

# Waarom leraren ertoe doen

## Een pleidooi voor dialogisch onderwijs

*Dat opvoeding en onderwijs een interactioneel proces is, is sinds de Emile van Rousseau een pedagogische vanzelfsprekendheid. Emile ontwikkelt zich niet alleen in interactie met zijn omgeving, maar daarenboven ook in dialoog met zijn gouverneur. De betekenis van de ervaringen die hij opdoet worden immers in de dialoog met hem ontsloten. Deze gedachte, of beter gezegd: dit uitgangspunt, is cruciaal voor de pedagogiek. Sterker nog: het is vandaag de dag het pedagogisch uitgangspunt van opvoeding en onderwijs. Zonder interactie kan men niet opvoeden, evenmin onderwijzen. In dit opiniërende artikel<sup>1</sup> wil ik dit punt onder de aandacht van lerarenopleiders brengen. Wat betekent dit pedagogisch uitgangspunt voor het opleiden van leraren? En hoe kijken we vanuit dit punt tegen de ontwikkelingen van de afgelopen jaren aan? Waar dienen we vanuit dit punt vraagtekens bij te zetten en - als pedagogisch toe te juichen fenomeen - uitroepetekens?*

### Inleiding: de triadische structuur van het onderwijs en de rol van de leraar daarbij

Wie de afgelopen twintig jaar in het hoger onderwijs heeft gewerkt, heeft heel wat onderwijskundige modes langs zien komen. Dat is niet alleen in Nederland en Vlaanderen het geval, maar in de hele westerse wereld. De jaren negentig stonden aanvankelijk in het teken van effectiviteit en efficiëntie. Het leraarschap beschouwde men als een technische aangelegenheid: een zaak van goed management, van doelgerichte en interactieve instructie en gerichte feedback. Het modulair onderwijs was er een uitdrukking van: hapklare brokken kennis, door de docent efficiënt gemanaged met duidelijk omschreven leertaken. Maar gaandeweg kwamen er nieuwe opvattingen: probleemgestuurd -, project- en ten slotte het competentiegericht onder-

wijs. Niet meer de docent, maar de student moest het voortouw nemen. Hij moest zijn onderwijs zelf gaan managen: zelf gaan plannen, zelf zijn informatie gaan verzamelen, die verwerken en presenteren. Leraren werden facilitators. Zij moesten van nu af aan de voorwaarden gaan scheppen om het zelfwerkzaamheidsproces van hun studenten goed te laten verlopen. Rond de eeuwwisseling was dat een veel gehoorde opvatting. En nu, tien jaar later, worden er weer nieuwe standpunten ingenomen. De nadruk ligt nu op kennis. Overal worden kennisbasissen voorgeschreven en toetsen waarmee nagegaan wordt of die kennis ook daadwerkelijk eigen is gemaakt.

In het onderwijs - niet alleen in het hoger, maar ook in het voortgezet en basisonderwijs - gaat het altijd om de leraar, de leerling en de leerstof. Onderwijs heeft een triadische structuur (Imelman 1995, vgl. ook: Hous-saye 1988; Meirieu 1994; Winkler 2006). De taak van de leraar is leerlingen in een bepaald leerdomein in te wijden. Dat kan afhankelijk van de doelen die men heeft op verschillende manieren. Daarbij zijn altijd - expliciet of impliciet - de drie genoemde 'elementen' in het spel. De afgelopen twintig jaar zien we dat er steeds één 'element' de boventoon is gaan voeren, ten koste van de twee andere. En dat leidt ertoe dat als reactie erop na enige tijd weer een ander 'element' de boventoon gaat voeren.

Het is mijn stelling dat binnen de triadische structuur van het onderwijs de leraar cruciaal is: hij is het die via de relatie die hij met zijn leerlingen onderhoudt hen toegang tot de leerstof verschaft. Die stelling wil ik in dit artikel onderbouwen aan de hand van een viertal pedagogische publicaties: twee uit Frankrijk (van de hand van Gusdorf en Meirieu), een uit de VS (van Goodlad) en een uit Engeland (van Alexander). Ik start met het boek van de Franse filosoof Georges Gusdorf: *Pourquoi des professeurs?* Het verscheen bijna vijftig jaar geleden. De andere boeken verschenen de afgelopen vijftien jaar, om precies te zijn: tussen 1997 en 2008.

### Gusdorf: 'wereldontsluiter' en meesterschap

Gusdorfs boek verscheen in 1963. Hij was toentertijd een bekende hoogle- raar in Straatsburg. De jaren zestig waren - niet alleen bij ons, maar ook in Frankrijk - de jaren waarin een nieuwe tijd zich aankondigde, op sociaal, cultureel en politiek, maar ook op pedagogisch gebied. Op de Franse lera- renopleidingen werd de opvoedingsfilosofie vervangen door de onder-

AUTEUR(S)

Wouter Pols,  
Hogeschool Rotterdam

wijswetenschappen. Er kwamen nieuwe pedagogische denkbeelden op. De zelfwerkzaamheid van het kind kwam centraal te staan. Piaget kreeg steeds meer invloed. Mits in de juiste omgeving gebracht kon een kind in een tiental jaren zichzelf opwerken tot een wetenschappelijk denkniveau. De school, zo leerde Piaget de nieuwe generatie leraren, loopt altijd achter de ontwikkeling van het kind aan. En er kwamen nieuwe media: de radio, de tv, de schoolfilm en de in de VS ontwikkelde 'leermachines' (geprogrammeerde instructie). Vooral die laatste verkondigden een geheel nieuwe boodschap. In tegenstelling tot wat Piaget zei, kon met behulp van zo'n machine een kind alles leren wat je hem maar wilde leren. De leraar leek er steeds minder toe te doen. Hij kon een leeromgeving inrichten, materiaal uitzoeken, leermateriaal klaarzetten en een leerling naar een leermachine brengen. Meer hoefde hij niet te doen. Waarom eigenlijk nog leraren?

**De dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen bestaat uit een elkaar wederzijds oproepen.**

Gusdorf begint zijn *Pourquoi des professeurs?* bij het prototype van de leraar: Socrates. De door Plato opgetekende dialoog *Menon* verhaalt hoe Socrates een meetkundig vraagstuk door een jonge slaaf weet op te laten lossen. Socrates gaat ervan uit dat de kennis die daarvoor nodig is al aanwezig is. Die kennis hoeft alleen maar naar boven te worden gehaald. Dat doet Socrates. Gusdorf zet vraagtekens bij die wat hij noemt rationalistische kennistheorie. Evenmin is hij overtuigd van het tegendeel ervan: het empirisme. Kennis is niet in aanleg aanwezig, noch is ze het product van ervaringen die door van buiten komende krachten worden opgewekt. Ondanks die valse veronderstellingen wijst Socrates ons op waar het bij het leraarschap om gaat: om de dialoog. Als je de zin van de opvoeding op het spoor wilt komen, schrijft Gusdorf, moet je als startpunt van je reflectie 'de unieke samenspraak tussen meester en leerling (nemen), de confrontatie van twee wezens die tegenover elkaar staan, zich tegen elkaar afzetten, de een tegenover de ander' (1963, p. 36-37). En precies om die samenspraak of anders gezegd: die dialoog draait Gusdorfs boek. Je bent pas een leraar, zo is zijn stelling, in dialoog met je leerlingen. In die dialoog kunnen denk- en handelingsmogelijkheden van je leerling gaan toenemen. De dialoog is het voertuig van vorming. En het is de leraar die de dialoog initieert en daarmee de weg opent naar die vorming.

De dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen bestaat uit een elkaar wederzijds oproepen, letterlijk want de een spreekt de ander aan, maar ook figuurlijk: de leraar doet een *appèl* op zijn leerlingen en omgekeerd de leerlingen op hun leraar. Daarmee bestaat de dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen uit een wederzijdse verplichting (idem, p. 79). Ze, zo zegt Gusdorf, heeft het karakter van een pact, een verbond 'dat bepalend is voor wat komen gaat' (idem, p. 168).

En precies dat verbond opent de horizon van de menselijke cultuur. Ze brengt de wereld op orde (idem, p. 188). Via de dialoog krijgt de leerling een plaats binnen de keten van de generaties. 'Anderen hebben het woord genomen voordat ik het op mijn beurt doe, en als ik de autoriteit van mijn medemensen ter discussie stel, kan ik niet ontkennen dat ik voor de mens die ik ben, schatplichtig ben aan hen die mij voorgingen en van wie de initiatieven die ze genomen hebben voor altijd het erfgoed van de menselijke cultuur hebben bepaald' (idem, p. 143). De dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen opent kortom de wereld, niet alleen die van het heden, maar ook van het verleden en dat maakt dat de leerling ook een toekomst heeft. Voor Gusdorf is de leraar niet alleen een 'wereldontsluiter'. In de dialoog met zijn leerlingen toont de leraar zichzelf en roept hij hen op dat ook te doen. Het meesterschap van de leraar bestaat niet zo zeer uit de kennis die hij van de wereld heeft; die is slechts een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde daartoe. Zijn meesterschap bestaat uit de wijze waarop hij in de wereld verschijnt, waarop hij om het zo te zeggen 'is'. In dat tonen hoe 'te zijn' is hij geen model, wel een voorbeeld: zo kun je 'zijn' (idem, p. 197). In dat 'zijn' onthult hij de menselijke existentie. Het gaat hier om de waarheid van het bestaan; niet om de waarheid als *adequatio*, een waarheid die men al of niet bezit, maar om een waarheid die men middels het leven dat men leidt zoekt. Die waarheid, zo zegt Gusdorf (idem, p. 111), is niet uit te spreken, ze toont zich; en wel in de bestemming die voor elk mens weer anders is. In laatste instantie is de taak van de leraar: de leerling te helpen zijn 'ware' bestemming te vinden. Als dat gebeurt, wordt de leraar een meester. 'Degene die zijn meester gevonden heeft, heeft iemand gevonden die hem op weg helpt zijn eigen bestemming te vinden' (idem, p. 92). Die weg ligt niet van te voren vast. Hij wordt in de dialoog ontsloten. Hoe dat gebeurt blijft een geheim (idem, p. 43). De leraar kan voordoen hoe 'te zijn', maar dat voordoen is niet te imiteren. Elke leerling zal dit op zijn eigen wijze moeten doen. Voor Gusdorf is dit wezenlijk voor de opvoeding (idem, p. 63). Opvoeden is voor hem geen technische aangelegenheid. Het is een gebeuren: een gebeuren dat door de dialoog tussen de leraar en leerling wordt opgeroepen. In de dialoog toont de leraar in de wijze waarop hij in de wereld verschijnt hoe 'te zijn'. Dat geldt volgens Gusdorf voor elke leraar: van de basisschoolleraar in de onderbouw tot de hoogleraar aan de universiteit. Elk van hen staat voor de taak de wereld te ontsluiten en te gelijkertijd te tonen hoe in die wereld 'te zijn'.

### **Meirieu en Goodlad: relatie, leerstof, verschijnen en self-transcendence**

Meer dan veertig jaar later, in 2005, verscheen *Lettre à un jeune professeur*. Het boekje was van de hand van de bekende Franse pedagooog Philippe Meirieu. In die brief probeert hij te achterhalen 'wat er met je gebeurt als je lesgeeft, als je in ... dialoog met je klas, alleen bent met je leerlingen ...' (2005, p. 7). Meirieu spreekt over een 'iets', 'iets als een bijzondere trilling waarvan leraren de dragers zijn en die niet (zomaar) is terug te voeren op een lijst met vereiste competenties ...

(idem, p. 9). Wat is dat 'iets'? Dat iets heeft met liefde te maken, zegt Meirieu. Volgens hem kan een leraar zijn werk alleen maar doen als hij om zijn leerlingen geeft én om het vak dat hij overdraagt. In het onderwijs gaat de liefde voor de leerlingen, altijd samen met de liefde voor de wereld. De tegenstelling tussen kind- en leerstofgericht onderwijs is volgens hem dan ook een schijntegenstelling. Het gaat altijd om kind én wereld. De leraar heeft tot taak via de kennis die hij aandraagt de leerlingen toegang tot de wereld te verschaffen en tegelijkertijd hen te helpen in die wereld te verschijnen. Daarin volgt Meirieu Gusdorf. Wat hij echter sterker dan Gusdorf benadrukt is het belang van het leren daarbij. Als een leerling tot leren komt - waarachtig leren waarbij waarheid in het spel is (idem, p. 70) - verschijnt hij in de wereld. Leren veronderstelt leerstof. Leerstof is dat deel uit het culturele erfgoed waaraan een leraar zijn leerlingen 'blijft'. Die leerstof heeft een leerling niet in zijn macht; die overstijgt hem. Meirieu schrijft dat een leerling tot leren komt 'als hij geconfronteerd wordt met iets wat hem overstijgt. Iets wat hem aanspreekt, van hem vraagt zich te engageren en zichzelf op het spel te zetten; (het is iets) wat niemand anders voor hem kan doen' (idem, 16). Dat engagement maakt dat de leerling ten overstaan van zijn leraar (en zijn medeleerlingen) verschijnt; het maakt hem tot subject. En datzelfde engagement toont in de wijze waarop hij lesgeeft ook de leraar; daarin verschijnt hij ten overstaan van zijn leerlingen, ook als subject. De leraar wil, zo schrijft Meirieu, zijn leerlingen mee laten maken wat hij ook zelf heeft meegemaakt (idem, p. 22). Als subject roept de leraar zijn leerlingen op via de leerstof die hij aanreikt ook een subject te worden. De weg waarlangs dat gebeurt is evenmin voor Meirieu te doorgronden als voor Gusdorf. Het is een geheim, zo schrijft hij, 'een mysterieuze alchemie' (idem, p. 30).

Ook de Noord-Amerikaanse pedagoog John Goodlad legt net als Meirieu de nadruk op de door de leerstof bemiddelde relatie tussen de leraar en zijn leerlingen. In zijn *In Praise of Education* (het verscheen in 1997) beschouwt hij die als het hart van het onderwijs. Daarnaast benadrukt hij het feit dat de school deel uitmaakt van een groter maatschappelijk geheel. Hij spreekt over een ecologie die al dan niet educatief kan zijn en daarmee onderwijsondersteunend of niet. 'Gezonde naties hebben gezonde scholen, scholen worden gezonder als locale en nationale contexten gezonder worden. Scholen zijn een spiegel van de maatschappij' (Goodlad 1997, p. 17). Goodlad constateert in de huidige VS een tegen-educatieve beweging. Steeds meer staat het individuele belang (in casu: het privébelang) voorop en steeds minder het gemeenschappelijke. De taak van de school is nu juist het individuele belang te overstijgen. Het gaat in het onderwijs om self-transcendence. Dat kan zich alleen voltrekken, zo zegt Goodlad, door 'aan de menselijke conversatie deel te nemen' (idem, p. 48). Via die conversatie die tegelijkertijd een inleiding in de cultuur is, kan een kind een sprekend en handelend subject worden dat in staat is boven zichzelf uit te grijpen en daarmee los te komen van zijn 'kinderlijk narcisme' (ibidem). Ook hier is het gesprek cruciaal: tussen heden en verleden, maar ook tussen de verschillende

kennis- en levensvormen die kenmerkend zijn voor de maatschappij waar de school deel van uitmaakt. Voor dat al maar voortgaande gesprek dient de leraar garant te staan.

### Alexander: culturele context, dialoog en het opbouwen van kennis

In het werk van de Engelse pedagoog Robin Alexander staat eveneens de dialoog centraal. Zijn boeken verschenen tussen 2001 en 2008. Hij muntte de term *dialogic teaching*. Ik vertaal die term met dialogisch onderwijs. Alexander onderzocht in vijf verschillende landen (in Engeland, Frankrijk, Rusland, de VS en India) hoe leraren binnen het basisonderwijs lesgeven (Alexander 2001). Tussen die landen zag hij grote verschillen, maar het grootste verschil constateerde hij tussen Engeland, de VS en de overige landen. Zijn conclusie is dat de manier waarop in een klas wordt lesgegeven afhankelijk is van de culturele context van het betreffende onderwijs. Scholen zijn inderdaad, zoals Goodlad zegt, spiegels van de maatschappij. Het Noord-Amerikaanse individualisme zag Alexander terug in de manier waarop binnen de scholen in de VS wordt les gegeven. Ondanks de nadruk op de schoolgemeenschap besteden de leerlingen daar de meeste tijd aan het uitvoeren van taken, individueel of in kleine groepjes. De leraar loopt rond en helpt zo nodig bij het uitvoeren ervan. Een klassikaal gesprek over de leerstof vindt er maar in beperkte mate plaats (Alexander 2001, p. 507). Daartegenover staat Rusland. In dit land staat veel meer dan de in de VS het gemeenschappelijk belang voorop. Het verbaast Alexander niet dat daar veel meer klassikaal les wordt gegeven. Alexander hecht grote waarde aan dialogisch onderwijs. Hij schrijft dat spreken een enorme impact heeft op ons denken en handelen.

*'Spreken ... overbrugt de cognitieve en culturele ruimte tussen de volwassene en het kind, tussen kinderen onderling, tussen maatschappij en individu, tussen wat een kind weet en begrijpt en wat het moet weten en begrijpen. De taal is niet alleen de uiting van het denken, maar het structureert het denken ook; het spreken geeft vorm aan hogere mentale processen die nodig zijn voor het leren dat in de school plaats vindt of dient plaats te vinden' (2008a, p. 92).*

Voor Alexander is net als voor Gusdorf, Meirieu en Goodlad het gesprek tussen de leraar en zijn leerlingen de crux van goed onderwijs. In zijn onderzoek constateert hij dat dit gesprek vele vormen kent. De meest basale en meest mechanische vorm is die van het gezamenlijk 'opdreunen' van de leerstof. Het is nauwelijks een gesprek te noemen. Iets minder mechanisch is het overhoren van de stof via van te voren vastgelegde vragen en antwoorden. Het geven van uitleg of instructie, de derde gespreksvorm, is niet meer mechanisch te noemen. Maar net als bij de hierboven genoemde vormen is de rol van de leerling ook hier nogal beperkt. Hij dient de taak zoals de leraar hem heeft uitgelegd uit te voeren. Dat is veel minder het geval bij de discussie waar ideeën worden uitgewisseld en gezamenlijke problemen worden

opgelost. De inbreng van de leerling is hier veel groter. En dat is nog meer bij de dialoog het geval. Alexander beschouwt de dialoog niet alleen als de meest complexe, maar pedagogische gezien ook als de meest waardevolle gespreksvorm. Hij typeert haar als een gezamenlijke onderneming gericht op het opbouwen van kennis waarbij men over en weer op elkaar reageert en tegelijkertijd elkaar ondersteunt (idem, p. 185).

**De dialoog is een gezamenlijke onderneming gericht op het opbouwen van kennis waarbij men over en weer op elkaar reageert en tegelijkertijd elkaar ondersteunt.**

De dialoog kan in verschillende settings voorkomen: allereerst klassikaal (Alexander hecht daar veel waarde aan), maar het kan ook in een groep en in een een-op-een-setting (idem, p. 187). Om dialogisch onderwijs te kunnen geven dient de leraar over een breed repertoire aan gespreksvaardigheden te beschikken: hij moet vragen weten uit te lokken, kunnen doorvragen, vragen kunnen doorspelen, herformuleren, samenvatten en denkbeelden met elkaar kunnen verbinden (vgl. Alexander 2008b, p. 26). Het gaat in de dialoog om het met elkaar opbouwen van kennis. Daar dient de leraar leiding aan te geven. Dat wil niet zeggen dat de inbreng van de leraar hierbij centraal staat. Integendeel. Alexander schrijft: '... (W)at zij (de leerlingen, WP) inbrengen doet er waarschijnlijk meer toe dan wat leraren zeggen' (ibidem). Dat impliceert overigens niet dat de leraar niet thuis zou moeten zijn in het onderwerp waarover het gesprek gaat. Dat moet hij wel. Alexander spreekt over een 'conceptuele kaart' (idem, p. 31) waarover de leraar dient te beschikken om bij de inbreng van de leerlingen vragen te kunnen stellen. Vanuit zijn kennis over het onderwerp kan de leraar ook nieuwe voor het begrip van het onderwerp relevante concepten en principes ter sprake brengen (vgl. Alexander 2008a, p. 92). Niet om een uitgebreide toelichting te geven op wat een leerling zegt of een verklaring maar om het gesprek verder te brengen.

Dialogisch onderwijs bestaat uit een gezamenlijke intellectuele onderneming. Alexander schrijft dat die onderneming kinderen helpt zich te positioneren binnen die 'oneindige culturele en historische conversaties' (2008b, p. 25) waar elke dialoog die in een klas plaats vindt, deel van uit maakt. 'De dialoog verschaft identiteit', schrijft hij (ibidem), in Meirieu's woorden: door de dialoog kunnen leerlingen als subjecten verschijnen. Alexander wijst de andere gespreksvormen overigens niet af. Die zijn in het onderwijs afhankelijk van wat men nastreeft eveneens van belang. Maar in de dialoog kunnen de leerlingen als sprekend subject verschijnen: in de dialoog waar leerstof wordt besproken en ervaringen worden gedeeld en doordacht vanuit de door de leerstof aangereikte concepten en principes. De dialoog schept daarmee een communi-

catieve ruimte waarbinnen de leerling in samenspraak met anderen niet alleen de leerstof op zijn eigen wijze kan doordenken, maar ook via dit doordenkingsproces op zijn eigen wijze kan verschijnen.

In de westerse wereld, zo constateert Alexander, komt dialogisch onderwijs opvallend meer in Rusland en Frankrijk voor dan in de VS en in Engeland. De eerst genoemde landen leggen meer de nadruk op een gemeenschappelijke, gedeelde cultuur dan de laatste. In die landen is het onderwijs sterk geïndividualiseerd. In Rusland en Frankrijk is dat veel minder het geval en juist daar blijkt het dialogisch onderwijs te floreren. Veel meer dan in de VS en in Engeland krijgen leerlingen in Rusland en Frankrijk de kans met elkaar de leerstof te doordenken en in het kielzog ervan: als sprekend subject te verschijnen. Je zou dit gegeven als volgt kunnen samenvatten: in de VS en in Engeland gaat het onderwijs uit van het individu, in Rusland en Frankrijk wordt een setting gecreëerd waarbinnen leerlingen als individuen, in casu: subjecten kunnen verschijnen. Je zou dit nog anders kunnen zeggen: In de VS en in Engeland is het onderwijs een instelling gericht op het ontwikkelen van individuele capaciteiten en talenten; in Rusland en Frankrijk is de school daarentegen een openbare ruimte waarbinnen leraren en leerlingen samen handelen en spreken. Dit heeft niet alleen politieke, maar ook vormingsimplicaties. De Russische en Franse school is een instituut waar men leert samenleven en samen spreken. Dit laatste, zo stelt Alexander, heeft een enorme impact op de intellectuele ontwikkeling van leerlingen. En dat is precies de reden waarom zijn voorkeur naar het Russische en Franse onderwijs uitgaat.

### Tot slot: een pleidooi voor dialogisch onderwijs

Waarom leraren? Volgen we de lijn van Gusdorf, Meirieu, Goodlad en Alexander dan komen we tot de conclusie dat leraren essentieel zijn voor het onderwijs. Dat geldt ook voor het hoger onderwijs. Leraren doen ertoe. Zonder leraren geen goed onderwijs. Ze verschaffen hun leerlingen - via de leerstof die ze aanreiken en de dialoog die ze met hen daarover voeren - toegang tot de wereld en stellen hen in het kielzog ervan in staat als subject te verschijnen (vgl. ook Biesta 2012).

De afgelopen twintig jaar zwalkten de lerarenopleidingen tussen leerling- en leerstof-, tussen student- en docentgericht onderwijs. In het huidige opleidingsonderwijs is dat allemaal terug te vinden: naast het lopen van stage worden er hoorcolleges gegeven, participeren studenten aan project- en werkgroepen en vullen hun portfolio's met door hen ontwikkeld materiaal. Maar dat gebeurt vandaag de dag meestal aan de hand van powerpoints (bij hoorcolleges), van handleidingen (voor project- en werkgroepen) en formats (voor portfolio's). Die vormen steeds meer de leidraad van het onderwijs. En daarmee wordt de inbreng van niet alleen de docent, maar ook de student vastgelegd (vgl. Pols, 2011). Dat blokkeert de dialoog: niet alleen tussen de docent en zijn of haar studenten, maar ook tussen de studenten onderling.

Het competentiegericht onderwijs heeft die tendens alleen maar versterkt. Studenten krijgen in het huidige opleidingsonderwijs steeds meer taken uit te voeren. De dialoog erover blijft beperkt: meestal de bespreking of aan de bij het format aangeleverde criteria voldaan is.

Ik zie echter ook een andere tendens in het opleidingsonderwijs, met name wat betreft het bespreken van praktijkervaringen. De narratieve reflectie zoals die door Ietje Pauw van de Katholieke Pabo in Zwolle ontwikkeld is, is daar een goed voorbeeld van (Pauw & Van de Ven, 2010), en ook Korthagens aanpak gericht op kernreflecties (vgl. Korthagen & Lagerwerf, 2011). Hier staat niet de uitvoering van een bepaalde taak voorop, maar de dialoog tussen docent en studenten over de in de praktijk opgedane ervaringen. De taak van de docent hierbij is met behulp van pedagogiek en vakdidactiek, maar daarnaast ook van andere sociaal-wetenschappelijke en filosofische theorieën in de dialoog diepgang te brengen, zodat om met Pauw te spreken studenten niet alleen tot instrumentele, maar ook substantiële en kritische reflecties worden uitgedaagd. Goed onderwijs is onderwijs waarbij studenten als subject kunnen verschijnen. En dat is precies wat daar gebeurt.

Het hart van goed onderwijs is de dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen, respectievelijk de docent en zijn studenten: de dialoog over de leerstof, maar ook de dialoog over de in de stage opgedane ervaringen. En precies die dialoog maakt het mogelijk dat studenten binnen de lerarenopleiding niet alleen hun ervaringen (met de aangeboden theorieën, maar ook met de stage) op hun eigen wijze kunnen verwerken, maar ook als aankomende leraren kunnen verschijnen. 'De dialoog is zonder enige twijfel het ware fundament' van goed onderwijs (Alexander 2008b, p. 9).

#### NOOT

- <sup>1</sup> Een andere versie van dit artikel met een focus op de pedagogiek, verscheen in de VBSP bundel: *Pedagoog verklaar u nader! Pedagogiek in de 21ste eeuw*.

#### LITERATUUR

- Alexander, R. (2001). *Culture & Pedagogy*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.
- Alexander, R. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Alexander, R. (2008b, 4e ed.). *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.
- Biesta, G. (2012/2010). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma (oorspronkelijk Engels).
- Goodlad, J. I. (1997). *In Praise of Education*. New York/London: Teachers College Press.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris: Payot.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern: Peter Lang.
- Imelman, J.D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk: Intro.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Meirieu, Ph. (1994/1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Pauw, I. & Ven, P.H., van de (2010). Narratieve reflectie: leren van je stageverhalen. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31 (3), 27-32.
- Pols, W. (2011). Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32 (1), 30-36.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.