

Pedagogische briefwisseling

Piet Murre, Bram de Muynck en Henk Vermeulen

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

Samenvatting	In een negental brieven gaan Piet Murre, Bram de Munck en Henk Vermeulen in op de thema's die spelen in het onderwijs anno nu: leraar- of leerlingcentraal, balans tussen planmatig en spontaan, onderwijs: spel en ernst, leerlingen als naasten, intellectuele bagage en brede vorming, zo goed en diepgaand mogelijk, pedagogische urgentie, pedagogisch kijken en luisteren en tot slot sensitiviteit en gedoeerde eigenwijsheid.
Bronvermelding	Murre, P.M., Muynck, A. de, Vermeulen, H. (2014) Pedagogische briefwisseling. In Vitale idealen, voorbeeldige praktijken II (pp. 120-133). Buijten & Schipperheijn Amsterdam.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hart
Plaatsingsdatum	2014
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Leraarcentraal, leerlingcentraal, intellectuele bagage, pedagogische urgentie, sensitiviteit, gedoeerde eigenwijsheid

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).





Hoofdstuk 8

Pedagogische briefwisseling

In deze bundel is de lezer geconfronteerd met een veelheid aan ideeën van pedagogen uit een ver of minder ver verleden. Het was niet de bedoeling van de redactie om een geschiedenisboek uit te geven, maar om via confrontatie met het verleden het denken over het heden te stimuleren. In dit laatste hoofdstuk laten we het verleden nog verder los. In een negental brieven gaan de redactieleden Piet Murre, Bram de Muynck en Henk Vermeulen in op thema's die spelen in het onderwijs anno nu – hoewel die thema's toch ook weer van alle tijden blijken te zijn.

1a. Leraarcentraal of leerlingcentraal?

Henk Vermeulen aan Bram de Muynck

Beste Bram,

Een klein zinnetje uit het eerste hoofdstuk van Comenius' *Orbis Sensualium Pictus* is me al vele keren opgevallen. Dat eerste hoofdstuk is een tweegesprek tussen een leraar en zijn leerling. De leraar wekt het kind op om wijs te worden, waarop de jongen vraagt: 'Wie leert me dat?' En dan klinkt dat opvallende zinnetje uit de mond van de leraar: 'Ik, met Gods hulp.'

Over beide delen van dat korte zinnetje zou veel te zeggen zijn, maar in deze brief wil ik me vooral richten op het eerste gedeelte: 'ik'. Daarmee zet Comenius de leraar als het ware in het centrum van het leerproces. Zeker als hij eraan toevoegt: 'Ik leid je overal heen, ik laat je alles zien, ik benoem alles voor je.' En de leerling - wat kan hij anders?! - buigt volgzzaam het hoofd en zegt: 'Hier ben ik, leid me, in naam van God.'

De kern van deze gedachte – de leraar leidt het leerproces, de leerling volgt – is overigens ook na Comenius nog springlevend. Als ik met jonge studenten

spreek die, net van de middelbare school, zich aanmelden voor de lerarenopleiding, krijg ik deze opvatting regelmatig te horen. Uit het antwoord op mijn vraag of ze kunnen verwoorden wat voor soort docent ze willen zijn, blijkt dat duidelijk. Niets regisseur van het leerproces, niets coach – klassikale uitleg zien ze voor zich. En dat terwijl ik ervan overtuigd ben dat ze in hun jarenlange leerlingloopbaan regelmatig met andere vormen van onderwijs hebben kennis gemaakt.

Het roept bij mij een aantal vragen op. Bijvoorbeeld: hoe komt het dat deze visie op onderwijs blijkbaar zo diep in onze genen zit? Heeft het wellicht iets met een natuurlijke (scheppings)verhouding te maken? En: is het bezwaarlijk of niet?

Een andere set vragen ontstaat als ik me realiseer dat opvoeden loslaten is. Waar en wanneer moeten we als pedagoog nabij zijn, en wat is het moment waarop we terug moeten treden? En dan nog: wat is terugtreden? Niet altijd is iets wat het op het eerste gezicht lijkt. Rousseau bijvoorbeeld verheerlijkte voortdurend de vrijheid van de opvoeding die Emile kreeg, maar de leermeester was nooit buiten beeld, ook niet toen Emile volwassen werd. Vertaald naar het onderwijs: in hoeverre staat de leraar centraal in het onderwijsleerproces? Het is mijn inschatting dat iedere docent zoekt naar een evenwicht tussen leeraarcentrale lessen en leerlingcentrale lessen. Maar op grond waarvan maken we die keuzes? Kun jij daar wat helderheid in verschaffen?

Hartelijke groeten, Henk

1b. Balans tussen planmatig en spontaan

Bram de Muynck aan Henk Vermeulen

Beste Henk,

Inderdaad, een goede leraar zoekt dat evenwicht omdat hij zowel een passie heeft voor zijn leerlingen als voor de inhoud. Misschien helpt het om de *drive* van leraren op een andere manier te benoemen. Een student zegt: 'Ik wil graag dingen overdragen.' Maar wat hij eigenlijk bedoelt is: 'Ik wil dingen delen.' Een leraar kan alleen iets kwijt als hij er gehoor voor vindt. Het is net als bij iemand die net op reis is geweest, van alles heeft meegemaakt en daar graag over vertelt. Hij heeft een grote drang om te vertellen, de verhalen moeten eruit en hij verwacht bij de thuisblijvers een gretigheid om het allemaal te horen. Zoiets gebeurt soms ook in een les, als een leraar een belangrijk inzicht wil delen. In het vuur van het verhaal is het ineens niet meer een vraag of er sprake is van leraargestuurd of leerlinggestuurd. Er is dan een tijd-ruimtebeleving

waarin leraar en leerlingen gericht zijn op hetzelfde onderwerp. (Meijer 2013)

Maar zo kan het niet altijd gaan. Het verschil tussen de thuiskomer en de leraar is dat de leraar ook nog een verhaal over moet hebben als het vuur van het eerste moment een beetje weggezakt is. Een docent Engels moet ook lesgeven over Dickens als het al tien jaar geleden is dat hij de *Christmas Carols* heeft gelezen. Dat stukje afstand geeft hem ook professionele ruimte. Het is immers zijn taak om er over na te denken hoe hij zijn leerlingen Dickens laat ontmoeten. En dat kan alleen als je wat afstand neemt van je emoties. De basale vreugde van het lezen van Dickens heeft daar niet onder te lijden. Die wil je natuurlijk laten voelen, maar het beslissende in de professionele ruimte is dat je ook het leerlingperspectief weet te nemen.

Het blijft dan natuurlijk de vraag of wat jij didactisch hebt voorbedacht ook effect zal hebben. Zal de leerling iets van de gretigheid ontwikkelen om Dickens zelf te willen lezen? Hier is een stukje vertrouwen voor nodig. Toch wel iets van het pedagogisch optimisme dat Erasmus in zijn denken uitstraalt. Mensen worden niet geboren, zo zei hij, en dat scheidt hoge verwachtingen voor de opvoeder en de leraar.

Ik realiseer mij dat ik je vraag op een andere manier heb beantwoord dan in termen van evenwicht tussen leraargericht en leerlinggericht. Ik denk dat we hier niet moeten denken in percentages, omdat onderwijs zo sterk situatiebepaald is. Ik opteer voor een ander type balans, die tussen het planmatige en het spontane. Je moet natuurlijk je les goed voorbereiden, duidelijkheid hebben over je doelen, die ook helder maken voor de leerlingen, maar daarnaast moet je ook ruimte hebben om in te spelen op een vraag, voor een gesprekje over een onderwerp dat voor leerlingen belangrijk blijkt te zijn, of voor een eigen verhaal of wijsheid waarvan je denkt dat leerlingen daardoor verder geholpen worden. Kun jij iets zeggen over die spanning? Hoe planmatig mag je zijn en hoeveel ruimte mag je geven aan het interactieve spel met de leerlingen, wat het leraarschap zo mooi maakt?

Hartelijke groeten, Bram

1c. Onderwijs: spel en ernst

Henk Vermeulen aan Bram de Muynck

Beste Bram,

Mooi dat je het leraarschap een spel noemt. Als ik het goed zie, heeft de gedachte van de spelende mens en van het spel dat mensen menselijk maakt

(Johan Huizinga, *Homo ludens*) in christelijke kring nooit veel waardering gevonden. Wij nemen de zaken ernstig – zeker die van opvoeding en onderwijs. Ik onderschrijf dat van harte. Toch geeft het aan de praktische uitvoering van onderwijs en opvoeding een gelukkige ontspanning wanneer de interactie als een spel gezien wordt. Die ontspanning kan net wel eens het verschil maken tussen prettig met een klas werken en een altijd wat gespannen sfeer in het lokaal.

Dat spel is overigens wel volle ernst. Dat betekent allereerst dat het grondig voorbereid is. Elke leraar weet het uit ervaring: een goed voorbereide les verloopt beter dan een slecht voorbereide. Die voorbereide route kan via het ‘spontane interactieve spel’ met de leerlingen gaan. Ook een ‘spontane’ interactie kan wel degelijk zorgvuldig gepland zijn en als leraar heb je voldoende vaardigheden om het voor alle betrokkenen een idee van onverwachtheid te geven. Als dat goed gaat, weten leerlingen zich herkend en erkend. Hun inbreng in de les doet ertoe en dat merken ze.

Mooier nog zijn die andere spontane momenten. Een leerling maakt een opmerking die de hele klas, inclusief de leraar, aan het denken zet. Die opmerking heeft slechts zijdelings met de les te maken, maar is te belangrijk om te laten lopen. De leerling die op de vraag van de leraar of de Bijbel ook iets zegt over het onderwerp dat aan de orde is zich hardop afvraagt waarom hij naar ‘zo’n boek’ zou moeten luisteren. Of de leerling die zijn vrouwelijke medeleerlingen consequent aanduidt als ‘lekker ding’ of ‘chicks’. Daar ga je als docent graag een gesprek over aan, ook als dat gesprek niet in je marsroute stond. Je daagt die leerling wat uit om zijn mening te verduidelijken, je probeert met elkaar bloot te leggen wat erachter zit, anderen mengen zich in het gesprek...

Maar let op: ook dit ongeplande spel is volle ernst. Die ernst bestaat volgens mij uit twee dingen. Ten eerste dat de leraar steeds opnieuw inschat in hoeverre het spontane ‘spel’ met de leerlingen bijdraagt aan het lesdoel of daar juist van afleidt. Ten tweede of dat spel bijdraagt aan een meer algemeen vormingsdoel. Elke leraar heeft wat mij betreft een vaste set waarden die hij belangrijk genoeg vindt om steeds weer aan de orde te stellen. Raakt een spontane interventie een van die waarden dan springt de leraar erop in; zo niet, dan probeert hij de klas met duidelijke, maar zachte hand in een andere richting te leiden.

Als het spontane spel niet aan deze twee voorwaarden voldoet, ben ik bang dat het wel erg gezellig kan zijn in de klas, maar dat de interactie nergens toe leidt. Voor mij persoonlijk wordt het vooral moeilijk als een slimme klas doorkrijgt welke waarden ik zo belangrijk vind dat ik er telkens weer ‘op aan sla’...

Hartelijke groeten, Henk

2a. Leerlingen als naasten, geroepen om van te houden

Piet Murre aan Henk Vermeulen

Beste Henk,

Wat zo enorm boeiend is in de verhalen over Comenius en Erasmus, is de diepgang die ze graag willen bereiken in het leren. Ze laten een echte betrokkenheid zien op de ontwikkeling en de vorming van leerlingen. Ze zijn gedreven en verlangend om anderen deelgenoot te maken van dingen waarvan ze ontdekt hebben dat ze waardevol zijn.

Wat waardevol is kost moeite. Het pad naar vorming is niet automatisch gemakkelijk. Er moet hard gewerkt worden om ‘alles aan allen te leren’ (Comenius). Dat vraagt veel van leraren. En ik herinner me dat Erasmus ergens Aristoteles aanhaalt toen men hem vroeg hoe hij de beste resultaten kon behalen met zijn paard. Deze antwoordde: ‘Laat het trainen met raspaarden.’ Ik denk dus dat we hiervan kunnen leren dat het beroep (de roeping) tot leraar veel van zo iemand vraagt. En dat het daarom ook nodig is dat leraren zelf goed gevormde mensen zijn die ook bezig blijven met hun eigen ontwikkeling.

Wat waardevol is, is ook voor iedereen. ‘Alles aan allen.’ Omdat leerlingen onze naasten zijn die naar het beeld van God gemaakt zijn, zijn we geroepen van hen te houden. En om ze te geven wat ze behoeven op weg naar de volwassenheid. Hen allemaal. Dat vind ik wel een enorme opgave. Het vraagt pedagogisch én didactisch én vakinhoudelijk heel veel. Is dat eigenlijk wel mogelijk voor een docent, als fundamenteel beperkt en zondig wezen? Overtreft hier de ambitie (om een modern woord te gebruiken dat Erasmus en Comenius zo niet gebezigd zouden hebben) niet te ver het vermogen? En is dan het risico niet groot dat alle blijmoedigheid (waar Augustinus voor pleitte, zie deel 1 van *Vitale idealen*) uit het werk van een docent verdwijnt? Juist ook van een docent die gelukkig niet gaat voor de platte, routinematige en makkelijk toetsbare kennis sec. Juist ook van een docent die gelukkig niet alleen doet wat een methode nu eenmaal op dat moment en op die wijze voorschrijft. Loopt juist niet deze docent, die doet wat Comenius zou willen, het risico op demotivatie en verlies aan blijmoedigheid? Ik ben benieuwd hoe jij hier tegen aankijkt.

Hartelijke groet, Piet



2b. Intellectuele bagage en brede vorming

Henk Vermeulen aan Piet Murre

Beste Piet,

‘Wie zich aan een ander spiegelt, spiegelt zich zacht’, leert de volkswijsheid ons. Als ik je brief lees, kom ik tot de conclusie dat dat toch niet altijd opgaat. Jij spiegelt je aan Comenius en Erasmus, en dat doet van au. Zij zijn immers ‘betrokken’, ‘gedreven’, ‘verlangend’..., en het lijkt of er onuitgesproken een vraag wordt gesteld over onszelf en onze collega’s. Volgens mij lopen zulke gedreven leraren gelukkig nog steeds rond. Ik zie het aan collega’s en aan studenten. Warme persoonlijkheden, innerlijk betrokken op hun werk, die begrijpen dat ze in dat werk beeldhouwen aan het kostbaarste materiaal op aarde.

Ligt daar demotivatie op de loer? Verlies van blijmoedigheid? Ja, dat zou niet vreemd zijn. Zo’n grote opdracht en zo’n klein vermogen...

Toch zou ik voor realiteitszin willen pleiten. Deze allereerst: dat we een realistisch beeld hebben van onszelf en van onze leerlingen. Niet alleen die docent is een ‘fundamenteel beperkt en zondig wezen’, ook de leerling is dat. En de omgeving waarin hun samenspel gestalte krijgt, is een gebroken wereld. Maar er mag wel verwachting zijn! Zeker als we dit in het oog houden: voor een christelijke docent is onderwijs geven niet alleen opgave, maar ook gave. Daarom ben ik blij dat je spiegelpartners het woord ambitie niet op onze moderne manier gebruikt hebben. Ze kenden wel het woord roeping – en dat is volgens mij nog steeds een actueel woord.

Daarmee is tegelijk gezegd dat een leerkracht die met deze realiteitszin en vanuit dat roepingsbesef in z’n werk staat, niet achterover kan leunen. In dit verband onderstreep ik een van je zinnen, waar je schrijft dat leraren zelf goed gevormde mensen moeten zijn die bezig blijven met hun eigen ontwikkeling. Daar zit voor mij wel een aandachtspunt. Midden vorige eeuw waren de onderwijzer en de leraar de intellectuelen van de gemeenschap. Ze lazen, discussieerden, schreven. Het waren persoonlijkheden die met hun brede intellectuele en culturele bagage hun leerlingen konden begeleiden. Ik realiseer me dat dit een al te positief gekleurde generalisatie kan zijn, maar ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat we hier toch wat zijn kwijtgeraakt. Intellectuele bagage en brede vorming scoort sowieso niet hoog in onze tijd, maar ook niet onder studenten en leerkrachten.

Ligt hier geen uitdaging voor de pabo’s en de lerarenopleidingen? De overheid houdt ons inmiddels aan de bespreking van kennisbases en controleert ons met kennistoetsen. Prima wat mij betreft – maar moeten we zelf die

brede vorming niet in de gaten houden? Hoe krijgen we dat voor elkaar, ook als niet elke student 'van nature' naar die brede vorming streeft?

Hartelijke groeten, Henk

2c. Zo goed mogelijk, zo diepgaand mogelijk

Piet Murre aan Henk Vermeulen

Beste Henk,

Mijn eerste brief begon met de onuitgesproken veronderstelling dat het in het onderwijs niet om platte kennis gaat. Er is een hogere roeping en verhevener ideaal. Maar dat vraagt wel heel veel van docenten. En leidt dat dan niet tot ontmoedigde docenten in plaats van blijmoedige? Jij geeft drie elementen aan. Realiteitszin, want niet alleen de leerkracht is beperkt en zondig, maar ook de kinderen - en deze schepping zucht. Als tweede wijs je op roepingsbesef. Ik denk dan aan de Heidelbergse Catechismus: het gebed om ambt en beroep zo gewillig en getrouw te bedienen en uit te voeren als de engelen in de hemel doen (antwoord 124). Als derde wijs je op verwachting. Een christen ploegt ten principale niet op rotsen, maar op hoop (1 Korinthe 9 vers 10). Dank hiervoor!

Maar je wijst ook op een aandachtspunt: de vorming van (aanstaande) docenten zelf. Hoe is dat te bevorderen in een klimaat waarin platte kennis voldoende lijkt en niet iedereen vanzelf gaat voor brede vorming? Pedagogen in dit boek en in deel 1 van *Vitale idealen* hebben ons vitale idealen en voorbeeldige praktijken laten zien. Drie dingen komen mij dan als belangrijk voor:

1. Het gaat niet om zo snel mogelijk, maar om zo goed mogelijk. Dat geldt ook voor opleidingen en nascholing. Dat kost tijd en neem die tijd er dan ook voor. Als student, als leerkracht en ook als werkgever. Geen boer die zaait verwacht na drie dagen al een oogst. Waarom is er dan wel zo'n soort idee bij een opleiding of een cursus?
2. Het gaat niet om zoveel mogelijk, maar om zo diepgaand mogelijk. Daar moeten we als opleidingen en in onze didactiek ook naar kijken. Soms moeten we minder (gezamenlijk) doen, en wat we doen diepgaander doen. Mutatis mutandis geldt dat voor alle onderwijs. Diepgang heeft te maken met vormende kracht, met betekenis hebben, krijgen en geven, met het verleggen van de horizon en vreemde

vergezichten. Diepgang gaat over het leggen van verbindingen - en daar ontstaat merkwaardigerwijs ook breedte. Diepgang stort je niet uit over hoofden, maar ontstaat in interactie.

3. Wat alle pedagogen kenmerkt, is dat ze wisten waarvoor ze het deden. Ze hadden hun ideaal. Ook bleven ze volharden. Niet alleen in de traagheid die echt leren vaak eigen is, maar ook, juist, bij tegenslag. Elke dag opnieuw beginnen. Comenius die zijn bibliotheek twee keer verloor, Pestalozzi, Francke. Wat me echter vooral ook opviel is dat zovelen van hen aandacht hadden voor het gebed. In deze bundel komt dat expliciet naar voren bij Comenius, Francke, Koelman, Pestalozzi en Waterink. Gebed voor studenten, voor collega's, voor leerlingen, voor ouders, voor leidinggevenden.

Toen we hieraan begonnen was onze verwachting dat het loont om kennis te nemen van pedagogen uit het verleden. Dat het de tijd en moeite waard is om er rustig voor te gaan zitten en de principes achter hun idealen en praktijken te wegen en te vertalen naar de context van hier en nu. Wat mij betreft ben ik in die verwachting niet teleurgesteld.

Hartelijke groet, Piet

3a. Pedagogische urgentie

Bram de Muijnck aan Piet Murre

Beste Piet,

Zien hedendaagse leraren wel genoeg problemen? Dat vroeg ik mij af bij het lezen van het artikel van Pestalozzi. Hoe kon hij zo'n enorme rijkdom aan ideeën ontwikkelen? Is het niet eenvoudig zo dat hij dingen om zich heen zag die hem een gevoel van 'pedagogische urgentie' gaven. Ik probeer me te verplaatsen in een Zwitsers landschap waar ik Pestalozzi zie rondlopen. Hij ziet zwervende jongens en arme meisjes zonder ouders die bedelen om zich in leven te houden. Hij kan dit op de een of andere manier niet uitstaan. Alle initiatieven die hij neemt, lijken wel terug te voeren op dit soort waarnemingen. Dat zie je op een andere manier ook bij Francke en Koelman. Francke ontdekte dat je geen goed onderwijs kunt geven zonder differentiatie. Koelman observeerde en zag dat de opvoeding al begint als de baby borstvoeding krijgt.

Laat ik even bij het voorbeeld van Pestalozzi blijven. Er ontwikkelen zich bij hem idealen over opvoeding die hij tegen de klippen op probeert te verwezenlijken. Hij is ervan overtuigd dat bedelende kinderen niet overgeleverd zijn aan de omstandigheden, maar zo opgevoed moeten worden dat ze ermee om leren gaan of zelfs hun situatie te boven kunnen komen. Iets dergelijks hoorde ik ook de leider van een hulporganisatie in Ethiopië zeggen, die eenzelfde soort passie ontwikkelde voor bedelende kinderen. ‘Ook zij’, zo was zijn overtuiging, ‘moeten met hun armoede om leren gaan. Als omstanders moet je wel de condities hiervoor scheppen, want vanzelf gaat dat niet.’

Pestalozzi’s ideeën tonen een ontembaar optimisme maar zijn tegelijk ook heel praktisch. Je moet kinderen zich laten ontwikkelen aan wat zich in hun leefwereld voor doet. Dat is soms de wereld van een strijd om het bestaan. Ze moeten daarin ook meedoen. ‘Participerend leren’ zouden wij het noemen. Nu is dit maar een klein stukje uit zijn pedagogische ideeënwereld, dat uit te breiden zou zijn met veel meer voorbeelden. Iedere leraar heeft zo’n ideeënwereld, een eigen praktijktheorie, weten we uit wetenschappelijk onderzoek, en ontwikkelt die op zijn eigen manier. Vooral de praktijk is een pittige leermeester, weten we uit de opleidingen. Dat is mooi, denk ik. Maar zou het allemaal niet nog een beetje pittiger mogen? In Nederland kom je geen bedelkinderen tegen die je rechtvaardigheidsgevoelens triggeren. Maar welke situaties zouden de Nederlandse leraren kunnen aanpakken? Is het denkbaar, Piet, dat je aanstaande leraren in lastige situaties brengt die een gevoel van ‘pedagogische urgentie’ teweeg brengen?

Hartelijke groeten, Bram

3b. Pedagogisch kijken en luisteren, ook op de ‘gewone’ momenten

Piet Murre aan Bram de Muynck

Beste Bram,

Je vroeg: ‘Zou het ietsje pittiger mogen? Zou je (aanstaande) leraren kunnen helpen een gevoel van pedagogische urgentie te ontwikkelen door ze in lastige situaties te brengen?’ Dat is een mooie vraag, die mij helpt om anders te kijken. Als we het perspectief een beetje draaien, is de kunde van de kunst om als leraar dus juist niet te beginnen bij jezelf. Vermoedelijk zijn er bij het kijken vanaf die kant in ieder geval drie dingen belangrijk:

Het eerste is het werkelijk kunnen waarnemen. Bij vele in dit en het vorige boekje beschreven pedagogen speelt dat een rol. Kennelijk is dat iets

wat in alle tijden en plaatsen belangrijk is. Met echte aandacht luisteren, zelfs naar dat wat ongezegd blijft. 'Ausculteren' (beluisteren), zoals een dokter dat met de stethoscoop doet (vgl. Derksen 2002). Daar zou ik dan nog wel de stelling bij aandurven dat zodra dat gebeurt, elke situatie een bepaalde urgentie blijkt te hebben. Je kunt studenten/leraren in situaties brengen waarvan je van tevoren weet dat ze lastig zijn, confronterend. Echter, ook de 'gewone' momenten (nou ja: wat is gewoon?) vragen om aandacht, uitluisteren en invoelen. En bieden daarmee mogelijkheden om te groeien in het beroep. Zonder overigens zwaarwichtig te willen worden en onrealistische claims te leggen op hardwerkende leraren.

Het tweede dat bij mij opkomt als je het hebt over pedagogische urgentie is dit: Omdat het om leren gaat, begint het onderwijs niet bij de leraar. Lesmodellen geven aan dat je doelen moet kiezen, leerstof, middelen, werkvormen en dergelijke. Eens. Degene die dat doet ben jij als leraar, en in die zin begint het wel degelijk bij jezelf. Echter, terecht geven de diverse modellen ook aan dat de beginsituatie van de leerling heel belangrijk is. Vaak beperken we dat wat tot het vakinhoudelijke, didactische en contextuele aspect. Van Pestalozzi, Koelman en Francke (en anderen) leren we dat pedagogisch kijken een verrijking biedt. Onderwijzen is ook opvoeden en vormen (onder meer moreel). Het gelaat van de ander, zou Levinas later zeggen. Dat is toch ook iets dat geen christendocent onverschillig kan laten.

Het derde: pittiger, en in lastige situaties brengen. Ja, dat moeten we wellicht toch meer doen. In de opleiding en daarbuiten. Vooroordelen en misconcepten (inhoudelijke en didactische, en wellicht ook pedagogische), blijken immers niet bijgesteld te worden bij een 'zachte aanpak' (vgl. Bain 2004) - hoewel zelfs een confrontatie geen garantie is voor succes. Is 'lastig' dan ook synoniem met 'pijnlijk'? En als dat zo is, heb je dan als lerarenop-leider of leider van een school, wel het morele recht om dat (aanstaande) leraren aan te doen? Wat zouden de pedagogen daarvan gezegd hebben?

Hartelijke groeten, Piet

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Derksen, W. (2002). *Een levensregel voor beginners*. Tiel : Lannoo.

3c. Sensitiviteit en gedoceerde eigenwijsheid

Bram de Muynck aan Piet Murre

Beste Piet,

Spannende brief, met best wel een zware boodschap. Bij pedagogisch kijken gaat het eigenlijk over roeping, over het pedagogisch appel: wat vraagt dít kind, of wat vraagt déze groep van mij? En roeping noem ik 'zwaar' omdat je er niet aan ontkomt. Je moet er iets mee. Een roeping is een last, houdt je in de greep. Is dat niet iets wat je pas echt op je af kan laten komen als je een ervaren leraar bent? Ik sluit maar even aan bij je laatste vraag: wat zouden de pedagogen ervan gezegd hebben?

Als ik naar Koelman luister, leg ik de lat voor leraren in opleiding misschien te hoog. Hij hecht erg aan de goede dosering, een goede timing. Vergelijken met tijdgenoten was hij opmerkelijk sensitief voor wat we nu noemen de zone van de naaste ontwikkeling. Het gaat ook bij aanstaande leraren om hen in situaties te brengen die gezien de ontwikkelingsfase helpend en lerend zijn. Je kent ze wel, de fasen die leraren in hun ontwikkeling doormaken. Hun *concerns* zijn eerst gericht op zichzelf, het overleven, daarna op de taak en nog later pas op de leerlingen. Een heftige blootstelling aan moeilijke situaties levert in het begin voor sommigen niet veel beters dan een identiteitscrisis op. Wel weer afhankelijk van de persoon natuurlijk en van de omstandigheden. Erasmus werd blootgesteld aan vervelende onderwijservaringen, toch werd hij er eerder sterker dan zwakker van. Maar dat geldt niet voor iedereen. Het blijft iedere keer zoeken wat iemand helpt in zijn ontwikkeling.

Nu ik het over persoonlijkheid en omstandigheden heb wil ik nog een paar dingen kwijt over de pedagogen uit dit boek, voordat ik een punt zet achter de briefwisseling. Het valt me op dat de meesten toch wel eigenwijze mannetjesputters waren. Erasmus, Comenius, Rousseau, Francke, Koelman - ze gingen allemaal hun eigen route. Ze hadden soms met behoorlijke tegenstand te kampen, maar hielden vast aan hun ideeën. Door de tijd heen zijn het vitale idealen gebleken. Misschien is Waterink de enige die in dit boek een ander type, een milder soort pedagoog vertegenwoordigt. De anderen in het rijtje is een tikje narcisme niet vreemd. Is dat nu voorbeeldig of niet? Gemeten aan de norm dat we zo moeten opleiden, zoals we willen dat studenten straks zelf lesgeven, zou ik denken van niet. We kweken toch geen eigenzinnige baasjes? En toch zouden we zonder die vasthoudendheid niet zulke geprofileerde ideeën over opvoeding en onderwijs in dit boek hebben kunnen noteren. Misschien moeten lerarenopleiders en leidinggevend

toch niet al te bang zijn voor geprofileerde meningen van leraren (in opleiding). Iets van gedoseerde, beleefde eigenwijsheid in een team geeft pit aan het gesprek.

En dan de omstandigheden. Waterink en Koelman hadden beide geen kinderen. Toch waren ze uiterst sensitief als het om kinderen en hun opvoeders ging. Het pedagogisch appel is dus niet afhankelijk van ervaringsdeskundigheid. Je hoeft niet eerst zelf iets aan den lijve te ondervinden om er toch verstandige dingen over te kunnen zeggen. Dat geldt op een merkwaardig wijze ook Rousseau, die onder andere beroemd werd door zijn kinderen te vondeling te leggen. Hij die niet zelf opvoedde, dacht er wel gepassioneerd over na. Zo kunnen de denkers over opvoeding net zo belangrijk zijn als pedagogen in de praktijk. Ook zonder praktijkervaring zijn hun gedachten kennelijk zo vitaal dat we ons eigen pedagogische raamwerk er nog steeds aan kunnen afmeten. En dat was toch uiteindelijk voor ons ook de motivatie om dit boek te maken.

Hartelijke groeten, Bram