

Leraren passen geen kennis toe

Over de weg die ik als lerarenopleider gegaan ben

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

Een hardnekkig misverstand van lerarenopleiders is dat leraren kennis toepassen. Ik herinner me nog goed dat ik, toen ik een jaar of wat in het onderwijs werkte, in een flits besepte dat ik niets deed met de kennis die ik in mijn opleiding verworven had. Ik paste geen kennis toe. Ik deed wat anders. Ik gebruikte mijn gezond verstand bij het oplossen van de problemen waar ik dagelijks tegenaan liep: onrust, ordeproblemen, maar ook onbegrip bij mijn leerlingen van een door mij gegeven uitleg. Er gebeurde nog wat anders. Bij het bedenken van oplossingen voor mijn dagelijkse problemen, kwam er zo nu en dan een uitspraak van een leraar naar boven, een passage uit een boek, een pedagogische notie die ik ergens had opgevangen. Je zou die uitspraken, passages en noties flarden pedagogische kennis kunnen noemen, kennis die onverwacht 'naar boven kwam'. Met die kennis kon ik de door mij bedachte oplossing 'plaatsen', of anders gezegd: kon ik - niet alleen voor mezelf, maar ook voor anderen - de pedagogische betekenis ervan aangeven. Soms was die 'naar boven komende' kennis een aanleiding voor mij om (opnieuw) mijn richting te bepalen.

Dit artikel gaat over mijn ervaringen als lerarenopleider. Die ervaringen - praktijkervaringen opgedaan in verschillende contexten, maar ook ervaringen met verschillende theorieën - hebben mij gevormd tot de opleider die ik nu ben. Ik beschrijf eerst de weg die ik gegaan ben, met name bij mijn zoeken naar een 'pedagogisch gefundeerde opleidingsdidactiek' (Pols, 2016, p. 31). Vervolgens ga ik in op de veranderende condities waaronder ik dat deed en de invloed ervan op dat zoeken naar een pedagogische opleidingsdidactiek.

Mijn weg als lerarenopleider

Nadat ik enkele jaren in het speciaal onderwijs had gewerkt, ben ik pedagogiek gaan studeren aan de Leidse Universiteit. Als (door de universiteit aangesteld) assistent van een van de docenten van de vakgroep gaf ik na een paar jaar weer les, nu niet meer aan kinderen, maar aan jong volwassenen.

In het speciaal onderwijs had ik de zorg voor een groep acht-, negen- en tienjarigen. In tegenstelling tot jong volwassenen zijn kinderen leerplichtig. Ze moeten naar school. Maar dat wil niet zeggen dat elk kind dat graag doet. Deze kinderen waren als 'moeilijk lerend' bestempeld (toen zelfs nog 'debiel' genoemd). In het gewone onderwijs waren ze mislukt. Om ze les te kunnen geven, moest ik - dat ontdekte ik al snel - eerst 'sfeer scheppen' (vgl. Gude, 2012). Ik moest de kinderen eerst weer in de sfeer van het onderwijs brengen: zorgen voor rust, voor aandacht, maar ook proberen bij hen interesse te wekken voor de vakken die ik gaf en - heel belangrijk - ze weer zelfvertrouwen laten krijgen. Daarvoor moest ik letterlijk het klaslokaal in een onderwijsruimte herscheppen, de tijd in onderwijstijd. Er moest orde komen: een symbolische orde waarbinnen elk kind niet alleen een positie, maar ook een perspectief op de toekomst kreeg. Ik liet me, zoals gezegd, daarbij door mijn gezond verstand leiden. Pas toen er sfeer ontstaan was, kon ik les gaan geven en de verschillende schoolvakken als rekenen, taal, muziek,

handvaardigheid en bewegingsonderwijs voor hen gaan 'openleggen'. Ik kon de vakken gaan presenteren, gaan voordoen (Prange, 2012, p. 121), ze gaan 'uit-leggen'. In die sfeer kon ik de kinderen oproepen aan de lessen mee te doen.

Van universiteit naar kleuterleidstersopleiding: presenteren, demonstreren, appelleren

Als studentassistent hoefde ik wat het scheppen van sfeer betreft niet veel moeite te doen. Dat ging eigenlijk vanzelf. Ik gaf les in een van de zalen van het Academiegebouw. In dat gebouw hadden generaties studenten al eeuwenlang les gekregen. Door het gebouw binnen te gaan, trad je de sfeer van de academie binnen. De studenten die ik les gaf, hadden welbewust voor een academische studie gekozen. Die keuze had hen als het ware al in 'studiestand' gebracht. Je zou het ook anders kunnen zeggen: met hun inschrijving voor een universitaire studie hadden ze zich ook ingeschreven in de symbolische orde van de academie. Het Academiegebouw maakte dat ingeschreven-zijn zichtbaar en voelbaar. Sfeer hoefde ik dus niet zo zeer te scheppen. Mijn taak was de studenten in te leiden in voor hen nog nieuwe vakgebieden: in de pedagogische antropologie en axiologie. Ik presenteerde de kennisgebieden, deed voor hoe je met de concepten uit die gebieden kon werken en riep de studenten op zich in de gepresenteerde gebieden te verdiepen en met de concepten zelf te gaan werken.

Na mijn studie kreeg ik een baan op de Haanstra Kweekschool, in Leiden: een kleuterleidstersopleiding (klos). De opleiding was klein: 150 leerlingen, vijftien docenten. Op de Haanstra Kweekschool begon mijn carrière als lerarenopleider. Wijbrandus Haanstra was van 1882 tot 1922 de directeur van de opleiding geweest. Hij was in ons land de vernieuwer van het kleuteronderwijs. Met zijn door Fröbel, Pestalozzi en Herbart beïnvloede ideeën, liep hij vooruit op de Nieuwe Schoolbeweging. De vernieuwingsgeest van die beweging hing nog steeds in de school. De opleiding deed mee aan een door de overheid bekostigd ontwikkelingsexperiment 'vakkenintegratie'. Dat experiment paste bij de ideeën van Haanstra. Hij stelde het actieve, onderzoekende kind centraal, in een wereld die niet in vakken is opgesplitst, maar een samenhangend geheel vormt. Binnen de Haanstra was de leef- en beleavingswereld van de leerlingen (van de leerlingen in de (kleuter)school, maar ook van de opleiding) het begin- en eindpunt van het onderwijs.

Haanstra stelde het actieve, onderzoekende kind centraal in een wereld die niet in vakken is opgesplitst.

Op de meeste oefenscholen werkten leidsters die binnen de Haanstra waren opgeleid. Hierdoor was er een nauwe samenhang tussen theorie en praktijk. De vernieuwingsgeest van Haanstra was zichtbaar en voelbaar in de opleiding, maar ook in de scholen. Je zou over een gedeeld pedagogisch ethos kunnen spreken. Dat ethos werd door de docenten in de opleiding 'gedragen', maar ook door de leidsters in de scholen. De methodiekdocenten waren daarbij de sleutelfiguren. Zij waren in het verleden zelf leidster geweest en hadden naast hun werk een MO-akte¹ pedagogiek gehaald. Zij belichaamden de Haanstra-geest bij uitstek. Werd je leerling van de Haanstra Kweekschool, dan schreef je je in in de geest, of anders gezegd: in de symbolische orde van Haanstra. Je werd een Haanstra-leerling.

¹ MO-akten waren niet-universitaire deeltijdopleidingen voor leraren, op academisch niveau. Eind jaren tachtig zijn deze opleidingen in het hbo opgegaan. De MO-aktes pedagogiek zijn in 1925 ontstaan. Er waren twee niveaus: MO-A en MO-B, te vergelijken het (vroegere) kandidaats- en doctoraalprogramma dat op de universiteit werd aangeboden.

Ik gaf aanvankelijk maatschappijleer in een van de vakkenclusters ('blokken'). Na enkele jaren ontstonden er nieuwe vakkenclusters. In het blok Opvoedkunde, Psychologie en Didactiek (OPD) gaf ik naast maatschappijleer ook pedagogiek. Het was daar dat ik bewust op zoek ging naar een pedagogisch gefundeerde opleidingsdidactiek. De blokken waren thematisch opgezet. Bij de invalshoeken waar ik verantwoordelijk voor was, zocht ik leerstof die bij het thema paste. Zoals ik dat steeds had gedaan, legde ik ook hier de leerstof uit, daarbij de nadruk leggend op het netwerk van concepten, zogezegd het geraamte van de stof. Concepten beschouwde ik toen al als gereedschappen waarmee je praktijkervaringen kunt begrijpen (geestelijk 'greep' krijgen op) en analyseren. De Haanstra-leerlingen hadden moeite de concepten uit de stof te halen; laat staan dat ze in staat waren ermee greep te krijgen op hun praktijkervaringen. Dat was de reden dat ik de stof ging uitleggen. Aan de hand van vragen probeerde ik hen ook aan te zetten zelf de concepten uit de stof te halen en daarmee de door hen in de praktijk opgedane ervaringen te analyseren. Dat werken met vragen werd door mijn leerlingen als een taak gezien die door hen moest worden uitgevoerd. Maar ik wilde meer; ik wilde mijn leerlingen zelf laten denken. Haanstra had binnen de opleiding een aantal gevleugelde woorden achtergelaten. 'Geef de leerling geen lift, maar een ladder', was zo'n gevleugeld woord. Een ander was: 'Het verschil moet spreken' (Erades, 1982, p. 20). Ik beseftte dat mijn uitleg en opdrachten nog te veel op een lift leken. Ik activeerde hen niet; ik probeerde hen omhoog te tillen. Het verschil moest gaan spreken; het verschil zou hen tot denken moeten aanzetten. Ik zocht contrasterende voorvallen die ik mijn leerlingen voorlegde: gesprekken van moeders met hun kinderen uit verschillende sociale klassen. Wat voor verschillen zie je? Wat 'zeggen' die verschillen je? Wat komt er in je op als je de gesprekken met de moeders en hun kinderen met elkaar vergelijkt? En zo deed ik mijn eerste ervaringen op met onderwijs dat 'problematisert', dat vraagtekens zet en problemen oproept bij wat aanvankelijk vanzelfsprekend is. Dat alles betekent niet dat ik niet meer uitlegde en opdrachten gaf, niet meer presenteerde en demonstreerde (voor deed). Dat bleef ik doen, maar ik ging daarnaast veel meer waarde hechten aan het appelleren (Prange 2012, p. 121), aan het oproepen zelf te gaan denken. Daar was het Haanstra ook steeds om te doen geweest.

Fusie tussen klos en pa: integratietype versus verzamelingstype

Midden jaren tachtig gingen de kleuter- en lagere school op in de basisschool; de klos en de pedagogische academie (pa) werden samengevoegd tot de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo). De Haanstra fuseerde onder de naam de Leidse Pabo met de pa van het Haagse Genootschap. Die fusie was geen gelukkige. De geest van het Haagse Genootschap was een geheel andere dan die van de Haanstra. Ze hadden verschillende denkwerelden, verschillende symbolische orden.

In de periode dat ik op de Haanstra Kweekschool werkte, maakte ik kennis met het werk van Engelse onderwijssocioloog Basil Bernstein (1971; 1975). Bernstein ontwikkelde een code-theorie die hij niet alleen gebruikte om verschillen in taalgebruik te analyseren, maar ook verschillen in curricula. Door hem begreep ik dat het Haanstra-curriculum een apart type curriculum was. Het verschilde fundamenteel van het type curricula waarmee ik daarvoor kennis had gemaakt. Dat waren allemaal verzamelingscurricula ('collection code') geweest: curricula opgebouwd uit verschillende vakken (kennisgebieden) die steeds complexer worden en elk afzonderlijk worden getoetst. Het Haanstra-curriculum was een geïntegreerd curriculum ('integrated code').

Binnen zo'n curriculum wordt kennis niet in afzonderlijke vakken aangeboden, maar geïntegreerd vanuit een thema. Staat bij het verzamelingstype de overdracht van kennis centraal, bij het integratietype is dat de vorming van de leerling of student. De aan bod komende vakgebieden, maar ook de werk- en de omgangsvormen zijn daarop gericht. Het is geen overdrachts-, maar een activeringscurriculum.

Het curriculum van het Haagsch Genootschap was een verzamelings-, dat van de Haanstra een geïntegreerd curriculum. Achter die twee typen scholen twee verschillende denkwerelden, twee verschillende symbolische orden. Het samenvoegen van de twee typen leidde tot een verstoring. De denkwerelden integreerden niet; ze raakten uit balans. Er ontstond geen nieuwe symbolische orde. De orde verkrumelde. De werelden hadden elkaar kunnen aanvullen, hadden op kunnen gaan in een nieuwe geest; er had een nieuwe symbolische orde kunnen ontstaan. Maar dat gebeurde niet. Dat alles ging ten koste van de sfeer. De studentenaantallen liepen terug. De hbo-wet waar de pabo onder was gaan vallen, vereiste een minimaal aantal studenten (voor de pabo toentertijd 200). Dat aantal had de opleiding niet, met als gevolg dat ze haar deuren moest sluiten.

Voordat de opleiding haar deuren sloot, vond ik werk bij het deeltijdonderwijs Pedagogiek van Katholieke Leergangen, de latere Fontys Hogescholen. Dat deeltijdonderwijs was de opvolger van de MO-akte pedagogiek. Het curriculum was een verzamelingscurriculum. Ik gaf verschillende vakken; ik presenteerde en demonstreerde, legde uit, gaf opdrachten en riep, zoals ik dat ook op de universiteit had gedaan, mijn studenten op zich in de gepresenteerde vakgebieden te verdiepen en zelf met de concepten te gaan werken. De sfeer waarin dit alles plaatsvond, was aanvankelijk nog tamelijk academisch, maar dat veranderde in de loop van de tijd. De opleiding was deel gaan uitmaken van het hbo en dat betekende dat het beroepsprofiel van de opleiding sterker moest worden aangezet. Er moest voor de opleiding zagezegd een nieuwe symbolische orde worden gecreëerd.

Aan het begin van de jaren negentig maakte ik de overstap naar de pabo van de Hogeschool Rotterdam. Ik was zelf onderwijzer geweest en had de smaak van het opleiden van leraren op de Haanstra te pakken gekregen. Het beroepsprofiel leraar basisonderwijs zou, zo dacht ik, wel meer zijn uitgekristalliseerd dan dat van pedagoog. Dat bleek niet het geval te zijn. Het curriculum van de pabo was net als dat van het Haagsch Genootschap en de Katholieke Leergangen vakgericht, of beter gezegd: het theoretisch deel ervan. Naast het theoretisch curriculum was er ook het curriculum van de praktijk: de stage. Op de Haanstra was er een nauwe band tussen theorie en praktijk. Er was een gedeeld ethos. De opleiding en de stageschool hadden een gedeelde symbolische orde. Dat verbond hen. Op de Rotterdamse pabo was dat veel minder het geval. Dat wil niet zeggen dat er binnen de opleiding geen (symbolische) verbindende elementen waren. Die waren er wel. De culturele dagen, de kerstweek, de jaarlijkse musical die door de studenten ook op praktijkscholen werd uitgevoerd. Die elementen brachten sfeer in de opleiding. Maar de opleiding zelf was vakgericht; het curriculum was een verzamelingscurriculum. Elk vak had zijn eigen vakdidactische orde en via praktijkopdrachten een eigen lijntje met de praktijk. Er was geen gedeelde onderwijsvisie. In een evaluatierapport sprak de opleiding over een 'versplinterd' curriculum. Dat was ook de conclusie van de visitaiecommissie die de pabo in 1992 bezocht.

Die conclusie leidde tot een veranderingsproces. Het beroepsprofiel leraar basisonderwijs kwam op de agenda te staan; de relatie met de praktijk en het curriculum van de opleiding werden

kritisch tegen het licht gehouden. Gaandeweg transformeerde het starre verzamelingstype zich tot een meer geïntegreerd type. Na een aantal jaren werden er naast vakken ook projecten aangeboden; die waren niet alleen thematisch opgezet, maar onderhielden ook een nauwe relatie met de praktijk.

Opleiden op de pabo: van vakgericht naar projectgericht onderwijs

Het verzamelingscurriculum van de opleiding gaf me aanvankelijk veel ruimte om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten. De eerste jaren gaf ik practica gesprekstechnieken en lessen onderwijskunde. Daarbij liet ik me leiden door mijn eerder opgedane ervaringen, door noties als 'het verschil moet spreken' en, zoals steeds, door mijn gezond verstand. Binnen de practica kon ik mijn probleemgerichte aanpak verder uitwerken. Ik schreef casussen en liet de studenten rollen uitspelen. De casussen 'werkten' als probleem waar al spelend met de door mij aange-reikte concepten en werkwijzen een oplossing voor moest worden gevonden. Ik had de lessen onderwijskunde ook zo willen geven, maar dat lukte minder goed. Het waren lessen aan vierde-jaars studenten. Ik liet hen kennis maken met de ideeën van Vygotski. Ik gebruikte hierbij het boek *Ontwikkeland onderwijs* van Van Pareren en liet hen delen eruit presenteren, vanuit de vraag wat daarvan voor hun onderwijspraktijk relevant zou zijn. Het was voor veel studenten een te moeilijke opdracht.

Een paar jaar later werkte ik mijn probleemgerichte benadering uit in een derdejaars cursus 'Onderwijsachterstandenbeleid'. Hier kon ik het verschil laten spreken. Ik schreef twee casussen: een over een Nederlands-Turks meisje met een succesvolle onderwijs- en beroeps carrière en een andere over een Nederlands-Turkse jongen die veel minder succesvol was. De casussen legde ik aan de studenten voor. Wat valt je op? Wat vind je van de verschillen? Is dat verschil een probleem? En zo ja, waarom dan? Vervolgens introduceerde ik verschillende concepten. Daarbij kwamen meerdere perspectieven aan bod: een pedagogisch, een sociologisch, een sociolinguïstisch en uiteraard ook een onderwijskundig perspectief. Ik introduceerde de verschillende perspectieven en liet de studenten daar vervolgens kleine presentaties over geven vanuit de vragen: Wat is hier precies het probleem? Hoe neem je dat probleem waar vanuit het perspectief en de daarbij behorende concepten? En hoe kijk je daar vanuit jouw pedagogische taakopvatting (als toekomstig leraar) tegenaan? Zo probeerde ik samen met mijn studenten het probleem van het achterstandenbeleid te benaderen: vanuit concepten, via contrasterende casussen.

**Net
zo min als
je 'droog' kunt
leren zwemmen,
kun je 'droog'
leren.**

Na enkele jaren werd ik bij de ingezette curriculumontwikkeling van de pabo betrokken. Ik werd lid van een faculteitscommissie die de taak had de lerarenopleiding voortgezet onderwijs (vo) en de pabo te 'harmoniseren'. De commissie was begin jaren negentig opgericht en had het modulaire systeem ingevoerd: een versterking van het verzamelingscurriculum. Nu 'stond 'leren leren' op het programma. De commissie kreeg de opdracht een module te schrijven gericht op het ontwikkelen van meta-cognitieve vaardigheden. De module werd in het eerste jaar aangeboden. Ze liep op een mislukking uit. Net zo min als je 'droog' kunt leren zwemmen, kun je 'droog' leren. Om te leren heb je iets nodig waaraan je leert en waarmee je leert (Meyer-Drawe, 2012, p. 31). In de school is dat 'iets' de leerstof; en daarbij heb je ook een leraar nodig die de stof aanreikt en een appèl doet op

zijn leerlingen om te gaan leren. De module stond haaks op het gedachtegoed van Vygotski en het ontwikkelingsgerichte onderwijs dat binnen de pabo begon door te dringen. Na het mislukken van de module besloot de commissie een andere weg in te slaan. Ze propageerde de invoering van projectonderwijs. Daar begonnen zowel de lerarenopleiding voortgezet onderwijs als de pabo mee te experimenteren. Op de pabo sloegen de experimenten aan. Ze pasten bij het ontwikkelingsgerichte denken dat in de opleiding ingang vond. Zo ontstond er langzamerhand niet alleen een nieuw (meer geïntegreerd) curriculum, maar ook een gedeelde onderwijsvisie, of anders gezegd: een nieuwe symbolische orde.

Mijn zoeken naar een pedagogisch gefundeerde opleidingsdidactiek mondde uit in de probleemgerichte aanpak van het projectonderwijs. Projectonderwijs schept sfeer, zowel voor studenten als docenten. Bij dat onderwijs is een probleem steeds het startpunt: een probleem 'verborgen' in een casus of een probleem dat via een opdracht door een school wordt aangereikt. Binnen projecten ontwikkelen studenten 'beroepsproducten': een onderwijsproject, een lessenserie, een nieuwe didactische aanpak, een werkwijze (vgl. Pols 2000; 2004; 2009). Daarvoor dient ook kleinschalig praktijkonderzoek plaats te vinden. De opleider blijft daarbij cruciaal: hij doet via de aangeboden casus of opdracht een appèl op zijn studenten, daagt hen uit het daarin 'verborgen' probleem onder woorden te brengen, dit te analyseren met behulp van concepten en helpt hen bij de opzet en de uitwerking van het onderzoek. Hij is het ook die hen vraagt de ondernomen activiteiten te verantwoorden. Waarom heb je voor deze aanpak gekozen? Op grond waarvan? Hoe beoordeel je de uitvoering? In andere woorden: Hoe kijk je daar vanuit de pedagogische opdracht waar je als leraar voor staat tegenaan?

**Project-
onderwijs schept
sfeer, zowel voor de
student als de docent;
een verborgen
probleem is het
startpunt.**

Bernstein wijst erop dat aan het curriculum van het integratietype een pedagogisch idee ten grondslag ligt. Binnen de pabo is dat idee: de pedagogische opdracht waar de leraar voor staat. Dat is de opdracht de leerling als een aan te spreken en verantwoording dragend subject 'op' te laten 'staan' (Biesta, 2015, p. 37, p. 207; zie ook: Pols, 2016, p. 144), hem daartoe op te roepen. Dat idee is meer dan alleen maar een idee. Het toont zich in de manier waarop de leraar voor de klas staat; het wordt belichaamd door een pedagogisch ethos. De symbolische orde van de pabo wordt in dat ethos zichtbaar. Het gaat uiteindelijk in de opleiding om dat 'oproepende' ethos (Pols, 2016, p. 202). Vanuit dat ethos handelt de leraar; en vanuit dat ethos handelt ook de opleider: legt hij uit en geeft opdrachten, presenteert hij, demonstreert en appelleert hij.

Veranderende condities

De condities waaronder ik als leraar en lerarenopleider gewerkt heb, zijn in de loop der jaren veranderd. In het speciaal onderwijs was ik - binnen het kader van de klassikale en vakgerichte opzet van de school - vrij om mijn onderwijs naar eigen inzicht in te richten. Dat was op de universiteit ook zo: de leerstof lag in een syllabus vast, maar ik was geheel vrij hoe ik deze wilde presenteren, demonstreren en hoe ik daarbij de studenten wilde appelleren. Dat was ook het geval op de deeltijdopleiding pedagogiek en mijn eerste jaren op de Rotterdamse pabo. Het verzamelingscurriculum geeft de leraar veel vrijheid als het om de inrichting van zijn onderwijs gaat.

Dat is minder het geval bij het integratietype. Op de Haanstra Kweekschool werkte ik met collega's samen; daarbij moest ik niet alleen de leerstof die ik wilde aanbieden, maar ook de aanpak die ik voorstond aan mijn collega's verantwoorden. Ik moest me ook gaan verhouden tot de pedagogische traditie van de school, de geest van Haanstra, of in andere woorden: de symbolische orde van de opleiding. Vanuit die orde moest ik mij als leraar positioneren; dat positioneren bepaalde mijn houding, mijn pedagogisch ethos. Ik schreef dat ik me bij de inrichting van mijn onderwijs door mijn gezond verstand liet leiden; daar moet ik nu aan toevoegen: binnen de gegeven condities. Op de Haanstra zetten die condities me aan tot verantwoording van mijn handelen; ze reikten me ook pedagogische noties aan waarmee ik niet alleen mijn handelen ging ondervragen, maar die me ook nieuwe perspectieven boden. Je zou kunnen zeggen dat op de Haanstra Kweekschool mijn gezond verstand zich kon transformeren tot pedagogische verstandigheid, of anders gezegd: tot pedagogische wijsheid (Biesta 2015, p. 194; zie ook: Shulman, 2004). Die wijsheid stelde me in staat de intuïtieve oordelen die ik met mijn gezond verstand maakte, om te zetten in expliciete pedagogische oordelen (Pols, 2016, p. 227, zie ook: Venmans, 2016, p. 144). Dat gebeurde ook op de Rotterdamse pabo toen tijdens het transformatieproces van het curriculum van verzamel- naar integratietype we projectonderwijs gingen ontwikkelen. Daarbij dienden zich nieuwe (ontwikkelingsgerichte) noties aan: zone van de naaste ontwikkeling, oriëntatiebasis, dialoog en niet te vergeten: 'leren in relatie'. Die samenwerking leidde tot een pedagogische rede (Pols, 2016, p. 38). En het was die pedagogische rede die het gezond verstand die ieder van ons in praktijk bracht, transformeerde in een gedeelde pedagogische wijsheid.

Conditie veranderen, soms door van binnenuit komende, maar meestal door van buitenaf komende initiatieven. Het ontwikkelingsexperiment waaraan de Haanstra Kweekschool meedeed, was een initiatief van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen; de Haanstra liet het ministerie weten dat ze er graag aan mee wilde doen en toen dat werd gehonoreerd, omarmde ze het met enthousiasme. De fusie van klos en pa was een politiek initiatief; het moest. En dat gold ook voor de omvorming van de MO-aktes tot hbo. Het idee van visitaties van hbo-opleidingen was een idee van de hbo-raad. Voor de pabo van de Hogeschool Rotterdam had zo'n visitatie grote gevolgen. Het leidde tot een transformatie van het curriculum. Maar de initiatieven kunnen ook uit hogere echelons van de organisatie komen. Het was een door de faculteit ingestelde commissie die besloot tot de modularisering van de lerarenopleiding vo en de pabo. Dat gold ook voor de invoering van de module 'leren leren'. Hierbij speelden bepaalde leerpsychologische opvattingen een rol. Bij de invoering van het projectonderwijs was dat ook het geval, maar hier waren dat andere opvattingen. Overigens waren docenten en management nauw betrokken bij de invoering van het modulesysteem, de module 'leren leren' en later bij het projectonderwijs.

Het afgelopen decennium zijn de condities van de pabo opnieuw door van buiten komende initiatieven veranderd. De invoering in 2006 van de *Wet op de beroepen in het onderwijs* leidde tot het zogenoemde competentiegericht onderwijs. Daardoor veranderde het curriculum. En dat gebeurde ook toen de kennisbasis rond 2010 werden ingevoerd. De gevolgen voor het curriculum van de pabo van de Hogeschool Rotterdam waren aanzienlijk: de ontwikkeling naar een geïntegreerd curriculum stagneerde; het projectonderwijs werd teruggedraaid.

Een opvallende tendens vandaag de dag is de bureaucratisering. De visitaties hebben ertoe geleid dat opleidingen voor al hun activiteiten bewijsstukken moeten aanleveren; docenten

dienen vandaag de dag hun cursussen volgens bepaalde formats uitvoerig te beschrijven. En studenten dienen aan de hand gedetailleerde gedragsindicatoren hun competenties te bewijzen. Bewijzen is iets anders dan verantwoorden (Biesta, 2012, p. 56). Ze impliceren verschillende logica's. De Noord-Amerikaanse socioloog Eliot Freidson (2001) spreekt over eerste, tweede en derde logica. De professie noemt hij de derde logica. Dat is de logica van de verantwoording. Zijn stelling is dat de professie steeds meer ingeklemd raakt tussen markt (eerste logica) en bureaucratie (tweede logica). Die tendens is binnen de opleidingen in ons land ook waar te nemen. De pabo beoogt tot een pedagogische professie op te leiden; ik sprak eerder over het pedagogisch ethos als uitgangspunt van de opleiding. Dat ethos is steeds meer een 'bekneld' ethos (vgl. Leeman, 2013). Het gevaar van de ontwikkelingen van vandaag de dag is dat leraren steeds minder volgens de logica van de professie worden opgeleid, maar steeds meer volgens de tweede logica: de logica van de bureaucratie. Het aan de hand van gedragsindicatoren bewijzen van competenties is daar een uiting van.

Leraren, en dus ook lerarenopleiders, zo stelde ik, passen geen kennis toe. Daarvoor is de praktijk te complex en ook te wisselvallig (vgl. Shulman, 2004, p. 535). Leraren dienen hun weg te zoeken binnen condities die steeds weer veranderen. Dat heb ik zelf ook steeds gedaan, zelfs binnen onderwijs dat geheel competentiegericht was opgezet en van de studenten voor alles wat ze deden een gedetailleerde bewijsvoering vroeg. Ook daar kon ik met mijn gezond verstand nog wel mijn weg vinden. Maar het zijn benarde condities, zowel voor de student als de lerarenopleider. Het zijn condities die nauwelijks aanzetten tot pedagogische wijsheid. Hoe benarder de condities, hoe meer de pedagogische wijsheid in de knel komt (vgl. Hargreaves, 2003, p. 107-108). Onlangs schreven twee jonge leraren een open brief in Trouw, naar aanleiding van het rapport *Ons onderwijs 2032* van de commissie-Schnabel. Zij eisten meer zeggenschap voor leraren met betrekking tot de condities waaronder ze werken. 'Leraren moeten nu hun kans grijpen' (Rijpma & Visser, 2016). Ook hier is gezond verstand vereist.

Referenties

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (G. Biesta, H.P. van Stein Callenfels en A. Zwart, vert.). Den Haag: Boom/Lemma (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2010).
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Erades, B. (1982). *Haanstra Kweekschool, 1867-1982*. Leiden: Haanstra Kweekschool.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gude, R. (2012). Tijdloze bildung. In Stralen, G. van & Gude, R. (red.). *... en denken. Bildung voor leraren* (pp. 33-55). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/London: Teachers College Press.
- Leeman, Y. (2013). De beknelde professionele ruimte van leraren. In Ewijk, H. van, & Kunneman, H. (red.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 272-312). Amsterdam: SWP.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink.
- Pols, W. (2000). John Dewey: een pleidooi voor ontwikkelingsgericht onderwijs. *Vernieuwing*, 10, 15-17.

- Pols, W. (2004). Niet het overbrengen van, maar het werken met waarden en normen. In Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (red.), *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen* (pp. 53-68). Amsterdam: SWP.
- Pols W. (2009). Omgevingsonderwijs in Schenkel. Ontwikkelingsgericht onderwijs op de pabo van de Hogeschool Rotterdam. In Hogenes, M., Teunissen, F. & Wardekker, W. (red.), *Opleiden in ontwikkelingsgericht perspectief* (pp. 125-134). Assen: Van Gorcum.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap* [academisch proefschrift]. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Auflage). Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Rijpma, J. & Visser, A. (2016). *Leraren moeten nu hun kans grijpen*. In Trouw (7 april 2006).
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Venmans, P. (2016). *Amor Mundi. Hoe komen we tot een betekenisvolle relatie met de ander?* Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.

