

VAN EIGENWIJS NAAR SAMEN WIJS: HOE PRAKTISCHE WIJSHEID LERAREN WÉL KAN HELPEN HET GOEDE TE DOEN

Wouter Sanderse & Beau Huijsse,
Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Hoe bepalen leraren wat goed is voor leerlingen? Nu onderwijs meer wordt gezien als een waardegeladen praktijk en leraren als normatieve professionals, wordt die vraag belangrijker. In recent onderwijsonderzoek wordt 'praktische wijsheid' vaak genoemd als het soort kennis dat leraren daarvoor nodig hebben. In dit essay bespreken we aan de hand van het werk van Biesta (2011), Pols (2009) en Lunenberg en Korthagen (2009) de relevantie van praktische wijsheid voor leraren, en hoe lerarenopleidingen de ontwikkeling ervan kan stimuleren. We vinden hun ideeën sympathiek, maar constateren ook een probleem. Ze presenteren praktische wijsheid als een betrouwbaar kompas waarmee leraren kunnen bepalen wat precies 'goed', 'juist', 'wenselijk' en 'waardevol' is, maar maken vervolgens onvoldoende duidelijk wat dan precies 'goed' is. Via de ethiek van Aristoteles, die de besproken auteurs als inspiratiebron noemen, bieden we wel zo'n moreel kader en werken we uit wat een moreel gevormde praktische wijsheid voor de opleiding van leraren betekent.

Inleiding

Nu onderwijs steeds meer wordt gezien als een waardegeladen praktijk en leraren als normatieve professionals (Bakker, 2013), komt de vraag op: waarop baseren leraren hun keuzes over wat goed is? Sinds eind jaren 1980 is 'praktische wijsheid' een centrale notie in dit debat. Het begrip raakte in zwang toen het besef doordrong dat een instrumentele vorm van kennis dermate dominant was geworden, dat het reflectie op de normatieve dimensies van werk in de weg stond (Kinsella & Pitman, 2012). Dit maakte van de leraren een soort technici die in hun klas toewerken naar meetbare doelen die door anderen zijn vastgesteld. Denkers als Schön (1983), Sockett (1993) en Dunne (1997) stelden dat de notie van 'praktische wijsheid' zou kunnen helpen om te begrijpen waar professionele kennis wél om draait. Die zou niet bestaan uit louter algemene wetenschappelijke kennis of waarde-vrije vaardigheden, maar uit een soort moreel gevormde wijsheid. Oftewel: kennis van wat goed is om te doen in een specifieke situatie.

Ook in Nederland heeft praktische wijsheid recent aandacht gekregen, in zorg (Vosman & Baart, 2008), psychologie (Bohlmeijer, 2012) en onderwijs (Boele, 2015). De notie werd ook opgepikt in het Nederlandse onderwijsbeleid. Het kreeg een belangrijke rol in het rapport *Leraar zijn*, waarin de Onderwijsraad (2013) stelde dat professionalisering van leraren te eenzijdig gericht is op het imago van het beroep. Juist het handelen, de houding en de

wijsheid van de individuele leraar zou meer aandacht moeten krijgen. Ook in de grondslag van de beroepsstandaard voor lerarenopleiders is praktische wijsheid terug te vinden: er staat dat een lerarenopleider "beschikt over praktische wijsheid die gebaseerd is op onderwijservaring" (Velon, 2016, p. 6).

Zoals we later in meer detail zullen zien, werd praktische wijsheid van stal gehaald omdat we daarmee beter zouden begrijpen hoe leraren eigenlijk kunnen weten wat 'goed', 'wenselijk' en 'waardevol' is om te doen. Ook wij zien praktische wijsheid als een waardevol begrip voor het onderwijs, maar we zien ook een probleem, namelijk dat te snel wordt aangenomen dat wel duidelijk is wat 'goed' is, en dat praktische wijsheid daarmee een betrouwbaar kompas is dat leraren wel door de woelige morele baren van het onderwijs loodst. We vragen ons af: is wel duidelijk wat dan precies goed is, en wie of wat dat eigenlijk bepaalt? In dit essay heroverwegen we daarom de rol die lerarenopleidingen in de ontwikkeling van praktische wijsheid kunnen spelen.



Is
praktische wijsheid
een betrouwbaar
kompas, dat leraren
door de woelige
onderwijsbaren
loodst?

In de volgende sectie zoeken we uit hoe Biesta, Pols en het duo Lunenberg en Korthagen praktische wijsheid opvatten. Daarna gaan we in op de vraag wat dan volgens hen het 'goede' is waarop praktische wijsheid gericht is. Omdat de auteurs hierover in de besproken artikelen weinig duidelijkheid bieden, gaan we vervolgens in op de deugdedethiek van Aristoteles, die voor de besproken auteurs een inspiratiebron is. Bij Aristoteles is praktische wijsheid bij uitstek het vermogen dat helpt om deugden als rechtvaardigheid, moed en vriendelijkheid te realiseren. Ten slotte bespreken we de implicaties hiervan voor lerarenopleidingen. Ook blikken we kort terug op de vraag in hoeverre de tour langs de ethiek van Aristoteles een ander begrip van praktische wijsheid heeft opgeleverd.

Praktische wijsheid in recent onderwijsonderzoek

In dit deel vatten we de recente literatuur over praktische wijsheid van leraren (-opleiders) samen, waarover internationaal het nodige is gepubliceerd (zie o.a. Birmingham, 2004; Phelan, 2005). We beperken ons hier tot recent Nederlandstalig onderwijsonderzoek dat expliciet over praktische wijsheid gaat, en laten daarmee het onderzoek naar 'praktische kennis' van leraren (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001) buiten beschouwing. Hoewel meerdere auteurs links of rechts naar praktische wijsheid verwijzen, vonden we drie artikelen die er volledig aan gewijd zijn: Lunenberg en Korthagen (2009), Biesta (2011) en Pols (2009), die hierover alle drie in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* publiceerden. Hieronder kijken we eerst naar de omschrijving die de auteurs van het begrip geven; verderop komen we terug op de implicaties hiervan voor het opleiden van leraren.

Lunenberg en Korthagen (2009) omschrijven praktische wijsheid als "de gevoeligheid voor en het gewaarzijn van wat belangrijk is in een specifieke onderwijssituatie" (2009, p. 17). Tijdens het lesgeven voel je bijvoorbeeld aan dat je leerlingen beginnen af te haken. Zij zien dit aanvoelen als een essentieel onderdeel van de professionele ontwikkeling van

leraren, naast 'theorie' en 'ervaring', die samen idealiter een geheel vormen. Praktische wijsheid wordt ook wel 'theorie met een kleine t' genoemd (Korthagen en Kessels, 1999, p. 7). Het gaat over hoe leraren bijna onbewust theoretische inzichten over leren inzetten in hun lessen, bijvoorbeeld om ervoor te zorgen dat leerlingen aandachtig blijven. Een wijze leraar heeft een verscherpt gevoel en bewustzijn van wat goed is om te doen in een bepaalde onderwijssituatie, en maakt daarbij gebruik van eerdere ervaringen en opgedane theoretische inzichten.

Pols (2009) gebruikt de term het 'stille weten' als synoniem voor Polanyi's *tacit knowledge* of Schön's *knowledge-in-action*. Anders dan kennis is wijsheid volgens hem veelal impliciet en laat ze zich lastig uitleggen; het toont zich vooral in het handelen van de leraar. De onderwijspraktijk is in de ogen van Pols wijs als leraren een gevoel of sensitiviteit hebben voor wat zich afspeelt in de klas en wat goed is voor kinderen. Daarvoor hebben ze volgens hem een combinatie van tact, aandacht, vertrouwen en gevoel nodig (Pols, 2009). Omdat het stille weten gegrond is in gevoelens en ervaringen die feilbaar zijn, wijst Pols er wel op dat het stille weten niet per definitie tot goede handelingen leidt. Het stille weten kan bijvoorbeeld gebaseerd zijn op vooroordelen of leiden tot routines die niet meer kritisch bekeken worden. Daarom raadt hij leraren aan om in zogenaamde reflectieve *practica* regelmatig met collega's na te denken over de vraag of de snelle beslissingen in de hectiek van alledag wel echt goed deden.

In zijn omvangrijke oeuvre heeft Gert Biesta (2011, 2015) zich ook gebogen over de relevantie van praktische wijsheid voor leraren, wat hij ook wel aanduidt als het vermogen om 'onderwijs-pedagogische oordelen' te vellen. In zijn optiek hebben leraren praktische wijsheid nodig om in concrete situaties onmiddellijk te weten wat er gedaan moet worden. Daarbij denkt hij in het bijzonder aan de vraag hoe leraren doelen in drie domeinen (subjectivering, socialisering en kwalificering) kunnen realiseren, en dat voor 30 leerlingen tegelijk. Vanwege die complexe taak vergeleek Biesta leraren eens met 3D-simultaan-schakers: ze schaken voor elke leerling op drie borden tegelijk. Praktische wijsheid is volgens Biesta geen competentie: we zeggen weliswaar dat je praktische wijsheid *hebt*, maar we kunnen beter zeggen dat iemand als persoon wijs *is*. Wijsheid is een kwaliteit die een persoon karakteriseert (Biesta, 2011, p. 9).

Deze samenvatting, hoe beknopt ook, maakt wel iets duidelijk: de auteurs achten praktische wijsheid van groot belang voor het leraarschap omdat het een vermogen betreft dat duidelijk maakt wat goed is in complexe, unieke en altijd veranderlijke situaties, waarin je als leraar vaak ook onder tijdsdruk moet handelen. Een verschil is dat Biesta praktische wijsheid primair ziet als een oordeelsvermogen, terwijl de andere auteurs wijsheid in eerste instantie associëren met waarneming en gevoel. Wel zijn ze het erover eens dat wat leraren voelen en zien in grote mate wordt bepaald door wie ze zelf zijn. Praktische wijsheid is dus niet 'los verkrijgbaar', onafhankelijk van wie je bent, maar maakt duidelijk uit welk hout iemand gesneden is. Dat gebeurt in eerste instantie vaak op een onbewuste, impliciete (of 'stille') manier. Het is een deels op ervaring gebaseerde 'know-how', waardoor leraren weten wat te doen op het juiste moment. Tegelijk stellen de auteurs dat het belangrijk is om dat gevoel regelmatig kritisch te herzien, vanuit nieuwe ervaringen, reflectie met collega's of door vergelijking met theoretische inzichten.

Juist omdat wij ook het belang van praktische wijsheid voor het onderwijs onderschrijven, gaan we in op een element dat de besproken auteurs volgens ons nog onderbelicht laten. De auteurs zien praktische wijsheid stuk voor stuk als een soort kennis waardoor leraren weten wat 'goed' is om te doen, maar gaan in de besproken artikelen nauwelijks in op wat dan 'goed' is. Hieronder volgen enkele kenmerkende voorbeelden.

Lunenberg en Korthagen (2009, p. 17) zien praktische wijsheid als de waarneming van wat 'belangrijk' is. Een praktisch wijze leraar ontdekt na verloop van tijd wat 'goede en minder goede' aanpakken en opvattingen zijn over het onderwijs, kan 'het beste' alternatief kiezen (p. 17) en weet 'passend' te handelen (p. 18). Ook bij Pols (2009) heeft praktische wijsheid betrekking op het goede. Hij citeert Shulman, die stelt dat praktische wijsheid 'morele principes' omvat (p. 29) dat leraren helpt om 'het beste' te doen (p. 28) of het 'juiste' oordeel te vellen (p. 30) op een bepaald moment. Praktische wijsheid helpt leraren volgens hem om de vraag 'wat moet ik doen?' te beantwoorden in de alledaagse en ingewikkelde onderwijspraktijk. Biesta's (2011) notie sluit hierbij aan. Hij ziet praktische wijsheid als een vereiste om te kunnen bepalen "wat er gedaan moet worden" en "wat wenselijk is" (p. 8). Het is geen technisch oordeel dat leraren in staat stelt om *gegeven* doelen te vertalen naar hun leerlingen, maar om zelf te bepalen wat in allerlei situaties onderwijs-pedagogisch gezien waardevol is. De auteurs gebruiken dus verschillende begrippen, maar zien praktische wijsheid allemaal als een moreel gevormd vermogen. Dat wil zeggen: het is kennis die leraren in staat stelt om te doen wat belangrijk, goed, juist, passend, wenselijk of waardevol is. Het is dus géén kennis om triviale of zelfs slechte dingen te doen.

Tegelijk maken ze in de artikelen nergens expliciet *wat* dan precies belangrijk, goed, juist, passend, wenselijk of waardevol is. Een mogelijke verklaring is dat auteurs hier in andere publicaties wel op ingaan. In dit artikel zoomen we namelijk in op de overeenkomsten en verschillen tussen drie auteurs, waardoor er minder ruimte is om de artikelen te plaatsen in de context van het oeuvre van de auteurs. Er zijn ook diepere verklaringen mogelijk, bijvoorbeeld dat auteurs denken dat wat goed is, subjectief is. Dat wil zeggen dat individuen dit zelf bepalen en er dus geen objectievere morele maatstaven aan te reiken zijn. Korthagen (2004, p. 78) stelt bijvoorbeeld in een invloedrijk artikel dat het 'onmogelijk' en 'pedagogisch onwenselijk' is om een norm te stellen over wat een goede leraar is. Een andere mogelijkheid is dat de auteurs denken dat er wel algemene morele maatstaven bestaan, maar dat zij vinden dat ze - als onderzoekers - niets te zeggen hebben over wat in essentie een verantwoordelijkheid van leraren zelf is. Een derde verklaring hangt samen met de manier waarop de auteurs praktische wijsheid opvatten. Als ze ervan overtuigd zijn dat praktische wijsheid zich *toont* in specifieke situaties, dan kunnen ze er in algemene zin waarschijnlijk weinig over zeggen of schrijven. In alle gevallen zijn de auteurs terughoudend om leraren voor te schrijven wat 'goed' is, hoewel ze wel vinden dat wijsheid daarop gericht is.

Praktische wijsheid en het goede leven

Valt er toch iets meer te zeggen over de morele aspecten van praktische wijsheid?

Dat onderzoeken we hier aan de hand van het werk van de Griekse filosoof Aristoteles, omdat 'praktische wijsheid' in zijn ethiek een centraal begrip is en omdat de drie bespro-

ken auteurs zich direct of indirect op Aristoteles beroepen. Zo onderscheiden Lunenberg en Korthagen (2009, p. 17) "in navolging van Aristoteles en Plato" wijsheid van wetenschappelijke kennis. Ook Biesta (2011, p. 9) spreekt met een verwijzing naar Aristoteles over een "virtue-based benadering" waarin de vorming van het karakter van aanstaande leraren centraal staat. Hoewel Pols (2009) zich eerder op Schön, Arendt en Shulman baseert, benadrukt hij in eerder werk (Pols, 2007) het belang van een 'beroepsethos', oftewel een deugdzzaam karakter, een andere centrale notie uit de ethiek van Aristoteles. We denken, net als deze auteurs, dat een beroep op Aristoteles' werk de aard van praktische wijsheid kan verhelderen, maar betwijfelen of *de manier waarop* zij dit doen recht doet aan zijn ethische theorie. Dat is niet alleen op zich een probleem, maar daardoor krijgen ook wij mogelijk een eenzijdig beeld van praktische wijsheid. Om deze twijfel te onderbouwen bespreken we hier in grote lijnen de deugdeethiek van Aristoteles.

'Hoe leid ik een goed leven?' - dat is de uitgangsvraag van Aristoteles' ethiek. Volgens Aristoteles, Grieks filosoof uit de vierde eeuw voor Christus, is het doel van het leven om gelukkig te zijn, waar de ontwikkeling van deugden, zoals dapperheid, rechtvaardigheid, maatgevoel, humor, vriendelijkheid én praktische wijsheid voor nodig zijn. Praktische wijsheid is vervolgens niet zomaar één van de vele eigenschappen die een leven goed maken, maar een onmisbare kerndeugd. Om de relevantie van praktische wijsheid voor een goed leven te duiden, staan we stil bij vier elementen uit de omschrijving die Aristoteles van een deugd geeft. Het is: "... een karakterhouding die ons in staat stelt een keuze te maken en die het midden houdt met betrekking tot ons, een midden dat bepaald wordt door de rede, dat wil zeggen, zoals een verstandig mens het zou bepalen" (Aristoteles, 1999, p. 65). Hieronder lichten we vier elementen kort toe die elders uitgebreider zijn beschreven (Sanderse, 2017; Van Tongeren, 2004).

Ten eerste is een deugd een 'houding', wat aangeeft dat een deugdzzaam persoon niet alleen sporadisch goede dingen doet. Als je een verdrietige student troost, dan is dat een compassievolle daad, maar het is nog maar de vraag of je vanuit de duurzame en stabiele karaktertrek 'compassie' handelde. Want misschien troostte je wel met flinke tegenzin, of wilde je indruk maken op collega's. Wanneer je daarentegen een deugd hebt, ben je een bepaald soort persoon, in het geval van compassie iemand die oog heeft voor het (onverdiende) leed van anderen, graag wil helpen, weet hoe hij dat het beste kan doen, en daar consistent naar handelt.

Ten tweede, wanneer iemand eenmaal een bepaalde houding heeft ontwikkeld - aanvankelijk door opvoeding en later ook door eigen keuzes - dan zet die houding weer aan tot het maken van nieuwe keuzes. Bijvoorbeeld: een eerlijk persoon zal zijn kinderen op het hart drukken om eerlijk te zijn; het toegeven als hij een fout heeft gemaakt, geïrriteerd raken door mensen die liegen; vrienden uitkiezen die ook eerlijk zijn etc. Dat gaat niet volautomatisch. Een houding 'stelt ons in staat om handelingen voor te nemen'. Dat betekent dat we zelf moeten nadenken en keuzes maken, waarbij de 'goede' keuze afhankelijk is van de situatie en onszelf.

Ten derde zijn houdingen in morele zin pas goed of deugdelijk als ze het midden houden, en wel tussen twee ondeugden. Bijvoorbeeld: 'moed' is als deugd de meest optimale manier om met gevaarlijke of problematische situaties waarin we angst ervaren om te

gaan. Roekeloosheid en lafheid zijn twee extreme en dus ondeugdelijke houdingen om met angst om te gaan.

Om in iedere situatie het juiste midden te treffen, heb je, ten vierde, precies praktische wijsheid nodig. Aristoteles vergelijkt de praktisch wijze persoon met een boogschutter: die moet zijn doel goed voor ogen hebben, zijn eigen sterktes en zwaktes kennen en weet hebben van alle omstandigheden, zoals de windrichting en -snelheid. Omdat praktische wijsheid ten dienste staat van wat goed is, is het geen vermogen dat je helpt om willekeurig welke doelen te bereiken, zelfs immorele. Praktische wijsheid is zelf een door de ervaring moreel gevormd vermogen en geen amorele 'slimheid' of zelfs immorele 'sluwigheid'.

Wat kunnen we nu nog met de ethiek van Aristoteles? Dat is niet evident. Aristoteles ging er in de vierde eeuw voor Christus vanuit dat de natuur, en de mens als deel daarvan, goed geordend is. Deze manier van denken staat bekend als 'teleologie': de idee dat er een *telos* (doel, bestemming) in de natuur zit (Tongeren, 2008). Dat is tegenwoordig geen vanzelfsprekende gedachte. We gaan er immers doorgaans vanuit dat de mens waarden toekent aan een natuur die op zich waardeneutraal is. Bijvoorbeeld: een landschap *is* niet mooi, dat *vinden* wij. Of: een mens *is* niet (objectief) moedig, dat *vinden* wij (subjectief). Om een beroep te kunnen doen op Aristoteles, terwijl zijn mens- en wereldbeeld op een aantal fundamentele punten verschillen van die van ons, is dus een vertaalslag nodig naar de huidige tijd.

Nu zijn er altijd denkers geweest die hebben geprobeerd de ethiek van Aristoteles weer te revitaliseren (Tongeren, 2008). Een hedendaags voorbeeld daarvan is de van oorsprong Schotse filosoof Alasdair MacIntyre. In zijn baanbrekende boek *After Virtue* (1981) doet MacIntyre afstand van het idee dat de natuur richtinggevend is, maar houdt hij vast aan het idee dat menselijk handelen doelgericht is. Hij stelt dat doelen primair bepaald worden door de *sociale* contexten waaraan mensen deelnemen, zoals de bemanning van een vissersboot, een schaakclub of wetenschappelijk lab. Neem die laatste: als we voor het gemak aannemen dat 'waarheid' het doel is dat wetenschappers nastreven, dan is de gedachte vervolgens dat wetenschappers allerlei morele kwaliteiten - deugden - nodig hebben om dat doel te realiseren, zoals nieuwsgierigheid, integriteit en moed. En artsen hebben bijvoorbeeld, naast veel kennis en vaardigheden, compassie, zelfkennis en betrouwbaarheid nodig om gezondheid voor patiënten te realiseren. Kortom, welke deugden voor een groep professionals van belang zijn, hangt af van de doelen van die beroepsgroep; een idee dat we elders voor acht beroepsgroepen hebben uitgewerkt (Sanderse & Kole, 2018).

Als we willen weten welke deugden leraren nodig hebben, dan moeten we dus eerst weten wat de doelen van de onderwijspraktijk zijn. Dat is een complexe en controversiële kwestie waarop we hier niet uitgebreid kunnen ingaan. Wij postuleren hier dat 'leren voor het leven' oftewel 'algemene vorming' het doel van onderwijs is (Vos, 2018). Om daaraan bij te dragen, hebben leraren volgens Van Manen (1994, p. 154) deugden nodig als geduld, tact, kunnen luisteren, ieder kind als uniek zien, angsten en kwetsbaarheden begrijpen, succes aanmoedigen, ondersteunend zijn, betrouwbaar zijn, vertrouwd worden door en beschikbaar zijn voor kinderen. Bij de 'ideale leraar' associëren Britse leraren eigenschap-

pen als rechtvaardigheid, creativiteit, liefde voor leren en humor (Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown, & Carr, 2015). Leerlingen, ouders en collega's uit Vlaanderen noemen lief, grappig, zorgzaam en geduldig als kenmerken van hun favoriete leraar (Beerens, De Wilde & Frederix, 2016). Vanuit de Aristotelische optiek zijn deze eigenschappen niet vrijblijvend, maar zou iedere leerkracht ze moeten (proberen te) praktiseren. Samen vormen ze het 'ethos' van een pedagogische professional (Pols, 2007).

Als je weet wat de doelen van het onderwijs en deugden van leraren zijn, dan is praktische wijsheid vervolgens de morele kennis die leraren in huis hebben om te bepalen hoe ze deze praktijkspecifieke deugden in allerlei situaties kunnen inzetten om die doelen te bereiken. Bijvoorbeeld: hoe geef je eerlijk maar tactisch feedback aan een collega, hoeveel geduld toon je als Saskia je uitleg voor de zoveelste keer niet begrijpt, wat voor bemoediging heeft Jim nodig die erg onzeker is, en hoe verdeel je aandacht op een rechtvaardige manier over een klas? Een student kan bij aanvang van de lerarenopleiding als mens al behoorlijk moedig, rechtvaardig en geduldig zijn, maar moet nog de wijsheid ontwikkelen om te weten wat dat in de dagelijkse omgang met leerlingen, collega's en ouders betekent.

We trekken twee conclusies uit deze bespreking van de deugdethiek. De eerste is dat niet individuele beroepsbeoefenaars bepalen wat goed onderwijs of goed leraarschap inhoudt, maar de doelen die richtinggevend zijn voor de hele beroepsgroep. Morele opvattingen zijn wel 'persoonlijk' in de zin van dat ze iemands *eigen* opvattingen zijn, maar dat maakt nog niet dat individuele leraren bepalen wat goed en slecht is. Wat een leraar goed vindt als professional, *is* pas goed als hij of zij succesvol appelleert aan standaarden die ten minste binnen zijn beroepsgroep worden gedeeld (Sanderse, 2013). Ten tweede betekent dit dat praktisch wijze leraren niet zozeer hun persoonlijke interpretatiekader centraal moeten stellen, maar dat ze in contact moeten staan met de doelen van de sociale praktijk waarvan ze onderdeel zijn, en *die* weten te vertalen naar hun eigen situatie. Schwartz en Sharpe (2010, p. 35) vatten dat in hun boek *Practical Wisdom* mooi samen: "A wise person knows the proper aims of the activity she is engaged in." En vervolgens is een improvisatievermogen van belang om verschillende regels en belangen zo tegen elkaar af te wegen dat leraren onderwijsdoelen voor alle leerlingen realiseren.



Wat een leraar goed vindt is alleen goed als dit ook voldoet aan de standaarden van (minstens) de beroepsgroep.

Implicaties voor de lerarenopleiding


Welke implicaties heeft deze opvatting van praktische wijsheid voor de opleiding van leraren? Daarvoor staan we eerst stil bij wat de eerder besproken auteurs schrijven over hoe leraren praktisch wijzer kunnen worden. Vervolgens geven we een aandachtspunt mee om de specifieke morele dimensie van praktische wijsheid te stimuleren.

We zagen eerder dat volgens Lunenberg en Korthagen (2009) praktische wijsheid, theorie en ervaring met elkaar samenhangen. In hun optiek gaat ook de *verwerving* van praktische wijsheid in samenhang met de verwerving van theorie en het opdoen ervaring. Zowel meer ervaring als meer theorie kan een ingang zijn om tot praktische wijsheid te komen. Ze

beschrijven verschillende manieren om te stimuleren dat leraren via ervaring tot praktische wijsheid komen, zoals (a) het bestuderen van cases en video-opnamen, of observaties in de klas, (b) gedetailleerde reflectie op ervaringen, en (c) zelfstudie-onderzoek. Intensieve begeleiding bij het analyseren van (een klein deel van) een les kan bijvoorbeeld bijdragen aan het ontwikkelen van praktische wijsheid.

Net als Lunenberg en Korthagen benadrukt Pols (2009) het belang van theorie én van ervaring voor de ontwikkeling van wijsheid. Met een verwijzing naar Shulman, stelt hij dat leraren wijsheid ontwikkelen door ervaring op te doen, maar alleen als "denken en doen daarbij samengaan" (Pols, 2009, p. 29). Praktische wijsheid is dus niet louter een kwestie van meer ervaring, maar van het *leren van* ervaring. Gebeurt dat niet, schrijft Pols (2009, p. 33) dan kan wijsheid "verstarren en omslaan in routine. Impliciet weten kan een impliciet vooroordeel worden". In navolging van Schön, stelt Pols dat reflectie-in-actie daarom belangrijk is. De tijdsdruk waaronder docenten werken maakt dit wel moeilijk. Daarom stelt Pols voor om het impliciete weten achteraf expliciet te maken via reflectie-op-actie. Voor de lerarenopleiding betekent dit concreet drie dingen: (a) inzetten op een brede, algemene vorming van studenten; (b) hen voorbeelden voorschotelen van praktische wijsheid; en (c) reflectieve practica organiseren waarbij leraren via casuïstiek gezamenlijk zoeken naar "wat er aan de hand is" en "wat de leraar hier te doen staat" (Pols, 2009, pp. 33-34).

Ook Gert Biesta (2011) denkt dat praktische wijsheid te ontwikkelen valt, maar omdat hij wijsheid ziet als een kwaliteit van een persoon, valt die kennis niet zomaar uit een boek te halen. Met een beroep op Aristoteles, stelt Biesta dat vooral ervaring nodig is: door iets herhaaldelijk te doen, wordt het een bepaalde houding die mensen karakteriseert. Wanneer je nog niet weet in welke richting je het beste ervaring kunt opdoen, kun je al afkijken bij mensen die je intuïtief bewondert om hun praktische wijsheid. Concreet heeft hij drie tips voor lerarenopleidingen: (a) richt je op de vorming van de hele persoon, (b) zorg dat studenten kunnen oefenen met het vellen van oordelen over wat wenselijk is, (c) wees als lerarenopleiders zelf op een voorbeeldige manier wijs. De ontwikkeling van praktische wijsheid zou volgens Biesta (2011, p. 10) een 'centrale plaats' moeten innemen in de lerarenopleiding.



Praktische wijsheid is iemands 'stempel' op de onderwijs-situatie.

Voor de lerarenopleiding trekken we hieruit drie conclusies.

Ten eerste vereist praktische wijsheid ervaring. Omdat wijsheid een bepaalde sensitiviteit voor morele kwesties inhoudt, is de gedachte dat je voor de ontwikkeling ervan vooral veel van dat soort momenten moet meemaken. Ten tweede is ervaring alleen niet genoeg; met name Pols wijst op het gevaar dat herhaalde ervaring kan uitmonden in vastgeroeste

gewoontes. Zowel Lunenberg en Korthagen (2009) en Pols (2009)

wijzen daarom op het belang om ervaring kritisch te bekijken middels (individuele en collectieve) reflectie en theorie. Ten derde noemen alle auteurs observeren als oefening in praktische wijsheid. Het idee daarachter is dat je 'oog moet krijgen' voor complexe, unieke en altijd veranderlijke onderwijs-situaties, en dat kan door realistische cases heel goed te bekijken. Ten vierde noemen alle auteurs dat praktische wijsheid een kenmerk is van een persoon, dat uitdrukt hoe die persoon "dynamisch in het hier-en-nu interacteert met een

omgeving" (Lunenberg & Korthagen, 2009, p. 17). Praktische wijsheid stempelt als het ware iemands karakter op een onderwijssituatie. Daarom zouden lerarenopleidingen moeten inzetten op de brede persoonsvorming van studenten.

Dit zijn stuk voor stuk waardevolle suggesties richting de lerarenopleiding, maar als we recht willen doen aan praktische wijsheid als een moreel gevormd vermogen, dan moeten we daar iets aan toevoegen. De vierde conclusie, expliciet genoemd door Biesta en Pols, is dat praktische wijsheid niet zomaar los aan te leren is, maar onderdeel is van een integrale persoons- of karaktervorming van aanstaande leraren. Dat heeft verregaande gevolgen. Het gaat er volgens ons daarbij niet alleen om dat studenten zich ervan bewust worden dat ze in hun lesgeven hun eigen persoonlijkheid inbrengen. Natuurlijk doet het ertoe dat aankomende studenten zicht krijgen op hun *persoonlijke* kwaliteiten, waar die vandaan komen, en hoe ze doorwerken in hun onderwijs. Maar dat is niet voldoende. Ook een maffiabaas heeft allerlei persoonlijke kwaliteiten nodig als ambitie, doorzettingsvermogen, creativiteit, enthousiasme en authenticiteit. Die zet hij in om mensen een kopje kleiner te maken.

In een lerarenopleiding gaat het daarentegen primair om persoonsvorming opgevat als het ontwikkelen van *morele* kwaliteiten - deugden - die ervoor zorgen dat studenten vanuit een pedagogisch ethos leren werken. De verwerving van praktische wijsheid vindt dus idealiter plaats in een omgeving waarin aandacht is voor de ontwikkeling van professioneel karakter. Lerarenopleiders die zich bekommeren om de ontwikkeling van praktische wijsheid zouden daarom kunnen profiteren van een kennismaking met deugdethische benaderingen van professionaliteit (zie bijvoorbeeld Carr, 2017; Kinsella & Pitman, 2012; Claasen, 2013; Sanderse, 2013; Sanderse & Kole, 2018) waarin de ontwikkeling van wijsheid is meegenomen als ingrediënt van de karaktervorming van professionals.

Tot slot

In dit essay gingen we in op de betekenis van praktische wijsheid voor leraren, aan de hand van enkele artikelen waarin Biesta, Lunenberg en Korthagen en Pols hun ideeën uiteenzetten. Ze bleken het wenselijk én mogelijk voor leraren te vinden om praktisch wijzer te worden. Met praktische wijsheid, claimden ze, zouden leraren kunnen bepalen wat 'goed', 'juist', 'wenselijk' en 'waardevol' is, maar over wat dan precies goed is, en wie of wat dat bepaalt, schreven ze weinig. Vervolgens hebben we onderzocht in hoeverre Aristoteles, de geestelijke vader van praktische wijsheid, kon ophelderden hoe praktische wijsheid en het goede leven met elkaar samenhangen. We zagen dat MacIntyre, een hedendaagse Aristotelesvertolker, moraliteit lokaliseert in sociale praktijken en deugden opvat als kwaliteiten die professionals nodig hebben om de doelen van de praktijk 'onderwijs' te realiseren. Praktische wijsheid is dan één van die deugden die leraren precies helpt bij het vertalen van de doelen van hun praktijk naar de concrete situaties waarin zij zich met hun leerlingen bevinden. Leraren kunnen hun praktische wijsheid verder ontwikkelen via ervaring met en reflectie op morele kwesties, en de observatie van hoe collega's en opleiders handelen die we om hun wijsheid bewonderen. Het is daarbij cruciaal dat lerarenopleidingen dit inbedden in een brede professionele karaktervorming van studenten.

Dit biedt de morele voedingsbodem die hen in staat stelt om in allerlei situaties zelf te bepalen wat goed is om te doen.

Referenties

- Aristoteles (1999). *Ethica Nicomachea*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Arthur, J. Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher. Understanding virtues in practice*. Birmingham: The Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie* [lectorale rede]. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Beerens, N., De Wilde, B., & Frederix, S. (2016). Wat maakt jou geweldig? *Klasse Magazine (juni)*, 13-16.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324.
- Boele, K. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement.
- Bohlmeijer, E.T. (2012). *Eudaimonia: Voer voor psychologen. Pleidooi voor een heroriëntatie van de geestelijke gezondheidszorg* [Oratie]. Enschede: Universiteit Twente.
- Carr, D. (red.) (2017). *Cultivating moral character and virtue in professional practice*. London: Routledge.
- Claasen, W. (2013). *Pedagogisch handelen van leraren. Een theoretische en empirische verkenning op basis van een alledaagse deugdenbenadering*. Antwerpen: Garant.
- Dunne, J. (1997). *Back to the rough ground: practical judgment and the lure of technique* (2e druk). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Kessels, J., & Korthagen, F. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kinsella, E.A., & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kristjánsson, K. (2014). Phronesis and moral education: Treading beyond the truisms. *Theory and Research in Education*, 12(2), 151-171.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory* (1ste druk). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge?: Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Phelan, A. (2005). On discernment: the wisdom of practice and the practice of wisdom in teacher education. In G. Hoban (red.), *The missing links in teacher education design: developing a multi-linked conceptual framework* (pp. 57-73). Houten: Springer.
- Pols, W. (2007). Een pedagogisch ethos als basis: Over het hoe en waarom van het pabocurriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(2), 39-46.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk: Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 28-35.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar* (lectorale rede). Eindhoven: Fontys.

- Sanderse, W. (red.) (2017). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- Sanderse, W., & Kole, J. (red.) (2018). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW.
- Scho?n, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom. The right way to do the right thing*. New York: Riverhead.
- Tongereren, P. van (2008). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdeethiek*. Amsterdam: Sun.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Velon (2016). *Beroepsstandaard. Velon*. Te raadplegen op www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/09/BRLO_Boekje1_Beroepsstandaard.pdf
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P.C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vos, P. (2006). Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een *deugdenbenadering in het onderwijs* (lectorale rede). Zwolle: Hoekmantotaal.
- Vos, P. (2018). Hopen op wat je zelf niet kunt realiseren. Deugden van de leraar. In W. Sanderse, & J. Kole (red.), *Karakter: Deugden voor professionals* (pp. 53-61). Leusden: ISVW.
- Vosman, F., & Baart, A. (2008). *Aannemelijke zorg. Over het uitzieden en verdringen van praktische wijsheid in de gezondheidszorg* [oratie]. Den Haag: Lemma.

Auteursinformatie

Dr. Wouter Sanderse is filosoof en werkt als lector Beroepsethiek van de leraar bij Fontys Hogescholen en als universitair docent Educatie bij de Universiteit voor Humanistiek. Zijn onderzoek valt binnen de opvoedingsfilosofie, en gaat over de betekenis van vorming voor lerarenopleidingen, en de relevantie van de ethiek van Aristoteles daarvoor.

w.sanderse@fontys.nl>

Beau Huijsse MA studeerde achtereenvolgens af aan University College Roosevelt (2017) met een major in Filosofie en Religiewetenschappen en aan Universiteit Utrecht met een master in Toegepaste Ethiek (2018). Momenteel is ze in opleiding tot eerstegraads docent Frans, werkzaam als onderzoeksassistent aan Fontys Hogeschool en als vo-docent Frans.

b.huijsse@fontys.nl

