

'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet'

Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting | Dit artikel doet verslag van een fenomenologisch georiënteerd onderzoek naar het pedagogisch denken van mbo-leraren. Het besteedt eerst aandacht aan de fenomenologische uitgangspunten van het onderzoek. Vervolgens beschrijft het de onderzoeksopzet en de resultaten van het onderzoek. Het onderzoek laat zien dat binnen het pedagogische denken van mbo-leraren een aantal thema's terugkomen: de houding van de leraar, een aantal deugden, de opdracht waarvoor de leraar staat, zijn onderzoekende kijk, het belang van de relatie en ten slotte de handelingsvorm die de leraar vanuit zijn houding, de opdracht waarvoor hij staat en de relatie met zijn studenten in praktijk brengt. Het artikel sluit af met een korte reflectie over de relevantie van fenomenologisch onderzoek voor de professionalisering van leraren.

Inleiding

Hoe is het volgens mbo-leraren om in het mbo les te geven? Wat zijn daarbij voor hen cruciale (pedagogische) momenten? En wat staat er dan op het spel? Sinds september 2015 doet het lectoraat *Versterking van het beroepsonderwijs* van de Hogeschool Rotterdam in samenwerking met het uit zes regionale opleidingscentra¹ bestaande Werkverband *Beroepspedagogiek* onderzoek naar de pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs. In het kader van dat onderzoek heb ik als lid van het lectoraat aan de hand van bovengenoemde vragen een reeks gesprekken gevoerd met vijf teams mbo-leraren. In het voorjaar van 2018 is nog een reeks gesprekken met een zesde team gevoerd.

In dit artikel doe ik verslag van de hierboven genoemde vijf gesprekken. Deze richten zich op de pedagogische ervaringen van mbo-leraren. In de gesprekken heb ik geprobeerd de leraren aan te zetten de door hen in het onderwijs opgedane ervaringen onder woorden te brengen en de betekenis ervan nader te onderzoeken. Ik heb hen, kortom, aangezet over hun onderwijservaringen na te denken. Mijn benadering is in tegenstelling tot ander actueel onderzoek naar het professioneel handelen van mbo-leraren (vgl. Van Veldhuizen, 2011; Van Kan et al., 2014; Klat-ter, 2015) fenomenologisch georiënteerd. Aan die benadering besteed ik eerst aandacht. Vervolgens beschrijf ik de onderzoeksopzet, het onderzoek zelf en de uitkomsten ervan. Ik sluit het artikel af met een korte reflectie op de relevantie van fenomenologisch georiënteerd onderzoek voor de pedagogische professionalisering van leraren.

Een fenomenologisch georiënteerd onderzoek

Van Dale omschrijft de fenomenologie als 'de leer van verschijnselen'. Fenomeen stamt van het Griekse *phainomenon* af dat verschijnsel betekent. De fenomenologie bestudeert hoe de dingen in

¹. Een regionaal opleidingscentrum (roc) bestaat uit een bundeling van mbo-opleidingen en volwassenen-educatie.

de wereld aan mensen verschijnen. Edmund Husserl is de grondlegger van de fenomenologie. Zijn stelling is dat de dingen (hij spreekt over 'zaken') vanuit de ervaring die de mens in de wereld opdoet in het bewustzijn verschijnen. Voor hem ligt het begin van alle kennis in de ervaring. 'Het begin is de zuivere en zogezegd nog stomme ervaring waarvan de precieze betekenis zonder vooringenomenheid nog gearticuleerd moet worden' (Husserl, 1987, p. 40). Voor Husserl is bewustzijn intentioneel. Men is zich altijd van iets bewust. Wat als 'stomme ervaring' zich aan het bewustzijn opdringt, is een 'iets' waar de precieze betekenis nog niet van vaststaat. Dat 'iets' zal nog onder woorden moeten worden gebracht. Of in andere woorden: dat wat in de ervaring is 'geïmpliceerd', zal nog moeten worden geëxpliciteerd. Op dat expliciteren van ervaringen is de fenomenologie gericht.

Dat wat in de ervaring is 'geïmpliceerd', zal nog geëxpliciteerd moeten worden.

De weg die Husserl is ingeslagen, hebben anderen voortgezet. Ze werkten zijn filosofie op verschillende manieren verder uit (vgl. Van Manen, 2014a). In zijn latere werk benadrukt Husserl de leefwereld waarin mensen hun ervaringen opdoen. Die benadering nemen zijn volgelingen over. Mens-zijn is een 'in de wereld zijn', of beter nog: een 'naar de wereld zijn'. Precies die woorden gebruikt de Franse fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty (1997, p. 34). De wereld is, zo zegt hij, niet de wereld waar de mens zich een voorstelling van maakt, een 'gedachte' wereld; het is de wereld waarin de mens leeft, waar hij met heel zijn wezen, lijfelijk in contact mee staat (idem, p. 36). 'In de lijfelijke aanwezigheid van het toevallige is er een structuur van gebeurtenissen, een eigen werkzaamheid van de encensering, die de pluraliteit van de interpretaties niet zo zeer verhinderen, maar die er zelfs de diepere grond van zijn [...]' (Merleau-Ponty 1996, p. 55). De ervaring die de mens in de wereld opdoet, is een lijfelijke ervaring van een bij de dingen en mensen zijn: een pré-reflectieve, geleefde ervaring (vgl. Van Manen, 1990; 2017). Het begin van alle voelen, maar ook van alle denken en handelen ligt in die lijfelijke, pré-reflectieve, geleefde ervaring. Alle interpretaties komen daaruit voort. De mens is 'naar de wereld'; en precies omdat hij 'naar de wereld is' geeft hij als 'wereldgericht wezen' betekenis aan dat wat hij in de wereld ervaart. De mens, zo zegt Merleau-Ponty (1997, p. 39), is een wezen dat 'veroordeeld [is] tot zingeving.'

De fenomenologie is niet alleen een zaak van filosofen gebleven. Ook psychologen en pedagogen lieten zich door de fenomenologie inspireren. Het was Martinus Langeveld die in de jaren veertig van de vorige eeuw de fenomenologie binnen de Nederlandse pedagogiek introduceerde. In zijn *Beknopte theoretische pedagogiek* schrijft hij dat voorafgaand aan iedere theorievorming het nodig is dat men zich eerst richt op het verschijnsel 'opvoeding'. Hij spreekt over 'een vage en op huis-, tuin- en keukenervaring berustende notie [...] die ons het gebied [aanwijst], waarin wij het verschijnsel waarom het ons gaat, zullen moeten zoeken' (Langeveld, 1971, p. 29).

Dat verschijnsel willen wij voorlopig alleen als zodanig analyseren. Wij willen het niet interpreteren uit een andere bron dan uit zich zelf [...]. Wij beginnen [...] fenomenologisch (ibidem).

Langeveld spreekt over 'huis-, tuin- en keukenervaring' van waaruit het verschijnsel 'opvoeding' allereerst zal moeten worden benaderd. Hij heeft het over een vage notie, of anders gezegd:

over een nog weinig begrepen 'iets' waarvan de precieze betekenis nog in de ervaring sluimert; ze moet nog onder woorden worden gebracht.

De methode die Husserl hiervoor ontwikkelde, is de methode van de reductie. Die methode richt zich op het thematiseren van 'wat niet-thematisch, ongedacht, niet-benoemd [...] reeds in de oorspronkelijke ervaring ligt' (Husserl, 1985, p. 138). Dat 'iets' wil hij middels zijn methode transformeren tot iets wat een specifieke betekenis heeft; hij wil er een 'helder zicht' op krijgen (idem, p. 132). Gewoonlijk begrijpen we iets wat vanuit de ervaring in ons bewustzijn 'oprijst' vanuit vroegere ervaringen en de noties en concepten waarmee we die ervaringen geduid hebben. 'Ah, een typische adhd-er, een gezagsconflict, een communicatieprobleem.' De methode die Husserl hanteert richt zich op het opschorten van zulke noties en concepten. Hij spreekt over *epochè* (Grieks voor 'opshorting'). Het verschijnsel dat in het bewustzijn voorligt, dient zo onbevangen mogelijk te worden benaderd. Alle verklaringen dienen te worden opgeschort. De Canadese fenomenoloog en pedagoog Max van Manen (2017, p. 819) schrijft: '[F]enomenologisch onderzoek verloopt via een inzichtgevend proces van reflectieve verwondering, van doorvragen, van een aandachtig zich verdiepen in meegemaakte gebeurtenissen en een met gevoel interpreteren van de primaire betekenissen die in de menselijke ervaring besloten liggen'. Het opschorten van theorieën, concepten en dergelijke noemt Husserl de fenomenologische reductie; wat overblijft is het 'iets' wat zich in het bewustzijn heeft aangediend en waar het dientengevolge op gericht is. De fenomenologische reductie maakt vervolgens de eidetische reductie mogelijk. Hierbij gaat het om een nader onderzoek naar het 'iets' zoals dat zich via de ervaring in het bewustzijn heeft aangediend. Dat onderzoek richt zich op het 'wezen' (Grieks: *eidos*) van dat 'iets'. De vraag is hier: wat maakt dat het 'iets' zoals dat aan mij verschijnt dat is wat het is en niet iets anders? Wat betekent dit 'iets'? En hoever kan ik gaan met het variëren van de betekenissen van dat 'iets' zonder het zicht op dat 'iets' te verliezen? Hier komt het aan op wat Van Manen 'doorvragen' noemt, op 'het zich verdiepen' en het 'met gevoel interpreteren' van wat zich via geleefde ervaringen als verschijning heeft aangediend. Het 'iets' wat ik - voordat ik het in de gaten had - duidde als een 'typische adhd-er', als 'een gezagsconflict', 'een communicatieprobleem' verschijnt nu misschien als een appèl dat op mij gedaan wordt, een opdracht waarvoor ik word gesteld.

Husserls methode van de reductie is geen sociaalwetenschappelijke methode; het is een geesteswetenschappelijke, ook wel genoemd menswetenschappelijke methode (vgl. Van Manen, 1990, pp. 21-24; zie ook Van Manen, 2014, pp. 312-319; Brinkmann, 2017). De sociale wetenschappen zijn op zoek naar regelmatigheden in de sociale werkelijkheid. Hun vraag is de vraag naar 'werkzame bestanddelen'; ze willen niet alleen weten hoe bepaalde processen verlopen, maar ook 'wat' daarbinnen 'werkt'. De geesteswetenschappen en *a fortiori* de fenomenologie zijn daar niet in geïnteresseerd. Zij vragen naar zin en betekenis. De fenomenologie vraagt naar de ervaringen die mensen in hun wereld opdoen en welke betekenis die voor hen hebben. Dat houdt in dat de fenomenologie geen hypothesen opwerpt; ze werkt niet met op een probleem toegesneden vraagstelling die vervolgens via hypothesen wordt getoetst. Toegesneden vraagstellingen en hypothesen zouden vooraf de ervaringen die mensen in de wereld opdoen al op een bepaalde manier inkaderen; en dat is nu precies wat de fenomenologie niet wil doen. Fenomenologen hanteren open vragen; ze vragen naar ervaringen van mensen; ze vragen 'hoe het is om zulke ervaringen te hebben' (Van Manen, 2017, p. 811). Dat alles betekent dat de fenomenologie

als methode van de geesteswetenschappen van een geheel ander ontwerp uitgaat dan de sociale wetenschappen. De laatste vatten de werkelijkheid op als 'werkingssamenhang', de eerste als een 'samenhang van zin'.

Het onderzoek: van fenomenologie naar hermeneutiek

Het onderzoek waarvan ik hier verslag doe, is een geesteswetenschappelijk onderzoek. Het vond op vijf regionale opleidingscentra plaats: twee in het noorden van ons land, twee in het westen en een in het zuiden. De gesprekken vonden steeds in teams plaats: op drie centra ging het om teams die verantwoordelijk waren voor een bepaalde opleiding (economie, ict, sport), op een centrum om een team van leraren dat verantwoordelijk was voor een mbo-2-opleiding; een team bestond uit opleidingsmanagers, een zorgcoördinator en een directeur studentenzaken. De leden van dit laatste team waren eerder allemaal leraar in het mbo geweest. Per team deden tussen de acht en twaalf leraren mee. Een gesprek duurde ongeveer anderhalf uur.

Er waren per team steeds zes bijeenkomsten. De gesprekken vonden onder mijn leiding plaats. Daarnaast was aanwezig: de lector (Ellen Klatter) onder wier verantwoordelijkheid het onderzoek werd gedaan, of - in geval zij niet aanwezig kon zijn - een ander lid van het lectoraat (Monique van den Heuvel). In de eerste bijeenkomst werden het doel en de opzet van het onderzoek gepresenteerd; aanvankelijk via een presentatie en een discussie, later aan de hand van casussen voortkomend uit de gesprekken die ik eerder met andere teams had gevoerd. Het eigenlijke onderzoek vond in vier, daarop volgende bijeenkomsten plaats. In de tweede bijeenkomst liet ik de leraren kennis maken met mijn door de fenomenologie geïnspireerde aanpak. In die bijeenkomst stonden ervaringen centraal van wat het is om goed mbo-onderwijs te geven. De leidende vraag was: hoe is het - wat voel je, wat doe je, wat denk je - als je ervaart dat je goed onderwijs geeft? Elke leraar werd uitgenodigd over zo'n ervaring iets te vertellen. De leraren kozen een van die ervaringen uit, die vervolgens nader werd onderzocht. Daarbij nam ik aanvankelijk het voortouw, maar na enige tijd betrok ik ook de andere leraren erbij. De volgende bijeenkomsten draaiden om een 'pedagogisch moment'. 'Een pedagogisch moment is precies dat ogenblik [...] waarop een pedagogische actie nodig is' (Van Manen, 2014b, p. 21; zie ook Van Manen, 2016, p. 35). Voor zo'n actie bestaan nauwelijks regels; er zijn geen algemene principes voor te geven (ibidem). Desalniettemin moet de leraar handelen. Je moet voordat je weet wat je doet al een beslissing nemen (idem, p. 26). Hier is in het spel wat ik elders 'stil weten' heb genoemd (Pols, 2016, pp. 214-221). Het is een 'weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen' (Van Manen, 2014b). Dat weten is, om met Merleau-Ponty te spreken, een lijfelijk weten, een weten dat vanuit geleefde ervaringen in de (school)wereld is opgedaan. Op dat weten waren de derde, vierde en vijfde bijeenkomst gericht. In deze bijeenkomsten ging ik op dezelfde manier te werk als in de tweede bijeenkomst. Voor iedere bijeenkomst had ik een leraar gevraagd een door hem of haar meegemaakt pedagogisch moment voor te bereiden. Dat moment stond in het gesprek centraal. Daarbij richtte ik me op het 'stille (geleefde) weten' dat daarbij in het spel was. Mijn aanpak was die van het 'doorvragen', 'het zich verdiepen' en het 'met gevoel interpreteren' van wat zich via de geleefde ervaring van de leraar die het pedagogisch moment inbracht had aangediend.

Alle gesprekken die ik met de leraren voerde, werden opgenomen, uitgeschreven en daarna door mij geanalyseerd. Ik vatte - voorafgaand aan de laatste bijeenkomst - de gesprekken kort in een artikel samen. Dat artikel stuurde ik naar de leraren met het verzoek het te lezen. Op de laatste bijeenkomst vroeg ik hen of ze zich in mijn weergave van de gesprekken herkenden. Dat was steeds het geval. Ten slotte liet ik de leraren een conclusie trekken. Daarbij kwamen steeds de volgende vragen aan de orde: Wat drijft jullie in het mbo? Wat is jullie inzet? Hoe kijken jullie van daaruit tegen jullie studenten aan? Vanuit wat voor houding gaan jullie met hen om en doen jullie je werk? De conclusie liet ik de docenten vergelijken met de conclusie die ik eerder zelf getrokken had en op papier had gezet. Over het algemeen kwam die overeen met de door de docenten getrokken conclusie.

Een voorbeeld van een gevoerd gesprek

Hieronder volgen enkele delen uit een gesprek dat ik met een van de teams voerde. Het is een gesprek naar aanleiding van een door een van de leraren ingebracht pedagogisch moment. De vraag waardoor ik me liet leiden is hoe het is om in het mbo les te geven. Wat ervaar je als leraar in het mbo en wat is de betekenis van die ervaringen voor de leraar? Daarbij focuste ik in eerste instantie op dat 'iets' wat het wezen van de ervaring uitmaakt. Daarvoor richtte ik mij op 'geleefde ervaringen': op wat de leraar - in samenwerking met zijn wereld, in casu: de studenten in de context van de school - voelde, deed en dacht (vgl. Van Manen, 1990, pp. 64-65; zie ook Van Manen, 2014, p. 317). Ik probeerde daarbij samen met de leraar de crux van de ervaring te vinden: het punt waar de ervaring om draait, het 'iets' wat het wezen van de ervaring uitmaakt. Vanuit dat punt probeerde ik - allereerst met de leraar die het pedagogisch moment inbracht, maar later ook met de andere leraren - de betekenis van de ervaring te onthullen. Met de woorden van Merleau-Ponty: ik probeerde samen met de leraren in 'een structuur van gebeurtenissen' de betekenis te ontwaren via een 'pluraliteit van [...] interpretaties' (Merleau-Ponty, 1996, p. 66).

WP (onderzoeker): Vertel eens wat je hebt meegemaakt. Leraar: Het is iets wat gewoon soms gebeurt in een klas en daar moet je meteen op reageren. [...] Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet of niet. [...] Het was tijdens een projectles. Ik liep langs een jongen en die zat op zijn telefoon te kijken. Ik zag een afbeelding van een klasgenoot. Ik zei: 'Laat eens zien'. Het was een foto op Snapchat. Onder de foto stond K [de naam van de klasgenoot] met daarachter 'ik heb aids'. Dat vond ik nogal heftig. Ik moest optreden. [...] Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht wat goed was. Maar ik denk niet dat het helemaal de juiste weg was. Zal ik meteen vertellen wat ik heb gedaan? WP: Ja, ik ben benieuwd wat je deed. [...] Leraar: Het eerste wat bij me opkwam was: Ik moet K beschermen. [...] Ik was bang dat hij het lulletje van de klas zou worden, zou worden gepest of zo. WP: Je verplaatste je in de jongen. Je voelde je bezorgd. Leraar: Voor mij is een van de belangrijkste dingen: een veilig klimaat. Als je merkt dat een leerling zich niet veilig voelt in de klas, moet je wat doen.

Wat is dat 'iets' wat hier vanuit de ervaring 'oprijst'? Dat is een gebeurtenis waar de leraar van vindt dat hij erop moet reageren. De gebeurtenis doet een appèl op hem. Het is een moreel appèl. Hij wil de student van wie een foto met bijschrift op Snapchat verschijnt beschermen. Wat te doen? De leraar vraagt wie de foto verstuurd heeft. De jongen die dat gedaan heeft, meldt zich. Hij stuurt hem de klas uit en zegt hem na te denken over wat hij gedaan heeft en

dit op te schrijven. Daarna praat hij met de klas over wat er gebeurd is. De klas vindt dat hun leraar het wel erg zwaar opneemt. Die foto, via Snapchat, was een geintje. Maar langzaamaan begrijpen de studenten wat hun leraar bedoelt. Verplaats je eens in iemand die die ziekte heeft. Daar lach je toch niet om? Een klasgenoot wens je zo'n ziekte toch niet toe? Dan komt de student die de foto verstuurd heeft de klas binnen. De leraar vraagt hem wat hij heeft opgeschreven. Uit wat hij voorleest blijkt dat hij weliswaar vindt dat hij de foto niet had mogen versturen, maar hij vindt ook dat zijn leraar niet ongevraagd op de telefoon van iemand anders had mogen kijken. Daarvoor zou hij toch wel zijn excuses moeten aanbieden! En nu verschijnt er opnieuw 'iets' waar de leraar op moet reageren... Wat is dat 'iets'? Het is een gebeurtenis: een gebeurtenis die inderdaad een 'pluraliteit van interpretaties' oproept, maar ook 'een pluraliteit van handelingsmogelijkheden'. Maar daarover kan niet te lang worden nagedacht.

De leraar gaat verder met zijn verhaal. Hij vertelt hoe het gesprek met de klas was gegaan.

Leraar: We hadden op een volwassen manier een gesprek. Nog steeds vonden ze: ok, zo'n geintje moet kunnen, maar van die ziekte dat is inderdaad niet ok. WP: Een volwassen manier? Wat bedoel je daarmee? Leraar: Ze begrepen waarom ik boos was, waarom ik er een punt van maakte. [...] WP: En toen kwam die jongen terug en las voor wat hij had opgeschreven. Leraar: Ik zeg het kort door de bocht, maar eigenlijk kwam het erop neer dat ik 'sorry' moest zeggen. Ik ervoer het als een aanval op mij: het was niet netjes dat ik op de telefoon had gekeken. [...] WP: Wat kwam toen in je op toen je dat hoorde? Leraar: Ik werd heel rustig. Als ik normaal in de zeik word gezet, word ik kwaad. Maar ik werd heel rustig. [...] WP: Je baalde ervan, van binnen... Leraar: Ik heb hem gezegd: 'Ik wil dat je het lokaal verlaat; ik wil je nu even niet in mijn klas hebben. Ik vind het niet kunnen wat je gedaan hebt. Wacht maar buiten. Ik wil zo met je praten. Ik ga straks ook met je ouders bellen.' De les was daarna voorbij. Ik heb de leerlingen naar huis gestuurd en ben met R gaan praten. Het was eenrichtingsverkeer. Ik heb hem gezegd: 'Het kan niet wat je gedaan hebt.' [De leraar vertelt dat toen hij de ouders op de hoogte stelde, ze hem steunden. De jongen schreef later opnieuw een brief waarin hij zijn excuses aanbod.] Collega: Ben je erachter gekomen waarom hij gehandeld heeft zoals hij deed? Leraar: Nee, ik heb wel een idee, maar weet het niet zeker. WP: Heb je ernaar gevraagd? Leraar: Nee, niet echt. Maar waarom ik denk dat hij zo gehandeld heeft, is zijn positie in de klas. Het is natuurlijk niet fijn om voor de klas te zeggen dat je fout zit. [...] Andere collega: Wat vond K er eigenlijk van? Leraar: Ja K, ik denk wel dat ik daar een steek heb laten vallen. Ik heb hem ernaar gevraagd waar de hele klas bij was. Hij zei dat hij er helemaal geen probleem mee had. Maar dat zei hij in de klas. Ik had hem natuurlijk apart moeten nemen. WP: Ik ben nieuwsgierig hoe je tot je beslissingen kwam. Je hebt het niet kunnen plannen. Leraar: Ik heb niet eerst nagedacht en daarna gehandeld. WP: Wat is er in je hoofd omgegaan toen je er later over nadacht? Wat had je anders willen doen? Leraar: Ik had nog duidelijker de ernst van mijn bedoelingen willen meegeven. Want ik denk dat als hij had gevoeld wat ik bedoelde hij mij niet zo klassikaal te kakken had gezet. [Op grond daarvan komt hij later in gesprek met zijn collega's tot de conclusie dat hij de jongen beter niet de klas had uit kunnen zetten, maar hem met het klassengesprek mee had laten doen.]

Het 'iets' wat in de ervaring besloten ligt, roept een pluraliteit van handelings- en interpretatiemogelijkheden op. Wat zich heeft afgespeeld, kan niet alleen verschillend worden uitgelegd, maar had ook anders kunnen verlopen. Dat werd gaandeweg het thema van het

gesprek. Aanvankelijk focuste ik vanuit de vraag hoe is het om in het mbo les te geven op het voelen, handelen en denken van de leraar. Wat voelde je, wat deed je, wat dacht je? Of anders gezegd: wat stond er voor jouw gevoel op het spel? In de loop van het gesprek gingen de interpretaties van wat zich er had voorgevallen domineren. Daarmee veranderde de fenomenologie in hermeneutiek, in uitlegkunde. De fenomenologie richt zich op 'iets' wat verschijnt, de hermeneutiek op de betekenis van teksten, in dit geval: van uitspraken. Je zou het ook anders kunnen zeggen: de fenomenologie richt zich op dat wat in de ervaring ligt; de hermeneutiek legt het 'ingelegde' uit (Brinkmann, 2017, p. 33). Dat betekent dat de fenomenologie niet zonder hermeneutiek kan, sterker nog: ze mondt uit in hermeneutiek (vgl. Van Manen, 1990, pp. 180-181). Dat was ook in mijn onderzoek het geval.

Zoals gezegd richtte ik me in het gesprek eerst op het 'iets' wat uit de ervaring van de leraar naar voren kwam. Hoe verscheen dat 'iets', hoe ervoer je dat 'iets', en wat deed je naar aanleiding ervan, wat dacht je? Maar vervolgens begonnen gaandeweg de interpretaties te domineren, en daarmee de voorkennis van niet alleen de leraar van wie de ervaring in het gesprek centraal stond, maar ook van die van de andere leraren die betrokken raakten bij de uitleg van de ingebrachtte ervaring. De Duitse hermeneut Hans-Georg Gadamer (2014) schrijft: "Begrijpen wat daar staat, bestaat in het uitwerken van [een] voorafgaand ontwerp, dat evenwel voortdurend wordt herzien vanuit dat wat bij het verder doordringen in de betekenis aan de dag komt." (p. 256).

Het gesprek begon met de 'kale' beschrijving van de door de leraar ingebrachtte ervaring. Maar gaandeweg ging de beschrijving over in interpretatie, in uitleg. Een uitleg veronderstelt een ontwerp, een bepaald 'voorverstaan'. Daarbij resoneren bepaalde 'inhoudelijk vooropgezette meningen' (idem, p. 257). Het gaat hier om eerder verworven meningen. Die meningen stoelen op vroeger opgedane ervaringen die aan de hand van allerlei vaak impliciete noties en concepten geduid zijn. Die noties en concepten bepalen het 'voorverstaan', en daarmee ook de gemaakte interpretaties. Bij het zoeken naar de specifieke betekenis van het 'iets' wat in het gesprek ter sprake kwam, namen de interpretaties toe en dus ook de 'vooropgezette meningen'. Maar in het gesprek werden de meningen in de zoektocht naar de specifieke betekenis van het 'iets' ook regelmatig herzien en bijgesteld.

In de overgang van fenomenologie naar hermeneutiek veranderde mijn rol. Waar ik me aanvankelijk richtte op het verschijnen van het 'iets', richtte ik me daarna meer en meer op de interpretatie ervan. Ik vroeg door op wat een leraar met een bepaalde uitspraak precies bedoelde. Soms legde ik een bepaalde interpretatie voor. Is dat wat je bedoelt?

Leraar [vertelt hoe het gesprek met zijn klas over het voorval was verlopen]: Ik heb hun gevraagd: 'Wat vinden jullie ervan, hoe kijken jullie ertegen aan? Vinden jullie dat ik overdrijf?' En dan zijn er een paar die zeggen: 'Wat maakt dat nou uit? Het is heel normaal.' [...] Ik heb geprobeerd uit te leggen van: stel nou dat je vader aids heeft, hoe zou je dat dan vinden? Maar het bleef lastig. Hun vader heeft geen aids, hè? Ik heb het breder proberen te trekken. Wat zou hun baas ervan vinden, hun ouders? WP: Je hebt geprobeerd hen in de ander te laten verplaatsen, hun perspectief te verbreden. Leraar: Hun denken is het denken van de groep; ze zeggen: doe niet zo moeilijk. Ik probeerde ook vanuit hen te denken. WP: Maar toch zeg je: Het is mijn pedagogische taak ze ertoe aan te zetten zich in de ander te verplaatsen, met de ogen van de ander naar jezelf te kijken? Leraar: Ik moet

eerlijk zeggen dat - nu ik erover nadenk - ik het gesprek niet veel anders zou hebben gevoerd dan ik deed.

De vraag is nu wat mijn voorkennis was. Wat waren mijn 'vooropgezette meningen'? Ik heb, zoals ik hierboven aangaf, geprobeerd die vooropgezette meningen zo veel mogelijk op te schorten. Maar in de manier van vragen en soms ook in de vragen zelf (zie boven), kwam die voorkennis wel degelijk tot uiting. Husserl spreekt over een wiskundige die vanuit zijn houding ('een wiskundige instelling') een wiskundige wereld oproept (Husserl, 1985, p. 135). Dat gold ook voor mij. Vanuit de door mij ingenomen houding riep ik een pedagogische wereld op. Met mijn vragen riep ik bij de leraren echter niet alleen de door hen dagelijks ervaren pedagogische wereld op; ik trok hen met mijn manier van vragen ook de wereld van de pedagogiek in, de wereld van het pedagogisch denken¹.

Een netwerk van pedagogische thema's

Zoals ik eerder zei, zijn de gesprekken integraal uitgeschreven. Dat stelde mij in de gelegenheid de gesprekken regel voor regel te analyseren. Dat deed ik aan de hand van de *Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)* van Jonathan Smith, Paul Flowers en Michael Larkin (2009). De analyse bestaat uit meerdere stappen. De eerste stap is het onderstrepen van de zinnen die opvallen, zinnen die een specifieke betekenis bij de lezer (in dit geval: bij mij) oproepen. De volgende stap is een toelichting bij de onderstreepte zinnen. Waarom valt die zin op? Wat voor betekenis roept de zin bij je op? De laatste stap bestaat uit het zoeken van thema's die bij de toegelichte zinnen passen.

De fenomenologie richt zich, zoals we zagen, op 'iets' wat via ervaring verschijnt; het gaat daarbij om het onthullen van de betekenis van dat 'iets'. Het komt hier, zoals ik eerder zei, op 'doorvragen' aan, op het 'met aandacht verdiepen' in en het 'met gevoel interpreteren' van het 'iets'. Dat gebeurde in het onderzoek dat ik deed in de gesprekken. De benadering veranderde gaandeweg van fenomenologie in hermeneutiek. Ik startte de gesprekken vanuit de fenomenologische reductie. Tot een echte eidetische reductie kwam het echter niet. De 'vooropgezette meningen' gingen stap voor stap de interpretaties domineren. En ook al werden de interpretaties tijdens de gesprekken regelmatig bijgesteld tot een 'wezensbepaling' - uit de aard der zaak altijd voorlopig - kwam het niet. Van Manen wijst erop dat het gesprek niet het meest geschikte middel daarvoor is. In een gesprek gaan 'vooropgezette meningen' gauw domineren, zeker als het met meerdere mensen wordt gevoerd. Bij de eidetische reductie komt het - nog meer dan bij de fenomenologische reductie - op het doordenken aan, op het zorgvuldig afwegen van woorden, op het voorzichtig zoeken naar de juiste, 'passende' betekenissen. Dat gaat volgens

¹. Pedagogisch denken is net als de pedagogiek een denken *van en voor* de praktijk. Het betreft een denken vanuit de idee dat kinderen en jongeren vatbaar zijn voor vorming. Vanuit dat idee gaan opvoeders met kinderen en jongeren een relatie aan om hen vanuit die relatie niet alleen in de wereld te introduceren, maar hen ook op te roepen daarbinnen op een niet meer kinderlijke, maar volwassen wijze te participeren. Pedagogisch denken houdt dus een ontwerp in, een 'voorverstaan'. Pedagogen expliciteren pedagogische ontwerpen en dragen daarbij bij aan een pedagogisch 'voorverstaan' (vgl. bijvoorbeeld Biesta, 2015; 2017).

Van Manen (2002) beter in een schrijfproces dan in een, zoals door mij gevoerd, groepsgesprek (zie ook Adams & Van Manen, 2017).

Ik heb de *IPA* gebruikt voor het verwerken en analyseren van de met de teams gevoerde gesprekken. Hierbij merk ik op dat uiteraard de uitkomst van de analyse bepaald wordt door de *input*. Die input is een niet tot zijn eind uitgevoerde eidetische reductie. Die input ben ik gaan verwerken en analyseren. Ik begon met het onderstrepen van opvallende passages en voorzag die van commentaar. Daarbij hanteerde ik de fenomenologische reductie. Ik probeerde in mijn eigen woorden zo 'kaal' mogelijk te beschrijven wat er werd gezegd. Daarbij probeerde ik mijn voorkennis zo veel mogelijk uit te schakelen. Daarna benoemde ik het thema dat in de betreffende passage ter sprake kwam. Ik ben me ervan bewust dat mijn pedagogische kennis hier van invloed is geweest. De pedagogische noties en concepten die ik met me meedraag, bepaalden mijn 'voorverstaan'; ze hielpen me bepaalde thema's in de passages te herkennen en te benoemen. Iets dergelijks had eerder al in de gesprekken plaats gevonden. Toen veranderde de fenomenologie in hermeneutiek, en ook nu gebeurde dat. De verwerking en analyse van de gesprekken heb ik steeds aan Ellen Klatter en Monique van den Heuvel voorgelegd. Delen ervan hebben ze gereconstrueerd; ze bevestigden de fenomenologische en hermeneutische exercities zoals ik die had uitgevoerd.

Zes cruciale pedagogische thema's

Hieronder ga ik nader op de thema's in. Ik vond uiteindelijk 26 thema's. Die thema's brengen het pedagogisch denken van de leraren in kaart (vgl. Pols, 2016, pp. 238-242). Van de thema's springen er zes het meest naar voren: de pedagogische houding van de leraar (218 keer ter sprake gebracht), de opdracht waarvoor hij staat (159 keer), de deugden van waaruit hij handelt (102 keer), de onderzoekende kijk van waaruit hij zijn werk doet (106 keer), de relatie die hij met zijn studenten aangaat (93 keer) en de handelingsvormen die hij vanuit zijn houding, zijn opdracht en de relatie met zijn studenten in praktijk brengt (125 keer). Van deze zes thema's springen houding en opdracht weer het meest naar voren. Wat houdt 'houding' in? Het is de wijze waarop de leraar in de praktijk 'staat' en zich tot zijn studenten verhoudt. 'Houding' heeft de meeste subthema's, wel twaalf. Ik noem er een paar: de pedagogische houding van de leraar is persoonsgebonden, bestaat uit zelfkennis en zelfvertrouwen, kenmerkt zich door openheid, door empathie, door het krediet dat hij zijn studenten geeft en van waaruit hij hen ziet als 'actoren'. Die houding treffen we ook bij de leraar aan die het pedagogisch moment inbracht. Zijn houding is persoonsgebonden, kenmerkt zich door zelfkennis en - ook al twijfelt hij of zijn aanpak wel de juiste is - door zelfvertrouwen. Zijn houding is open, empathisch (verplaatst zich niet alleen in K, maar later ook in R en de andere studenten) en behandelt hen als 'actoren' ('Ik heb hen gevraagd: "Wat vinden jullie ervan...")'; en hij blijft hun krediet geven, ook al pakken de studenten de boodschap niet direct op. De houding van de leraar hangt direct samen met de opdracht waar hij voor staat. Die opdracht richt zijn handelen. Voor de mbo-leraren die aan de gesprekken meededen, bestaat de opdracht niet alleen uit vakmanschap, maar ook uit een volwassen houding. Men verwacht 'actorschap' van zijn studenten, verantwoordelijkheidsgevoel en 'zelfinzicht'. In het voorval was die volwassen houding nu precies in het geding. Je zou kunnen zeggen dat volwassenheid op het spel stond. Iemand is volwassen als hij zich laat aanspreken en de

verantwoordelijkheid voor wat hij doet op zich neemt. Dat vereist dat iemand zich in een ander kan verplaatsen. Daar hadden de studenten nu juist moeite mee.

De andere vier thema's zijn nauw verbonden met de pedagogische houding en de opdracht waar de leraar voor staat. Een pedagogische houding vereist deugden. De leraren noemden geduld en vertrouwen, maar ook betrokkenheid, vasthoudendheid en 'je inhouden'. Die laatste drie deugden waren kenmerkend voor de leraar die het voorval inbracht. Hij was betrokken, maar ook vasthoudend en wist zich 'in' te 'houden' ('ik werd heel rustig'). De leraar laat ook zien dat zijn handelen met een onderzoekende kijk gepaard ging. Hij observeerde zijn studenten, ging na wat een actie bij hen teweeg bracht en verkreeg daarmee - afhankelijk van de omstandigheden waarin hij en zijn studenten zich bevonden - steeds weer nieuwe beelden: van zichzelf, van zijn studenten en van de manier waarop hij met hen omging. Maar daar bleef het niet bij. De beelden stelde hij ook bij, soms - zoals in het gesprek - aangezet door collega's. Relatie en handelingsvorm zijn vervolgens de laatste twee, naar voren tredende thema's. Een leraar kan de pedagogische opdracht waarvoor hij staat niet volbrengen als hij geen relatie met zijn studenten heeft; de handelingsvormen die hij daarvoor in praktijk brengt, zijn daarop gebaseerd. Niet voor niets is de dialoog de meest genoemde handelingsvorm. Dat geldt ook voor de leraar die het voorval inbracht. Aanvankelijk koos hij voor R een andere handelingsvorm ('direct begrenzen'). Die pakte, zoals later in het gesprek bleek, uit als een disciplineringsmaatregel. Op grond daarvan kwam de leraar tot de conclusie dat ook bij R de dialoog de meest passende handelingsvorm zou zijn geweest.

Tot slot: fenomenologie en de professionalisering van leraren

Sinds het werk van Donald Schön (1983), Michael Eraut (1994) en Lee Shulman (2004) is bij veel lerarenopleiders het besef doorgedrongen dat de professionaliteit van leraren niet alleen een zaak is van expliciete, formele, maar evenzeer van impliciete, niet-formele kennis. Eraut (2000) noemt die impliciete, niet-formele kennis 'zeer krachtig [...], zelfs als binnen [...] opleidingen expliciete kennis met bakken wordt aangedragen' (p. 122). Voor Shulman (2004, p. 232) is de impliciete kennis die de leraar met zich meedraagt een potentiële bron van wat hij de 'wijsheid van de praktijk' noemt.

Impliciete kennis vormt volgens Shulman een potentiële bron van 'wijsheid van de praktijk'.

De fenomenologisch georiënteerde gesprekken waarvan ik hier verslag deed, riepen niet alleen de expliciete, formele kennis van de leraren op, maar ook hun impliciete, niet-formele kennis. Wat Gadamer 'vooropgezette meningen' noemt, bestaat uit expliciete, formele kennis, maar deels ook uit impliciete, niet-formele kennis. Die bepalen met elkaar het 'voorverstaan'. In de gesprekken poogde ik - middels de fenomenologische reductie - de leraren afstand te laten nemen van hun niet alleen bewuste (expliciete), maar ook hun halfbewuste (impliciete) 'vooropgezette meningen'. Dat deed ik door door te stoten naar wat in het ingebrachte pedagogisch moment op het spel stond. Wat was dat 'iets' wat op het spel stond? Wat was - los van van de gewoonlijke interpretaties die men maakte - nu de precieze betekenis ervan? Schön zou deze aanpak *reflection-on-action* hebben genoemd: een terugblikken op eerder genomen beslissingen en het ermee samenhangend, in de praktijk gebracht, 'aanvoelen' van wat er aan de hand was.

Bij dat 'aanvoelen' is voorbewust, impliciete kennis ('stil weten') in het spel. Die impliciete kennis vormt volgens Shulman een potentiële bron van wat hij de 'wijsheid van de praktijk' noemt. Zonder *reflection-on-action* - en daarmee naast het afstand nemen, het expliciteren en doordenken van die kennis - verwerft men die echter niet. De fenomenologie is een cruciaal hulpmiddel daarbij. Ze is dan ook meer dan alleen maar een geesteswetenschappelijke onderzoeksmethode; ze helpt leraren 'onderwijspedagogisch wijs' te worden (Biesta, 2015, pp. 196-199).

Ik dank Max van Manen voor zijn aanmoediging en suggesties. Joop Berding, Ellen Klatter en Hester IJsseling dank ik voor hun kritische lezing van een eerdere versie van dit artikel.

Referenties

- Adams, C., & Manen, van, M.A. (2017). Teaching Phenomenological Research and Writing. *Qualitative Health Research*, 27(6) 780-791.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York/London: Routledge.
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In Brinkmann, M., Buck, M.F., & Rödel, S.S. (Hrsg.). *Pädagogik - Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (pp. 17-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Abingdon (Oxon)/New York: RoutledgeFalmer.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Gadamer, H.-G. (2014). Waarheid en methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermeneutiek (M. Wildschut, vert.). Nijmegen: Vantilt (oorspronkelijk in het Duits, in 1960 verschenen).
- Husserl, E. (1985). Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In Husserl, E. *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte 1* (pp. 131-195). Stuttgart: Philipp Reclam Jun. (voor het eerst verschenen in 1913).
- Husserl, E. (1987). *Cartesianische Meditationen* (2. Auflage). Hamburg: Felix Meiner Verlag (voor het eerst in het Duits verschenen in 1963).
- Klatter, E. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Oog en geest. Een filosofisch essay over de waarneming in de kunst* (R. Vlasblom, vert.). Baarn: Ambo (oorspronkelijk in het Frans, in 1964 verschenen).
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming* (R. Vlasblom en D. Tiemersma, vert.). Amsterdam: Ambo (oorspronkelijk in het Frans, in 1945 verschenen).
- Langeveld, M.J. (1971). *Beknopte theoretische pedagogiek* (herziene druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Van Kan, C., Zitter, I., Brouwer, P., & Wijk, van, B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?* 's-Hertogenbosch: Ebo.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*. London/Ontario: The Althouse Press.

- Van Manen, M. (2014a). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek/California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2014b). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen* (G. Bors, vert.). Driebergen: Nivoz (oorspronkelijk Engels).
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek/California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6) 810-825.
- Van Veldhuizen, B. (2011). *Werkend Leren, Lerend Werken. Professionele Ontwikkeling van Docenten in Persoonlijk en Organisatieperspectief* [Academisch proefschrift]. Enschede: Uitgave in eigen beheer. Te raadplegen op: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/202171/veldhuizen.pdf>