

ONDERWIJS- FILOSOFEN IN ACTIE

Zeven lessen over visies en idealen
in en voor de klas



Joop Berding
Izaak Dekker

Colofon

1e druk. 2017

Onderwijsfilosofen in actie

Tekst: Joop Berding en Izaak Dekker

Vormgeving binnenwerk en omslag: Jurian Strik

Kunstwerk omslag: Ralph van Meijgaard

Foto omslag: Studio Goedewaagen Fotografie

Foto auteur Berding: Roy Borghouts

Foto auteur Dekker: Rene Schotanus

Dit boek werd mogelijk gemaakt door:

Masteropleiding Pedagogiek Hogeschool Rotterdam

De copyrights van de afbeeldingen berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld. Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 3.0.

Meer informatie: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/>



Voor Wouter Pols

Onderwijsfilosofen in actie

Inhoud

Inleiding	7
Les 1: Klassiekers en blinde vlekken	11
Les 2: Ander(en)	21
Les 3: Een nieuw begin maken	29
Les 4: De moed om zelf te denken	39
Les 5: Participatie	49
Les 6: De klas en het individu	55
Les 7: Sociaal kapitaal	61
Uitleiding	75
Verder lezen	77
Bronnen	81
Over de auteurs	84

Inleiding

Het is een bijzondere en ontgoochelende ervaring om John Deweys onderwijsfilosofie te lezen terwijl je zelf lesgeeft. Het schoolgebouw waar je elke dag heen fietst kan ineens opvallend gesloten en archaisch ogen. De methodes die je toepast lijken vragen naar de bekende weg. De lesplannen die je schrijft star en onnatuurlijk. Het geheel lijkt een decor waarvan je nu pas de deur opent. Wat is dit voor levensontkennend historisch instituut? Waarom 'behandel' ik deze kennis die uit andermans ervaringen is opgedaan hier op zo'n onnatuurlijke manier, los van *ervaring*?

Voor ons beiden heeft Deweys werk een onuitwisbare impact gehad op ons denken over onderwijs en lesgeven. Het zijn inzichten die je, eenmaal opgedaan, niet meer 'ont-leert'. Je kunt ze nuanceren en eventueel aanleggen met wat alledaagse pragmatiek, maar het inzicht blijft hangen. Het is een reis die wel weer terug naar huis kan leiden, maar nooit meer kan worden vergeten. En het blijft niet bij die ene reis. Ook het werk van Hannah Arendt had dit effect, alhoewel haar gedachtengoed ons gek genoeg een heel andere kant uit leidde. Waar Dewey de ogen opent voor de mens als het biologische wezen en leren als organisch proces, wijst Arendt je overtuigend op de principiële verantwoordelijkheden van de opvoeder en de mogelijkheden maar ook de beperkingen van het onderwijs.

Dit is het bijzondere van wat bij sommigen bekend staat als onderwijsfilosofie en bij anderen als theoretische pedagogiek. Beide hebben de reputatie abstract te zijn. Het gaat vaak niet om individuele casussen maar om theorieën, niet om praktische oplossingen maar om de achterliggende vragen. Als docent kun je je daarom afvragen wat je in je hectische praktijk van alledag met

onderwijsfilosofie of theoretische pedagogiek te maken hebt. Het antwoord is toch echt: heel veel. Onderwijsfilosofie gaat namelijk over wie jij wilt zijn als docent, hoe mensen volgens jou leren en willen ‘verschijnen’ in de wereld en hoe je omgaat met kinderen en jongeren, ook in hun ‘rol’ als leerling of student.

Voor professionals en instellingen in het onderwijs (en breder de pedagogische sector) is het onmogelijk neutraal te zijn. Of je nou compleet intuïtief of juist *evidence-based* werkt, in beide gevallen draag je uit waar je voor staat, wat je belangrijk vindt en welke rolverdeling je voor de student en jezelf voor ogen hebt. Door te doceren impliceer je te weten waar onderwijs voor is bedoeld. Leren heeft altijd een richting nodig (Biesta, 2015): leer je bijvoorbeeld om bij een groep te horen, een ‘zelf’ te worden, om kennis te vergaren of om simpelweg een diploma te bemachtigen? Welk van deze doelen steunen en organiseren we als samenleving en waarom? Wat hoort daar minimaal bij en wat legitimeert wie om zich daarmee te bemoeien?

Over dit belang en over onderwijsfilosofen zoals Arendt en Dewey die zich met dit soort vragen hebben beziggehouden, hebben wij, de schrijvers van dit relaas, samen zeven jaar lesgegeven aan de masteropleiding Pedagogiek van Hogeschool Rotterdam.¹ Hoe heeft deze inhoud ons lesgeven zelf beïnvloed? We stonden elke keer zelf voor de vraag wat we als inhoud zouden kiezen maar ook hoe we deze zouden presenteren aan de studenten. Moeten inhoud en vorm samengaan? Misschien niet. Epicurus zou gezegd hebben dat de richtingaanwijzer

1 - De masteropleiding Pedagogiek van Hogeschool Rotterdam ontstond in 2005 uit de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek die weer zijn wortels had in de in 1925 opgerichte MO-opleidingen Pedagogiek. Het profiel van de opleiding is ‘Stadspedagogiek’; dit betekent dat vooral de grootstedelijke opvoedingscontext aan bod komt, een context die zich kenmerkt door een hoge mate van diversiteit en bijhorende grote verschillen in pedagogische oriëntaties, culturen en sociaal kapitaal.

naar Rome het best zelf niet in Rome kan staan. Anderzijds komt het ongeloofwaardig over wanneer iemand bijvoorbeeld een hoorcollege geeft over participatief onderwijs zonder ruimte voor vragen. *Should you teach as you preach?* 'Praktiseren waar je over praat' geeft je een mooie kans om studenten te laten ervaren wat je bedoelt. Maar wat als de inhoud niet eenduidig is en we juist meerdere kanten inhoudelijk willen behandelen? Volgt dan een schizofrene sessie? We spraken hier vaak over in onze lesvoorbereidingen en evaluaties en wilden, nu een van ons met pensioen gaat en de ander gaat werken bij een andere opleiding, eens opschrijven wat we ervan leerden. Niet alleen in het maken van de lesopzettingen moesten we afwegingen maken, maar ook, zoals het onderwijs eigen is, in de klas wanneer zich een dilemma aandienende. Op het moment zelf reageer je als docent direct en intuïtief. Vaak bedenk je dan pas achteraf wat je eigenlijk had kunnen of moeten doen of wat de betekenis was van wat je deed.² We beschrijven hier wat we leerden van wat er lukte, van wat er soms misging en wat onze reflecties hierop zijn. Wat gebeurt er kortom als je onze inhoudelijke onderwijsfilosofie in praktijk brengt?

Dit stuk gaat over de vorm en inhoud van ons docentschap. Het is geen lofzang op het docent-zijn in abstracte termen maar een reflectie op wat we in de praktijk tegengekomen. Onze ervaringen zijn enerzijds vrij atypisch omdat masterstudenten allemaal als professionals hun eigen werk hebben en de opleiding in deeltijd doen. Veel studenten werken in het onderwijs en de (jeugd) zorg, sommigen in de creatieve of therapeutische sfeer, bij de politie of hebben een eigen bedrijf. In dat opzicht zijn ze net als wij professionals en in zekere zin collega's.

² - Het is onvermijdelijk dat je als docent veel dingen proefondervindelijk leert. Achteraf kun je het duiden en ervan leren, maar elke keer opnieuw zal de praktijk je ook voor nieuwe opgaven stellen en is het maar weer de vraag of wat je eerder leerde van toepassing is en of het lukt dit in praktijk te brengen. Een aantal van de inzichten in dit stuk deden we pas op bij het schrijven van deze 'afscheidsreflectie' zelf.

Soms ook letterlijk, want een aantal werkt bij dezelfde hogeschool. Als docenten kunnen we ze niet als collega's aanspreken maar ook het studentschap past hun niet honderd procent, zoals bij (de meeste) bachelorstudenten wel het geval is. Dit gegeven brengt interessante vragen en dilemma's met zich mee. Wat doe je bijvoorbeeld met de soms grote en interessante werkervaringskennis en -deskundigheid die een student mee de opleiding inneemt? Kan en mag die een rol spelen en wat is dan de meerwaarde van wat wij als docenten aan kennis, inzichten en vaardigheden te bieden hebben? Anderzijds zijn de dilemma's die wij ervoeren waarschijnlijk herkenbaar voor veel andere docenten omdat ze aan zulke basale thema's raken als het verdelen van aandacht over je studenten, het staan voor je curriculum en de onvoorspelbaarheid van je colleges.

We hebben ons verhaal gestructureerd aan de hand van verschillende praktijksituaties waarin we twijfelden hoe wij als docenten moesten handelen. Deze situaties interpreteren we met de pedagogische theorieën die centraal staan in de masteropleiding waar we werkten. We gaan zo na of het ons lukte onze theorie te praktiseren, maar ook of dat überhaupt mogelijk en wenselijk was. Dat leidde tot zeven lessen. Welke theorieën en denkers gebruiken we hiervoor en waarom? Deze vraag komt gelijk als eerste dilemma aan bod.

Les 1:

Klassiekers en blinde vlekken

Tijdens een plenair gesprek in het eerste college van de cursus 'Visies en idealen' vraagt een studente waarom we eigenlijk alleen maar Westers gedachtengoed behandelen. Een goede vraag. Is dat een tekortkoming veroorzaakt door onze bias? Wat rechtvaardigt onze keuze deze denkers en niet al die anderen voor te leggen? Waarom geven we bovendien ook oude teksten op? Zijn die niet allang achterhaald? En stimuleren we wel zelfstandigheid van de studenten wanneer wij teksten voorleggen in plaats van hen zelf te laten zoeken en kiezen?

Gedurende het lesgeven zijn wij ervan overtuigd geraakt dat je als docent moet willen en durven ‘staan’ voor de tradities en overgeleverde inzichten die je vertegenwoordigt richting de studenten. Je bent als docent verantwoordelijk voor het curriculum, ook al bevat dat curriculum elementen waar jij persoonlijk moeite mee hebt. Arendt verwoordde in haar essay ‘De crisis van de opvoeding’ uit 1954 magistraal waarom dit zo belangrijk is:

“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”
(Arendt, 1994, p. 123).

Arendt benoemt met andere woorden dat we als docenten verantwoordelijkheid moeten durven nemen voor de wereld zoals die is. Dat we de taak hebben door te geven wat er is zodat de nieuwe generaties toegang krijgen tot onze wereld. Het is niet aan ons voor hen in te vullen wat het nieuwe is dat zij aan die oude wereld zullen toevoegen. Zouden we vanuit dit uitgangspunt ons curriculum opbouwen, dan zou dat de student vooral moeten initiëren in huidige en oudere referentiekaders, in rijke tradities. Wij als docenten zouden er de schoonheid en de aantrekkelijkheid van mogen aantonen, en onze studenten moeten uitnodigen daar iets nieuws tegenover te stellen. Leer onze *core texts* doorgronden, en voeg daar een nieuw perspectief aan toe!

In een tijd waarin de toekomst van het onderwijs volgens

goeroes en visionairen draait om individueel en flexibel 'leren leren' en de rol van de docent vaak wordt gereduceerd tot coach of facilitator, doet het bovenstaande wellicht ouderwets of conservatief aan. Kennis is vrijelijk online vindbaar en bovendien om de vier jaar weer ingehaald door nieuwe kennis. Volgens sommigen hoef je maar even te googlen op je *device* en voilà: alle kennis staat tot je beschikking. Net als in de oneindige bibliotheek van Borges¹ is alles al aanwezig en resteren de vragen 'waarom', 'wat' en 'hoe' je zoekt. Pleit dit er niet voor ons te beperken tot het aanleren van vaardigheden waarmee studenten zelf kunnen zoeken en bij kunnen blijven? De rol van de docent is dan facilitator omdat de student gestimuleerd moet worden autonoom vorm te geven aan het leren.

We hadden volgens dit inzicht onze cursus misschien moeten beginnen met de vraag wat de studenten zelf denken dat nodig is om de leerdoelen te bereiken. Wellicht hadden we die leerdoelen ook door de studenten moeten laten bedenken. En nu we toch bezig zijn, waarom zouden we ze nog naar dat schoolgebouw laten komen voor deze activiteiten? Waarom zouden ze zich laten beperken door een klas wanneer ze zich online compleet individueel kunnen scholen? Waarom zouden ze nog een school nodig hebben om te leren?

Hier zit wel wat in, en het is minder futuristisch dan je wellicht zou denken. Al in 1902 uitte John Dewey een variatie op deze kritiek door te stellen dat we van nature al leren en dat er veel nadelen kleven aan de formele vormen van leren zoals die sinds de opkomst van publiek onderwijs rond 1600 zijn gestandaardiseerd. We zouden het formele leren volgens Dewey kunnen verbeteren

1 - In het korte verhaal 'De bibliotheek van Babel' schetst Jorge Luis Borges (1986) een universum dat bestaat uit onderling verbonden kamers gevuld met alle mogelijke boeken. De meeste boeken bestaan uit willekeurige combinaties van letters en leestekens omdat *letterlijk* alle mogelijk bestaande boeken in deze kamers te vinden zijn.

door goed aan te sluiten op de biologische en evolutie-onaire neigingen van de mens. Als de mens van nature al nieuwsgierig is, wat bij jonge kinderen erg duidelijk merkbaar is, en als de menselijke natuur onderzoekend is, dan zouden we hier in het onderwijs meer gebruik van moeten maken. Niet kennis aanbieden dus, maar studenten stimuleren zelf op onderzoek uit te gaan (Dewey, in Berding, 2011, pp. 141-157). Zelfs bij kleuters werkt het al, zo konden we eind mei 2017 in de krant lezen.²

Het is echter moeilijk iets te zoeken als je nog niet weet dat je het mist. Nieuwsgierigheid is 'mimetisch' van aard en ontstaat niet uit het niets. Alleen gelaten met een computer met internet en google op het scherm zou een peuter nog niet weten wat te zoeken. Je hebt anderen nodig die iets weten of kunnen wat jij nog niet weet. Zo kan bij jou nieuwsgierigheid gewekt worden. Juist door tijd en moeite te investeren begin je in te zien hoe interessant iets is en borrelen meer vragen op. Bij veel vakken is het goed om de studenten zelf de literatuur te laten kiezen op basis van een ervaring of vraag. Maar in deze cursus – 'Visies en idealen' – is ons doel primair de student verschillende normatieve perspectieven te leren doorgronden om vervolgens zelf stelling te nemen. Vaak is er, voordat de student zinvol kan onderzoeken, input van buiten nodig zodat de student tot een inzicht of perspectief komt waar hij zelf niet snel toe was gekomen (Biesta, 2015). Naar school ga je omdat je daar dingen kunt ontdekken waarvan je niet wist dat ze bestonden. Precies wanneer deze input ontbreekt, ontstaat er een risico van doorgesloten flexibilisering en persoonsgerichte informatie. Wanneer we informatie allemaal persoonsgericht organiseren en door de individuen zelf laten kiezen, ontstaan de 'echokamers' die ondertussen bekend zijn van sociale media. Je vindt en hoort dan slechts bevestiging van jouw huidige standpunten en

² -Kleuters kunnen al wetenschappelijk denken', *de Volkskrant*, 30 mei 2017, p. 10.

kennis in je *bubble*.³ Juist om deze reden biedt een iPad met een zoekmachine nog geen goede opleiding en is de school van toegevoegde waarde. Het is voor ons dus een vereiste dat de literatuur de studenten meerdere perspectieven biedt. Kennis biedt je meerdere perspectieven, want het opdoen van kennis maakt het mogelijk om (nuance)verschillen te denken en herkennen. Je herkent ‘gentrification’ op straat wanneer je je dit concept toe hebt geëigend, en je herkent verschillen tussen theatrale en angstige persoonlijkheidsstoornissen bij mensen wanneer je je in psychiatrische theorie verdiept. Zo leer je door Deweys theorie het onderwijs te duiden als een organisch proces en door Arendt’s theorie als iets principieel anders dan politiek of opvoeding.

Is de literatuur na vier of vijf jaar achterhaald? Als dat zo is, dan is het kennis met een zeer beperkte houdbaarheidsdatum en kun je je afvragen of zij überhaupt in een curriculum hoort. Juist de literatuur die inzicht geeft in meerdere verschillende mensbeelden en waardenkaders is relatief tijdloos. Hans-Georg Gadamer stelde dat klassiekers als eigenschap hebben dat ze iets menselijks weten te beschrijven op zo’n manier dat generatie op generatie zich ertoe kan verhouden. Een klassieker (ook wel *core text* genoemd; zie Cohen de Lara & Drop, 2017) “rijst uit boven de wisselvalligheden van de tijd en zijn veranderlijke smaak – het is op een directe manier toe-

3 - Dit mechanisme werkt als volgt. Stel dat je goede zorg voor het milieu belangrijk vindt. Je *liket* of abonneert je op een aantal bronnen of instellingen die zich hierop richten. Deze bronnen vullen jouw persoonsgerichte aanbod vervolgens met berichten die jouw opvattingen bevestigen in de wetenschap dat je die eerder zult lezen of waarderen: er moet meer gedaan worden om het milieu te verbeteren. Op basis van wat je leest en *liket* wordt een profiel van je gemaakt en worden je vervolgens ook andere bronnen gesouffleerd die volgens algoritmes bij jouw levenswandel passen. Zo kan het dat je bij de verkiezingen in dit geval alleen nog maar berichten van GroenLinks ontvangt, slechts kritische posts over politici zoals Donald Trump ziet, en je jezelf überhaupt afvraagt waarom er in hemelsnaam nog mensen zijn die zich geen zorgen maken over het milieu.

gankelijk” (Gadamer, 2014, p. 273). Deze teksten zijn vaak normatief of esthetisch van aard in plaats van technisch. Een klassieker kan meer dan twee millennia lang z'n waarde behouden (denk aan Aristoteles' *Ethica Nicomachea*) of na een paar generaties z'n status verliezen om wellicht ooit, of nooit meer herontdekt te worden. Doordat geschiedenis via instituties, gebruiken en taal aanwezig blijft, kan een theorie – ook als deze momenteel wetenschappelijk niet meer tot de status quo behoort – nog steeds invloed uitoefenen en relevant zijn om te kennen. Net zoals het dualisme (de scheiding tussen lichaam en geest) nog steeds in veel van ons denken en spreken wordt gebruikt terwijl het wetenschappelijk onwaarschijnlijk is, en zoals het christendom nog een grote invloed heeft op de Nederlandse samenleving, ondanks de ontkerkelijking.

Terug naar de praktijk. Hoe hebben we nu gereageerd en hoe hadden we moeten reageren op de vraag van de student? Op basis van de reflectie hierboven gelden voor ons twee criteria. 1) Welke literatuur stelt de studenten in staat vanuit meerdere, goed onderbouwde en principieel verschillende manieren te reflecteren op dilemma's in de grootstedelijke opvoedpraktijk? 2) Welke literatuur is de onderliggende fundering voor huidige bestaande praktijken, opvattingen of instituties en daarom van groot belang voor het begrijpen van die praktijk?

Op basis hiervan kwamen wij onder andere uit op de onderwijsfilosofie van Dewey en Arendt en recente protagonisten zoals Micha de Winter en Frank Furedi. En toch. Alhoewel onze criteria transparant lijken, kan het nog steeds erg goed dat wij zelf ook beperkt worden door een bepaald referentiekader. Er zijn legio denkers die wij simpelweg niet kennen. Wij hebben als docenten daarom net zo goed nieuwe input of 'transcendentie' nodig. Wellicht dat de opvoedfilosofie van Fethullah Gülen ook aan onze beide criteria voldoet. En wanneer een van ons

een boek van Confucius als ‘niet geschikt’ wegschuift, is dat oordeel dan niet ook vanuit een gekleurd referentiekader (*bias*) tot stand gekomen?

Gadamer stelt hierover dat het onmogelijk is niet bevooroordeeld te zijn omdat iedereen vanuit een bepaald perspectief redeneert. De term ‘vooroordeel’ wordt door Gadamer gebruikt voor alle oordelen die nog niet het laatste oordeel zijn. Vooroordelen zijn het totaal aan eerder opgedane associaties en verwachtingen die met acculturatie, en bijvoorbeeld het leren van een taal, zijn opgedaan. Al ons begrijpen is erop gefundeerd.⁴ De uitdaging is niet onbevooroordeeld te zijn, de uitdaging is de eigen vooroordelen boven water te krijgen om na te gaan of deze gebaseerd zijn op de ‘dingen op zichzelf’ of op populaire concepties of toevalligheden. Slechts zelden zijn onze vooroordelen bewust getoetst.

Achteraf bezien hadden we misschien elke keer dat we de cursus gaven aan het begin al moeten aangeven wat onze *bias* en vooroordelen zijn. Ook hadden we kunnen vragen of de studenten daar zelf nog een ander perspectief tegenover zouden willen zetten in hun eindopdracht, dan wel in een van de colleges die ze mede vorm kunnen geven.

Anderzijds moeten we ook realistisch zijn: het is al een uitdaging om je in een relatief kort tijdsbestek grondig te verdiepen in twee radicaal verschillende onderwijsfilosofieën. Juist omdat de teksten van de studenten eisen dat ze zich verdiepen in iets wat zo heel anders kan zijn dan hun eigen perspectief, moeten we de hoeveelheid wel doseren,⁵ zeker in een tijd waarin voornamelijk oppervlakkig of snel wordt gelezen. Hier komen we op terug in het volgende dilemma en de les die we daaruit trekken.

4 - Volgens Gadamer was een fout van de Verlichting dat dit denken bevooroordeeld was ten opzichte van vooroordelen. De autonome rede werd altijd voorrang geboden boven vooroordelen, autoriteit en tradities. Autoriteit en traditie hoeven echter helemaal niet tegenstrijdig te zijn met de rede. Sterker nog, deze kunnen vormen hiervan zijn. Het is bijvoorbeeld redelijk om de autoriteit van het KNMI te erkennen als het gaat om een weersvoorspelling. Traditie is op haar beurt een vorm van conservering of bescherming die vaak ook redelijk is; zij maakt het mogelijk dat niet elke generatie alles opnieuw hoeft uit te vinden. Zo scheidt traditie paradoxaal genoeg tijd en ruimte voor vooruitgang.

5 - Je kunt stellen dat de taak van het 'dosereren' door docenten met de exponentiële toename van informatie en kennis steeds belangrijker is geworden. Kees Boele (2015) beschrijft de huidige tijd als een waarin 'infobesitas' een reëel probleem is: hoe kunnen jonge mensen in al die overvloed van informatie nog selecteren wat zinvol, geloofwaardig of relevant is?

Les 2:

Ander(en)

In haar essay schrijft een studente: “Ik vind het maar niks, de ideeën van mevrouw Arendt.” De opdracht was immers dat je een eigen standpunt moest innemen. In het feedbackgesprek maken we duidelijk dat je zo niet kunt argumenteren, dat je op zijn minst die ideeën correct moet presenteren en er een afgewogen mening over moet formuleren met voors en tegens.

In de cursus die we samen gaven aan het begin van de opleiding vragen we veel inzet van de studenten op het gebied van het lezen en doorgronden van complexe teksten. We hebben gemerkt dat dit soms een confrontatie is en een worsteling oplevert. De hoeveelheid tekst pasten we weleens aan (liever twee teksten goed lezen dan vier oppervlakkig), en we hielden in de gaten of er relevantere of mooier vertaalde opties beschikbaar waren, maar dat een tekst rijk aan complexiteit is, moet geen bezwaar zijn. Moeilijke maar belangrijke teksten, *core texts* zoals we ze eerder noemden, staan niet alleen voor een bepaalde inhoud - die we voor stadspedagogen op masterniveau belangrijk vinden - maar ook voor een bepaalde manier om die inhoud eigen te kunnen maken, namelijk door goed conceptueel na te denken. Volgens onze, in sommige opzichten 'conservatieve' onderwijsfilosofie is het belangrijk dat studenten een 'gesprek' leren voeren met teksten van anderen. In het dagelijks leven en overigens ook in veel van het dagelijks werk van onze studenten als (aanstaande) professionals is het gesprek met anderen een van de belangrijkste activiteiten. Of het nu gaat om de gesprekken die ze voeren met hun leerlingen of cliënten of met anderen die daarbij betrokken zijn, zoals collega's en mensen uit aanpalende professies: steeds gaat het erom het gesprek zodanig te voeren dat het leidt tot wederzijds begrip, overeenstemming of eventueel een wederzijds geaccepteerd verschil van standpunten.

Communicatie, het voeren van een gesprek, zo schreef Dewey, is een van de mooiste menselijke verworvenheden en capaciteiten waarbij zelfs heilige ritens als de transsubstantiatie¹ in het niet vallen (Dewey, 1958, p. 166). Het is voor ons als docenten daarom een vereiste dat studenten zich 'in gesprek' begeven met de auteurs of beter nog: met de tekst. Deze vorm van lezen vin-

1 - Dit is de rite waarbij in de rooms-katholieke heilige mis brood verandert in het lichaam van Christus en water in diens bloed.

den de meeste studenten erg moeilijk, zeker wanneer de schrijfstijl niet direct aanspreekt, de woorden nog niet allemaal bekend zijn en de context waarin de tekst is geschreven anders is dan die van de student. In een tijd waarin we vaak proberen zo snel mogelijk door een tekst heen te gaan, gaan we ook aan veel betekenis voorbij. Vergelijk het met reizen. Met een vliegtuig of auto ga je sneller en kun je een groter gebied bezoeken, maar met de fiets of wandelend vallen details op waar je anders voorbij was gesjeesd.² Veel mensen ervaren een onrust of haast die ze belemmert om ergens de tijd voor te nemen. Tegelijkertijd wordt de tijd en aandacht die er is dun uitgesmeerd over een constante stroom van berichtjes, foto's en updates die met dezelfde haast zijn gemaakt. Net als bij het compleet personaliseren van onderwijs geldt hetzelfde risico bij teksten: hoe meer de tekst op de huidige aannames van de persoon is toegesneden, hoe minder die persoon leert te lezen en hoe minder hij zijn huidige vooroordelen zal bijstellen.³ Voor de mensen die zich het wandelen gunnen, is het het meer dan waard.

2 - Volgens Cornelis Verhoeven (1971, p. 208) past een reiziger zich aan de snelheid van zijn vervoermiddel aan: 'Een voetganger kan zich niet zo veel haast permitteren als een automobilist en dus heeft hij ook niet zo veel haast. (...) Het wandelen schept contact met de dingen die worden gepasseerd.'

3 - Dewey stelde dat inter-esse (tussen-zijn in het Latijn) van groot belang is: dat wil zeggen dat er spanning tussen de persoon en het te leren onderwerp bestaat. Dit kan alleen als er ruimte is tussen de huidige kennis en het te leren onderwerp. Deze afstand oprekken zorgt ervoor dat er harder wordt geleerd. Ga je hierbij te ver, dan wordt het demotiverend. Dit is ook het uitgangspunt van wat de Russische pedagoog Lev Vygotski het zoeken naar de 'zone van de naaste ontwikkeling' noemde. Voor ons is dat in deze gevallen ook een zoektocht. Bij sommige studenten zijn nog tussenstapjes nodig en moeten we in de interactie meer praktijkvoorbeelden verbinden aan de concepten om deze interesse op te wekken. De hermeneutische methode leren, dat wil zeggen: leren van het duiden van complexe boodschappen, kan de studenten 'empoweren' om in principe elke mogelijke tekst te ontleden.

De interpretatieleer, ook wel ‘hermeneutiek’, is een stroming in de filosofie die behulpzaam is bij het grondig lezen en duiden van teksten en, breder, met alle informatie die zich aandoeft. Dit is een vorm van begrijpend lezen waaraan namen van filosofen als Schleiermacher, Dilthey, Heidegger en Gadamer verbonden zijn. Zij hebben verschillende theorieën en modellen ontwikkeld om als het ware ‘toegang’ tot een tekst te krijgen. Als we een tekst beschouwen als een stel hiërogliefen van de oude Egyptenaren dan zit er eigenlijk maar één ding op en dat is – net als in een gesprek met een ander mens: kijken, vragen stellen, luisteren en verbanden leggen. Dat is dan ook de manier waarop we met studenten de teksten te lijf gaan. Volgens Gadamer kun je het geheel van de tekst pas begrijpen wanneer je de losse onderdelen begrijpt, maar tegelijkertijd kun je de losse delen pas begrijpen in de context van het geheel. Dit lijkt een duizelingwekkende opgave; waar moet je dan beginnen? Noodzakelijkerwijs begint het met onze vooroordelen. Die zijn er al bij het openen van een document of het ter hand nemen van een boek. Die had u, geachte lezer, al bij het zien van de titel van dit geschrift. Net zoals je een persoon al dan niet bewust, globaal probeert te duiden nog voor hij een woord geuit heeft. Een globale lezing biedt een goed begin, maar dan is het pas net begonnen. In de volgende lezingen kun je op basis van het overzicht specifieke aandacht besteden aan passages of woorden die van belang zijn. De vraag is hierbij telkens waarom je die passages of woorden als belangrijk duidt. Hiervoor is ook de ‘con-text’ – letterlijk ‘dat wat zich om de tekst heen begeeft’ – nodig. Kennis van de tijd waarin de tekst geschreven is, de persoon die haar schreef en van de *Wirkungsgeschichte*⁴ tussen het schrijven van de tekst

4 - Er bevindt zich noodzakelijkerwijs een ‘gat’ in de tijd tussen het moment waarop de tekst geschreven is en het moment waarop deze wordt gelezen. De tussenliggende periode met bijhorende tradities en percepties kleuren volgens Gadamer de interpretatie. Wanneer we een tekst uit 1900 lezen waarin lyrisch wordt geschreven over het na-

en onze huidige situatie in helpt om tot een dieper begrip van de tekst te komen. Zo kunnen nog veel adviezen aan de interpretatieleer worden ontleend.

Er dient zich hierbij wel een volgend dilemma aan dat docenten zullen herkennen: (hoe) ga je nu beoordelen of de student de hermeneutische methode correct heeft toegepast? Is dat niet een vorm van ‘vermethodieking’ waarbij werkelijk begrip achter de horizon van het trucje verdwijnt? En wat doe je met een studente zoals in de casus die de cirkel wel heel kort samenvat: ‘Ik ben het er niet mee eens.’ Punt. Dat kan zo zijn. Maar is hier wel sprake van een ‘standpunt’? De studente heeft (nog) niet door dat het soms een lange weg vraagt om bij de conclusie te komen dat je het met een bepaalde denker, of liever: diens tekst, of nog beter: diens argumenten en/of conclusies, niet eens bent. Alsof we in gesprekken tussen mensen altijd zo snel tot een standpunt of conclusie kunnen komen. Zeker in het sociale en educatieve veld waar wij voor opleiden zijn vaak intensieve gesprekken nodig, en is het vaak nodig vooroordelen te corrigeren of bij te stellen.

Het bovenstaande is een pleidooi voor ‘langzaam lezen’. De tijdgeest is er natuurlijk een van snel, sneller, snelst. Dit geldt ook voor het lezen van (gedrukte of digitale) teksten in een wereld waarin een stuk tekst waar je tien minuten over doet al als een ‘longread’ wordt aangemerkt. Studeren is in onze optiek het langzaam en gaandeweg veroveren, het je toe-eigenen, van een aantal cognitieve gereedschappen (Berding & Pols, 2018). Deze bestaan in belangrijke mate uit begrippen, regels en manieren van werken die zijn uitgedrukt in woorden. Deze vormen met elkaar begrippennetwerken. ‘Opvoeding’ is zo’n begrippennetwerk, ‘participatiemaatschappij’ ook, evenals ‘cultureel kapitaal’. ‘Hermeneutiek’ trouwens ook. Door lang-

derende perspectief van wereldvrede, werkt de *Wirkungsgeschichte* van twee wereldoorlogen in op onze interpretatie en duiden we de tekst wellicht als ‘naïef’.

zaam maar gericht te onderzoeken waar deze begrippen voor staan, hoe zij kunnen worden geïnterpreteerd en op welke manier ze in debatten worden gebruikt, ontwikkelt de student de talige mogelijkheden en de vaardigheden om deel te kunnen nemen. Deelnemen in onze maatschappij betekent in toenemende mate: omgaan met anderen die niet zijn zoals jij. Tijdens de opleiding leren studenten wat het betekent om in gesprek te zijn met die anderen – ‘live’ en in de vorm van teksten. In beide vormen willen we het studenten niet te gemakkelijk maken. Dat brengt ons bij de derde les.

Les 3:

Een nieuw begin maken

“We snappen helemaal niets van die tekst van Arendt”, zeggen verschillende studenten na het thuis bestuderen van haar artikel ‘The crisis in education’ – verplichte kost in de eerste cursus, ‘Visies en idealen’. En inderdaad, niet alle studenten hebben zich door het hele artikel kunnen worstelen. Sommigen wel, dat zien we aan de met veel kleurtjes gemarkeerde passages in de kopietjes. Maar iets markeren is nog niet hetzelfde als iets begrijpen. Wat te doen? In onze lesvoorbereiding waren we ervan uitgegaan dat we tijdens het college de tekst als ‘bekend’ mochten veronderstellen en op basis daarvan aan de slag konden gaan. We gooien het roer om en gaan ter plekke de tekst structureren zodat de studenten er enige grip op (kunnen) krijgen. Zo maken we een nieuw begin.

'iets nieuws beginnen'. Het klinkt zo simpel. Maar voor Hannah Arendt was deze mogelijkheid van groot belang. Je zou zelfs kunnen stellen dat haar politieke theorie om dit idee draait: dat mensen in staat zijn steeds een nieuw begin te maken, iets nieuws te beginnen, initiatieven te ontplooiën. Wat betekent het wanneer wij in de context van een college 'een nieuw begin maken'? Wat is dat voor soort activiteit? Waar komt het vandaan, maar vooral: waar leidt het toe?

Arendt beantwoordde deze vragen vanuit een analyse van het menselijk bestaan waarin ze verschillende soorten activiteiten van mensen onderscheidde. Het is de moeite waard om bij deze ogenschijnlijk alledaagse casus stil te staan en te bezien wat hier op het spel staat volgens Arendts begrippenkader. Het is geen makkelijk begrippenkader doordat Arendt voortdurend onderscheid maakt¹, in dit geval tussen de activiteiten die wij als mensen ondernemen. Zo is er al een belangrijk verschil tussen iets doen en over iets nadenken. Bij het eerste ben je volop naar buiten gericht, vaak naar de mensen om je heen, je bent 'actief'. Bij nadenken ben je juist niet naar buiten gericht en met anderen bezig, maar met jezelf, naar binnen gekeerd, om te reflecteren op wat je aan het doen bent.² Denken is een vorm van *be-zin-ning*, van het achterhalen van de zin of de betekenis van wat je doet. Doen en denken zijn twee heel verschillende menselijke activiteiten – die er overigens wel alle twee moeten zijn, zeker bij professionals in onze ingewikkelde en almaar complexere (beroeps)wereld. Onze colleges kenden daarom beide vormen, zowel het

1 - Arendt was in de originele betekenis van het woord een criticus. Criticus komt van het Griekse, **κριτικός**, wat ook wel 'onderscheid maken en oordelen' betekent.

2 - Bij het hard nadenken sluiten we ook wel de ogen of wenden deze naar beneden. Tijdens een wandeling zal iemand die diep nadenkt soms letterlijk stil blijven staan. Denk ook aan 'ijsberen', waarbij er wel wordt bewogen maar de aandacht zo naar binnen is gericht dat de wandelaar doelloos ronddraait.

actief met elkaar in gesprek gaan als het – soms in stilte en ‘voor jezelf’ – nadenken over een vraag of een opdracht. Didactisch gezien vonden we het belangrijk om hier een balans in te zoeken. De verleiding om continu actief te zijn tijdens een college is groot. Stiltes worden in onze samenleving vaak vermeden uit angst voor sociale ongemakkelijkheid of verveling. Vaak wanneer docenten vragen stellen, reageren een of meer studenten direct met een antwoord. Door je gesprek met de klas als docent zo vorm te geven (wat wij ook iets te vaak deden), stimuleer je eigenlijk vooral snelle antwoorden en laten studenten die minder snel reageren het gesprek over aan de meer impulsieve denkers. Didactisch gezien kan je denken beter stimuleren door de studenten expliciet te vragen niet meteen te reageren. Bedenk in stilte een antwoord. Schrijf dit daarna op, wissel het uit met andere studenten. Bespreek de uitkomsten daarna pas plenair.

‘Het actief zijn’ kent volgens Arendt ook zijn onderscheidingen en ook die zijn vanuit het oogpunt van didactiek en in het licht van onze casus belangrijk. Dit vraagt even wat toelichting. We mogen het namelijk niet te snel of gemakkelijk hebben over menselijk handelen alsof alles wat wij mensen doen inderdaad ‘handelen’ is. Arendt onderscheidt in ons actieve leven drie vormen die zij benoemt als *arbeiden*, *werken* en *handelen* (Arendt, 1999; vgl. Berding, 2017). Deze volgorde is niet willekeurig. In het *arbeiden* zoals zij het omschrijft ligt onze biologische basis. Het gaat om alle cyclische processen die gericht zijn op overleven, zoals het produceren en consumeren van eten of andere verbruiksgoederen. Deze processen spelen zich af in het biologische organisme en binnen de private sfeer van het huishouden. Het gaat om cyclische processen: routines en vast ingeslepen patronen die telkens herhaald moeten worden. Zonder deze processen is er geen sprake van ‘leven’. Onze stofwisseling is er een voorbeeld van maar *arbeiden* kan ook het dagelijks

leven beheersen: 's ochtends wakker worden, opstaan, douchen, een boterham wegkauwen, tandenpoetsen en naar school of werk, dag in dag uit. Het arbeiden dient zich elke dag weer aan.

Werken is een heel andere bestaansvorm: hierbij gaat het om het doelgericht maken van dingen met een duurzaam karakter. Dat kunnen gebouwen, kunstwerken maar ook teksten zijn. Deze materiële of geestelijke voorwerpen en gereedschappen geven stabiliteit aan het biologisch-vluchtige leven. Werken en maken zijn processen die plaatsvinden in speciaal daarvoor ingerichte ruimtes: de werkplaats, het laboratorium, de fabriek, het kennisinstituut, de (hoge)school. Het is, anders dan het arbeiden, niet cyclisch maar doelgericht. In tegenstelling tot het arbeiden levert het werken een resultaat op dat niet in de handeling zelf wordt geconsumeerd. Onze wereld zit vol met de resultaten van ons werken en maken. Tegelijk zijn wij als mensen in staat om wat in eeuwen is opgebouwd, binnen seconden te vernietigen.³

Ten slotte het *handelen*: dat is vooral het uitspreken van je gedachten ten overstaan van gelijkwaardige medemensen. Voor Arendt is het handelen de meest uniek-menselijke activiteit die vooral tot uitdrukking komt in het met elkaar spreken, overleggen, afstemmen, delibereren. Anders dan bij het maken, is het handelen nooit 'af': op elk woord kan een volgend woord volgen. Voor Arendt is het 'publieke' en politieke karakter van het met elkaar spreken cruciaal. Door te handelen neem je openlijk stelling in het debat ten opzichte van gelijken. Iedereen moet in staat zijn de argumenten van ieder an-

³ - Wanneer vanuit politiek of religieus fanatisme eeuwenoude monumenten worden vernietigd raakt het ons daarom wellicht extra: met deze materiële vernietiging verdwijnt gelijktijdig een onderdeel van de gedeelde geschiedenis en letterlijke objectiviteit van een cultuur. De Vlaamse filosoof Dirk De Schutter verbindt Arendts punt hier met twee andere actuele bedreigingen: die van de vernietiging van de planeet door milieuvervuiling en door de atoombom (De Schutter, 2014).

der te beluisteren en af te wegen en er een mening of oordeel over te hebben. Met elkaar spreken is in principe gericht op overeenstemming maar een garantie hiervoor is er niet. Sterker nog, iedere uiting van de een loopt het risico te worden afgewezen door een ander. Het effect of resultaat van het handelen is dan ook principieel onvoorspelbaar, het is niet 'maakbaar' (zoals voorwerpen wel maakbaar zijn) en dat is dan ook het kernverschil tussen werken en handelen (Biesta, 2012; 2015).

Waarom is dit onderscheid tussen deze verschillende activiteitsvormen nu voor ons als docenten van belang, en wat betekent het voor onze casus? Is wat wij doen aan te merken als *arbeiden*? Dat zou betekenen dat we in een soort productie-consumptiecyclus terecht komen en dat is een manier van doen die, dat zullen alle docenten beaamen, weinig meer met onderwijs of vorming te maken heeft. Of is *arbeiden* toch ons onderwijs binnengeslopen: routinematig lessen draaien in onderwijsweken die volgens een vast, steeds terugkerend stramien verlopen?

Werken dan? Is wat wij dagelijks als docenten doen aan te merken als iets maken, iets doelgericht tot stand brengen? Onderwijs heeft zeker trekken hiervan. We willen immers dat de studenten iets bereiken, daarom stellen we de doelen voor ons curriculum vast die we verder operationaliseren op cursus- en collegeniveau. Onder onze (bege)leiding werken de studenten aan het bereiken van deze doelen. In dat kader 'produceren' ze ook: werk- en collegeaantekeningen, opdrachten, zoekplannen voor literatuur, samenvattingen van gelezen boeken en artikelen en niet te vergeten: de eindproducten van de cursussen, onder andere essays en onderzoeksverslagen. Deze worden door de docenten beoordeeld aan de hand van beoordelingsmatrixen en -protocollen (die overigens ook producten van maakwerk zijn) en daarna fysiek en digitaal opgeborgen. En hier treedt dan ook een verschil met het maken zoals Arendt dat opvat aan het

licht. Anders dan de producten die in werkplaatsen en fabrieken worden vervaardigd en hun weg in de wereld vinden (en ook moeten vinden om te renderen), blijven de producten van studenten als het ware ‘binnenskamers’. Met een term die Wouter Pols (2016) introduceerde, kunnen we het werk van studenten ‘vrij werk’ noemen; het kent niet de economische druk die werken wel kent. Het gaat wel om gemaakte producten maar deze nemen maar een zeer beperkte plek in de wereld in. Ook het werk van docenten kan je als ‘vrij werk’ zien: wat we doen heeft hopelijk wel een impact maar die is toch ook beperkt tot de studenten met wie we ‘werken’.

Daarnaast speelt iets heel anders en dat is dat onderwijs *niet* alleen maar uit werken of maken zou moeten bestaan. Als we alleen maar denken over onderwijs in termen van een van tevoren uitgestippeld pad waar we cohorten studenten rechtlijnig en in zo hoog mogelijk tempo doorheen drillen,⁴ dan zijn we verkeerd bezig. Het uitgestippelde pad is er misschien wel in ons hoofd en kan ons richting geven in wat we doen maar de studenten die we voor ons hebben zijn geen willoze objecten van onze sturing. Zij zijn subjecten die ook iets willen en die ja of nee of misschien kunnen zeggen. Of die iets laten zien wat wij in het geheel niet verwachten: geen jota van een tekst snappen bijvoorbeeld.

Het is precies op dit punt dat het *handelen* zoals Arendt het bedoelde zijn intrede doet. Handelen doorbreekt een routine: de routine van het lesgeven in dit geval, waarin we ervanuit gingen dat we volgens het vooraf bedachte lesplan met de studenten aan het werk (!) konden. Het maken van een lesplan en het strikt daaraan vasthouden omdat de daarin gestelde doelen ‘nu eenmaal’ moeten worden bereikt is een typische vorm van werken of maken. Dat is ‘lessen draaien’. Als je dat doet

4 - De etymologie van het woord curriculum verwijst hier overigens wel naar. Curriculum betekent in het Latijn ‘raceparcours’ (van paarden) en komt van het werkwoord ‘curó’, wat staat voor rennen.

als docent verdwijnt elke levendigheid, elke spontaniteit uit je lessen. In de eerste casus onderbrak een studente deze routine al door de vraag te stellen waarom ze juist deze en niet andere teksten moest bestuderen. Een docent kan een dergelijke ‘inbreuk’ als ongemakkelijk ervaren, want je had je immers zo goed voorbereid... In de casus van het nieuwe begin doorbraken we zelf de routine door niet strak vast te houden aan het lesplan maar in te gaan op wat de studenten op dat moment kennelijk nodig hadden. Maar het is altijd de vraag hoe zo’n nieuw begin wordt ontvangen. Er is, volgens Arendt, geen enkele garantie dat jouw initiatief, hoe goed je het ook bedoelt, zal worden omarmd. Er is altijd de kans dat het niet zal worden geaccepteerd of zal worden weggehoond.⁵ Handelen is daarom altijd een tweezijdige aangelegenheid, niet iets puur individueels, zoals arbeiden en zelfs werken dat wel zijn. Het menselijk handelen is wat dat betreft een fragiele aangelegenheid, iets wat wij als docenten ook hebben ervaren (Berding, 2016). Hoe goed we ons ook voorbereidden, we wisten nooit helemaal zeker of het zou lopen zoals we hadden gepland. In onze beleving is dat een voorbeeld van wat Gert Biesta (2015) het ‘prachtige risico’ van het onderwijs noemt: als docent moet je de mogelijkheid van onderbreking van je routines openhouden. Het is wellicht een goed teken als je als docent ondanks alle ervaring, toch met een soort spanning naar je college uitkijkt omdat je de mogelijkheid van het onzekere en de verrassing openhoudt.

Tot slot, nog eenmaal terug naar de casus. Hebben we er nou goed aan gedaan om de tekst in dat college ter plekke met de studenten te structureren? In dit geval leidde het tot een levendige sessie en hielp het ze de nuanceverschillen in de redenering te begrijpen. Toch adviseren we ook hier geen standaardaanpak van te maken. De

5 - Arendt maakt de voor docenten interessante vergelijking met het toneel: ook de acteurs weten niet van tevoren of hun applaus of boegeroep ten deel zal vallen.

Les 3 - Een nieuw begin maken

tekst met zijn allen in de klas ontleden kan het ook het signaal afgeven dat je de tekst niet van tevoren hoeft te lezen. Het is bovendien nog een hele kunst om te zorgen dat de studenten de tekst 'mee-ontleden' en niet slechts achteroverleunend toekijken terwijl jij dat doet. Terwijl we hierop reflecteren bedenken we dat het goed zou zijn als we de studenten hadden uitgedaagd de week erop de structuur van de tekst zelf voor aanvang van het college te ontleden en daar een logboek van bij te houden of een reflectie over te schrijven.

Les 4:

De moed om zelf te denken

Na de tweede versie van zijn onderzoeksverslag die helaas nog niet met een voldoende is beoordeeld, is een student ten einde raad. In het feedbackgesprek roept hij uit: “Vertel me dan wat ik moet doen, ik wil nu gewoon een voldoende!”

Een van de grootste valkuilen voor docenten is dat zij het leren en studeren van hun studenten overnemen. Het is ook heel verleidelijk om tegen studenten ‘gewoon’ te zeggen wat ze moeten doen. Twee van de kwaliteiten waarover veel docenten beschikken, namelijk gek zijn op de inhoud waar je over onderwijst en die geduldig aan anderen kunnen uitleggen, zitten elkaar soms in de weg. Wanneer je als docent een paar jaar meedraait, de lesstof goed kent en weet wat je ongeveer van studenten mag verwachten, zie je bovendien bij lezing van het werkstuk of verslag al vrij snel waar de schoen wringt. Dat kun je ze zo meegeven of even voordoen hoe het moet; zeker wanneer het bij de student niet vanzelf gaat is dat heel verleidelijk. De student vertelt je bovendien dat hij ál je opmerkingen bij de eerste versie toch keurig heeft verwerkt. Wanneer je samen naar het stuk kijkt valt op dat zinnen waar je opmerkingen bij had gezet verwijderd zijn; bij andere stukken zijn de problemen verplaatst, maar blijft het onderliggende probleem aanwezig. “Drie opmerkingen zijn nu niet meer van toepassing, is dat niet tenminste één punt waard? Is die 4,5 ondertussen nog steeds geen 5,5 geworden?” Wat doe je dan als docent? Geef je een voorbeeld? Ga je geduldig opnieuw commentaar geven op het stuk? Of verlies je je geduld en geef je ander commentaar?

Het kan tergend zijn wanneer studenten zich afhankelijk opstellen en jou als docent vragen het werk te doen. Je gaat er soms naïef vanuit dat alle studenten - intrinsiek gemotiveerd - feedback zien als een kans om een stuk grondig te verbeteren.¹ Tegelijk weten we dat niet elke student altijd even innerlijk gemotiveerd is om een opleiding te volgen. Vaak spelen er meerdere belangen en verwachtingen, bijvoorbeeld van een werkgever die per se wil dat zijn medewerker op een bepaald niveau komt. Ook onzekerheid of druk vanuit de privésituatie kan een

¹ - Goede kans dat dit ook met de eigen bias te maken had. Hoe was je zelf als leerling en later als student?

zware wissel op de motivatie van een student trekken. Dan is het begrijpelijk dat voor de student op dat moment alleen de voldoende telt, zodat hij door kan naar de volgende cursus en uiteindelijk het diploma bemachtigt.

De kans is groot dat bij de docent ten onrechte een eenduidig, maar tegelijk eenzijdig beeld van de student ontstaat. In andere contexten zijn studenten namelijk vaak juist wel zelfstandig en treden ze zoals dat heet 'proactief' op. Masterstudenten kunnen het zich als professionals in hun vaak enerverende en veeleisende banen eenvoudigweg niet permitteren om achterover te leunen en iemand anders het (denk)werk te laten doen. Datzelfde geldt vaak ook voor bachelorstudenten van wie in stage en bijbaantjes wordt verwacht dat ze zelf actief zijn en een bepaalde verantwoordelijkheid dragen. De kans is groot dat een student die bij ons vraagt wat hij precies moet doen zich in een andere context compleet anders opstelt. Wat maakt dan dat ze bij opdrachten zoals het schrijven een essay graag een beroep doen op ons: 'Zeg t'ú het dan maar!?' Waar komt deze consumptieve houding vandaan? Is het onzekerheid over wat er precies verlangd wordt? Moeten de doelstellingen en criteria transparanter worden gemaakt?

Dit al te herkenbare probleem kan je didactisch of pedagogisch² benaderen. Didactisch kun je het probleem voorkomen door '*constructive alignment*' (Biggs, 1996). Het goed afstemmen van doelstellingen, toets(en) en werkvormen is volgens deze theorie de sleutel tot succesvol leren. Als je wekenlang gesprekken voert en verhalen vertelt maar aan het einde van de rit een geschreven stuk verwacht, dan hebben de studenten eigenlijk nog niet geoefend met de activiteit die gekozen is als proeve: schrijven.³ Het helpt om daar al vroeg mee te

2 - Bij volwassenen zou je ook van 'agogisch' kunnen spreken.

3 - Wellicht is schrijven, of welke gekozen toetsvorm dan ook, niet de vorm die het beste past bij de einddoelstellingen van de opleiding.

oefenen, idealiter is het verweven door al je onderwijsvormen.

Ook kun je de eindcriteria zo transparant mogelijk maken waardoor studenten zo precies mogelijk weten wat er van ze wordt verwacht. Met een toetsmatrijs laat je zien hoe zwaar elk leerdoel weegt, en met een beoordelingsrubric waarin de doelen zijn vertaald naar criteria kun je per onderdeel zelfs de kenmerken aangeven van een uitstekend, goed, voldoende of onvoldoende⁴ antwoord. De student kan hiermee het eigen stuk of dat van een ander bij wijze van spreken zelf nakijken en beoordelen.

De doelstellingen en criteria zo ver uitwerken dat ze deze transparantie bieden is een complexe klus. Sowieso is het lastig om zo de eindkwalificaties zuiver in toetsbare en begrijpelijke criteria te ontleden.⁵ Maar er ligt bovendien een risico op de loer: je kunt de opdracht zo transparant uitwerken dat je het denkwerk voor de student doet. De oorspronkelijk vrije vorm van een essay wordt een invuloefening waarbij per kopje aan een of meer criteria moet worden voldaan. En zo, zonder dat we het in de gaten hebben, is wat de student schrijft *ons* stuk geworden waarna het geen verbazing zal wekken dat we dit met een (ruime) voldoende beoordelen. Het

4 - Het beschrijven van een 'onvoldoende antwoord' is overigens een vreemde exercitie. In het begin van Anna Karenina schrijft Lev Tolstoj dat alle gelukkige gezinnen op elkaar lijken, maar alle ongelukkige gezinnen ongelukkig zijn op hun eigen manier. Hetzelfde kan gezegd worden over toetsen. Er zijn zo veel mogelijke manieren waarop het mis kan gaan. In de rubric zou je een selectie moeten maken uit een schier onuitputtelijke bron. De optimist zal het omgekeerde stellen over goed of uitstekend. In beide gevallen geeft het aan dat het schrijven van verschijningsvormen van goede of slechte antwoorden suggereert dat het van tevoren bekend is welke eigenschappen het antwoord hoort te hebben. Bij wiskunde en eenduidige vraagstukken is dat logisch, bij vrijere vormen is dat te bezien en moet de docent de mogelijkheid van een buitencategorie open laten.

5 - Vooral onze collega Anne Potters heeft ons geholpen dit goed voor ogen te houden en toe te passen.

is daarom de uitdaging om in je criteria en rubrics niet alleen over de op kwalificatie gerichte doelen duidelijk te zijn, maar ook over de verantwoordelijkheid en ruimte die je van de student verwacht. De vraag is daarom ook hoe wij als docenten met deze didactische middelen omgaan.

Proactief optreden, zelfbewust feedback opzoeken om beter te presteren, verantwoordelijkheid nemen voor je ontwikkeling: het zijn zaken die horen tot het handelingsrepertoire van de professional in deze tijd (vgl. Berding, 2017). Het zou dan ook, geleidelijk, tot het repertoire van het student-zijn moeten behoren. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat we de studenten daarbij soms eerder in de weg zitten dan dat we dit soort vaardigheden bevorderen. De meeste studenten hebben een schoolverleden waarin een afhankelijkheidsrelatie met de leraren werkte of zelfs werd aangemoedigd. Wij droegen daar ook niet zelden aan bij, voor we ons hier meer bewust van werden. De consumptieve houding van de studenten is vaak ook efficiënt genoeg voor het toe-eigenen van kennis. Je moet je als kind nu eenmaal een grote hoeveelheid kennis toe-eigenen; leraren kunnen deze kennis zeer effectief overdragen op een klas wanneer deze zich schikt in de directe instructie. Maar onzekerheid opzoeken en eigenaarschap nemen door leerlingen zit mede hierdoor niet in het curriculum van de meeste basisscholen of scholen voor voortgezet onderwijs.

Dat brengt ons bij de meer pedagogische of zelfs existentiële aard van de casus. Bij de student speelt in deze casuïstiek dikwijls angst om te falen, in de ogen van docenten en medestudenten; angst om niet 'op tijd' klaar te zijn met de opleiding. Of dit allemaal nu reëel is of niet: het gevoel niet in één keer te bereiken wat volgens een of ander ideaalbeeld wel in een keer behaald zou moeten worden, kan een behoorlijk ingrijpende confrontatie met zichzelf oproepen. In de eerste jaren van ons

docentschap moesten we zelf nog leren dat ‘studeren’ zo veel meer is dan het zich toe-eigenen van kennis, inzichten en vaardigheden. Het ‘zelf’ van de student komt ook in beeld: studeren is ook werken aan je zelfbeeld en omgaan met het tekort dat je daarin kunt ervaren.

Het klinkt wellicht heftig maar het gaat in deze casus om niets minder dan autonomie of subjectificatie en de moed om zelf na te denken. Een verlichtingsideaal dat appelleert aan veel tijdloze menselijke dilemma’s. Het adagium van de Verlichting was immers dat mensen zich moeten bevrijden uit hun zelfopgelegde onmondigheid. Immanuel Kant omschreef onmondigheid als het onvermogen om zonder de leiding van iemand anders je verstand te gebruiken. Heb de moed, zo schreef Kant in 1784, om je eigen verstand te gebruiken en zelf te denken. Dat is een immense opgave, nog steeds, want het is veel makkelijker om iemand anders, bijvoorbeeld de docent, voor je te laten denken.⁶ Dan weet je waar je aan toe bent, hoef je minder tijd en moeite te spenderen aan een eigen invulling en kun je de ander ook de schuld geven wanneer het niet werkt. Diepgaand leren en studeren zijn echter zaken die je nooit door iemand anders kunt laten overnemen. Als docent kunnen we de student hierop in steeds sterkere mate aanspreken. We kunnen de condities ervoor scheppen en er congruent naar handelen. Maar we kunnen het niet direct overdragen. Je wordt immers geen autonoom individu doordat iemand je toeroept autonoom te zijn. Docenten moeten studenten daarom niet de kans ontnemen om zelf te (leren) denken en de mogelijkheden maar ook de beperkingen daarvan te laten ervaren. De gemakkelijke weg – vertellen aan studenten *wat* ze moeten doen en zelfs ook nog *hoe* ze dat moeten doen – leidt misschien op het

6 - Zoals Kant het zegt: “... het boek dat in plaats van mij kennis bevat, de zielzorger die voor mij een geweten heeft en de arts die mij het dieet voorschrijft: in alle gevallen kan ik mijzelf afzijdig houden” (Kant, 1985, p. 55, onze vertaling).

oog tot goede resultaten maar op de lange duur dragen we dan niet bij aan zelfstandige beroepsuitoefening. Van dat laatste is, zeker op masterniveau, het zelfstandig tot een handelwijze en tot een oordeel kunnen komen, een belangrijk, misschien wel cruciaal bestanddeel.

Wat betekent dit voor de casus? Moeten we de student simpelweg adviseren zelf na te denken? Alhoewel dit advies soms best kan werken, is dit voor de meeste studenten niet genoeg. De mate waarin zelfstandigheid wordt geëist moet geleidelijk worden opgebouwd en aansluiten bij de huidige situatie van de student. Omdat de huidige situatie door de contextuele eigenschappen van de student moeilijk in te schatten is, moet je daarvoor veel met elkaar praten – met andere woorden: handelen in de betekenis die Arendt eraan geeft – en de persoonlijke kwesties vanaf het begin van je onderwijs boven tafel krijgen. De student doet, niet wetende wat te doen, een *appel* op ons als docent. Hierover zijn belangwekkende vragen te stellen. Wat maakte dat de student dit appel deed en ons deze vraag stelde? Waarom is het behalen van een voldoende zo belangrijk voor hem? Waarom deed hij een beroep op ons als een soort externe autoriteit die voor hem de knopen moest doorhakken? Deze en soortgelijke vragen brengen ons op de andere waarden en connotaties van het goede. Ze leiden tot intensieve gesprekken waarin de persoon van de student meer en meer naar voren komt. Een sterk beleefd gevoel van onzekerheid blijkt een blokkade te zijn in zijn focus en daarmee in zijn ontwikkeling. Pas via deze omweg van wat Biesta (2015) aanduidt als de ‘subjectificatie’ – dat gaat over hoe je verschijnt in de wereld ten overstaan van je medemensen – komen we weer bij de kwalificerende aspecten (ibid.) uit: de dingen die je moet weten, kennen en kunnen om uiteindelijk ‘gekwalificeerd’ de opleiding te verlaten.

Je zou kunnen stellen dat onze beide antwoorden onder didactiek vallen. Er zijn ook onderwijskundigen (zie bijvoorbeeld Dee Fink, 2003) die de transparante toetsingsvormen combineren met doelstellingen gericht op de attitudes van de student.⁷ Het is echter cruciaal dat toetsing nooit gereduceerd wordt tot een afvinklijst, en dat de student ook feedback krijgt op hoe hij omgaat met onzekerheid en feedback. Dit principe hebben we gaandeweg steeds verder toegepast in ons onderwijs.

Didactiek, als uitvoeringspraktijk van bepaalde interventies, is of men dat nu wil of niet, altijd gestoeld op (ideaal) beelden: over wat ‘goed’ is, bijvoorbeeld dat het ‘goed’ is om zelf na te denken en dit niet aan een ander over te laten. De connotaties van goed zijn hier vooral ‘open’, ‘niet tot in alle details beheersbaar’ en ‘aanleiding gevend tot gesprek’. Dit zijn waarden die in onze ogen ‘hoger’ zijn dan de waarde ‘makkelijk een voldoende halen’.

Deze casus maakt ons duidelijk dat zelf denken moed vereist omdat je niet van tevoren weet wat het antwoord of het resultaat van je denkproces zal zijn. In dit opzicht is het goed te vergelijken met het handelen zoals Arendt dat omschreef, ook al is er een verschil tussen het solitaire denken en het gemeenschappelijke handelen.⁸ Wij als docenten hebben het handelen nodig om de student aan het denken te krijgen. Vaak wanneer we dat niet deden en de feedback inhoudelijk nog meer verduidelikten of suggesties ter verbetering boden, lukte het wel het stuk een klein beetje te verbeteren, maar versterkten we onbewust de afhankelijke relatie. De les die wij langzaam maar zeker leerden is die relatie wel ter sprake te brengen: durf openlijk te spreken over deze relatie en stel vragen die de student aanzetten tot ‘denken’.

7 - Competentiegericht onderwijs kan hier ook toe worden gerekend.

8 - Je kunt je bovendien kritisch afvragen of wij in onze kantiaanse verdediging van autonoom zelf denken niet te veel uitgaan van het individu. Je hebt als mens anderen nodig om een zelf te ontwikkelen.

Onderwijsfilosofen in actie

Het ligt niet altijd in onze aard als docenten om het denken van studenten te activeren. Vol goede bedoelingen worden we op sleeptouw genomen door de vakinhoud. Ook in de volgende les speelt dit een rol.

Les 5: **Participatie**

Het college gaat over het democratiebegrip bij Dewey. Daarin staat participatie centraal. Gaandeweg de les merken we dat we veel uitleggen, vertellen en verwijzen naar literatuur. We zitten in een *flow* maar na verloop van tijd stellen we onszelf de vraag: wie participeert er nu eigenlijk en waaraan? We gooien de les om en zetten groepjes aan het werk met de vraag: hoe democratisch is de organisatie waar jij zelf werkt eigenlijk? We vragen de studenten bij het nadenken en discussiëren over deze vraag de criteria van Dewey te gebruiken.

Als je docent bent, herken je vast wel iets van deze casus. Je hebt je goed voorbereid, kent de stof door en door en dan ga je aan de slag met de klas. Of moeten we zeggen: 'voor' de klas? Want het lijkt erop alsof je door die heerlijke flow waarin je al pratend terecht bent gekomen, het denkwerk van de studenten hebt overgenomen. Het is een interessante indicatie van hoe prettig het kan zijn om hardop te denken, waarbij je tegelijkertijd je 'publiek' helemaal uit het oog kunt verliezen. Je bent hard aan het werk, maar hoe zit het met de studenten? 'Heb je ze nog of ben je ze onderweg 'verloren'?

Docenten praten graag – wij ook. Spreken met studenten is een van de belangrijkste onderdelen van ons dagelijks werk en een cruciale vaardigheid in ons repertoire. Maar er is een valkuil en die is dat we tegen in plaats van met studenten aan het praten zijn. Onderwijs als eenrichtingsverkeer heeft op momenten zeker zijn waarde – bijvoorbeeld wanneer het belangrijk is om een begrip of theorie goed voor het voetlicht te krijgen – maar als het gaat domineren is het niet goed.

En het is zeker niet goed als het onderwerp van dit college nota bene *participatie* is, dat wil zeggen: meedoen aan een gezamenlijke activiteit. We hebben niet voor niets, zoals we bij les 1 schreven, Dewey uitgekozen om aan toekomstige stadspedagogen te presenteren. Hij is precies een van de grondleggers van opvattingen over participatief, democratisch onderwijs die tot in onze tijd doorklinken – denk aan het werk van Micha de Winter en Gert Biesta. Het is goed om daar wat dieper op in te gaan, vooral ook omdat Deweys ideeën de kern vormen van de sociale pedagogiek die wij voorstaan.

Dewey is een van de voorvechters van vernieuwend democratisch onderwijs waaraan hij in theorie en praktijk vele bijdragen leverde (Berding, 2016). Zijn werk is goed te vergelijken met de Europese reformbeweging in het onderwijs waaraan namen als Petersen (Jenaplan), Mon-

tessori en Steiner (vrijeschool) verbonden zijn. Het kernbegrip van Deweys filosofie en pedagogiek is *ervaring*. Voor hem is ervaring in eerste instantie een biologisch begrip: alle levende wezens doen ervaringen op. Daarmee bedoelt Dewey dat er altijd twee elementen in het spel zijn: een organisme doet iets en ondergaat vervolgens de gevolgen of consequenties van dat doen. Ervaring heeft dus een actief ('doen') en een passief ('ondergaan') aspect. *Menselijke* ervaring is een bijzonder geval van natuurlijke ervaring omdat hier het element van de cultuur en vooral de taal zijn intrede doet. Mensen kunnen over hun ervaringen praten en er daarmee betekenis aan geven die ze met anderen kunnen delen. Dat laatste – het delen van ervaringen – noemt Dewey communicatie. We beschreven al hoe intrigerend Dewey de menselijke communicatie vond, vooral omdat van tevoren niet vaststaat dat het delen van ervaringen tot een gezamenlijke betekenis zal leiden. Communiceren is volgens Dewey 'the making of something in common'. Het is prachtig wanneer we erin slagen om samen iets tot stand te brengen maar er is geen garantie vooraf dat het zal lukken. Net als Arendt heeft Dewey dus een zeer open opvatting over het menselijk handelen en spreken. Democratie is bij Dewey in belangrijke mate het zoeken naar afstemming en overeenstemming, met andere woorden het participeren aan een (openbaar) debat.

Dewey ontwikkelde zowel een opvoedingsfilosofie als een politieke theorie, beide met participatie als kernbegrip. In zijn opvoedingsfilosofie houdt dat in dat we kinderen en jongeren betrekken in betekenisvolle gestructureerde activiteiten, terwijl participatie in zijn politieke theorie doelt op de deelname van zo veel mogelijk mensen aan zo veel mogelijk maatschappelijke en politieke praktijken. Deweys democratiebegrip gaat uit van de volgende veronderstelling: "In elke sociale groep ... vinden we een of ander gezamenlijk belang en zien we een bepaalde hoeveelheid interactie en samenwerkingsactiviteit met

andere groepen” (Berding, 2011, p. 197). Hieruit leidt Dewey twee criteria voor het democratisch gehalte van de samenleving af: “Hoe talrijk en hoe gevarieerd zijn de belangen die bewust worden gedeeld? Hoe volledig en vrij is de interactie met andere groepen?” (ibid.) Het gaat Dewey erom dat zo veel mogelijk mensen aan zo veel mogelijk activiteiten participeren en hun ervaringen daarmee met elkaar delen.

Wanneer we nu weer naar de casus kijken, kunnen we ons afvragen in hoeverre we recht deden aan Deweys twee criteria. Ongetwijfeld hadden we een gedeeld belang: komen tot een goed begrip van de theorieën van Dewey vinden we als docenten van belang voor de toekomstige stadspedagoog en dus hebben we er belang bij deze zo goed mogelijk voor het voetlicht te brengen. Het belang van de studenten loopt daar parallel aan: inzicht in de theorieën van Dewey zal hen helpen bij het mentaal grip krijgen op vragen en problemen die zich in de (stedelijke) samenleving voordoen en het is dus in hun belang zich dit cognitieve gereedschap toe te eigenen. Maar nu het tweede criterium, voldeden we daar ook aan? Was er sprake van vrije interactie? Nauwelijks, moeten we constateren. Bij eenrichtingsverkeer, zonder de mogelijkheid tot reageren, zonder dialoog, is er geen sprake van interactie. Er was geen sprake van actieve participatie van de studenten aan de les, zij waren meer de passieve ontvangers van onze welgemeende boodschappen. Werd er iets ‘in common’ gemaakt? Ook dat kun je je afvragen. Natuurlijk schreven de studenten ijverig mee, ze probeerden ons zo goed mogelijk te volgen. Dat is de typische routine-aanpak die in zo veel onderwijspraktijken dominant is. Het intrigerende en eigenlijk ook wel pijnlijke is dat dit ‘ik ga voor, volg mij’-ideaal van onderwijs – deze vorm van ‘stilzitten en luisteren’ – precies het in de negentiende eeuw overheersende onderwijsmodel is dat Dewey rond 1900 keihard bekritiseerde. In zijn experimentele *Laboratory school* in Chicago probeerde hij

allerlei nieuwe onderwijsvormen uit – ontdekken, experimenteren, maken, muzische en creatieve werkvormen, op excursie in de stad enzovoort – om dat model te doorbreken en kinderen zelf actief aan hun vormingsproces te laten werken.

In de casus deden we in elk geval een poging dat hardnekkige negentiende-eeuwse denken achter ons te laten. We stapten uit onze comfortzone en zetten niet onszelf maar de studenten aan het werk. En er gebeurde wat iedere docent die zoiets ook weleens heeft gedaan meteen zal herkennen: er kwam een heel andere sfeer in de groep. Er was nu een duidelijke opdracht waarover de studenten met elkaar in gesprek gingen. Er kwam een ‘buzz’ in de groep van activiteit, van meepraten, hardop nadenken en discussie, kortom, van participatie. Vorm en inhoud werden meer congruent, de les werd ‘productiever’ in termen van vaardigheden van de studenten. Het ging er niet om of je het met Dewey eens was (zie les 4) maar hoe je diens ideeën en argumenten kunt gebruiken om je *eigen* bevindingen en standpunten diepte en ‘kleur’ te geven.

Er zijn studenten die ‘uit zichzelf’ al proberen die diepte en kleur aan hun studie te geven. Als docent is het prachtig om dat te zien: werkelijke interesse en betrokkenheid bij studenten en een echt verlangen om te leren. Als dit aanwezig is kunnen de studenten prachtige resultaten bereiken. Als docent ben je daarom al snel minstens even enthousiast wanneer je dit bespeurt. Dit kan ook een valkuil zijn, zoals de volgende casus laat zien.

Les 6:

De klas en het individu

We zijn in een les over het handelingsbegrip van Arendt. Aan de orde is hoe zij tegen het 'maken' aankijkt. Een van de studenten steekt zijn vinger op en zegt: "Volgens Sennett in *De ambachtsman* heeft Arendt te weinig waardering voor het maken van dingen. Sennett laat juist zien dat het maken van mooie of nuttige dingen ons meer tot mens maakt. Dus het menselijk handelen is helemaal niet de allerhoogste levensvorm, zoals jullie beweren." Tussen de student en ons ontspint zich een discussie over hoe Arendt nu wel of niet tegen het maken aankijkt, wat Sennett daar nu precies van vindt enzovoort. Na een minuut of tien kijken we eens de groep rond: zijn deze student en wij de enigen die het nog kunnen volgen en geïnteresseerd zijn in dit gesprek? De rest lijkt afgehaakt.

Ook deze gebeurtenis zullen veel docenten herkennen: een enkele student kan je in zijn enthousiasme zo meeslepen dat je na enige tijd merkt alleen nog maar met die ene en niet met alle anderen in gesprek te zijn. De merkwaardige en enigszins paradoxale situatie doet zich dan voor dat niet een minderheid maar de meerderheid gemarginaliseerd wordt: het gesprek speelt zich ergens ver boven hun hoofden af, ze zijn er niet meer bij betrokken en inderdaad: afhaken is het gevolg.

Het is een van de dilemma's van ons vak: je wilt er tegelijk voor de hele groep zijn én voor de individuele student. Vaak gaat dat heel goed samen maar soms ontspoord het. Een variant hierop is de – zeer geïnteresseerde en zeer betrokken – student die je helemaal gek kan maken met vragen, meestal in de vorm van “is het niet zo dat ...?” Het hoge participatiegehalte van de een kan anderen tot wanhoop drijven. Voor een docent voelt dit dikwijls ongemakkelijk. Je wilt het enthousiasme aanmoedigen en belonen, maar de anderen niet ontmoedigen. Soms twijfel je misschien zelfs of de student die deze vragen stelt dit daadwerkelijk doet om iets te weten te komen of om simpelweg de eigen kennis tentoon te spreiden (een verleiding waar natuurlijk zowel docent als student aan onderhevig is, en een bekend fenomeen op congressen) of, wat ook voorkomt, zich bij jou in de kijker wil spelen.

Wij konden in deze casus de verleiding niet weerstaan om met de student over Sennetts interpretatie van gedachten te wisselen. Wat hadden we in dit geval beter kunnen doen? In elk geval de student zijn verhaal laten doen maar daarna het gesprek meteen verbreden naar de hele groep. “Ga voor jezelf eens na hoe Arendt ook alweer naar ‘maken’ keek. Welke kritiek is daarop mogelijk?” We zouden ook de student die Sennett aandroeg kunnen vragen de bewuste passage in het boek op te

zoeken en te delen met de medestudenten.¹ Zo kun je een op zichzelf interessante en relevante vraag van een enkele student onderwerp maken van een gezamenlijk gesprek en meningsvorming waaraan de hele groep kan participeren.

We denken dat het belangrijk is om als docenten een model te zijn voor onze studenten. Theoretisch en filosofisch 'staan' wij voor participatie. Dan moet je dat in de praktijk ook uitstralen. Onze studenten zijn immers (aanstaande) professionals die in hun beroepsuitoefening ook (zullen) proberen mensen in beweging te krijgen. Of het nu in het onderwijs is, op de arbeidsmarkt of in de jeugdzorg: steeds gaat het erom mensen niet te laten marginaliseren maar te laten meedoen in en met de samenleving. Door onze opdrachten op deze inhoud te richten en door de vorm die van de participatie te laten zijn, probeerden we, met vallen en opstaan zoals uit de casussen blijkt, studenten op deze mooie maar complexe taken voor te bereiden. Wanneer we alert waren wisten we zo veel mogelijk studenten te betrekken. Terwijl we dit schrijven, bedenken we dat het wellicht nog beter is om de studenten te instrueren anderen actief uit te nodigen tot het gesprek, zodat je ze ook feedback kunt geven op de mate waarin ze anderen betrekken in de colleges. Er is veel te zeggen voor speciale aandacht voor studenten die meer uitdaging verlangen en overigens ook voor studenten die het als te uitdagend ervaren. Voor zowel docenten als beleidsmakers is het een fundamentele vraag of, en zo ja wanneer, je deze leerlingen wel of niet apart onderwijs aanbiedt. De studenten verschillen onderling

1 - Voor wie het niet kent: Richard Sennetts boek *De ambachtsman* (2008) is een van de interessantste kritieken op Arendts onderscheid tussen maken/werken en handelen. Gelijk in de inleiding bespreekt Sennett hoe hij gefascineerd raakte door Arendts *homo faber* (makende mens). Sennett kreeg de indruk dat Arendt de makende mens onderwaardeerde en wilde op zijn beurt de ethische en existentiële dimensies van het maken verkennen. Het is overigens verwarrend dat hij het arbeiden en werken in deze inleiding door elkaar lijkt te halen.

Les 6 - De klas en het individu

van elkaar, op zichtbare en niet zichtbare manieren. Wil je dat de studenten ook leren omgaan met dit verschil dan kan het scheiden van de klassen negatief uitpakken.

Les 7: **Sociaal kapitaal**

Op zoek naar voorbeelden om de relatie tussen normaliteit en waanzin voelbaar te maken haalt een van ons een boek van Dostojevski aan. De meeste studenten kijken ons niet-begrijpend aan. Er schiet een ander voorbeeld te binnen: “*One Flew over the Cuckoo’s Nest*, die film met Jack Nicholson...” Nog weinig respons. “*Breaking Bad* dan, kennen jullie die serie? ... *House of Cards*?” Eén student knikt enthousiast.

Principieel zijn alle studenten gelijkwaardig en bij toetsen van de leerresultaten proberen we ze als docenten zoveel mogelijk objectief of in ieder geval intersubjectief¹ te beoordelen. Dat we studenten, of docenten, hetzelfde beschouwen of behandelen, of dat ze gelijke kansen hebben is echter een illusie. De cursus en opleiding is een fractie van iemands leven en socialisatie. De rest, waar de studenten en docenten zich buiten de colleges in begeven, speelt – of we dit door hebben of niet – ook door in het onderwijs. De verschillende achtergronden van onszelf en de studenten zijn daarom indirect van belang voor het onderwijs.

De socioloog Pierre Bourdieu gebruikt het concept ‘kapitaal’ om deze verschillen zichtbaar te maken en te duiden. Het is een begrip dat voor onze studenten, van wie het merendeel werkzaam is in het onderwijs en de sociale sector, zeer bruikbaar is, maar het is ook op onszelf en onze onderwijspraktijk van toepassing. Bijvoorbeeld in de bovenstaande casus. Laten we nagaan wat er precies met het concept kapitaal bedoeld wordt voor we de casus duiden. Bourdieu kwam tot de vaststelling dat mensen om een bepaalde maatschappelijke positie te bereiken moeten beschikken over verschillende soorten ‘kapitaal’. Belangrijk hierbij is dat economisch kapitaal (geld of productiemiddelen) niet de enige voorwaarde is voor maatschappelijk succes (of stijging). Wat ook telt is of men de culturele codes van een bepaalde maatschappelijke klasse kent. Bourdieu spreekt hier over cultureel kapitaal: kennis en vaardigheden en een (hoge) opleiding. Daarnaast zijn nog belangrijk: sociaal

1 - Objectief staat voor compleet neutraal en feitelijk. Er is al geruime tijd een levendige discussie in de wetenschappen over de mate waarin het mogelijk is als onderzoeker of docent op zo'n manier te beoordelen. Iedereen heeft immers last van *bias* en die is hardnekkig, want een van de eigenschappen van blinde vlekken is dat je ze zelf niet ziet. Intersubjectief staat niet voor complete objectiviteit, aangezien dat bijna onmogelijk is, maar voor het criterium dat anderen tot dezelfde of vergelijkbare conclusies of oordelen komen.

kapitaal (netwerken en ‘kruiwagens’), symbolisch kapitaal (de erkenning die je van mensen krijgt) en ten slotte taalkundig kapitaal (gebruik je de binnen een bepaalde orde gebruikelijke taal – denk aan het beschikken over foutloze grammatica, maar ook aan het verschil tussen ‘ijskast’ of ‘koelkast’²). Het kernpunt is dat deze kapitalen niet gelijk over mensen en hun maatschappelijke klassen zijn verdeeld en dat er ‘mechanismen’ zijn die bevorderen dat dat zo blijft, met andere woorden dat de huidige machtsstructuren worden ‘gereproduceerd’. Volgens Bourdieu is het onderwijs een van die mechanismen (Bourdieu, 1989).³

Onze maatschappij kent vele tegenstellingen, sommige ‘openbaar’, sommige meer onderhuids. Onze studenten bekleden functies waarin ze met die (belangen)tegenstellingen en soms maatschappelijke en politieke strijd worden geconfronteerd. Van hen wordt inzicht gevraagd in deze processen en ontwikkelingen en een eigen afweging daarvan die uitmondt in een positiekeuze. Voor onze didactiek en bejegening van studenten heeft het besef dat er verschillende soorten kapitaal bestaan ook consequenties. Ook voor studenten geldt dat niet iedereen in gelijke mate toegang heeft tot het sociale, symbolische en taalkundige kapitaal. Veel van onze studenten zijn ‘stapelaars’; dat wil zeggen dat ze niet direct vanuit het voortgezet onderwijs zijn doorgestroomd naar

2 - Beide woorden zijn correct, maar in hogere kringen was/is het meer gebruikelijk ‘ijskast’ te zeggen. Hierdoor kunnen mensen dit zien als een manier om mensen van elkaar te onderscheiden of in te delen. Een van ons schreef dit voorbeeld op, de ander moest uitzoeken wat het verschil was voor hij het begreep en schreef deze voetnoot erbij omdat het anders mogelijk alleen door lezers met een bepaald taalkundig kapitaal begrepen zou worden.

3 - De Noord-Amerikaanse socioloog Robert Putnam neemt op een vergelijkbare manier stelling in het debat over maatschappelijke ongelijkheid. Voor hem is een belangrijk punt dat de samenhang en de interactie tussen (de leden van) de verschillende maatschappelijke klassen in snel tempo aan het eroderen is (Putnam, 2015).

het hoger onderwijs maar dat ze beroepsopleidingen (vmbo, mbo, hbo) stapelen. Het is een langere route die doorzettingsvermogen vereist en bovengemiddeld wordt gebruikt door leerlingen met lagere sociaaleconomische achtergronden. Voor veel van deze studenten geldt dat ze minder toegang hadden tot de vormen van kapitaal die Bourdieu onderscheidt. Het is dan ook niet toevallig dat juist deze studenten vaak de eersten in hun familie zijn die een masteropleiding volgen. Als gevolg hiervan hebben ze de transitie tussen systemen en instituties moeten ondernemen zonder een netwerk waarin dat gebruikelijk was. Voor een student uit deze context kan goed gelden dat de school de voornaamste en misschien wel enige plek is waar lezen en academische activiteiten normaal zijn. Belezenheid of in elk geval de normaliteit van lezen in de zin van 'studeren' is een belangrijke vorm van cultureel kapitaal. Wanneer we huiswerk opgeven gaan we er als vanzelfsprekend vanuit dat de studenten een rustige thuiscontext hebben waarin ze gestimuleerd en niet gehinderd worden om aan de opdracht te kunnen werken. Maar daarmee hebben we nog geen zicht op de verschillende uitdagingen waar de studenten in hun eigen context voor kunnen staan.

Wij als docenten hebben op onze beurt een specifiek soort maatschappelijke positie met dito kapitaal. Gevormd in en door onze respectieve middenklasse-achtergronden en studententijd beschouwen we wat wij meekregen als normaal. Dit hoeft geen probleem te zijn, maar het kan er wel voor zorgen dat: we niet elke student in gelijke mate aanspreken en vice versa; dat we onbewust studenten ook beoordelen op eisen die niet in de toetscriteria staan maar die voor ons vanzelfsprekend zijn; of dat we verkeerde aannames hebben over bijvoorbeeld iemands inzet buiten de colleges. De verwachtingen die je als docent van je studenten hebt, worden door studenten snel opgepikt. Bijvoorbeeld wanneer je een student van wie je verwacht dat hij het antwoord weet

langer denktijd geeft na het stellen van een vraag omdat je erop vertrouwt dat hij het wel bedenkt. Op zichzelf is dat goed, maar als je het bij andere studenten niet doet, of hun uit ongeduld door lage verwachtingen korter de tijd geeft, beïnvloed je ze negatief.

De onderliggende verschillen in kapitaal die voor dit onbegrip of deze mismatch kunnen zorgen, zijn moeilijk te veranderen. Maar de mismatch is tegen te gaan als we een manier vinden om verkeerde aannames boven water te krijgen en te corrigeren. Onderwijs kan ervoor zorgen dat iemand zich meerdere vormen van sociaal, cultureel, taakkundig en/of symbolisch kapitaal toe-eigent. Als het onderwijs toegankelijk is en verschillen niet reproduceert of versterkt kan het ervoor zorgen dat kapitaal gelijkjer of (meritocratisch bezien) eerlijker wordt verdeeld.⁴ Dat de kansen in Nederland niet gelijk verdeeld zijn, werd de afgelopen jaren pijnlijk zichtbaar. Na eerdere waarschuwingen over de kansenverdeling in het hoger onderwijs (Rinnooy Kan, 2015; Bormans et al., 2015), publiceerde de Inspectie van het Onderwijs (2016; 2017) de afgelopen twee jaren analyses waaruit blijkt dat het in elke schijf van het stelsel voor je kansen op succes veel uitmaakt hoe rijk en hoogopgeleid je ouders zijn. De kinderen van rijke ouders genieten de hoogste kwaliteit voorschoolse educatie, krijgen bij dezelfde Cito-scores hogere eindadviezen, en gaan naar scholen voor vo van significant hogere kwaliteit: in geen ander OESO-land⁵ waren de kwaliteitsverschillen tussen scholen in 2015 en 2016 zo groot als in Nederland (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 33).

4 - De Rotterdamse Nobelprijswinnaar in de economie Jan Tinbergen onderzocht vanuit de econometrie de ideale welvaartsverdeling en stelde dat een grens aan inkomensongelijkheid in ieders belang was. Onderwijs speelde bij deze verdeling volgens hem een belangrijke rol (Tinbergen, 1972).

5 - De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling bestaat uit 35 voornamelijk Westerse landen.

In de afgelopen jaren probeerden wij ons als docenten meer bewust te worden van de manier waarop verschil in 'kapitalen' doorwerkt in de klas. Dit vereist zelfbewustzijn van ons eigen perspectief. Zoals we met hulp van Gadamer al bespraken bij de eerste casus zijn vooroordelen onvermijdelijk, en niet per definitie verkeerd, maar is het zaak ze boven water te krijgen en te onderzoeken. Waarom hebben we een affectieve weerzin tegen energiedrankjes in de klas? Hoe spelen de eerste indrukken van studenten door in onze beeldvorming en bejegening? Wat gebeurt er als we de tentamens nakijken zonder de namen van de studenten erbij te hebben? Op welke cijfers komen we uit als we eerst los van elkaar beoordelen en dan de ingevulde rubrics vergelijken? Zeker als je van elkaar verschild kunt je elkaar goed helpen bewust te worden van bias.

Een andere poging die we deden om in te spelen op verschillen in sociaal kapitaal is het 'leesdossier' dat we de studenten lieten bijhouden. Als je dit bespreekt tijdens de lessen maak je meer inzichtelijk wat de studenten thuis doen. Het voelt wellicht overdreven, maar het levert verrassende inzichten op als je vraagt hoe de studenten precies te werk gaan buiten de colleges om. Als je dit gezamenlijk bespreekt in de lessen leren zij meer effectieve leerstrategieën en geef je ze inzicht in wat erbij komt kijken en wat helpt om een bepaalde academische prestatie te leveren. Bij veel studenten leeft het idee dat studenten met hoge cijfers simpelweg meer getalenteerd zijn, dat het succes voor hun als vanzelf komt.⁶ Achter dat betere cijfer schuilt echter vaak een grote hoeveelheid gerichte studie-uren⁷ of achtergrondkennis.

6 - Dit wordt door de Noord-Amerikaanse psycholoog Carol Dweck ook wel een 'fixed mindset' genoemd die ze tegenover de 'growth mindset' poneert (2006).

7 - Er zijn ook studenten die gewend zijn voldoende of zelfs hoge cijfers te halen zonder effectief te studeren. Deze worden vaak pas geconfronteerd met hun slecht ontwikkelde vermogen tot leren wan-

Naast het transparant maken van de leerstrategie kun je ook op zoek gaan naar alternatieve werkvormen. Dat kan dan bijvoorbeeld leiden tot het integraal bekijken van een speelfilm of documentaire of het samen lezen van een roman (bijvoorbeeld van Dostojevski). In het geval van deze casus hadden we de studenten wellicht zelf voorbeelden moeten laten bedenken. De kunst is aan te sluiten, maar ook uit te dagen. Juist de enorme ontwikkeling die studenten kunnen maken door onze hoge eisen op het vlak van taligheid wordt ook ervaren als kracht. In een onderzoek bij een aantal alumni van de opleiding waar wij doceerden, kwam naar voren dat zij het 'leren schrijven' tijdens de opleiding zeer hoog waardeerden. Juist deze vaardigheid die ze zich niet zonder moeite eigen maakten, geeft ze toegang tot functies en netwerken waar dit, zo niet expliciet dan wel impliciet, vereist is. Kennelijk heeft de opleiding in deze gevallen bijgedragen aan het vergroten van (dit aspect van) het cultureel kapitaal van studenten.

Wil je als opleiding deze maatschappelijke bijdrage blijven leveren dan is het dus belangrijk om aandacht te besteden aan zowel de toegankelijkheid als de slagingspercentages en de specifieke inhoud van de opleiding. Wanneer de hoge eisen ervoor zorgen dat de groep met minder kapitaal per definitie uitvalt, reproduceert de opleiding slechts machtsstructuren onder het mom van meritocratie.

We schrijven hier bewust 'opleiding' in plaats van docent. Tot nu toe schreven we vanuit ons perspectief als professionals ten opzichte van studenten en de inhoud. Het is nu echter hoog tijd dat we het perspectief van het team innemen. Onderwijs wordt door een team verzorgd en de kwaliteit van het onderwijs is meer dan de som der

neer ze echt uitgedaagd worden. Voor velen gebeurt dit in de overgang van vo naar het hoger onderwijs, anderen leren bijvoorbeeld pas echt effectief samenwerken of reflecteren in de professionele context.

delen. Om dit te duiden moeten we ons tot een andere ‘kapitaaltheorie’ wenden.

Waar Bourdieu verschillende soorten van kapitaal onderscheidt om maatschappelijke misstanden aan te kaarten, beschrijven de onderwijskundigen Andy Hargreaves en Michael Fullan (2012) op hun beurt verschillende soorten kapitaal om professionaliteit in het onderwijs te duiden. De professionals die betrokken zijn bij het onderwijzen en opvoeden van kinderen en jongeren werken in een netwerk van opvoeders, binnen een team, met methodes en beleidskaders. Hargreaves en Fullan onderscheiden verschillende soorten kapitaal die als optelsom zorgen voor wat ze ‘professioneel kapitaal’ noemen.⁸ Ten eerste is er *human capital*, dit staat voor de kennis, vaardigheden en toewijding van de individuele professionals. Daarnaast is er *social capital* dat verwijst naar “hoe de kwantiteit en kwaliteit van sociale interactie de beschikbaarheid van informatie en kennis binnen een groep, hun verwachtingen, vertrouwen en aanpassingsvermogen beïnvloedt” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 90). Volgens beiden is de aanwezigheid van *human capital* in een team, in tegenstelling tot wat veel beleid suggereert⁹, niet voldoende voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs. *Social capital* is vaak belangrijker voor goede prestaties. Dat er in een team geleerd wordt en dat de verschillende kwaliteiten van docenten elkaar aanvullen en versterken is nog belangrijker dan de oorspronkelijk aanwezige individuele talenten. Ook *human* en *social capital* zijn samen nog niet genoeg. Er is, als derde ingrediënt, *decisional capital* nodig. Dit type kapitaal staat voor de praktische

8 - Hargreaves en Fullan richten zich op het onderwijs, er zijn echter ook veel raakvlakken met het werk van professionals in de zorg en het sociale domein.

9 - Denk aan maatregelen zoals een bonussysteem voor excellente docenten of programma's als TeachFirst waarbij excellente high potentials worden verleid om te kiezen voor het onderwijs.

wijsheid¹⁰ van professionals; het vermogen om op basis van ervaring en reflectie beleid of methodes toe te passen op en aan te passen aan de context. De drie culmineerden in *professional capital*. De auteurs stellen dat innovatie in de onderwijssector, en waarschijnlijk breder in de pedagogische en sociale sector, pas duurzaam en significant effect heeft als het professioneel kapitaal in den brede wordt benut.

Als we vanuit dit conceptuele kader terugkijken op de vorige praktijkvoorbeelden, dan valt op dat onze reflectie op professionaliteit vooral gaat over human capital en decisional capital. Over human capital middels de adviezen en vaardigheden die we bespraken, over decisional capital middels de reflectie waarmee we werken aan onze praktische wijsheid en afwegen welk handelen in welke context geschikt is. Maar wanneer we over de kwaliteit van onze opleiding over de afgelopen jaren reflecteren dan was het social capital misschien wel het belangrijkste voor de ervaren kwaliteit door studenten. Social capital betaalt zich naar onze ervaring op drie niveaus uit: 1) constructive alignment, 2) constructief verschil en 3) bezieling.

1) De constructive alignment-theorie pasten we eerder toe op het ontwerp van een cursus. Maar wanneer het curriculum bestaat uit een reeks van cursussen die door verschillende docenten worden ingericht en uitgevoerd dan is de uitdaging van alignment niet alleen van toepassing per cursus maar ook tussen alle cursussen onderling. De verticale alignment tussen eindcriteria en de afzonderlijke cursussen wordt

¹⁰ - Een begrip dat nog van Aristoteles afkomstig is (*φρόνησις*) en dat hij afzet tegen louter intellectuele wijsheid die je ook door studie op kan doen. Je krijgt praktische wijsheid volgens Aristoteles door praktijkervaring op te doen en hier goed op te reflecteren. De Noord-Amerikaanse psycholoog Barry Schwartz geeft op ted.com een bevolgen pleidooi voor het belang van praktische wijsheid voor professionals in onze huidige tijd.

weliswaar door een curriculumcommissie geborgd, maar de alignment tussen ontwerper en uitvoerder is daarmee nog niet per se gedekt. Social capital zorgt ervoor dat afstemming op al deze manieren mogelijk wordt. Dat leraren van elkaar weten wat ze doen en hoe ieder daarop kan voortbouwen met de studenten.

2) Hoewel het van grote toegevoegde waarde is wanneer het programma aansluit en er transfer is van kennis en vaardigheden tussen de verschillende onderdelen van het onderwijs betekent dat nog niet dat de docenten hetzelfde moeten zijn. Per definitie verschillen docenten van elkaar (zij zijn immers mensen). Wanneer de docenten elkaar kennen en vertrouwen zijn de verschillen in een team een verrijking. Je kunt dan verwijzen naar elkaars kracht en elkaar benutten om de eigen bias tegen te gaan. Wanneer dit vertrouwen en de wederzijdse kennis van elkaar mist, dreigt het verschil door studenten uitgelegd te worden als tegenstrijdig of chaotisch.

3) De bezieling tot slot zorgt ervoor dat er in het team een gedeeld besef is van een overstijgende waarde. Dat er een overkoepelende visie is waar de individuele leden in geloven en aan willen bijdragen. Simpel gezegd is dit het 'waartoe' van de opleiding.

Overigens zal het zijn opgevallen – tenminste: dat hopen we – dat we met het bovenstaande en vooral bij het eerste punt een vrij 'technisch' discours over onderwijs zijn binnengetroten. In zo'n discours lijkt het alsof onderwijs slechts bestaat uit het ontwikkelen, voorschrijven en uitvoeren van gestandaardiseerde richtlijnen. Dit staat natuurlijk haaks op zo ongeveer alles wat we hiervoor hebben beweerd. We voelen deze spanning in onszelf als docenten omdat we enerzijds zelf willen denken en niet louter 'uitvoerder' willen zijn (dat vragen we immers ook van studenten) maar aan de andere kant ook baat kunnen hebben bij een gerichte, planmatige en goed geor-

ganiseerde voorbereiding en uitvoering van ons onderwijs. Zolang dit laatste als papieren werkelijkheid niet de 'echte' werkelijkheid gaat vervangen of verdringen.

De kwaliteit van ons onderwijs wordt in de klas gemaakt en nergens anders. Dat impliceert dat wij als docenten niet alleen vertrouwen in elkaar moeten hebben en elkaar moeten aanvullen waar het ons sociaal en cultureel kapitaal betreft, het betekent ook dat docenten het vertrouwen van hun leidinggevenden én van hun studenten moeten krijgen. Dat brengt ons op het belangrijke maar ook enigszins heikele thema van ons gezag als docenten (zie Berding & Pols, 2017). Met het verdwijnen van (autoritair, patriarchaal) gezag uit de samenleving is ook het gezag van onderwijsgevenden onder druk komen te staan. Onderwijs, ook op het hbo, kan echter niet zonder een gezagsrelatie waarin de een zich door de ander iets laat 'gezeggen'.¹¹ En dat kan weer niet zonder een fundamenteel vertrouwen in elkaars deskundigheid, vormbaarheid en ontwikkelingspotentieel, zowel tussen docenten onderling als tussen docenten en studenten. Precies dit vertrouwen is een cruciaal aspect van sociaal en cultureel kapitaal. Wanneer dit aanwezig is, merken studenten dat vrijwel meteen en geven ze eerder als feedback tevreden te zijn over de opleiding. Daarnaast merk je het als docent, omdat het zo veel meer arbeidsvreugde biedt. We konden samen voor de klas staan omdat we elkaar vertrouwen, en hebben dit ook met andere collega's mogen ervaren wanneer we onder andere 'brugcolleges' organiseerden, samen studenten begeleidden of simpelweg uit interesse elkaars bijeenkomsten bijwoonden.

¹¹ - De etymologische oorsprong van gezag is 'gezeggen'. Iemand met gezag is met andere woorden iemand van wie je accepteert dat deze persoon je zegt hoe het is.

Uitleiding

Eigenlijk is het enige wat je iemand echt kwalijk kan nemen, het niet leren van fouten.

Als docenten hebben we menige fout gemaakt. Maar door te doen wat we in dit boekje ook mochten doen, namelijk samen reflecteren op en conceptueel duiden van ons handelen, lukte het ons om daarvan te leren. Arendt vraagt van ieder van ons een persoonlijk oordeel over, zoals zij het noemt, datgene ‘waar we mee bezig zijn’. Van de professionals en dus ook van de stadspedagogen die wij mee hebben helpen opleiden, mag en moet een reflexief oordeel worden gevraagd over wat er aan de hand is en hoe zou moeten worden gehandeld. Aan deze voorwaarde kan alleen worden voldaan indien de professional in staat en bereid is zich zo nu en dan uit de hectiek van alledag terug te trekken om na te denken, alle mogelijke opties af te wegen en tot een oordeel te komen. Om vervolgens, ‘terug’ in de wereld, daarnaar te handelen.

Van Dewey kunnen we leren dat de professional zich breed dient te oriënteren op de samenleving. Anders gezegd; dat hij moet proberen zo veel mogelijk belangen te erkennen en mee te nemen in zijn afwegingen om daar vervolgens openlijk over te communiceren. Als dit gebeurt zal duidelijk worden waar de professional ten opzichte van zijn/haar cliënten, de eigen organisatie én de openbare wereld voor staat. Eigenlijk kun je dan pas werkelijk stellen dat we professionals zijn.¹ Om hiertoe te komen zijn handelen en reflectie beide nodig. Zoek op

¹ - De term professional is afgeleid van *pro-fessie* wat betekent het in het openbaar getuigenis van iets afleggen. In het woord professor zien we dit terug. Professionals hebben een publieke taak, dat is de kern (Berding, 2017).

wat er allemaal anders had kunnen gaan, wat je handelingsopties zijn en wat het referentiekader is waarmee je deze duidt.

Van de kapitaalsociologen hebben we geleerd dat onze maatschappij sterk gedifferentieerd is waar het bagage betreft waarmee kinderen, leerlingen en studenten het onderwijs binnenkomen. De school, ook de hogeschool, loopt het risico blind te zijn voor deze verschillen en daarmee ongewild maatschappelijke ongelijkheid te reproduceren. We staan voor een pittige taak. Aan de ene kant moeten we objectieve maatstaven voor kwaliteit en kwalificatie (blijven) hanteren. Aan de andere kant moeten we recht doen aan de pluraliteit van de samenleving en ons als hogeschool, als opleiding en als docenten zo open mogelijk opstellen voor wat zich aandient.

We hebben het genoeg gehad hier met elkaar en onze andere collega's over van gedachten te kunnen wisselen en raden het elke docent aan. Het schrijven van dit stuk kan worden gezien als onze laatste sessie in reguliere dienst van de masteropleiding Pedagogiek. Met deze 'gestolde ervaring' hopen we ons steentje bij te dragen aan de tradities van onze opleiding zodat we voort kunnen bouwen op elkaars ervaring en verbinding houden tussen het verleden en de toekomst.

Verder lezen

Kennis komt niet steriel tot stand. Inzichten worden door mensen bedacht in een historische en sociale context. We vinden het daarom belangrijk om wat achtergrondinformatie aan te bieden over de denkers die voor ons in dit verhaal een grote rol spelen. Daarnaast hopen we, docenten eigen, dat we uw interesse hebben gewekt en geven we per denker een paar leestips ter verdieping. De denkers zijn geordend op geboortjaar.

John Dewey (1859-1952) was een Noord-Amerikaans filosoof en pedagoog. Hij promoveerde op de psychologie van Kant, werkte als leraar en werd in 1894 hoogleraar filosofie en pedagogiek aan de Universiteit van Chicago. Daar experimenteerde hij met voor die tijd nieuwe onderwijsvormen en leerinhouden in zijn zgn. laboratoriumschool. Vanaf 1904 tot aan zijn dood was hij hoogleraar aan Columbia University in New York. Hij was een van de invloedrijkste denkers van de twintigste eeuw en ongelooflijk productief, niet alleen in filosofie en pedagogiek (waarover hij in 1916 *Democracy and Education* schreef) maar ook in psychologie, ethiek, kunsttheorie en politieke theorie. Enkele titels: *School en samenleving* (1899), *Schools of To-morrow* (1915), *Ervaring en opvoeding* (1938).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) was een Duits filosoof. Hij werd opgeleid in de klassieke talen en geschiedenis en werd in 1930 hoogleraar in Leipzig. Zijn belangrijkste werk gaat over de hermeneutiek: begrijpen en interpreteren van de uitingen van mensen, met name teksten. Hij ontwikkelde daartoe een aanpak die de hermeneutische cirkel wordt genoemd. Gadamer was in hoge mate beïnvloed door Heidegger. Hij bouwde voort op Heideggers concept van het 'geworpen bestaan'; de notie dat je situaties nooit neutraal in ogenschouw neemt maar met

specifieke *Vorhabe* (intentie), *Vorsicht* (eerdere vooruitblik) en *Vorgriff* (voor-conceptie) ervaart. Volgens Gadamer vindt al ons begrijpen middels taal plaats: “‘Zijn’ dat begrepen kan worden is taal.” Gadamers magnum opus, (dat eerst ‘Grondslagen van de filosofische hermeneutiek’ zou heten, de uitgever was echter bang dat hermeneutiek te obscuur zou klinken) *Waarheid en methode* (1960) is in 2014 met dank aan het Goethe Instituut in het Nederlands vertaald.

Hannah Arendt (1906–1975) was een Duits-Amerikaans-joodse politiek denker. Zij studeerde filosofie bij Heidegger en Jaspers, ontvluchtte in 1933 Duitsland en kwam na omzwervingen in de Verenigde Staten terecht. Daar bouwde ze een nieuw leven op als redacteur, journalist, (hoog)leraar en auteur. Al in 1951 publiceerde zij een baanbrekende studie: *The origins of totalitarianism*, waarin ze de bronnen van nazisme en stalinisme analyseerde. Andere belangrijke werken zijn *Vita activa (De mens: bestaan en bestemming)* uit 1958, haar verslag van het proces tegen nazimisdadiger Eichmann, *Eichmann in Jeruzalem* (1963) en *Denken. Het leven van de geest* (1971). Over opvoeding en onderwijs schreef ze een belangrijk essay: ‘De crisis in de opvoeding’ (1954).

Pierre Bourdieu (1930–2002) was een Franse socioloog. Afkomstig uit een eenvoudig gezin ging hij filosofie studeren in Parijs. In Algerije werkte hij als docent en daar ontwikkelde hij zijn eerste sociologische inzichten. In latere jaren werd hij hoogleraar en combineerde hij de studie van de sociologie met (links) activisme. Bourdieus grote thema is maatschappelijke ongelijkheid. Mensen hebben niet allemaal gelijke toegang tot wat Bourdieu ‘kapitalen’ noemt – hierbij gaat het niet alleen om geld maar ook om cultureel, sociaal en linguïstisch kapitaal. Bourdieu wordt beschouwd als een ‘moeilijke’ schrijver. Een bundeling van enkele stukken verscheen in het Nederlands onder de titel *Opstellen over smaak, habitus en veldbegrip* (1989).

De Canadese socioloog Michael Fullan (*1940) en zijn Engelse vakgenoot Andy Hargreaves (*1951) zijn prominente stemmen in het wereldwijde debat over onderwijs. Ze zetten in zekere zin het werk van Bourdieu voort door diens kapitalentheorie uit te breiden met het begrip professioneel kapitaal. Zij zien de onderwijsprofessionals, werkend in een team met een gedeelde visie, als de sleutel tot onderwijs van hoge kwaliteit. Een bekend boek van hen is *Professional capital: Transforming teaching in every school* (2012). In dit boek komt de brede ervaring van de auteurs met onderwijsvernieuwingen en beleid aan bod. Het is in het Nederlands vertaald, maar jammer genoeg zo gebrekkig dat we aanraden het origineel te lezen.

Ook de Amerikaan Robert Putnam (*1941) die werd opgeleid als politicoloog en werkte als hoogleraar bestuurskunde kan worden beschouwd als onderzoeker van maatschappelijke ongelijkheid, met name in de Verenigde Staten. Zijn stelling is dat de sociale cohesie tussen mensen en maatschappelijke klassen langzaam maar zeker en de laatste jaren steeds sneller erodeert. Hierover schreef hij het geruchtmakende boek *Bowling alone* (1995), dat hij vijf jaar later reviseerde. Zijn meest recente boek is *Our kids* (2015) waarin hij laat zien hoe het de gezinnen die over veel kapitalen beschikken steeds beter gaat, terwijl gezinnen waarbij dit niet het geval steeds verder afglijden. Verontrustend is zijn stelling dat de leden van verschillende maatschappelijke klassen vrijwel nooit meer met elkaar in contact komen omdat belangrijke gemeenschapsvoorzieningen ofwel weggesaneerd zijn of etnisch-cultureel-economisch verkaveld zijn.

Richard Sennett (*1943) is een Noord-Amerikaans socioloog en historicus (en semiprofessioneel cellist). Hij onderzoekt de invloed van het moderne kapitalisme op de arbeidsverhoudingen, identiteit en solidariteit. Hij signaleert dat vormen van sociaal kapitaal en bronnen

van zelfrespect eroderen met de flexibilisering van onze economie en samenleving. Hierover schreef hij onder andere *The corrosion of character* (1998), *Respect* (2003), *De cultuur van het nieuwe kapitalisme* (2007) en *Samen. Een pleidooi voor samenwerken en solidariteit* (2016). Hij trok vooral veel aandacht met een pleidooi voor het eerherstel van vakmanschap en ambachtelijkheid met het boek *De ambachtsman* (2008). In de inleiding van dat boek stelt hij dat ook de *animal laborans* (arbeiden) in staat is tot denken. “Thinking and feeling are contained within the process of making” (p. 7).

Bronnen

- Arendt, H. (1994/1954). De crisis van de opvoeding. In *Tussen verleden en toekomst* (pp. 101-123). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Arendt, H. (1999/1958). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom.
- Berding, J. (red.) (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: SWP.
- Berding, J. (2016). "Ik ben ook een mens." *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Berding, J. (red.) (2017). *Aan het werk met Hannah Arendt. Beschouwingen over professionaliteit in onderwijs, zorg en sociaal werk*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Berding, J. & Pols, W. (2017). "Wie denk jij wel dat je bent!?" Arendt en het verdwijnen van het gezag van de leraar. In Berding, J. (red.). *Aan het werk met Hannah Arendt. Beschouwingen over professionaliteit in onderwijs, zorg en sociaal werk*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Berding, J. & Pols, W. (2018, 4e herziene druk). *Schoolpedagogiek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Boele, C.P. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement.
- Bormans, R., Bajwa, M., Braam, E. van & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Borges, J.L. (1986). 'De bibliotheek van Babel'. In: *De Aleph*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Bourdieu, P. (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.

- Cohen de Lara, E. & Drop, H. (Eds.) (2017). *Back to the Core. Rethinking the Core Texts in Liberal Arts & Sciences Education in Europe*. Wilmington, DE: Vernon Press.
- De Schutter, D. (2014). *Het catastrofale. Essay over de eindigheid*. Zoetermeer: Klement.
- Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Dewey, J. (1958/1925). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Gadamer, H.G. (2014/1960). *Waarheid en methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermeneutiek*. Nijmegen: Vantilt.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kant, I. (1985/1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie* (pp. 55-61). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Beschouwingen over de pedagogische betekenis van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Putnam, R.D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rinnooy Kan, A.H.G. (2015). *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* Kohnstammlezing. Amsterdam: Vossiuspers.
- Schmidt, L.K. (2006). *Understanding Hermeneutics*. Durham: Taylor & Francis.

Bronnen

- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Tinbergen, J. (1972). The Impact of Education on Distribution. *Review of Income and Wealth*, 18(3): 255-265.
- Tolstoj, L. (2017/1877). *Anna Karenina*. Amsterdam: Athenaeum.
- Verhoeven, C. (1971/1967). *Inleiding tot de verwondering*. Bilthoven: Ambo.

Over de auteurs

Voor Joop Berding (1954) markeert deze notitie zowel zijn afscheid als docent van de masteropleiding Pedagogiek als zijn afscheid van Hogeschool Rotterdam vanwege vervroegd pensioen. In september 2006 trad hij in dienst bij de hogeschool, als onderzoeker bij de Kenniskring Opgroeien in de stad (nu Kenniscentrum Talentontwikkeling), docent aan de pabo en als docent bij de masteropleiding, voor de cursus 'Visies en idealen'. Van 2007 tot medio 2011 was Joop ook opleidingsmanager en gaf hij onderzoeksvaardigheden en afstudeerbegeleiding. Na 2011 bleef Joop als docent aan de masteropleiding verbonden. Hij heeft een groot aantal publicaties verzorgd, het meest recent '*Ik ben ook een mens.*' *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt* (Culemborg: Phronese, 2016). In oktober 2017 presenteert hij zijn nieuwe boek: *Aan het werk met Hannah Arendt. Beschouwingen over professionaliteit in onderwijs, zorg en sociaal werk* (red.). Een volledig overzicht is te vinden op www.joopberding.nl.

Izaak Dekker (1986) is sinds 2011 docent bij de masteropleiding Pedagogiek van Hogeschool Rotterdam waar hij lesgeeft over wijsgerige pedagogiek en innovatie. Eind 2017, kort na het publiceren van dit verhaal, vertrekt hij bij de masteropleiding Pedagogiek en gaat hij werken voor de masteropleiding Leren en Innoveren. Izaak combineert lesgeven met een baan als senior beleidsadviseur bij de Concernstaf van Hogeschool Rotterdam. Daarvoor was hij werkzaam als docent filosofie in het basis- en middelbaar onderwijs en als adviseur voor gemeenten en welzijnsinstellingen. Izaak is co-auteur van *Kwaliteit in de klas* (2015) en *Samen leven in de moderne samenleving* (2016) en schreef de lesmethode *Filosofische vaardigheden* (2012) voor het voortgezet onderwijs.



Wat als je studenten de opgegeven literatuur niet hebben gelezen? Hoe reageer je op een enthousiaste student wanneer de rest afhaakt?

Joop Berding en Izaak Dekker gaven zeven jaar samen les aan de masteropleiding Pedagogiek van Hogeschool Rotterdam. Voor Joop waren het de laatste zeven jaar van zijn carrière als docent, voor Izaak waren het de eerste.

In *Onderwijsfilosofen in actie* blikken ze terug. Welke dilemma's kwamen ze tegen, hoe gingen ze daarmee om, wat hadden ze eigenlijk moeten doen volgens de denkers waarover ze doceerden? In dit openhartige en zelfkritische boek staan de zeven belangrijkste inzichten die dit opleverde.