgeven van interventies met een pedagogisch oogmerk' in het voortgezet, middelbaar beroeps- en hoger beroepsonderwijs uit de kennisagenda sluit nauw aan bij de inhoudelijke gerichtheid van het lectoraat PPvL. Tot slot wil het lectoraat PPvL bijdragen aan het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van lerarenopleiders, met als afgeleide doelstelling dat zij daardoor beter toegerust zijn om hun studenten te begeleiden bij onderzoeksactiviteiten. Het onderzoeksprogramma van het lectoraat heeft veelal direct betrekking op de praktijk van lerarenopleiders en er wordt actief gezocht naar mogelijkheden om lerarenopleiders als medeonderzoekers aan het onderzoeksprogramma te verbinden.

Gerichtheid van het onderzoeksprogramma

69

Het onderzoeksprogramma heeft het verbeteren van het onderwijzend handelen vanuit onderwijspedagogisch perspectief tot doel. Biesta (2018b) heeft het in dit verband over de pedagogiek als een 'betrokken handelingswetenschap': de pedagogiek is betrokken op de zelfstandigheid van kinderen en jongeren en wil het handelen in de opvoedingspraktijken (waaronder het onderwijs) ondersteunen. Zij doet dit bijvoorbeeld door het genereren van inzichten, coherente begrippenkaders en handelingssuggesties die dienstbaar zijn aan het reflecteren op de bestaande handelingspraktijk en richting kunnen geven aan het maken van een toekomstige handelingspraktijk. De handelingspraktijk waar het lectoraat PPvL zich op richt, is de praktijk van het opleiden van leraren.

Inhoudelijk richt het lectoraat zich op de vraag hoe de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding versterkt kan worden. Het probleem is dat lerarenopleidingen veelal handelingsverlegen zijn bij het vormgeven van praktijken die de versterking van de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding als oogmerk hebben. Kenmerkend voor het praktijkgerichte onderzoeksprogramma van het lectoraat PPvL is dat het zich richt op het, samen met (in)direct betrokkenen, maken van nieuwe praktijken. De structuur van de onderzoeksvragen die ik aan dit probleem verbind, heeft een sterke gelijkenis met het generieke model van ontwerpgericht onderzoek van Wademan (2005). Dit model onderscheidt, naast het verhelderen van het probleem in een specifieke context, de volgende fases: (1) formuleren van veelbelovende ontwerprichtlijnen, (2) uitproberen van nieuwe praktijken op basis van veelbelovende ontwerprichtlijnen, (3) evalueren en bijstellen van praktijken en richtlijnen en (4) het formuleren van ontwerpprincipes.

Om de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding te verstreken worden nadere analyses gemaakt van de praktische context van de lerarenopleidingen, veelbelovende voorbeelden in kaart gebracht, experts en professionals geconsulteerd en literatuurbronnen bestudeerd. Deze stap resulteert in veelbelovende ontwerprichtlijnen voor praktijken die de pedagogische professionaliteit van leraren kunnen versterken (zie deelvraag 1).

Vervolgens is de vraag welke praktijken op basis van die veelbelovende richtlijnen ontworpen kunnen worden in de specifieke context van het opleiden van leraren. Deze specifieke context kenmerkt zich door samen opleiden; daarin werken lerarenopleidingen in het hoger onderwijs en scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs samen aan het opleiden en certificeren van leraren voor het voortgezet onderwijs en hun verdere professionalisering in de school (Theunissen, 2017). Bij de te ontwerpen praktijken kan het accent liggen op het opleiden in het instituut, in de opleidingsschool of in beide contexten (zie deelvraag 2).

Vervolgens evalueren de betrokkenen de praktijken aan hand van de vraag of de praktijken relevant, consistent, praktisch en waardevol zijn. Bij relevantie ligt de nadruk op de vraag of de praktijk bijdraagt aan het oplossen van een daadwerkelijk ervaren probleem. Of de praktijk een logische opbouw heeft, wordt geadresseerd met de vraag naar de consistentie. 'Praktisch' verwijst naar de vraag of de betrokkenen in een specifieke context met de praktijk uit de voeten kunnen. Of de praktijk waardevol is ten slotte, betreft de vraag of deze praktijk leidt tot de beoogde uitkomsten in de specifieke context. En direct daaraan gekoppeld de vraag of deze beoogde (maar ook onvoorziene) uitkomsten in die context wenselijk zijn. Bijvoorbeeld: het werken met een virtual-realityomgeving biedt mooie kansen om elke denkbare onderwijsleersituatie voor leraren in opleidingen te projecteren en daar een pedagogische analyse van te maken. Maar wanneer dit ertoe leidt dat leraren in opleiding onvoldoende voorbereid zijn op het maken van echt contact met leerlingen, is de vraag of deze praktijk wenselijk is voor het opleiden van leraren (zie deelvraag 3).

De beantwoording van deze evaluatieve vragen leidt tot de identificatie van ontwerpprincipes die hun waarde hebben bewezen in een specifieke context. Deze waarde heeft betrekking op de vraag of de nieuwe praktijk goed aansluit bij de context waar deze voor bedoeld is, wat een duurzame implementatie van die praktijk bevordert. Daarnaast moet een ontwerpprincipe ook duidelijk maken waarom deze in een specifieke context tot de gewenste uitwerking heeft geleid. Met andere woorden: ontwerpprincipes moeten inzichtelijk maken welke mechanismen leiden tot de gewenste uitkomsten in een specifieke context (Van Aken, 2004 en 2005). Ook kunnen ontwerpprincipes van waarde zijn voor vergelijkbare typen contexten, zoals eerste- en tweedegraads-lerarenopleidingen van andere hogescholen en universiteiten (zie deelvraag 4).

Het lectoraat PPvL richt zich op de onderstaande onderzoeksvragen:

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding worden versterkt?

Deelvragen:

1. Wat zijn *veelbelovende ontwerprichtlijnen* voor praktijken die gericht zijn op het versterken van de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding?
2. Welke *praktijken* gericht op het versterken van pedagogische professionaliteit kunnen worden *vormgegeven* bij het opleiden van leraren?

3. Hoe worden praktijken gericht op het versterken van pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding door de betrokkenen *gewaardeerd*?
4. Welke *ontwerpprincipes* kunnen worden *geformuleerd* op basis van praktijken die de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding versterken?

Onderzoeksactiviteiten

Het lectoraat voert het onderzoeksprogramma uit met betrokkenheid van hogeschool(hoofd)docenten, promovendi, leraren (in opleiding) en collega-onderzoekers. Zij adresseren onderzoeksvragen middels verschillende (reeds lopende) onderzoeksactiviteiten (tabel 1). Per onderzoeksactiviteit kan het accent liggen op het bijdragen aan de beantwoording van één of meerdere deelvragen. Het lectoraat fungeert als een activiteitensysteem waarin betrokkenen samen, gedurende de looptijd van het lectoraat, bijdragen aan de beantwoording van de hoofdvraag hoe de pedagogische professionaliteit van leraren in opleiding versterkt kan worden.

Tabel 1: Onderzoeksactiviteiten

Accent onderzoeksactiviteit in relatie tot pedagogische professionaliteit	Onderzoeksactiviteit	Betrokkenen	Status
Versterken van pedagogisch bewust zijn	Onderzoek naar bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk in de ogen van studenten met gebruik van virtual reality	Lerarenopleiders en studenten	Beginnend
	Onderzoek naar hoe drama een rol kan spelen bij het versterken van het pedagogische bewust zijn van studenten	Lerarenopleiders en studenten	Beoogd
	Onderzoek naar de implementatie en werkzaamheid van de bumpy-momentswerkwijze in de context van het opleiden en professionaliseren van leraren	Lerarenopleiders en leraren (in opleiding)	Beoogd

Accent onderzoeksactiviteit in relatie tot pedagogische professionaliteit	Onderzoeksactiviteit	Betrokkenen	Status
Versterken van pedagogisch legitimeren	Promotieonderzoek naar pedagogische legitimaties van lerarenopleiders die ten grondslag liggen aan de interacties met hun studenten	Hogeschool(hoofd) docent	Beoogd
	Onderzoek naar hoe pedagogische legitimaties verdeeld zijn over studenten uit verschillende leerjaren, binnen en tussen lerarenopleidingen	Hogeschool(hoofd) docent en collega-onderzoekers	Beoogd
	Onderzoek naar de werkzaamheid van het pedagogische prioriteitenspel in de context van het opleiden en professionaliseren van leraren	Lerarenopleiders en leraren (in opleiding)	Beginnend
	Onderzoek naar de ontwikkeling, implementatie en werkzaamheid van een online variant van het pedagogische prioriteitenspel voor het faciliteren van een professionele dialoog over grenzen heen (grenzen tussen opleidingsinstituten nationaal en internationaal)	Lerarenopleiders en leraren (in opleiding) uit Nederland, Finland, Zweden en Australië	Beginnend
	Promotieonderzoek naar de wijze waarop onderwijspedagogische legitimaties bijdragen aan de professionele identiteitsvorming van leraren in opleiding	Promovendus	Beginnend
Versterken van pedagogisch handelen	Onderzoek naar onderwijspedagogische ontwerpprincipes die ten grondslag liggen aan onderwijsontwerpen van studenten	Lerarenopleiders en leraren (in opleiding)	Beoogd
	Onderzoek naar hoe in het nieuw te ontwerpen samen-opleiden-curriculum pedagogische professionaliteit wordt uitgewerkt, welke impact dat heeft en hoe deze impact wordt beoordeeld	Lerarenopleiders	Beoogd
	Onderzoek naar de congruentie tussen de wijze waarop de samenstelling van studentgroepen bij samenwerkingsopdrachten plaatsvindt en de achterliggende onderwijspedagogische drijfveren van lerarenopleiders	Lerarenopleiders	Lopend

Doorwerking van het onderzoek in het lectoraat PPvL betreft de invloed van zowel het proces van het onderzoek als de resultaten die het onderzoek oplevert voor verschillende praktijken (Franken, Andriessen, Zwan, Kloosterman & Ankeren, 2018). De doorwerking van praktijkgericht onderzoek vindt zowel in de voorbereidende, uitvoerende en afrondende fase als in de valorisatiefase plaats. Het samen met de praktijk opzetten van een onderzoek kan al verschillende soorten opbrengsten hebben. De probleemverheldering kan bijvoorbeeld bijdragen aan de ontwikkeling van kennis voor de beroepspraktijk over het kunnen duiden van het praktijkprobleem, en voor de wetenschap over het aanscherpen van de te formuleren onderzoeksvragen.

Deze visie op doorwerking (Andriessen, 2019) biedt een alternatief voor de dominante stroming van de 'logical model approach' (Raftery, Hanne, Greenhalgh, Glover & Blatch-Jones, 2016), waarin logische verbanden tussen input, processen, output en outcomes centraal staan. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat er eerst onderzoeksresultaten (output) moeten zijn voordat een proces van waardecreatie kan ontstaan. Dat het onderzoek zelf ook een interventie is die doorwerking genereert, blijft in het 'logical model approach' onderbelicht.

Andriessen (2019) maakt in de context van het hoger beroepsonderwijs onderscheid in drie arena's waarin praktijkgerichte onderzoeksactiviteiten doorwerken. In de context van het lectoraat PPvL zijn de arena's: de (opleidings) scholen (beroepspraktijk), het Instituut voor Lerarenopleidingen (onderwijs) en de wetenschap. De bedoeling is dat de onderzoeksactiviteiten vanuit het lectoraat doorwerken in één of meerdere arena's tegelijkertijd.

De doorwerking binnen de arena's kan betrekking hebben op vier soorten opbrengsten van praktijkgericht onderzoek: kennisontwikkeling, productontwikkeling, persoonsontwikkeling en systeemontwikkeling (Andriessen, 2019). Kennisontwikkeling heeft betrekking op de doorwerking van het praktijkgericht onderzoek via een bijdrage aan de kennisbasis. Een typisch voorbeeld daarvan is het methode-artikel in het wetenschappelijke tijdschrift *Teaching and Teacher Education* over hoe op basis van bumpy moments onderzoek gedaan kan worden naar de pedagogische dimensie van het onderwijs (Van Kan et al., 2010b). Productontwikkeling betreft het ontwikkelen van een prototype, tools en werkwijze. Een voorbeeld hiervan is de train-de-trainerleergang (mede gebaseerd op het hiervoor genoemde methode-artikel), waarmee lerarenopleiders leraren kunnen begeleiden bij het hanteren van de bumpy-momentswerkwijze in de eigen onderwijspraktijk (Van Kan, 2020). Persoonsontwikkeling richt zich op het professionaliseren van betrokkenen bij praktijkgericht onderzoek, doordat ze in het praktijkgericht onderzoek als het ware gedwongen worden kritisch-reflectief na te

denken over hun professionele handelen. Deelname aan het onderzoek naar de bumpy-momentswerkwijze heeft leraren gestimuleerd te reflecteren op hun dagelijkse leraar-leerling-interacties in termen van hun onderwijspedagogische idealen. Een systeemopbrengst betreft de beïnvloeding van structuren en systemen door praktijkgericht onderzoek. De doorwerking van de bumpy-momentswerkwijze in de vorm van een vast curriculumonderdeel van de lerarenopleiding, is hier een voorbeeld van.

Bovengenoemde voorbeelden staan in tabel 2 in relatie tot de soort opbrengst en de arena waarin doorwerking plaatsvindt.

Tabel 2: Opbrengsten en arena's

	(Opleidings)scholen	Instituut voor lerarenopleidingen	Wetenschap
Kennisontwikkeling	...	...	Wetenschappelijke publicatie in Teaching and Teacher Education over hoe onderzoek te doen naar de pedagogische dimensie van het onderwijs op basis van bumpy moments
Productontwikkeling	...	Leergang voor het begeleiden door lerarenopleiders van leraren (in opleiding) bij het werken met bumpy moments in hun dagelijkse onderwijspraktijk	...
Persoonsontwikkeling	Leraren reflecteren op hun leraar-leerling-interacties met behulp van het bumpy-momentsperspectief, waardoor ze zich bewust worden van de pedagogische belangen die in hun dagelijkse onderwijspraktijk spelen.	...	...
Systeemontwikkeling	...	Duurzaam implementeren van de bumpy-momentswerkwijze in het curriculum van de tweedegraads-lerarenopleiding	...

In navolging van Andriessen (2019) baseer ik uitspraken over de doorwerking van mijn lectoraat op verhalen van (in)direct betrokkenen bij mijn lectoraat, ondersteund met bewijsmateriaal. Andriessen (p. 107) schrijft hierover: 'Bewijsmateriaal kan bijvoorbeeld bestaan uit getuigenissen van studenten, professionals in het veld, krantenartikelen waarbij anderen schrijven over het onderzoek, foto's van evenementen, tevredenheidonderzoeken en interviews'. Het schema kan gebruikt worden om een beeld *van* de doorwerking van onderzoek te geven (hoe vindt de doorwerking van specifieke opbrengsten in de huidige situatie plaats), maar ook om een beeld *voor* de doorwerking van onderzoek te geven (hoe vindt de doorwerking van specifieke opbrengsten idealiter plaats).

Bronnenlijst

- 10voordeleraar. (2017). *Kennisbasis tweedegraadslerarenopleiding Generiek*. Vereniging Hogescholen. Geraadpleegd op 22 februari, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-bachelor-generiek.pdf>
- Adams, R. M. (1999). *Finite and infinite goods: A framework for ethics*. Oxford University Press.
- Andriessen, D. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. In N. M. Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Eds.), *Bewegen in complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*, (pp. 105-111). Hogeschool Utrecht.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1994 [1954]). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt (Ed.), *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Garant.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon.
- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: a perspective from pedagogiek and didactiek as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29-42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14681360903556780>
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Hogeschool Utrecht.
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-Van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk 1500-2000*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., Jacobs, G., Bergh, L., & Diemel, K. (2017). *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team*. PICA.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Bastiaansen, L. (2019). Wanneer en hoe ontmoet jij jouw leerlingen? Over het creëren van existentiële oefenruimte. *Van Twaalf tot Achttien*, 29(7), 10-12.
- Berding, J. (2016). 'Ik ben ook een mens'. *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Phronese.
- Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Maklu.
- Berding, J., & Dekker, I. (2017). *Onderwijsfilosofen in actie. Zeven lessen over visies en idealen in en voor de klas*. Hogeschool Rotterdam
- Berding, J., & Pols, W. (2018). *Schoolpedagogiek: Voor het basis- en voortgezet onderwijs*. Noordhoff Uitgevers.
- Berlak, H., & Berlak, C. (1981). *Dilemmas of schooling*. Methuen.

- Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. (2005, 23 augustus). Geraadpleegd op 2 januari 2021, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2020-08-01>
- Beugelsdijk, F., Souverein, C. R. M., & Levering, B. (1997). Geesteswetenschappelijke pedagogiek. In S. Miedema (Ed.), *Pedagogiek in meervoud* (pp. 23-72). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bieri, P. (2006). *Het handwerk van de vrijheid: Over de ontdekking van de eigen wil*. Wereldbibliotheek.
- Biesta, G. J. J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*. (pp. 184-193). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. J. J. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Biesta, G. J. J. (2015a). Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel?: Over de school als oefenplaats voor volwassenheid. In R. in 't Veld (Ed.), *De echte dingen* (pp. 57-68). Gopher.
- Biesta, G. J. J. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Taylor & Francis.
- Biesta, G. J. J. (2018a). Persoonsvorming in het onderwijs: Over vorming-van-persoon en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In G. Geerdink, & F. d. Beer (Eds.), *Katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen* (pp. 21-34).
- Biesta, G. J. J. (2018b). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. J. J. (2020). Wat voor samenleving heeft de school nodig? *Idee: Tijdschrift voor het sociaal liberalisme*, 208(1), 12-18.
- Biesta, G. J. J., Korthagen, F. A. J., & Verkuyl, H. (2002). *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in de onderwijspraktijk*. Nelissen.
- Bors, G., & Stevens, L. (2013). *Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Garant.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Calkoen, P., Jurrius, K., Verhagen, S., & Verheijke, J. (2015). 'We willen dat het goed gaat met de kinderen'. In J. Bekker, H. de Deckere, W. de Jonge, M. Meer, L. van der Poel, I. Schonewille, J. Stakenborg, & H. Viëtor (Eds.), *De pedagoog in de spotlights. Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten* (pp. 83-92). SWP.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. The Falmer Press.
- Claasen, W. (2013). *Pedagogisch handelen van leraren*. Maklu.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Taylor & Francis.
- Commissie Onderwijsbevoegdheden. (2021). *Hoge lat, lagere drempels*. Commissie Onderwijsbevoegdheden.
- De Beer, F., & Van Kan, C. A. (2020). Het Pedagogische Prioriteitspel: Studenten verkennen eigen pedagogische waarden en idealen in een internationale context. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(3), 202-211.
- De Beer, P., & Pinxteren, M. (Eds.). (2016). *Meritocratie: op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam University Press.
- De Ruyter, D. J. (2003). The importance of ideals in education. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 467-482. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00339>
- De Ruyter, D. J., Conroy, J. C., Lappin, M., & McKinney, S. (2003). Ideals of ITE students at the University of Glasgow. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 771-785. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.003>
- De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 207-218. <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/13540600903478474>
- De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2013). Over idealen en deugden in het onderwijs: Beroepstrots met Droste-effect. In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* (pp. 175-190). Boom.
- De Vijlder, F. (2015). Professionals aan het roer: Goed bestuur door professionals. In R. in 't Veld (Ed.), *De echte dingen*. Gopher.
- De Vijlder, F., & Huisman, P. W. A. (2012). De sleutelrol van professionals governance. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 3, 26-31.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. SWP.
- De Winter, M. (2017). *Pedagogiek over hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. L. Verloop, J. (Ed.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 14-62). Wolters-Noordhoff.
- Depaepe, M. (Ed.). (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Universitaire Pers.
- Dieleman, A. J. (2008). De schoolklas in (micro)sociologisch perspectief. In R. Klarus, & A. Dieleman (Eds.), *Wat is goed onderwijs?: Bijdragen vanuit de onderwijssociologie* (pp. 11-26). Boom Lemma Uitgeverij.

- Dohmen, J. (2012). Hoe weet je wat je wilt. *Filosofie Magazine* (11), 34-38.
- Dondorp, L., & Pijpers, R. (2020). Gelijke kansen en digitalisering? Goede toegang is niet genoeg. Geraadpleegd op 21 februari 2021, van <https://www.kennisnet.nl/publicaties/gelijke-kansen-en-digitalisering-goede-toegang-is-niet-genoege/>
- Driessen, S., & Van Rosmalen, B. (2019). Muzisch werken geeft ruimte. *Ruimte* (2), 35-41.
- Dudevszky, S. I. Z. A., & Spierings, F. C. P. P. (2020). *Koplopers: Lessons learned. Participatief actieonderzoek met psychisch kwetsbare jongeren*. Hogeschool Rotterdam.
- Eimers, T. (2012). *Afwegingskader regionaal/sectoraal opleidingsaanbod mbo*. Kenniscentrum beroepsonderwijs arbeidsmarkt.
- El Hadioui, I. (2008). *Hoe de straat de school binnendringt. Overlastgevend gedrag van Marokkaans-Nederlandse jongeren en de invloed ervan op school*. APS.
- El Hadioui, I. (2010). De Straten-Generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch perspectief op jeugdculturen. *Pedagogiek*, 30(1), 26-42.
- El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Van Gennep.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Routledge.
- Eiffers, L., & Jansen, D. (2019). *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: Wat weten we en welke vragen liggen nog open?* Universiteit van Amsterdam/NRO.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Franken, A., Andriessen, D., Van der Zwan, F., Kloosterman, E., & Van Ankeren, M. (2018). *Meer waarde met hbo. Doorwerking praktijkgericht onderzoek van het hoger beroepsonderwijs*. Vereniging Hogescholen.
- Frankfurt, H. G. (1999). *Necessity, Volition and Love*. Cambridge University Press.
- Fukkink, R., & Oostdam, R. (2016). Onderwijs en opvoeding in een (groot)stedelijke omgeving. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context* (pp. 23-31). Coutinho.
- Gemeente Rotterdam. (z.d.). *Het gouden ei*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.rotterdam.nl/loket/gouden-ei/>
- Gemeente Rotterdam. (2017). *Voortgangsrapportage Leren loont!* Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.rotterdam.nl/nieuws/onderwijs-in-de-lift/Bijlage-1.-Voortgangsrapportage-Leren-Loont.pdf>
- Gemeente Rotterdam. (2019a). *Preventie- en handavingsplan alcohol & drugs 2019-2022*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van https://www.rotterdam.nl/wonen-leven/alcohol-drugs/Preventie-en-handavingsplan-Alcohol-Drugs-2019-2022_def-toegankelijk.pdf
- Gemeente Rotterdam. (2019b). *Wijkprogrammering methodiek handleiding*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.>

- rotterdam.nl/wonen-leven/wijkprogrammering/Methodiek-handleiding-wijkprogrammering.pdf
- Gemeente Rotterdam. (2020). *Staat van de jeugd. Kansrijk, veilig en gezond opgroeien*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van https://rotterdam.raadsinformatie.nl/document/9428335/1/s20bb016054_3_53538_tds
- Gemeente Rotterdam. (2021). *Beleidsnotitie subsidiekader jeugdpreventie 2021. Versterken en voorkomen*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.rotterdam.nl/loket/documentenkcc/beleidsnotitieSubsidiekaderJeugdpreventie2021.pdf>
- Gilabert, P. (2005). The substantive dimension of deliberative practical rationality. *Philosophy & Social Criticism*, 31(2), 185-210. <https://doi.org/10.1177/0191453705050607>
- Gordon, R. S. C. (2003). *Primo Levi's ordinary virtues: From testimony to ethics*. Oxford University Press.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2014). *Participatory research with children and young people*. Sage.
- Groundwater-Smith, S., Ewing, R., & Cornu, R. L. (2011). *Teaching challenges and dilemmas. 4th Edition*. Cengage Learning.
- Hacking, I. (1990). *The taming of chance*. The Cambridge University Press.
- Hammerness, K. (2001). Teachers' visions: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, 2(2), 143-163. <https://doi.org/10.1023/A:1017961615264>
- Hansen, D. (2008). Introduction: Why educate teachers? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 5-9). Routledge.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643-655. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00014-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00014-6)
- Hansen, D. T. (2000). The place of ideals in teaching. *Philosophy of Education Yearbook*, 42-50.
- Harris, J. R. (2011). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Simon and Schuster.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combem & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 521-570). Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1889). *Umriss pädagogischer vorlesungen*. Schöningh.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values: A Case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*:

- IJsseling, H. (2020). *Beziëld en beziëlend onderwijs*. Thomas More Hogeschool.
- Imelman, J. D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Intro.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Fontys Hogescholen.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (Eds.). (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. SWP.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (Eds.). (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen?* Universiteit Leiden/Rijksuniversiteit Groningen.
- Joseph, P. B., & Burnaford, G. E. (1994). *Images of schoolteachers in twentieth-century America: Paragons, polarities, complexities*. St. Martin's Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kant, I. (1982). Über Pädagogik. In I. Kant (Ed.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (pp. 695-761). Insel Verlag.
- Kant, I. (1992 [1784]). An answer to the question "What is enlightenment?". In P. Waugh (Ed.), *Post modernism: A reader* (pp. 89-95). Edward Arnold.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 215-232). Springer.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Norton.
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education: History, politics and practice*. Springer.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). *Enabling Praxis* (Vol. 1). Sense Publishers.
- Kerver, B., & Riksen, D. (2016). Whitepaper on open badges and micro-credentials. Geraadpleegd op 24 februari 2021, van <https://www.surf.nl/files/2019-04/Whitepaper-on-open-badges-en-micro-credentials.pdf>
- Kessels, J. (2016). *Gespreid leiderschap in een professionele ruimte*. Open Universiteit.
- Kieviet, F. (1999). Ter inleiding. In S. Miedema, F. Kieviet, & J. Hoeksema (Eds.), *Tussen nabijheid en distantie: De interactie tussen leerling en leraar* (pp. 1-8). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Klarus, R., Borghans, L., & Waterreus, I. (Eds.). (2014). *Wat is goed onderwijs?*

- Bijdragen uit de onderwijseconomie*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Klarus, R., & De Vijlder, F. (Eds.). (2010). *Wat is goed onderwijs?: Bestuur en regelgeving*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Klarus, R., & Dieleman, A. J. (Eds.). (2008). *Wat is goed onderwijs?: Bijdragen uit de onderwijssociologie*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Klarus, R., & Simons, P. (Eds.). (2009). *Wat is goed onderwijs?: Bijdragen uit de psychologie*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Boom.
- Koerner, M. E. (1989). *Teachers' images of their work: A descriptive study*. University of Illinois.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press New York.
- Langeveld, M. J. (1969). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff.
- Leenders, F. (1992). Breukvlakken en verbingslijnen in de ontwikkeling. In A. J. Dielman, & P. Span (Eds.), *Pedagogiek van de levensloop* (pp. 28-40). Elsevier/De Tijdstroom/Open Universiteit.
- Lekker Fit! in de wijk. Samenwerken aan een fitte generatie*. (2019). Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 25 februari van <https://www.rotterdam.nl/wonen-leven/lekker-fit/Programmaplan-LF-2019-2022.pdf>
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford University Press.
- Liefwaard, M., & Wessels, M. (2015). *PED talks. Over pedagogische moed in het beroepsonderwijs*. Albeda College.
- Litt, T. (1967). *Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Klett.
- Lodewijks-Frencken, E. (1989). *Op opvoeding aangewezen: een kritiek op de wijze van omgaan met kinderen in onze cultuur*. Nelissen.
- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben*. Hogeschool Rotterdam.
- Lusse, M. (2017). *Gids voor beter samenwerken met ouders*. Hogeschool Rotterdam/ Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/31bf6ad7514b41089f74c726293e8711/gids-beter-samenwerken-met-oudersdef.pdf>
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60(2), 159-180. <https://doi.org/10.17763/haer.60.2.v71123u7768r47w6>
- Liotard, J. F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Conseil des universités.
- MacIntyre, A. (2013). *After virtue*. A&C Black.
- Mahony, P. (2009). Should "ought" be taught? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(7), 983-989. <http://dx.doi.org>

- Mannheim, K. (1940). *Man and society in an age of reconstruction*. Routledge.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2006). *Globale immuniteit: Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Acco.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Acco.
- Matthews, K. E. (2017). Five propositions for genuine students as partners practice. *International Journal for Students As Partners*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i2.3315>
- MBO Raad/BVMBO. (2019). *Beroepsbeeld mbo-docent: Ontwikkeling van starter tot expert*. MBO Raad/BVMBO. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf>
- Meijer, W. A. J. (1984). *Perspectieven op mens en opvoeding*. Intro.
- Meijer, W. A. J. (1999). *Stromingen in de pedagogiek*. Intro.
- Meijer, W. A. J. (2013). *Onderwijs: Weer weten waarom*. Uitgeverij SWP.
- Meijer, W. A. J., Dietrich, B., & Imelman, J. D. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Intro.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. Phronese.
- Miedema, S. (1997). De pluraliteit van de pedagogiek. In S. Miedema (Ed.), *Pedagogiek in meervoud* (pp. 13-21). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Mijs, J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14-34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Juventa-verlag.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Nohl, H. (1933). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1982). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Schulte-Bulmke.
- Noordam, N. F. (1978). *Het mensbeeld in de opvoeding*. Wolters Noordhoff.
- Onderwijsraad. (2012). *Zicht op een macrodoelmatig opleidingsaanbod*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H. W. (2018). *Leraren veranderen: Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld*. HAN University of Applied Sciences Press.
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education

- professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Pels, T. V. M. (2000). *Opvoeding en integratie: een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (Vol. 3). Uitgeverij Van Gorcum.
- Pels, T. V. M. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-195.
- Pels, T. V. M., Postma, L., & Boutellier, J. C. J. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Verwey-Jonker Instituut.
- Pols, W. (2007). Een pedagogisch ethos als basis: Over het hoe en waarom van het pabocurriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(2), 39-46.
- Pols, W. (2011). Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(1), 30-36.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Maklu.
- Pols, W. (2019). 'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.' *Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Hogeschool Rotterdam.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Nelissen.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Garant.
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: Plaatsbepaling*. Hogeschool Utrecht.
- Ponte, P. (2012). Substance. In S. Groundwater-Smith, N. Mockler, J. Mitchell, P. Ponte, & K. Ronnerman (Eds.), *Facilitating practitioner research: Developing transformational partnerships* (pp. 21-59). Routledge.
- Ponte, P., & Ax, J. (2009). Action research and pedagogy as science of the child's upbringing. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *Handbook of Educational Research* (pp. 253-261). Sage Publications.
- Pope, M. L., & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education: Personal construct approaches to practice and research*. Whurr Publishers.
- Poulussen, M., Rozendaal, J., & Theunissen, M. (2020). *IVL-Kennisagenda*. IVL.
- Prinsen, F., & Van Kan, C. A. (2020). Worden we straks vervangen door edubots? In D. Gijsbertse, A. van Klink, K. Machielse, & J. Timmermans (Eds.), *Hoger beroepsonderwijs in 2030: Toekomstverkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam* (pp. 656-679). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Raftery, J., Hanney, S., Greenhalgh, T., Glover, M., & Blatch-Jones, A. (2016). Models and applications for measuring the impact of health research: update of a systematic review for the Health Technology Assessment programme. *Health technology assessment*, 20(76), 1-254. <https://doi.org/10.3310/hta20760>
- Roefs, E. C., Leeman, Y. A., Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2021). Secondary

- school students' experiences of presence in daily classroom practice. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1853678>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, ou de l'éducation*. La Haye.
- Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656.
- Sandel, M. J. (2020). De tirannie van verdienste: Over de toekomst van de democratie. Ten Have.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter*. Fontys Hogescholen.
- Scott, D., & Usher, R. (2010). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry*. Bloomsbury Publishing.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Vossiuspers UvA.
- Sieckelinck, S. (2009). *Het beste van de jeugd. Een wijsgerige pedagogiek van jongeren en hun ideal(ism)en*. Klement Pelckmans.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Acco.
- Simonsz, H., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2020). Beginning student teachers' educational ideals. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 712-729. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1747428>
- Slors, M. V. P. (2012). *Dat had je gedacht! Brein, bewustzijn en vrije wil in filosofisch perspectief*. Boom.
- Smit, B. H. J. (2013). Young people as co-researchers: enabling student participation in educational practice. *Professional development in education*, 39(4), 550-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796297>
- Smit, B. H. J., Meirink, J. A., Berry, A. K., & Admiraal, W. F. (2020). Source, respondent, or partner? Involvement of secondary school students in participatory action research. *International Journal of Educational Research*, 100[nummer en pagina's?]. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101544>
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). Eigen uitgave. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Een-beroepsbeeld-voor-de-leraar-VO.pdf>
- Sportbedrijf Rotterdam. (z.d.). *Schoolsport 010*. Geraadpleegd op 25 februari 2021, van <https://www.sportbedrijfrotterdam.nl/schoolsport>
- Stephens, R. A., & Gammack, J. G. (1994). Knowledge elicitation for systems practitioners: A constructivist application of the repertory grid technique.

- Systems Practice*, 7(2), 161-182.
- Teunissen, F. (1992). De school: Méér dan een onderwijsinstelling. In A. J. Dieleman, & P. Span (Eds.), *Pedagogiek van de levensloop* (pp. 116-130). Elsevier/De Tijdstroom/Open Universiteit.
- Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden*. Hogeschool Rotterdam.
- Timmermans, A. C., & Rubie-Davies, C. M. (2018). Do teachers differ in the level of expectations or in the extent to which they differentiate in expectations? Relations between teacher-level expectations, teacher background and beliefs, and subsequent student performance. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 241-263. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2018.1550837>
- Tirri, K., & Ubani, M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733188>
- Touw, H. M. F., Meijer, P. C., & Wubbels, T. (2015). Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils. *Personal Construct Theory & Practice* (12), 1-14. Geraadpleegd op 24 februari 2021, van <http://www.pcp-net.org/journal/pctp15/touw15.pdf>
- Van Aken, J. E. (2004). Management research based on the paradigm of the design sciences: The quest for field-tested and grounded technological rules. *Journal of Management Studies*, 41(2), 219-246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00430.x>
- Van Aken, J. E. (2005). Management research as a design science: Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management. *British Journal of Management*, 16(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2005.00437.x>
- Van Crombrugge, H. (2006). *Van voetnoot tot gesprekspartner: Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden*. Garant Uitgevers.
- Van Crombrugge, H. (2008). Desiderius Erasmus (1466-1536): Europees pedagoog uit Rotterdam. In T. Kroon, & B. Levering (Eds.), *Grote pedagogen in klein bestek* (pp. 291-295). Uitgeverij SWP.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.
- Van der Aa, P. (2016). *Quickscan resultaten pilots 'Jongeren aan de slag'*. Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op 24 februari 2021, van <file:///C:/Users/vanloon/AppData/Local/Temp/quickscan-resultaten-pilots-jongeren-aan-de-slag-1.pdf>
- Van Kan, C. A. (2020). *Bumpy moments: Een handreiking voor het verkennen verwoorden en bespreken van pedagogische waarden*. Friesland College.
- Van Kan, C. A., Brouwer, P., & Zitter, I. (2013). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en (middelbaar) beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2010a). Developing a descriptive framework for comprehending the inherent moral significance of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/14681366.2010.504648>
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2010b). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1553-1562. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.007>
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013a). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 610-633. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827452>
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013b). Ways in which teachers express what they consider to be in their pupils' best interest. *Professional development in education*, 39(4), 574-595. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796294>
- Van Kan, C. A., Zitter, I., Brouwer, P., & Van Wijk, B. (2014). *Onderwijs pedagogische visies van mbo-docenten*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Nivoz.
- Van Rosmalen, B. (2016). *Muzische professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen*. Uitgeverij IJzer.
- Verbeek, G., & Ponte, P. (2014). *Participatie in het onderwijs: Onderzoek met en door leerlingen*. Boom Lemma.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic & Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Veugelers, W. M. M. H., & De Kat, E. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs: Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Van Gorcum.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Design.
- Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). *Samen of gescheiden naar school: De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wademan, M. R. (2005). *Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations*. Syracuse University.
- Warikoo, N., & Carter, P. (2009). Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: A call for a new and improved theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366-394. <https://doi.org/http://dx.doi.org.hu.idm.oclc.org/10.3102/0034654308326162>
- Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. J. H. Kok.

Over de auteur

Carlos Alberto van Kan is geboren in Villavicencio, Colombia op 20 juli 1976. Zijn middelbareschooltijd heeft hij op de Melanchthon scholengemeenschap te Rotterdam doorgebracht. In 1994 begon hij in dezelfde stad aan de Pabo van de Ichthus Hogeschool, waar hij in 1998 afstudeerde. Carlos begon zijn loopbaan als leraar basisonderwijs op De Poort in Bleiswijk. Tijdens zijn werk als leraar studeerde hij pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Leiden. In 2002 studeerde hij cum laude af.

Zijn werk als onderzoeker begon bij het Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie (PLATO), waar hij tot 2009 werkte. Parallel begon Carlos aan zijn promotietraject gericht op pedagogische drijfveren van leraren; dat deed hij eerst bij het lectoraat 'Interactieve professionaliteit en kennisontwikkeling' aan Fontys Hogescholen (2006-2007) en later bij het lectoraat 'Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis' (2009-2011) aan Hogeschool Utrecht. Gedurende zijn promotietraject was Carlos verbonden aan Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing van de Universiteit Leiden (ICLON). In 2013 is hij gepromoveerd, ondertussen werkzaam bij Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).

Vanaf 2015 is hij aangesteld als senior-onderzoeker, met onderwijspedagogiek als specialisatie, bij Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Op 1 januari 2020 is Carlos aangesteld als lector 'Pedagogische professionaliteit van leraren' aan Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij lid van het dagelijks bestuur van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR).

Dankwoord

Deze openbare les is het resultaat van ruim een jaar opbouwen van het lectoraat 'Pedagogische professionaliteit van leraren', in tijden van een pandemie. Een groot aantal collega's binnen en buiten Hogeschool Rotterdam heeft, ondanks de fysieke distantie, hieraan met warme betrokkenheid bijgedragen. Een aantal van hen wil ik in het bijzonder noemen.

Het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam ben ik zeer erkentelijk voor de bijzondere aandacht die het wil vestigen op de pedagogiek. Het college erkent hiermee het belang van leraren als pedagogische professionals. Dat ik daar als lector 'Pedagogische professionaliteit van leraren' samen met mijn collega's invulling aan mag geven, ervaar ik als een waardevolle opdracht.

Mijn dank gaat uit naar Frans Spierings (directeur KCTO) en Els de Bock (directeur IvL), die de pedagogiek in het opleiden van leraren een warm hart toedragen. Zij hebben mij ondersteund bij het leggen van verbindingen met het werkveld, aanpalende onderzoeksvelden en de lerarenopleidingen. En misschien wel het belangrijkste, zij hebben mij de ruimte gegeven en het mij toevertrouwd om mijn eigen weg te gaan.

Tevens wil ik de (opleidings)scholen bedanken voor hun betrokkenheid bij het (toekomstige) werk van mijn lectoraat. Specifiek wil ik Marja Liefwaard, Rick Elbers en Gonda Pisters van het Albeda College bedanken voor hun niet-aflatende inzet om pedagogiek weer in het hart van het onderwijs te plaatsen. Ook Margriet van der Werff en Sanne van der Hulst van het Friesland College, met wie ik intensief heb samengewerkt aan de leergang Pedagogische dialoog en een daaruit voortkomende praktijkpublicatie, wil ik hier noemen. De leden van het Werkverband beroepsagogiek dank ik voor hun interesse in mijn werk en hun inspanningen om projecten rondom het versterken van pedagogische professionaliteit van de grond te krijgen. Het spiegelen van mijn ideeën over het onderwijs als een pedagogische praktijk aan de praktijkinzichten van bovengenoemde onderwijsprofessionals ervaar ik soms als ontvullend, en altijd als verrijkend.

Daarnaast ben ik dank verschuldigd aan verschillende collega's binnen en buiten het Rotterdamse. De volgende mensen wil ik graag noemen. Lia Voerman, mijn meest directe collega-lector bij KCTO/IvL, met wie het goed toeven is in hetzelfde schuitje. Ellen Klatter voor haar inhoudelijke betrokkenheid bij mijn werk en haar aanmoediging om naar Hogeschool Rotterdam te komen. Monique van den Heuvel, die vanuit haar 'pedagogische-missiewerk' een aanstekelijke uitwerking op mij en anderen heeft om werk van pedagogiek te maken. De (hoofd)docenten van IvL Marja Poulussen, Mariëlle Theunissen, Izaak Dekker, Jeroen Rozendaal, Gijs Verbeek, Marius Kingma, Hanneke Verkleij, Rajae El Himer, Jente Boxman en Jan Willem Bakker (clustermanager) dank ik voor hun aandacht voor de uitwerking van mijn lectoraatsopdracht. Van mijn collega's bij Hogeschool Arnhem en Nijmegen gaat in het bijzonder mijn dank uit naar Fedor de Beer, Maaïke Nap, Remi Hartel en Chris Kroeze, met wie ik op verschillende momenten in verschillende contexten heb mogen samenwerken aan het versterken van de pedagogiek in de lerarenopleidingen. De begeleiding en ondersteuning bij de totstandkoming van deze openbare les door Annika Keij en Vera Paul heb ik als zeer plezierig ervaren.

Ik ben Gert Biesta, Wouter Pols, Ben Smit, Frans Spierings, Gijs Verbeek, Marius Kingsma, Izaak Dekker, Mariëlle Theunissen, Maaïke Nap en Patricia Brouwer zeer erkentelijk voor het constructief-kritisch meelezen met de conceptteksten voor deze openbare les.

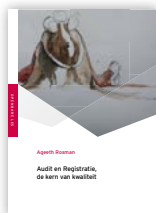
Ten slotte dank gaat mijn innige dank uit naar mijn dierbaren.

Carlos van Kan,
Vorden, februari 2021

Eerdere uitgaven

91

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Audit en Registratie, de kern van kwaliteit

Auteur Ageeth Nicole Rosman
ISBN 9789493012189
Verschijningsdatum maart 2021
Aantal pagina's 90
Prijs € 14,95



Assetmanagement voor een veilige en vitale Rotterdamse delta

Auteur Martine van den Boomen
ISBN 9789493012172
Verschijningsdatum februari 2021
Aantal pagina's 88
Prijs € 14,95



Tussen

Auteur Sander Hilberink
ISBN 9789493012141
Verschijningsdatum januari 2021
Aantal pagina's 116
Prijs € 14,95



Zorgen om pijn

Auteur Lennard Voogt
ISBN 9789493012264
Verschijningsdatum november 2020
Aantal pagina's 68
Prijs € 14,95



Morele grip

Auteur Jelle van Baardewijk
ISBN 9789493012158
Verschijningsdatum november 2020
Aantal pagina's 132
Prijs € 14,95



Turning data into strategic assets

Auteur Shengyun Yang
 ISBN 9789493012134
 Verschijningsdatum november 2020
 Aantal pagina's 84
 Prijs € 14,95



Zorg om naasten

Auteur Erica Witkamp
 ISBN 9789493012127
 Verschijningsdatum november 2020
 Aantal pagina's 92
 Prijs € 14,95



It takes a village...

Auteur Marieke Groot
 ISBN 9789493012028
 Verschijningsdatum oktober 2020
 Aantal pagina's 132
 Prijs € 14,95



Innovation through the lens of values

Auteur Walter Baets
 ISBN 9789493012110
 Verschijningsdatum juni 2020
 Aantal pagina's 100
 Prijs € 14,95



Circulaire waarde(n)modellen

Auteur Koen Dittrich
 ISBN 9789493012097
 Verschijningsdatum oktober 2019
 Aantal pagina's 76
 Prijs € 14,95



Realizing Secure and Privacy-Protecting Information Systems: Bridging the Gaps

Auteur Mortaza Shoaie Bargh
 ISBN 9789493012080
 Verschijningsdatum juni 2019
 Aantal pagina's 100
 Prijs € 14,95

Carlos van Kan

De waarde(n) van onderwijs

Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren



Een leerling vraagt de leraar om hulp bij een opdracht. De leraar twijfelt: wat zal ik doen? Aan de ene kant denkt de leraar dat het goed zou zijn om deze leerling even aan de hand te nemen en alles nog eens stap voor stap uit te leggen. Aan de andere kant zou het ook wel eens goed voor deze leerling kunnen zijn om op zichzelf teruggeworpen te worden en het zelf op te lossen. De leraar denkt er heel kort over na en neemt een beslissing: deze keer doe ik dít.

De dagelijkse onderwijspraktijk van leraren zit vol met afwegingen waarin er geen eenduidig goed of fout is. Afhankelijk van de leerling en de context zouden beide kanten van de afweging in het voorbeeld verdedigbaar zijn. Leraren nemen voortdurend beslissingen waarbij ze zich moeten baseren op hun kunde en praktische wijsheid. Het gaat dan niet zozeer om het wel of niet toepassen van regels, maar veeleer om de vraag: 'Wat vind ik op dit moment voor deze leerlingen in deze situatie het meest in hun belang, en waarom vind ik dat?'.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, hebben leraren pedagogische professionaliteit nodig. Pedagogische professionaliteit stelt leraren in staat verschillende belangen van de leerling te zien, hun eigen handelen vanuit onderwijspedagogische idealen te verantwoorden en hun onderwijs vanuit deze idealen vorm te geven. In deze openbare les wordt het belang van pedagogische professionaliteit belicht aan de hand van de waarde van de school, de waarden van de leraar en het waarderen van de leerling. Het lectoraat 'Pedagogische professionaliteit van leraren' wil samen met de lerarenopleidingen (weer) werk maken van onderwijspedagogiek.

Carlos van Kan is lector 'Pedagogische professionaliteit van leraren' bij Kenniscentrum Talentontwikkeling en verbonden aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam.