

De lerarenopleider als pedagogisch professional

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

De pedagogiek is een theorie van en voor de praktijk. Ze is een met de pedagogische praktijk verweven theorie. Een pedagogische professional laat zich voor zijn werk en handelen door die praktijkverweven theorie leiden. De pedagogiek geeft richting aan zijn handelen. In dit hoofdstuk onderbouw ik de stelling dat de lerarenopleider als opleider van leraren een pedagogische professional is in dubbele zin: hij is niet alleen als leraar een pedagogische professional, maar leidt aankomende leraren ook in in het leraarschap, waarbij hij in zijn werk en handelen welbewust en weloverwogen laat zien wat pedagogische professionaliteit inhoudt. Daarbij is het 'staan in de praktijk' cruciaal. Dat 'staan' is voor zowel de lerarenopleider als de aankomende leraar het startpunt van pedagogische professionaliteit.

Een lerarenopleider is een leraar. Dat staat buiten kijf. Een leraar, zo zegt Van Dale, is iemand die onderwijs geeft; hij onderwijst. Een opleider leidt op; hij geeft, zegt Van Dale, onderricht. Onderwijzen betekent letterlijk 'wijzen naar', in het woord 'onderrichten' zit het woord 'richten' dat (onder meer) "in een bepaalde richting doen gaan" betekent. Het leraarschap is inderdaad een normatief ('richtinggevend') beroep. Leraren wijzen hun leerlingen niet alleen naar dingen die volgens hen van belang zijn, maar geven daarbij ook een richting aan. Dat doen lerarenopleiders evenzeer. Ook zij geven een richting aan en wijzen aankomende leraren waarnaar ze moeten wijzen en hoe daarbij richting te geven. In dubbele zin (Kelchtermans, 2013, p. 90, zie ook Murray & Male, 2005) is een lerarenopleider dus een richtinggevend beroep. Een opleider geeft richting aan aankomende leraren die zich voorbereiden op het richting geven van leerlingen die hun zullen worden toevertrouwd.

Een lerarenopleider is een normatieve professional, of specifieker nog: een pedagogische professional (Combe & Helsper, 1996). Dit hoofdstuk gaat over de pedagogische professionaliteit van de lerarenopleider. Allereerst zal ik nader op die professionaliteit ingaan. Wat houdt 'professionaliteit' nu precies in, en wat 'pedagogisch'? Vervolgens richt ik me op de verschillende vormen van kennis die daarbij in het spel zijn. Ten slotte zal ik onderzoeken of het opleiden van leraren kan worden beschouwd als een pedagogische praktijk.

De pedagogische professional

De term 'professie' komt van het Latijnse *professio* dat niet alleen verklaring betekent, maar ook gelofte. Iemand die een professie uitoefent staat voor een zaak van algemeen belang; daarover heeft hij een gelofte afgelegd, daar getuigt hij van. Dat betekent dat hij niet zijn eigen belang nastreeft, maar het belang van de zaak waarvoor hij staat. Daarom moet een professional betrouwbaar zijn. Die betrouwbaarheid blijkt uit zijn inzet, maar ook uit de wijze waarop hij zijn beroep uitoefent. Een professie vindt zijn grondslag in een beroepshouding, in een *ethos*; de deskundigheid van iemand die een professie uitoefent, is een ethisch geladen, normatieve deskundigheid (Jacobs, Meij, Tenwolde, & Zomer, 2008; Van Ewijk & Kunneeman, 2013). Bij een professie gaan techniek en ethiek daarom altijd hand in hand. Techniek komt van het Griekse

tèchne dat vakmanschap betekent, ethiek van het eveneens Griekse *èthos* dat (een deugdzaam) karakter betekent. Een professie bestaat kortom uit vakmanschap dat geworteld is in een beroepsethos. Dat ethisch geladen, normatieve vakmanschap stelt degene die een professie uitoefent in staat gepast te handelen. Want professioneel handelen is niet gestandaardiseerd; het is situationeel.

In de negentiende eeuw ontstonden de drie professies die tegenwoordig als klassiek worden getypeerd: de arts, de jurist en de geestelijke (vgl. Stichweh, 1996). De zaak waarvoor ze staan is die van respectievelijk de gezondheid, het recht en het heil. Gezondheid, recht(vaardigheid) en heil vormen niet alleen elk een complex van waarden, maar impliceren ook een richtinggevend ideaal (vgl. De Ruyter, 2007). Dat ideaal richt het denken en doen van de professional. De arts, jurist en geestelijke laten zich bij de uitoefening van hun beroep door idealen leiden. Tegelijkertijd brengen ze ermee samenhangende waarden in praktijk. Die waarden vormen de kern van hun beroepshouding; ze zijn de grondslag van hun ethos.

**Een professie
bestaat uit
vakmanschap
geworteld in een
beroepsethos.**

Artsen, juristen en geestelijken - maar ook andere, minder klassieke professies als accountants, logopedisten, fysiotherapeuten, pedagogen en psychologen - zijn verenigd in beroepsorganisaties. Die staan borg voor de instandhouding en verbetering van het beroepsethos en vakmanschap van hun professie. Ze scheppen de voorwaarden voor een beroeps cultuur, respectievelijk beroepsgemeenschap. Daarnaast bepalen ze - veelal in overleg met de overheid - wie tot de beroepsgroep mag worden toegelaten en op grond waarvan. In de negentiende eeuw weet met name de arts zijn professionele status te verhogen met behulp van de wetenschap. Om tot de genoemde professies te worden toegelaten, moesten de jurist en de geestelijke (maar niet altijd de arts) daarvoor ook al een universitaire opleiding volgen. Het belang van de opleiding is daarna alleen maar toegenomen. Om arts, jurist of geestelijke te kunnen worden - en dat geldt tegenwoordig ook voor andere minder klassieke professies - dient een lange opleidingsweg te worden gevolgd binnen het hoger onderwijs, die niet alleen theoretisch (wetenschappelijk) van aard is, maar ook praktisch. Langs die weg eigent de aankomende professional zich een uitgebreid theoretisch en praktisch kennisbestand toe. Dit bestand stelt hem in staat zich tot een professional te ontwikkelen, op grond daarvan professioneel aanzien te verwerven en daarmee ook voldoende beleidsruimte te claimen om volgens eigen inzichten ('met kennis van zaken') niet alleen 'passend' te handelen, maar ook 'passend' te oordelen.

Hiermee is het beeld geschetst van de professional van vandaag de dag. De bekende Noord-Amerikaanse (emeritus) Harvard- en Stanfordhoogleraren Howard Gardner en Lee Shulman (2005, p. 14) typeren de professional aan de hand van zes kenmerken:

- 1 "a commitment to serve in the interests of clients in particular and the welfare society in general;
- 2 a body of theory or special knowledge with its own principles of growth and reorganisation;
- 3 a specialized set of professional skills, practices, and performances unique to the profession;
- 4 the developed capacity to render judgments with integrity under conditions of both technical and ethical uncertainty;
- 5 an organized approach to learning from experience both individually and collectively and, thus, of growing new knowledge from the context of practice;

6 the development of a professional community responsible for the oversight and monitoring of quality in both practice and professional education."

Een professional kenmerkt zich dus niet alleen door specifieke kennis en vaardigheden. Een professional staat - allereerst - voor een zaak die boven het eigen belang uitgaat (*interests of clients in particular and the welfare state in general*). Zijn opdracht is ethisch geladen. Dat betekent dat er specifieke beroepswaarden in het spel zijn. De opdracht waar de professional voor staat is dus geen individuele aangelegenheid. Om de opdracht te kunnen vervullen dient hij deel uit te maken van een beroepsgemeenschap waardoor hij in staat wordt gesteld niet alleen zijn kennisbestand, maar ook zijn benadering en aanpak, zijn oordeels- en onderzoeksvermogen samen met anderen verder uit te bouwen.

De vraag die zich opdringt is: is een lerarenopleider een professional in bovengenoemde zin? Die vraag is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Lerarenopleiders leiden leraren op, maar dat doen ze vanuit verschillende posities en kennisbestanden. Schoolopleiders verbonden aan opleidingsscholen hebben een andere positie dan instellingsopleiders die aan een hogeschool of universiteit verbonden zijn. Daarnaast is er het onderscheid tussen vakdidactici en onderwijskundigen, tussen lerarenopleiders die onderzoek doen en opleiders die dat niet doen (vgl. Maulini & Perrenoud, 2008, p. 145). Opleiders leiden allemaal leraren op, werken samen binnen een instituut en opleidings- en stagescholen, begeleiden er aankomende leraren, maar ondanks dat vormt de beroepsgroep geen homogene eenheid (vgl. Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Melief, Koster, Tigchelaar, & Vermunt, 2013). Daarvoor verschillen de posities en de kennisbestanden te veel.

Dat laatste kan ook van andere beroepsgroepen worden gezegd, van artsen bijvoorbeeld of juristen. Wat die beroepsgroepen echter samenbindt is een vaktaal, een gedeeld theoretisch vocabulaire. Dat hebben lerarenopleiders veel minder (voor het ontwikkelen van een vaktaal zie Pauw, 2013; Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017). Ze missen een generieke, met elkaar gedeelde (theoretische) kennisbasis. Die basis kan niet waardevrij zijn. Het zal een kennisbasis van en voor de opleidingspraktijk moeten zijn: een basis die een waardegeladen kader biedt waarbinnen verschillende groepen lerarenopleiders hun specifieke vakdidactische en onderwijskundige kennis kunnen situeren. Kortom, een generieke kennisbasis die aan verschillende groepen lerarenopleiders een vocabulaire biedt (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015), waarmee ze niet alleen hun opleidingservaringen met elkaar kunnen doordenken, maar waarmee ze ook met elkaar een gedeeld - theoretisch doordacht - perspectief op het opleiden van leraren kunnen verwoorden. Een belangrijke vraag hierbij is de vraag naar het richtinggevend ideaal van waaruit lerarenopleiders hun beroep uitoefenen. Leraren opleiden is net als het behandelen van patiënten, het geven van rechtsbijstand aan cliënten en het spreken van recht immers niet alleen een technische, maar ook een ethische aangelegenheid. Het impliceert net als het werk van de arts en de jurist een richtinggevend ideaal. Maar welk ideaal is dat?

In het kader van een voorstel voor een generieke kennisbasis voor lerarenopleiders op de pabo sprak ik eerder over het richtinggevend idee van emancipatie (Pols, 2017). Dat idee is een na te streven ideaal. Emancipatie komt van het Latijnse *emancipatio* dat 'vrijlating uit de vaderlijke macht' betekent. De (leidende) hand (Latijn: *manus*) wordt weggenomen. Het richtinggevend

ideaal van opvoeding en onderwijs is dat kinderen en jongeren in een met anderen gedeelde wereld (de samenleving) op eigen benen kunnen gaan staan: zelf betekenis kunnen geven, een standpunt kunnen innemen en op grond daarvan een oordeel geven. Emancipatie is het pedagogisch hart van opvoeding en onderwijs. Pedagogiek wordt in praktijk gebracht als de opvoeder en de leraar het kind en de jongere - van het begin af aan - als een meedoend, meedenkend en betekenisverlenend subject aanspreken (Biesta, 2015, pp. 140-143). En geldt dat ook niet voor de lerarenopleider? Wil ook hij niet dat elke leraar die hij opleidt zijn leerlingen zo laat leren dat ze mee kunnen doen en mee kunnen denken en middels het onderwijs dat hij geeft als betekenisverlenende subjecten kunnen verschijnen? Maar wil hij allereerst niet dat de aankomende leraar die hij opleidt middels het onderwijs dat hij geeft als betekenisverlenend subject (de leraar als subject) kan verschijnen? Emancipatie is niet alleen voor elke leraar het ultieme richtinggevende ideaal van waaruit hij zijn beroep uitoefent, maar ook voor elke lerarenopleider.

De professionalisering van de lerarenopleider vraagt om een richtinggevend ideaal. Dat ideaal is op dit moment nog weinig uitgekristalliseerd. Desalniettemin is de afgelopen decennia onder leiding van de beroepsorganisaties van lerarenopleiders (de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland, respectievelijk Vlaanderen) een professionaliseringsproces op gang gekomen. Rollen en bekwaamheidseisen, inclusief standaards en indicatoren, voeren daarbij de boventoon (*Beroepsstandaard 2012; Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider, 2012; zie ook: Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010*). "[E]en *ethische* (cursivering WP) standaard is echter (nog) niet uitgewerkt" (Lunhenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013, p. 10). Ik zou de professionaliteit van de lerarenopleider daarom willen typeren als een professionaliteit *in progress*. Kijken we terug naar de door Gardner en Shulman genoemde kenmerken dan bemerken we dat in dit proces de kennisbasis van de lerarenopleider (2), de voor hem typerende benadering en aanpak (het handelen) (3), zijn onderzoeksvermogen (5) en de power en impact van de beroepsgemeenschap de meeste aandacht hebben gekregen (6).

De opdracht van de lerarenopleider (1) en het daarmee samenhangende vermogen om in steeds wisselende en onzekere omstandigheden (4) te oordelen kregen veel minder aandacht. Daar begint verandering in te komen. Dit heeft te maken met de herontdekking van de pedagogiek als waardegeladen theorie 'van' en 'voor' de praktijk. Die herontdekking is een reactie op de vertechnering (doel-middeldenken) en economisering (opbrengsten) van de afgelopen jaren in het onderwijs. De vraag naar het 'waartoe' wordt weer gesteld. Die vraag kunnen de onderwijswetenschappen met hun focus op het 'hoe' niet beantwoorden, de pedagogiek daarentegen wel. De vraag naar het waartoe vraagt niet alleen naar de waarden die men in het onderwijs in praktijk wil brengen, maar bovenal naar het richtinggevende ideaal van waaruit men dat wil doen (vgl. Vanassche, 2016, p. 32; zie ook Kelchtermans, 2012; 2013b). Dat ideaal 'richt' het onderwijs. Dat ideaal zal, naar mijn opvatting, ook het professionaliseringsproces van de lerarenopleider moeten richten. Het zorgt voor synergie, voor samenhang, voor een perspectief op het werk en handelen van de professional. En dat heeft het professionaliseringsproces van de lerarenopleider nodig. Dat richtinggevende ideaal dat een waardegeladen 'pedagogisch' idee is ('emancipatie'), maakt dat de lerarenopleider zich kan ontwikkelen tot een 'pedagogische' professional.


Nog een laatste punt. Een professional draagt verantwoordelijkheid voor het werk dat hij doet en de handelingen die hij verricht. Dat houdt in dat hij zich ook verantwoordt: allereerst ten overstaan van degenen waar hij verantwoordelijk voor is. Voor de lerarenopleider zijn dat de

studenten en zijn collega's, of - wat het laatste betreft - ruimer geformuleerd: de beroepsgroep waartoe hij behoort. Een pedagogische professional die zich verantwoordt, doet dat vanuit de opdracht waarvoor hij staat: dat is een aan het richtinggevende ideaal 'opgehangen' waardegeladen opdracht. De kern van de pedagogische professionaliteit bestaat uit die waardegeladen opdracht. Die geeft richting aan het handelen van de professional, stelt hem in staat te oordelen en daarmee ook: zich te verantwoorden.

Kennis en de pedagogische professional

Gardner en Shulman (2005) noemen als een van de zes kenmerken van professionaliteit *a body of theory or special knowledge with its own principles of growth and reorganisation*. Dit kenmerk domineert het debat dat over professionaliteit wordt gevoerd. Soms lijkt het wel of alleen dit kenmerk er toe doet. Ik wil bij dit kenmerk wat langer stilstaan. Wat is de betekenis van kennis voor de professional? Of nog meer toegespitst: wat verstaan we precies onder kennis en op welke manier is kennis van belang voor de pedagogische professional?

Kennen en kunnen hangen nauw samen. Kennis is geen strikt cerebrale aangelegenheid. Aan het kennen van de dingen liggen activiteiten ten grondslag. In tegenstelling tot de leerdoelentaxonomie van Bloom c.s. (1971) (begrip, in casu: kennis, gaat aan toepassing, in casu: kunnen, vooraf) gaat niet alleen kennis-, maar ook leertheoretisch het kunnen vooraf aan het kennen (vgl. Dewey, 1997; zie ook Meyer-Drawe, 2012). Wat is kennen nu precies? Wanneer kunnen we spreken over 'iets kennen'? Iets kennen betekent dat we "iets als iets kennen" (Waldenfels, 2004, p. 128; zie ook Meyer-Drawe, 2012, p. 31). Een nog niet-gekend iets wordt een gekend iets als we het als iets bepaalds (her)kennen. Het iets treedt als een bepaald iets op de voorgrond, we zien het, we (her)kennen het. Dat kennen doen we aan de hand van representaties. De Noord-Amerikaanse onderwijspsycholoog en -pedagoog Jerome Bruner (1966, pp. 10-11) onderscheidt in zijn bekende *Towards a Theory of Instruction* drie representatiesystemen: enactieve, iconische en symbolische systemen. De eerste bestaat uit in het geheugen opgeslagen senso-motorische gedragsvormen, het tweede uit beelden, het derde uit tekensystemen. Met behulp van die representatiesystemen kunnen we dingen (her)kennen: iets kan een motorische activiteit oproepen (er iets mee doen), kan via een beeld als iets herkend worden, kan via tekens een bepaalde betekenis krijgen. Kennen komt dus voort uit een activiteit waarin via representaties iets als iets bepaalds wordt gekend.



**Iets kennen
betekent dat we
'iets als iets'
kennen.**

En nu terug naar de kennisbasis. De kennisbasis van een professional is de uitkomst van activiteiten: activiteiten die de professional zelf heeft uitgevoerd (praktijkkennis), maar ook van activiteiten die door anderen uitgevoerd zijn en waarvan hij via symbolen, aangereikt in boeken en andere media, kennis heeft genomen (theoretische kennis). Praktijkkennis is in zoverre ze niet met anderen is uitgewisseld idiosyncratisch; ze bestaat uit enactieve, iconische en deels ook symbolische representaties. Het is kennis die we niet-formele kennis noemen. Ze vormt de intuïtieve grondslag van de kennisbasis van de professional. Het is het resultaat van impliciete leerprocessen, deels voorafgegaan aan de beroepsvorming, deels tijdens en na de beroepsvorming - geheel en al onopgemerkt - opgedaan. De Engelse onderwijswetenschapper Michael

Eraut (2000, p. 122), bekend om zijn onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, noemt die kennis "very powerfull ... even when, as in most teacher training, expliciet knowledge is available by the bucketfull". Formele, expliciete kennis daarentegen is een andere zaak. Die kennis is door anderen verworven; ze is algemeen en abstract. Het is theoretische kennis. Als men over de kennisbasis van de professional spreekt, denkt men vaak aan deze formele kennis. Daarmee krijgt men een verkeerd beeld van de kennis die de professional met zich meedraagt. Dat geldt zeker voor leraren: voor hen is de in de praktijk opgedane kennis op zijn minst van even groot belang, misschien wel groter, dan de in de opleiding verworven, theoretische kennis (vgl. Verloop & Lowyck, 2003, p. 198).

Er is nog een punt dat ik hier ter sprake wil brengen. De Noord-Amerikaanse kennissocioloog Donald Schön kwam in zijn onderzoek naar het denken en doen van professionals tot de conclusie dat hun kennis vooral *knowledge-in-use* is (Schön, 1983, p. 49). "Our knowing is ordinary tacit, implicit in our patterns of action [...]. It seems right to say that our knowing is in our action." Dit sluit nauw aan bij het werk van Michael Polanyi, de bekende Hongaars-Engelse chemicus en kennisfilosoof. Hij muntte de term *tacit knowledge*. Die term slaat op impliciete kennis. Het is kennis die niet alleen in het spel is bij elke vorm van expliciete (formele) kennis, maar evenzeer bij elke vorm van handelen. Het is (deels) de niet-formele kennis waar ik eerder over sprak, kennis die impliciet is geleerd. Die kennis zit meer in de vingers dan in het hoofd; het is geïncorporeerde kennis. Je verblijft erin, zegt Polanyi (1974, p. 59). Om dat duidelijk te maken gebruikt hij twee termen: subsidiair en focaal (idem, p. 55). Subsidiair betekent 'ondergeschikt', focaal 'gericht'. Als Polanyi het over *tacit knowledge* heeft, doelt hij op die ondergeschikte kennis. Die kennis is een belichaamd weten, een weten dat als middel dient. Met dit weten kan worden waargenomen, gekend, begrepen, gehandeld en geoordeeld. De eerste twee representatiesystemen die Bruner (1966) noemt, maar deels ook de derde zijn zulke geïncorporeerde middelen. Ze zijn subsidiair, stilzwijgend (*tacit*). Het subsidiaire weten maakt het mogelijk dat we ons - vanuit dat weten - ergens op kunnen richten en iets als iets bepaalds kunnen leren kennen. Dat 'iets bepaalds' noemt Polanyi het focaal gekende. Het is datgene wat met het volle bewustzijn wordt gekend. Het subsidiaire (voor-bewuste en stilziggende) weten noemt Polanyi persoonlijke kennis (*personal knowledge*).

Wat voor conclusie kunnen we hier nu uit trekken? Dat de kennisbasis van de leraar veel meer inhoudt dan de formele kennis die op schrift is gesteld en geacht wordt door lerarenopleiders te worden overgedragen. Dat geldt ook voor de lerarenopleider zelf. Ook zijn kennisbasis bevat meer dan het op schrift gestelde. Shulman gebruikte in de jaren tachtig al de term 'kennisbasis' (*knowledge base*). Daarbij noemt hij vier componenten. Opvallend genoeg noemt hij als laatste de kennis die in de praktijk is opgedaan. Hij schrijft hierover: "Practitioners simply know a great deal that they have never even tried to articulate" (Shulman, 2004, p. 232). Dat niet gearticuleerde, of in andere woorden: die impliciete en intuïtieve laag van de kennisbasis ziet Shulman als het startpunt van wat hij 'de wijsheid van de praktijk' noemt.

Terug naar de intuïtieve grondslag van de kennisbasis. Vanuit die grondslag worden de dingen waargenomen. Die waarnemingen kunnen vervolgens geduid worden aan de hand van theoretische kennis. Het komt erop aan dat de kennis erbij past, of in andere woorden: dat die kennis

bruikbaar is om het waargenomen ermee te duiden. Leraren beschikken over een ruime intuïtieve kennisbasis, die niet alleen tijdens hun beroeps carrière verworven is, maar ook van daarvoor stamt. De Noord-Amerikaanse onderwijssocioloog Dan Lorie (2002, p. 65) spreekt over *apprenticeship-of-observation*. In tegenstelling tot andere professionals hebben leraren al van jongs af aan - via observatie - een beeld van het beroep opgebouwd. Dat beeld, of beter gezegd: die beelden zijn impliciet; het is iconisch en subsidiair weten. Dat impliciete weten neemt de leraar mee de praktijk in. Daarbij komt dat de onderwijspraktijk uiterst complex is; leraren moeten tegelijkertijd meerdere beslissingen nemen. Eraut (1994, p. 53) schrijft: "The pressure for action is immediate, and to hesitate is to lose." Nog meer dan bij andere professionals komt het hier dan ook aan op *knowledge-in-use*, en dat betekent: op de intuïtieve en impliciete laag van de kennisbasis. Van daaruit wordt waargenomen, van daaruit wordt gehandeld. Elders heb ik die intuïtieve en impliciete laag 'stil weten' genoemd (Pols, 2016, p. 195).

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie én praktijk.

De vraag is nu hoe men toegang kan krijgen tot dat 'stille weten'. Want dat is nodig om wijsheid van de praktijk te ontwikkelen. Daarvoor zal het stille weten niet alleen geëxpliciteerd moeten worden, maar ook gedeeld en geconfronteerd met de meer formele lagen van de kennisbasis. Geëxpliciteerd, stil weten is in tegenstelling tot formele kennis kennis van het bijzondere; geëxpliciteerde, formele kennis daarentegen is kennis van het algemene.

Kennis van het bijzondere is casuskennis; kennis van het algemene is kennis zoals die vandaag de dag door de (sociale) wetenschappen wordt vergaard. Die zijn uit op generaliseerbare kennis, kennis van het algemene dus. Casuskennis daarentegen is geen generaliseerbare kennis; het bestaat uit onder woorden gebrachte ervaringen van een man of vrouw in de praktijk binnen een concrete (dat wil zeggen: specifieke), historisch-maatschappelijke context. Het gaat om *lived experience*. De gebruikelijke sociaal-wetenschappelijke methoden geven daar geen toegang toe, wel de fenomenologie en de hermeneutiek (vgl. Van Manen, 1990; 2014). Dat zijn bij uitstek interpretatieve methoden die het bijzondere tot uitdrukking brengen. Het zijn ook de methoden die tot in de jaren tachtig binnen de pedagogiek in ons land dominant waren (vgl. Beekman & Mulderij, 1977; Bleeker & Mulderij, 1984; zie ook Levering & Smeyers, 1999).

Opvallend is dat artsen en juristen niet alleen veel waarde hechten aan kennis van het algemene (wetenschappelijke kennis), maar ook van het bijzondere (casuskennis). Beide vormen van kennis zijn nodig om vanuit de opdracht waarvoor deze professionals staan te kunnen handelen. Bij leraren is dat veel minder het geval; casuskennis speelt bij hen een veel minder belangrijke rol. Dat geldt ook voor lerarenopleiders. Terwijl juist bij leraren en lerarenopleiders vanuit de complexiteit van de praktijk de kennis van het bijzondere zo cruciaal is. Shulman ziet niet voor niets daar het startpunt voor wat hij 'de wijsheid van de praktijk' noemt.

Ik vat het voorafgaande samen. Pedagogische professionaliteit vraagt meer dan alleen om formele (wetenschappelijke) kennis. Het vereist - allereerst - (1) een richtinggevend ideaal en daarnaast (2) een kennisbasis die niet alleen formeel is, maar evenzeer praktijk- en ervarings-gefundeerd. Het (3) vermogen om te handelen, (5) te onderzoeken (is dat niet allereerst het stille weten expliciteren dat bij het handelen in het spel is?) en vervolgens (4) te oordelen is daarvan

afhankelijk. Zou deze vorm van professionaliteit niet het hart van (6) de beroepsgroep moeten zijn (vgl. Gardner & Shulman 2005, volgorde 5 en 4 gewijzigd (WP)).

Het opleiden van leraren: een pedagogische praktijk?

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie én praktijk. De Engelse onderwijswetenschapper en -pedagoog Robin Alexander (2008, p. 75) schrijft: "Pedagogy encompasses that act [of upbringing and teaching WP] together with the purposes, values, ideas, assumptions, theories and beliefs that inform, shape and seek to justify it." Pedagogiek is geen theorie over, maar een theorie van en voor de opvoedings- en onderwijspraktijk (vgl. Biesta, 2011). Het is een praktijktheorie. Die theorie formuleert allereerst een richtinggevend ideaal; en daarmee richt ze de aandacht van de leraar. Maar ze verschaft ook een conceptueel kader waarmee de leraar zich in de praktijk kan oriënteren en -achteraf- op wat zich daar heeft afgespeeld reflecteren. De grondlegger van onderwijspedagogiek Johann Herbart sprak tweehonderd jaar geleden over de pedagogiek als een kaart waarmee leraren niet alleen hun richting kunnen bepalen (ze verschaft hun *Absichten*), maar hen ook helpt de juiste beslissingen te nemen (ze verschaft hun '*praktische*' *Überlegungen*) (Herbart, 1986, p. 75). De pedagogiek biedt geen kennis die de leraar kan toepassen; ze biedt een vocabulaire (Bruner: een symbolisch representatiesysteem) aan de hand waarvan de leraar zich op de praktijk kan oriënteren en achteraf op het daar voorgevallene kan reflecteren.

Leraren opereren binnen complexe, veranderlijke situaties. De onderwijspraktijk bestaat, zoals ik elders verwoorde, uit een "ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden" (Pols, 2016, p. 213). Binnen die constellatie vervult de leraar verschillende rollen, voert uiteenlopende taken uit waarbij verschillende bekwaamheidsgebieden aan bod komen. De afgelopen jaren zijn die rollen, taken en bekwaamheidsgebieden (competenties) uitvoerig beschreven. Het zijn algemene beschrijvingen; het bijzondere wordt er niet in gevangen. De pedagogische professionaliteit van de leraar kenmerkt zich nu juist door dit bijzondere: door de wijze waarop de leraar - met alles wat hij aan impliciet en expliciet weten met zich meedraagt - op die ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden reageert, of beter nog: waarop hij binnen die constellatie acteert. Het hart van de pedagogische professionaliteit ligt niet in rollen, taken en bekwaamheden, maar in de wijze waarop de leraar in de praktijk staat¹; zijn professionaliteit blijkt uit zijn pedagogisch *ethos*, uit zijn (karaktervolle) houding en het stille weten dat hij daarbij in het spel brengt (idem, pp. 214-221). De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk helpt de leraar het *ethos* van waaruit hij werkt en handelt onder woorden te brengen. Het helpt hem vanuit de opdracht waarvoor hij staat zich niet alleen zijn 'staan in de praktijk' te verwoorden, maar ook de wijze waarop hij daar staat, de richting die hij daarbij uit wil gaan, de zaken die daarbij aan bod wil laten komen en *last but not least* hoe hij daarbij zijn leerlingen wil benaderen en met hen wil omgaan. De pedagogiek verschaft kortom de leraar de woorden (Bruner: symbolisch representatiesysteem) waarmee hij zijn 'staan' ter sprake kan brengen, niet vanuit een theorie (los van de praktijk), maar vanuit dat 'staan in de praktijk' en het stille weten dat daarbij in het spel is. Vandaar dat de pedagogiek geen theorie is over de praktijk, maar van en voor de praktijk.

"The most professional learning", zo schrijft, Eraut (1994, p. 98), "is 'on the job'." Dat is vanuit het voorafgaande niet zo verwonderlijk. Het startpunt van het leren van de professional ligt in de praktijk, niet in de theorie. Eraut onderscheidt drie vormen van professioneel leren: intuïtief, reactief en weloverwogen (*deliberative*). Het eerste gebeurt voor-bewust (Lortie's *apprenticeship-of-observation* is daar een voorbeeld van), het tweede gebeurt spontaan en incidenteel, half bewust zogezegd, het derde vindt welbewust plaats (Eraut, 2000, p. 116). Schön (1983) noemde deze laatste vorm van leren *reflection-on-action*. Wat ik eerder de intuïtieve en impliciete laag van de kennisbasis heb genoemd, is het resultaat van intuïtief, deels reactief leren. Het is praktische ervaring die wordt opgeslagen in wat Eraut - verwijzend naar Tulving - het episodisch geheugen noemt (idem, p. 117). Bruner (1966) zou benadrukken dat het hier met name om enactieve en iconische representaties gaat. Het is stil weten. Eraut spreekt daarnaast over het semantisch geheugen. Dat is het geheugen waarbinnen ervaringen worden opgeslagen in de vorm van symbolische representaties. Formele kennis is opgehangen aan symbolische representaties; je zou ook over (aan de hand van symbolen) gecodeerde kennis kunnen spreken (idem, p. 113). Door onderwijs, door studie en door formele en informele (werk)gesprekken eigent de professional het symboolsysteem toe dat de formele kennis van de beroepsgroep niet alleen representeert, maar ook codeert. We kunnen van (beginnende) professionalisering spreken als de (aankomende) professional zijn in het episodisch geheugen opgeslagen ervaringen aan de hand van het symboolsysteem van de beroepsgroep gaat uit-leggen, of anders gezegd: er aan op gaat hangen. Die aan dat symboolsysteem 'opgehangen' ervaringen worden vervolgens - als het goed gaat - in het semantisch geheugen opgeslagen. Eraut typeert dat geheugen als "propositional and public" (ibidem). In tegenstelling tot het individuele (idiosyncratische) episodisch geheugen bestaat het semantisch geheugen uit symbolische representaties die niet strikt individueel zijn; ze worden door de groep waartoe de professional behoort gedeeld. Het zijn representaties die als beweringen in de openbaarheid kunnen worden gebracht. Professionalisering is volgens Eraut nu precies dat proces waarbij idiosyncratische kennis omgezet wordt in symbolen gerepresenteerde, publieke kennis. En dat gebeurt als kennis uit het episodisch geheugen via symbolen getransformeerd wordt en in het semantisch geheugen wordt opgeslagen. In mijn woorden: als impliciet weten via het symboolsysteem van de beroepsgroep wordt geëxpliciteerd, en daarmee ook kan worden gedeeld.

Hier speelt de pedagogiek als vocabulaire van en voor de praktijk een cruciale rol. Ze bestaat uit een symbolisch representatiesysteem aan de hand waarvan enactisch en iconisch opgeslagen ervaringen onder woorden kunnen worden gebracht. Dat betekent dat individuele, in gedragsvormen en beelden opgeslagen ervaringen gesymboliseerd kunnen worden en daarmee ook: geconceptualiseerd. Het netwerk van symbolen waarmee ervaringen op een met anderen gedeelde manier gerepresenteerd en geconceptualiseerd kunnen worden, biedt tegelijkertijd de mogelijkheid - vanuit de in de praktijk opgedane ervaringen - nieuwe pedagogische betekenis te genereren. Juist de dynamiek tussen de in een specifieke (historisch-culturele) praktijk opgedane ervaringen en het symboliseren en conceptualiseren ervan in een door de beroepsgroep gedeelde taal, biedt de mogelijkheid dat de eigen kennis, maar ook die van de beroepsgroep kan worden ondervraagd, bijgesteld en vernieuwd (voor wat betreft lerarenopleiders: zie Vanassche, 2016, p. 34; zie ook Kools, 2013). De inbreng van de wetenschap kan hierbij een belangrijke rol vervullen. Onderzoeksgegevens kunnen aanleiding zijn vragen te stellen bij de

bestaande beroepspraktijk. De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk bevindt zich nu precies tussen de geleefde praktijkervaring van de professional en de van de praktijk losgemaakte kennis van de wetenschap (vgl. Pols, 2016, p. 252). Ze is kortom het waardegeladen medium tussen het bijzondere van de praktijk en het algemene van wetenschap.

De vraag is nu wat de praktijk vooruit brengt. De wetenschap kan dat niet. Daarvoor staat ze te veel los van de praktijk. Het is de pedagogische professional, of beter nog: de beroepsgroep van pedagogische professionals die de praktijk vooruit kan helpen. De pedagogiek is als theorie van en voor de praktijk bij uitstek het symbolisch medium van de pedagogische professional. Ze biedt hem niet alleen een richtinggevend ideaal, maar ook waardegeladen concepten waarmee hij in de praktijk opgedane ervaringen kan overdenken. Eraut beschouwt dat overdenken als motor van de professionalisering. Volgens hem leert de leraar, zo zagen we eerder, intuïtief, reactief en weloverwogen (*deliberative*). Die laatste vorm (van doelgericht en welbewust leren) is cruciaal voor het professionaliseringsproces van de leraar. De Zweeds-Noord-Amerikaanse psycholoog K. Anders Ericsson (1996) spreekt hier over *deliberate practice*.² Deze vorm van leren is niet alleen de motor van de professionele ontwikkeling, maar brengt daarnaast ook een dynamiek in de praktijk teweeg. Eraut wijst erop dat leraren concepten uit (symbolisch gecodeerde) kennisbestanden nooit zo maar toepassen. De leraar zal het concept 'passend' voor de eigen praktijk moeten maken (Eraut, 2004, p. 256). En precies dit passend maken brengt dynamiek: het is de dynamiek tussen doen, denken en communiceren (idem, p. 258). Die dynamiek brengt niet alleen de professionele ontwikkeling vooruit, maar ook - doordat ze nieuwe betekenissen genereert - de praktijk.

En nu de vraag: is het opleiden van leraren een pedagogisch praktijk? Een pedagogische praktijk is een praktijk waarin theorie en praktijk met elkaar verweven zijn. De pedagogiek uit zich in woord en daad, in weloverwogen spreken en handelen. Pedagogisch handelen - dat altijd een pedagogisch spreken impliceert - is niet alleen technisch, maar ook ethisch. Het is een handelen vanuit een pedagogische opdracht: een richtinggevend ideaal. Maar tegelijkertijd is het een handelen dat geworteld is in de praktijk, of beter nog: in de pedagogische praktijk opgedane ervaringen. De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk helpt de leraar die ervaringen aan de hand van symbolen uit te leggen. Dat uit-leggen is in potentie een vorm van onderzoek, geen op generalisering gericht sociaal-wetenschappelijk onderzoek, maar een op het bijzondere gericht fenomenologisch-hermeneutisch onderzoek. Dat uit-leggen gebeurt steeds vanuit twee, pedagogisch gezien, cruciale vragen: 'Wat is hier aan de hand?' en 'Wat staat me hier te doen?' (Pols, 2016, p. 225). Dat uitleggen mondt in een oordeel uit, een oordeel dat gegeven wordt binnen een wisselende, veranderlijke historisch-culturele praktijk: dit is hier aan de hand en dit staat mij te doen vanuit de opdracht waarvoor ik sta. De pedagogiek van en voor de praktijk helpt de leraar niet alleen de situatie waarin hij zich bevindt uit te leggen, maar helpt hem ook - en dat is uiteindelijk waar het om gaat - weloverwogen te handelen en achteraf dit handelen op zijn pedagogische waarde te beoordelen. Dat weloverwogen handelen maakt dat de leraar gaandeweg een expert kan gaan worden, dat bewust verworven kennis als stil weten kan gaan indalen en een rol kan gaan spelen bij wat Eraut het intuïtieve en reactieve leren van de leraar noemt.³ Dat noemt Shulman 'wijsheid van de praktijk'. Is dat weloverwogen handelen ook niet de kern van professionaliteit zoals Gardner en Shulman die definiëren?

De vraag of het opleiden van leraren een pedagogische praktijk is, kan nu beantwoord worden. Ja, het is een pedagogische praktijk. De opdracht waar lerarenopleiders voor staan is aankomende leraren in de pedagogische praktijk van de leraar in te leiden. Dat is geheel in overeenstemming met de opdracht waar elke opvoeder en leraar voor staat: een op emancipatie gerichte opdracht. De aankomende leraar is weliswaar geen kind meer, maar hij heeft wel een (bege)leidende hand nodig. De taak van de opleider is hem als meedoend, meedenkend en betekenisverlenend subject in het pedagogisch denken en doen van de leraar in te voeren. Dat invoeren is een pedagogische praktijk. Want ook de opleider heeft een pedagogiek van en voor de opleidingspraktijk nodig. De contouren van die pedagogiek heb ik elders als generieke kennisbasis van de lerarenopleider (op de pabo) geschetst (Pols, 2017).

Tot slot: de virtueuze lerarenopleider

Gert Biesta pleit aan het eind van zijn *Het prachtige risico van onderwijs voor virtueuze leraren*. Een virtueuze leraar is in staat "wijze onderwijspedagogische oordelen" te vellen (Biesta, 2015, p. 198). Dat vraagt oefening, zegt hij. Maar het vraagt ook om voorbeelden. En daarom dienen lerarenopleiders virtueuze opleiders te zijn en dat betekent: aankomende leraren - vanuit de verschillende rollen die zij vervullen en taken die ze daarbij uitoefenen - met woord en daad in te leiden in de pedagogische praktijk van de leraar.

Referenties

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012: referentiekader voor de beroepsgroep (2012). Z.p.: Velon.
- Beekman, T., & Mulderij, K. (1977). *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 624-640.
- Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Bloom, B.S., Egelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J., & Krathwohl, D.R. (red.) (1971). *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. 1. Het cognitieve gebied* (A. van Meerten, vert.). Rotterdam/Antwerpen: Universitaire Pers Rotterdam / Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 1956).
- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge (Mass)/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ceulemans, C., Struyf, E., & Simons, M. (2016). Handig instrument of sturend mechanisme? Over de werking van beroepsstandaarden voor leraren en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 53-63.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1997 [1910]). *How we think*. Mineola (New York): Dover Publications.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Abingdon (Oxon)/New York: RoutledgeFalmer.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 246-273.
- Ericsson, K.A. (1996). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New York/London: Psychology Press.
- Ewijk, H. van, & Kunneman (red.) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Gardner, H., & Shulman, L.S. (2005). The professions in America today: crucial but fragile. *Daedalus*, 13-18.
- Herbart, J.F. (1986). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In Herbart, J.F., *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner* (pp. 71-191). Stuttgart: Klett-Cotta (oorspronkelijk gepubliceerd in 1806).
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (red.) (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigen-tijdse professional*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven: KU Leuven.
- Kelchtermans, G. (2013a). Zeg niet: 'Zelfstudie', maar LOEP-benadering, Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 45-48.
- Kelchtermans, G. (2013b). Praktijk in plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(3), 89-99.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- Levering, B., & Smeyers, P. (red.) (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Lortie, D. C. (2002 [1975]). *Schoolteacher* (Second edition). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Maulini, O., & Perrenoud, Ph. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience: conflicts des questions ou conflicts de réponses? In Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 141-154). Bruxelles: De Boeck.
- Melief, C., Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J.D. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 43-56.
- Meyer-Drawe, K. (2012 [2008]). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Flink Verlag.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. In *Teachers and Teaching: theory and practice*, 37(3), 125-142.
- Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider* (2012). Z.p.: Velov.
- Pauw, I. (2013). Professionele taal, de student en de lerarenopleider van de pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 119-129.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). *De leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Polanyi, M. (1974 [1958]). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy (Paperback edition)*. Chicago: The University of Chicago Press (oorspronkelijk gepubliceerd in 1958).
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2017). De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. In Geerdink, G., Pauw, I. *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding* (pp. 29-40). Velon: Breda. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis>.
- Ruyter, D. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In Kole, L., & Ruyter, D. de (red.), *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit* (pp. 77-88). Assen: Van Gorcum.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns* (pp. 49-69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In Geerdink, G., & Pauw, I. (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 29-39). Z.p.: Velon.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 95-106.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek (California): Left Coast Press.
- Van Veen, K, Zwart, R. Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Verloop, N., & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eindnoten

- ¹ Vgl. hier de uitspraak van Geert Kelchtermans: "De wijze van staan en het punt van waaruit men kijkt zijn bepalend voor wat men kan zien" (Kelchtermans, 2013b, p. 94). Vanuit die houding propageert Kelchtermans een "steeds weer gericht en kritisch terug [...] kijken op het eigen handelen, denken en voelen in de dagelijkse praktijk" (ibidem). Het door Kelchtermans c.s. ontwikkelde LOEP-project brengt die benadering als onderzoeks- en ontwikkelmethode voor professionals in praktijk (Kelchtermans, 2013a; 2013b; Vanassche & Kelchtermans, 2013).
- ² Met zijn staf deed Ericsson decennia lang onderzoek naar *expert performance*. Zijn conclusie is dat (jarenlang) doelgericht, stap voor voor stap doordacht en overwogen oefenen met feedback van experts (*deliberate practice*) daarbij cruciaal is. *Deliberate practice* heeft niets te maken met het bewijzen van bekwaamheidseisen (competenties) zoals dat binnen bepaalde lerarenopleidingen in ons land usance is. Eraut (1994, p. 138) wees er in de jaren 90 van de vorige eeuw al op dat deze vorm van competentiegericht onderwijs het ontwikkelen van expertise blokkeert. Zie ook Ceulemans, Struyf, & Simons, 2016; Kelchtermans, 2013b.
- ³ Dreyfus & Dreyfus (1986) kwamen op grond van onderzoek tot een vijf-fasen ontwikkelingsmodel van de professional. De laatste fase (expert) laat zich als volgt typeren: de expert baseert zich bij zijn handelen niet meer op regels en richtlijnen; hij laat zich door intuïtie en 'deep tacit understanding' leiden; alleen als zich nieuwe problemen voordoen vindt een weloverwogen (bewuste) analyse plaats; de expert 'voelt', kortom, aan wat in de praktijk mogelijk is en wat hem te doen staat (pp. 30-35). In Polanyi's termen: een expert beschikt over een uitgebreid subsidiair kennisbestand ('stil weten') van waaruit hij waarneemt, kent, begrijpt, werkt, handelt en oordeelt. Dat subsidiaire kennisbestand heeft hij in de loop van zijn beroeps carrière op grond van opgedane ervaringen en *deliberate practice* in dialoog met zijn collega's opgebouwd. Daarbij hebben niet alleen enactieve en iconische representatiesystemen een rol gespeeld, maar steeds meer ook symbolische systemen. Bij een pedagogisch professionele expert zit de pedagogiek niet meer in het hoofd, maar in de vingers. Pedagogiek is hier geïncorporeerd weten geworden. Eraut bouwt in zijn onderzoek naar de professionaliteit van de leraar op het onderzoek van Dreyfus & Dreyfus voort.

