

## HOOFDSTUK 6

# VAN KENNIS NAAR WIJSHEID: OVER HET BELANG VAN VERHALEN VOOR HET HANDELEN VAN LERAREN

JOS CASTELIJNS

*‘Het punt is, Rosa, besloot hij, dat verhalen de basale vorm zijn van ons begrip en inzicht. De architectuur ervan. Zonder verhalen zou de wereld uiteenvallen in betekenisloze onderdelen. Het is ons vermogen om verhalen te vertellen dat de wereld bijeenhoudt.’*

(Sander Kollaard, *Uit het leven van een hond*, 2020)

### **Inleiding**

De ambitie van dit boek is om vanuit verschillende perspectieven scherp te krijgen wat het inhoudt als we pedagogiek opvatten als betrokken handelingswetenschap. In dit hoofdstuk wil ik aan deze ambitie een bijdrage leveren vanuit een narratief perspectief. De vraag die ik in dit hoofdstuk wil beantwoorden, is: wat is het belang van een narratief perspectief voor het handelen van leraren? Bij de beantwoording van deze algemene vraag wil ik ingaan op de volgende deelvragen: a) Welke betekenissen hebben persoonlijke morele opvattingen van leraren voor hun handelen? b) Waarom is een pedagogisch perspectief nodig? c) Wat is de aard van de inzichten die de pedagogiek genereert? d) Op welke manier kan de narratieve methodiek ‘Professionele dialoog’ leraren helpen bij het verlenen van betekenis aan hun beroepservaringen? En e) Langs welke methodische wegen kan de pedagogiek inzichten genereren die dienstbaar zijn aan het handelen van leraren?

Allereerst ga ik aan de hand van een casus in op de betekenis van persoonlijke morele opvattingen van leraren voor hun handelen. Die opvattingen zijn van belang om het handelen een menswaardig gezicht te geven. Tegelijkertijd maakt het subjectieve karakter van die opvattingen leraren kwetsbaar, omdat ze geen exacte en onbetwistbare basis voor het handelen bieden. Aan de hand van Deweys transactie-theorie stel ik dat leraren via sociale interactie een intersubjectief moreel kompas kunnen ontwikkelen dat het eigen handelen zowel richting als legitimiteit verschaft. Ik redeneer vervolgens dat naast een moreel kompas ook een pedagogisch perspectief van belang is, om het handelen van leraren niet alleen een menswaardig gezicht te geven, maar ook om het pedagogisch wenselijk te maken. Van de pedagogiek mag verwacht worden dat zij daartoe concepten en theorieën ontwikkelt. Aan de hand van de casus laat ik zien hoe het concept ‘volwassen in-de-wereld-willen-zijn’, ontleend aan Biesta (2018), behulpzaam kan zijn bij het (her)interpreteren van de ervaring in pedagogische termen.

De pedagogiek is geen wetenschap die algemeengeldige uitspraken of adviezen genereert. Zij pretendeert ook niet objectief (in de zin van waardevrij) te zijn, zoals veel andere wetenschappen doen. De door haar ontwikkelde concepten en theorieën zijn bedoeld om leraren te helpen betekenis te verlenen aan beroepservaringen. Ze bieden een oriëntatie voor het handelen en verschaffen een rationale waarmee leraren hun keuzes en beslissingen kunnen legitimeren. De pedagogiek claimt een betrokken handelingswetenschap te zijn (Biesta, 2018). Dat houdt in dat zij leraren door middel van concepten en theorieën ondersteunt bij het transformeren van ervaringskennis in praktische wijsheid.

In lijn met Deweys wijsgerig pragmatisme stel ik dat niet de pedagogiek (met haar concepten en theorieën) bepaalt welke praktijk wenselijk is, maar omgekeerd, dat de pedagogische praktijk bepaalt welke theorieën en concepten voor leraren behulpzaam zijn met het oog op de door hen gewenste werkelijkheid.

Hierna beschrijf ik een methodiek, de professionele dialoog, aan de hand waarvan (aanstaande) leraren en hun opleiders hun eigen ervaringen kunnen onderzoeken, en het handelen dat daarin beslo-

ten ligt. Deze methodiek heb ik samen met Bas van den Berg en Karel Koolen ontwikkeld, op basis van onderzoek naar professionele dilemma's van leraren en lerarenopleiders. We hebben daarbij gebruikgemaakt van de biografisch-narratieve interviewmethode (Wengraf, 2001). Ik bespreek de kenmerken van deze methodiek, namelijk het gebruik van authentieke verhalen van leraren als uitgangspunt, het interpreteren van de ervaring aan de hand van pedagogische concepten en het voeren van een collegiale dialoog waarin gestreefd wordt naar intersubjectiviteit. Op basis van praktijkervaringen met de methodiek in de lerarenopleiding en op basisscholen concludeer ik dat het voeren van een professionele dialoog via deze narratieve aanpak voor veel (aanstaande) leraren en lerarenopleiders een weliswaar aantrekkelijke, maar geenszins vanzelfsprekende werkwijze is. Dat komt deels doordat sommige (aanstaande) leraren en lerarenopleiders een voorkeur lijkt te hebben voor een betogende in plaats van een narratieve manier van vertellen, waardoor het gezamenlijke interpretatieproces voor hen minder betekenis en diepgang krijgt. Een andere verklaring is dat niet alle scholen en opleidingen een traditie van narratief onderzoek hebben of expliciet over hun pedagogische opdracht nadenken. Daardoor kiezen veel (aanstaande) leraren en lerarenopleiders ervoor hun aandacht te richten op de technisch-instrumentele kanten van hun beroep, in plaats van op de morele en pedagogische aspecten ervan.

Vervolgens ga ik in op onderzoeksbenaderingen die de pedagogiek als academische discipline ter beschikking staan om kennis te genereren, waarmee leraren nieuwe handelingsperspectieven kunnen ontwikkelen. Naast benaderingen vanuit de geesteswetenschappelijke traditie (hermeneutiek, fenomenologie en dialectiek) kan de pedagogiek ook langs empirische weg studie maken van het handelen van leraren, in het bijzonder door een combinatie van ontwerp- en evaluatieonderzoek, gericht op de ontwikkeling van pedagogische programma's en curricula van de lerarenopleiding.

In de laatste paragraaf vat ik mijn belangrijkste conclusies samen en formuleer ik vragen voor toekomstig pedagogisch onderzoek. Daarbij ga ik in op de rol van de (aanstaande) leraar en die van de pedagoog/onderzoeker in de professionele dialoog, en op de participatie van leerlingen bij het interpreteren van situaties in de klas waarin hun persoonswording aan de orde is.

## Casus<sup>4</sup>

Yvonne is docent Engels. Tijdens een les over mondelinge communicatie aan één van haar havoklassen vraagt ze haar leerlingen om de stoelen aan de kant te schuiven en zich vrij door het lokaal te bewegen. Op haar teken vormen zij tweetallen die zich aan elkaar voorstellen en elkaar vertellen over een project dat ze laatst voor het vak Engels hebben uitgevoerd – allemaal in het Engels, uiteraard. Zij krijgen daar vijf minuten voor. Dan geeft Yvonne weer een teken en vormen de leerlingen nieuwe tweetallen, waarna het proces zich herhaalt. De klas heeft al enkele wisselingen achter de rug wanneer Yvonne merkt dat één van haar leerlingen, Boris, niet meedoet. Hij zit achter in de klas en kijkt naar buiten. Yvonne gaat naar hem toe en vraagt waarom hij niet meedoet. Zij vertelt:

Op dat moment draaide Boris zich ostentatief om, keek mij aan met een cynisch lachje en zei op luide toon dat hij ab-so-luut geen zin had in dit soort flauwekul. Hij gebruikte daarbij tamelijk grove en seksistische bewoordingen, die ik hier niet zal herhalen. Ik kon niet anders dan zijn weigering om mee te doen opvatten als een regelrechte provocatie.

Omdat Boris zijn stem verhief, viel de klas stil. Medeleerlingen waren getuige van wat zich afspeelde.

Ik wist even niet hoe ik moest reageren, was even helemaal van de kaart. Even heb ik me afgevraagd of ik Boris tot de orde moest roepen, hem verwijderen uit de klas misschien. Of moest ik zijn gedrag negeren en doen alsof er niets was gebeurd? Ik merkte hoe het hele gebeuren mij persoonlijk raakte. Ik was boos en geschokt door Boris' overduidelijke gebrek aan respect. Ik zei hem dat ik dit gedrag niet wenste te tolereren en waarschuwde hem voor de gevolgen wanneer hij niet zou meedoen. Achteraf gezien was dat meer een intuïtieve reactie dan een weloverwogen keuze. Ik had misschien met hem in gesprek moeten gaan, maar ik ben nu eenmaal niet iemand die graag de confrontatie aangaat. Ergens ben ik bang dat een conflict dan ten koste gaat van onze relatie, en dat is wel het

laatste wat ik wil. Overigens, na deze onderbreking ging de klas weer over tot de orde van de dag. Maar Boris bleef gewoon weigeren om mee te doen. Terugkijkend twijfel ik of ik wel de juiste keuze heb gemaakt.

### **Persoonlijke opvattingen als basis voor het handelen**

Het verhaal van Yvonne is een illustratie van handelingsverlegenheid. Wat moet een docent doen in deze situatie? Wat is wijsheid? Leraren ervaren voortdurend momenten waarin ze twijfelen over de beste manier om in te spelen op onverwachte situaties in de klas. In tegenstelling tot sommige andere professionals beschikt Yvonne niet over een onbetwistbare en exacte kennisbasis die haar voorschrijft hoe zij in deze specifieke situatie zou moeten handelen en die haar ondubbelzinnig voorschrijft: ‘als een leerling niet bereid is om met een groepsproces mee te doen, kun je het beste x of y doen’. In dat opzicht verschilt het werk van een leraar van dat van andere professionals, zoals een bouwkundig ingenieur. Bouwkundigen die een constructief probleem moeten oplossen, kunnen zich beroepen op een exact-wetenschappelijke kennisbasis. Met behulp van wiskundige modellen kunnen zij de noodzakelijke stevigheid van een constructie berekenen. Leraren beschikken weliswaar over wetenschappelijke kennis die hen in staat stelt om *evidence-informed* te handelen, bijvoorbeeld bij het omgaan met gedragsproblemen, maar dergelijke kennis zal Yvonne in de geschetste situatie nauwelijks helpen.

De verklaring daarvoor hangt samen met de aard van wetenschappelijke kennis, namelijk dat zij algemeengeldige uitspraken bevat die zogenaamd vrij van waardeoordelen zijn. Wetenschappelijke kennis houdt dientengevolge geen rekening met de specifieke context die op dat moment om handelen vraagt. In de tweede plaats doet wetenschappelijke kennis geen uitspraken over wat wenselijk is om te doen. Leraren vallen daarom vaak terug op hun eigen persoonlijke en professionele overtuigingen en waarden die zij in de loop van hun persoonlijke en professionele levensloop verworven en verinnerlijkt hebben (Castelijns, Koolen, Van den Berg & Albers, 2017). Zij hebben zich deze overtuigingen, waarden en bedoelingen zodanig eigen

gemaakt dat ze zich er vaak niet meer bewust van zijn. Ze handelen ernaar zonder er van tevoren expliciet over na te denken, meer intuïtief en improviserend dan planmatig en weloverwogen. Dat is ook begrijpelijk, omdat veel situaties nu eenmaal vragen om onmiddellijk handelen. Zo verging het in eerste instantie ook Yvonne. Zij ging een confrontatie met Boris uit de weg, misschien niet zozeer vanuit een weloverwogen keuze, maar omdat ze een hekel heeft aan conflicten. Dat conflictvermijdende gedrag komt voort uit waarden die zij zich heeft eigen gemaakt en die haar handelen vaak onbewust leiden. Zij keurt cynisme, grofheid en provocaties af en hecht aan waarden als respect en verbondenheid. Deze waarden geven haar handelen een menswaardig gezicht.

### **Kwetsbaar en handelingsverlegen**

Yvonne twijfelt over de juistheid van haar beslissing om niet de confrontatie met Boris aan te gaan. Die twijfel is begrijpelijk: zij heeft gehandeld vanuit haar eigen subjectieve referentiekader (Kelchtermans, 2008). Dat subjectieve referentiekader vormt de bril waardoor zij naar de wereld kijkt en waarmee zij betekenis geeft aan haar ervaring. Een subjectief referentiekader kan zo allesomvattend zijn dat het misschien niet in je opkomt om de wereld op een andere manier te bezien, of om je af te vragen of je opvattingen gerechtvaardigd zijn. Je zou kunnen zeggen dat de legitimiteit van de morele opvattingen van waaruit Yvonne handelt per definitie discutabel is. En precies dat maakt haar kwetsbaar: zij ervaart een kwetsbaarheid die kenmerkend is voor een mensgericht beroep als dat van leraar. Welke beslissing zij ook neemt, er zijn altijd andere perspectieven denkbaar, op basis waarvan je haar handelen zou kunnen bekritisieren (Kelchtermans, 2012).

Yvonne kan niet terugvallen op een algemeengeldige ethiek die bepaalt wanneer haar handelen goed is en wanneer niet. Maar hoe weet Yvonne nu of zij in moreel opzicht het juiste doet, als zij niet kan beschikken over algemeen erkende criteria voor wat goed is? Wat kan haar richting en houvast geven?

John Dewey biedt met zijn transactionele kennistheorie een oplossing voor dit probleem, namelijk het overstijgen van het eigen

subjectieve oordeel door het gezamenlijk construeren van gemeenschappelijke morele opvattingen:

Met Dewey dienen we de sociale interactie zelf als een constructieproces op te vatten, een proces waarin we onze individuele, ideosyncratische werelden omvormen tot een intersubjectieve wereld, een wereld die we delen met anderen en die oprijst uit en geconstrueerd wordt in en door het gezamenlijk handelen. (Biesta, 2005, p. 33)

Met andere woorden, wat Yvonne kan helpen is complementariteit tussen haar eigen opvattingen en die van anderen met wie zij sociale verbanden vormt, samenwerkt en interacteert, en op wie zij betrokken is: collega's, leerlingen, de beroepsgroep, de samenleving. Gemeenschappelijke opvattingen kunnen fungeren als een intersubjectief moreel kompas dat het eigen handelen zowel legitimiteit als richting geeft. Hoe groter de intersubjectiviteit, des te breder de legitimiteit van het referentiekader erkend wordt.

### **Menswaardig en pedagogisch wenselijk**

In de vorige paragraaf heb ik beschreven hoe Yvonne's handelen wordt ingegeven door persoonlijke opvattingen over hoe je als mensen met elkaar om hoort te gaan en samen een goed leven realiseert.

Maar voor opvoeden is meer nodig dan (gedeelde) opvattingen over wat bijdraagt aan een menswaardig leven. Want ook al handelt Yvonne humaan, dat betekent nog niet dat haar handelen bijdraagt aan de volwassenwording van Boris. Hier mist nog een pedagogisch perspectief. Hieronder zal ik bij wijze van voorbeeld zo'n perspectief schetsen. Ik baseer me daarbij op het werk van Biesta, met name zijn concept van 'volwassen in-de-wereld-willen-zijn' (Biesta, 2018). (Er zijn uiteraard andere concepten denkbaar aan de hand waarvan je een casus zoals deze in beschouwing zou kunnen nemen, maar daarover verderop meer.)

Onderwijs is een prachtige maar risicovolle onderneming (Biesta, 2016). Als leraar weet je van tevoren nooit hoe leerlingen zich zul-

len verhouden tot jouw welgemeende bedoelingen. Het verhaal van Yvonne laat zien hoe haar intenties stuiten op de vrije wil van Boris, die op dat moment overduidelijk iets anders in gedachten had dan het voeren van een gesprek in het Engels met een willekeurige klasgenoot. Yvonne's bedoeling was dat haar leerlingen vaardiger zouden worden in het voeren van een gesprek in het Engels. Zij wilde hen laten ervaren dat het voor een goed gesprek van belang is om bepaalde conventies in het oog te houden. Deze intenties verwijzen naar wat Biesta de socialiserende functie van onderwijs noemt. De kennis en de mores waarmee Yvonne haar leerlingen laat kennismaken, helpen hen om te kunnen functioneren in een samenleving die steeds internationaler wordt. Maar of de leerlingen die intentie delen, en wat zij vervolgens met die kennis, conventies en vaardigheden zullen gaan doen, hangt af van hun welwillendheid. Hier wordt de subjectificerende functie van onderwijs zichtbaar (Biesta, 2018), waarbij de volwassenwording van de leerling aan de orde is, of beter: zijn volwassen in-de-wereld-willen-zijn.

Wil Boris zich op verantwoordelijke en volwassen wijze verhouden tot het aanbod, tot anderen, tot de wereld waarvan hij deel uitmaakt? Wil hij op volwassen wijze omgaan met de vrijheid die hij als denkend en handelend subject nu eenmaal heeft? Yvonne heeft geen andere keus dan de vrije wil van Boris te erkennen en te ondersteunen. Natuurlijk, zij kan haar machtspositie gebruiken en Boris verbieden om grove taal te bezigen, ze kan hem (door te dreigen met vervelende consequenties – wat zij ook deed) proberen te dwingen om aan de activiteit mee te doen. Maar daarmee doet ze juist niet wat wenselijk is voor de persoonswording van Boris, namelijk in hem het verlangen wekken om zich op een volwassen wijze te verhouden tot zijn eigen vrijheid, om de kennis, vaardigheden en mores waarmee Yvonne hem laat kennismaken welwillend te benutten. Yvonne problematiseert Boris' gedrag als afwijkend, respectloos en storend. Zij weet niet hoe te handelen, omdat het frame van waaruit zij over het voorval denkt en spreekt (namelijk in termen van storend gedrag) haar gerichtheid op de pedagogische opdracht vertroebelt. Wat Yvonne kan helpen is een verbreding van haar referentiekader, waardoor ze het voorval op een andere manier kan zien en dienovereenkomstig kan handelen.



Een oriëntatie op haar pedagogische opdracht had Yvonne's ervaring in een ander licht kunnen plaatsen. Het had haar wellicht tot de conclusie gebracht dat het wenselijk was geweest met Boris in gesprek te gaan om hem tot het nemen van verantwoordelijkheid te verleiden. Zij had de afweging kunnen maken dat het vanuit pedagogisch oogpunt onwenselijk is om macht uit te oefenen, omdat je de leerling hiermee de kans ontnemt om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen. Ook het simpelweg tolereren van Boris' gedrag had hem de mogelijkheid ontnomen om die kennis en vaardigheden te ontwikkelen die hij nodig heeft om op volwassen wijze in de wereld te kunnen staan. Door het morele referentiekader te verbreden met een pedagogisch perspectief zou het handelen van Yvonne niet alleen menswaardig, maar ook pedagogisch wenselijk zijn geweest.

### Kwetsbaarheid omarmen

Kenmerkend voor het beroep van leraar is dat zich altijd onverwachte, complexe situaties voordoen die problematisch zijn en waarin dilemma's en ambiguïteit besloten liggen. Ogenscheinlijk bekende problemen krijgen in een nieuwe context een geheel andere betekenis. Elke volgende ervaring vraagt om een nieuwe duiding, en elke situatie doet een beroep op het oordeelsvermogen en de wijsheid van de leraar. Het is niet meer dan logisch dat veel leraren die onvoorspelbaarheid als lastig ervaren en de verleiding voelen om hun toevlucht te nemen tot snelle oplossingen, die de complexiteit reduceren en een praktisch houvast lijken te bieden.

Wanneer Schön (1983) spreekt over reflectie van leraren, introduceert hij de metafoor van de *swampy lowlands* en de *high grounds*. *Swampy lowlands* verwijst naar het ervaren van ambiguïteit in de uitoefening van het beroep. Deze laaggelegen gebieden zijn rommelig, chaotisch en onvoorspelbaar. De *high grounds*, de technisch-instrumentele aspecten van het beroep, daarentegen zijn overzichtelijk, rationeel en voorspelbaar, en daardoor aantrekkelijk. Maar de zekerheid die ze bieden, is slechts schijn; dit blijkt uit situaties waarin de intenties van de leraar botsen op de vrije wil van de leerling. De vraag is: hoe kunnen leraren worden ondersteund zodat zij weerstand kun-

nen bieden aan de verleidingen die hen naar de *high grounds* proberen te trekken, weg van de *swampy lowlands*? Wat kan leraren doen inzien dat ambiguïteit en professionele dilemma's nu eenmaal vaste kenmerken van het beroep zijn, waarmee je zult moeten leren omgaan? Wat kan hen helpen om de kwetsbaarheid die bij het beroep hoort te omarmen en hen doen inzien dat het streven naar 'zeker weten' het risico tot instrumentalisering en dehumanisering van het handelen in zich draagt?

### Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap

Pedagogiek is een academische discipline. Zij bestudeert het opvoedend handelen van leraren, de beslissingen die zij nemen met het oog op de volwassenwording van leerlingen.

De aard van de inzichten die de pedagogiek genereert, zijn – zoals ik hierboven heb aangegeven – niet voorschrijvend. Het betreft geen adviezen of voorschriften die zonder meer toepasbaar zijn in vergelijkbare situaties (zo er die al zijn). Dat komt doordat in de praktijk de verwachtingen, verlangens en perspectieven van de leraar en die van de leerling elkaar ontmoeten. Hoe die ontmoeting verloopt, waar die toe leidt en wat die voor beiden betekent, is principieel onvoorspelbaar. De pedagogiek genereert derhalve geen instrumentele kennis ('Als Yvonne x doet, dan zal Boris y doen'). Wel kan zij leraren concepten bieden om hun ervaring zodanig te herstructureren dat voor leerlingen de weg naar volwassen in-de-werld-willen-zijn open komt te liggen. Cleveland (1982) beschrijft dit herstructureren als een transformatieproces van kennis naar wijsheid. Wijsheid is ervaringskennis die met behulp van wetenschappelijke kennis wordt geherstructureerd.<sup>5</sup> In tegenstelling tot veel academische kennis is wijsheid situationeel. Wat wijs is in de ene situatie, hoeft dat nog niet te zijn in een andere. Dat betekent dat leraren niet zozeer de kennis die door de wetenschap wordt aangeboden, toepassen conform de bedoelingen van de onderzoekers en daarbij streven naar maximale betrouwbaarheid, maar dat zij die aanpassen aan de eisen van de context, hun opvattingen, overtuigingen en praktijkervaringen. Zij transformeren de kennis die de wetenschap aanreikt, passen de

concepten aan en ontwikkelen eigen concepten op basis van hun intenties en praktijkervaringen.

Pedagogische concepten kunnen leraren ondersteunen bij het in pedagogische termen herinterpreteren van de ervaring en bieden een oriëntatie voor het handelen. Dat betekent dat niet de pedagogiek bepaalt welke pedagogische praktijk wenselijk is, maar omgekeerd dat de praktijk bepaalt welke theorieën en concepten de leraar in deze specifieke situatie kunnen helpen te handelen, met het oog op de door haar gewenste werkelijkheid. Deze benadering staat bekend als Deweys wijsgerig pragmatisme (Van der Scheer, 2005). Pedagogiek is een academische discipline die studie maakt van het handelen van leraren met de uitdrukkelijke bedoeling hen met de ontwikkelde kennis te ondersteunen bij het reflecteren op beroepservaringen. Verder biedt zij leraren handelingsperspectieven die hen helpen de juiste keuzes te maken met het oog op de volwassenwording van leerlingen. En ten slotte biedt zij leraren een rationale voor het handelen, aan de hand waarvan zij hun keuzes en beslissingen kunnen rechtvaardigen. Op deze wijze helpt de pedagogiek leraren om te gaan met de kwetsbaarheid die het beroep nu eenmaal met zich meebrengt, en maakt zij waar wat zij claimt te zijn: een betrokken handelingswetenschap.

### **Professionele dialoog**

De betrokkenheid van de pedagogiek op het handelen van de leraar wordt zichtbaar in het reflecteren van leraren op eigen praktijkervaringen aan de hand van pedagogische concepten of theorieën. Hieronder schets ik een methodiek, de professionele dialoog, die leraren uitdaagt het eigen handelen in beschouwing te nemen. Deze methodiek is ontwikkeld in het kader van een onderzoek dat ik samen met onder anderen Bas van den Berg en Karel Koolen heb uitgevoerd (Castelijns et al., 2015), in opdracht van het Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM). De methodiek is gebaseerd op de aanname dat verhalen van leraren naar aanleiding van beroepservaringen inzicht kunnen geven in de waarden en opvattingen waarop leraren hun handelen baseren. Deze aanname wordt ondersteund door literatuur over narratief onderzoek (*narrative inquiry*), zoals Clandi-

nin (2000; 2007), Verhesschen (2003), Webster en Mertova (2007) en Kohler-Riesmann (2008), over de biografisch-narratieve onderzoeksmethode (Wengraf, 2001; Kelchtermans, 2008; 2012) en over responsief onderzoek (Abma & Widdershoven, 2006).

### **De methodiek heeft een drietal kenmerken.**

- Zij verleidt leraren om persoonlijke verhalen (narratieven) over betekenisvolle gebeurtenissen in hun beroepspraktijk te vertellen. Dergelijke narratieven hebben een feitelijk aspect (onder andere: wat gebeurde er precies, wie waren erbij betrokken, waar deed de gebeurtenis zich voor, welke keuze heb ik gemaakt?) en een ervaringsaspect (hoe heb ik het voorval ervaren, wat deed het met mij, wat maakte het lastig?).
- De methodiek nodigt leraren uit om naar aanleiding van narratieven te reflecteren op de dilemma's en ambiguïteiten die zij in de beroepspraktijk ervaren. De methodiek is gericht is op het zichtbaar maken van deze dilemma's en ambiguïteiten en de daarmee samenhangende bedoelingen, opvattingen en waarden van de leraar.
- De methodiek vraagt van leraren om in dialoog met collega's hun ervaringen te onderzoeken, met als doel het creëren van een nieuw handelingsperspectief. Dit nieuwe perspectief komt tot stand door verschillende perspectieven (intersubjectiviteit) met elkaar te verbinden, waarbij pedagogische concepten worden gebruikt.

De methodiek is gebaseerd op de uitkomsten van enkele studies waarin verhalen van leraren en lerarenopleiders zijn verzameld over betekenisvolle gebeurtenissen in de uitoefening van hun beroep, en waarin is onderzocht welke professionele dilemma's leraren (Castelijns & Van den Berg, 2015) respectievelijk lerarenopleiders (Castelijns et al., 2017) ervaren. In beide studies is de biografisch-narratieve interviewmethode gebruikt (BNIM; Wengraf 2001; Kelchtermans, 2008, 2012). Die houdt in dat met elk van de deelnemende leraren en lerarenopleiders drie individuele gesprekken zijn gevoerd. In het eerste gesprek, dat zich laat typeren als een open interview (Single QUESTION aimed at Invoking Narrative –SQUIN) stelden we de volgende vraag: 'Zou je mij je verhaal over jouw ontwikkeling als leraar/

lerarenopleider willen vertellen? Noem daarbij alle gebeurtenissen en ervaringen die daarin voor jou persoonlijk van belang waren.’ In het tweede gesprek (Particular Incident Narratives – PIN’s) gingen we nader in op kritieke momenten in het verhaal van de leraar of lerarenopleider. Ook dit tweede gesprek had de vorm van een open interview. Het derde gesprek (een semigestructureerd interview) diende om aanvullende informatie te verzamelen en bood de mogelijkheid om onze voorlopige interpretaties te checken en onze hypothesen te toetsen.<sup>6</sup>

De verzamelde verhalen zijn vervolgens gebruikt als materiaal voor dialoogsessies tussen respectievelijk studenten, leraren en lerarenopleiders (pabo). Het verhaal van Yvonne in de casus is daar een voorbeeld van.

### **De werkwijze die we hanteerden, was de volgende.**

- 1 De begeleider<sup>7</sup> koos één van de verzamelde verhalen en bewerkte die tot een bruikbaar narratief voor bespreking in de dialoogsessie.
- 2 In de dialoogsessie las de begeleider het narratief voor.
- 3 De begeleider nodigde de deelnemers uit om aan de hand van het narratief een persoonlijk verhaal rond een kritische gebeurtenis in hun eigen beroepsuitoefening met anderen te delen. De begeleider stelde daartoe een vraag als: *‘Aan welk persoonlijk verhaal doet dit verhaal jou denken?’* Hij of zij zag erop toe dat de deelnemers:
  - a. het narratief op zichzelf betrokken (*‘Hoe zet dit verhaal jou aan het denken over jezelf als leraar?’* *‘Wat herken je hierin van jezelf?’*);
  - a. een persoonlijk verhaal vertelden over een gebeurtenis en niet een persoonlijke mening verkondigden (*‘Neem ons eens mee naar zo’n moment waarop dat speelde. Wil je die film nog eens terughalen? Wat gebeurde er precies, waar was je, wie waren erbij? Welke keuze heb je gemaakt?’*);
- 4 De begeleider nodigde de deelnemers uit om samen betekenis aan elkaars verhalen te geven en elkaar vragen te stellen, bijvoorbeeld: *‘Wat deed het voorval met je? Wat vond je lastig? Waar werd je enthousiast van? Wat stond er op het spel? Welke belangen en*

*waarden botsten hier? Wat had je te verliezen? Wat zegt dit verhaal over de leraar die je bent of wilt zijn en waar je voor staat?’*

- 5 De begeleider introduceerde tijdens de dialoog relevante pedagogische concepten om de reflectie diepgang te geven, bijvoorbeeld: *‘Hoe heb je de leerling laten merken dat je zijn vrijheid om zich op eigen wijze tot de wereld te verhouden erkent en respecteert? Hoe heb je hem uitgedaagd om zich op volwassen wijze te verhouden tot anderen? Wat waren jouw redenen om eventueel tijdelijk de verantwoordelijkheid van de leerling over te nemen? Hoe heb jij de leerlingen laten ervaren dat jij als opvoeder beschikbaar bent en dat zij op jou kunnen vertrouwen? Hoe heb je leerlingen laten ervaren dat je vertrouwen in hen hebt? Hoe draagt jouw handelen bij aan de persoonswording van de leerling? Wat neem je voor?’*

In zowel het biografisch-narratieve interview als de dialoogsessies bleek dat narratief vertellen voor een deel van de (aanstaande) leraren en lerarenopleiders geen vanzelfsprekendheid is. Velen van hen bleken te neigen naar een betogende wijze van vertellen en verkondigen eerder meningen dan dat zij persoonlijke verhalen vertelden (Castelijns et al., 2017). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat sommige (aanstaande) leraren en lerarenopleiders hiermee voor een betrekkelijk veilige weg kozen. Met betogen kun je je twijfels en onzekerheden nog wel verhullen en je mening als een vaststaande zekerheid poneren. Met persoonlijke verhalen over waargebeurde voorvallen lukt dat niet zo makkelijk. Een mening geven kenmerkt zich door zekere mate van vrijblijvendheid, terwijl een narratief je vraagt om de ‘plek der moeite’ (Wierdsma, 1999) te onderzoeken, je uitdaagt om het daar uit te houden, ondanks dat het vaak geen comfortabele plek is om te verblijven. Op de plek der moeite realiseer je je dat je moet kiezen uit handelingsalternatieven, waaraan ingrijpende negatieve consequenties kunnen kleven. En elke keuze die je maakt, heeft impact op de manier waarop je jezelf ziet als professional, op je professionele zelfbeeld en zelfwaardering (Kelchtermans, 20012). Een narratief laat zien dat je je realiseert dat het pedagogische werk twee kanten heeft, zoals Van Manen (2014) stelt, namelijk het streven naar wijs en tactvol handelen enerzijds en het reflecteren op,

het twijfelen aan en bekritisieren van dat handelen anderzijds; in het narratief toont zich de kwetsbaarheid van de leraar.

Een tweede verklaring voor het gegeven dat narratief vertellen voor veel leraren en lerarenopleiders niet vanzelfsprekend is, is dat in scholen en opleidingen vaak geen traditie bestaat waarin narrativiteit wordt gewaardeerd en professionele dialoog over morele en pedagogische dilemma's een plek heeft (Van den Berg & Castelijns, 2018). Deelnemers aan dialoogsessies zijn er doorgaans enthousiast over en geven aan deze als waardevol te ervaren. Velen van hen benoemen dat ze als gevolg van de 'waan van de dag' bijna nooit aan dergelijke gesprekken met collega's toekomen en dat ze dat jammer vinden. Tegelijkertijd blijkt het moeilijk om concrete afspraken te maken over het voortzetten van de dialoog. Vaak heeft dat te maken met de aandacht die wordt opgeëist door andere zaken, zoals toetsing, inspectieverslagen en accreditatietrajecten. Klaarblijkelijk kiezen veel leraren en opleiders (ingegeven door de eisen of verwachtingen van de organisatie, de beroepsgroep, de politiek en de samenleving) ervoor hun aandacht eerder te richten op de technisch-instrumentele kant van hun beroep (de regels, de procedures, de opbrengsten) dan op de morele en pedagogische aspecten ervan.

### **Pedagogisch onderzoek**

Er rest nog één belangrijke vraag. Als de pedagogiek 'dienstbaar inzicht' wil genereren voor leraren (Beekman, 1972), langs welke methodologische weg of wegen zou zij dat dan kunnen doen? En wat is de aard van de kennis die zij daarmee genereert? Hierboven heb ik aangegeven dat het handelen van leraren niet gediend is met generieke uitspraken en zogeheten objectieve kennis, die een causaal verband veronderstellen tussen interventies van de leraar en het gedrag van de leerling. Dergelijke kennis is te algemeen en gaat voorbij aan de specifieke kenmerken van de context waarin leraren handelen, en bovendien gaat zij door haar vermeende waardevrijheid ook voorbij aan het normatieve karakter van het lerarenberoep. Leraren handelen zoals ze handelen omdat ze bepaalde intenties hebben. Een betrokken handelingswetenschap richt zich niet op het gedrag, maar

neemt die intenties en achterliggende motieven en morele opvattingen mee.

Wetenschappelijke studie van de ervaring kan concepten, theorieën en vragen genereren waarmee leraren hun eigen ervaring kunnen framen. De geesteswetenschappelijke pedagogiek laat voorbeelden zien van benaderingen waarbij onderzoek van de ervaring het uitgangspunt is, bijvoorbeeld de hermeneutiek, de fenomenologie en de dialectiek. Hermeneutiek is ‘op te vatten als de min of meer door regels geleide, systematische en methodische vorm van interpreteren van het menselijk handelen’ (Beugelsdijk & Souverein, 1989, p. 40). De hermeneutiek richt zich op het begrijpen van het handelen, meer specifiek de onderliggende bedoelingen en betekenissen ervan. De fenomenologie is gericht op het onbevooroordeeld (dus zonder alledaagse en/of wetenschappelijke dan wel wereld- of levensbeschouwelijke aannames) onderzoeken en beschrijven van de ervaren werkelijkheid, en op basis daarvan te komen tot de duiding van de kern van het onderzochte verschijnsel.

Een voorbeeld van een recente toepassing van de fenomenologie biedt IJsseling (2020), die ingaat op de ervaring van de onderbreking (onvoorziene gebeurtenissen die de aanvankelijke intenties van de leraar doorkruisen) en de kansen die deze biedt voor het aangaan of intensiveren van verbindingen met leerlingen. Ook het hierboven genoemde narratieve onderzoek naar professionele dilemma’s van leraren en lerarenopleiders biedt een manier om de kern van de ervaring te duiden. De dialectiek ten slotte bedient zich van de confrontatie van elkaar tegensprekende inzichten op basis van het principe these, antithese en synthese. Zo beschrijft Strasser (1976) de kern van het verschijnsel opvoeden als ‘verwekken van leven’, een synthese van leiden (these) en laten groeien (antithese).

Daarnaast zou de pedagogiek langs empirische weg het pedagogisch handelen van leraren kunnen onderzoeken. In dit verband kan gedacht worden aan ontwerponderzoek (*educational design research*; McKenny & Reeves, 2012), gecombineerd met sociaal-constructivistische vormen van evaluatieonderzoek (Guba & Lincoln, 1989). Voorbeelden zijn het onderzoek naar de toepassing van de afstemmingsstrategie (Stevens, Van Werkhoven & Castelijn, 2001) in het basisonderwijs en het onderzoek van Verhoeven (2012) naar de wer-



king van een programma voor de vorming van democratisch burgerschap op de basisschool. Ook het hierboven genoemde onderzoek naar de toepassing van de professionele dialoog is op te vatten als een combinatie van ontwerp- en evaluatieonderzoek. Empirisch onderzoek zou zich moeten richten op de ontwikkeling van pedagogische programma's of concepten voor het basis- en voortgezet onderwijs, maar ook op curricula van lerarenopleidingen. Het genereert kennis over de voorwaarden voor het toepassen van de bedoelde programma's dan wel curricula en de effecten ervan, maar biedt ook bouwstenen voor theorievorming met betrekking tot het handelen van leraren, hun opvattingen, hun intenties en de betekenis die dit handelen heeft voor leerlingen. Deze wetenschappelijke kennis heeft niet de bedoeling om als voorschrift voor de praktijk te dienen, maar kan leraren concepten bieden om eigen waarden, opvattingen en praktijkervaringen mee te verbinden.

### Conclusies en discussie

In deze bijdrage ben ik aan de hand van het ervaringsverhaal van Yvonne ingegaan op het belang van persoonlijke morele opvattingen voor het handelen van leraren. Ik heb uitgelegd dat leraren niet alleen een moreel kompas nodig hebben, maar ook een pedagogisch perspectief waardoor hun handelen zowel menswaardig als pedagogisch wenselijk kan zijn. De pedagogiek kan een handelingsperspectief bieden door het ontwikkelen van bruikbare concepten. Deze concepten kunnen leraren helpen bij het reflecteren op hun pedagogische opdracht en op hun handelen in de praktijk. Ik heb dat laten zien door de casus van Yvonne te beschouwen aan de hand van één specifiek concept, namelijk 'volwassen in-de-wereld-willen-zijn', dat ik heb ontleend aan Biesta (2018). Op basis hiervan heb ik voor Yvonne een alternatief handelingsperspectief geschetst.

Hier doet zich een belangrijk probleem voor. Ik heb namelijk voor één specifiek concept gekozen, maar het was natuurlijk denkbaar dat ik voor dezelfde casus andere concepten had genomen, bijvoorbeeld 'vertrouwen' en 'pedagogische tact' (Stevens & Bors, 2013), 'plaatsvervangende verantwoordelijkheid' (Langeveld, 1974) of 'onderbre-

king en verbinding' (Ijsseling, 2020), om er maar een paar te noemen. Dit gegeven roept de vraag op over de rol van de pedagoog en die van de leraar in kwestie. Op basis van welke overwegingen beslist de pedagoog welke concepten of theorieën hij bij de leraar zal introduceren met het oog op het genereren van een nieuw handelingsperspectief? Wat is precies de rol van de leraar zelf in het transformatieproces van kennis naar wijsheid? Als wij leraren zien als verantwoordelijke volwassenen, dan dienen wij hen te erkennen als actieve *agents*, die verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen handelen. Dat kan inhouden dat zij gebruikmaken van de concepten die de pedagoog hen aanreikt, maar het kan evengoed zijn dat zij doelbewust afwijken van de intenties van de pedagoog en de concepten modificeren, zodat ze passen bij de situatie en een bruikbaar perspectief bieden voor hun handelen. Niet de pedagoog, maar de leraar zelf fungeert hier als *agent*.

En ten slotte, niet onbelangrijk, de leerlingen. Het voorval waarover Yvonne vertelde, deed zich voor in het bijzijn van andere leerlingen. Zij waren getuige van wat zich afspeelde en zagen hoe Yvonne met de situatie omging. Daarmee was niet alleen de volwassenwording van Boris aan de orde, maar ook die van zijn klasgenoten. Had Yvonne de situatie kunnen bespreken met haar klas, Boris inclusief? Wat had dat van haar gevraagd? Hoe had zij een beroep kunnen doen op de actieve en verantwoordelijke rol van leerlingen, zoals Luc Stevens zo vaak heeft bepleit (zie onder andere Stevens, 2010)? Hoe had zij haar leerlingen kunnen uitdagen om gezamenlijk het probleem ter hand te nemen door te argumenteren, naar elkaar te luisteren, zich te verplaatsen in elkaars perspectief en zo samen te bepalen wat in deze situatie wijs en tactvol had kunnen zijn? Waar houdt de plaatsvervangende verantwoordelijkheid van de leraar op en begint de verantwoordelijkheid van de leerlingen? Het is aan de pedagogiek om op systematische wijze over dergelijke vragen na te denken.

## Literatuur

- Abma, T.A., & Widdershoven, G.A.M. (2006). *Responsieve methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemma.
- Beekman, A.J. (1972). *Dienstbaar inzicht. Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Berg, B. van den, & Castelijns, J. (red.) (2018). *Vertel verhalen, treed in dialoog, denk samen na. Integratie van professionele dialoogvormen in onderwijs en nascholing op vier hogescholen: kansen en belemmeringen*. Utrecht: CEPM.
- Beugelsdijk, F., & Souverein, C.R.M. (1989). Geesteswetenschappelijke pedagogiek. In Miedema, S. (red.), *Pedagogiek in meervoud* (3e druk) (pp. 17-66). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Biesta, G. (2005). Kennen als een vorm van handelen. John Deweys transactionele kentheorie. In L. Logister (red.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie* (pp. 17-33). Budel: Damon.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (oratie). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Castelijns, J., & Berg, B. van den (red.) (2015). *Een leraar blijf je altijd. Verhalen van leraren over persoonlijk meesterschap*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., Koolen, K., Berg, B. van den, & Albers, A. (2017). *Hij heeft mij geleerd wie ik ben. Verhalen van lerarenopleiders over professionele dilemma's*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., Koolen, K., Berg, B. van den, Compagnie, C., Knaapen, M., De Man, L., & Stamhuis, E. (2015). *Professionele dialoogvormen. Toelichting en verantwoording*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2021). Activity theory. In M. Ruijters & R.J. Simons (red.), *Canon van het leren*. Publicatie in voorbereiding. Deventer: Kluwer.
- Clandinin, D.J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Wiley.
- Clandinin, D.J. (red.) (2007). *Handbook of narrative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cleveland, H. (1982). Information as a resource. *The Futurist*, 16(6), 34-39.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londen: Sage.

- Ijsseling, H. (2020). *Bezielend en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding*. Rotterdam: Thomas More Hogeschool.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens (red.), *Leraar, wie ben je?* (pp. 13-21). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding, Katholieke Universiteit Leuven.
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langeveld, M.J. (1974). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Manen, M. van (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: NIVOZ.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. Londen: Routledge.
- Scheer, L. van der (2005). Wat ethiek vermag. Over de ethiekopvatting van John Dewey. In: L. Logister (red.), *John Dewey. Een inleiding tot zijn filosofie* (pp. 55-75). Budel: Damon.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Perseus.
- Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Stevens, L., & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L., Werkhoven, W. van, & Castelijns, J. (2001). *The attunement strategy: Reclaiming children's motivation by responsive instruction*. Genève: UNESCO.
- Strasser, S. (1976). *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Verhesschen, P. (2003). Narrativiteit en narratief onderzoek: De betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 276-291). Amsterdam: Boom.
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool* (dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Londen: Routledge.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured method*. Londen: Sage.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

### **Over de auteur**

Jos Castelijn was leraar in het (speciaal) basisonderwijs en studeerde orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. In 1996 promoveerde hij op een proefschrift over responsieve instructie in het basisonderwijs. Hij was onder andere werkzaam als onderzoeker bij het NIVOZ en als lector bij Interactum, Utrecht. Momenteel is hij lector aan Hogeschool de Kempel in Helmond.