

Pedagogiek als tweede natuur

Over de noodzaak van een kwalitatief
hoogwaardige pedagogische relatie tussen
leraar en leerling in het beroepsonderwijs

Piet Boekhoud



■ openbare les

Pedagogiek als tweede natuur

**Over de noodzaak van een kwalitatief hoogwaardige
pedagogische relatie tussen leraar en leerling in het
beroepsonderwijs**

Colofon

ISBN: 978905179xxxx

1^e druk, 2011

© 2011 Rotterdam University Press

Tekst: Piet Boekhoud en Marja Liefwaard

Dit boek is een uitgave van Rotterdam University Press van Hogeschool Rotterdam

Hogeschool Rotterdam
Dienst Concernstrategie
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam
www.hogeschoolrotterdam.nl

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the Publisher.

Pedagogiek als tweede natuur

Over de noodzaak van een kwalitatief
hoogwaardige pedagogische relatie tussen
leraar en leerling in het beroepsonderwijs

Openbare les
In verkorte vorm uitgesproken
door Piet Boekhoud,
Lector Pedagogiek van het
beroepsonderwijs
Hogeschool Rotterdam

28 september 2011

Rotterdam
University Press



"Zouden ze er echt allemaal zo over denken?"

Julian trok zijn mond strak. "Je probeert me aan het twijfelen te brengen."

"Natuurlijk doe ik dat", zei mijn vader. "Ik ben je aan het opvoeden."

Julian lachte. "Duurt dat nog lang?"

"Ik ga er tot mijn laatste dag mee door," zei mijn vader.

"Wat een vreselijk vooruitzicht."

(Soldaten huilen niet. Rindert Kromhout)

Inhoudsopgave

1. Het goud van het beroepsonderwijs	9
"Nooit in het beroepsonderwijs en zeker niet in de Randstad"	9
Het pedagogische aspect	10
Het lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs	12
2. Pedagogisch optimisme	15
Tekenen aan de wand?	15
De plicht tot optimisme	16
3. De jeugd van tegenwoordig	19
Pedagogische verlegenheid	19
Volwassen worden	20
4. Volwassen worden in het beroepsonderwijs	23
Het doel van het beroepsonderwijs	24
5. Optimistische pedagogiek in het beroepsonderwijs	25
Ruwe diamanten	25
Vorming of pedagogiek?	25
Pedagogiek van het beroepsonderwijs	27
6. Arbeidsidentiteit als voertuig	29
Praktijkonderzoek door studenten Lerarenopleidingen Hogeschool Rotterdam	29
Arbeidsidentiteit en volwassen worden	29
7. Moral enterprise	33
8. Hoe graaf je een pedagogische bedding?	35
Pedagogische relatie	35
De pedagogische relatie is een gezagsrelatie	35
Structuur en sturing vanuit echte aandacht	36
Juiste match leerling - stage-/leerwerkplek is een pedagogische keuze	36
Reflectie en veiligheid zijn vanzelfsprekend	37
Pedagogisch klimaat	37
Pedagogiek maakt onderdeel uit van vakmanschap leraar	38
Verwar pedagogiek niet met zorg	38
Sociale media: maak er een pedagogische bedding van	38
9. Wat moet de leraar daarvoor kunnen?	39
Wat moet de leraar daarvoor ZIJN?	40
Congruentie in (talent) ontwikkeling van leerling en leraar	42
10. Goed voorbereid op de pedagogische opdracht?	43
11. Je eigen pedagogische bedding graven	45
12. Het lectoraat Pedagogiek van het beroepsonderwijs	47
Kenniscentrum Kennisontwikkeling	47
Netwerken En Co-Creatie	47
Doelen en doelgroep van het lectoraat	49
Een werkprogramma in ontwikkeling	49
Een begin van een digitaal debat en virtuele ervaringen	50
13. Tot slot	51

1. Het goud van het beroepsonderwijs

“Nooit in het beroepsonderwijs en zeker niet in de Randstad”

Een onuitgesproken gedachte van een beginnend docente. Toch ging ze. Ze had geen keuze. Er was een tijdelijke vacature in het mbo in Rotterdam. En ze bleef. Al twintig jaar geeft ze met veel plezier les op het Albada College.

Waar halen leraren, vooral zij die in het beroepsonderwijs werken de moed en de inspiratie vandaan om elke dag opnieuw naar hun werk te gaan? Berichten over het onderwijs zijn zelden positief. Vooral het mbo en tegenwoordig ook het hbo worden geplaagd door een slecht imago. Het heersende beeld van het mbo is, dat het wordt bevolkt door ingewikkelde en agressieve jongeren met enorme leerachterstanden. Bovendien zou de leraar er geen les meer geven, want ze doen aan competentiegericht onderwijs.¹ Of zoals die docente² het zo treffend zei:

“Met vrienden en kennissen pratend merk ik dat zij een andere samenleving voor ogen hebben dan ik. Ze lezen over de problemen in de maatschappij, de jeugd die niet wil deugen, het onderwijs dat niet voldoet, maar ik zie zoveel gewone, lieve leerlingen voor mijn neus zitten. Zoveel bijzondere mensen die veel hebben meegemaakt soms, waar je even door heen moet breken, maar dan zie je de andere kant van mensen. Dan zie je een andere samenleving.”
(docente Albada College)

Ze zijn er nog, leraren die dagelijks met plezier aan het werk te gaan ondanks de negatieve beeldvorming over het beroepsonderwijs, de grote stad, de jeugd en allochtone jongeren.

“Juist dat beroepsonderwijs met die leerlingen die vaak niet uit de verf kwamen in het algemeen vormend onderwijs, die soms al een heel leven achter de rug hebben, is zo boeiend. Het is enorm inspirerend om dan bloot te leggen dat wat de jongeren in zich hebben. Iets dat ze vaak al lang zijn kwijtgeraakt of nooit ontdekt hebben. Als je dat raakt, dan ontstaat er iets moois.” (docent Albada College)

Tegen de verdrukking in benadrukken deze bevlogen leraren - zowel jonge docenten als oude rotten in het vak - dat ze vooral vreugde beleven aan hun vak als ze hun leerlingen kunnen ‘raken’ in hun kern. Als ze jongeren helpen hun talent³ te ontdekken in de letterlijke beteke-

1 De Volkskrant d.d. 31 maart 2010 en 6 april 2010

2 Citaten in hoofdstuk 1. en op pag. 7 zijn van docenten van het Albada College. Ze zijn verzameld door Piet Boekhoud en Marja Liefwaard in interviews over geïnspireerd docentschap in de jaren dat Piet Boekhoud voorzitter van het College van Bestuur van het Albada College was.

3 We zullen regelmatig het woord ‘talent’ gebruiken. Er zijn verschillende opvattingen over wat talent precies is. Wij sluiten aan bij de brede invulling van het concept talent van het Kenniscentrum Kennisontwikkeling, waarbij het er primair om gaat dat alle leerlingen het beste uit zichzelf weten te halen: jezelf overtreffen. (zie ook missie en visie Hogeschool Rotterdam) De volwassenen rondom het kind hebben de pedagogische opdracht om de diverse talenten van het kind te herkennen en te stimuleren. In drie leefwerelden thuis, school en omgeving worden de talenten van het kind aangesproken, uitgedaagd en ontwikkeld. (Onderzoekprogramma Kenniscentrum Talentontwikkeling. Versie 1 juni 2011)

nis van het woord: het dek weghalen, waardoor er iets blootgelegd wordt: een talent, aanleg of interesse. Deze leraren bedenken steeds opnieuw manieren waarop ze hun leerlingen kunnen bereiken en hen verder kunnen brengen in hun ontwikkeling. En als dat lukt, dan inspireert hen dat weer.

"Eerst neem ik ze mee, laat ik hen de weg zien met de daarbij behorende rechten en plichten. Ik doe er mijn best voor om te laten zien dat ze mij kunnen vertrouwen. Ik doe wat ik zeg. Tegelijkertijd laat ik hen hun eigen mogelijkheden zien en daag ze uit daarin te geloven en ze te vermeerderen. Indien ze zelfstandig hun weg gaan en mij vragen: mag ik... .. dan ben ik erg trots op ze, ze gaan hun eigen pad maken en lopen! Op alle fronten prijs ik ze de hemel in en schop ze onder hun achterste als dat nodig is." (docent Albada College)

"Hoewel ik soms flink kan worstelen met de mentaliteit van mijn leerlingen, leer ik steeds meer daar doorheen te kijken en de persoon werkelijk te zien. Dat is mooi, van daaruit kun je iets bereiken." (docente Albada College)

"Ik probeer in mijn lessen altijd zo dicht mogelijk bij de leerlingen te blijven. Het kan ontzettend moeilijk zijn om echte betrokkenheid bij hen te bereiken. Wanneer een leerling na de les naar mij toekomt of in een mailtje een vraag stelt of een eigen verhaal over de lesstof vertelt, of wanneer ik leerlingen op de gang met elkaar over de les hoor praten, dan is mijn doel bereikt. Het is 'aangekomen'. Het heeft iets losgemaakt. Daar zit de winst!" (docente Albada College)

Het pedagogische aspect

Opvallend aan de uitspraken van deze leraren is dat ze alle ingaan op de interactie tussen leraar en leerling. Het handelen in een pedagogische relatie met hun leerlingen, dat is wat hen het meeste inspireert. Geen van deze groep bevlogen docenten vertelt graag leraar te zijn vanwege een methode, een interessant computerprogramma of een prachtige docentenkamer. De nadruk ligt voor hen op de (persoons) ontwikkeling van de jongere: *door een mentaliteit heen kijken, zelfstandigheid bevorderen, het stimuleren van verantwoordelijkheid dragen en eigen keuzes maken, de buitenkant afpellen*. Zo'n geïnspireerde leraar benoemt hiermee het pedagogische aspect van het onderwijs dat jongeren ondersteunt in hun (talent) ontwikkeling en volwassenwording. Vanuit oprechte aandacht voor de ene leerling brengt hij hem in aanraking met onbekende en onverwachte thema's of gebeurtenissen. Hij 'dwingt' de leerling om na te denken over wat hijzelf van waarde vindt en wat zijn eigen perspectief en zijn eigen rol daarin is.

Dit pedagogische aspect van het (beroeps) onderwijs is in onze ogen de laatste decennia onderbelicht gebleven. Veel leraren voelen zich onthand als het gaat om de pedagogische relatie. Moeten en mogen zij zich nog wel zo direct met de ontwikkeling en volwassenwording van hun leerlingen bemoeien? En kunnen ze dat wel? Leraren stellen zich regelmatig terughoudend op als het gaat om zaken als: je verantwoordelijk gedragen, waarden en moraliteit. Ze willen hun leerlingen niet indoctrineren (Onderwijsraad 2011). Soms is er sprake van desinteresse of onwetendheid bij leraren als het om pedagogiek gaat.

Niet alleen op de scholen, maar in de gehele maatschappij zien we een pedagogische verlegenheid. Voorgaande generaties hebben zich bevrijd van de knellende banden van kerk en ideologieën (Onderwijsraad 2011). Individuele keuzevrijheid is een groot goed geworden.

Deze ontwikkeling lijkt ons te ver doorgeschoten. In de huidige samenleving worden we nu vooral geconfronteerd met de keerzijde ervan: onzekerheid, grote ik-gerichtheid en een verdere segregatie.⁴

We doen onze leerlingen, maar ook onze leraren tekort als we hen de pedagogische relatie onthouden. Het pedagogische aspect van het onderwijs en de pedagogische relatie met de leerlingen vormen voor de leraar niet alleen een inspiratiebron, het is bovendien een middel om het eigen talent ten volle in te zetten. Het gaat immers niet alleen om zijn vakken kennis en zijn didactische vaardigheden, maar hij zet al zijn creativiteit, zijn eigen inspiratie en lerende vermogen in. Zijn kern. Zijn eigen talent. Dat vind ik vakmanschap. Dat is professionaliteit: een combinatie van kennis, kunde en karakter (Van der Sluis 2010). Dat leidt tot professionaliteit met bezieling.

De pedagogische opdracht behoort tot het hart van het onderwijs. Onderwijs en opvoeding zijn innig met elkaar vervlochten, opdat jongeren begeleid worden bij hun ontwikkeling tot participerende burgers en werkers (Erdsieck 2005).

Juist in het beroepsonderwijs. Een leraar in het mbo bereidt een jongere voor op een beroep. Hij laat hem ervaren welk werk hij gaat doen en wat dat van hem vraagt: motivatie, taakopvatting, bepaald gedrag, uiterlijk, taalgebruik. Dit heeft een normatieve kant. Als leraar moet je je daarvan bewust zijn. Het beroepsonderwijs is bij uitstek geschikt om een jongere met andere werelden in contact te brengen, zodat hij zich verder kan ontwikkelen.

Daarom wil ik vanmiddag pleiten voor hernieuwde aandacht voor de pedagogiek in het beroepsonderwijs. Een stevige, pedagogische relatie tussen docent en leerling is één van de belangrijkste middelen in het onderwijs om jongeren te ondersteunen in de groei naar volwassenheid en verantwoordelijkheid. Door de leerling in contact te brengen met de wereld van de arbeid helpt de leraar de jongere zijn passie en aanleg te ontdekken. De leraar geeft hem bovendien richting door hem over zijn ervaring in de wereld van de arbeid (bijvoorbeeld door middel van stages of leer-werkplekken) te laten nadenken. De leerling ervaart daardoor hoe hij zich verhoudt tot werk en denkt na over wat van waarde is voor zijn loopbaan en leven.

Vanmiddag wil ik u ervan overtuigen dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de pedagogische relatie. Als leraren in het beroepsonderwijs in staat zijn kwalitatief hoogwaardige relaties aan te gaan en te onderhouden met hun leerlingen, zullen zij meer talenten blootleggen.

Maatregelen om de prestaties van het beroepsonderwijs te verbeteren zijn tot nu toe vooral gezocht in een strengere aanpak van verzuim en uitval. In extra begeleiding, zorg, en nauwgezet toezicht op prestaties. Onmisbare maatregelen, maar ze bewegen zich bijna alle in de periferie van het onderwijs en hebben niet opgeleverd wat we ervan verwachtten. Teveel

4 In het lectoraat staan we niet alleen in deze vooronderstelling getuige de recente publicaties en artikelen van o.a. Micha de Winter: *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding* en het advies van de Onderwijsraad: *Onderwijs vormt*.

jongeren vallen nog uit of halen niet het maximale uit zichzelf. De term *zesjescultuur* hoeft ik vanmiddag niet meer toe te lichten. Waar we het tot op heden in onze discussie over het onderwijs te weinig over gehad hebben is de kern van het onderwijs. De kern is datgene wat er in de klas gebeurt. Als we in staat zijn het onderwijs vanuit de kern te verbeteren, dan kunnen we verwachten dat minder jongeren uitvallen en meer jongeren een hoger niveau halen. Het is het waard om dit goed te onderzoeken. Het beroepsonderwijs leidt jaarlijks duizenden jongeren op. Jongeren die door de ontwikkeling van hun talent een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de economie. Dat gaat niet vanzelf. De uitspraken van de leraren laten zien dat zij soms moeite moeten doen. Zij kunnen jongeren echter een perspectief en een goede toekomst bieden door de mens in hen te zien. Door hun kwaliteiten en aanleg bloot te leggen. Zowel de talentvolle jongeren als de leerlingen die de school en de maatschappij de rug dreigen toe te keren, hebben recht op de aandacht van een leraar. Een leraar die in staat en bereid is een pedagogische relatie met de jongere aan te gaan.

Ik wil u er in deze les van overtuigen dat een pedagogische relatie niet een vanzelfsprekendheid is voor iedere leraar. Willen wij de talenten van leerlingen in het beroepsonderwijs aanboren, dan moeten wij allereerst investeren in onze (aanstaande) leraren.

In het onderzoeksprogramma van het Kenniscentrum Kennisontwikkeling wordt in dit verband gesproken over het 'Droste-motief': Hogeschool Rotterdam stimuleert de talentontwikkeling van de eigen docenten en onderzoekers, die op hun beurt de talenten van de studenten stimuleren, die weer op hun beurt de talentontwikkeling van de jeugd in Rotterdam gaan stimuleren. Ook bij een leraar moeten we op zoek naar zijn aanleg en talent. Bij een goede leraar is er sprake van een zekere aanleg om een pedagogische relatie aan te gaan. Een leraar moet bereid zijn om de aanleg verder te ontwikkelen. Een leraar moeten we net als de leerling in omstandigheden brengen om zijn talent te ontwikkelen. Pedagogiek moet als het ware zijn tweede natuur worden. Het beroepsonderwijs heeft goud in handen.

Het lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs

De Duitse hoogleraar pedagogiek Thomas Ziehe zei ooit in een interview:

"De leraar zie ik als een reis Leider naar vreemde gebieden. Hij haalt de leerlingen tijdloos uit hun zelfwereld zonder die in de schaduw te stellen van die vreemde gebieden."
(Ziehe, 2006)

Mijn lectorschap wil ik zien als reis leiderschap. Ik wil leraren en andere betrokkenen meenemen naar vreemde, maar soms ook bekende gebieden van de pedagogiek van het beroepsonderwijs. Ik wil mezelf en anderen in contact brengen met diverse praktijksituaties, waarin geïnspireerde leraren laten zien hoe zij een pedagogische relatie opbouwen en onderhouden. Die contacten verrijken ons denken.

Tijdens onze reis zullen wij ons gedachtegoed over het pedagogische aspect van het leraarschap steeds verder ontwikkelen en zo een bijdrage leveren aan het vakmanschap van zittende en toekomstige leraren. Samen met het reisgezelschap, dat bestaat uit:

- het kenniscentrum Kennisontwikkeling van Hogeschool Rotterdam, waarvan mijn lectoraat deel uitmaakt en met het onderwijsveld.
- De 7 ROC's en 1 AOC: Da Vinci, Zadkine, het Albeda College, Lentiz Onderwijsgroep, ROC Midden Nederland, De Leijgraaf, ROC Zeeland, Noorderpoort College.
- De leraren in het beroepsonderwijs

- De leraren in opleiding aan Hogeschool Rotterdam
- De (BPV)-bedrijven
- De overheid.

Het gedachtegoed is geen statisch geheel. Verbetering en verrijking van ideeën vinden voortdurend plaats door te leren van het debat met de partners en de ervaringen in de praktijk. De eerste verkenner zijn op pad geweest met een eerste versie van het gedachtegoed over pedagogiek van het beroepsonderwijs. De ideeën zijn getoetst in een interviewronde bij de deelnemende ROC's en AOC in een kleinschalig praktijkonderzoek van vier studenten van de lerarenopleidingen, die als ware pioniers het avontuur met mij aandurfden. Mijn vaste partner in het lectoraat is Marja Liefwaard. Zij verzamelt en ontwikkelt de ideeën, verwoordt ze in plannen, artikelen en lezingen. Marlous Wessels treedt op als praktijkbegeleider van de studenten. Mijn lectoraat is gericht op het samenbrengen van allen die een bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van pedagogiek van het beroepsonderwijs. Daar is ons werkprogramma op gericht dat ik aan het einde van deze openbare les kort zal toelichten (zie hoofdstuk 10). Maar eerst wil ik u meenemen op onze zoektocht naar de kern van het leraarschap in het (mid-delbaar)beroepsonderwijs. Wat is de bron van de ontwikkeling van jongeren tot volwassen en verantwoordelijke timmermannen, verpleegsters, technici, magazijnbedienden, onderwijsassistenten, verzorgsters, welzijnswerkers, kelners, kapsters, secretaresses, enzovoort? Ik sta met u stil bij de ideeën die we tot nu toe onderweg hebben opgedaan en nodig u uit uw ideeën en bevindingen hier straks aan toe te voegen.

2. Pedagogisch optimisme

Tekenen aan de wand?

Mijn reis in het onderwijs duurt al meer dan 40 jaar en soms ben ik bang dat ik mijn bestemming niet bereik. Op mijn tochten⁵ kwam ik vooral de laatste tien jaar behoorlijk wat jongeren tegen die niet meer mee doen op school en op de arbeidsmarkt. Stuk voor stuk leuke en interessante jongens en meisjes. Waarom slaagde de school waar ik destijds werkte – het Albada College – er niet in om al die jongeren te begeleiden naar een toekomst als vakman of vakvrouw? Want dat was toch de taak van het beroepsonderwijs: jongeren een vak leren en daarmee een toekomst bieden? En waarom slaagden andere scholen daar ook niet in? Ik sprak in mijn school veel met leraren, managers en met leerlingen. Ik riep op tot maatwerk, tot meer leren in de praktijk, tot boeien en binden van jongeren. Vaak was ik pessimistisch en vele anderen met mij. Was het niet vechten tegen de bierkaai? Ging het niet elk jaar slechter met jongeren? Soms zei ik zelfs hardop: “Als Rotterdam wil dat alle jongeren een startkwalificatie halen, dan moeten ze een andere bevolking kopen.” Teveel jongeren⁶ lijden immers onder problemen op allerlei gebied, waardoor ze nauwelijks aan school toekomen. Hulpverlening en zorg moesten op school worden aangeboden: snel ingrijpen op de plek waar je de jongeren kunt vinden. Op school dus.

In het onderwijs hebben inmiddels vernieuwingen plaatsgevonden om met boeiend en bindend onderwijs jongeren binnenboord te houden. In scholen voor voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs zijn stevige zorgstructuren ontwikkeld om leerlingen, die door problemen dreigen uit te vallen, voor het onderwijs te behouden. De overheid heeft geïnvesteerd in maatregelen om de uitval te bestrijden⁷, in regelingen rondom verzuimaanpak en leerplichthandhaving.

Al deze maatregelen juichte ik toe, maar ze lijken ons onvoldoende verder gebracht te hebben. De berichten in de media over falend onderwijs zijn pessimistisch van toon. Het publieke debat over het ontstaan van een onderklasse die niet meer meedoet is heftiger dan ooit. Columnisten bijten hun tanden stuk op het ‘on gezegde’ probleem in het onderwijs. Kinderen willen niet meer leren. Ze willen blingbling en een iPad. Het is een West-Europees probleem. Een taaie 10% van de bevolking levert geen maatschappelijke en economische bijdrage en voelt zich daar ook niet verantwoordelijk voor, zegt Martin Sommers (Sommers, 2011). In zijn reactie sprak Arnon Grunberg zelfs over de “onbruikbaren” die zowel economisch als maatschappelijk van generlei betekenis zijn. “Onbruikbaren moeten gedresseerd worden opdat ze de maatschappij niet ontwrichten” (Grunberg 2011).

Ook Anja Vink noemt – net als de columnisten – in haar 10 jaar durende onderzoek in het vmbo een onderklasse (Vink 2010). Maar liefst 20% van de 1,5 miljoen leerlingen in het Nederlandse

5 In de zomer van 2004 heb ik werkelijk vele wandelingen gemaakt door de stad om jongeren op straat te ontmoeten.

6 In het geval van Rotterdam bijvoorbeeld (Stadsregio Rotterdam, 2008, p. 2):

- In de stadsregio zijn er 300.000 jongeren tussen de 0 – 23 jaar.

- 20% van deze jongeren heeft problemen in de sfeer van opvoeding, ontwikkeling en onderwijs. Dat zijn 60.000 jongeren.

- De helft hiervan (dus 30.000 jongeren) kampt met een opeenhoping van problemen. Zij lopen ernstig risico helemaal geen onderwijs meer te volgen.

7 Zie www.aanvalopschooluitval.nl

basisonderwijs is achterstandsleerling. Sociale stijging van deze kinderen wordt bijna onmogelijk omdat de kansarme leerlingen op de basisschool worden uitgesorteerd en met elkaar op het vmbo terecht komen.

Hebben deze columnisten nu het onzegbare gezegd? Hebben zij onaangename woorden gegeven aan wat we al lezen in het rapport van de WRR, namelijk dat een deel van de jonge generatie dreigt te ontsporen, omdat ze te weinig sturing en begeleiding krijgen in hun ontwikkeling tot zelfstandige en mondige volwassenen nu de opvoeders (ouders, kerk, clubs, sociale gemeenschappen) vaak zijn weggevallen? (Vertrouwen in de school WRR 2007)

Of is het publieke debat typerend voor een beschaving op zijn retour zoals de historicus Niall Ferguson (Ferguson 2011) (Dijksma en Bieckmann 2008) ons wil doen geloven? Zijn we in het westen sinds de ontkerkelijking, de gebleken kwetsbaarheid na 9/11 en de economische crisis somber geworden over de kansen van onze bevolking en m.n. onze jeugd?

De plicht tot optimisme

Ik wil me niet laten leiden door dit pessimisme. Niet omdat ik mijn ogen wil sluiten voor een werkelijkheid. Integendeel, er zijn zorgwekkende feiten en cijfers te melden, maar omdat we het aan onze samenleving en vooral aan onze jeugd verplicht zijn om optimistisch te zijn. We kunnen ons geen pessimisme veroorloven.

Pessimisme voedt achterdocht en angst. Daaruit zal nooit iets moois groeien. Het doodt de creativiteit. Het verlamt het professionele handelen. Het vertrouwen verdwijnt. Foppe de Haan zei het zo mooi toen hij sprak over Jong Oranje:

“Als het team in elkaar dondert, komt dat vaak doordat mensen niet meer op elkaar durven te vertrouwen. Iedereen is dan alleen nog maar bezig fouten te voorkomen. Het is één en al controle en dan moet je het plezier terugbrengen.”

In de huidige samenleving zien we dit ook. In deze tijden van crisis hebben we de neiging om de bezieling op te offeren aan de doelmatigheid. We gaan controleren, snijden en saneren, maar we moeten ervoor waken dat we de ziel wegsnijden. Als de ziel uit de organisatie is, gaat zij ten onder⁸ (Roumen 2008). We zien het gebeuren in het onderwijs. We zien het in de zorg. Als ieder uurtje verantwoord moet worden, dan gaat dat ten koste van de creativiteit, van de aandacht, van het gesprek.

We moeten ervoor waken dat procedures en protocollen geen doel op zich worden die de oprechte aandacht voor jongeren en volwassenen en medewerkers in het onderwijs naar de achtergrond verdringt. In het onderwijs moeten we voortdurend zoeken naar evenwicht tussen prestaties en relaties (Roumen, 2008).

8 Roumen haalt hier Lenette Schuijt aan: Er moet evenwicht zijn tussen ziel en zakelijkheid. Inspiratie kan niet bloeien bij verzakelijking. Zakelijkheid zonder bezieling maakt van de school een kille, op resultaat gerichte organisatie. Maar bezieling zonder zakelijkheid creëert weliswaar een goede sfeer, maar de doelmatigheid kan dan uit het oog verloren worden

Een docent verwoordde het zo:

"Alles verantwoorden, elk uur, alles opschrijven. Er gaat zoveel tijd heen met de papierwinkel. Die tijd had ik aan mijn leerling kunnen besteden. Heb gewoon een beetje vertrouwen in mijn deskundigheid." (docent Albada College)

Te grote controledrift doodt de inspiratie bij docenten en doet ze de moed verliezen.

"Als Maarten Luther King had gezegd: 'ik heb een strategisch beleidsplan' in plaats van 'ik heb een droom' hadden zijn woorden nooit zoveel kracht en uitwerking gekregen" (Roumen 2008).

Pessimisme leidt niet alleen tot het verlies van vertrouwen, maar is bovendien een vruchtbare voedingsbodem voor de self fulfilling prophecy. Als je niets verwacht van het onderwijs, wordt er geen kwaliteit geleverd. Als je niets verwacht van jongeren, maken ze niets waar. Als je als docent niet gelooft dat je leerlingen iets kunnen bereiken, zullen ze niets bereiken. Een school met goed presterende leerlingen wordt gekenmerkt door 'collectief educatief optimisme'. Bij een collectief educatief optimisme geloven docenten dat ze het verschil kunnen maken (van Wieringen 2011).

Het gaat om bevlogen docenten die met andere ogen naar jongeren kijken. Leraren die handelen vanuit een *pedagogisch optimisme* (Hövels, Visser, Schuit 2006), zoals de docenten die ik hiervoor geciteerd heb. Zij zien vooral de potenties van hun leerlingen en stellen er eer in die bloot te leggen. De ogen waarmee je kijkt bepalen wat je ziet (Boekhoud, Liefwaard, Verhaar 2010).

Zonder bezielde docenten raken we talentvolle jongeren kwijt en dan verkwanselen we onze toekomst. "Het onderwijs bepaalt wat voor samenleving je krijgt; onderwijsinstellingen zijn de inrichters van de 21^e eeuw".⁹

9 Sjoerd Slagter in De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt. 2010

3. De jeugd van tegenwoordig

Pedagogische verlegenheid

Had ik gelijk toen ik uitriep: *Rotterdam moet maar een andere bevolking kopen?* Hebben we in deze tijd te kampen met ingewikkelder jongeren dan vroeger? De zorgen om de jeugd die niet wil deugen zijn toch van alle tijden?

"Onze jeugd heeft tegenwoordig een sterk hang naar luxe, heeft slechte manieren, min-achting voor het gezag en geen eerbied voor ouderen. Ze geven de voorkeur aan kletspraatjes in plaats van training ...Jonge mensen staan niet meer op als een oudere de kamer binnenkomt. Ze spreken hun ouders tegen, houden niet hun mond in gezelschap..en tiranniseren hun leraren".

Dit citaat van Socrates gebruiken we al generaties lang om onszelf te troosten: zie je wel dit is altijd zo geweest.

In 1966 gebruikte burgemeester van Hall het toen hij in de provotijd de stad Amsterdam toesprak. In 2011 siert het de inleiding van het onderzoeksprogramma van het Kennis-centrum Kennisontwikkeling van Hogeschool Rotterdam, waarvan mijn lectoraat onderdeel uitmaakt. Westenberg (2008) merkt zeer terecht op dat Plato deze woorden van Socrates optekende met de toevoeging dat het gedrag van de jeugd te wijten was aan een slechte opvoeding. De Romeinen namen vervolgens het standpunt in dat jongeren in principe een goede inborst hadden, maar dat ze begeleiding nodig hadden van een oudere, wijze man. Mannen werden tot hun 25^e begeleid. Pas daarna konden zij een verantwoordelijk lid van de samenleving worden (Harlow, Laurence 2002).

Dat is - denk ik - precies wat het opgroeien van de huidige generatie onderscheidt van dat van voorgaande generaties: er is terughoudendheid bij de opvoeders en gebrek aan éénzijdigheid in de opvoeding. Normendragende instituties zoals kerk, ideologieën, patriarchaat zijn weggefallen (Onderwijsraad 2011). De populaire cultuur is bij jongeren leidend geworden. Jongeren van nu hebben een eigen 'zelfwereld' die wordt beïnvloed door leeftijdgenoten, internet, markt, media en vooral de muziek en niet meer door de normen van een "hoge" cultuur. De 'zelfwereld' is het middelpunt van het wereldbeeld van jongeren geworden. Vrijheid en eigen keuzes maken is voor deze generatie vanzelfsprekend. Dat geldt ook voor mensen van middelbare leeftijd, maar zij kennen het contrast met hun eigen opvoeding en wegen hun keuzes daar tegen af. De huidige generatie kent dat contrast niet. Elk gedrag zien zij "als een individuele keuze die voortvloeit uit een stemming, voorkeur, of (on) vermogen (Ziehe 2006).

Vrijheid en zelf kunnen kiezen hebben positieve kanten, maar ze leiden ook tot afstand en zelfs botsingen met meer traditionele werelden zoals school en werk. Vrijheid geeft ook onzekerheid. Zeker nu de samenleving in cultureel en levensbeschouwelijk opzicht pluriformer is geworden. De keuzemogelijkheden zijn talrijk. Dit voedt de onzekerheid.¹⁰ Waarop baseren we ons in onze keuzes? Hoe spreken we elkaar aan op 'goed' en 'de juiste keuzes'? Wat zijn onze maatstaven?

¹⁰ Onderwijs vormt. Advies Onderwijsraad maart 2011

Die variëren nogal, omdat onze samenleving er niet langer één is van duurzame en stabiele verbanden, waarin waarden en idealen worden gepraktiseerd en voorgelegd. De verbanden in de huidige netwerksamenleving zijn vluchtiger, dynamischer en kort durend. Er is geen vanzelfsprekende sociale verbondenheid meer (vergl. Onderwijsraad 2011). Jongeren zijn meer dan vroeger op zichzelf aangewezen bij het maken van keuzes. Ze moeten ook meer de zingeving uit zichzelf halen, terwijl de druk van buiten om je uit te drukken en te ontplooiën alleen maar toeneemt. De documentaire *Alles wat we wilden* gaat in op deze onzekerheid en vertwijfeling onder twintigers die, ondanks hun succesvolle loopbanen, nog steeds op zoek zijn. Ze vertellen: *We kregen zoveel kansen, alles was mogelijk, al je creativiteit en zelfstandigheid mocht je inzetten, maar daardoor ervaar ik een voortdurende druk. Als het niet lukt, ligt het dus helemaal aan jezelf. Als er iets fout gaat, heb je het echt helemaal zelf gedaan. En je loopt zo snel achter.*

Mensen verdwalen bij het maken van keuzes, men wil te veel en het is nooit genoeg. Er zijn zoveel mogelijkheden waarmee je iets kunt bereiken, als dit niet lukt is het aan jezelf te wijten.¹¹

De onzekerheid onder jongeren en de behoefte aan structuur worden ook geconstateerd door de onderzoekers van Motivaction. Uit hun onderzoek naar de kansen van de huidige generatie jongeren op de arbeidsmarkt blijkt dat er twee hoofdstromen te zien zijn:

1. de zelfredzamen
2. de structuurzoekers.

De structuurzoekers - 39% van de jongeren - dreigen de aansluiting met de arbeidsmarkt te verliezen. Ze zijn slechter opgeleid, voelen zich vaak buitengesloten, zoeken naar structuur. Zij kunnen zelf de weg niet meer vinden die hen uitzicht geeft op werk en een goed bestaan. De structuurzoekers hebben meer behoefte aan directe, duidelijke instructies en feedback dan de zelfredzamen. Maar ook deze hoger opgeleide jongeren geven aan gekend en gezien te willen worden en graag iets te willen leren van mensen met ervaring. De structuurzoekers moeten duidelijk te horen krijgen voor welk beroep ze worden opgeleid en welke stapjes ze gaan nemen om daar te komen (De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt 2010).

Naast onzekerheid over een loopbaan, is er onzekerheid over de eigen identiteit. "Vooral bij jongeren in een zwakkere positie, jongeren die minder affectief, sociaal en cultureel kapitaal hebben meegekregen, kan dit leiden tot grote psychologische kwetsbaarheid. Zij ontwikkelen, grote, maar onzekere ego's en voelen zich snel aangevallen of tekortgedaan" (Onderwijsraad 2011).

Volwassen worden

Vrijheid en eigen keuzes maken is de huidige generatie met de paplepel ingegoten. Leef-tijdgenoten, media en sociale netwerken vormen hierbij de leidraad. Jongeren zijn in veel gevallen op jonge leeftijd al mondig, maar zijn ze daarmee volwassen in de zin dat ze een verantwoordelijk lid van de samenleving zijn?

Uit ons onderzoek in de ROC's komt het beeld naar voren, dat de meeste leerlingen in het mbo in zekere zin volwassen zijn: ze zijn in staat keuzes te maken en deze te beargumenteren, maar het is geen volledige volwassenheid. In een aantal ROC's werd gesproken over

¹¹ Alles wat we wilden. Holland doc 11 augustus 2010

partieel of gekozen volwassenheid. De meeste jongeren zijn goed in staat hun eigen leven zo in te richten dat het aangenaam is met de juiste voorzieningen. Bijbaantjes zijn zo geregeld, maar tegelijkertijd constateer ik – en met mij de geïnterviewde medewerkers in de ROC's – bij veel twintigers een zekere hulpbehoefte als het gaat om het uitstippelen van de toekomst. Keuzes maken voor studie en beroep en het omgaan met geld leveren meer dan eens problemen op. Het lijkt soms op een bewust wegkijken van de gevolgen van de keuzes die ze maken of op het juist niet kiezen voor volwassen en verantwoordelijk gedrag. Vooral wanneer het gaat om gedrag in officiële aangelegenheden zoals school en werk of ten opzichte van anderen in de samenleving of de wereld. De huidige generatie lijkt in de 21^e eeuw verantwoordelijkheden langer uit te stellen. Gingen in 1980 bijvoorbeeld veel jongeren op hun 16^e aan het werk en liepen ze rond hun 23^e achter de kinderwagen, in 2010 leren jongeren langer door, stellen werk en andere keuzes uit.

Wanneer is een jongere volwassen? Valt de seksuele volwassenwording samen met de psychologische volwassenwording zo rond het 16^e jaar? Sommige politici vinden van wel en pleiten voor stemrecht op je 16^e.

Maar jongeren zijn aan het einde van hun puberteit nog niet psychologisch volwassen. De adolescentie – het volwassen worden – loopt veel langer door. Het volwassen stadium kun je samenvatten in vier punten:

1. het vermogen om de eigen impulsen en emoties te controleren
2. de ontwikkeling van autonomie in relatie met ouders en leeftijdgenoten
3. de toenemende capaciteit tot inleven in een ander en begrip te hebben voor afwijkende standpunten
4. een toenemend gevoel van verantwoordelijkheid voor zichzelf en anderen (Westenberg, gebaseerd op adolescentiepsychologie van Cauffman en Steinberg)

De stadia in de groei naar volwassenheid blijken niet gekoppeld te zijn aan een bepaalde leeftijd. Onderzoek onder 3000 kinderen en jongeren naar deze ontwikkeling laat zien dat het gaat om schuivende panelen: bij elke ontwikkelingsstap komt er een nieuw thema naar voren. Op het laatst komt het verantwoordelijke paneel tevoorschijn. Het gaat er dan niet langer om 'wie ben ik', maar 'wie zou ik kunnen of moeten zijn'. Een jongere acht zichzelf verantwoordelijk voor de juistheid van zijn opvattingen, voor de consequenties van zijn gedrag en voor de manier waarop hij zijn eigen leven inricht en voor de kenmerken van zijn persoonlijkheid. "Met andere woorden, opeenvolgend leert de adolescent voor zichzelf op te komen, leert hij deelnemen aan een groepje gelijkgestemden, gaat hij zichzelf en anderen beter begrijpen, en ten slotte ontstaat een gevoel van verantwoordelijkheid voor het eigen doen en laten" (Westenberg 2008). Op welke leeftijd dit gebeurt varieert sterk. Een leeftijd van 23 jaar komt eerder in de buurt dan 16 jaar (Westenberg 2008¹² en Kunnen)¹³. Onderzoek naar de ontwikkeling van de hersenen (Westenberg 2008, Crone 2008) geeft ook inzicht dat de psychosociale volwassenwording geen gelijke tred houdt met de seksuele volwassenwording door de langzame groei van de prefrontale cortex. Deze speelt een cruciale rol bij sociaal gedrag en het vermogen om het standpunt van anderen te begrijpen.

12 Vergelijk in deze ook de ego-ontwikkeling: Lê Xuân Hy and Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development* (second edition) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

13 Saskia Kunnen zei als keynotespeaker op de conferentie Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren (2008): "ongeveer een kwart van de volwassenen blijft steken op het ontwikkelingsniveau van een vijftienjarige".

Voor sommige opvoeders is dit aanleiding om de opvoeding er dan maar bij te laten zitten. De hersenen van jongeren zijn nog niet volgroeid, dus waarom zou ik mijn energie aan opvoeding verspillen. Ook medische indicaties als ADHD en PPDNOS zijn soms aanleiding om de handen van de kinderen af te trekken. Je kunt er toch niets aan doen. De Winter (2011) geeft aan dat medische indicaties reden kunnen zijn voor het uitblijven van de opvoeding van kinderen. Ook de Onderwijsraad benoemt de verpsychologisering van het gedrag van jongeren. Als er te snel etiketten op jongeren worden geplakt dreigt het gevaar dat het gedrag en de ontwikkeling van jongeren niet langer onder de pedagogiek valt. De oplossing wordt gezocht in het organiseren van een goede zorgstructuur om het onderwijs. Daarmee lijkt de pedagogische taak van de leraar belegd bij jeugdhulpverlening of andere zorginstanties. We moeten er in het beroepsonderwijs voor oppassen dat straks niemand de jongeren meer begeleidt in hun ontwikkeling. We mogen in het onderwijs zelf niet bijdragen aan de groei van zowel een onderklasse die gewoon weigert om mee te doen als een groep gehospitaliseerde jongeren die niet mee *kunnen* doen.

4. Volwassen worden in het beroepsonderwijs?

Natuurlijk hoeven wij niet te wachten tot de prefrontale cortex klaar is met groeien. Het brein is trainbaar en juist in de adolescentiefase extra kneedbaar. Het is de gevoelige periode voor het aanleren van specifieke vaardigheden zoals plannen en wederkerigheid. Prosociaal gedrag en moraliteit komen niet spontaan uit het brein. De omgeving moet op het juiste moment de juiste prikkels aanbieden (Westenberg 2008). En het onderwijs heeft daarin een belangrijke rol. Geldt dit ook voor mbo met jongeren met een leeftijd rond de 20 jaar?

Toen ik in 1970 begon in het mbo vonden we de leerlingen al volwassen. Ze hadden hun voortgezet onderwijs afgerond en leerden nu als jong volwassenen voor een beroep. Als ze zich niet gedroegen, afwezig waren of tentamens niet deden, was dat hun eigen verantwoordelijkheid. Misschien hing het samen met de tijdgeest: het vrijheidsideaal van de jaren 60. Onze lange haren waren in de seventies nog lang niet verdwenen. Inmiddels lijken we door schade en schande wijzer geworden. In een aantal overheidsmaatregelen is de leeftijdsgrens naar boven opgetrokken. De kwalificatieplicht is verlengd tot 18 jaar. Verzuim wordt stringent geregistreerd en gemeld bij leerplicht/RMC. In Rotterdam kun je bij wijze van spreken tot je 23^e achter je vossen gezeten worden. En ouderbetrokkenheid staat hoog op de agenda van de ROC's en van de gemeente Rotterdam.

We zijn er inmiddels van overtuigd geraakt dat het middelbaar beroepsonderwijs in het begeleiden van jongeren tot volwassenheid juist een belangrijke rol moet spelen. We mogen niet verwachten dat de persoonsvorming van de leerlingen in het beroepsonderwijs voltooid is. Als traditionele levensbeschouwelijke instituties die hielpen bij de opvoeding van jongeren zijn verdwenen en als ouders het in sommige gevallen ook laten afweten, moeten we er voor zorgen dat in ieder geval het onderwijs de pedagogische taak weer op zich neemt en daarin de samenwerking zoekt met anderen die de jongere omringen. De pedagogische opdracht oppakken in bondgenootschap met andere 'opvoeders'. We zijn het verplicht aan een jeugd die zelf vraagt om:

- structuur
- vertrouwen: de motor waarop ze hard kunnen en willen werken.
- hen echt zien, horen en kennen in de zin van begrijpen
- geleidelijk aan de verantwoordelijkheid en ruimte krijgen, zodat zij zelf verantwoordelijkheid kunnen gaan dragen voor hun leven en hun (leer) loopbaan

Juist dit pedagogische element is niet meer vanzelfsprekend in het onderwijs. Als we er al geen aandacht aan willen besteden uit liefde voor onze kinderen, dan moeten we het doen uit eigenbelang. We hebben de inzet en het talent van alle jongeren nodig om de economische crisis het hoofd te kunnen bieden.¹⁴ Het pedagogische aspect ligt besloten in het doel van het mbo.

¹⁴ *Wie zich al niet in de jeugd wil verdiepen vanuit belangstelling of bezorgdheid, zal dat moeten doen vanuit welbegrepen eigenbelang, omdat m.n. de structuurlozen de aansluiting met de arbeidsmarkt gaan missen. (De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt)*

Het doel van het beroepsonderwijs

In het beroepsonderwijs leiden we studenten op voor de arbeidsmarkt. Het beroepsonderwijs is gericht op twee dingen:

1. Het opleiden en begeleiden van jongeren tot beginnende vakmensen die hun werk naar behoren uitvoeren
2. Het opleiden en begeleiden van jongeren tot volwassen burgers die actief meedoen in de samenleving

Arbeidsmarkt en samenleving mogen verwachten van het beroepsonderwijs dat het vakmensen aflevert die zich verantwoordelijk opstellen in het werk en in de maatschappij. M.a.w. dat het beroepsonderwijs beginnende vakmensen aflevert, die beschikken over voldoende kennis, vaardigheden en de juiste beroepshouding om hun werk naar behoren uit te voeren. Vakmensen die weten wat arbeid betekent in en voor hun leven. Vakmensen die vanuit die kennis blijven groeien en steeds beter in staat zijn zelf sturing te geven aan hun werkzaamheden, leven en loopbaan. Vakmensen met arbeidsmotivatie, een juiste taakopvatting en een bereidheid om blijvend te leren en door te stromen. Het beroepsonderwijs dient daarom beroepsgericht en ontwikkelingsgericht te zijn.

5. Optimistische pedagogiek in het beroepsonderwijs

Ruwe diamanten

Het beroepsonderwijs heeft een belangrijke opdracht: jongeren afleveren die het vak verstaan, maar ook weten wat dat vak betekent in hun leven en een bereidheid tonen om zich verder te ontwikkelen. Kan het beroepsonderwijs dit waarmaken?

“Gasten!” Herkent u die uitroep van die “multitaskende”, jonge lassers op de tv. Het schip dat ze in elkaar gezet hebben, breekt bij de tewaterlating in twee helften. Dit reclamefilmpje van een uitzendbureau is een mooie illustratie van de pedagogische rol van een volwassen “leermeester”. De leermeester toont zijn vakkennis, ervaring en persoonlijkheid aan de jongens, zodat ze van hem leren. Zijn houding – na het tewaterlatingsdebacle – is open en geïnteresseerd, niet bestraffend, afkeurend of kleinerend. De jonge lassers zijn op hun beurt niet onwillig, maar eerder opgelucht omdat iemand hen de weg wijst. Het had hen aan sturing en structuur ontbroken om tot het juiste resultaat te komen.

Kinderen en jongeren tonen zich op de basisschool soms al zo mondig, dat we denken dat ze al heel snel geen hulp en sturing meer nodig hebben bij hun ontwikkeling.

In het lectoraat beschouwen wij jongeren als ruwe stenen, waarin prachtige diamanten zitten. Een ruwe steen slijpt zichzelf echter niet. Een diamant kan alleen met behulp van diamant uit de steen gezaagd worden. Zo hebben jongeren de “wrijving” met andere, al gevormde mensen nodig. Mensen die hen in aanraking brengen met werelden buiten henzelf, bijvoorbeeld die van een beroep. Leraren die hen de ins en outs van het beroep laten zien en ervaren totdat ze die op een bepaald moment tot hun eigen wereld hebben gemaakt. Zowel bij een diamant als bij een mens is dit een langdurig proces. Bij een mens is het zelfs een continu proces. Een mens is eigenlijk nooit klaar met zijn groei.¹⁵

Vorming of pedagogiek?

Dit proces van ‘slijpen’, zowel op het gebied van de persoonsontwikkeling als van de talentontwikkeling noemt de Onderwijsraad (2011) *vorming*: “Jongeren moeten leren zelfstandig te denken, te kiezen en hun keuzen toe te lichten en te verantwoorden, willen ze zich kunnen handhaven in de samenleving en op de arbeidsmarkt.” Ze moeten ruimte krijgen om zich op een eigen manier te gaan verhouden tot wat wordt aangereikt (het individuele perspectief) en daarvoor moeten jongeren wel iets aangereikt krijgen. Ervaringen, tradities, moraal uit de cultuur en de samenleving (gemeenschappelijke perspectief).¹⁶

Deze omschrijving van het begrip *vorming* sluit nauw aan bij wat ons voor ogen staat bij de pedagogiek van het beroepsonderwijs: het proces in de mens dat leidt tot de ontwikkeling van een eigen identiteit en een bewuste plaatsbepaling in het leven. Het proces dat leidt tot

¹⁵ Aristoteles. *Ethica Nicomachea* (wanneer is een mens “gelukt”. Heeft hij het geluk bereikt?)

¹⁶ Het advies van de Onderwijsraad: *Onderwijs vormt* is een antwoord op de vraag van de Eerste Kamer, omdat deze vindt dat onderwijs meer aandacht aan vorming zou moeten besteden. Eerste kamerleden noemen verschillende elementen aan vorming: moreel leren oordelen, bevorderen kritisch denken, analytisch en conceptueel leren, leren debatteren, verwerven communicatie vaardigheden, aandacht voor democratisch burgerschap, leren omgaan met diversiteit in overtuigingen en culturele achtergronden, leren leren, enzovoort. Vervolgens gebruikt de Onderwijsraad in haar advies de woorden *vorming* en *pedagogiek* door elkaar.

zelfstandig en verantwoordelijk kunnen opereren in de samenleving en een bereidheid ontwikkelt om voortdurend te blijven leren.

Te vaak echter – ook in het advies van de Onderwijsraad – wordt de term *vorming* gebruikt voor specifieke leergebieden. Denk aan lichamelijke vorming, kunstzinnige vorming, algemene vorming.¹⁷ Vorming dreigt dan een vak te worden, terwijl wij hier nadrukkelijk willen betogen dat de pedagogiek een onmisbaar onderdeel van het vakmanschap van de leraar is. Vorming wordt ook regelmatig éézijdig gebruikt voor de maatschappelijke ontwikkeling van de leerling. Denk aan burgerschap. Wij zien het pedagogische aspect van het beroepsonderwijs breder. Het zijn de pedagogische kwaliteiten van de leraar die ervoor zorgen dat het talent van iedere leerling wordt blootgelegd en dat bijdraagt aan de groei van de leerling als persoon. Daarom gebruiken we liever de term *pedagogiek*. Zonder pedagogiek geen onderwijzen. Zonder pedagogiek geen leren. Zonder pedagogiek geen groei naar vakmanschap bij de leerling.

In de term pedagogiek ligt meer de opvoedende taak van het onderwijs besloten: de begeleiding van jongeren naar de volwassenheid. Maar ook de begeleiding naar een weloverwogen en verstandig oordeel van jongeren over waar zij op school, op hun werk-/ stageplek en in de maatschappij mee in aanraking komen, zodat er een heel schip van de helling glijdt in plaats van twee helften.

In de ontwikkeling van het gedachtegoed over de pedagogiek van het beroepsonderwijs baseren we ons op Langeveld (1979): jongeren helpen mondig¹⁸ te worden, in die zin dat zij in staat zijn bekwaam en moreel en betrouwbaar deel te nemen aan samenleving en zelfvorming. Op een bepaald moment staat een jongere als een volwassen persoon voor wat hij is en doet. We zien de opvoeder (de leraar) als een al geslepen diamant: hij is een zelfverantwoordelijke persoonlijkheid die gewetensvol, liefdevol, onbaatzuchtig en oprecht ten opzichte van het kind staat. De opvoeder laat zien wat moreel, ideaal etc. is. Geleidelijk aan schuift de verantwoording bij het kind naar binnen, totdat de jongere persoonlijke vrijheid ervaart en hij achter zijn morele oordelen kan staan. Er is sprake van zelfverantwoordelijke zelfbepaling (Langeveld 1971).

De opvatting van Langeveld moet anno 2011 wel iets genuanceerd worden. Het is in de 21^e eeuw niet langer vol te houden dat de opvoeder de verantwoordelijkheid van het kind op zich neemt en deze pas overdraagt op het moment dat het kind als volwassen bestempeld kan worden. Volwassen worden is een geleidelijk proces. Je moet anticiperen op de volwassenheid en hem de middelen verschaffen volwassen te worden. Dat gebeurt niet plotseling op het moment dat het kind zich van de opvoeder losmaakt, maar gaandeweg (Pols, 2001).

Ook kun je de invloed van anderen op de ontwikkeling van jongeren niet ontkennen. Langeveld (1971) noemt de opvoeder/ouder die het kind leidt naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling, maar er zijn natuurlijk meer spelers op het veld: school, buurt, stage en werk en natuurlijk de leeftijdgenoten. Al deze spelers hebben hun eigen 'pedagogische adviezen' voor de jongere. Vooral de leeftijdsgroepen veroveren een steeds grotere plek in de ontwikkeling van jongeren.

17 Ook door het advies van de Onderwijsraad meandert een brede definiëring van vorming

18 Mondig: hier niet in de betekenis die het momenteel vaak heeft: je mondje kunnen roeren, je rechten opeisen.

Je zou je voor kunnen stellen dat er wel één opvoeder (bijvoorbeeld de ouder of leraar) is die als 'regisseur' optreedt. Die de jongere uitnodigt om al de pedagogische adviezen goed tegen elkaar af te wegen.

Wij verbinden dit met wat Pols noemt: het samen tafelen aan de tafel van de wereld. "Rond die tafel kunnen kinderen en jongeren zich voorbereiden op het openbare leven (...) Door te handelen en te spreken leren zij kennen wat zij delen, maar ook wie ze zijn." (Pols, in press)

Pedagogiek van het beroepsonderwijs

Wat heeft het beroepsonderwijs met dit alles te maken? In het beroepsonderwijs zitten geen kleine kinderen meer. In het beroepsonderwijs ontdekken jongeren waar hun aanleg en kwaliteiten liggen. In het beroepsonderwijs leren jongeren voor een vak. Daarvoor moeten ze de juiste kennis, vaardigheden en beroepshouding aangereikt krijgen. Dat is toch voldoende? Wij denken dat een leraar in het beroepsonderwijs juist een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van "zelfverantwoordelijke zelfbepaling" van jongeren, wanneer hij hen opleidt tot verpleegsters, technici, magazijnbedienden, onderwijsassistenten, welzijnswerkers, verzorgsters, kelners, kapsters, secretaresses enz. Dat is immers het bijzondere van het beroepsonderwijs, dat het jongeren in aanraking brengt met de wereld van de arbeid. De leerling ervaart de mores van de werkvloer, de waarden en mentaliteit behorend bij een bepaalde arbeidssector en een bepaald beroep. En de verantwoordelijkheden die dit met zich meebrengt. De waarden in de wereld van de arbeid kunnen botsen met die in de leefwereld van de leerling. Hij kan daardoor in de war raken of in opstand komen, maar hij zal er zeker door groeien als de leraar hem goed begeleidt.

Het beroepsonderwijs heeft met het leren van een vak juist een prachtig middel in handen om jongeren te helpen zich te ontwikkelen als persoon en als iemand met verantwoordelijkheden in de samenleving.

En dat is echt nodig bevestigden de respondenten van de 8 ROC's.¹⁹ *Hun mondje roeren kunnen ze wel. Keuzes maken kan de jeugd heel goed, maar het zijn niet altijd de keuzes die wij (volwassenen) van harte verwelkomen.* Het zijn vaak geen keuzes gemaakt vanuit een verantwoordelijkheidsbesef of de wens een zinvolle bijdrage te leveren aan de wereld. Niet zelden kiest de huidige generatie voor eigen belang, voor de gemakkelijkste weg: *ik wil iets nu en zonder veel inspanning* of een keuze voor *Oh oh Cherso-mentaliteit* e.d. Je bent wel volwassen, maar nog niet helemaal en alleen wanneer het je uitkomt: *partieel volwassen of gekozen volwassenheid*.

Ook een leraar in het beroepsonderwijs moet pedagoog zijn. Hij moet de leerlingen uitnodigen aan de 'tafel van de wereld van de arbeid'. Het is de leraar die de tafel dekt. Hij bepaalt het menu en beoordeelt de middelen op hun representatiewaarde en gebruikswaarde voor leerlingen met verschillende achtergronden (Pols, 2001).

De leraar graaft als het ware een pedagogische bedding waardoor het leren en de groei van de leerlingen kan stromen. Ik heb het hier niet over maakbaarheid, want de uitkomst

19 Inventariserend onderzoek Lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs december 2010 - maart 2011.

is altijd onzeker, maar het is wel iets om optimistisch over te zijn. Een goede leraar kan een diamant blootleggen in de ruwe steen. De leraar is nodig en kan het verschil maken. Vooral in het beroepsonderwijs omdat het beroepsonderwijs jongeren in aanraking brengt met de wereld van de arbeid, waarin waarden en het belang van weloverwogen keuzes en verantwoordelijk handelen hen de mogelijkheid bieden om te groeien en hun talenten te ontwikkelen.

Dagelijks zijn er momenten waarop zowel leerling als docent groeicadeautjes aangeboden krijgen. De kunst ligt in het aanpakken ervan in plaats van het uit handen slaan. (Carina Groenen, Praktijkonderzoek 2011)

6. Arbeidsidentiteit als voertuig

Het leren voor een beroep brengt de toekomst dichterbij. Werk is een prachtig middel om volwassen te worden, om zelf verantwoordelijkheid te leren nemen voor je leven en je loopbaan. Werk is - zoals de studenten van de lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam uit hun observaties en interviews met docenten en studenten concluderen - een prima 'groeimiddel'.

Het pedagogisch handelen van de leraar in het beroepsonderwijs is gericht op het ontwikkelen van arbeidsidentiteit. Bij het ontwikkelen van arbeidsidentiteit staat ons voor ogen dat een beroep een jongere helpt zijn eigen identiteit te ontwikkelen. Het kan als het ware als voertuig dienen voor de gehele persoonsontwikkeling.

Praktijkonderzoek door studenten Lerarenopleidingen Hogeschool Rotterdam

De afgelopen maanden bezochten vier studenten van de Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam vier ROC's. Ze observeerden lessen, interviewden docenten en spraken met groepjes leerlingen. Ze gingen op zoek naar de betekenis van het begrip arbeidsidentiteit met in hun achterhoofd de woorden van Edith Roefs (2009):

"Een arbeidsidentiteit is niet alleen van belang voor het vermogen tot zelfsturing op de veranderlijke arbeidsmarkt, maar ook voor het kunnen hanteren van de eigen persoon in contactsituaties, voor het interpreteren van beroepssituaties en het sturen van het eigen handelen en de eigen professionele ontwikkeling."

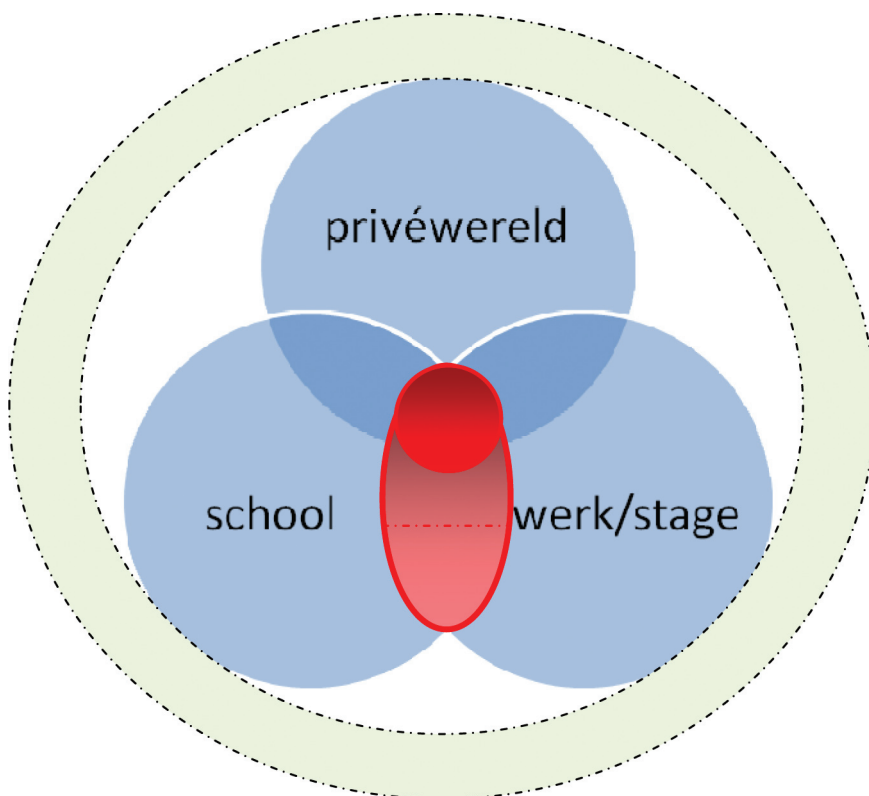
Zijn leraren en leerlingen daar eigenlijk mee bezig in hun lessen? Wat verstaan zij onder arbeidsidentiteit?

Arbeidsidentiteit en volwassen worden

De studenten kwamen terug met talloze verhalen en meer vragen dan antwoorden. Ook in de eerste inventarisatieronde bij de ROC's bleek dat arbeidsidentiteit geen 'grijpbaar' begrip is. Iedereen geeft er een persoonlijke invulling aan. Zowel uit de eerste inventarisatie als bij het praktijkonderzoek door de studenten van de lerarenopleidingen kwam naar voren dat docenten en leerlingen verschillende lagen zien in de arbeidsidentiteit. In alle gevallen wordt de ontwikkeling van arbeidsidentiteit in verband gebracht met groei en volwassenwording. Iemand "schaaft zich" aan een ervaring (grenservaring Frans Meijers en Wardekker) en leert er van. Stage en werk worden meermalen genoemd als grenservaring, maar het zijn vaak ook lessen in de school waar een koppeling tussen theorie en praktijk wordt gelegd. Belangrijke grenservaringen zijn vooral gebeurtenissen buiten school en stage, zoals scheiding ouders, problemen thuis, een ongeluk. Niet alleen 'pijnlijke' grenservaringen worden genoemd, maar juist ervaringen waarin een jongere zich serieus genomen voelt, waarin hij ervaart dat zijn taak of toevoeging van waarde is geweest. Wanneer hij trots voelt, dan groeit hij. "En daar doe je het allemaal voor", zei een leraar.

De persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van arbeidsidentiteit is vervat in onderstaand model

Het rode ovaal is de (voorlopig) gevormde arbeidsidentiteit. Het bestaat uit een ronde, rode kern die zich ontwikkelt door de eigen nabije omgeving: leeftijdgenoten, ouders, buurt en school, baantjes, stage/werk. In het rode ovaal wordt de identiteit ontwikkeld middels arbeid: het leren van verantwoordelijkheden, keuzes maken voor loopbaan en dus leven, doordat de



Figuur 1: arbeidsidentiteit leerling

drie bollen steeds met elkaar in aanraking komen binnen de grijze cirkel, waarin media, overheid, hulpverlening e.d. hun invloed uitoefenen.

Arbeidsidentiteit mocht volgens docenten en leerlingen vooral niet te smal gedefinieerd worden als behorend tot een bepaald vak of beroep, werd ons in het beroepsonderwijs voorgehouden.²⁰ Er werden lagen onderscheiden in de arbeidsidentiteit:

1. een algemene laag gekoppeld aan verantwoordelijk en volwassen handelen. Een laag die een bijdrage levert aan groei, aan bereidheid je blijvend te ontwikkelen en mee te doen in de samenleving
2. een sectorale laag, gekoppeld aan verantwoordelijk en volwassen handelen passend bij de mores van een bepaald sector op de arbeidsmarkt. Werken in de techniek brengt andere waarden met zich mee dan werken in de zorg.
3. Vakspecifieke laag gekoppeld aan de mores van een bepaald beroep.

²⁰ In zowel de interviewronde in het eerste inventariserende onderzoek als het praktijkonderzoek door de studenten kwam dit terug.

Deze drie lagen zijn niet strikt gescheiden. Ze lopen in elkaar over en leveren alle een bijdrage aan de persoonsontwikkeling, waarbij de algemene laag het dichtst bij de kern van de persoon komt die ook beïnvloed wordt door het privé domein van de jongere. Het sectorale en vakspecifieke gedeelte ontwikkelt zich met name op school en in de praktijk.

Het onderscheid kan helpend zijn voor de leraar als hij zijn pedagogisch handelen wil afstemmen op de behoefte van de leerling. Een niveau 1-leerling die nog op zoek moet naar zijn passie heeft een andere wereld van de arbeid nodig dan een niveau 4 leerling die weet hoe zijn toekomst er uit moet zien.

7. Moral enterprise

De leraar brengt de leerlingen in het beroepsonderwijs in contact met de wereld van arbeid en daar gelden normen, tradities, waarden. Daar heerst een bepaalde mentaliteit. De leraar laat de leerling de normatieve kant van het vak ervaren en dan is hij (vaak onbewust) bezig met morele opvoeding. Als docent moet je je daarvan bewust zijn. Je moet je bewust zijn van je eigen mensbeeld, van je eigen normen en waarden van waaruit je met je leerlingen omgaat. In de interviews in de ROC's²¹ werd bevestigd dat de docent in het beroepsonderwijs inderdaad (bij) stuurt op een bepaalde *mentaliteit*. *Dat is niet waardenvrij*.

Leraar zijn is nu eenmaal een “*moral enterprise*”.²² De leraar vertegenwoordigt als het ware het geweten (vanuit het beroep en vanuit burgerschap) en heeft de pedagogische opdracht de leerlingen daarin in te wijden (vergelijk ook Langeveld 1971). Leraren en andere opvoeders hebben regelmatig moeite die opvoedingsrelatie te aanvaarden. Ze deinzen er voor terug om het te hebben over waarden, tradities en moraal uit angst voor indoctrinatie. Daar hoeft een docent niet bang voor te zijn, zolang er sprake is van dialoog, zodat de leerling kan ontdekken wat hij richtinggevend en van waarde vindt (Onderwijsraad 2011).

Ik was eerst echt heel respectloos. Ik had geen manieren, deed altijd stoer. Ik heb soms dingen gestolen en ik dacht: school is niks, wat moet ik daar nou doen? Docenten spraken mij altijd aan op dingen (..) uiteindelijk heb ik hiervan geleerd. Ik ben erachter gekomen dat school wel belangrijk is. (leerling ROC. Praktijkonderzoek.)

De pedagogiek van het beroepsonderwijs mag niet verengd worden tot een morele opvoeding.

De leraar mag mij wel helpen - bijvoorbeeld als ik ruzie heb of zo - maar hij moet niet zeggen wat ik MOET doen. Dan wordt het voor mij wat anders (leerling ROC. Praktijkonderzoek).

“Als de leraar zijn leerlingen wil opleggen wat ze in bepaalde gevallen wel of niet moeten denken en doen en daarbij de pluraliteit negeert dan dreigt de pedagogiek van de regel te ontstaan die uitmondt in gedragsregulering. Datgene wat aangereikt wordt, blijven dan van buitenaf opgelegde ideeën. Ze blijven zonder betekenis en zullen niet worden gebruikt (Pols, 2001). Juist door na te denken over de eigen verhouding tot datgene waar hij mee in aanraking is gebracht kan de leerling betrokkenheid gaan voelen met het vak, met het meedoen in de maatschappij en de daarbij behorende waarden of doelen. Dit leidt tot zingeving.

21 Eerste inventariserende onderzoek Lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs november 2010 - maart 2011

22 Zie ook de Generieke kennisbasis van de lerarenopleidingen.

8. Hoe graaf je een pedagogische bedding?

De leraar moet anno 2011 behoorlijk wat moeite doen om de ontwikkeling van jongeren op gang te brengen. Leren en meedoen is niet vanzelfsprekend meer, zelfs niet als het gaat om het beroep van je keuze.

Volhouden is soms moeilijk voor een generatie die gewend is dat alles “leuk” moet zijn (De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt 2010). Een neiging tot afhaken ontstaat al gauw. Dan moet er een leraar zijn die hem laat zien dat er verschil is tussen iets dat alleen maar ‘leuk’ is en iets dat een dieper gevoel van tevredenheid geeft. Voor dat laatste moet je als leraar moeite doen. Hij moet de jongere ervan overtuigen dat het de moeite waard kan zijn om met hem door te zetten, zodat hij trots op zichzelf kan zijn (Ziehe 2006). De leraar werkt op deze wijze hard aan de pedagogische bedding, waardoor de ontwikkeling van de leerling kan stromen. Er bestaat geen heldere werktekening van de pedagogische bedding. Uit de onderwijspraktijk en literatuur hebben wij een aantal terugkerende aanwijzingen geselecteerd.

Pedagogische relatie

Het is een voortdurend zoeken naar de juiste match: wat past bij welke leerling in welke situatie? (Ex 2007) De leraar stelt zich vragen als: Wat heeft deze leerling nodig om eruit te halen wat erin zit? Om talenten te kunnen herkennen is een vitale *pedagogische relatie* tussen leraar en leerling van belang. Daar is kennis voor nodig, maar die moeten leraren voortdurend zelf verzamelen tijdens het gesprek en het lesgeven: het is lokale of situationele kennis (Sligte, Bulterman-Bos, Huizinga 2009).

In gesprek gaan met de leerling en blijven is onontbeerlijk in de pedagogische relatie. In het beroepsonderwijs krijgt de leerling “de wereld (van de arbeid)” aangereikt. Hij gaat daarmee in dialoog, in de vorm van interactie met de leraar en mede-leerlingen, maar ook in de vorm van een interne dialoog.

Uit een onderzoek naar het verloop van BPV-gesprekken van Annemie Winters (2009) blijkt dat daar nog een wereld te winnen valt. Daar waar we een dialoog met de jongere over m.n. zijn ontwikkeling en praktijkervaringen verwachten, is er sprake van een monoloog van de docent/begeleider (70% aan het woord). Meestal wordt er over de leerling gesproken in plaats van *met* hem.

Het lijkt anno 2011 minder eenvoudig voor de leraar om aan een pedagogische relatie te werken. Hij heeft zijn handen vol aan basale omgangsvormen en een goede klasseklimaat om onderwijs te kunnen geven (Onderwijsraad 2011, Sligte, Bulterman-Bos, Huizinga 2009).

De pedagogische relatie is een gezagsrelatie

Leraren hebben niet meer vanzelfsprekend gezag vanuit hun functie. Ze moeten zich constant legitimeren. *Iedereen is gelijk, dus waarom is jouw mening meer waard dan de mijne?* Dit moderne uitgangspunt heeft het natuurlijke gezag van de leraar ondermijnd” (Slagter 2010).

Maar ook docenten, jonge docenten vooral en misschien de docenten, die in de jaren 60 puber waren, zijn allergisch voor het woord gezag. Gezag doet hen te veel denken aan beperking van

je vrijheid. Aan macht uitoefenen. Ik denk dat we de betekenissen van *gelijk* en *gelijkwaardigheid* door elkaar hebben gegooid. Ieder mens is gelijkwaardig, maar niet iedereen is gelijk. In een pedagogische relatie is de docent de meester en de jongere de leerling. De meester is gezaghebbend. Hij weet waar hij het over heeft. De meester weet ook wat de leerling nodig heeft om zich verder te ontwikkelen.

Hoewel de huidige generatie minder snel op basis van een formele functie gezag aan iemand toekennen, willen ze wel graag leren van oudere collega's die laten zien dat ze veel ervaring hebben (De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt 2010). Jongeren zijn als het ware 'gezagsaanvaardend'. Een docent moet dus investeren in het gezaghebbend zijn en dat ook daadwerkelijk willen zijn. Gezag wil niet zeggen "macht uitoefenen".

De pedagogische relatie kenmerkt zich volgens ons bovendien door:

- a. *Respect en empathie*, gericht op het *kennen* van de leerling in de zin van *begrijpen*. Begrijpen wil zeggen dat je als leraar snapt (bijvoorbeeld waar gedrag vandaan komt), maar dat je de leerling daarin niet "pampert".
- b. *Bevestigen van de identiteit* van de leerling. In de interactie bevestigt de leraar zijn talent, laat ontdekken hoe zijn persoon is, zijn pluspunten, zwakheden, kortom: wie hij is. De docent bevestigt dus ook de persoonlijkheid: het is goed wie je bent.

"Docenten die de kunst verstaan om een band met hun leerlingen op te bouwen, kunnen zich meer 'bemoeienis' permitteren". Docenten die zich negatief uitlieten over het intelligentieniveau van hun leerlingen, verspeelden het respect en kregen niets meer gedaan. (C. Groenen, 2011)

Zij worden aangesproken als mens van wie serieus een inbreng verwacht wordt. Zij voelen het gewicht van het juist uitvoeren van hun taak. (Praktijkonderzoek studenten Hogeschool Rotterdam 2011)

Structuur en sturing vanuit echte aandacht

Veel jongeren in het beroepsonderwijs ervaren zo weinig stimulans en sturing in hun thuis-situatie of hebben zoveel problemen, dat het leren op de laatste plaats komt. Maar ook onder de zogenaamde zelfredzame jongeren is de behoefte aan sturing en leiding gestegen (de grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt 2010). De mate van sturing die nodig is verschilt per leerling. Ook het leeftijdsverschil speelt hierin een rol. In het mbo zijn die verschillen soms groot van 16 - 30 jaar en ouder. Maar in alle gevallen is een *oprechte interesse* in de leerling de sleutel. (vergelijk ook praktijkonderzoek). Alleen vanuit echte aandacht voor wie de leerling is, kan de leraar ontdekken wat hij of zij nodig heeft om een goede werknemer te worden (Roumen 2008).

Juiste match leerling - stage-/leerwerkplek is een pedagogische keuze

Eigenlijk is de tijd die een jongere in school doorbrengt een tussentijd in een tussenruimte tussen gezin en maatschappij, zegt Pols (in press) De jongere krijgt de ruimte om te oefenen met de volwassen wereld, in het geval van het beroepsonderwijs met de wereld van de arbeid. Belangrijk daarbij zijn de *omstandigheden* waarin de leraar de leerling brengt. Welke context biedt de leraar hem aan? Alles wat door de docent of praktijkopleider wordt aangereikt, moet dan wel *betekenisvol en uitdagend* zijn. De leraar weet wat de leerling op dat moment aan kan en daagt hem uit een stapje verder te gaan (Vygotski 1978).

Ze groeien tijdens hun stage in hun verantwoordelijkheid omdat ze inzien dat het levensgevaarlijk is als ze een fout maken (...) Ze moeten hun koppie erbij houden! Die alertheid werkt door op andere fronten, een leerling gaf aan nu ook beter op te letten in het verkeer. Hij had er lol in te merken dat hij het leven zag als een plek waar hij van belang was en waar hij rekening hoort te houden met zijn omgeving. (Carina Groenen, Praktijkonderzoek studenten Hogeschool Rotterdam 2011)

Bedrijven waar leerlingen zich op een betekenisvolle manier kunnen ontwikkelen in het beroep zijn onmisbaar. Per individu moet gekeken worden welke leerwerkplek het meest zal bijdragen aan de groei van de leerling. De match tussen leerling en BPV-bedrijf is daarom een pedagogische keuze.

Stagebedrijven waar leerlingen als goedkope arbeidskrachten op simpele taken worden ingezet, leveren de leerling geen groeicurve op waar ze van gaan glunderen (Praktijkonderzoek studenten Hogeschool Rotterdam, 2011).

Leerlingen die volwassenheid tonen tijdens de stage kunnen zich op school puberaal gedragen. Natuurlijk zijn er jongeren die de transfer van het geleerde op de stage naar school niet kunnen maken, maar vaak zien ze school ook als de plek waar je nog even mag dollen. Jongeren laten regelmatig zien dat ze prima kunnen schakelen tussen verantwoordelijk en volwassen gedrag op het werk en lol trappen onder leeftijdsgenoten. Of en wanneer een docent dat toelaat, is weer een situationele, pedagogische keuze.

Reflectie en veiligheid zijn vanzelfsprekend

De leraar brengt zijn leerlingen met andere werelden in aanraking zonder de 'zelf' wereld van de jongere te minachten of af te breken (zie ook Ziehe). Een jongere kan leren en zich ontwikkelen als de leraar hem in een open en veilige sfeer laat zien wat de moeite waard is, hem uitdaagt het over te nemen en daar feedback opgeeft. Door over de ervaringen te praten, reconstrueren de jongeren de werkelijkheid zoals ze hem ervaren hebben en maken ze hem tot de eigen werkelijkheid. Door afstand te nemen en je ervaringen te doordenken, kun je je gaan afvragen wat je nu precies wilt en hoe je dat zou willen bereiken. Je ontwerpt als het ware je toekomst. (Pols in press)

(...)hier krijgen ze te maken met de echte wereld. Collega's met huizen, auto's, kinderen t/m problemen. Door dit mee te maken groeien de studenten het hardst. Als je dan die studenten bezig ziet in hun overall (...) dat is echt fantastisch. Hier doe je het allemaal voor." (Praktijkonderzoek studenten Hogeschool Rotterdam)

Pedagogisch klimaat

Het graven van een pedagogische bedding is teamwerk, dat voortdurend onderhoud vraagt en dat gesteund moet worden vanuit een gezamenlijke visie. Alleen als leraren in het team elkaar steunen en bevragen op het pedagogisch klimaat dat heerst in de opleiding, kan de individuele leraar een solide en duurzame pedagogische relatie met zijn leerling opbouwen. Anders bouwt de leraar op drijfzand en kan hij zelf verdrinken in zijn aanpak.

De school moet een heldere pedagogische visie hebben, waaraan alle betrokkenen zich verbinden en waarmee de school zich profileert. (Onderwijsraad 2011) In het team moet de pedagogiek een voortdurend gespreksonderwerp zijn. Hoe benaderen we de leerlingen? Wat verwachten we van ze? Welke ontwikkeling willen we zien? Vanuit welk mensbeeld vertrekken we? Welke waarden hanteer jij daarbij? En je collega? Past dit binnen de visie van de school?

Leraren maken als het ware dezelfde continue groei door reflectie op ervaringen door als leerlingen. Ook de leraar moet zich veilig en gesteund weten in zijn pedagogische keuzes.

De school en het team moeten ervoor waken dat het pedagogisch klimaat uitsluitend wordt beschreven in regels: Petjes af, mobieltjes uit bijvoorbeeld. M.a.w. vermijd de pedagogiek van de regel.

Pedagogiek maakt onderdeel uit van vakmanschap leraar

De pedagogische taak wordt niet zelden toegewezen aan één teamlid. De studieloopbaan-begeleider, de mentor, de praktijkbegeleider (zie ook praktijkonderzoek). Reflecteren, leren van ervaringen, normen en waarden, persoonsontwikkeling: het lijken alle zaken die 'belegd' worden bij een speciale functionaris, zoals curriculumontwikkeling of BPV-begeleiding bij iemand is belegd. De pedagogiek behoort echter tot de basiskwaliteit van elke docent. Het is een onderdeel van het vakmanschap van iedere leraar.

Verwar pedagogiek niet met zorg

Pedagogiek wordt regelmatig in verband gebracht met jongeren die zich onderscheiden door (gedrags) problemen in de klas. Maar pedagogiek is niet hetzelfde als zorg. In dat geval wordt de pedagoog al snel een orthopedagoog. Het zorgmodel moeten we goed onderscheiden van het onderwijsmodel.

Met *zorg* lossen we de problemen van jongeren uit het verleden en heden op. Het is als het ware *terugkijken*: Wat is er gebeurd? Wat is je overkomen? Dat doen de deskundigen van Jeugdzorg, CJI, Riagg, GGD, GGZ. Onderwijs is gericht op de *toekomst*. Op de loopbaan van de jongere. Is er iets waar je warm voor loopt? Waar ben je goed? Wat moet je doen en leren om dat talent en die passie verder te ontwikkelen? Wat moet je laten om dat doel te bereiken? Hoe ziet je toekomst er dan uit? Natuurlijk heeft een leraar oog voor problemen en belemmeringen bij de jongere, schakelt zonodig deskundige hulp in, maar neemt niet de zorg over. Integendeel. Hij stimuleert de leerling om naar voren te kijken, om zich te richten op zijn groei en zijn *toekomst*. (vergelijk De Winter 2011 en v.d. Wolf & Beukering 2009)

Sociale media: maak er een pedagogische bedding van

Een zich zeer snel ontwikkelende pedagogische wereld wordt gevormd door de (sociale) media. Het is interessant om te onderzoeken welke gevolgen de vlucht van de (sociale) media hebben op de (persoons) ontwikkeling van kinderen en jongeren en de maatschappelijke verhoudingen. Dat er veel verandert en nog zal veranderen door de digitalisering van de relaties en waarschijnlijk dus ook pedagogische relaties is duidelijk. De opvoeder/leraar is veel gevallen minder ingewijd in deze wereld van de jeugd. Is een regie van de opvoeder hier nog mogelijk?

We mogen het bestaan van de media in ieder geval niet ontkennen (zie ook bezoeken ROC's). Integendeel, we moeten juist participeren en onderzoeken in hoeverre de media kunnen dienen als pedagogische bedding.

9. Wat moet de leraar daarvoor kunnen?

Het beroep van leraar lijkt misschien eenvoudig. Vooral buitenstaanders hebben een beeld van veel vakantie, korte dagen, elk jaar dezelfde leerstof en toetsen, maar in werkelijkheid is het docentschap een complex vak. Terwijl leraren met hun vakinhoud bezig zijn, begeleiden ze jongeren in hun talentontwikkeling en hun groei naar volwassenheid. De relatie van de leraar met individuen en groepen is van doorslaggevend belang. Een leraar komt niet weg met alleen vakkennis. Didactische en pedagogische vaardigheden zijn onontbeerlijke componenten van het vakmanschap van de leraar.

Zonder compleet te willen zijn, hebben wij uit de dagelijkse praktijk²³ een opsomming gemaakt van wat de leraar moet kunnen.

Naast vakkennis laat een docent in het beroepsonderwijs het volgende zien bij het uitvoeren van zijn vak:

- is bereid en in staat een pedagogische relatie met de leerling op te bouwen
- kan en wil de jongere en zijn omstandigheden echt leren kennen
- is bewust bezig met de *ontwikkeling* van de jongere: wil begrijpen wat nodig is om zijn passie en talent naar boven te halen
- is bereid naar iedere jongere *verwachtingsvol* te (blijven) kijken
- verdiept zich in leerlingen, kent hun leefwereld en jeugdculturen waarvan ze deel uitmaken
- heeft respect voor hun zelfstandigheid en gevoel van eigenwaarde
- sluit aan bij de leefwereld. Gaat niet door de knieën, maar brengt hen in aanraking met een wereld die groter is dan de eigen wereld.
- kent het beroep waarvoor de leerling leert van binnen en van buiten
- laat de leerlingen de verbanden zien en ontdekken tussen de wereld van het beroep, de leefomgeving in en buiten school
- vertoont voorbeeldgedrag als vakman, maar ook als mens
- wijdt de leerling met passie in in de wereld van het beroep en laat hem zien wat van waarde is
- helpt de leerling tot een verstandig oordeel te komen door hem te laten ervaren en zien wat juist en zinvol is in gegeven omstandigheden
- heeft expliciete aandacht voor de (praktijk) ervaringen van de leerling
- laat de leerling de relatie zien en ontdekken tussen (praktijk) ervaringen, leerstof en (beroeps) houding
- gaat met hem in op achterliggende vragen, geeft impuls tot nadenken over eerder opgedane kennis, het eigen perspectief en de eigen rol
- daagt een leerling uit over verschillende perspectieven na te denken
- geeft feedback, nodigt uit tot reflectie

²³ Het betreft de eigen praktijkervaringen in het beroepsonderwijs, de interviewronde in het MBO december 2010 t/m maart 2011 (lectoraat Pedagogiek Beroepsonderwijs) en het praktijkonderzoek van de studenten van de lerarenopleidingen HRO juni 2011

- laat hem de maatschappelijke betekenis van het beroep en werk ervaren en geeft hem kansen 'beroepstrots' te ervaren
- toont pedagogisch (reis) leiderschap: geeft sturing en structuur en draagt verantwoordelijkheden geleidelijk over
- accepteert dat hij als docent *gezag* heeft, gebaseerd op de autoriteit van zijn eigen vakmanschap en handelt daarnaar.
- durft het gesprek aan met de leerling over morele vragen en vragen rondom zingeving
- is bereid op zichzelf te reflecteren. Is zich bewust van de eigen morele waarden van waaruit je als docent je keuzes maakt voor didactiek, methodiek, de benadering van de leerling.
- is bereid zelfkennis te ontwikkelen: weet waar hij wel/niet kan helpen. Weet waar de grens tussen onderwijs en zorg loopt.
- kan en wil met collega's het gesprek aangaan over het *pedagogisch klimaat* in de opleiding en school
- kan en wil zelf een pedagogische houding aannemen en bijdragen leveren aan het scheppen van een pedagogisch klimaat
- is geïnspireerd en kan en wil zich blijvend ontwikkelen

Wat moet de leraar daarvoor ZIJN?

"Voor de ontwikkeling van talenten zijn 'gewoon' goede leraren nodig" (Sligte, Bulterman-Bos, Huizinga 2009). Een blik op bovenstaand lijstje leert ons dat we in het onderwijs supermensen nodig hebben die niet alleen iets kunnen: vakkennis en (pedagogisch-didactische) vaardigheden toepassen, maar die ook iets ZIJN: empathisch met een rechte rug. Goede leraren zijn mensen die over persoonlijke eigenschappen beschikken waardoor andere mensen zich gestimuleerd voelen om zich te ontwikkelen. Denk aan:

- Liefde
- Bewogenheid
- Betrokkenheid
- Nieuwsgierigheid

De Onderwijsraad (2011) zegt in haar advies dat lerarenopleidingen hun studenten een stevige algemene kennisbasis moeten meegeven met vakken als natuurwetenschappen, filosofie, maatschappijwetenschappen, (historische) pedagogiek en cultuurgeschiedenis. Daarnaast moet een leraar zelf als persoon 'gevormd' zijn. De bekwaamheden die hierbij genoemd worden zijn:

- *vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam*: goede pedagogische-didactische kennis
- *sociaal en pedagogisch betrokken bij leerling*: leerlingen individueel kennen en hun handelen daarop afstemmen
- *vormingsgericht zijn*
- *zelf gevormd zijn: blijven leren en zoeken naar inspiratie* (Onderwijsraad 2011)²⁴

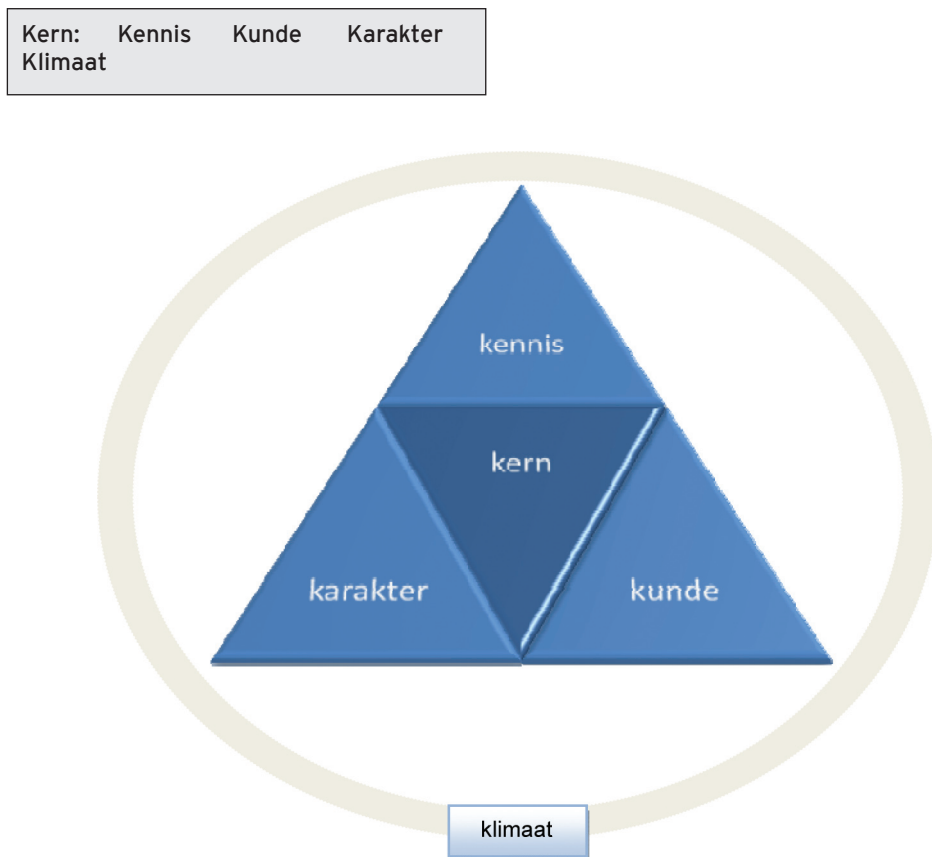
²⁴ Het onderscheid in de uitwerking van m.n. de eerste twee bekwaamheden van de onderwijsraad is niet altijd even verhelderend. We maken hier gebruik van de bekwaamheden omdat m.n. de 4e bekwaamheid voor ons betoog van belang is.

De vierde bekwaamheid (het zelf gevormd zijn) bevestigt dat – zoals bovenstaand lijstje doet vermoeden – er in het vakmanschap van de leraar een belangrijke plaats is weggelegd voor kennis en vaardigheden die onlosmakelijke verbonden zijn aan de persoonlijkheid van de leraar. Wie is hij zelf en hoe is zijn relatie met de leerling?

Een leraar moet naast kennis en kunde beschikken over karakter (Van der Sluis 2010). Deze drie K's zijn verantwoordelijk voor talentontwikkeling. Karakter is de kern die iets zegt over je drijfveren, je persoonlijkheid en je ego. De kunde wordt gevormd door je vaardigheden en gedrag. Kennis is de expertise. V.d. Sluis voegt daar een vierde K aan toe: klimaat. De invloed van de omgeving waarin je leert en werkt, is van grote invloed op hoe je je ontwikkelt.

Wij voegen er een vijfde K aan toe: je kern, omdat wij veronderstellen dat je kern niet uitsluitend bestaat uit je karakter, maar dat deze beïnvloed wordt door je kennis, kunde en karakter. De kern is voortdurend in ontwikkeling en is als het ware de (beroeps) identiteit van waaruit de leraar werkt. Zie model: de 5 K's

Wij gaan dus uit van de 5 k's, gevat in onderstaand model.



Figuur 2: de 5 k's van het leraarschap

Congruentie in (talent) ontwikkeling van leerling en leraar

'Passie heeft alles te maken met je karakter en je motortje, je levenskracht. Van die levenskracht kun je jouw arbeidskracht maken. Maar je moet dan wel bereid zijn offers te maken. (...) Als je mbo'ers aanspreekt op hun passie in combinatie met hun dromen, zit je al in het goede spoor. Als je hen daarbij ook vertelt dat het moeite kost, maar dat de beloning navenant is, leg je echt de basis voor gezonde talentontwikkeling' (V. d. Sluis 2010).

Als een leraar vanuit zijn drijfveren en zijn kracht kan werken, wordt hij een betere leraar die op zijn beurt een positieve invloed kan hebben op de groei van de leerling.

In het beroepsonderwijs zouden we daarom op zoek moeten gaan naar het individu van de leraar. Wat zijn zijn drijfveren en zijn sterke kanten? In onderwijs- en werksituaties gaan we teveel uit van modellen: ieder individu moet passen in dezelfde mal. Een voorschrift van hoe je moet zijn. Dit geldt voor zowel de leraar als de leerling. V.d. Sluis durft zelfs te stellen dat dat de grootste oorzaak is van de hoge schooluitval.

Eigenlijk kunnen we voor de leraar en de leerling twee identieke piramides tekenen. Een docent ontwikkelt zich tot een 'excellente' leraar, zoals een leerling zijn talent ontwikkelt. De kern van de leraar raakt als het ware de kern van de leerling. Vanuit zijn eigen door kennis, kunde en karakter gevormde kern werkt de leraar aan de ontwikkeling van de leerling. Het 'Droste-motief' zoals het kenniscentrum Kennisontwikkeling van Hogeschool Rotterdam het noemt. Talent genereert talent.

10. Goed voorbereid op de pedagogische opdracht?

Om leerlingen en hun talent optimaal te helpen groeien, zijn goede leraren nodig. Leraren die het docentschap volledig beheersen: vakken, didactische en pedagogische kennis en vaardigheden. Onmisbaar in de pedagogisch-didactische vaardigheden zijn persoonlijke eigenschappen zoals empathie, liefde, bewogenheid, nieuwsgierigheid, maar ook je mogelijkheden om je zintuiglijke waarneming adequaat in te zetten. Als leraar moet immers je *zien en horen en aanvoelen* wat er gebeurt in de groep. Dat zijn over het algemeen geen dingen die je gemakkelijk kunt leren. Ze komen in de regel niet aan de orde in de lerarenopleidingen of nascholingen van zittende docenten.

Uit onderzoek (Sligte e.a. 2009) blijkt dat leraren als het ware “zitten te springen” om pedagogisch en didactisch competent te worden. Wanneer je leraren vraagt wat ze willen leren, wijzen de antwoorden in de richting van een handleiding voor de pedagogiek: hoe voed ik jongeren op tot volwassen en verantwoordelijke burgers?

Een handleiding zal (aanstaande) leraren echter weinig verlichting bieden, want ook al beschrijven we daarin helder al de kennis van wat ‘goede’ docenten precies doen, het zal niet leiden tot beter opgeleide docenten. ‘Goede’ leraren maken namelijk voor een belangrijk deel gebruik van *tacit knowledge*: kennis en vaardigheden die door ervaring zijn opgedaan en die niet los te maken zijn van hun eigen persoon. Het gaat om ‘verborgen’ kennis en vaardigheden die we globaal met begrippen kunnen aanduiden, maar ‘het *leren* van deze begrippen’ is onvoldoende om het zelf in de onderwijspraktijk te verwezenlijken. Een leraar kan zich niet ontwikkelen tot een ‘excellente’ leraar door uitsluitend kennis uit boeken tot zich te nemen of door in de lerarenopleiding de benodigde begrippen te leren. Hij zal de vaardigheden door ervaringen zelf moet ontwikkelen. ‘Een goede leraar worden vraagt om een *persoonlijk transformatieproces*.’ (Sligte, Bulterman-Bos, Huizinga 2009)

Dit bevestigt onze eerdere aannames²⁵ dat m.n. het pedagogisch-didactische aspect van het leraarschap niet leerbaar is, maar wellicht wel *beïnvloedbaar*.

25 Werkplan Lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs. September 2010

11. Je eigen pedagogische bedding graven

Een leraar moet als het ware zijn eigen pedagogische bedding graven waardoor zijn voortdurende ontwikkeling als professional kan stromen. Dit gebeurt op dezelfde wijze als bij de leerling: een ervaren leraar brengt hem in aanraking met nieuwe ervaringen waardoor bewustwording ontstaat, nodigt hem uit over zijn eigen rol en keuzes in de ervaring na te denken en andere perspectieven te overwegen. Deze voortdurende ontwikkeling en bewustwording van individuele docenten zou wellicht het best in het eigen docententeam kunnen plaatsvinden.

Als leraar heb je naast kennis en vaardigheden al je zintuigen nodig: luisteren, kijken, aanvoelen waar de interesses van leerlingen liggen. Hoe kun je ze raken en uitdagen?

Op elk moment van de dag moet de leraar *inschatten*: Wat gebeurt hier? Waar ga ik op in? Wat kan de leerling aan op dit moment? Kennis van het vak, van pedagogiek en didactiek is dan belangrijk, maar zonder persoonlijke vaardigheden komt die kennis niet uit de verf. De ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden en aanscherping van de zintuigen kan alleen gebeuren op de werkvloer. Concrete ervaringen bieden de mogelijkheid om de waarneming aan te scherpen. Al die waarnemingen moet de leraar weer te zien te integreren in zijn eigen persoonlijkheid. En zo maakt hij als het ware het zelfde proces door als zijn leerling die groeit in zijn persoonlijkheid tot volwassen mens en beginnend vakman.

In de lerarenopleidingen en in nascholingen is nog onvoldoende ruimte voor het ontwikkelen van zowel kennis als persoonlijke vaardigheden. In (de voorbereiding op) het leraarschap zijn kennis, handelen en persoonlijkheid gescheiden. Ook nascholingen vinden vaak buiten de eigen ervaringen in de school plaats. De aandacht gaat vooral uit naar het verbreden van het 'weten' van de leraren en minder naar praktische trainingen in bijvoorbeeld het kijken naar leerlingen, het herkennen en blootleggen van talent, het initiëren en onderhouden van een pedagogische relatie. En bijna nooit vanuit de eigen concrete situatie met de leraar met zijn eigen leerlingen.

"Het is bovendien heel gewoon dat leraren worden opgeleid door mensen die zelf niet weten wat het is om leraar te zijn in het schooltype waarvoor opgeleid wordt." (Sligte e.a. 2009)

Sligte, Bulterman-Bos en Huizinga wijzen op de Nederlandse structuur in het opleiden van leraren. 'De kennisinfrastructuur in de onderwijssector is geënt op het overdragen van expliciete verbale kennis zonder dat zij in directe zin verantwoordelijk zijn voor onderwijs aan (groepen) leerlingen.' In tegenstelling tot de medische wetenschap is in de onderwijswetenschap kennen en handelen gescheiden. De onderwijswetenschap richt op het 'weten' van objectieve overdraagbare kennis. Niet op het leren zien, leren luisteren, leren voelen, terwijl dit laatste leidt tot de tacit knowledge die nodig is om 'goede' leraren te worden. 'De huidige structuur leidt wel tot kennis over onderwijs, maar niet tot kennis over onderwijzen.' (Sligte, Bulterman-Bos, Huizinga 2009)

De onderzoekers pleiten voor coaching van docenten op de werkvloer door mensen die zowel goed kunnen lesgeven aan leerlingen als aan leraren.

In ons lectoraat willen wij een bijdrage leveren aan het blootleggen en ontwikkelen van de 'verborgen' kennis bij leraren. Hen helpen het persoonlijk transformatieproces door te maken dat nodig is om een 'excellente' leraar te worden.²⁶

²⁶ Vergl. het - door Stichting Innovatie Alliantie gesubsidieerde project *Talent herkend*

Leraren die vertrouwen hebben in hun vakmanschap en bereid zijn dit blijvend te ontwikkelen, zijn geïnspireerde leraren. Het zijn docenten die zich niet laten leiden door de laatste trends in onderwijsland, maar weloverwogen keuzes maken voor wat nodig is voor de ene leerling op dat specifieke moment. Zij kijken met optimisme en vol verwachting naar jongeren. Niets is zo bevorderlijk voor de groei van een leerling als een verwachtingsvolle blik van de leraar.

12. Het lectoraat Pedagogiek van het beroepsonderwijs

Kenniscentrum Kennisontwikkeling

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs moet omhoog, lezen we. Maatregelen zijn tot nu toe vooral gezocht in een strengere aanpak van verzuim en uitval. In extra begeleiding, zorg, en nauwgezet toezicht op prestaties. Onmisbare maatregelen, maar ze bewegen zich bijna alle in de periferie van het onderwijs. De kern is datgene wat er in de klas gebeurt: de relatie tussen leraar en de leerling. De kwaliteit van het onderwijs valt of staat met de kwaliteit van de pedagogisch-didactische relatie. Als leraren in staat zijn kwalitatief hoogwaardige relaties te leggen en te onderhouden, zullen zij meer uit hun leerlingen kunnen halen.

Uiteraard kan het onderwijs het niet alleen. Er zijn meer spelers op het veld als het gaat om de opvoeding en ontwikkeling van jongeren: de ouders, de leeftijdgenoten, de wijk, de stad, de hulpverleners, de stagebedrijven. Leraren moeten deze spelers niet zien als tegenstanders, maar als hun bondgenoten. In een bondgenootschap tussen allen die invloed hebben op de ontwikkeling van een jongere, kan een jongen of een meisje uitgedaagd worden om zichzelf te overtreffen.

Vanuit ons lectoraat willen wij een bijdrage leveren aan een bondgenotenstrategie gericht op de talent- en persoonsontwikkeling van jongeren in het beroepsonderwijs. Onze activiteiten sluiten naadloos aan bij de missie en doelen van het Kenniscentrum Kennisontwikkeling, waarvan het lectoraat deel uitmaakt.

Het onderzoeksprogramma van het Kenniscentrum Talentontwikkeling vertrekt vanuit de ambitie van Hogeschool Rotterdam om een praktijkgerichte onderwijs- en kennisinstelling te zijn die een aanjagende rol speelt in de praktijkgerichte kennisontwikkeling. De hogeschool leidt immers toekomstige beroepskrachten op voor het onderwijs, de zorg- en welzijnssector. Het kenniscentrum Talentontwikkeling buigt zich over de vraag: wat moeten de (toekomstige) professionals in Rotterdam kennen en kunnen om kinderen, jongeren en (jong) volwassenen effectief te ondersteunen bij het op het ontplooiën van hun talenten?²⁷

Mijn ervaring in en om het beroepsonderwijs en mijn netwerkrelaties wil ik inzetten bij het debat over talentontwikkeling in het algemeen en de pedagogiek van het beroepsonderwijs in het bijzonder.

Wij richten ons daarbij in eerste instantie op de verbetering van de kwaliteit van de pedagogisch-didactische relatie tussen de (aanstaande) leraar en de leerling in het beroepsonderwijs.

Netwerken En Co-Creatie

Met het lectoraat willen wij een verbinding leggen tussen de onderwijspraktijk in het (v)mbo en vakscholen, de stage- en leerwerkbedrijven en de opleiding waar de toekomstige leraren worden opgeleid.

27 Onderzoeksprogramma Kenniscentrum Urban Talent (Urta). Versie 1 juni 2011



Figuur 3: co-creatie in het lectoraat Pedagogiek van het Beroepsonderwijs

Het in het lectoraat te ontwikkelen gedachtegoed over de pedagogiek van het onderwijs vormt het bindmiddel. De ontwikkeling van het gedachtegoed is een vorm van co-creatie. Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Spierings beschrijft het proces van praktijkgerichte kennisontwikkeling in de vorm van co-creatie als volgt: "Valorisatie van co-creatie begint met partijen te betrekken. Daarna moet er sprake zijn van overdracht tussen partijen. Vervolgens kunnen partijen er zelf voor kiezen bepaalde problemen op te lossen met behulp van de door de bedenkers voorgeschreven inzichten. Ten slotte kunnen partijen en bedenkers zich gaan bezighouden met de belangrijke activiteit van co-design van de producten" (Spierings e.a. 2011).

De basis van het gedachtegoed van het lectoraat Pedagogiek van het beroepsonderwijs is in 2010 gelegd. Een eerste proeve is voorgelegd aan de ROC's bij de MBO-raad. 7 ROC's en 1 AOC vormen tezamen een Werkverband Pedagogiek van het Beroepsonderwijs. Zij leveren een inhoudelijke en financiële bijdrage aan de ontwikkeling van het gedachtegoed. Nieuwe deelnemers hebben zich gemeld.

Het gedachtegoed is bij de 8 deelnemende mbo-instellingen getoetst in een eerste inventariserende onderzoeksrunde. Dit heeft een rijke aanvulling opgeleverd.

De visie op de Pedagogiek van het Beroepsonderwijs is tevens voorgelegd aan de directie van de lerarenopleiding, de lectoren van het Kenniscentrum Talentontwikkeling, een aantal docenten van de lerarenopleidingen en hun studenten. Hieruit is een tweede

inventariserende en verhalende onderzoeksrunde ontstaan. Vier 3^e en 4^e jaars studenten van de Lerarenopleidingen observeerden de lespraktijk, interviewden docenten en studenten bij de deelnemende mbo-instellingen.

Ook dit heeft ons rijke verhalen geleverd over wat een docent in het beroepsonderwijs moet kennen en kunnen om jongeren te stimuleren hun talent en hun persoon te ontwikkelen. De co-creatie van het gedachtegoed blijft doorlopen vanuit de praktijk en de theorie, maar het is nu ook tijd om concreet aan de slag te gaan in het beroepsonderwijs en de lerarenopleidingen. Onderstaand een globale opzet van onze activiteiten. Deze zullen in het najaar 2011 gedetailleerd worden uitgewerkt in een werkprogramma.

Doelen en doelgroep van het lectoraat

In het najaar 2011 en 2012 richten we ons in eerste instantie op:

1. *Creëren van bewuste aandacht voor de pedagogiek, m.n. voor het opbouwen en onderhouden van een pedagogische relatie door hen het pedagogisch gesprek te laten ervaren bij aankomende en zittende professionals in het beroepsonderwijs*

De professionals zijn:

- docenten en (studieloop)begeleiders in het (v)mbo en vakscholen,
 - praktijkbegeleiders in leerwerkbedrijven
 - studenten en docenten aan de lerarenopleidingen
2. *Initiëren en daadwerkelijk voeren van het debat over het belang van de pedagogiek van het beroepsonderwijs. Er o.a. voor zorg te dragen dat de pedagogische relatie geagendeerd wordt bij:*
 - het beroepsonderwijs zelf: op docentniveau maar ook op management- en bestuursniveau
 - de lerarenopleidingen
 - de beleidsmakers en het politieke debat van de lokale en rijksoverheid
 - de werkgevers.

Omdat de bewuste aandacht voor de pedagogische relatie van de leraar congruent zal moeten verlopen, - wat een docent voor een leerling wil, moet een manager voor zijn docent willen - behoren ook de beleidsmakers, de directie en het management van onderwijsinstellingen en de bedrijven waar mbo-leerlingen worden opgeleid tot onze doelgroep.

Een werkprogramma in ontwikkeling

Veel van de vaardigheden en kennis die een 'goede' docent inzet, zijn impliciet. Tacit knowledge die je niet kunt leren uit boeken, maar alleen kunt ontwikkelen door een persoonlijk proces. Ons lectoraat wil dit persoonlijk ervaringsproces mogelijk maken.

Onze activiteiten bestaan uit drie onderdelen:

1. Praktisch werken in de dagelijkse onderwijspraktijk van het (v)mbo en de lerarenopleidingen

Door daadwerkelijk het pedagogische gesprek te oefenen en bewustwording door ervaring op gang te brengen in concrete pedagogische situaties met leraren en teams.

- in (v)mbo (deelnemende scholen of op uitnodiging) ervaringen met de pedagogische relatie te creëren
- cascademodel in scholen introduceren: management onderhoudt pedagogische relatie met docenten, docenten met leerlingen enz.
- concrete ervaringen met interactie concrete leerlingen
- meedraaien in andere (senior) onderwijspraktijken
- werkvormen als nestorsysteem, mentoring initiëren

‘Docenten de gelegenheid geven mee te draaien in andere praktijken. Seniorcollega’s in concrete situaties aan het werk zien en via samenwerking zich door hen laten inspireren’. (Sligte, Bulterman-Bos en Huizinga, 2009)

- in onderwijsteams het debat over de pedagogische relatie initiëren
- in lerarenopleiding en op beleidsniveau het debat op gang brengen

Om deze praktijk te realiseren willen wij:

- kader pedagogisch gesprek ontwikkelen
- nadenken over middelen om de interactie en daarmee de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden op gang te brengen

2. Het verzamelen van illustratief materiaal uit de dagelijkse onderwijspraktijk van (v)mbo en de lerarenopleidingen

‘Het is van groot belang dat de echte praktijk van leraren gedocumenteerd wordt, compleet met het schriftelijk werk van leerlingen, aangevuld met beelden van het gedrag van leraren en leerlingen in de klas. De ontwikkeling van onderwijstheorie niet naast de praktijk, maar vanuit de praktijk, niet alleen gebruik maken van woorden, maar van nog veel meer middelen, waar- onder visuele middelen’. (Sligte, Bulterman-Bos en Huizinga, 2009)

Onze eerste twee verkenningen van de praktijk hebben veel illustratief materiaal opgeleverd. Wij willen hier op bescheiden schaal mee doorgaan, zodat het gedachtegoed verder ontwikkeld kan worden.

3. Theoretische onderbouwing van het gedachtegoed

Ons gedachtegoed moet verder onderbouwd en verdiept worden. In het kenniscentrum Urban Talent willen wij daarom literatuuronderzoek initiëren. Te denken valt aan:

- Pedagogiek in relatie tot de ontwikkeling van (arbeids) identiteit
- De invloed van de pedagogische relatie op onderwijs en leren
- Het schakelen tussen de verschillende werelden waarin jongeren leven: vindt er transfer plaats van volwassen gedrag in de ene wereld naar de andere?
- De invloed van de sociale media op de vorming van jongeren en de invloed van de opvoeder/ leraar op het gebruik van sociale media
- Zijn er overeenkomsten tussen de (beroeps) identiteit van de leraar en de arbeidsidentiteit van de leerling? (Zie ook Korthagen 2001) En wat betekent dat voor reflecteren op het leerproces?

In de komende weken zullen wij op deze drie hoofdactiviteiten een concreet werkprogramma uitwerken.

Een begin van een digitaal debat en virtuele ervaringen

Om het debat en de bewustwording snel te verspreiden, werken wij aan de ontwikkeling van een website (in eerste instantie bedoeld voor het mbo) waarop de discussie wordt gevoerd, filmpjes en voorbeelden van onderwijspraktijk zullen verschijnen.

13. Tot slot

Ik geloof in het debat. Ik geloof in de dialoog. In het met elkaar bespreken en nadenken over datgene wat een leerling verder brengt. Ik geloof in het zelf ervaren van wat een pedagogische relatie inhoudt en hoe je van daaruit de ontwikkeling van anderen verder kan brengen. Die ervaringen zullen leraren hun vertrouwen en inspiratie terug geven.

Ik geloof in praktijkverhalen die het debat op alle niveaus kunnen stimuleren en die de aandacht voor de pedagogiek verder zullen aanjagen. Verhalen die de onderwijstellingen, de opleidingen voor de professionals, de beleidsmakers en de werkgevers verder zullen verbinden waardoor hun werk verrijkt wordt.

Ik geloof *niet* zo zeer in nieuwe instrumenten, in gebruiksaanwijzingen, in nog meer toezicht om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. We moeten zelf nadenken en ons willen oefenen: Doen we/doe ik de goede dingen en doen we/doe ik ze goed. Steeds opnieuw zodat het leraarschap een tweede natuur wordt. Een goede leraar word je niet zomaar. Je doet niet toevallig het goede voor die leerling op het juiste moment. Je hebt het jezelf aangeleerd. Het is een tweede natuur geworden. Een goede leraar kun je worden als je bereid bent om met vertrouwen en optimisme naar je leerlingen te kijken. Een goede leraar kun je worden als je het wilt vanuit je diepste wezen, je tweede natuur.

Met dank aan

Studenten lerarenopleidingen Hogeschool Rotterdam:

Rachid Amghar
Carina Groenen
Tabitha Heemstadt
Coco van Roemburg

Coördinatie en praktijkbegeleiding praktijkonderzoek door Marlous Wessels

Participerende mbo-instellingen:

Albeda College Rotterdam
Gonda Pisters
Margriet Oosterveen

Da Vinci Dordrecht
Jan Kroep
Kim van Gent

Lentiz Onderwijsgroep Vlaardingen
Rick van Dam
Nicolet van Hest

De Leijgraaf Oss
John Schobben
Albert Chermanne

Noorderpoortcollege Groningen
Hans Everhardt

ROC Midden Nederland Utrecht
Herman Anbeek
Yolanda van 't Hooft
Rita Rutten

ROC Zeeland
Els Bus
Jaap Glerum

ROC Zadkine
Niek v.d. Berg
Rob de Jong
Paul Schouten
Uldrik Speerstra

Literatuur

- Amghar, R., Groenen, C., Heemstadt T. en Roemburg, C. van (2011). *Rapport Arbeidsidentiteit in het beroepsonderwijs*. Rotterdam. (interne publicatie)
- Boekhoud, Piet, Liefwaard, Marja, Verhaar Kees (2010). *De ogen waarmee je kijkt, bepalen wat je ziet. De pedagogische uitdaging voor docenten in het beroepsonderwijs en andere professionals*. In: Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogisch perspectief (deel 2.) Gerris, Jan R.M., Veerman Jan Willem & Tellings, Agnes (red.) Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Botton, A. de (2008). *Ode aan de arbeid*. Atlas
- Bruin, Elly de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiding in transitie*. Cinop, 's-Hertogenbosch
- Crone, E.A.M. (2008). *Het puberende brein: over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bakker
- De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt*. (2010). Een Manpower witboek 2010.
- Dijksma, Jan en Bieckmann, Caroline (2008). *Hartstikkene Foppe. Een elftal lessen in leiderschap*. Friese Pers Boerderij.
- Erdtsieck, Jan (2005). *Autonomie in het onderwijs*. In: Steeds minder leren, De tragedie van de onderwijshervormingen. Essays. Utrecht.
- Essays over vorming in het onderwijs* (2011). Den Haag: Onderwijsraad.
- Ex, Carine (2007). *Opvoeden, wat kun je? Over de ontwikkeling van ouders en kinderen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Ferguson, Naill (2011). *Civilization – The West and the Rest*. Allan Lane/Penguin
- GGD Rotterdam-Rijnmond (maart 2010). *Evaluatierapport Programma Ieder kind wint*. Rotterdam.
- Grunberg, Arnon (2011). *Onbruikbaren*. In: Volkskrant 9 mei 2011
- Harlow, M. & Laurence, R. (2002). *Growing up and growing old in ancient Rome: A life course approach*. London: Routledge.
- Hermans, Hubert J.M. en Dimaggio, Grancario. Zelf, identiteit en globalisering in tijden van onzekerheid: een dialogische analyse. In: *M. Kuipers & F. Meijers (red.) Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Hövels, Ben, Visser, Karel en Schuit, Hans (2006). *Over 'hamers' en 'vasthouden' gesproken. Vijfentwintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland: terugblik en vooruitblik*. Nijmegen. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) in samenwerking met CINOP Expertisecentrum
- Korthagen, Fred A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm*. Rede uitgesproken bij aanvaarding bijzondere leerstoel.
- Kuipers, Hans Jan (2008, 2^e herz. druk). *Pedagogiek voor professionele opvoeders*. Bussum: Coutino.

Langeveld, M.J. (1971, herziene editie, eerste druk). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff NV.

Leraren moeten de zeepkist op. Gesprek met Sjoerd Slagter over morele vorming (29 januari 2010). Trouw.

Lê Xuân Hy and Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development* (second edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Luken, Tom (2008). *De (on) mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red.) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Meijers, Frans (2008). *Loopbaansturing: een complex proces*. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red.) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Miedema, Siebren, Berding, Joop (1997). *Pedagogiek in meervoud: wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. Houten: Bon Stafleu van Loghum.

Naar meer focus op het mbo! (2010). Advies Commissie Onderwijs en Besturing BVE. Den Haag.

Nelis, H. & Sark, Y.M. van (2009). *Puberbrein binnenste buiten. Wat beweegt jongeren van 10 tot 25 jaar*. Utrecht, Kosmos.

Onderwijs vormt (2011). Advies Onderwijsraad. Den Haag.

Pols, Wouter (in press). *Samen leven, samen leren: de pedagogische basis van de brede school*. In: Doornenbal, Jeannette, Oenen, Saskia van, Pols, Wouter (red): *Handboek brede school*. (te verschijnen in maart 2012) Couthino.

Pols, Wouter (2001). *Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs*. In: *Pedagogiek*, 21^e jaargang, 3. 2001.

Roefs, Edith (2009). *Meesterschap, de docent als inspiratiebron. Een onderzoek naar de bijdrage van docenten aan de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit bij studenten*. Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs.

Rhee M. van, Roode, A.L. (2010). *Staat van Rotterdam*. Centrum voor Onderzoek en Statistiek (COS).

Roumen, Ton (2008). *Pedagogiek van de aandacht*. Boekencentrum BV.

De school en leerlingen met gedragsproblemen. (2010). Advies Onderwijsraad. Den Haag.

Sennet, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff bv.

Slagter, Sjoerd (2010). *Leraren moeten de zeepkist op*. In Trouw 29.1.2010.

Sligte, Henk, Bulterman-Bos, Jacqueliën, Huizinga, Mariëtte (2009). *Maatwerk voor latente talenten? Uitblinken op alle niveaus*. SCO-Kohnstamm Instituut. Amsterdam.

Sommers, Martin (2011). *Onder en boven de honderd kilo*. In: Volkskrant 7 mei 2011

Spangenberg, Frits & Lampert, Martijn (2011, zesde druk). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders*. Nieuw Amsterdam Uitgevers.

Spierings, Frans, Meeuwisse, Marina, Rie, Sanneke de la: *Wijkmonitoring*. 2011.

Vertrouwen in de school, over de uitval van 'overbelaste' jongeren. (2009) Wetenschappelijke Raad Regeringsbeleid. Amsterdam.

Veugeliers, Wiel en Schuitema, Jaap (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam. Department of Child Development and Education.

Vink, A. (2010). *Witte zwanen, zwarte zwanen. De mythe van de zwarte school*. J.M. Meulenhoff bv.

Westenberg, P.M (2008). *De jeugd van tegenwoordig!* Diesoratie. Universiteit Leiden.

Wieringen, A.M.L. van (2011). *Verwachtingsvol onderwijs*. Den Haag.

Winter, Micha de (tweede gecorrigeerde druk, april 2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). *What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective*. In: *Journal of Vocational Education and Training*

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren, intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

Wardekker, W. (2005). *Beroepsonderwijs en identiteit*. Windesheim 17 februari 2005.

Ziehe, T. (2006). *Jongeren willen dan de school anders is dan hun 'zelfwereld'* (30/31 december 2006). NRC Handelsblad.

Eerdere uitgaven van Rotterdam University Press:



Maatschappij en vastgoed bevrijd uit de Gordiaanse knoop

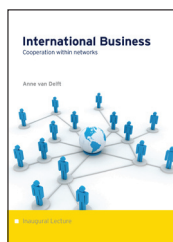
Auteur: Arnoud Vlak

ISBN: 9789051797602

Verschijningsdatum: september 2011

Aantal pagina's: 47

Prijs: € 14,95



International Business

Cooperation within networks

Auteur: Anne van Delft

ISBN: 9789051798104

Verschijningsdatum: juni 2011

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Culturele Diversiteit

Kunst, creativiteit en ondernemerschap in Rotterdam

Auteur: Hugo Bongers

ISBN: 9789051797565

Verschijningsdatum: juni 2011

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Inspiratiebundel 2

Gesprekken met docent-onderzoekers

Onder redactie van: Sandra Storm-Spuijbroek en Daphne Hijzen

ISBN: 9789051797527

Verschijningsdatum: maart 2011

Aantal pagina's: 88

Prijs: € 12,50



Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen

Openbare Les in Duplo

Auteurs: Amos van Gelderen en Erik van Schooten

ISBN: 9789051797626

Verschijningsdatum: maart 2011

Aantal pagina's: 66

Prijs: € 14,95



Logische Verbindingen

Logistiek als verbindende factor in de Rotterdamse haven, zorg en bouw

Auteur: Frits Blessing

ISBN: 9789051797404

Verschijningsdatum: november 2010

Aantal pagina's: 52

Prijs: € 14,95



Rotterdam Carrièrestad

Een nieuw model voor een dynamische arbeidsmarkt

Auteur: Peter Ester

ISBN: 9789051797312

Verschijningsdatum: september 2010

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Iedereen leeft hier

Een pleidooi voor zelforganisatie bij gebiedsontwikkeling

Auteur: Kees Machielse

ISBN: 9789051797305

Verschijningsdatum: juni 2010

Aantal pagina's: 35

Prijs: € 14,95



Analyse welzijn subsidieverordeningen G4

Auteurs: Anno van der Borg en Ilse van den Donker

ISBN: 9789051797176

Verschijningsdatum: april 2010

Aantal pagina's: 74

Prijs: € 18,50



Inspiratiebundel

Acht gesprekken met lectoren over kenniscreatie en kenniscirculatie

Onder redactie van: Josephine Lappia en Jittie Brandsma

ISBN: 9789051797152

Verschijningsdatum: april 2010

Aantal pagina's: 44

Prijs: € 12,50



Onderzoeksrapport Gewikt & Gewogen

Twee Casestudies naar Kwaliteit van Leerwerkarrangementen

Auteur: Josephine Lappia

ISBN: 9789051797022

Verschijningsdatum: april 2009

Aantal pagina's: 156

Prijs: € 29,90

Exemplaren zijn bestelbaar via: www.hogeschool-rotterdam.nl/rotterdamuniversitypress

Pedagogiek als tweede natuur

Over de noodzaak van een kwalitatief
hoogwaardige pedagogische relatie tussen
leraar en leerling in het beroepsonderwijs

Vrijheid en eigen keuzes maken is de huidige generatie met de paplepel ingegoten. De meeste jongeren zijn dan ook goed in staat hun eigen leven zo in te richten dat het aangenaam is. Keuzes maken voor een beroepsopleiding, nadenken over de toekomst, de eigen schoolloopbaan en daarin weloverwogen stappen nemen, leveren echter meer dan eens problemen op. De uitval in het beroepsonderwijs is dan ook fors. Verloren talenten, die als je het hen zelf vraagt, roepen om structuur, sturing, vertrouwen. Ze vragen om oprechte aandacht van de leraar en dosering van verantwoordelijkheden als het gaat om hun leerproces.

Het beroepsonderwijs heeft maatregelen genomen om de uitval te bestrijden. Denk aan verzuimprotocollen, strenger toezicht, meer begeleiding en zorg. Onmisbare maatregelen, die vruchten hebben afgeworpen, maar ze bewegen zich bijna alle in de periferie van het onderwijs. De kern is datgene wat er in de klas gebeurt: de pedagogische relatie tussen leraar en leerling. Het pedagogische aspect van het leraarschap is de laatste jaren onderbelicht gebleven. Er lijkt sprake van pedagogische verlegenheid.

Deze uitgave bevat een pleidooi voor een kwalitatief hoogwaardige pedagogische relatie tussen leraren en leerlingen in het beroepsonderwijs. Indringende citaten en voorbeelden uit de onderwijspraktijk onderstrepen dat een vitale pedagogische relatie onmisbaar is voor de (talent)ontwikkeling en de vorming van jongeren tot (beginnend) beroepsbeoefenaar. Dit vraagt om leraren die het docentschap volledig beheersen: vak kennis, didactische en pedagogische kwaliteiten, die drijven op persoonlijke eigenschappen zoals empathie, beweging, nieuwsgierigheid. Je kunt studeren voor het docentschap, maar pas met de inzet van persoonlijke eigenschappen en de bereidheid hier steeds opnieuw naar te kijken kun je een 'excellente' leraar zijn.

Lectoraat Pedagogiek van het beroepsonderwijs

In het lectoraat Pedagogiek van het beroepsonderwijs werkt lector Piet Boekhoud samen met Marja Liefwaard aan de ontwikkeling van een gedachtegoed over de pedagogiek van het beroepsonderwijs. Met het gedachtegoed legt het lectoraat een verbinding tussen de onderwijspraktijk in het (V)MBO en vakscholen, de stage- en leerwerkbedrijven en de lerarenopleidingen. Het lectoraat legt zich toe op creëren van aandacht voor de pedagogiek, het initiëren van het debat, het verzamelen en uitwisselen van illustratieve praktijkvoorbeelden en de theoretische onderbouwing van het gedachtegoed.

ISBN 978 90 5179 763 3



9 789051 797633