

Op zoek naar de pedagogische betekenis van onderwijs Voorbij functionalisme en paradigmadruck

G. Kelchtermans & M. Simons

Samenvatting

Dit artikel gebruikt de gerapporteerde studies uit het themanummer als exemplarische casussen om een balans op te maken van de onderzoeksbelangstelling voor “het pedagogische” in het onderwijs. De analyse van de studies leidt tot een aantal kritische bedenkingen bij de functionele benadering van de problematiek en bij de wijze waarop de studies empirisch-analytische methoden toepassen. Op basis van een ruimere duiding van de pedagogische professionaliteit in termen van “stijl” en van de pedagogische relatie in termen van “kwetsbaarheid” wordt gepleit voor veeleer kwalitatief onderzoek naar de pedagogische “betekenis” (in de plaats van de functie) van onderwijs. Ten slotte worden ook vraagtekens geplaatst bij de algemene vooronderstellingen van het onderzoek. De vraag wordt gesteld of waardevormend onderwijs wel in staat is de als problematisch ervaren individualisering te compenseren en of waarden wel zo expliciteerbaar en communiceerbaar zijn als vele onderzoekers lijken te denken. Deze vragen ondersteunen het pleidooi voor een kwalitatieve benadering, die meer perspectief biedt op onderzoeksresultaten die relevant zijn voor zowel de onderwijskundige theorievorming als voor de beroepspraktijk van de leerkrachten zelf.

1 Pedagogisch: de vlag en de lading

Het adjectief *pedagogisch* is het voorbije decennium almaar verder weggedeedsterd uit het onderwijskundig spreken. Af en toe duikt het nog wel op in de dubbelterm pedagogisch-didactisch, maar feitelijk wordt het ondergebracht in het vocabulaire van pedagogen of centra voor pedagogiek. Uiteraard niet te verwarren met onderwijskundigen of onderzoekscentra voor onderwijskunde. De financiering door de NWO/PROO in 2002 van een aandachtsgebied rond de pedagogi-

sche functie van het onderwijs leek echter een belangrijke en o.i. verheugende indicatie van het tegendeel. Het leek aan te geven dat het pedagogische toch nog een plaats verdient in het onderwijskundig discours en onderzoek en dat thema's als waardeontwikkeling, burgerschapsvorming en participeren in een multiculturele en democratische samenleving legitieme kwesties zijn die aandacht verdienen in het schoolgebeuren. Het voorliggend themanummer laat toe een balans op te maken en presenteert de (gedeeltelijke) resultaten van vier deelstudies uit de onderzoeken in dat aandachtsgebied.

Scholen beschikken over een zekere beleidsruimte om burgerschapsvorming concreet in te vullen en gestalte te geven. *Leenders, Veugelers en de Kat* onderzochten vanuit een sociaal-normatieve invulling van burgerschapsvorming (nl. de actieve constructie van morele betekenissen, naast overdracht van kennis) hoe burgerschapsvorming op een verschillende wijze gestalte krijgt al naargelang van de (dominante) opvattingen bij docenten over het type van burgerschap dat nagestreefd dient te worden. Via vragenlijsten werden zowel de percepties van docenten als van leerlingen verzameld in drie scholen die onderling verschilden in (dominante) visie op burgerschapsvorming. Ofschoon een aantal verwachte trends gevonden worden, blijken ze toch niet significant. Daarenboven worden de resultaten van de eveneens verzamelde interviewgegevens jammer genoeg in dit artikel niet betrokken in de analyse. De bespreking van de resultaten per school gebeurt onder meer in termen van feedback en optimaliseringsadviezen, die weliswaar een zekere plausibiliteit hebben, maar toch vooral de (normatieve) overtuiging van de onderzoekers weerspiegelen en slechts zeer ten dele gefundeerd kunnen worden in de onderzoeksresultaten zelf.

Het tweede artikel sluit aan bij de traditie van het vergelijkend methodenonderzoek. *Schuitema, Ten Dam, Rijlaarsdam en Veuge-*

lers gingen de effectiviteit na van twee didactische arrangementen in geschiedenis-onderwijs voor de waardevorming bij de leerlingen. Criteria voor die effectiviteit waren waardebewustzijn, vermogen tot multiperspectiviteit en historisch redeneren (met gebruik van expliciete waardeposities). Zij stellen een aantal systematische verschillen vast in de effectiviteit tussen verschillende opleidingsvormen, onder meer wat betreft het zelfstandig betrekken van waarden in de vorming van een eigen mening (transfer). Vooral die transfer van de behandelde inzichten naar andere problematieken bleek erg beperkt.

Radstake, Leeman & Meijnen spitsen hun onderzoek toe op de ervaringen van leerlingen met “spanningsvolle situaties” en de mate waarin die ervaringen worden toegeschreven aan de etnische samenstelling van de klas. Ofschoon hun analyse minstens kanttekeningen doet plaatsen bij het cliché dat etnisch-heterogene klassen tot meer spanningen zouden leiden, blijft het bijzonder moeilijk om verdere conclusies te trekken. De auteurs werken immers met typesituaties die ze voorleggen aan de leerlingen. De leerlingen antwoorden in de hier gepresenteerde data alleen op de vraag over de frequentie waarin dit soort ervaringen voorkomt, maar geven geen informatie over de concrete inhoud van de situatie uit hun ervaring die hen bij het beantwoorden van de vragenlijst voor ogen stond. Precies het ontbreken van informatie over die inhoud en daardoor over de persoonlijke betekenis, maakt het moeilijk om conclusies te trekken uit de vaststellingen (onder meer over de verschillen tussen Nederlandse leerlingen en leerlingen uit gemengd Nederlandse gezinnen met betrekking tot de intensiteit van de ervaren spanning en de mate van toeschrijving aan etniciteit).

In het laatste onderzoek legden *Maas, Klaassen en Denessen* aan leerkrachten een reeks fictieve moreel-kritische situaties voor en vroegen hen om aan te geven welke emoties die situaties zouden oproepen, welke overwegingen ze teweeg zouden brengen en hoe ze er als leerkracht concreet handelend mee zouden omgaan. Ofschoon de auteurs zelf erkennen dat hun onderzoek explorierend en beschrijvend is, roept de aanpak toch heel wat vragen op met betrekking tot ecologische

en inhoudsvaliditeit. Vooral het gebruik van fictieve situaties en daardoor het speculatieve karakter van de vragen naar wat men zou voelen, bedenken of doen in de situaties, maakt de bevindingen tot een nogal zwakke basis om verdere inzichten aan te ontleen of conclusies aan te verbinden. De auteurs zijn zich hiervan echter bewust en geven in de slotalinea terecht aan dat de resultaten slechts voorzichtig geïnterpreteerd mogen worden en dat in vervolgonderzoek diepte-interviews bij docenten over concreet ervaren moreel kritische situaties gebruikt zullen worden (al dan niet in combinatie met observaties).

2 Functie versus betekenis

In hun inleiding op het nummer wijzen de auteurs er terecht op dat verschillend gedacht kan worden over “de pedagogische functie”. In tegenstelling tot sommige stemmen die vinden dat het onderwijs zich niet met opvoeden bezig moet houden, stellen zij uitdrukkelijk dat “waarden altijd verweven zijn in het onderwijs” en onderwijs altijd waardevormend is, want “waarden geven betekenis aan onderwijs, aan interacties en aan identiteiten”.

Daarboven staat het voor de auteurs buiten kijf dat de leerkracht en met name zijn/haar “pedagogische professionaliteit” daarbij een cruciale factor is. Het aandachtsgebied “richt zich op de empirische en theoretische onderbouwing van een integratieve aanpak van waardevormend onderwijs. (...) Nagegaan wordt hoe docenten vanuit hun eigen onderwijsvisie en pedagogische professionaliteit invulling geven aan een waardevormend curriculum en aan hun pedagogisch-didactisch handelen”, zo klinkt het verder in de algemene inleiding op het themanummer. Wij zijn het met de auteurs volmondig eens over beide uitgangspunten, namelijk dat het pedagogische wel degelijk een plaats verdient in het onderwijs en dat de leerkracht in deze een centrale en cruciale rol speelt. Toch vinden we in de gepresenteerde onderzoeksresultaten slechts een begin van een bijdrage tot “empirische en theoretische onderbouwing”.

De oorzaak hiervoor ligt o.i. – naast de

evidente complexiteit van de problematiek – vooral in de gehanteerde conceptuele en methodologische benadering. Conceptueel-inhoudelijk wordt het “pedagogische” in het onderwijs op een zeer bepaalde wijze ingevuld, namelijk als waardeontwikkeling en/of burgerschapsvorming. Het pedagogische is dus een inhoudelijk curriculumdomein van wenselijke inhouden en doelen die door het onderwijs gerealiseerd moeten worden. Zowel de leerstof als relatiepatronen op klas- en schoolniveau moeten het aangrijpingspunt vormen voor waardeestimulatie en waardeontwikkeling. De term *functie* blijkt dan ook zeer terecht gekozen. De school is een functionele instelling (medium) om die bepaalde, wenselijk geachte inzichten, houdingen en gedragspatronen te bewerkstelligen bij jongeren. De verbindende onderzoeksvragen doorheen de artikels luiden dan ook: hoe kan het onderwijs die doelen (onder meer voortvloeiend uit bepaalde maatschappelijke behoeften) het best (meest effectief) bereiken? En welke factoren determineren die effectiviteit? Dit blijkt ook uit de pijlen in het overzichtsschema van het aandachtsgebied. Ofschoon er voor deze instrumentele en effectiviteitsgerichte insteek argumenten gegeven kunnen worden, leidt deze conceptuele en programmatistische invulling o.i. tot een reductie van de problematiek waarbij wezenlijke elementen uit het oog verloren worden. Daardoor wordt uiteindelijk ook de relevantie voor zowel de theorievorming als voor de optimalisering van de praktijk sterk beperkt. De reductie wordt verder nog versterkt doordat men zich methodologisch exclusief inschrijft in een empirisch-analytisch paradigma. Daardoor kunnen enkel kwantitatief operationaliseerbare onderzoeksvragen gesteld worden en dito onderzoeksdata verzameld worden.

Hierna argumenteren we voor een bredere conceptuele vraagstelling en methodologische benadering bij het bestuderen van het “pedagogische”. Daarbij komt de pedagogische *betekenis* en niet langer exclusief de pedagogische *functie* centraal te staan. Die pedagogische betekenis hangt niet alleen samen met de persoon van de docent en zijn/haar professionele opvattingen en handelingsstrategieën (zoals ook de auteurs van de

verschillende bijdragen onderschrijven), maar tegelijkertijd ook met het fundamenteel relationele karakter van het pedagogische. We argumenteren dat deze bredere conceptuele benadering een empirische bestudering van de thematiek niet in de weg hoeft te staan, maar dat men daarbij ook en wellicht vooral naar kwalitatieve onderzoeksmethoden zal moeten grijpen. Afsluitend willen we echter ook op het niveau van de probleemstelling en haar onderliggende assumpties nog een aantal meer fundamentele vragen stellen.

3 Taakopvatting en pedagogische professionaliteit

De auteurs gaan er vanuit dat onderwijs weliswaar altijd waardevormend is – er zijn steeds waarden in het spel – maar dat het daarom niet noodzakelijk goed of effectief waardevormend is. Effectief waardevormend onderwijs is onderwijs dat bijdraagt tot kritisch democratisch burgerschap, en dat betekent concreet tot kritische meningsvorming en sociale vorming. In de artikels wordt onderzocht hoe enerzijds de leerkracht en anderzijds de voorwaarden op klas- en schoolniveau al dan niet bijdragen tot deze doelstelling. De achterliggende idee van het onderzoek is dus dat kennis over de geschikte middelen, handelingsstrategieën en voorwaarden de leerkracht (en/of schoolleider) in staat stelt om effectief waardevormend onderwijs tot stand te brengen. Voor docenten betekent dit concreet dat ze “zich bewust worden van de waarden die zij willen stimuleren, het type burgerschap dat zij nastreven en hoe zij in de praktijk leerlingen steunen in hun persoonlijke waardenontwikkeling” (Leenders et al.). Effectief waardevormend onderwijs wordt dus gezien als iets dat doelbewust kan nagestreefd worden door leerkrachten. Dit uitgangspunt impliceert o.i. een erg specifieke opvatting over de pedagogische professionaliteit van leerkrachten.

Een aantal van de onderzoeken wil inzicht krijgen in de “taakopvatting” van leerkrachten “betreffende hun pedagogische professionaliteit”. Hiervoor wordt voornamelijk een beroep gedaan op (elders gevalideerde) vragenlijsten bijvoorbeeld over pedagogische

doelen die als belangrijk ervaren worden of over hypothetische situaties en mogelijke ervaringen en reacties. Volgens ons is het onmogelijk om met dergelijke vragenlijsten op het spoor te komen welke de taakopvatting van de leerkracht is zoals die zich manifesteert in zijn/haar doen en laten in de klas en op school. Het is zinvol om hier het onderscheid tussen 'espoused theory' en 'theory in use' in herinnering te brengen (Argyris & Schön, 1980). Er is niet alleen het probleem van de vaak vastgestelde discrepantie tussen 'espoused theory' (wat men beweert te doen) en de 'theory-in-use' (de waardegebonden opvattingen die zich manifesteren in de feitelijke praktijk). De 'theory in use' kan daarenboven niet losgekoppeld worden van de concrete persoon van de leerkracht die handelt en spreekt in zijn/haar specifieke context. Het is in die context dat de leerkracht betekenis geeft aan zijn/haar functioneren, dat zijn/haar zelfverstaan vorm krijgt en ook ter sprake gebracht wordt. Dit professionele zelfverstaan omvat onder andere ook een taakopvatting omtrent de pedagogische professionaliteit. Om zicht te krijgen op dit zelfverstaan, en op wat het pedagogische voor een leerkracht betekent, kan de onderzoeker niet buiten de manier waarop leerkrachten dit zelf spontaan verwoorden in narratieve taal (zie onder meer Polkinghorne, 1988; Bruner, 1986). In een narratief, betekenisvol spreken kan de professionele expertise "ter sprake" gebracht worden (Kelchtermans, 1994). En omgekeerd kan aan de hand van dit verhalend spreken inzicht verworven worden in het zelfverstaan van leerkrachten. Vragenlijsten met vooraf bepaalde concepten voor of invullingen van het pedagogische laten niet toe door te dringen tot dit professioneel zelfverstaan. In dergelijke vragenlijsten vertrekt men eigenlijk vanuit een bepaalde betekenis van het pedagogische (bijvoorbeeld een lijst van concrete pedagogische doelen) en verkrijgt men enkel de "betekenis" die leerkrachten vanuit hun wereld aan die vooraf geconstrueerde items geven. De onderzoekers willen dus aandacht besteden aan de opvattingen en handelingsstrategieën van de leerkracht. Maar door de gebruikte methoden (en het functionele uitgangspunt) ontsnapt wat van betekenis of waardevol is voor een leerkracht als persoon

aan het oog van de onderzoeker. Precies datgene wat in dit onderzoek niet gezien wordt en kan worden is o.i. van cruciaal belang wanneer het gaat om waarden en waardevormend onderwijs.

Op dit punt is het interessant om de drieling die Fenstermacher (1999) in opvoedend onderwijzen aanbrengt onder de aandacht te brengen. Hij maakt een onderscheid tussen 'method', 'manner' en 'style'. 'Method' verwijst naar de strategieën, technieken of middelen die de leerkracht intentioneel gebruikt om bij de leerling iets tot stand te brengen. Met 'manner' verwijst Fenstermacher naar de morele en intellectuele kwaliteiten van de leerkracht. Het gaat om deugden zoals moed, eerlijkheid, zorg, rechtvaardigheid, etc. Methode en manier zijn tot op zekere hoogte "universaliseerbaar" en bijgevolg transfereerbaar. Het stijlaspect is van een andere orde. *Stijl* verwijst naar de persoonlijkheid van de leerkracht. Een leerkracht kan humoristisch zijn, terwijl een andere leerkracht eerder droog of zakelijk is. Het gaat om uitingen van de persoonlijkheid. Uit het onderzoek van Fenstermacher blijkt dat virtueuze leerkrachten er in slagen om deze drie componenten op een harmonieuze wijze te combineren. Indien we Fenstermacher volgen dan zijn het precies stijlaspecten die vaak over het hoofd gezien worden in onderzoek naar de pedagogische professionaliteit van leerkrachten. Dit is zeker het geval in empirisch-analytisch onderzoek dat a priori de aandacht focust op dimensies van de pedagogische professionaliteit die voor universalisering en transfer in aanmerking komen. Ook in de hier gerapporteerde studies is er veel aandacht voor methodeaspecten en voor intellectuele en morele kwaliteiten, maar niet voor de stijl van de leerkracht en de manier waarop de leerkracht in de context van zijn/haar school erin slaagt dit alles harmonieus te combineren.

4 Pedagogische relatie en kwetsbaarheid

De auteurs huldigen niet alleen een erg specifieke opvatting over de pedagogische professionaliteit van leerkrachten, maar ook over

de *pedagogische relatie*. Ze leggen er terecht de nadruk op dat in waardevorming interactie centraal staat, en dat deze interacties (bijvoorbeeld tussen de leerkracht en de leerlingen) zich afspelen in en betekenis krijgen vanuit een bepaalde context. Maar tegelijkertijd, en hier speelt o.i. de gehanteerde onderzoeksmethode opnieuw een beslissende (reducerende) rol, maakt men abstractie van deze interacties. De gebruikte methoden verzamelen meningen over interacties op school- en klasniveau of over fictieve situaties, maar bieden geen inzicht in het betekenisvol handelen dat gestalte krijgt. De instrumentele achtergrond van deze studies impliceert bovendien dat de leerkracht in principe in staat kan zijn om doelbewust en met kennis van zaken vorm te geven aan de pedagogische relatie opdat die effectief waardevormend zou zijn. Op die manier miskent men het relationeel karakter van het pedagogische. Zoals *stijl* kenmerkend is voor de pedagogische professionaliteit van leerkrachten, moet *kwetsbaarheid* volgens ons gezien worden als een fundamenteel kenmerk van de pedagogische relatie.

Die kwetsbaarheid heeft te maken met de niet-instrumentele dimensies in het leraarschap. Kwetsbaarheid verwijst naar de ervaring dat de leerkracht weliswaar verantwoordelijkheid draagt tegenover jongeren, maar tegelijkertijd de situatie nooit volkomen beheerst en er evenmin zeker van kan zijn dat zijn/haar handelen voor de leerlingen de betekenis krijgt die beoogd werd. Ondanks zorgvuldige planning en competente, doelgerichte actie (hoe belangrijk die ook zijn) kan de pedagogische relatie nooit helemaal voerspeld worden in haar verloop en effectiviteit. Er is een dimensie van blootstelling, van passiviteit en uitgeleverd zijn aan elkaar. Het pedagogische “vindt plaats”, “gebeurt”, eerder dan te worden veroorzaakt, aangeleerd of overgedragen. Het ontsnapt aan middel-doelschema's. Daarom is kwetsbaarheid ook niet op de eerste plaats een ervaringscategorie (emotionele beleving). Het is veeleer een *structurele conditie* van het leraarschap die het specifieke karakter van de pedagogische relatie constitueert en daarmee ook het zelfverstaan van de leerkracht. Leerkrachten nemen voortdurend beslissingen, handelen,

maar kunnen nooit sluitend de effectiviteit van hun acties aantonen. Evenmin beschikken ze over een onbetwiste morele beslissingsbasis om hun keuzes en handelingen te rechtvaardigen (Kelchtermans, 2005). Bullough stelt dan ook “to teach is to be vulnerable (...) to be vulnerable is to be capable of being hurt” (Bullough, 2005, p.23). Als structurele conditie is kwetsbaarheid dus iets wat leerkrachten enerzijds moeten *uithouden*: er is geen ontsnappen aan. Tegelijkertijd is de kwetsbaarheid in de relatie precies datgene wat het pedagogische mogelijk maakt, constitueert. Leerkrachten verwoorden dit vaak in termen van de ervaring “een verschil te maken” in het leven van jongeren. Het gaat dan om zogenaamde “kritische incidenten of personen” (Filipp, 1990; Kelchtermans, 1994; Measor, 1985; Van Manen, 2002). Die ervaring gaat vaak gepaard met intense emoties van vreugde, trots en existentiële bestaansvervulling (Kelchtermans, 2005; zie o.m. ook Van den Berg, 2002, Van Veen, Slegers, & Van de Ven, 2005). Deze intense ervaringen van zinvolheid en daarmee ook waardevorming, hun gesitueerdheid in de context van een concrete klas en/of school en hun impact op of relevantie voor de taakopvatting en pedagogische professionaliteit kunnen enkel adequaat inzichtelijk gemaakt worden in een kwalitatieve onderzoeksopzet (zie bijvoorbeeld Ballet, Kelchtermans, Martens & Roels, 2006-2007).

5 Individualisering en de “zwijgzame band” tussen ons en onze waarden

Terwijl de voorgaande bedenkingen betrekking hebben op de onderzoeksopzet, methodologie en onderwijskundige/pedagogische uitgangspunten, willen we ten slotte ook de algemene probleemstelling die ten grondslag ligt aan deze onderzoeken kritisch belichten. Zoals in veel onderwijskundig onderzoek vertrekt men vanuit de vaststelling dat de huidige, sterk geïndividualiseerde samenleving een gevaar vormt voor de democratie. Waardevormend onderwijs dat gericht is op kritisch democratisch burgerschap, ziet men als een oplossing voor dit probleem. Daar willen

we echter twee vragen bij stellen. Ten eerste: is het voorgestelde waardevormend onderwijs in staat de zogenaamde individualisering te compenseren? En daarnaast: zijn waarden ten volle expliciteerbaar en communiceerbaar zoals verondersteld wordt in waardevormend onderwijs?

Vertrekken vanuit de vaststelling dat een sterk geïndividualiseerde samenleving een gevaar vormt voor de democratie, doet uit het oog verliezen dat de Westerse democratie en haar onderwijssysteem zelf een rol gespeeld hebben in het tot stand brengen van een geïndividualiseerde samenleving. In het boek met de sprekende titel *La Démocratie contre elle-même* heeft Marcel Gauchet dit gedetailleerd besproken (Gauchet, 2002). Volgens hem heeft de moderne democratie, en haar juridische, sociale en politieke omkadering, het individu in het middelpunt geplaatst. Voor dit moderne individu zijn autonomie en individuele en collectieve zelfbepaling uiterst belangrijk. Maar de democratie keert zich uiteindelijk tegen zichzelf wanneer het individu precies deze voorwaarden voor zelfbepaling uit het oog verliest of ter discussie stelt. En dat is volgens de auteur het geval in de huidige samenleving van (post-moderne) individuen: “Het hedendaagse individu lijkt het eerste individu te zijn dat in staat is te leven zonder te beseffen in een samenleving te leven; het eerste individu dat zich kan permitteren – trouwens dankzij de maatschappelijke ontwikkelingen – om niet in te zien dat het sociaal gesitueerd is.” (Gauchet, 2002, p. 254, eigen vertaling). De hedendaagse mens is dus het individu dat de hele levensloop ziet als het resultaat van eigen keuzen en van de eigen planning. Het hedendaagse individu ziet zich niet langer als iemand die sociaal gesitueerd is of betrokken op iets dat de eigen voorkeuren overstijgt. Integendeel, elke sociale bepaaldheid of betrokkenheid (op iets wat niet zelf gekozen is) wordt ervaren als een aantasting van de eigen individualiteit. Volgens Gauchet keert op dit punt van radicale individualiteit de democratie zich uiteindelijk tegen zichzelf. In een dergelijke samenleving van individuen is “het publieke goed” slechts de optelsom van individuele voorkeuren. De hedendaagse, geïndividualiseerde mens is er dus niet gekomen on-

danks, maar dankzij de moderne democratie en haar instellingen. Deze diagnose is relevant omdat ze dwingt de vraag te stellen of het voorgestelde waardevormende onderwijs en kritisch democratisch burgerschap wel breekt met de hedendaagse mens zoals Gauchet die typeert. En verder of ze dus wel kan verhinderen dat de democratie zich tegen zichzelf keert. Volgens ons stelt zich hier een probleem.

De auteurs van dit themanummer hebben duidelijk aandacht voor aspecten die het individuele overstijgen. Men beklemtoont bijvoorbeeld interactie, communicatie en de schoolcultuur en men typeert het na te streven burgerschap als een combinatie van kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid. Ondanks deze “sociale” aandachtspunten, blijven de gerapporteerde onderzoeken (onder meer in hun dataverzameling) allemaal uitgaan van het individuele niveau. Dit heeft ongetwijfeld te maken met de onderwijs- en leerpsychologische, en meer bepaald constructivistische, onderbouwing van waardeontwikkeling en waardestimulatie. Het ontwikkelen van waarden en vaardigheden voor waardecommunicatie wordt opgevat als een individueel leerproces van betekenisconstructie en zingeving. Bovendien wordt de waardeproblematiek losgemaakt van sociale bepalingen (bijvoorbeeld overdracht van traditie of religie) en voorgesteld als iets waarmee de leerling en leerkracht bewust kunnen omgegaan. Het is de *individuele* leerling, net zoals de *individuele* leerkracht, die zich zelf bewust moet worden van zijn/haar waarden en ook de vaardigheden moet verwerven om hierover te communiceren. Op dit punt mogen we ook niet uit het oog verliezen dat recente onderwijshervormingen de individuele leerling (en zijn/haar leerbehoeften, leerstijl, leertraject, ...) op de voorgrond hebben geplaatst. Dit alles sluit aan bij de hedendaagse mens die Gauchet schetst en die allergisch is voor alles wat de zelfbepaling in de weg staat. Gegeven deze toestand van het onderwijs kan men zich afvragen of in een school/klas waarin elke leerling als individu bekeken wordt en waar communicatie slechts communicatie is tussen op zichzelf betrokken individuen die elk hun eigen weg gaan, de voorwaarde tot waardecommunicatie nog wel aanwezig is. Omwille van deze indivi-

dualisering in het onderwijs en van het leren, moet men zich volgens ons durven afvragen of het voorgestelde waardevormend onderwijs niet eerder de crisis van de democratie versterkt.

Een tweede bedenking sluit aan bij het voorgaande en gaat over de mate waarin waarden expliciteerbaar en communiceerbaar zijn. Voor de hedendaagse mens is de gedachte moeilijk te verdragen dat men de zelfbepaling, inclusief het waardesysteem, niet zelf in de hand heeft. De vraag is echter of die radicale zelfbepaling überhaupt mogelijk is. Zoals in een van de artikels wordt vermeld, zijn er zogenaamde “gouden momenten” voor waardecommunicatie en verheldering. Volgens ons zijn dit inderdaad kritische momenten of incidenten die waarden in het spel brengen. Maar in tegenstelling tot de vooronderstelling van de auteurs zijn we het er niet mee eens dat deze momenten of incidenten leiden tot (vaardigheden voor) communicatie. We volgen hier Rudi Visker die over soortgelijke momenten stelt: “(...) plots beseffen we dat we vastzitten aan waarden die eerder óns hebben dan dat wij hén hebben en ook al kunnen we ons niet onmiddellijk van deze waarden losmaken – we zijn er als het ware mee vergroeid – toch weten we al evenmin wat ze precies met ons te maken hebben.” (Visker, 2005, p.96) Wat Visker hier wil benadrukken is dat waarden “hebben” niet betekent dat we deze kunnen kennen, laat staan ze tot inzet kunnen maken van communicatie. Hij spreekt van een “stilzwijgende band” tussen ons en onze waarden, en dit betekent: “Het zijn dus niet zozeer wij die in de waarden een houvast vinden, het zijn de waarden die *ons* vasthouden” (Ibid., p. 96). Indien het inderdaad klopt dat wat echt betekenis heeft voor ons zich eerder gevoelsmatig toont en cognitief niet ten volle expliciteerbaar is, dan stelt dit vragen bij waardevormend onderwijs dat streeft naar waardeontwikkeling door waardecommunicatie. Op dit punt zijn we terug aanbeland bij de pedagogische professionaliteit van de leerkracht. De vraag die we moeten stellen is in welke mate de leerkracht in staat is duidelijk te verwoorden wat waardevol is voor hem/haar en duidelijk te argumenteren waarom precies dat waarde heeft. Het gaat om iets dat be-

hoort tot de persoonlijkheid en zich ongetwijfeld uitdrukt in zijn/haar stijl (Fenstermacher, 1999). Vanuit deze optiek kan de leerkracht waarden niet “overdragen” (zoals de auteurs terecht onderlijnen). Maar net zomin is het mogelijk dat waarden in en door communicatie ontwikkeld kunnen worden. De relatie tot datgene wat betekenis heeft voor de leerkracht is een soort van “stilzwijgende band”. In die zin kan ook de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling in deze termen begrepen worden. Maar over deze stilzwijgende band kunnen zowel leerkracht als leerling wellicht heel veel vertellen of zinvol verhalend spreken.

6 Slot

Met onze verbreding en verdieping van de pedagogische professionaliteit van leerkrachten, van de pedagogische relatie en van de maatschappelijke uitdagingen, hebben we empirisch onderzoek naar “het pedagogische” niet ter discussie willen stellen. Wat we willen onderlijnen is dat empirisch onderzoek nood heeft aan een brede, kwalitatieve benadering die geen abstractie maakt van de betekenis van het onderwijs voor leerkrachten en voor leerlingen. Op die manier kan het onderzoek volgens ons bijdragen tot theorieontwikkeling, maar ook betekenis hebben voor de leerkrachten zelf. De praktische relevantie van dit onderzoek bestaat er weliswaar niet in om concrete handelingsvoorschriften af te leveren. We denken eerder aan onderzoek dat een taal aanbiedt waarin leerkrachten zich kunnen herkennen, of waarin ze zich niet herkennen maar aandachtig worden voor pedagogische aspecten. In beide gevallen is het een taal waardoor ze zich als “iemand” erkend weten. Ons betoog moet dan ook gelezen worden als een pleidooi om deze taal haar rechtmatige plaats te (blijven) geven, ook in het wetenschappelijk onderwijskundige spreken en denken.

Literatuur

Argyris, C., & Schön, D. (1980). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness.*

- California London: Jossey Bass.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Martens, S., & Roels, J. (2006-2007). Omgaan met veranderende leerlingenpopulaties. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in concentratiescholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 57-68.
- Berg, R. van den. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. New York: Plenum.
- Bullough, R.V., Jr. (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 23-40.
- Fenstermacher, G. (1999, April). *Method, style and manner in classroom teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Filipp, S.H. (Ed.) (1990). *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica, nr. 17) Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Manen, M. van. (2002). Introduction: the pedagogical task of teaching. *Teaching and teacher education*, 18(2), 135-138 (Special issue: "The pedagogical task of teaching").
- Mearor, L. (1985). Critical incidents in the classroom. Identities, choices and careers. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 61-77). London: Falmer Press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Veen, K. van, Slegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms.

Teaching and Teacher Education, 21 (8), 917-934.

Visker, R. (2005). *Vreemd gaan en vreemd blijven. Filosofie van de multiculturaliteit*. Amsterdam: Sun.

Auteurs

Geert Kelchtermans en **Maarten Simons** zijn respectievelijk als hoogleraar en doctor-assistent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U.Leuven.

Correspondentieadres: Geert Kelchtermans, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Andreas Vesaliusstraat 2, bus 3771, 3000 Leuven. E-mail: geert.kelchtermans@ped.kuleuven.be.

Abstract

Based upon recent Dutch studies on moral education and civic education in schools, the article evaluates the way these issues are currently addressed in educational research. Firstly a discussion of the strengths and weaknesses of the studies reveals the limits of a functional approach to pedagogical matters as well as of an empirical-analytical methodology. The authors present an alternative approach in which pedagogic professionalism and the pedagogic relation are conceptualised in terms of "style" and "vulnerability". This conceptualisation leads to a plea for studying in detail the pedagogic "meaning" of schooling (instead of its "function"). Finally the general assumptions underlying the current functional research program are questioned: the assumption that value communication and stimulation at school are able to compensate for individualisation as well as the idea that it is possible to communicate values and make them explicit. These questions reinforce the plea for a qualitative approach of "the pedagogic" in view of both the concerns for theory building and for practical relevance.