

Wouter Pols

Bert van Oers, Yvonne Leeman & Monique Volman (red.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum, 2009. ISBN 9-789023-244769, 173 blz., € 25,25.

URN:NBN:NL:UI:10-1-100839

De afdeling Pedagogiek van de Vrije Universiteit (VU) in Amsterdam maakt met haar opleiding Onderwijspedagogiek – letterlijk en figuurlijk – school. Dat blijkt ook weer uit *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling*. Het boek verscheen naar aanleiding van het afscheid van Wim Wardekker.

Samen met een aantal andere collega's, onder wie Bert van Oers en Jan Terwel heeft Wim Wardekker de onderwijspedagogiek zoals die op dit moment aan de VU wordt onderwezen verder uitgebouwd. Onderwijspedagogiek is geen onderwijskunde. Ze is niet strikt empirisch-analytisch. Ze vertrekt vanuit een filosofische (cultuurhistorische, respectievelijk sociaalantropologische) theorie die haar wortels in de negentiende eeuw heeft. Die theorie is niet waardevrij. Ze geeft een richting aan. De thema's uit die theorie (taal, betekenis, ontwikkeling, subjectiviteit) klinken in de onderwijspedagogiek door. In tegenstelling tot de onderwijskunde weigert de onderwijspedagogiek filosofische knopen door te hakken. Daarmee zet ze een pedagogische traditie voort waarvan Philip Kohnstamm één van de grote voorgangers is. Ook hij weigerde filosofische knopen door te hakken.

De grondslag van de onderwijspedagogiek van de VU legde Jacques Carpay (1933-2010) in de jaren zeventig. Hij liet zich daarbij leiden door en bouwde voort op het werk van Vygostkij en zijn leerlingen. Wim Wardekker, die in Groningen studeerde, voegde daar nieuwe thema's aan toe: bijvoorbeeld onderwijs als het deelnemen aan sociaal-culturele praktijken en identiteitsontwikkeling. Daarnaast bouwde hij samen met zijn collega's niet alleen de contacten met binnen- en buitenlandse collega's verder uit, maar ook die met het onderwijsveld. De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs is daar onder meer het resultaat van.

In *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* is dat allemaal terug te vinden. Het boek bestaat uit vier delen, waarin de verschillende thema's worden behandeld die kenmerkend zijn voor de onderwijspedagogiek of er raakvlakken mee hebben. De delen bevatten bijdragen van collega's van universiteiten, hogescholen en andere onderzoeks- onderwijsinstellingen, uit binnen- en buitenland. Ze zijn zowel theoretisch als praktisch. Niet alle bijdragen zijn overigens

geschreven vanuit de cultuurhistorische school, maar ze delen wel eenzelfde sociaalfilosofische grondslag: de mens bestaat bij de gratie van medemensen. Die grondslag vormt niet alleen het kader van de bundel, maar ook die van de onderwijspedagogiek van de VU.

In 'Visies op vorming' bespreekt Van Oers een aantal thema's dat binnen de onderwijspedagogiek van vandaag de dag aan de orde komt: deelname, 'voices', betekenisverlening, identiteitsvorming, maar ook distantie en kritische reflectie komen ter sprake. Daarbij komt het niet alleen op weten aan, maar ook op willen. En de leraar? Die doet net als zijn leerlingen mee: als sparring partner, als coach, maar ook als gids. Fijma & Pompert beschrijven hoe die pedagogiek er in de praktijk kan uitzien. Ze is kort te typeren als 'participatie in betekenisvolle activiteiten'. Hun bijdrage laat zien hoe inspirerend de onderwijspedagogiek van de VU voor de onderwijspraktijk is. Terwel gaat nader in op het techniek-onderwijs. Hij laat zien dat techniek niet alleen uit praktische vaardigheden bestaat.

Binnen het techniekonderwijs komen theorie en praktijk samen. Juist het expliciet maken van 'de kennis die aan de basis ligt van de techniek' maakt het technisch handelen wendbaar (p. 28). Daarmee stelt hij tegelijkertijd vragen bij het duale systeem in ons land dat jongeren al vroeg verdeelt over praktisch beroepsvoorbereidend en theoretisch algemeen vormend onderwijs. Terwel vindt dat vanuit zijn onderwijspedagogische opvattingen dubieus. In de laatste bijdrage van dit deel breken Wendrich, Blom & Dieleman een lans voor humanistische vorming voor leraren en onderwijskundigen. Onderwijs is niet alleen een technische aangelegenheid maar evenzeer een ethische. Daarom is het van belang aankomende leraren en onderwijskundigen te confronteren met de culturele traditie waarin ze staan. Juist die traditie kan hen vormen.

In 'Aspecten van identiteit en burgerschap' komen verschillende kanten van de pedagogische praktijk aan bod. Kuiper & Volman laten zien dat ook bij het gebruik van moderne media deelname het kernwoord is. Het deelnemen aan communicatiepraktijken met behulp van internet vraagt – ook hier – niet alleen om techniek maar ook ethiek. Daar ligt volgens hen een belangrijke taak voor de school. Steutel & De Ruyter ontwikkelen hun bijdrage in richtinggevende principes voor seksuele opvoeding. Centraal staat het principe van de seksuele zelfbepaling waarbij de 'deugd van respect voor andermans recht van seksuele zelfbepaling' (p. 60) cruciaal is. Zij onderscheiden daarnaast 'moreel legitieme seks' en 'moreel wenselijk seks'. Dat onderscheid is politiek-pedagogisch van groot belang. Het stelt bijzondere scholen met een bepaalde visie op het goede leven in staat een seksuele opvoeding te geven die – met respect voor andere visies ('moreel legitiem') – toch strookt met de eigen visie ('moreel wenselijk'). Miedema's bijdrage gaat over levensbeschouwelijke overdracht. Betekenisgeving staat hier centraal. In de seculiere samenleving dreigt betekenisgeving vanuit de levensbeschouwelijk traditie of te verstarren of geheel te verdwijnen. Hij spreekt wat dit laatste betreft over een cultuur van amnesie. Met een de begrippen 'behoudende', 'veranderende' en 'innoverende overdracht' brengt hij hier

nuance in aan. Met name die laatste vorm van overdracht biedt niet alleen (een betekenisgevend) perspectief, maar ook een verrijking voor de seculiere samenleving.

Boerma, Ten Dam & Volman bespreken vervolgens vernieuwende praktijken binnen het VMBO. In hun 'tweede generatie leermeester-gezelsysteem' komen veel noties uit de onderwijspedagogiek terug: gedeeld, betekenisvol, reflectief en wendbaar leren. Ook zij laten zien hoe inspirerend de onderwijspedagogiek voor de alledaagse praktijk is. De laatste bijdrage van dit deel is van Meijer, Winters & Kuijpers. Het gaat over loopbaanleren. Samen handelen en spreken, reflectie en identiteitsontwikkeling zouden hier centraal moeten staan. Uit hun onderzoek blijkt dat echter niet. Administratieve handelingen hebben de overhand (p. 98). Dat geeft – zeker vanuit onderwijspedagogisch perspectief – te denken.

Het vierde deel bespreekt leraarpraktijken. De professie van de leraar staat hier centraal. Leeman, Van Koeven, De Lange & Roef doen verslag van een onderzoek naar de pedagogische kwaliteit van leraren binnen verschillende soorten van onderwijs. Die kwaliteit staat niet los van de beroepsidentiteit en daarmee van het professionele ethos van de leraar. Uit het onderzoek komen opvallend genoeg andere zaken naar voren dan die in de SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander Onderwijspersoneel) worden genoemd. Persoonlijke betrokkenheid staat boven aan, maar in het HBO wordt ook veel waarde gehecht aan het 'schudden aan vanzelfsprekendheden' en het 'verbreden van de beroepshorizon' (p. 114).

Bulterman-Bos stelt in haar bijdrage vragen bij een aantal kerndoelen uit het basisonderwijs die het sociaal gedrag betreffen. Met die doelen wil men kennelijk via het onderwijs het sociale tijd kernen. Maar dat tijd wordt niet door opvoeding en onderwijs bepaald maar door het neoliberale klimaat waarin we leven. Zij vraagt zich dan ook af of dat überhaupt mogelijk is. Ze zet vraagtekens bij de gedachte dat onderwijzen zou bestaan uit het inzetten van (effectieve) middelen om sociaal wenselijke doelen te bereiken. Dat is niet alleen onmogelijk maar ook ondermijnd voor de professionaliteit van de leraar.

Dat het zinvol is actuele problemen met die uit het verleden te vergelijken, laat Van Oenen zien. De huidige controverse tussen vernieuwers en antivernieuwsters heeft zijn pedant in de controverse tussen Ligthart en Thijssen zo'n honderd jaar geleden. Van Oenen laat echter zien dat achter deze controverse iets anders steekt: een visie op de beroepsidentiteit van de leraar: de autonome professional versus de uitvoerder van elders bedachte vernieuwingen.

Het laatste deel 'Denken over identiteit' bevat drie buitenlandse bijdragen. Ze gaan over identiteit en doen een poging het conceptuele raamwerk zoals dat binnen de cultuurhistorische theorie uitgewerkt is verder uit te bouwen. Sánchez Medina & Maciás Gómez Stern gaan nader in op de invloed van de voorwaarden waaronder 'identiteitsconstructies' plaatsvinden. Uit het onderzoek dat ze deden, trekken ze de conclusie dat je in plaats van 'identiteitconstructie' beter van 'identiteitleren' kan spreken: identiteit is 'een instrument

dat men moet leren hanteren en beheersen' (p. 146). Die term ontlenen ze overigens aan Wardekker.

Daniels & Edwards onderzoeken in hun bijdrage eveneens zulke onderliggende mechanismen. Ze gaan op zoek naar 'specifieke patronen van sociale relaties' (p. 152) die van invloed zijn op communicatieve praktijken en daarmee op identiteitsvormende processen. Aan onder meer Bernstein ontlenen ze de concepten 'classification' en 'framing', waarmee ze die onderliggende mechanismen in kaart proberen te brengen. Ten slotte stellen Chaiklin & Hedegaard vragen bij het begrip 'persoonlijke identiteit' zoals dat door Wardekker geconceptualiseerd is. Ze vinden dat te breed. Ze pleiten er voor bij het beschrijven en analyseren van leerprocessen het concept 'motief' te gebruiken. Een 'effectieve onderwijspraktijk (dient ook bij te dragen) aan de ontwikkeling van motieven, gefundeerd in de integratie van wetenschappelijke kennis in "life practice" (p. 169).

*Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* laat zien dat onderwijspedagogiek school heeft gemaakt. Ze heeft niet alleen tal van theoretische discussies aangezwengeld met als resultaat nieuwe concepten, maar ook aangezet tot verschillende vormen van onderzoek. Het heeft ook aanpalende onderzoeksgebieden tot standpuntbepaling uitgedaagd en tot nieuwe inzichten gebracht. En dan: de praktijk. Onderwijspedagogiek is niet alleen een theorie *over* de praktijk maar ook van en voor de praktijk. Het boek toont dat met enkele inspirerende voorbeelden aan. Daar ligt uiteindelijk ook het belang van de onderwijspedagogiek: het draagt bij tot de professionalisering van docenten. Niet als leverancier van methoden en heuristieken die door hen kunnen worden toegepast, maar als leverancier van concepten met behulp waarvan zij zich een praktijktheorie kunnen opbouwen en waarmee ze zich op hun praktijk kunnen oriënteren en hun praktijkervaringen kunnen doordenken.

W.Pols@hro.nl

Wouter Pols

Bas Levering, *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem*. Amsterdam: SWP, 2010. ISBN 978-90-8850-120-3, 186 blz., € 29,90.

URN:NBN:NL:UI:10-1-100838

In de jaren zeventig en tachtig transformeerde de pedagogiek zich tot pedagogische wetenschappen. Van een praktisch-filosofische discipline veranderde ze in een interdisciplinaire, empirisch-analytische wetenschap. Daarmee nam ze – zoals de psychologie en sociologie al eerder deden – niet alleen afstand van de praktijk, maar ook van haar filosofische wortels. Bas Levering maakte dat transformatieproces van nabij mee. Hij studeerde aan de universiteit van Utrecht; daar leerde hij Martinus Langeveld en Jacob Bijl kennen. Vanaf 1975 werkt hij daar als docent en onderzoeker; sinds 2004 is hij ook als lector Algemene Pedagogiek aan de Fontys Hogescholen verbonden.

Levering heeft die weg van dat ‘afstand nemen’ niet willen maken. Als opvoedingsfilosoof is hij de filosofische wortels van de pedagogische wetenschappen blijven onderzoeken. Evenmin heeft hij de banden met de praktijk willen doorsnijden. Zowel zijn publicitaire activiteiten als zijn publieke optredens getuigen daarvan. Levering promoveerde in 1988. Zijn proefschrift had de titel *Waarden in opvoeding & opvoedingswetenschap*. Het behandelde thema's als de verwevenheid van feiten en normen in de opvoedingspraktijk, moraliteit en geweten. Het zijn thema's die in zijn laatste boek *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem* terugkomen. Het boek bestaat uit tien hoofdstukken waarvan er negen eerder werden gepubliceerd. Het eerste ‘Over de betekenis van de filosofie voor de pedagogiek’ werd apart voor het boek geschreven.

Voor Levering genereert ‘opvoeding als verschijnsel haar eigen filosofische vragen’. Pedagogiek is daarom ‘van huis uit filosofisch’ (p. 10/1). Daarmee plaatst Levering zich in de traditie van Kohstamm en Langeveld; een traditie die in het buitenland (niet alleen in Frankrijk en Duitsland, maar ook steeds meer in de Engelstalige landen) zeer levendig is. Opvoeden is een maatschappelijke praktijk met eigen filosofische vooronderstellingen en daarmee ook: filosofische vragen. Die vooronderstellingen werken in de pedagogische wetenschappen door. Maar daar worden ze van hun filosofische implicaties ontdaan. Ze verdwijnen uit het zicht. In zijn boek haalt Levering die implicaties weer ‘naar boven’. Wat gewoonlijk binnen de pedagogische wetenschappen ‘bedekt’ blijft, wordt zagezegd in *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem* ‘ont-dekt’.

Dat opvoeding haar eigen filosofische vragen genereert, wordt in het eerste hoofdstuk al direct duidelijk. Sterker nog: Levering laat zien dat wat in de opvoeding gebeurt vragen oproept die bestaande filosofische vooronderstellingen ter discussie stellen. In de opvoeding gaat het om het op gang brengen van ontwikkelingsprocessen: om het groot worden van het kind zonder dat het feit dat een kind een kind is wordt ontkend. Dat staat haaks op de formele logica. Die

gaat er immers van uit dat iets niet tegelijkertijd aan zichzelf gelijk en niet-gelijk kan zijn. Als men opvoedt, zet men kinderen aan met inachtneming van de kinderlijke identiteit die identiteit te verlaten. Levering laat zien dat een zelfde soort contradictie aan alle menselijke ontwikkeling ten grondslag ligt: ontwikkeling bestaat immers uit een proces waarin men verandert en tegelijkertijd dezelfde blijft. Dat wat in de opvoeding gebeurt, stelt niet alleen vragen aan de logica, ook aan de antropologie en de politiek. Daar gaan de andere hoofdstukken uitgebreid op in.

De 'oude' pedagogiek zoals die bijvoorbeeld door Langeveld werd beoefend, had een antropologische grondslag. Levering spreekt over biologische antropologie. Het betreft hier een wijsgerige beschouwing op de mens. Steunend op antropologen als Scheler, Plessner en Gehlen, kwam Langeveld tot de conclusie dat het kind een *animal educandum* is. Een kind moet worden opgevoed, of in de woorden van Langeveld: het is op opvoeding aangewezen. Daarnaast, zo stelt Langeveld, wil het kind groot worden. Het wil zelf iemand zijn. Ook hier treffen we weer een contradictie aan. Het kind wil zelf iemand worden, maar het moet daar wel door anderen toe worden gebracht.

Levering laat het verschil zien tussen de huidige op de evolutietheorie gebaseerde antropologie en de vroegere filosofische antropologie. De eerste ziet slechts graduele verschillen tussen mens en dier, de tweede principiële verschillen. Levering gaat in discussie met de huidige antropologie. Hij komt tot de conclusie dat er inderdaad graduele verschillen zijn tussen mens en dier, maar ook wel degelijk principiële. Honden spelen bijvoorbeeld; ze zijn zelfs in staat zich zwakker voor te doen dan ze zijn, maar ze zijn niet in staat de regels voor hun spel op te stellen, laat staan dat ze die regels kunnen veranderen (of opschorten). Dat doen mensen(kinderen) nu juist wel. In tegenstelling tot dieren hanteren mensen niet alleen in hun spel maar ook in hun dagelijks leven regels: logische en morele regels. Het kenmerkende van die regels is dat ze worden opgevolgd, maar ook worden overtreden. Menselijke regelsystemen zijn 'imperfecte systemen' (p. 69).

Levering bespreekt in zijn boek meer thema's die typerend zijn voor de 'oude' pedagogiek. Waar vandaag autonomie en competentie als opvoedingsdoelen genoemd worden, was dat vroeger het geweten. Levering constateert dat de moraal op terugtocht is en in het kielzog daarvan het geweten. Met het verdwijnen van 'een afgerond samenstel van waarden' (p. 82) lijkt ook het geweten te zijn verdwenen. Een vaststaand in de opvoeding ingeplant geweten is passé. In de huidige postmoderne samenleving komt men daarmee niet meer uit de voeten. Levering spreekt over een 'radar' waarmee men zich aan steeds weer wisselende situaties aanpast.

Toch laat hij het geweten niet los. Hij beschouwt het niet zo zozeer als een instantie waarmee men morele handelingen plant en uitvoert (Levering zet vraagtekens bij Kohlbergs visie op morele handelen), maar waarmee men rekenschap aflegt. Het is de instantie die de mens in staat verantwoordelijkheid te dragen. Zonder enige vorm van geweten kan dat niet. Als dat zo zou zijn, schrijft

Levering, 'zou het persoonlijk bestaan een noodzakelijk minimum aan eenheid verliezen' (p. 118). Daarmee hangt het geweten nauw samen met identiteit: die innerlijke instantie die ondanks het feit dat ik verander er toch voor zorgt dat ik mezelf blijf. Het is die instantie die mij in staat stelt niet alleen rekenschap af te leggen van wat ik doe, maar me ook doet verhouden tot mijn verleden en mijn toekomst. Voor Levering vormen de trits verantwoordelijkheid, identiteit en geweten een samenhangend geheel. Precies die trits vormde de normatieve kern van de 'oude' pedagogiek.

In zijn boek bespreekt Levering nog een ander thema: het feit-norm probleem. De wijsgerige antropologie, waarin de pedagogiek haar grondslag had, kende geen feit-norm probleem. Op grond van het feit bijvoorbeeld dat de mens *Mängelwesen* (Gehlen) is, moet het worden opgevoed. Dat probleem ontstond pas met de transformatie van de pedagogiek in een waarde vrije, empirisch-analytische wetenschap. Sindsdien is er een kloof tussen de uitspaken die de wetenschap doet en de doelen die men wenst na te streven.

Levering laat zien dat de afgelopen jaren die doelen steeds meer op het bordje van de politiek zijn komen te liggen. De politiek geeft de doelen aan, de wetenschap de middelen. Met het marktgericht maken van het onderwijs, de schaalvergroting, de door bezuinigingen ingegeven maatregelen als *Weer samen naar school* en het invoeren van verplichte toetsregiems heeft de overheid het onderwijs grondig veranderd. Ouders zijn klanten geworden, leerlingen dragers van te produceren en te meten leerprestaties. Daarmee heeft het onderwijs een nieuw normatief kader opgelegd gekregen. De nieuw opgelegde normen zijn als feiten in de onderwijspraktijk 'ingedaald'.

Levering wijst er in zijn boek op dat er op het niveau van de beleefde werkelijkheid (het niveau van de leefwereld) geen onderscheid gemaakt kan worden tussen normen en feiten. Dat kun pas op een hoger niveau gedaan worden. Precies daar hebben de pedagogische wetenschappen het lelijk laten afweten. Ze hebben slechts feiten aangedragen, geen normen. Levering verwijt haar dan ook 'nalatigheid' (p. 160). Het gevolg van die nalatigheid is dat andere instanties die normatieve taak zijn gaan overnemen, waaronder niet in laatste instantie de politici en de beleidsmakers.

Levering heeft met *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem* een zeer leesbaar en prikkelend boek geschreven. Hij laat niet alleen zien welke 'gaten' er binnen het pedagogische discours ontstaan zijn sinds de pedagogiek zich tot pedagogische wetenschappen getransformeerd heeft, maar ook hoe actueel de thema's van de 'oude' pedagogiek nog steeds zijn. Die moeten echter wel bij de tijd worden gebracht. Levering geeft daar enkele aanzetten toe, bijvoorbeeld ten aanzien van het geweten. Maar het blijven schetsen. Men zou de hoofdstukken uit *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem* het best als pedagogische essays kunnen typeren. Het wachten is op een verdere uitwerking.

W.Pols@hro.nl