

# **'Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht dat goed was.'**

*Pedagogische ervaringen van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs*

Wouter Pols

PED 39 (3): 311–329

DOI: 10.5117/PED2019.3.004.POLS

## **Abstract**

### ***'I acted spontaneously and did what I thought was right.' Pedagogical experiences of teachers in vocational education***

What is it like to teach at a vocational school? What are the pedagogical challenges for teachers who are responsible for vocational training for young people? Since September 2015, the Research Center Urban Talent of the Rotterdam University of Applied Sciences has conducted field research at six different schools of vocational education. As a member of the center's research staff, I conducted a series of conversations with a team of vocational teachers at each school between September 2015 and July 2018.

This paper offers an account of this field research. The research focused on the pedagogical experiences of vocational teachers and aimed to get the teachers to articulate their experiences and to investigate their meanings. The approach was phenomenological. The teachers were encouraged to share and reflect on their experiences. The paper continues with a phenomenological analysis of several topics that were discussed in the conversation with the teachers. It ends with a plea for phenomenological research in education.

**Keywords:** pedagogy, pedagogical experiences, vocational education, phenomenological research

## Inleiding

'De wetenschap manipuleert de dingen en ziet ervan af hen te bewonen.' Met deze zin begint de Franse fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty zijn *Oog en geest* (1996, p. 15). Wetenschappers, zo stelt hij, onderzoeken de werkelijkheid vanuit 'eigen modellen'; de dingen die ze van daaruit onderzoeken zijn niet alleen gemanipuleerde, maar ook gemeten dingen. En dat is de reden dat de wetenschap slechts zelden in contact treedt met 'de actuele wereld' (ibidem). Ze onderzoekt de wereld, maar bewoont haar niet.

Voor Merleau-Ponty is het bewonen van de wereld cruciaal. Om haar te leren kennen, zal men de wereld eerst moeten bewonen. Het Franse woord bewonen (*habiter*) is afgeleid van het Latijnse *habitare*. Het Latijnse (maar ook Nederlandse en Franse) *habitus* is er verwant aan. Habitus betekent houding, instelling, een bepaalde toestand van lichaam en geest. De mens bewoont de wereld vanuit de houding die hij in en vanuit de wereld inneemt. Wereld en mens zijn op elkaar betrokken. De mens is, zegt Merleau-Ponty, een wezen dat zich richt 'naar de wereld' (Merleau-Ponty, 1997, p. 30). En dat betekent dat de mens zichzelf slechts in en vanuit de wereld kan kennen.

Dit artikel introduceert de fenomenologie als een methode om toegang te krijgen tot hoe mensen hun wereld bewonen. In tegenstelling tot de gangbare wetenschap ziet de fenomenologie ervan af 'dingen te manipuleren en te meten'. Het artikel licht de fenomenologie toe aan de hand van een onderzoek<sup>1</sup> dat van september 2015 tot en met juni 2018 gedaan is naar de manier waarop mbo-leraren de onderwijsruimten bewonen waarin ze zich – met hun studenten en collega's – dagelijks bevinden. Het initiatief van het onderzoek lag bij het lectoraat *Versterking van het beroepsonderwijs* dat daarbij samenwerkte met het uit zes regionale opleidingscentra bestaande Werkverband *Beroepspedagogiek*. De onderzoeksvragen die aan het onderzoek ten grondslag lagen waren: Hoe is het volgens mbo-leraren om in het mbo les te geven? Wat zijn voor hen daarbij cruciale (pedagogische) momenten? En wat staat er volgens hen dan op het spel?

Het artikel begint met een beschrijving van de fenomenologie als methode. Vervolgens doet het verslag van het onderzoek, waarbij het inzoomt op een van de gesprekken die met een van de lerarenteams is gevoerd. Daarna geeft het een fenomenologische analyse van een aantal thema's dat uit dit gesprek naar voren kwam. Daarbij wordt ook een uitstapje gemaakt naar de gesprekken die met de andere teams zijn gevoerd. Het artikel eindigt met een pleidooi voor het doen van fenomenologisch onderzoek in het onderwijs.

## Fenomenologie: terug naar het begin

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

De inzet van Husserls onderneming was in eerste, maar ook in laatste instantie kennistheoretisch. Hij wilde van de filosofie een 'streng wetenschap' maken die de wetenschappen een kennistheoretische grondslag zou verschaffen (Husserl, 1980a). Daarvoor ontwikkelde hij zijn methode van de reductie. Die methode richt zich op het begin van alle kennis (de oorspronkelijk betekenis van reductie is terugvoeren, terugbrengen). Dat begin ligt in de wijze waarop de dingen vanuit de ervaring in het bewustzijn verschijnen. De dingen verschijnen daarin nooit geïsoleerd; ze verschijnen altijd in een bredere samenhang. Husserl spreekt over horizon. De fenomenologische blik is gericht op hoe de dingen binnen hun horizon aan de mens verschijnen. Hierbij richt Husserl zich op wat hij 'wezensschouw' noemt: 'een "voorwerp", een iets waarop de blik zich richt en wat daarin in zich "zelf gegeven" is' (Husserl, 1980b, p. 11). Om die wezensschouw te bereiken zullen eerst alle vooropgezette opvattingen, noties, concepten en oordelen moeten worden opgeschort. Husserl spreekt over *epochè* (Grieks voor opschorting). Deze *epochè* resulteert in de fenomenologische reductie. Deze eerste reductie wordt door een tweede gevolgd: de eidetische reductie (het Griekse *eidos* betekent wezen). Hier gaat het om de eerdergenoemde 'wezensschouw': om het schouwen van het wezen van het 'voorwerp' dat zich in het bewustzijn heeft aangediend. Husserl onderscheidt nog een derde reductie: de transcendentale. Het betreft hier het teruggaan naar het transcendentale bewustzijn van waaruit de dingen als door mensen gekende dingen verschijnen.

Merleau-Ponty geeft aan de fenomenologie een andere wending. Ook hij wil 'terug naar de dingen', maar voor hem is die terugkeer een teruggaan naar de wereld (Merleau-Ponty, 1997, p. 29). Het is in de wereld dat de mens verblijft (Merleau-Ponty, 2003, p. 55). In de wereld neemt hij waar, handelt hij en doet hij ervaringen op, niet alleen met de dingen binnen de horizon waarin ze aan hem verschijnen, maar ook met zijn medemensen. De wereld, zo zegt Merleau-Ponty, is niet een wereld waar de mens zich een voorstelling van maakt, een 'gedachte' wereld; het is de wereld waarin de mens leeft, waar hij met heel zijn wezen, lijfelijk in contact mee staat (Merleau-Ponty, 1997, p. 36). '[I]n de lijfelijke aanwezigheid van het toevalige is er een structuur van gebeurtenissen, een eigen werkzaamheid van de encenering, die de pluraliteit van de interpretaties niet zo zeer verhinderen, maar die er zelfs de diepere grond van zijn [...]' (Merleau-Ponty, 1996, p. 55). Daar wil Merleau-Ponty naar terug. De fenomenologische reductie schept daar de voorwaarden toe; de eidetische reductie richt zich erop. Het gaat daarbij steeds om de ervaring die de mens in zijn wereld opdoet: een lijfelijke ervaring van een bij de dingen en mensen zijn, een pré-reflectieve, geleefde ervaring (vgl. Van Manen, 1990, 2017). Het begin van alle voelen, maar ook van alle doen en denken ligt in die lijfelijke, pré-reflectieve, geleefde ervaring. Alle interpretaties komen daaruit voort. De mens is 'naar de wereld'; en precies omdat hij 'naar de wereld is' geeft hij als 'wereldgericht wezen' betekenis aan dat wat hij in de wereld ervaart. De mens, zo zegt Merleau-Ponty (1997, p. 39), is een wezen dat *'veroordeeld [is] tot zingeving.'*

Het onderzoek waarvan ik hier verslag doe, richtte zich op de geleefde ervaring van mbo-leraren. Daarbij was het methodisch uitgangspunt de fenomenologische en eidetische reductie. Die eerste reductie richt zich, zoals gezegd, op het opschorten van vooropgezette meningen, opvattingen, verklaringen en oordelen. Fenomenologisch onderzoek vereist een open en onbevangen houding. Die houding maakt het mogelijk dat de onderzoeker zich kan gaan openstellen voor de ter sprake gebrachte ervaring (de 'geleefde ervaring'), in dit geval: van die van de mbo-leraren. De tweede, eidetische reductie helpt de onderzoeker te focussen op de mogelijke betekenissen van die ervaring. Waar draait die om? Wat is de kern ervan? En wat zou die 'kern' kunnen betekenen? Husserl noemde die kern het 'wezen', Merleau-Ponty de 'primaire betekenskern' (Merleau-Ponty, 1997, p. 35). Op die kern is de eidetische reductie gericht. Hoe cruciaal die reductie is, blijkt uit wat de Canadese fenomenoloog en pedagoog Max van Manen over fenomenologisch onderzoek schrijft. Dat onderzoek 'is een inzichtgevend proces van reflectieve verwondering, van doorvragen, van een aandachtig zich verdiepen in meegemaakte gebeurtenissen en een met gevoel

interpreteren van de primaire betekenissen die in de menselijke ervaring besloten liggen’ (Van Manen, 2017, p. 819). Bij de eidetische reductie komt het aan op dat wat Van Manen ‘doorvragen’ noemt, op ‘het zich verdiepen’ en het ‘met gevoel interpreteren’ van wat de kern van de geleefde ervaringen zou kunnen zijn.

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

## Het onderzoek: van fenomenologie naar hermeneutiek

Het onderzoek dat ik hier beschrijf is, zoals gezegd, een geesteswetenschappelijk onderzoek. Het vond op zes regionale opleidingscentra plaats: twee in het noorden van ons land, twee in het westen, een in het zuidwesten en een in het zuiden. De gesprekken vonden in teams plaats: op drie centra ging het om teams die verantwoordelijk waren voor een bepaalde opleiding (commercie, ICT, sport), op twee centra om teams die verantwoordelijk waren voor respectievelijk een entree- en een mbo-2-opleiding; en in een centrum bestond het team uit opleidingsmanagers, een zorgcoördinator en een directeur studentenzaken. De leden van dit laatste team waren

eerder allemaal leraar in het mbo geweest. Per team deden tussen de acht en twaalf leraren mee. Een gesprek duurde ongeveer anderhalf uur.

Er waren – met uitzondering van een team – zes bijeenkomsten (een team had vijf bijeenkomsten). De gesprekken vonden onder mijn leiding plaats. Daarnaast was aanwezig: de lector (Ellen Klatter) onder wier verantwoordelijkheid het onderzoek werd gedaan, of – in geval zij niet aanwezig kon zijn – een ander lid van het lectoraat (Monique van den Heuvel). In de eerste bijeenkomst werden het doel en de opzet van het onderzoek gepresenteerd; aanvankelijk via een presentatie en een discussie, later aan de hand van casussen voortkomend uit de gesprekken die ik eerder met andere teams had gevoerd. Het eigenlijke onderzoek vond in vier (bij een team drie), daaropvolgende bijeenkomsten plaats. In de tweede bijeenkomst liet ik de leraren kennis maken met de fenomenologische benadering. In die bijeenkomst stonden ervaringen centraal van wat het is om goed mbo-onderwijs te geven. De leidende vraag was: hoe is het – wat voel je, wat doe je, wat denk je – als je ervaart dat je goed onderwijs geeft? Elke leraar werd uitgenodigd over zo'n ervaring iets te vertellen. De leraren kozen een van die ervaringen uit, die vervolgens nader werd onderzocht. Daarbij nam ik aanvankelijk het voortouw, maar na enige tijd betrok ik ook de andere leraren erbij. De volgende bijeenkomsten draaiden om een 'pedagogisch moment'. 'Een pedagogisch moment is precies dat ogenblik [...] waarop een pedagogische actie nodig is' (Van Manen, 2014b, p. 21; zie ook Van Manen, 2016, p. 35). Voor zo'n actie bestaan nauwelijks regels; er zijn geen algemene principes voor te geven (ibidem). Desalniettemin moet de leraar handelen. Je moet voordat je weet wat je doet al een beslissing nemen (idem, p. 26). Hier is in het spel wat ik elders 'stil weten' heb genoemd (Pols, 2016, pp. 214-221). Het is een 'weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen' (Van Manen, 2014b). Dat weten is, om met Merleau-Ponty te spreken, een lijfelijk weten, een weten dat vanuit geleefde ervaringen in de (school)wereld is opgedaan. Het is een weten dat 'in de vingers' zit (Merleau-Ponty, 1997, p. 189). Op dat weten waren de derde, vierde en vijfde bijeenkomst gericht. In deze bijeenkomsten ging ik op dezelfde manier te werk als in de tweede bijeenkomst. Voor iedere bijeenkomst had ik een leraar gevraagd een door hem of haar meegemaakt pedagogisch moment voor te bereiden. Dat moment stond in het gesprek centraal. Daarbij richtte ik me op het 'stille (geleefde) weten' dat daarbij in het spel was. Mijn aanpak was die van het 'doorvragen', 'het zich verdiepen' en het 'met gevoel interpreteren' van wat zich via de geleefde ervaring van de leraar die het pedagogisch moment inbracht had aangediend.

Alle gesprekken die ik met de leraren voerde, werden opgenomen, uitgeschreven en daarna door mij geanalyseerd. Ik vatte – voorafgaand aan de laatste bijeenkomst – de gesprekken kort in een artikel samen. Dat artikel stuurde ik naar de leraren met het verzoek het te lezen. Op de laatste, zesde bijeenkomst vroeg ik hen of ze zich in mijn weergave van de gesprekken herkenden. Dat was steeds het geval.

## Een voorbeeld van een gevoerd gesprek

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

WP (onderzoeker): Vertel eens wat je hebt meegemaakt. Leraar: Het is iets wat gewoon soms gebeurt in een klas en daar moet je meteen op reageren. [...] Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet of niet. [...] Het was tijdens een project-les. Ik liep langs een jongen en die zat op zijn telefoon te kijken. Ik zag een afbeelding van een klasgenoot. Ik zei: 'Laat eens zien'. Het was een foto op Snapchat. Onder de foto stond K [de naam van de klasgenoot] met daarachter 'Ik heb aids'. Dat vond ik nogal heftig, temeer omdat ik zag dat K had gezien dat ik de foto had opgemerkt. Ik moest optreden. [...] Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht wat goed was. Maar ik denk niet dat het helemaal de juiste weg was. Zal ik meteen vertellen wat ik heb gedaan? WP: Ja, ik ben benieuwd wat je deed. [...] Leraar: Het eerste wat bij me opkwam was: Ik moet K beschermen. [...] Ik was bang dat hij het

lulletje van de klas zou worden, zou worden gepest of zo. WP: Je verplaatste je in de jongen. Je voelde je bezorgd. Leraar: Voor mij is een van de belangrijkste dingen: een veilig klimaat. Als je merkt dat een leerling zich niet veilig voelt in de klas, moet je wat doen.

Wat is dat 'iets' dat hier vanuit de ervaring 'oprijst'? Dat is een gebeurtenis waar de leraar van vindt dat hij erop moet reageren. De gebeurtenis doet een appèl op hem. Het is een moreel appèl. Hij wil de student van wie een foto met bijschrift op Snapchat verschijnt beschermen. Wat te doen? De leraar vraagt wie de foto verstuurd heeft. De jongen die dat gedaan heeft, meldt zich. Hij stuurt hem de klas uit en zegt hem na te denken over wat hij gedaan heeft en dit op te schrijven. Daarna praat hij met de klas over wat er gebeurd is. De klas vindt dat hun leraar het wel erg zwaar opneemt. Die foto, via Snapchat, was een geintje. Maar langzaam begrijpen de studenten wat hun leraar bedoelt. Verplaats je eens in iemand die die ziekte heeft. Daar lach je toch niet om? Een klasgenoot wens je zo'n ziekte toch niet toe? Dan komt de student die de foto verstuurd heeft de klas binnen. De leraar vraagt hem wat hij heeft opgeschreven. Uit wat hij voorleest blijkt dat hij weliswaar vindt dat hij de foto niet had mogen versturen, maar hij vindt ook dat zijn leraar niet ongevraagd op de telefoon van iemand anders had mogen kijken. Daarvoor zou hij toch wel zijn excuses moeten aanbieden! En nu verschijnt er opnieuw 'iets' waar de leraar op moet reageren ... Wat is dat 'iets'? Het is een gebeurtenis: een gebeurtenis die inderdaad een 'pluraliteit van interpretaties' oproept, maar ook 'een pluraliteit van handlingsmogelijkheden'. Maar daarover kan niet te lang worden nagedacht ...

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

Leraar: We hadden op een volwassen manier een gesprek. Nog steeds vonden ze: ok, zo'n geintje moet kunnen, maar van die ziekte dat is inderdaad niet ok. WP: Een volwassen manier? Wat bedoel je ermee? Leraar: Ze begrepen waarom ik boos was, waarom ik er een punt van maakte. [...] WP: En toen kwam die jongen terug en las voor wat hij had opgeschreven. Leraar: Ik zeg het kort door de bocht, maar eigenlijk kwam het erop neer dat ik 'sorry' moest zeggen. Ik ervoer het als een aanval op mij: het was niet netjes dat ik op de telefoon had gekeken. [...] WP: Wat kwam toen in je op toen je dat hoorde? Leraar: Ik werd heel rustig. Als ik normaal in de zeik word gezet, word ik kwaad. Maar ik werd heel rustig. [...] WP: Je baalde ervan, van binnen ... Leraar: Ik heb hem gezegd: 'Ik wil dat je het lokaal verlaat; ik wil je nu even niet in mijn klas hebben. Ik vind het niet kunnen wat je gedaan hebt. Wacht maar buiten. Ik wil zo



met je praten. Ik ga straks ook met je ouders bellen.' De les was daarna voorbij. Ik heb de leerlingen naar huis gestuurd en ben met R [de student die de foto had gepost] gaan praten. Het was eenrichtingsverkeer. Ik heb hem gezegd: 'Het kan niet wat je gedaan hebt.' [De leraar vertelt dat toen hij de ouders op de hoogte stelde, ze hem steunden. De jongen schreef later opnieuw een brief waarin hij zijn excuses aanbood.] Collega: Ben je erachter gekomen waarom hij gehandeld heeft zoals hij deed? Leraar: Nee, ik heb wel een idee, maar weet het niet zeker. WP: Heb je ernaar gevraagd? Leraar: Nee, niet echt. Maar waarom ik denk dat hij zo gehandeld heeft, is zijn positie in de klas. Het is natuurlijk niet fijn om voor de klas te zeggen dat je fout zit. [...] Andere collega: Wat vond K er eigenlijk van? Leraar: Ja K, ik denk wel dat ik daar een steek heb laten vallen. Ik heb hem ernaar gevraagd waar de hele klas bij was. Hij zei dat hij er helemaal geen probleem mee had. Maar dat zei hij in de klas. Ik had hem natuurlijk apart moeten nemen. WP: Ik ben benieuwd hoe je tot je beslissingen kwam. Je hebt het niet kunnen plannen. Leraar: Ik heb niet eerst nagedacht en daarna gehandeld. WP: Wat is er in je hoofd omgegaan toen je er later over nadacht? Wat had je anders willen doen? Leraar: Ik had nog duidelijker de ernst van mijn bedoelingen willen meegeven. Want ik denk dat als hij had gevoeld wat ik bedoelde hij mij niet zo klassikaal te kakken had gezet. [Op grond daarvan komt hij later in gesprek met zijn collega's tot de conclusie dat hij de jongen beter niet de klas had uit kunnen zetten, maar hem met het klassengesprek mee had laten doen.]

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

Zoals gezegd richtte ik me in het gesprek eerst op het 'iets' dat uit de ervaring van de leraar naar voren kwam. Hoe verscheen dat 'iets', hoe ervoer je dat 'iets', en wat deed je naar aanleiding ervan, wat dacht je? Maar vervolgens begonnen interpretaties te domineren, en daarmee ook de opvattingen die de leraren tijdens hun beroeps carrière hadden verworven. Met woorden worden opvattingen tot uitdrukking gebracht. Merleau-Ponty (1997, p. 231) noemt opvattingen 'voorgevormde betekenissen'. Welnu, in de loop van het gesprek gingen zulke voorgevormde betekenissen de ervaringen die de leraren ter sprake hadden gebracht steeds meer 'kleuren'.

Merleau-Ponty (1960, p. 24) schrijft dat woorden ons onderwijzen. Woorden roepen weliswaar 'voorgevormde betekenissen' op, maar als we spreken en steeds weer nieuwe woorden gebruiken (met nieuwe 'voorgevormde betekenissen') om daarmee de betekenis van het ervaren te achterhalen, veranderen de betekenissen. Het gesproken woord 'rukt', zo zegt hij, 'betekenissen los' (ibidem). Alleen via woorden kunnen de betekenissen van onze ervaringen 'gezegd' worden; en ook alleen via woorden kan de betekenis van het 'iets' dat op een bepaald moment op het spel staat op het spoor worden gekomen. Merleau-Ponty schrijft: '*Zo vinden de dingen zich gezegd [...] als door een Woord [...] dat wij niet bezitten, maar ons bezit*' (idem, p. 27). Het 'iets' waarvan we de betekenis proberen te achterhalen, kan via een blik, een ingenomen houding, een gebaar 'naar voren' worden 'gehaald', maar de betekenis ervan kan slechts via woorden worden onthuld. Woorden bezitten we niet; we ontvangen ze. Het is 'via een taal die we van buitenaf hebben ontvangen' (Merleau-Ponty, 2003, p. 68) dat we de wereld en onszelf leren kennen, of anders gezegd: dat we de ervaringen die we in de wereld met de dingen en onze medemensen opdoen kunnen uitleggen. Dat kan op verschillende manieren. Woorden kunnen de betekenis van onze ervaringen 'vastzetten' ('voorgevormde betekenissen'), maar ze kunnen ook nieuwe, onverwachte betekenissen oproepen ('betekenissen losrukken').

Voorgevormde betekenissen zou je voorkennis kunnen noemen. Het bestaat uit een systeem van betekenissen van waaruit de wereld wordt benaderd. Merleau-Ponty spreekt over voorontwerp (Merleau-Ponty, 1997, p. 256). Tijdens het gesprek gingen, zoals gezegd, de interpretaties domineren en daarmee de voorkennis van niet alleen de leraar van wie de ervaring in het gesprek centraal stond, maar ook van die van de andere leraren die betrokken raakten bij de uitleg van de ingebrachte ervaring. Het gesprek begon steeds met de 'kale' beschrijving van de door de leraar ingebrachte ervaring. Maar gaandeweg ging de beschrijving over in interpretatie, in uitleg. Een uitleg veronderstelt een voorontwerp. Daarbij resoneren bepaalde

'voorgevormde betekenissen'. Het gaat hier om eerdere verworven opvattingen. Die opvattingen stelen op vroeger opgedane ervaringen die aan de hand van allerlei vaak impliciete noties uitgelegd zijn. Die ervaringen en noties bepalen het 'voorontwerp', en daarmee ook de gemaakte interpretaties. Bij het zoeken naar de specifieke betekenis van het 'iets' dat in het gesprek ter sprake kwam, namen de interpretaties toe en dus ook de 'voorgevormde betekenissen'. Maar in het gesprek werden de opvattingen in de zoektocht naar de specifieke betekenis van het 'iets' ook regelmatig herzien en bijgesteld. Er ontstonden nieuwe, soms onverwachte betekenissen.

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

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

De vraag is nu wat mijn voorkennis was. Wat waren mijn 'voorgevormde betekenissen'? Ik heb, zoals ik hierboven aangaf, geprobeerd mijn opvattingen zo veel mogelijk op te schorten. Maar in de startvraag, de manier van vragen en soms ook in de vragen zelf (zie boven), kwam mijn voorkennis wel degelijk tot uiting. Husserl spreekt over een wiskundige die vanuit zijn houding ('een wiskundige instelling') een wiskundige wereld oproept (Husserl, 1980b, p.51). Dat gold ook voor mij. Vanuit de door mij ingenomen houding riep ik een pedagogische wereld op. Met mijn vragen riep ik bij de leraren niet alleen de door hen dagelijks ervaren wereld van het onderwijs op; ik trok hen met mijn manier van vragen ook de wereld van de pedagogiek in, de wereld van het pedagogisch denken.<sup>2</sup>

## Over 'iets' dat een appèl wordt

De vraag rijst: Hoe werd het 'iets' dat de leraar in het voorbijgaan toeval-igerwijs opviel tot iets betekenisvol dat een appèl op hem deed en hem aanzette te handelen? Hoe gebeurde dat?

Laten we teruggaan naar het voorval. Het vindt plaats tijdens een project-les. De studenten zitten in groepjes achter computers opdrachten uit te werken. De leraar loopt ertussen door, kijkt hoe ze werken, stelt hier en daar een vraag of geeft antwoord op een vraag. Opeens ziet hij op het scherm van een telefoon een foto oplichten. De blik van de leraar wordt ernaar toegetrokken. Hij buigt zich naar voren, wijst op de telefoon en zegt: 'Laat eens zien.' Het is een foto van een student die in het ernaast zittende groepje zit te werken. Hij merkt dat de student naar hem kijkt en gezien heeft dat hij de foto op de telefoon zag. Hij richt zijn blik opnieuw naar de foto en ziet wat eronder staat: 'Ik heb aids.' En dan gebeurt er wat met de leraar. Hij moet wat doen. Hij grijpt in. Het voorval duurt nog geen kwart minuut. Eerst is er die vage foto op een scherm die de leraar toevalligerwijs in het voorbijgaan ziet. Was hij iets eerder of later langs gekomen, dan had hij de foto niet gezien (op Snapchat blijft een foto slechts 8 seconden op het scherm). Maar nu ziet hij hem. De leraar had de foto kunnen negeren; hij had ook kunnen zeggen: 'Doe die telefoon eens even weg.' Maar dat doet hij niet. Hij kijkt opnieuw naar het scherm van de telefoon. Dan ziet hij van wie de foto is en ziet ook dat degene die op de foto staat, ziet dat hij de foto gezien heeft. Het onbepaalde iets wordt iets bepaalds: een foto van een student uit de klas. De leraar voelt zich verantwoordelijk voor de student. Hij wil niet dat hij gepest wordt. En zo wordt wat aanvankelijk vaag en onbestemd was een concreet beeld: een beeld van een student, een beeld dat een appèl doet op de leraar.

Merleau-Ponty beschrijft de waarnemingen van mensen als ze hun aandacht nog niet ergens op gericht hebben als een veld 'dat gevuld is met vage beelden, geroezemoes en vluchtige indrukken' (Merleau-Ponty, 1997, p. 30). Dat is aanvankelijk ook het waarnemingsveld van de leraar. Maar dan valt er iets op. Het is iets vaags, onbestemds. Als de leraar zijn blik op dat onbestemde richt, er zich ervoor openstelt, wordt dit vage en nog onbepaalde iets concreets en bepaalds. In Husserls bewoordingen: iets wat als een 'stomme ervaring' 'oprijst' krijgt betekenis. De Duitse fenomenoloog Bernard Waldenfels maakt een onderscheid tussen iets wat opvalt en iets wat wordt opgemerkt. Iets wat opvalt dringt zich op, maar hoeft nog niet welbewust te worden opgemerkt (Waldenfels, 2004, p. 30). Dat gebeurt pas als je erdoor laat aanspreken, als je er vragen over gaat stellen, als je het iets

wat opvalt als iets specifiek gaat aanmerken (idem, p. 16). Dat is, zo zegt Waldenfels, de reden dat 'wat zich toont nooit geheel en al overeenkomt met wat erover te zeggen is' (idem, p. 31). Wat we erover zeggen is altijd meer, maar ook minder (want er is altijd nog veel meer over te zeggen). Als we iets zeggen over iets wat aanvankelijk nog vaag en onbepaald is, doen we dat in woorden die iets bepaalds over dat onbepaalde zeggen. De woorden geven een betekenis aan wat eerder nog onbepaald was. En daarmee verschijnt iets als iets bepaalds aan iemand (idem, p. 177). En dat zien we gebeuren bij de leraar die een vaag, nog onduidelijk beeld ziet veranderen in een herkenbare foto van een van zijn studenten. De foto doet een appèl hem. De woorden die daarbij in het hoofd van de leraar opkomen zijn: 'Dat is K. Ik wil niet dat hij gepest wordt. Ik wil hem beschermen.'

Het voorval vindt plaats binnen een mbo-school. Binnen het mbo bereiden studenten zich op een beroep voor. Die voorbereiding geeft niet alleen richting aan de activiteiten van de studenten, maar ook aan die van de docenten. In fenomenologische bewoordingen: de dingen binnen het mbo verschijnen vanuit de horizon van de beroepsvoorbereiding. Daarbij is de taak van de studenten het binnen het kader van de voorbereiding aangeboden 'op' te 'pakken' en van de docenten te zorgen voor een voor de studenten relevant aanbod en – als dat nodig is – hun bij te staan bij het 'oppakken' van het aangeboden. Vanuit de horizon van de beroepsvoorbereiding is dat de opdracht waar de leraren voor staan. Uit het voorval blijkt echter dat de opdracht van deze mbo-leraar voor hem meer inhoudt dan strikt een voorbereiding op een beroep.<sup>3</sup> Nee, deze leraar beoogt *volwassen* beroepsbeoefenaars op te leiden, beoefenaars die aanspreekbaar zijn, zich in anderen kunnen verplaatsten en de verantwoordelijkheid voor wat ze doen (en laten) op zich nemen. Dat betekent dat je de ander met respect behandelt, niet belachelijk maakt, niet naar 'beneden haalt'. De leraar ziet het als zijn taak zijn studenten daarop aan te spreken. Als hij ziet dat de foto op het scherm met het onderschrift 'Ik heb aids' een foto van een van zijn studenten is, doet hij dat. De foto roept hem daartoe op, en misschien nog wel meer de student die zag dat zijn foto door zijn leraar gezien was. Met zijn blik onderstreept hij de oproep.

De leraar spreekt zijn klas aan op wat er gebeurd is. Hij vraagt wie de foto gepost heeft. De student die dat gedaan heeft, meldt zich spontaan. Het is R. De leraar stuurt hem de klas uit en zegt hem na te denken over wat hij gedaan heeft en dit op te schrijven. Daarna praat hij met de klas. Het merendeel van de studenten – enkele meisjes uitgezonderd – begrijpt de ophef die hun leraar maakt niet. Het is voor hen een geintje. Zo gaan ze met elkaar om. Het zorgt voor afleiding. Vanuit hun 'voorgevormde

betekenissen' begrijpen ze niet wat hun leraar bedoelt. Maar gaandeweg gaat hun toch iets dagen; ze gaan iets begrijpen van het wereldbeeld waar hun leraar voor staat. Dan komt de student binnen die de foto had gepost. Hij leest voor wat hij heeft opgeschreven. Hij had, zo blijkt eruit, de foto niet moeten versturen, maar zijn leraar had ook niet op de telefoon moeten kijken. De berichtjes die de studenten elkaar sturen, gaan hem niets aan; hij heeft daar niets mee te maken. Het komt bij de leraar aan als een aanval, als een attaque. Hij voelt zich aangevallen, geattaqueerd in alles waar hij voor staat, in zijn rol als leraar, in de opdracht waarvoor hij staat. Maar hij weet zich – gelukkig – te 'herpakken'.

Wat is hier nu gebeurd? Stoten hier niet twee 'voorgevormde betekenissen' op elkaar? Die van het merendeel van de studenten ('een geintje moet kunnen') en die van de leraar ('je behandelt elkaar met respect'). Met de klas bespreekt de leraar het voorval op een open manier. Hij verplaatst zich in de studenten en stelt zich daarbij kwetsbaar op ('Vinden jullie dat ik overdrijf?'). Het leidt ertoe dat de studenten zich ook in hun leraar (en zijn wereldbeeld) gaan verplaatsten. Maar de leraar benadert de student die de foto postte op een geheel andere manier. Hij had, zo zegt hij later tegen zijn collega's, zijn actie als 'grensoverschrijdend gedrag' ervaren. Voor hem was dat de reden geweest hem de klas uit te sturen. Hij had, zo voegt hij eraan toe, R aan het denken willen zetten; het had een 'leermoment' voor hem moeten zijn. Maar dat bleek niet het geval. Door de jongen de klas uit te sturen, had hij – in tegenstelling tot de andere studenten – de communicatie met hem afgebroken. R ervoer het wegsturen als straf. Ook voor hem was het net als voor de meeste studenten een geintje geweest. Voor hem en zijn medestudenten was het iets dat zich buiten de horizon van de opleiding had afgespeeld, iets onderling. En daarom ervoer hij het wegsturen als onterecht. Dat laat hij blijken. Hij was dan weliswaar over de scheef gegaan, maar zijn leraar was dat ook. Die had zich met zaken bemoeid die hem niet aangaan. Hij had er niets mee te maken.

In het gesprek dat ik met het team over het gebeuren voerde, werden de betekenissen van het voorval steeds weer opnieuw 'afgetast'. Nadat ik het gesprek had gestart en met de leraar stap voor stap op de kern van de ingebrachte ervaring had gefocust (het 'iets' waarvan de specifieke betekenis onthuld moest worden), namen de teamleden (de collega's van de leraar) de zoektocht naar betekenissen over. Ze kenden de studenten goed, hadden niet alleen als leraar, maar ook als coach en stagebegeleider verschillende ervaringen met hen opgedaan en hadden – ook gezien de leeftijd van de studenten (16- en 17-jarigen) – bepaalde opvattingen hoe zij 'in de wereld staan' en op grond ervan met elkaar omgaan. Ook hier speelden

vanzelfsprekend 'voorgevormde betekenissen' een rol. In het gesprek verplaatsten de teamleden zich in hun collega, maar ze zetten elkaar ook aan zich in de studenten te verplaatsten, met name in R. Gaandeweg ontstond er een gedeelde betekenis over wat er was voorgevallen. De studenten, of althans de meesten van hen, hadden moeite zich in het wereldbeeld van hun leraar te verplaatsen, of beter nog: begrepen het niet. Dat gold des te meer voor R. Die was – in tegenstelling tot zijn klasgenoten – daartoe ook niet in staat gesteld; met als gevolg dat 'voorgevormde betekenissen' op elkaar botsten. De leraar die het voorval had ingebracht, kwam aan het eind van het gesprek tot de conclusie dat hij R beter niet de klas had uit kunnen sturen. 'Ik denk', zo zei hij, 'dat ik hem toch beter eerst aan het klassikale gesprek had mee moeten laten doen om dan misschien na de les R nog even apart te nemen.' Kortom, het gesprek had, met de woorden van Merleau-Ponty, bij de leraar nieuwe betekenissen 'losgerukt'.

Wat 'zegt' deze fenomenologische analyse ons nu? Dat de opdracht waar een leraar voor staat geen – voor eens en altijd – vaststaande opdracht is. Die opdracht 'rijst' steeds weer onverwachts en opnieuw uit een bestaande situatie 'op'. Martinus Langeveld (1971), de grondlegger van de fenomenologische pedagogiek in Nederland, maakt een onderscheid tussen omgang en opvoeden (idem, pp. 30-31). Omgang is de situatie waarin volwassenen de kinderen en jongeren met wie ze omgaan beïnvloeden, maar niet welbewust, niet intentioneel. Dat gebeurt pas als de omgang 'omslaat' in opvoeden. Dan grijpt de opvoeder in, of beter nog: dan ervaart de opvoeder een appèl om pedagogisch te gaan handelen. Dat zagen wie hierboven gebeuren. De leraar en zijn studenten bevonden zich aanvankelijk in een omgangssituatie: die van een dagelijkse project-les. Toen 'rees' plotseling voor de leraar een appèl 'op' om op te treden. Het kwam voort uit iets wat aanvankelijk nog vaag en onbepaald was. Maar dat vage veranderde in iets bepaalds: in een oproep. 'Ik moest optreden.'

In de zoektocht naar het 'wezen' (Husserl) of de 'primaire betekenis-kern' (Merleau-Ponty) van de pedagogische ervaring zijn we uitgekomen bij een appèl. Dat wezen of die kern is het appèl om tot pedagogisch handelen over te gaan. Maar soms, zo zagen we, kan wat een appèl had kunnen zijn als een attaque worden ervaren, met als gevolg dat de leraar *niet* tot handelen overgaat, sterker nog: verstart en in zichzelf terugtrekt. Dat gebeurde (gelukkig) niet met de leraar die het voorval inbracht; hij wist de door hem ervaren attaque te weerstaan en ging vervolgens – in tegenstelling tot daarvoor – wèl het gesprek met de student aan.

Ingaan op het appèl dat op de leraar gedaan wordt, betekent zich engageren. Dat engagement is niet alleen een steeds weer opnieuw

geïnitieerd engagement, maar ook een engagement dat de leraar in al zijn kwetsbaarheid tevoorschijn doet komen. Het is nooit precies te voorspellen wat er gaat gebeuren als de leraar ingrijpt, of met de woorden van de hier bovengenoemde leraar: 'Je [...] moet reageren en je weet nooit of je het juiste doet.'

Ik heb tussen september 2015 en juli 2018 23 gesprekken gevoerd met mbo-leraren die niet alleen gericht waren op de kern (het 'iets') van hun pedagogische ervaringen, maar ook steeds gingen over hun inzet, hun engagement. Het 'iets' dat in de door de leraren vertelde voorvallen naar voren kwam was heel verschillend. Het liep uiteen van een steeds weer terugkerende onrust in een klas, een klas die geen 'les' wil 'nemen', een onverwacht conflict tijdens een stagegesprek, een 'vastzittende' student-leraarrelatie, een student die buiten zinnen raakt, een angstige, een teruggetrokken student, een student die zich niet kan concentreren, een ernstig onderschatte student tot, hoewel veel minder genoemd, een onverwachte prestatie (van zowel een groep als een student), een onvoorziene (positieve) uitkomst. Maar er waren ook andersoortige voorvallen: een student die als zijn lerares hem zegt niet te telefoneren haar dreigt uit het raam te gooien of een student die naar aanleiding van een grap waarover zijn lerares lacht haar in een woede-uitbarsting minutenlang begint uit te schelden. Binnen een korte tijd (soms slechts enkele seconden) verandert een nog vaag iets in een bepaald en met betekenis geladen iets, meestal uitmondend in een appèl, maar soms ook (zoals in de laatste twee gevallen) in een door de leraar ervaren attaque. Als die zo'n attaque *niet* weet te weerstaan, zoals bij de minutenlang uitgescholden lerares, kan er van handelen geen sprake meer zijn. 'Ik was met stomheid geslagen. Ik had het gevoel dat ik me van mezelf losmaakte; ik observeerde alleen nog maar. Ik vroeg me af: "Wat gebeurt hier?" Ik kon niet meer adequaat reageren, niet zeggen: "S, nu moet je stoppen, je gaat te ver".'

Freud (1952, p. 9) noemt het beroep van opvoeder, en daarmee ook dat van de leraar, een onmogelijk beroep. Leraren kunnen de opdracht waarvoor ze staan slechts uitvoeren als ze ingaan op het appèl dat – steeds weer opnieuw en onverwacht – op hen wordt gedaan, of in andere woorden: als ze zich steeds weer opnieuw engageren. De uitkomst van dat engagement staat echter nooit geheel en al vast. Onderwijs is een waagstuk.

## Tot slot: de onderwijswereld bewonen

De fenomenologie als methode van de geesteswetenschap stelt pedagogische onderzoekers in staat zich te verplaatsten in de wereld van het



onderwijs zoals leraren die dagelijks ervaren. Daarmee geeft de fenomenologie zicht op de wijze waarop leraren de onderwijswereld bewonen. De sociale wetenschappen zijn daartoe maar in zeer beperkte mate in staat. Hun voorontwerp verhindert dat. Zij zijn immers slechts geïnteresseerd in de 'werking' van onderwijsprocessen en niet in de zin en betekenis ervan. Nu kan men niet ontkennen dat onderwijs 'werkt'. Je kunt onderwijs dan ook als werk beschouwen (Pols, 2016, pp. 58-63). Maar doe je dat dan verlies je de kern uit het oog waar het in het onderwijs om draait. Dat is – zo bleek uit het voorafgaande – niet de 'werking' van het onderwijs, maar het appèl dat tot pedagogisch handelen oproept.

Het leraarschap is zonder enige twijfel een pedagogische professie (idem, pp. 193-234). Dat veronderstelt dat de leraar een pedagogische opdracht heeft, een opdracht die een bepaald mens- en wereldbeeld impliceert. Niet alleen bij de hier besproken casus was dat het geval, maar bij alle ingebrachte voorvallen (vgl. Pols, 2018, 2019a). Die opdracht wordt, zoals we gezien hebben, slechts actueel binnen de situatie waarin de leraar zich bevindt, of beter nog: in de wereld die de leraar samen met zijn studenten bewoont. In de door hem bewoonde onderwijswereld neemt hij die opdracht steeds weer op een andere wijze waar, en wel als appèl. De sociale wetenschappen zijn met hun op 'werking' gerichte onderzoek niet in staat dat op te merken. De fenomenologie daarentegen wel. En daarmee is een fenomenologische pedagogiek als geesteswetenschap zoals Langeveld die voorstond (vgl. Levering, 2016) een noodzakelijke aanvulling op wat men tegenwoordig – als tak van de sociale wetenschappen – de pedagogische wetenschappen noemt (vgl. Friesen, Hendriksson, & Saevi, 2012).

## Dankwoord

Ik dank Jan Masschelein voor zijn kritische lezing van een eerdere versie van dit artikel.

## Noten

- 1 Over dit onderzoek heb ik reeds eerder gepubliceerd, zie bijvoorbeeld: Pols, 2018, 2019a, 2019b. Dit artikel bevat enkele passages uit Pols, 2018, 2019a.
- 2 Pedagogisch denken is net als de pedagogiek een denken *van* en *voor* de praktijk. Het betreft een denken vanuit de idee dat kinderen en jongeren vatbaar zijn voor vorming. Vanuit die idee gaan opvoeders met kinderen en jongeren een relatie aan om hen vanuit die relatie niet alleen in de wereld te introduceren, maar hen ook op te

roepen daarbinnen op een niet meer kinderlijke, maar volwassen wijze te participeren. Pedagogisch denken houdt dus een voorontwerp in. Pedagogen expliciteren pedagogische ontwerpen en dragen daarbij bij aan pedagogische ‘voorkennis’ (vgl. bijvoorbeeld Biesta, 2015).

- 3 De wet educatie en beroepsonderwijs die het mbo regelt, noemt inderdaad meer dan alleen het opleiden voor een beroep; de wet eist ook dat het mbo studenten voor een vervolopleiding opleidt en ‘tot burgers die volwaardig deel [kunnen] nemen aan de maatschappij’. Beleidsmakers zullen de actie van de leraar waarschijnlijk als burgerschapsvorming bestempelen. Maar die vindt dan wel tijdens een vak-les plaats, terwijl daar binnen het mbo een apart traject voor is.

## Referenties

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In M. Brinkmann, M.F. Buck, F., & S.S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (pp. 17-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Freud, S. (1952). Woord vooraf bij de eerste uitgave. In A. Aichhorn, *Verwaarloosde jeugd* (J. Zuring, vert.) (pp. 9-10), Utrecht: Bijleveld (oorspronkelijk in het Duits, in 1925 verschenen).
- Friesen, N., Hendriksson, C., Saevi, T. (Eds.) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Husserl, E. (1980a). *Filosofie als strenge wetenschap* (G. Groot, vert.). Meppel/Amsterdam: Boom (oorspronkelijk in het Duits, in 1911 verschenen).
- Husserl, E. (1980b). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Tübingen: Niemeyer (voor het eerst verschenen in 1913).
- Husserl, E. (1987). *Cartesianische Meditationen* (2. Auflage). Hamburg: Felix Meiner Verlag (voor het eerst in het Duits verschenen in 1963).
- Langeveld, M.J. (1971). *Beknopte theoretische pedagogiek* (herziene druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Levering, B. (2016). Fenomenologie als wetenschappelijke methode met een accent op de Utrechtse school. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R., Van Goor, R. & B. Vanobbergen (2016), *Inleiding in de pedagogiek. Deel 2. Grondslagen en stromingen* (pp. 85-103). Amsterdam: Boom.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Oog en geest. Een filosofisch essay over de waarneming in de kunst* (R. Vlasbom, vert.). Baarn: Ambo (oorspronkelijke in het Frans, in 1964 verschenen).
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming* (R. Vlasbom en D. Tiemersma, vert.). Amsterdam: Ambo (oorspronkelijk in het Frans, in 1945 verschenen).
- Merleau-Ponty, M. (2003). *De wereld waarnemen* (J. Slatman, vert.). Amsterdam: Boom (oorspronkelijk in het Frans, in 1948 verschenen).
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, Onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2018). ‘Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet’. *Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3), 71-82.

- Pols, W. (2019a). *Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.* *Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Pols, W. (2019b). Pedagogical practice in vocational education. *Phenomenology & Practice*, 13(1), 34-41.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014a). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek/California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2014b). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen* (G. Bors, vert.). Driebergen: Nivoz (oorspronkelijk Engels).
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

## Over de auteur

**Wouter Pols** was tot zijn pensionering als docent-onderzoeker verbonden aan het kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam. Correspondentieadres: wouterpols1@gmail.com

