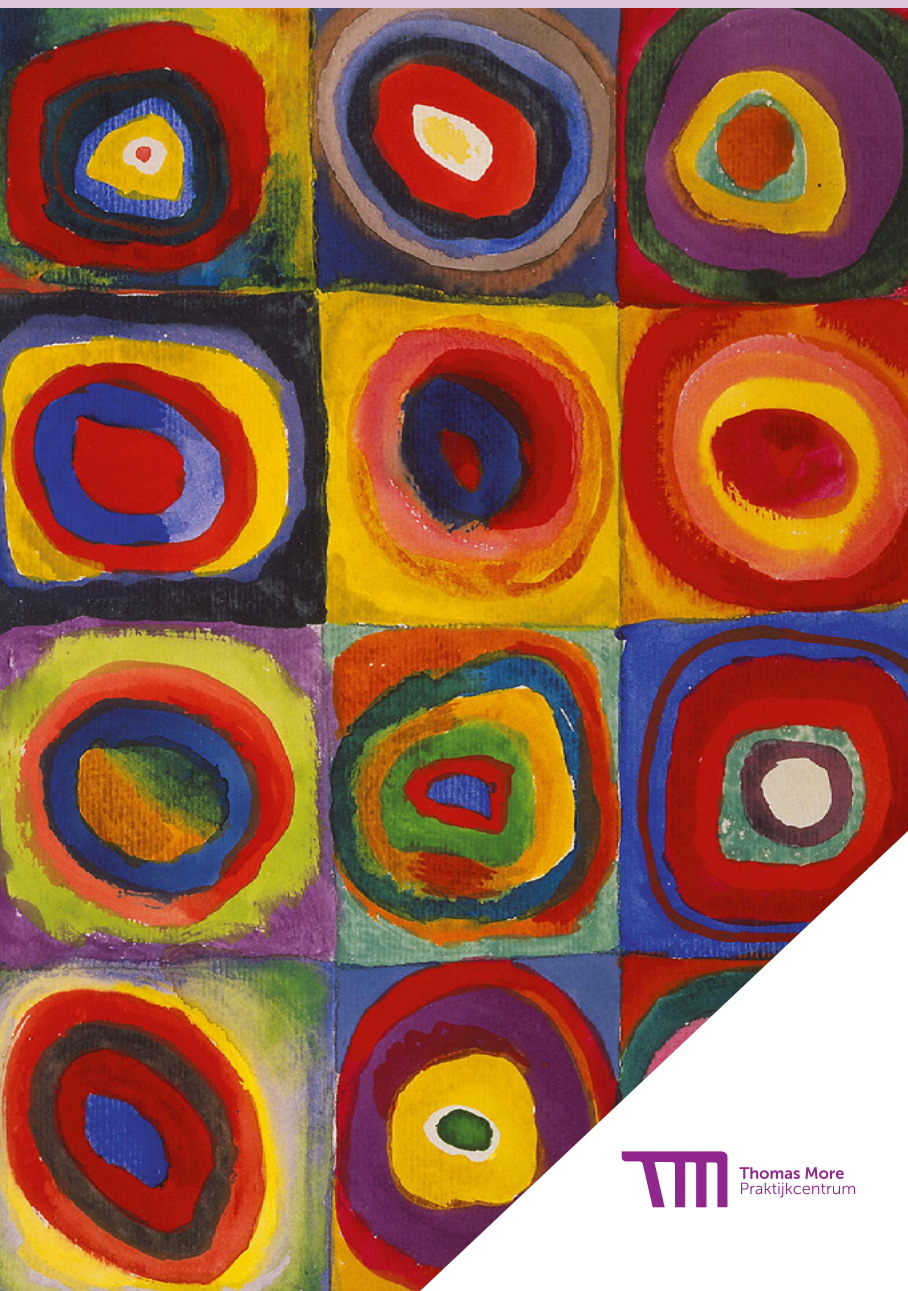


ONDERWIJSVERHALEN

Op zoek naar de ziel van het onderwijs



Inhoud

Inleiding, Hester IJsseling	2
Ga je mee bij papa kijken? Hester IJsseling	7
Leren van de dood, Jos van den Brand	10
Ervaring vormt, Jos van den Brand	14
Ik haat Snappet, juf!, Haitske de Visser	18
Ik heb gefaald, Haitske de Visser	22
Professionaliseren met een hart in tweestrijd, Pieter Boshuizen	26
Volwassenen en kinderen, Pieter Boshuizen	31
Buitenspelen, Laura de Ridder	36
Verdriet op het schoolplein, Laura de Ridder	41
Verbindend gezag, Marjon de Boer-Bruggink	44
Een kind verstoort de les, Hester IJsseling	46
Een taart van klei, Jeannette Benschop	51
Een woordeloze ontmoeting, Jeannette Benschop	52
Nawoord, Hester IJsseling	56
Onze manier van samen onderzoeken	60
Leidraad voor een pedagogisch gesprek	68
Over de auteurs	71

Inleiding

Hester IJsseling

In het lectoraat Professionaliseren met hart en ziel (Thomas More Hogeschool) zijn we met elkaar op zoek naar de pedagogische dimensie van de onderwijspraktijk – ook wel, de ziel van het onderwijs.

Waarom doen mensen eigenlijk onderzoek, aan een beroepsopleiding voor toekomstige leraren? Nou ja, waarschijnlijk omdat er in de praktijk van het onderwijs allerlei mooie dingen gebeuren, maar er ook veel zorgen en moeilijkheden zijn. Kansenongelijkheid, gedragsproblemen, pesten, faalangst, stress, achterblijvende resultaten op basisvaardigheden, maatschappelijke controverses die de school binnendringen, ziekte en dood, kortom, de slagen van het lot.

Onderzoekers bedenken over het algemeen structuren en instrumenten om de ingewikkeldheden waar leraren in de onderwijspraktijk mee te maken krijgen, hanteerbaar te maken en de praktijk te verbeteren. Ze maken van alles wat er in de wereld te vinden is een selectie van dingen die jonge mensen toch minstens zouden moeten leren. Ze zoeken uit hoe je die dingen zo kunt aanbieden dat de kans het grootst is dat het aankomt en beklijft. Dat is voor elk kind weer anders, dus delen ze leerlingen in types in, met bepaalde kenmerken en eigenschappen, zodat leraren niet bij elk kind weer opnieuw hoeven uit te vinden wat ze te doen staat.

Heel knap bedacht allemaal en handig bij het hanteerbaar maken van een complexe, dynamische praktijk. Maar we

moeten voortdurend oppassen dat de structuren die we met z'n allen als onderzoekers bedenken, de boel niet zo vastzetten dat het leven verdwijnt uit wat we aan het doen zijn. Gelijke kansen, welbevinden, burgerschapsvorming, ADHD, de Staat van het Onderwijs – woorden die verwijzen naar wezenlijke dingen, maar voor je het weet zijn het holle frasen geworden, kale botten waar het leven uit verdwenen is.

Immers, in weerwil van allerlei formele structuren en modellen die overzicht en houvast geven, gebeuren in de ervaring van alledag aldoor dingen die onze plannen doorkruisen. Die gebeurtenissen plaatsen leraren voor de vraag: wat ga jij doen? Ze confronteren je met je uniciteit en onvervangbaarheid, als leraar en als mens. Een belangrijk aspect van pedagogische professionaliteit lijkt het vermogen af te stemmen en in te spelen op het onverwachte. In die context spreken we van een pedagogiek van onderbreking en verbinding.

Achter cijfers en grafieken gaat een oceaan van verhalen schuil

Wat ons daarbij bezighoudt, is de vraag: hoe kunnen we het verhaal van de onderwijspraktijk zó vertellen dat het blijft ademen? We willen de onderwijspraktijk zo benaderen dat onze onderzoeksverhalen leraren ondersteunen en versterken in hun handelen, niet door verdedigingsmuren op te trekken, maar door het besef levend te houden dat het altijd allemaal ingewikkelder én rijker is. We willen dat leraren en ook anderen die zich met het onderwijs bemoeien, voeling houden met levend onderwijs. Achter de cijfers en grafieken van de Staat van het Onderwijs gaat een oceaan van verhalen schuil. In elk van die verhalen probeert een leraar een kind op weg te helpen in de wereld, in het besef dat hij als het erop aankomt niet de controle heeft over wat er met zijn initiatieven gebeurt.

Achter het label 'selectief mutisme' gaat een levendig verhaal schuil van een leraar die probeert contact te maken met een kind dat niet met haar wil praten.

De schema's van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, de behoeftenpiramide van Maslow, de fasen van groepsvorming, de basisemoties boos/blij/bang/verdrietig, en al die andere theoretische modellen waar leraren naar verwijzen om hun handelen te verantwoorden, gaan terug op ervaringen waarin allerlei wezenlijke dingen gebeuren die door die schema's buiten beeld geduwd worden.

Labels, cijfers en modellen zijn niet meer dan handzame afkortingen voor een wereld die daaraan voorafgaat. In de praktijk van alledag breken voortdurend allerlei gebeurtenissen door de ordeningen heen. Het is in die weerbarstige en veelzinnige werkelijkheid dat leraren werken. Voor de uitoefening van hun beroep hebben ze boven alles ruimte nodig om voeling te krijgen en te houden met wat er gebeurt, juist ook met de dingen die wetenschappers er meestal uitfilteren als ruis of bijzaak. In de hier verzamelde verhalen proberen we iets op te vangen van wat het voor iets is, wat tussen alle structuren en instrumenten doorbreekt. We trachten vormen te bedenken die ruimte openhouden waarin onverwacht en onbeheersbaar kan gebeuren wat niemand had kunnen bedenken of op het programma had kunnen zetten. We willen het niet vastprikken op een speld, maar we willen luiken openen en het uitzicht verruimen. Dat is waarom wij onderzoek doen.

Bij de illustraties: de vlinder staat in vele levensbeschouwelijke tradities symbool voor de ziel, voor transcendentie, transformatie en een nieuw begin. Aan de cirkels van Wassily Kandinsky – op het omslag – kunnen vergelijkbare symbolische betekenissen toegeschreven worden.





Ga je mee bij papa kijken?

Hester IJsseling

Jos van den Brand spreekt met leraren, leerlingen en ouders over hun ervaringen met de dood. Hun getuigenissen legt hij voor aan pabostudenten. Zo was er een verhaal van een juf wiens leerling bij de begrafenis van haar vader vroeg: Ga je mee bij papa kijken?

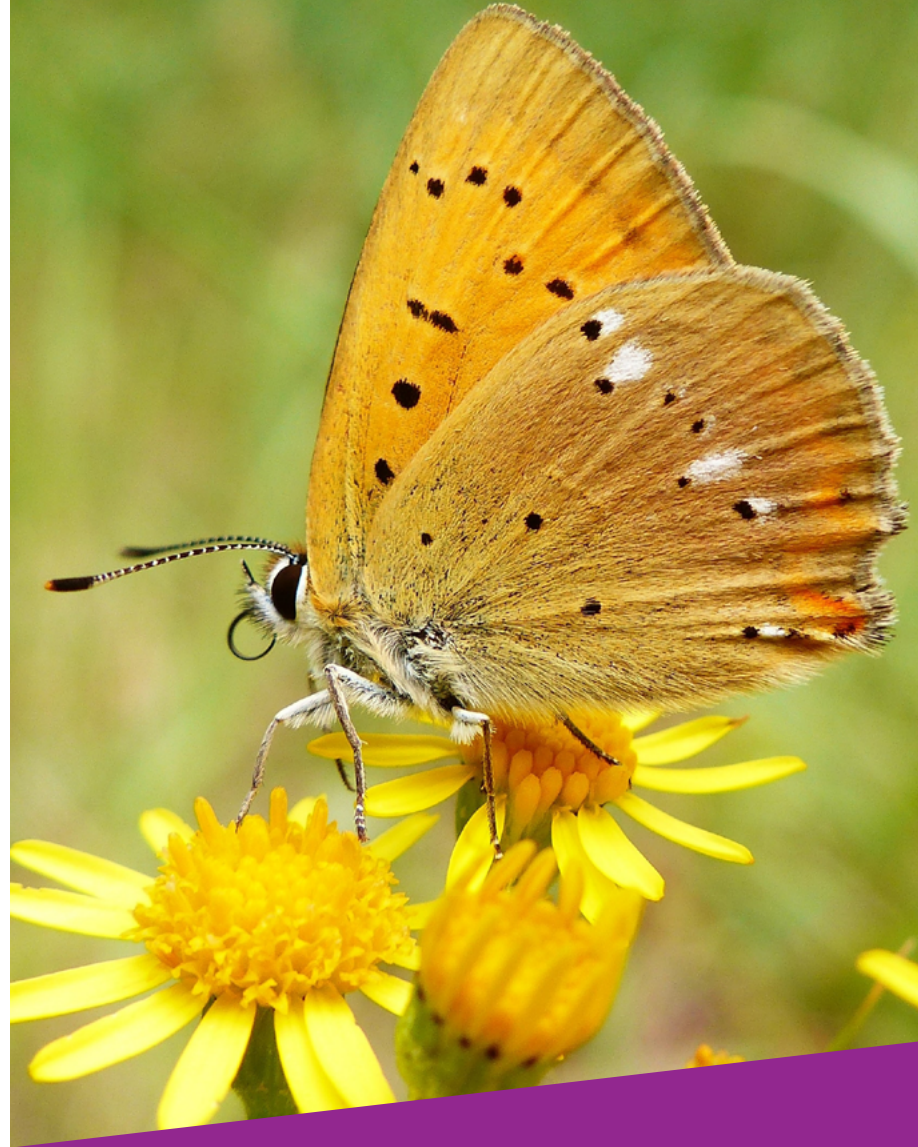
Veel studenten huiveren bij de gedachte - 'Dat ga ik écht niet doen!' - maar de lerares die het verhaal vertelde, moest op dát moment handelen, zonder erover na te kunnen denken. Om zijn studenten enigszins voor te bereiden op zulke momenten, roept Jos bij hen de situatie in de verbeelding op. Ze kunnen er als het ware in 'op bezoek gaan' en met elkaar bespreken: wat brengt het vertelde bij mij teweeg en wat geeft me dat te denken over mijn leraarschap?

De vraag van het kind doet me denken aan de Litouws-Franse filosoof Emmanuel Levinas, die stelt dat we pas als subject ter wereld komen door het appèl van de ander. Renée van Riessen (2019) legt een verband tussen dat thema bij Levinas en wat er gebeurt in verhalen over onderbreking zoals we die in onze onderzoeksgroep verzamelen. Momenten waarop een gebeurtenis inbreekt in je lesplannen en je op dát moment moet beslissen wat je daarmee doet. Laat je een meisje vertellen over haar nichtje Roos terwijl je net bezig bent met technisch lezen van maan roos vis? Laat je je uitdagen door die branieschopper

die je les verstoort? Van Riessen schrijft over momenten waarop een mens geraakt wordt door iets wat 'anders' is. 'Het zijn deze ervaringen', zo schrijft ze, 'die ons maken tot het subject dat we werkelijk zijn. De ziel is in feite niets anders dan het vermogen van het bewustzijn om geraakt te worden en zodoende te ontwaken.' Wat je raakt, brengt je volgens Levinas in contact met 'het goede'.

De ziel, het vermogen geraakt te worden

Pas op het moment dat die lerares zich, ondanks haar schrik, laat meevoeren naar de kist, wordt ze van haar 'ikkgheid' bevrijd en juist daardoor: mens. Pas door de controle van haar weten en kunnen los te laten, wordt ze als het ware wakker en kan ze er echt zijn voor het kind. Het gaat er natuurlijk niet om dat je altijd ja zou moeten zeggen op wat een kind van je vraagt. Soms moet je juist weerstand bieden. Het is misschien ook niet zozeer het kind, maar eerder de situatie die om een antwoord vraagt. Er is een juf en haar klas. In die klas is een kind wiens vader is gestorven. Er is een uitvaartplechtigheid waar de juf en het kind, de moeder van het kind, klasgenoten en ouders, familie en vrienden zijn. Er is een open kist met een dode vader. In dat toevallig bij elkaar geschudde samenraapsel van omstandigheden en betekenissen staat op een gegeven moment het kind voor de juf en stelt haar vraag. Die vraag brengt de juf oog in oog met haar onvervangbaarheid en uniciteit. Niemand kan op dat moment antwoord geven op wat de situatie vraagt, behalve zij. Misschien heeft ze gelezen over rouwverwerking bij kinderen, misschien heeft ze een schat aan tools om vorm te geven aan troostrijke activiteiten in de klas, maar op dat moment is de vraag of ze durft los te laten wat ze allemaal weet en kan. Of ze het hart heeft om zich in te laten met wat er is. Op het moment dat ze de sprong waagt, wordt ze pas werkelijk juf, in de volle betekenis van het woord. Een leraar met kennis en vaardigheden, maar ook met een hart en een ziel.



Literatuur

Gert Biesta (2003), *Learning from Levinas*, *Studies in Philosophy and Education* volume 22, pages 61–68.

Renée van Riessen (2019). *Van zichzelf bevrijd. Levinas over transcendentie en nabijheid*. Amsterdam: Sijbolet.

Dirk de Wachter (2012). *Borderline Times*. Tiel: Lannoo.

Leren van de dood

Jos van den Brand

Als leerkracht wil je goed voorbereid zijn, als een van je leerlingen iemand verliest. Je wilt alles zo goed mogelijk doen, om een kind te ondersteunen in deze moeilijke situatie. Maar je kunt deze situaties niet oefenen in de praktijk, noch gaan kijken bij een ervaren collega. Iedere situatie is uniek en er zijn onverwachte momenten.

Binnen Thomas More Hogeschool onderzoek ik samen met leraren en studenten hoe we beginnende leerkrachten toch kunnen helpen enigszins voorbereid te zijn. Leren van ervaringen speelt in dit traject een belangrijke rol. In een praktijkgemeenschap met pabostudenten, -docenten en leerkrachten uit het basisonderwijs zijn we begonnen met het voeren van open gesprekken over het thema. Daaruit kwam naar voren dat het belangrijk is ervaringen van ervaren leerkrachten met de dood in hun klas te gebruiken. Studenten vinden het waardevol om te weten wat ervaren collega's hebben gedaan. Al stelt een leerkracht, die zelf ook meerdere malen met een sterfgeval in haar klas te maken had, dat het belangrijk is studenten daarna zelf oplossingen te laten zoeken.

Als er een kind of een ouder van een kind sterft, is dat een ingrijpende ervaring die je onderbreekt in wat je als vanzelfsprekend aannam: dat diegene leefde en dat nog een poos zou blijven doen. Volgens de filosoof Hans-Georg Gadamer zijn ervaringen waar we iets van leren 'negatief': er gebeurt iets wat je niet begrijpt, je hebt je daartoe te verhouden en door dat te doen, verander je. Je leert ervan, het vormt je. De ervaring met het sterven van een kind of een ouder wijst je er bovendien op dat er grenzen zijn aan het bevattelijke en aan wat mensen

kunnen plannen en beheersen. Dat is een 'negatieve' maar ook vormende ervaring, waar je als mens wijzer van wordt. Ik leer van Gadamer dat we (toekomstige) leraren dus niet op alle situaties kunnen voorbereiden. Het behoort tot het beroep dat leraren te maken krijgen met onverwachte gebeurtenissen die hun plannen doorkruisen en die hun bevattingsvermogen te boven gaan. Door te werken met casuïstiek kunnen we toekomstige leraren wel ondersteunen en versterken in hoe zij zich op een pedagogische manier kunnen verhouden tot onverwachte gebeurtenissen.

Om casuïstiek te verzamelen interviewde ik ervaren leerkrachten die in hun klas met de dood te maken kregen. Een van deze leerkrachten is Els, die al tientallen jaren in het kleuteronderwijs werkt en al vaker met sterfgevallen te maken had. Ze vertelt over een casus die ze onlangs meemaakte.

De vader van een leerling, Annet, lijdt aan een ongeneeslijke ziekte. Hij is in het buitenland voor een behandeling, de laatste poging om zijn leven te redden. Op een woensdagochtend belt Annets moeder met Els. Haar man is overleden en ze weet niet hoe ze het aan Annet moet vertellen. Els vraagt de moeder om naar school te komen, ze kunnen het dan samen aan de leerling vertellen. Als alle ouders en kinderen weg zijn, zitten Els, Annet en haar moeder op een rustige plek. De moeder moet erg huilen en is in niet in staat om haar dochter te vertellen dat haar vader is overleden. Dan besluit Els om het te vertellen. Ze verloor zelf op jonge leeftijd haar vader en beseft dat het voor haar leerling een gebeurtenis is die haar voor de rest van haar leven zal bijblijven. Ze vertelt aan Annet dat de dokters haar vader niet meer konden beter maken en



dat zijn hart niet meer klopt. Els merkt dat het voor haar leerling nog moeilijk is om te begrijpen wat er precies aan de hand is. Wat opvalt in de casus is dat Els geen methode volgt, maar haar pedagogisch handelen afstemt op deze unieke situatie. Ik gebruikte Els' verhaal vervolgens in een workshop voor tweedejaarsstudenten aan de pabo. Ik las de casus voor tot het begin van het telefoongesprek. Toen stopte ik met voorlezen en beantwoordde vragen van studenten. Daarna bespraken zij in kleine groepjes wat zij tegen Annets moeder zouden zeggen, ze vertelden plenair welke beslissingen ze zouden nemen. Ik vertelde ze daarna welke keuze Els maakte en deze vergeleken de studenten met hun eigen keuzes. Hierover gingen we met elkaar in gesprek.

Het is echt iets uit de praktijk, wat mij ook kan overkomen

Na afloop vroeg ik aan de studenten hoe ze het vonden om te werken met deze casuïstiek. Een student zei: 'Ik leefde mij in de situatie in en bedacht wat ik zou doen. Het was fijn om te weten wat de leerkracht uiteindelijk deed.' Ook vonden studenten het prettig om met elkaar van gedachten te wisselen over de gemaakte keuzes. 'Heel leerzaam om hierover te praten met elkaar, mijn eigen ideeën te vormen over mijn aanpak als leerkracht,' zei een andere student. Studenten gaven aan dat een casus een prettige manier is om over een confronterend onderwerp als de dood te spreken. Een student vertelde: 'Een prettige manier om ideeën uit te wisselen over een complex onderwerp.' De studenten beseften dat ook zij met de dood te maken kunnen krijgen in hun klas: 'Het is echt iets uit de praktijk, wat mij ook kan overkomen.' De studenten hadden ook een kritiekpunt: ze misten aandacht voor hun autobiografische ervaringen met de dood.

Ervaring vormt

Jos van den Brand

In het voorjaar bezoek ik de Amerikaanse oorlogsbegraafplaats Henri Chapelle in Homburg in België, niet ver van de Nederlandse grens. We huren met vrienden een huisje in Sippenaeken om te fietsen en te wandelen in dit heuvelachtige gebied. Niemand heeft zin om mee te gaan naar de begraafplaats.

Op de begraafplaats zie ik rijen witte kruisen met namen van mannen die hun leven gaven om nazi-Duitsland te verslaan. Het is tientallen jaren na hun dood. Zonen van moeders en vaders. Bij enkele graven ligt een bloem. Stilte. Voor mijn onderzoek Dood in de klas interview ik leerkrachten, kinderen en ouders. Er zijn niet alleen ouders die kinderen verliezen, maar ook kinderen die hun vader of moeder verliezen. Een van deze kinderen is Nick. De vader van Nick heeft suicide gepleegd, het is helemaal niet zo lang geleden gebeurd, en nu wil Nick, 11 jaar oud, er een spreekbeurt over geven. Volgens zijn moeder wil hij zelf beter begrijpen waarom zijn vader uit het leven is gestapt.

Zijn moeder twijfelt. Nick is geen prater, het is een lastig onderwerp en wat als hij een onvoldoende krijgt. Ze overlegt met zijn meester. Hij steunt Nick. De klas zal geen tips en tops geven na afloop van zijn spreekbeurt en Nick zal een goed cijfer krijgen.

Samen met zijn moeder bereidt Nick zijn spreekbeurt voor. Op *YouTube* vinden ze de verfilming van *I Had a Black Dog: His Name was Depression* van Matthew Johnstone. De titel van het boek verwijst naar Churchill die als kind last heeft van sombere periodes. Zijn nanny's zeggen dat hij dan last heeft van een black dog.

Moeder haalt Nick op uit school op de middag dat hij zijn spreekbeurt heeft gehouden. Kinderen uit zijn klas rennen op haar af, zeggen dat het superknap is dat Nick een spreekbeurt hield over zijn vader. Ze begrijpen dat zijn vader het moeilijk had. Nick zegt dat hij een acht heeft voor zijn spreekbeurt.

De Duitse filosoof Hans-Georg Gadamer schrijft in zijn boek *Waarheid en methode* dat er twee type ervaringen zijn. Het ene type is de positieve ervaring die verwachtingen bevestigt en het andere type is de negatieve ervaring die verwachtingen tegenspreekt. Verder stelt Gadamer dat we door ons te verhouden tot negatieve ervaringen worden gevormd, we leren iets. Nick wordt gevormd door zich te verhouden tot de onverwachte dood van zijn vader en het houden van een spreekbeurt is daar onderdeel van.

Wat een leraar nodig heeft is tact

Er is nog iets wat pedagogen van Gadamer overnemen. Volgens Gadamer is er geen specifieke methode om met deze situaties om te gaan. Wat een leraar nodig heeft is tact. Onder tact verstaat Gadamer 'een fijngevoeligheid voor situaties, waarover we geen kennis uit algemene principes bezitten.'

In de bovenstaande casus voelt de leraar aan dat hij Nick moet steunen in zijn streven om een spreekbeurt te houden over de dood van zijn vader. Hij neemt het voor Nick op, beseft dat het niet om een echte spreekbeurt gaat, maar dat Nick iets is overkomen en dat hij uitdrukking wil geven

aan zijn verdriet door het houden van de spreekbeurt. Voor de leraar is het pedagogische op dit moment belangrijker dan het toetsen van spreekvaardigheid.

Ik rijd terug van de begraafplaats naar ons vakantiehuis. Op het zonnige terras, met uitzicht op het Geuldal, zitten mijn vrouw, kinderen en vrienden. De stemming is opgewekt. Er is koffie met Limburgse vlaai. In het licht van de dood besef ik hoe kostbaar dit klein geluk is.

Literatuur

Hans-Georg Gadamer (2014). Waarheid en methode. Nijmegen: Vantilt.



Ik haat Snappet, juf!

Haitske de Visser

In het onderwijs maken we steeds meer gebruik van technologie. Wat kan een adaptief digitaal leersysteem voor een leerling betekenen en hoe vergeet je de pedagogische kant niet? Haitske de Visser zag een voorbeeld in haar groep 7, waar de stille leerling Kris even helemaal klaar is met Snappet en een traantje moet laten.

Maandagochtend. Ik kijk rond, waar mijn leerlingen van groep 7 bezig zijn met de rekenles, met chromebook of materiaal, in groepjes of alleen, aan tafels of op de grond. Ik zit voorin de klas, zodat ik zicht heb op iedereen en tijd kan nemen om te zien wat er in de groep gebeurt. Ik heb net instructie gegeven en de kinderen zijn, op eigen niveau, bezig met de verwerking. Er zitten vijf kinderen aan de instructietafel, die mijn ondersteuning willen. Mijn ogen blijven hangen op Kris, die achter in de klas alleen aan zijn tafel aan het werk is. Ik zie hem zijn wenkbrauwen fronsen en zuchten. Ik laat hem even, benieuwd naar wat hij gaat doen.

Kris laat bij mij in de klas een serieuze houding zien. Wanneer ik hem iets vraag, geeft hij antwoord. Wanneer ik aangeef dat we aan het werk gaan, doet hij dit. Kinderen vragen hem regelmatig om hulp, hij staat altijd klaar voor een ander. Kris haalt hoge resultaten voor toetsen en zit in de plusklas. Maar als hij zelf iets lastig vindt, blokkeert hij. Hij vraagt dan niet om hulp, geeft op en gaat met een andere opdracht bezig, die hij makkelijker vindt. Als ik hem vraag waarom hij bezig is met een doel dat hij al behaald heeft, zegt hij dat iets goed kunnen hem een fijn gevoel geeft. Nu zie ik hem zijn chromebook dichtklappen, aan de kant

schuiven, en zijn hoofd op zijn armen leggen. Ik geef de kinderen aan de instructietafel een opdracht en loop naar Kris toe. Hurkend bij zijn tafel vraag ik hem wat hij nodig heeft: praten of met rust laten. Met betraande wangen kijkt hij me aan: 'ik haat Snappet, juf!'

Na zijn uitbarsting vraag ik Kris waar dit gevoel vandaan komt. Hij vertelt dat hij het oneerlijk vindt: zijn les maakt hij foutloos en hij had vier adaptieve opgaven goed, maar nu de vijfde fout is, krijgt hij gelijk 21 minpunten! Snappet toont plus- en minpunten. Hoe meer opgaven achter elkaar goed, hoe groter het getoonde aantal minpunten bij een fout antwoord. Als je meerdere fouten maakt, zal het minaantal minder groot zijn. 'Ik kan beter alleen opgaven maken die ik makkelijk vind, juf, dan krijg ik niet zo'n slecht gevoel', hoor ik Kris zeggen. Kris voelt de 21 minpunten, en vergeet de 14 goede antwoorden. Er borrelt bij mij een gevoel van frustratie op. Ik bespreek regelmatig met leerlingen dat fouten maken mag, het gaat erom hoe je hier mee omgaat. Ik probeer zelfvertrouwen te laten groeien, zodat kinderen nieuwe situaties of opdrachten durven aangaan. En wat Kris nu zegt, is waar ik zo bang voor ben: dat een computerprogramma deze moeite teniet kan doen. Een programma dat mechanisch reageert op een antwoord, en, zonder de mens achter het scherm te zien, hier een consequentie op laat volgen.

De digitale technologie registreert wat een leerling intypt. Vaak alleen een antwoord, dat goed of fout gerekend wordt. Of iemand het proces, de stappen, en de taal van de opdracht begrijpt, wordt niet geregistreerd. Een foutje is snel gemaakt, maar wat kun je hieruit afleiden?

Ik wil ervoor waken dat ik uitvoerder word van een systeem of methodes.

Ik kijk naar de leerlingen: hoe reageren ze op mij, op mijn lessen, op de technische tools die ik inzet?

Wat krijg ik van ze terug?

Ik vraag Kris mij te laten zien hoe hij tot een antwoord gekomen is. Hij pakt zijn uittekenschrift en laat dit stap voor stap zien. We ontdekken dat hij twee getallen verkeerd opgeteld heeft, maar de rest van de stappen juist heeft doorlopen. Kortom, Kris begrijpt het doel. Zijn minscore ontmoedigt echter, en een negatieve ervaring is moeilijk te vergeten.

Contact maken en zien wat er in de klas gebeurt

Mijns inziens is het van belang ervoor te zorgen dat (adaptieve) technologie ons pedagogisch handelen niet negatief beïnvloedt. We moeten niet vergeten contact te maken met kinderen en zien wat er in de klas gebeurt: de leerlingen leren kennen, met ze praten over wat voor hen werkt en hier een middenweg in vinden. Dit gebeurt te weinig. We laten de kinderen lessen maken, willen dat ze hun kennis vergroten, en denken hier voornamelijk veel data voor nodig te hebben. Leerkrachten spreken onderling hun zorgen uit over kinderen die volgens Snappet onvoldoende groeien: daar zouden we iets niet goed mee doen, die moeten meer oefenen.

De technologie begint een eigen leven te leiden, het is de praktijk binnen gedrongen. Het is nu de vraag hoe wij ons hiertoe verhouden. Ik vertel de kinderen dat zij zelf beter weten of zij een les of doel moeilijk of makkelijk vinden, en wat ze er moeilijk of makkelijk aan vinden, dan een computerprogramma dat alleen maar reageert op een goed of een fout antwoord. Ik vraag de kinderen

regelmatig welk doel ze willen oefenen. Ze hebben dan de neiging om hun chromebook erbij te pakken. Ik klap dan hun chromebook dicht en vraag wat ZIJ moeilijk vinden. Zo probeer ik het besef te vergroten, dat zij zichzelf beter kennen dan een systeem. Wanneer ik de Kris achter het scherm zie, kan ik hem ondersteunen bij de vragen wie hij is, wat hij kan en wie hij wil zijn. Dan kan ik hem in contact brengen met de vrijheid om keuzes te durven maken, zonder angst voor de rendementscultus.

Een paar weken later komt Kris tijdens de rekenles naar me toe. Hij geeft aan dat hij op Snappet alle doelen beheerst. Samen lopen we naar zijn tafel om te bespreken wat hij nu kan en wil doen. Wanneer hij zijn Snappet niveaudoelen, waarbij niveau 1 het laagst is en niveau 5 het hoogst, op zijn chromebook opent, kijkt hij me aan en zegt: 'ik heb daar een niveau 3 staan, maar dat doel beheers ik wel'. Hij beseft niet hoe trots ik op hem ben, nu ik hoor dat hij een eigen keuze maakt, los van Snappet. Een subtiele opbrengst vanuit mijn taak als leerkracht, maar wat een belangrijke!



'Ik heb gefaald'

Haitske de Visser

Maandagmiddag half twee, de schooldag is voorbij. Mijn kinderen uit groep 7 lopen vrolijk kletsend naar buiten. Behalve Hannah. Zij blijft hangen, rommelt in haar tas, kijkt in haar laatje en rommelt weer wat in haar tas. Ik loop naar haar toe en vraag of het goed gaat. Ze kijkt me kort aan, knikt, slaat haar ogen neer en rommelt verder in haar tas.

'Wil je me iets vertellen?' Ik zie twijfel in haar ogen, haar handen frunniken aan de rits van haar tas. Dan kijkt ze me aan en zegt: 'Ik heb Cito rekenen en begrijpend lezen verpest. Ik heb gefaald.' Zachtjes begint ze te huilen en slaat haar armen om me heen. Ik sla troostend mijn arm om haar heen en zeg dat ze mag huilen. Na een tijdje wordt ze rustiger, laat mij los, veegt haar tranen weg en zucht. Ik vertel haar dat ik even weg moet om te vertellen dat ik wat later op de geplande vergadering kom, zodat ik even de tijd heb voor haar. Hannah gaat aan haar tafel zitten, pakt haar tekenblok en potloden en begint te tekenen. Ik kijk naar haar, deze creatieve meid, en vraag me of hoe het zover heeft kunnen komen dat een meisje van 11 zegt: 'Ik heb gefaald'.

Heb jij je wel eens dom gevoeld, juf?

Wanneer ik terugkom, pak ik ook tekenpapier en potloden. Samen zitten we in stilte wat te tekenen. Dan kijkt Hannah mij aan: 'Heb jij je wel eens dom gevoeld, juf?' Ik hou het bij een korte 'ja' en zwijg.

Hannah kijkt weer naar haar tekening en begint te vertellen. Haar ouders wijzen haar sinds groep 5 op de Cito. Dat de toets bepaalt wat je na de basisschool gaat doen en hoe je leven eruit gaat zien. Dat ze niet zulke hoge Cito-scores haalt en haar ouders daarom teleurgesteld zijn. 'Waaraan zie je dat ze teleurgesteld zijn?' Ze vertelt dat wanneer ze haar rapport geeft, ze eerst naar de Cito-scores kijken. Dat ze elkaar daarna aankijken en zeggen dat het weer niet gelukt is...

Zoals Karen Heij in haar proefschrift 'Van de kat en de bel' beschrijft, is de Cito (eind)toets in 50 jaar uitgegroeid tot een instrument met twee belangrijke functies: toezicht houden op de kwaliteit van onderwijs en het verdelen van toegangsbewijzen voor vervolgonderwijs. Waar kinderen mijns inziens gebaat zijn bij het verwerven van een brede kennisbasis en ondersteuning in het in de wereld staan, lijkt nu dat kinderen 'gedrild en getraind worden voor toetsen die maar een smaldeel van het curriculum dekken,' zoals Karen Heij schrijft. Empathie voor een individuele leerling en diens persoonlijke omstandigheden blijven buiten beeld.

Ik zie de toets als een waardevol instrument, wanneer we het als momentopname en observatiemiddel zouden gebruiken: eruit halen waar de leerling ten opzichte van zichzelf staat en hierop inspelen. Haal de druk eraf bij leerlingen, ouders, maar ook bij leerkrachten, die angst voelen voor afrekening aangezien Cito een meetinstrument is om toezicht te houden op onderwijskwaliteit. Maar wat versta je onder kwaliteit?

Zeggen momenten van verbinding tussen bijvoorbeeld een leerkracht en leerling, die niet zichtbaar of meetbaar zijn, niets over kwaliteit omdat je ze niet terugziet in een grafiek?

‘Kun jij mij eens vertellen waar jij goed in bent?’

Hannah kijkt op en haar ogen worden groot. Ze haalt haar schouders op en zegt dat ik dat maar moet vertellen. Ik kijk haar aan en een onzeker knikje van haar kant geeft mij de moed: ‘Creativiteit, doorzettingsvermogen en sociaal borrelen bij mij op als ik naar je kijk. Creativiteit, omdat je niet alleen goed kan tekenen, maar denkt in oplossingen.

Doorzettingsvermogen, omdat je je vastbijt in opdrachten die je moeilijk vindt. Sociaal, omdat je iedereen wil helpen en met iedereen kan samenwerken.’

Hannah begint te stralen, zelfs haar ogen lachen mee.

Toch kan ik niet anders dan me afvragen wat mij hierin te doen staat: hoe kan ik toetsmomenten zo inkleden dat ze doen waar ze mijns inziens voor zijn (zien hoe een leerling er op dat moment voor staat en hoe hij of zij zich verder kan ontwikkelen), zonder dat kinderen er zo beklemd door raken? Moet ik met ouders in gesprek, of ligt het begin bij mij als leerkracht?

‘Alleen met het hart kun je goed zien. Het wezenlijke is voor de ogen onzichtbaar.’

Antoine de Saint-Exupéry



Literatuur

Karen Heij (2021). *Van de kat en de bel. Tellen en vertellen met de eindtoets basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press

Professionaliseren met een hart in tweestrijd

Pieter Boshuizen

In mij huizen tegenstrijdigheden. Ik heb de hardnekkige gewoonte mijzelf continu te bevragen en alles vanuit meerdere invalshoeken te benaderen. Soms is dat vermoeiend; het lijkt mij best prettig een dagje het comfort te ervaren van een eenduidige waarheid, waarmee ik de hele werkelijkheid kan vangen.

En toch koester ik de frictie die de verschillende invalshoeken met zich meebrengen, helemaal in mijn rol als onderwijspedagoog. Onderwijs is namelijk bij uitstek meerduidig en gelaagd. In deze blog verken ik een specifieke tweestrijd die ik tegenkwam als praktijkonderzoeker verbonden aan het lectoraat Professionaliseren met hart en ziel. Aan het eind ga ik in op de vraag welk inzicht deze tweestrijd voor mij aan het licht brengt.

Het is de zomer van 2021. Samen met de zes leerkrachten van mijn leergemeenschap zit ik in het lokaal van groep 8. Ook deze maand is het gelukt om, te midden van alle covid-hectiek, ruimte te maken om in gesprek te gaan over 'de school als oefenplaats voor democratisch samenleven'. Ons doel is om van elkaar te leren, en uiteindelijk de democratische vorming van de kinderen op deze school te versterken. Het is een onderwerp waar ik zelf erg gedreven voor ben. Onze democratie is kwetsbaar en scholen kunnen in mijn ogen een cruciale rol spelen in de democratische toerusting van een nieuwe generatie. Ook

de deelnemers zijn gemotiveerd om met dit onderwerp aan de slag te gaan, zeker nu er veel aandacht is voor burgerschapsvorming op school. Ondanks die motivatie is de begeleiding van de leergemeenschap een zoektocht. 'Burgerschap' en 'democratische vorming' zijn abstracte begrippen, die tastbaar moeten worden gemaakt, zonder ze plat te slaan. Ik heb zojuist met de leerkrachten een pedagogisch gesprek gevoerd, waarbij we de ervaring van leerkrachten verkennen. Deze gespreksvorm hebben wij als lectoraat ontwikkeld om zo dicht mogelijk bij de concrete ervaring van de leerkracht te komen, vanuit het idee dat dit leraren helpt om in contact te komen met hun 'bezieling' voor het leraarschap (IJsseling, 2020). Tijdens een pedagogisch gesprek zie ik iets bijzonders gebeuren. De leraren – die aanvankelijk vermoeid binnenkwamen – krijgen een twinkeling in de ogen. De tijd die wij nemen voor elkaars ervaringen brengt een gepassioneerd gesprek op gang. 'Dit is waar het onderwijs om draait, hiér ben ik leerkracht voor geworden!' Ik ben onder de indruk van wat er gebeurt. Het concept 'burgerschap' dat voor iedereen vaag was, wordt gevuld met concrete praktijkvoorbeelden en allemaal voelen wij de energie die loskomt.

'Dit is waar het onderwijs om draait, hiér ben ik leraar voor geworden!'

Tegelijkertijd roept wat er gebeurt ook twijfels bij mij op. In ons enthousiasme wordt bijna elke ervaring aan democratische vorming verbonden; van de indeling van de klassengroepjes, tot een gesprek over omgangsnormen wanneer een uitvaartstoet langskomt. Ik snap de dwarsverbanden, maar twijfel: is dit echt waar burgerschapsvorming over gaat? Helpt het leraren

als democratische vorming wordt gekoppeld aan zo'n brede waaier van ervaringen? Burgerschap kan snel een containerbegrip worden. Zoals Bram Eidhof (2018) in zijn boek beschrijft, wordt zoveel onder burgerschap geschaard dat niet duidelijk is wat er precies bedoeld wordt. Als alles valt te scharen onder de noemer 'burgerschapsvorming', dan is het erg lastig om richting te vinden met elkaar.

Ondertussen is het anderhalf jaar later. Ook in het nieuwe schooljaar hebben we meerdere bijeenkomsten met elkaar gehad en daarna is het traject met de school afgerond. Uiteindelijk is het gelukt om het bewustzijn te vergroten met betrekking tot democratische vorming op school. We hebben zinvolle gesprekken gevoerd, waarin ook de definitie van democratische vorming vaak een punt van discussie was. We zijn er als groep in geslaagd om concrete handvatten aan te reiken om de andere collega's van de school aan het denken te zetten over burgerschap in de klas. Toch is mijn aarzeling in het traject nooit helemaal verdwenen. Bij een volgend traject zou ik aan het begin duidelijker kaders schetsen en meer richting geven aan de gesprekken.

Professionaliseren is óók een kwestie van verstand

Dit traject heeft mij een belangrijke les geleerd over het professionaliseren van leraren. Ik ben erachter gekomen dat de eigen ervaring van leraren een krachtige bron van professionalisering is. De kunst is om het hart van leraren te raken. Het pedagogisch gesprek dat wij hiervoor als lectoraat ontwikkeld hebben, kan helpen om die bezielde bron te doen ontspringen. Maar voor mij is dat niet het hele verhaal. Zonder goede bedding stroomt het water alle kanten op.

Als begeleider blijf ik verantwoordelijk voor de koersbewaking. Niet alles wat mensen aan het hart gaat, draagt als vanzelf bij aan professionalisering. Zoals ook niet elke authentieke ervaring van kinderen een educatief moment wordt. Wanneer je de geleefde ervaring aanboort, moet je met elkaar scherp onderscheiden welke aspecten van die ervaring relevant zijn. Uiteindelijk moet je de bezieling kunnen toetsen aan een professionele norm, zodat je kunt verwoorden waarom datgene wat gebeurt pedagogisch wenselijk is. Daarbij denk ik aan de woorden van Piet van der Ploeg (2020), die benadrukt dat professionaliseren niet alleen vraagt om hart en ziel. Professionaliseren is óók een kwestie van verstand. Concreet betekent dit dat ik bij het professionaliseren van leraren tussen verschillende registers moet schakelen. Het ene moment is het van belang om de geleefde ervaring van leerkrachten aan te boren, om in verbinding te komen met het hart van hun leraarschap. Het volgende moment is het de kunst om vanuit die bezieling tot gezamenlijke kaders te komen en richting te vinden. Die twee bewegingen gaan niet vanzelfsprekend samen en staan soms op gespannen voet met elkaar. Toch blijf ik proberen die spanning aan te gaan, want juist die frictievolle verbinding maakt professionalisering mogelijk.

Bronnen

Bram Eidhof (2018). Het Wilhelmus Voorbij, over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs. Amsterdam: Van Gennep.

Hester IJsseling (2020). Bezield en bezielend onderwijs, pedagogiek van onderbreking en verbinding. Rotterdam: Thomas More Hogeschool.

Piet van der Ploeg (2020). "En met geheel uw verstand". Leraar heeft niet genoeg aan hart en ziel. Verkregen op 26 november 2022 via https://www.academia.edu/42123149/_En_met_geheel_uw_verstand_Leraar_heeft_niet_genoeg_aan_hart_en_ziel.

Volwassenen en kinderen

Pieter Boshuizen

Pedagogen en onderwijskundigen maken vaak onderscheid tussen kinderen en volwassenen. Maar welke rechtvaardiging is er eigenlijk voor dit onderscheid? En doet dit onderscheid wel recht aan wat er gebeurt in onderwijs en opvoeding? 17 november 2021 verscheen een blog van Jan Bransen op de site van het NIVOZ, waarin precies deze vragen worden opgeworpen. Volgens Bransen is het idee dat kinderen en volwassenen fundamenteel van elkaar verschillen, een grote vergissing.

Kinderen maken vanaf het begin al deel uit van de wereld, dus dan kun je ze ook niet in de wereld 'inleiden', zoals veel pedagogen beweren. Bovendien zijn het juist volwassenen die de wereld grotendeels hebben verpest. Wat hem betreft moeten we het krampachtige onderscheid tussen kind en volwassenen loslaten, en onderwijs en opvoeding gewoon moeten zien als mensenwerk, waarin iedereen een eigen rol te spelen heeft. In deze bijdrage reageer ik op de kritiek van Bransen en leg ik uit waarom het onderscheid tussen volwassenen en kinderen wel degelijk van waarde is.

De kritiek op het onderscheid tussen volwassenen en kinderen, zet mij als onderwijspedagoog aan het denken. Ook ik denk dat het cruciaal is om opvoeding mensenwerk te laten zijn. Ieder kind is vanaf het prille begin mens, en verdient een menswaardige benadering. Toch ben ik het niet eens met de conclusie dat het onderscheid tussen volwassenen en kinderen onnodig is.

Sterker nog, ik geloof dat het noodzakelijk is om het verschil tussen kinderen en volwassenen te erkennen. Het is natuurlijk waar dat kinderen vanaf het begin deel uitmaken van een gedeelde wereld. Als volwassene trek je samen met het kind in die wereld op. In het ontdekken van de wereld, zijn volwassenen en het kind echter niet gelijk. Het kind is namelijk afhankelijk van de volwassene in de kennismaking met de wereld en het vinden van een eigen plek daarin. De afhankelijkheid van kinderen heeft in iedere fase een andere gedaante, maar de rode lijn is dat de volwassene in elke fase wel degelijk een specifieke verantwoordelijkheid heeft. Hieronder vier voorbeelden om de afhankelijkheid van kinderen ten opzichte van volwassenen te schetsen.

Als je een mens van zes maanden oud in een supermarkt legt en geen enkel ouder mens hem helpt, overleeft hij dat niet, ook al is er voldoende voedsel beschikbaar. Een mens van vier jaar heeft een ouder mens nodig om hem erop te wijzen dat die figuren op papier, symbool staan voor klanken en getallen. Een mens van acht jaar hoort van een volwassene de verhalen van vroeger en ontdekt dat er al heel veel mensen hem zijn voorgedaan. En een mens van vijftien jaar ontdekt langzaam maar zeker dat de volwassenen de wereld goeddeels aan het verpesten zijn, en kan kiezen zich daartegen te verzetten. Het kind is dus al deel van de wereld, maar onder begeleiding van volwassenen wordt die wereld groter en complexer. De opdracht van de volwassene is om die kennismaking te doseren en te structureren. Geleidelijk maak je kennis met een wereld van taal, cultuur en politiek

en vind je een eigen plek. Hannah Arendt spreekt van een 'tweede geboorte', omdat je op een gegeven moment ook politiek 'ter wereld' komt en als persoon kunt handelen. Dat wij bedenken dat dit rond het achttiende levensjaar gebeurt, is inderdaad arbitrair, net zoals het absurd is om te beweren dat oudere mensen zich vanzelfsprekend verantwoordelijker gedragen. Op de relatie tussen volwassenen en kinderen valt dus flink wat af te dingen en het is heel zinvol die relatie te blijven bevragen.

Als je je pedagogische opdracht serieus wilt nemen, moet je tegenstrijdigheden intact laten

Het bevragen van de relatie tussen volwassenen en kinderen, moet echter niet uitmonden in een ontkenning van het onderscheid. Dan gooi je het kind met het badwater weg. Je laat het kind over aan zijn lot, door je te verschuilen achter een schijn-gelijkheid. 'Wie ben ik om jou te vertellen hoe de wereld in elkaar zit?'. Dat klinkt progressief, maar als je dat echt in de praktijk brengt leidt dit uiteindelijk tot een pedagogische verwaarlozing. Want van wie moet het kind horen over de wereld, als de volwassene weigert zijn kennis te delen of steeds maar weer de bal bij het kind zelf legt? Natuurlijk moet er in opvoeding en onderwijs altijd sprake zijn van tweerichtingsverkeer en wederzijdse afstemming, maar de volwassene heeft in dat 'verkeer' wel een eigen rol te spelen. Het is namelijk de volwassene die vertrouwd is met de wereld en het kind handreikingen kan doen. Als we werkelijk samen willen bouwen aan een wereld voor ons allen, moeten wij als volwassenen bereid zijn de verantwoordelijkheid onder ogen te zien voor de wijze waarop wij elke nieuwe generatie de wereld aanreiken en helpen hun plek daarin te vinden.

Samenvattend vind ik het volkomen terecht om het onderscheid tussen kinderen en volwassenen te bevragen. Ook snap ik dat het conceptueel aantrekkelijk is om dit onderscheid volledig op te heffen. Dat lost namelijk veel tegenstrijdigheden in het opvoedkundige denken op. En daar ligt precies mijn bezwaar. Opvoeden is namelijk een activiteit die bol staat van tegenstrijdigheden. Als je je pedagogische opdracht serieus wilt nemen, moet je die tegenstrijdigheden intact laten en de middenweg vinden tussen een gelijkwaardige benadering van kinderen en jouw verantwoordelijkheid als volwassene.



Literatuur

Hannah Arendt (1958). *The Human Condition*, Chicago: The University of Chicago Press

Jan Bransen (2021). *Onderwijs als mensenwerk* [blog] <https://nivoz.nl/nl/onderwijs-als-mensenwerk>

Buitenspelen

Laura de Ridder

September, groep 4. Ik ben met de klas naar het skatepark in de buurt gegaan. Je kan er omhoog rennen bij de verschillende schansen en de kinderen verzamelen zich daarboven op. De stagiaire - net zeventien - doet ook mee. Ze tast met de groep spelregels en afspraken af. De sfeer is gemoedelijk: de kinderen rennen lachend achter elkaar aan. Ze skeeleren en spelen tikkertje. Op mijn ronde klets ik wat met de kinderen, die ik zo aan het begin van het schooljaar nog moet leren kennen.

Op zeker moment slaat de sfeer bij de schans om. Waar de kinderen elkaar eerst hielpen de schans op te klimmen, duwen ze elkaar er nu vanaf. Omdat de stagiaire erbij staat, geef ik haar de ruimte de leiding te nemen. Hopelijk lukt het haar de situatie ten goede te keren. Ik ben alweer een eindje verderop, als een kind mij roept: Nena heeft 'ik haat je' gezegd tegen de stagiaire.

Als ik terugloop naar de schans, zie ik Nena niet. Na een tip van een klasgenoot zie ik haar onder de schans staan, met gefronst voorhoofd en haar armen stijf over elkaar. Even maak ik oogcontact met de stagiaire verderop. Ik meen een verbaasde blik in haar ogen te zien. Nena staat er gefrustreerd bij. Ik vermoed dat het spel niet heeft uitgepakt zoals zij had gewild.

Een band zoals ik die zou willen hebben, is er nog niet. Nu komt het erop aan

Een band zoals ik die met Nena zou willen hebben, is er nog niet. Nu komt het erop aan. Enerzijds wil ik

tegemoetkomen aan het appel dat ze op mij doet: zie mij, hoor mij! Anderzijds wil ik haar ook een grens bieden. Als Nena wat op adem is gekomen, hurk ik naast haar neer. Ze heeft nog steeds haar armen over elkaar en ze kijkt boos. Ik vraag: 'Wat zou er gebeurd zijn waarom jij er zo verdrietig en boos uit ziet?' Ik hoop dat ze me wil vertellen wat haar zo raakt. Ik zeg: 'Soms gebeurt er iets wat niet prettig voelt, dan mag je daar verdrietig en boos over zijn.' Nena zwijgt. Ik blijf gehurkt naast haar zitten, terwijl ik me afvraag wat ik moet doen. Dit lijkt me een pedagogisch moment zoals Max van Manen (2014) dat beschrijft.

Alles wat ik zeg en doe is gebaseerd op de signalen die ik oppik uit deze situatie. We interpreteren elkaars woorden, gebaren en handelingen. Zij ook de mijne. Ook al zwijgt Nena, toch lijkt er sprake van een dialoog, waarbij we steeds iets lezen in wat de ander laat zien. Dat probeer ik zo goed mogelijk te doen, steeds beseffend dat het ook kan zijn dat ik Nena niet goed versta.

Langzaam maar zeker opent zich een ruimte. Nena laat haar armen zakken en haar blik lijkt zachter; ze draait zich schoorvoetend naar mij toe en begint te vertellen. Het was haar idee geweest om 'jongens tegen de meisjes' te spelen. Ze had verwacht dat de stagiaire in het meidenteam zou zitten, maar die deed mee met de jongens! Dat maakte Nena boos. Nu dat is opgehelderd, hebben we het erover dat je in je boosheid soms dingen zegt die een ander pijnlijk kunnen treffen - daar moet je een beetje mee oppassen. We worden het samen eens dat ze best nog even boos mag zijn, maar dat ze straks gaat zeggen dat haar woorden niet zo bedoeld waren. Ik geef Nena nog een aai over haar rug en stap dan bij haar weg. Juist door ruimte te geven én een grens te stellen, denk ik dat ze kwetsbaar kon zijn en zich openstellen voor wat de situatie van haar vroeg. Ik laat ruimte voor Nena's gevoelens, maar wil haar ook in contact brengen met haar prille verantwoordelijkheid voor



de gevoelens van een ander. Ik ondersteun haar daarbij, door enerzijds naast haar te staan in haar boosheid en anderzijds ook weerstand te bieden aan de manier waarop ze daar uiting aan gaf. Het gaat me niet alleen om Nena's welbevinden, maar ook om opvoeding, om wat pedagoog Gert Biesta subjectivering noemt. Ik koester haar, maar ik daag haar ook – liefdevol – uit om een stapje richting grotere 'volwassenheid' te zetten.

Als ik het skatepark weer op loop, hoor ik achter mij Nena uit haar schuilplaats komen. Ze gaat naar de stagiaire en zegt: 'Hé juf, zo bedoelde ik het helemaal niet hoor.'

Literatuur

Gert Biesta (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Max van Manen (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: Nivoz



Verdriet op het schoolplein

Laura de Ridder

Dikke tranen rollen over de wangen van Arend. Groep 4 speelt buiten en het einde van het schooljaar nadert, de leerlingen zijn moe. Het is mij niet duidelijk waarom Arend zo verdrietig is. Hij is vaker van slag en ik vraag hem wat er is. Arend schudt zijn hoofd en loopt van mij weg. Ik denk dat hij te verdrietig is om te vertellen wat er is.

Arend lijkt iets nodig te hebben om zijn gevoelens onder woorden te brengen, maar op dit moment nemen zijn tranen de overhand. Ik vraag Julias, een klasgenoot van Arend, om eens navraag te doen bij Arend. Het is fijn als kinderen uit de klas voor elkaar zorgen en betrokken zijn bij elkaar. Beide jongens verdwijnen even uit mijn gezichtsveld. De buitenspeeltijd gaat door en net op het moment dat ik mij afvraag hoe het met de jongens gaat, zie ik Arend en Julias deelnemen aan het spel 'politie en boefje'. Het ziet er gezellig uit, er doen een stuk of acht kinderen mee. Ik hoor joelende geluiden van de wegrennende boeven en ik zie dat de politieagenten een plan met elkaar smeden. Ik kijk of ik kan zien hoe het met Arend gaat, maar hij gaat zo op in zijn rol als boef, dat ik geen oogcontact krijg. Julias ziet mijn blik en steekt zijn duim op; ik ben gerustgesteld.

Het verdriet tijdens het buitenspelen doet mij denken aan wat Joop Berding (2016) vertelt over John Dewey, Amerikaans filosoof, psycholoog en pedagoog. Dewey

noemt pedagogische participatie als middel en als doel in de opvoeding. Door kinderen te betrekken in gezamenlijke activiteiten vinden er twee processen tegelijk plaats. Ten eerste geeft een volwassene een kind de kans te oefenen met diens rol in een sociale situatie. Julias heeft Arend op een of andere manier bereikt, waardoor het buitenspelen met elkaar een vervolg kreeg.

Ten tweede beschrijft Berding het proces van het innemen van een positie ten opzichte van elkaar. Ik ben de ene en jij bent de ander. Als de leraar een stap achteruitzet en een kind stimuleert een plaats in te nemen, krijgen kinderen de mogelijkheid hun onderlinge positie uit te vinden. Doordat Julias Arend helpt en ik me terughoud, ontstaat er een ruimte waarin beiden kunnen oefenen met hoe ze met elkaar omgaan. Er is ruimte voor de kinderen om te experimenteren met emoties en het bieden van hulp.

Julias ziet mijn blik en steekt zijn duim op

De school kan een ruimte zijn waar geheel vrij geoefend kan worden. Soms nodig je als leraar een kind uit iets nieuws te proberen of iets wat eerder niet lukte, opnieuw te proberen. Op school krijgt een kind de aandacht en de tijd om te oefenen en om kennis en ervaringen op te doen (Masschelein & Simons, 2021).

Na het buitenspelen praat ik met de kinderen over de speeltijd op het plein. Leo, Anna en Nika hebben met elkaar verstopperijtje gespeeld in de bosjes en een aantal jongens hebben met elkaar gevoetbald. Daar was wat onenigheid over de puntentelling, maar dat hebben de kinderen met elkaar kunnen oplossen.

Ava was het opgevallen dat Arend zo verdrietig was en ze vraagt hem hoe het nu gaat. Arend vertelt heel rustig dat hij ook heel verdrietig wás en dat hij blij was dat Julias hem kwam opzoeken. Ik vraag hem wat er fijn aan was. Arend vertelt dat hij een vriend nodig had en dat Julias op dat moment een goede vriend voor hem was. Julias kijkt trots de groep rond.



Literatuur

Joop Berding (2016). *Ik ben ook een mens*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Jan Masschelein & Maarten Simons (2021). *De lichtheid van het opvoeden*. Leuven: Lannoo Campus.

Verbindend gezag

Marjon de Boer-Bruggink

‘Dan ben ik morgenochtend bij jou in de klas’. Zo sprak de schoolleider van de basisschool waar ik twee dagen zou invallen. Het was de afronding van een kort evaluatiegesprek na invaldag één. Ik was net klaar met de pabo en had bij mezelf gedacht: dat ga ik wel even doen. Dat invallen. Juf zijn. Alle studiepunten waren immers behaald: alle werkstukken uitgewerkt, alle toetsen getoetst, alle stages doorlopen en alle portfolio’s geschreven. En dan, dan ben je juf. Ik was er klaar voor, zo was mijn stellige overtuiging.

Hoe het was gegaan, die eerste dag? Tsja. Heel eerlijk: de dag in groep 4 was lang, vermoeiend en verwarrend geweest. In ieder geval voor mij. De kinderen hadden geen boodschap aan me, zo leek het. Ik deed er niet toe. Ze luisterden niet. Het was chaotisch. Ik drong niet door. Ik was hun juf niet. Dat werd me wel duidelijk.

Door deze ontregelende ervaring was ik ineens niet meer zo zeker van mijn zaak. Was ik er wel klaar voor om juf te zijn? Kon ik het eigenlijk wel? Ze zou komen kijken, zei de schoolleider. Kijken hoe ik het verkeerd aanpak, dacht ik. En dan hoef ik hier niet meer te komen invallen.

Nadat ik moed bij elkaar had geraapt, fietste ik naar huis. Daar kon ik alleen nog maar denken aan goede tips en trucs om het veel beter aan te pakken, op dag twee. Wat had ik daarover geleerd, geschreven en hoe had ik daarop gereflecteerd? Wat moet je dan doen? En wat werkt dan écht goed, in zo’n situatie?

De volgende morgen kwam de schoolleider in de klas. En nog voordat ik kon beginnen met mijn zorgvuldig gekozen interventies, ging ze zitten en sprak met warme, krachtige stem: ‘Jongens en meisjes van groep 4. Juf Marjon en ik willen wat bespreken. We hebben namelijk gemerkt dat het

gisteren niet zo goed ging in de klas. Dat kan gebeuren. Maar, juf Marjon en ik weten ook dat jullie ontzettend goed kunnen werken. Juf Marjon en ik gaan er dan ook vanuit dat het vandaag een stuk beter gaat. Wat kunnen we samen bedenken en wat zullen we daarover afspreken?’ Ik keek opzij, verbaasd en verrast. Maar vooral opgelucht. Ze kwam mij helemaal niet de maat nemen. Ze kwam de kinderen niet rechtzetten. Ze kwam vertrouwen uitspreken in de groep en in mij. In ons samen. Ze kwam mij ondersteunen en mijn gezag legitimeren. Ze stond naast me. Na wat goede ideeën van de kinderen en een kleine knipoog mijn kant op, vertrok ze vrolijk uit het lokaal en konden wij beginnen aan dag twee. Groep 4 en ik en de schoolleider.

Ze sprak vertrouwen uit in de groep en in mij

Pas later, veel later, vond ik woorden die betekenis aan deze ervaring konden geven. Aan wat ik dacht en voelde op dat moment. Dat gezag niet wordt vormgegeven vanuit macht, maar vanuit verbinding (Wiebenga & Faasen, 2017). En dat, vanuit horizontale autoriteit, gezag wordt gedeeld met andere gezagsdragers. En hoe je elkaars gezag legitimeert, door er samen in te gaan staan in plaats van dat je er alleen vóór staat. Ik denk er nog vaak aan. Dat niet-weten niet hoeft te betekenen dat je harder moet werken, beter voorbereid of meer ‘in control’ moet zijn. Dat er ruimte kan ontstaan door je te laten bijstaan en dat je vanuit daar, soms onverwacht, gewoon weer verder kunt. Zoals de schoolleider die, misschien onbewust, werkte vanuit verbindend gezag met als doel om de kracht van leerkrachten te versterken en een gevoel van onmacht verminderen (Bom & Wiebenga, 2017). Gewoon, door er te zijn en het samen te doen.

Literatuur

Hans Bom & Eliane Wiebenga (2017). *Met een passende attitude wordt een interventie pas waardevol*, Tijdschrift voor Psychotherapie. 46(4), 276-293

Eliane Wiebenga & Erik Faasen (2017). *Verbindend gezag in het onderwijs*, JSW, 4, 6-9

Een kind verstoort de les

Hester IJsseling

Tijdens een pedagogisch gesprek met leraren in opleiding vertelt een van hen over een jongen die steeds door haar les heen roept. Ze zegt: 'Ik heb hem aangesproken op zijn gedrag. Hij zegt dan dat hij beter zal opletten, maar even later is het toch weer raak.' Gisteren nog, tijdens de rekenles. 'Wat dacht je toen hij door de klas riep?'

Ik dacht: daar gáán we weer! Waarom houdt hij zich niet aan onze afspraak?' 'Wat voelde je op dat moment?' Mijn vraag lijkt verwarring te veroorzaken. 'Tja, wat voelde ik...' Uiteindelijk wil ze na wat doorvragen wel zeggen dat ze ergernis voelde, maar ze lijkt te vinden dat ze die niet mocht laten merken, toen niet en nu tijdens het gesprek eigenlijk ook niet. Maar oké, toegegeven, er wás ergernis, want ze wilde ongestoord haar les kunnen geven. Ik nodig haar uit om wat meer uit te zoomen, om wat meer in de verte te kunnen kijken, voorbij de behoefte aan rust in de tent. 'Wat wilde je? Welke waarde stond op dat moment op het spel, in jouw optiek?' Ook dat blijkt niet eenvoudig te zeggen. Wat ze deed, kan ze gemakkelijker verwoorden: 'Ik sprak hem aan op zijn gedrag' en 'Ik sprak mijn verwachtingen uit.' Ze handelde deels al volgens het boekje, maar het is alsof ze zelf nog buiten beeld blijft.

Open staan voor wat er van de andere kant komt

'Wat denk je dat die jongen van jóu verwacht?' Eerst begint ze opnieuw te vertellen wat zij van hém wilde. Het duurt even voordat ze begrijpt dat ik het andersom bedoel.

Ze valt stil. In haar blik zie ik de vertwijfeling: wat hij van mij verwacht? Alles lijkt plotseling in een ander licht te verschijnen. Welja, dat kind kijkt ook naar mij, dat wil ook iets van mij... Zo lijkt het besef door te breken van iets dat ze natuurlijk allang weet, maar waar ze nog niet naar lijkt te handelen: dat de jongen tegenover haar een binnenwereld heeft vol gevoelens en gedachten. Ineens is ze bereid zich te laten onderbreken en in de afgrond te staren van het niet-weten: wat voel ik, wat wil ik? Wie is dat daar, tegenover mij? Ze durft zich bloot te geven en laat zich het vuur aan de schenen leggen, want ze wil een goede leraar worden die niet weggijkt als het ingewikkeld wordt.



Een kind dat mijn les verstoort, is een ander mens met wie ik contact moet zien te maken. Ik kan met hem een echt gesprek voeren over wat we van elkaar nodig hebben, hoe we elkaar van dienst kunnen zijn en waarom dat goed zou zijn voor alle partijen. Met iemand spreken is iets heel anders dan het eenrichtingsverkeer van dingen uitspreken of iemand aanspreken. Het is ook openstaan voor wat er van de andere kant komt. Ecologisch pedagoog Karel Mulderij laat in zijn onderzoek zien wat leraren van kinderen kunnen leren door met hen in gesprek te gaan. En Gert Biesta benadrukt met zijn 'pedagogiek van de onderbreking' hoe je een kind iets in de weg kunt leggen om van te leren, maar andersom kun je als leraar ook iets leren van een kind dat jou onderbreekt.

Want zo'n kind doet een appel op jou, al weet het zelf misschien nog niet goed wat het beweegt en wat het zeggen wil. Als je iets met een leerling wilt bereiken, dan kom je er niet met kennis en vaardigheden alleen. Het vraagt om verbinding met je eigen binnenwereld én met die van de ander. Ook in de rekenles.



Literatuur

Ben Baarda & Lieke Drukker (2012). Creatief communiceren met kinderen. Groningen: Noordhoff

Gert Biesta (2017). The rediscovery of teaching. New York/Londen: Routledge.

Karel Mulderij (2005). Blind vertrouwen in eigen kunnen. Kleine antropologie en fenomenologie van het onderwijzen. In: Levend leren. Red. Hans Jansen. Utrecht: Agjel.



Een taart van klei

Jeannette Benschop

Als ik aan het eind van de middag de hoek omsla om naar buiten te lopen komt mijn collega verwilderd aanrennen. 'Kun jij me helpen? Ik kan niemand vinden en het gaat echt niet meer met Kevin in de klas.' Ik loop met haar mee en onderweg vertelt ze me dat hij niet meer wil luisteren en met spullen is gaan gooien en kinderen pijn doet. In de klas zie ik hem om het hoekje bij de deur aan een tafeltje zitten. Zo op het oog weer rustig met een cijferlotto. 'Ja het ziet er nu weer rustig uit maar net vloog alles nog door het lokaal': zegt mijn collega. 'Ik kan zo echt geen lesgeven'.

Ik hoor aan haar stem dat de rek er voor haar helemaal uit is. 'Kom maar even met mij mee', zeg ik tegen Kevin. Ik ben eigenlijk verbaasd dat hij dit zonder tegenstribbelen doet. Hij neemt de lotto mee. We gaan ergens op de gang aan een tafel zitten en hij begint de stukjes uit de lotto te halen. Ineens zegt hij: 'Ik wil niet dat ze mijn moeder gaan bellen'. Ondertussen is hij bezig met het maken van de lotto. Het valt me op dat hij moeite heeft met het maken ervan. Ik besluit ander materiaal te halen. Zachtjes kom ik het lokaal binnen, waar een geur van sinaasappels me tegemoet komt. In de kring wordt gesmuld. Met een bak klei loop ik terug naar de tafel waar Kevin zit te wachten. We gaan allebei een beetje kneden met het materiaal en al snel zijn we samen een verjaardagstaart voor hem aan het maken. 'Denk je dat ik weer geschorst word?' vraagt hij me. Terwijl ik een kaarsje rol en op de taart zet, zeg ik: 'Ik weet het niet'.

Een woordeloze ontmoeting

Jeannette Benschop

Terwijl de zon laag door het raam naar binnenvalt en de klas in een oranje gloed zet, vraag ik aan Nouri: 'Heb je zin om te tekenen op het bord?' Ik maak met mijn arm een uitnodigend gebaar. 'Ik heb de mooie doos met krijtjes gepakt, kijk' – en ik wijs naar de doos die al klaarligt. Ik zie zijn ogen oplichten. 'Vind je dat leuk?' Ik blijf vragen stellen maar verwacht geen antwoord, want ondanks dat hij al een half jaar in mijn klas zit, heb ik zijn stem nog nooit gehoord.

Meestal lukt het me om in de zogenoemde 'gouden weken' na de zomervakantie, een relatie op te bouwen met de kleuters die nieuw binnenkomen. Na een periode van aftasten krijgt de groep langzaam vorm. Er zijn altijd wel katuitdeboomkijkers die eerst eens willen zien waar ze nu beland zijn. Meestal duurt het een paar dagen tot het te verleidelijk wordt om mee te gaan doen. Vaak is het tijdens het buitenspelen dat een kind vergeet dat het spannend is om in de kleuterklas te zitten. Maar niet ieder kind laat zich zo makkelijk kennen.

Niet ieder kind laat zich zo makkelijk kennen

Nouri was zo'n jongen. Een tenger gebouwd mannetje met een zachte uitstraling dat toch op zijn stille manier nieuwsgierig aanwezig was. Meestal koos hij voor de huishoek waar hij dan stil aan tafel zat te genieten, terwijl de kinderen om hem heen hem al kletsend van thee voorzagen. Er was al een gesprek met zijn ouders geweest, die zich zorgen maakten omdat hij buitenshuis niet sprak.

Ik stelde hen beiden en ook mezelf gerust, want ik zag dat Nouri wel open stond voor contact met mij en kinderen in de klas, maar ik begreep hun zorg ook. Ik vroeg ze om het nog even tijd te geven.

Maar ondanks alle welwillendheid was er geen vooruitgang. Dat deed langzamerhand ook iets met mij. Ik vroeg me af: Pak ik het niet goed aan - moet hij naar een specialist - wat als het niet overgaat? Maar als ik naar hem keek en zag met hoeveel plezier hij deelnam aan het groepsgebeuren, wat maakte het dan uit dat hij niet sprak? Door goed naar hem te kijken zag ik ook dat we een gemeenschappelijke liefde deelden: tekenen.

Op het bord teken ik een cirkel

Ik zie een lach op zijn gezicht komen, terwijl hij richting de stoel loopt die ik al voor hem heb klaargezet. Ieder op een klein stoeltje, zitten we voor het bord. Ik kies een krijtje uit de doos en houd de doos ook aan Nouri voor. Op het bord teken ik een cirkel. Hierin zet ik een streep. Met ingehouden adem wacht ik af of hij iets gaat doen. Heel voorzichtig zet hij in de buurt van mijn streep een dun, bibberig lijntje. Ik voel me van binnen warm worden en zonder hem aan te kijken teken ik nog een streepje op een andere plaats in de cirkel. Ik voel naast me hoe zijn arm omhooggaat en zie dat hij er als antwoord een streepje naast zet. Dan teken ik een rondje. Nu, sneller dan daarvoor, zet hij ook een rondje in de cirkel. Zo gaan we door en als ik zie dat zijn lijn steviger wordt, durf ik het aan om de rollen om te draaien. Dicht naast zijn streep plaats ik die van mij. Ik voel hem even inhouden en dan zet hij een rondje neer, wat ik meteen

weer beantwoord met een rondje ernaast. Hij komt steeds verder los en wisselt van kleur en vorm en ik doe niets anders dan hem volgen. Al die tijd wordt er niet gesproken en toch is het op een bepaald moment duidelijk dat de tekening klaar is. We kijken elkaar aan en ik voel om mijn mond een glimlach groeien als ik zijn glunderende blik zie.

Het heeft nog maanden geduurd voordat ik Nouri's stem voor het eerst hoorde, maar hij nodigde me wel uit om samen te tekenen. Dit gaf mij het vertrouwen om hem de tijd te geven die hij nodig had.

Max van Manen wijst erop dat op het moment dat je een kind labelt (met Selectief Mutisme of met ADHD, ASS, ODD enz.) onmiddellijk de neiging opkomt om in je plunjezak vol professionele trucs te duiken en tevoorschijn te komen met een of andere interventie, therapie of medicatie.

Deze labels verhinderen je, voeling te krijgen met wat er tussen jou en een kind gebeurt. Ze sturen je ongewild een bepaalde richting in, door de moeilijkheid waarmee je te kampen hebt voor te stellen als een aandoening van het kind – een objectief feit, los van wie of hoe jij, als leraar, bent.

Je zou er haast door vergeten dat het uiteindelijk aan jou is om uit te vinden hoe jij als leraar contact gaat maken met een kind als Nouri – hoe kwetsbaar die zoektocht ook is.



Literatuur

Geert Kelchtermans (2008). *'Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid.'*
In: Stevens, L. (red.) *Leraar wie ben je? Antwerpen/Apeldoorn: Garant.*

Max van Manen (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen.*
Driebergen: NIVOZ

Nawoord

Hester IJsseling

Leraren vertellen verhalen. Er was een leerling in tranen vanwege een toets en een leraar die zich afvroeg wat dat van haar vraagt. Hoeveel begrip moet ik tonen? In hoeverre moet ik vasthouden aan de waarde van die toets, en zeggen: hup, uithuilen en door? Hoe kan ik tegenspel geven aan de druk van ouders zonder de relatie onder druk te zetten?

Er was een docent die zich afvroeg hoe hij de associatieve stroom aan ervaringen kon kanaliseren die ontsprong aan de bron die hij met zijn vraag had aangeboord: 'Wat versta jij onder burgerschapsvorming?' Hij vroeg zich af: hoeveel ruimte moet ik laten en hoeveel richting moet ik geven?

Er was een leraar die een ongebruikelijk verzoek kreeg van een leerling, in rouw verzonken. Wat stond hem nu te doen? Hoeveel moest hij meebewegen, hoeveel loslaten, hoeveel vasthouden aan bestaande afspraken? Er was een leraar op het schoolplein die weloverwogen niet ingreep, maar met aandacht en zorg ruimte liet en er – zonder enige garantie – op vertrouwde dat de kinderen op het plein er voor elkaar zouden zijn.

Er was een leraar die een kind de tijd gunde om op z'n eigen tijd en in z'n eigen tempo op z'n heel eigen manier tevoorschijn te komen. Die standvastigheid toonde en weerstand bood aan de haast waarmee een kind dat niet aan de norm beantwoordt, tot een probleem wordt gereduceerd dat snel moet worden opgelost. Een leraar die de kracht had om, om met Cornelis Verhoeven te spreken, te verwijlen in het ongewisse en te wonen in het uitstel. En er was een schoolleider die een beginnende leraar de

ruimte bood om op haar eigen tijd en in haar eigen tempo op haar heel eigen manier tevoorschijn te komen, en die naast haar stond terwijl ze haar weg zocht. In elk van de verhalen probeerde iemand een kind of een jong mens op weg te helpen in de wereld, in het besef dat we als het erop aankomt niet de controle hebben over wat er met onze initiatieven gebeurt en dat we nooit zeker weten of we het goede doen. Er is steeds een spanningsveld tussen een structuur (een lesplan, een toets, een werkvorm, een label, een rooster, een orde) en iets wat zich in die structuur niet laat vangen, iets wat daartegen in verzet komt of daaraan wil ontsnappen. Alle verhalen vertellen over een ervaring met iets wat ontsnapt, wat zich niet eenduidig laat definiëren – en hoe een leraar zich daartoe verhoudt.

We proberen zo dicht mogelijk bij de ervaring te komen

In ons onderzoek proberen we – aan de hand van hermeneutische en fenomenologische denkprincipes – zo dicht mogelijk bij de geleefde ervaring te komen, vanuit het gezichtspunt van de eerste persoon. Langs die weg willen we in herinnering brengen wat in het dominante 'rekenende denken' uit het zicht raakt en vergeten wordt. Het rekenende denken – zo noemt de filosoof Martin Heidegger het denken dat alles wil tellen en meten en zekerstellen, om het rationeel te kunnen verklaren, om er rekening mee te kunnen houden en er rekenschap van te kunnen afleggen en het zo te kunnen beheersen.



Wij proberen een ander denken te oefenen, door ons open te stellen voor wat er komt in al z'n veelvormigheid en veelzinnigheid en te aanvaarden dat ons denken en dat wat we proberen te begrijpen, nooit helemaal zullen samenvallen.

In de ervaringsverhalen die we als onderzoekers verzamelen, proberen we iets wezenlijks op te vangen als in een kommetje, en staan we stil bij wat verborgen blijft, zonder het te forceren zich kenbaar te maken en zonder er schijnzekerheden voor in de plaats te zetten. We trekken ook nauwelijks conclusies, want conclusies sluiten het denken af waar zorgvuldig verder denken en aandacht schenken nodig blijft. De vraag is niet: hoe kunnen we dat ongreepbare ook nog uit z'n schuilplaats jagen en aan onze speer rijgen.

De vraag is: hoe zorgen we dat we niet vergeten dat er aan ons denken een grens is en dat al onze plannen met onzekerheid gepaard gaan; hoe eerbiedigen we die grens en hoe helpen we kinderen en jonge mensen en leraren met die eerbied op weg.

Literatuur

Hans-Georg Gadamer (2014) Waarheid en methode. Nijmegen: Vantilt.

Martin Heidegger (2014). De vraag naar de techniek. Nijmegen: Vantilt.

Max van Manen (1990). Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Londen: Althouse Press.a

Cornelis Verhoeven (1999). Inleiding tot de verwondering. Eindhoven: Damon.

Onze manier van samen onderzoeken

Een kijkje in de praktijkgemeenschap Professionaliseren met hart en ziel

Hester IJsseling

De onderwijsverhalen die je in dit boekje vindt, komen voort uit de activiteiten van ons lectoraat. Om een idee te geven van de manier waarop we werken, bieden we hieronder een kijkje in onze keuken. Dat doen we zonder de pretentie dat we daarmee het hele verhaal vertellen, want er is altijd nog meer over te zeggen. De kopjes geven verschillende aspecten aan van wat we doen, zonder dat er per se van opeenvolging sprake is. Soms vloeit het een uit het ander voort, soms lopen verschillende dingen door elkaar of naast elkaar. Maar altijd beginnen we midden in de onderwijspraktijk en altijd keren we daarnaar terug. Want daar gebeurt het.

Handelen, beleven, ervaren, omgaan met de dingen

Het lectoraat Professionaliseren met hart en ziel is georganiseerd als een praktijkgemeenschap. We hebben een gemeenschappelijk thema: de pedagogische dimensie van onderwijs. We hebben elk een eigen onderwijspraktijk – als pabodocent of als leraar basisonderwijs. De ervaringsverhalen die we in de praktijk ophalen, vormen vertrekpunt en ijkpunt van het onderzoek. De academische achtergrond loopt uiteen: sommigen hebben een bachelor of een master degree, anderen zijn gepromoveerd. We pendelen tussen onderwijspraktijk en onderzoekspraktijk

heen en weer.

Leraaronderzoeker Jeannette, die zich bezighoudt met het thema speelruimte, maakt op een dag in haar klas mee hoe een plat opgevouwen kartonnen doos plotseling verandert in een huis, op het moment dat die doos openklapt en er opeens acht kleuters inzitten. Ze laat zich inspireren door de gebeurtenissen die zich vervolgens tussen haar en de kinderen ontvouwen. Het zet haar aan het denken over de mate waarin dit iets is wat haar overkomt en in hoeverre ze zich vrij voelt om in te spelen op wat er gebeurt.

Vertragen, bezinnen

Eens per maand komen we bij elkaar om stil te staan bij gebeurtenissen in de onderwijs- en onderzoekspraktijk.

Jeannette vertelt tijdens een bijeenkomst wat ze heeft meegemaakt met de kartonnen doos. Door heel gericht vragen te stellen die de ervaring in levendige details naar boven halen, plaatsen we met elkaar de rijkdom van deze concrete ervaring in het licht.

Je inlaten met anderen

In de gedachtewisseling over ervaringen komen we in aanraking met de veelvormigheid en meerstemmigheid in gezichtspunten. In de dialoog wordt het uitzicht verruimd en het zekere weten aan het wankelen gebracht. We laten ons onderbreken en bevragen, terwijl we ons in het verhaal van de ander proberen te verplaatsen.

Met elkaar pluizen we de gebeurtenis met de kartonnen doos uit en roepen die zo levendig in ieders verbeelding op, dat iedere deelnemer zich in de situatie kan verplaatsen. Dan formuleert ieder voor zich een zin: 'Op het moment dat al die kleuters ineens in de doos zaten, dacht ik..., voelde ik..., wilde ik...' Die zin is voor iedereen anders, omdat iedere deelnemer z'n eigen persoon, lichaam, biografie, stemming, dispositie, wil etc. met zich meebrengt.

Taal en technieken vinden

We zoeken met elkaar naar taal om ervaringen onder woorden te brengen. We onderzoeken het dominante taalgebruik en stellen daar vragen bij. We ontwikkelen technieken waarmee we de geleefde ervaring aan het licht kunnen brengen, hoe we dat ook in gesprekken met anderen kunnen doen. Bijvoorbeeld middels het fenomenologisch interview en het pedagogisch gesprek. We zoeken ook naar manieren om de opgehaalde verhalen vruchtbaar te maken voor de praktijk.

Nadat het transcript van het gesprek over de kartonnen doos is bewerkt tot een bondig verhaal, raken we als praktijkgemeenschap in gesprek over de vraag, van wie het verhaal eigenlijk is (van de verteller of van de schrijver of van beide?). Hoe zouden de gespreksvorm en de opgehaalde verhalen behulpzaam kunnen zijn om het handelen van leraren te versterken?

Interpreteren: wat staat ons te doen?

We proberen te duiden wat in de ervaringsverhalen op het spel staat en wat dat van ons vraagt - en gaan daarover met elkaar in gesprek.

Jeannette had de opdracht een thema te introduceren in haar groep, net als haar collega's in de parallelklassen. Er was in het team een plan gemaakt met criteria waaraan die introductie zou moeten voldoen. Het had haar aan het denken gezet over de speelruimte die ze ervoer als leraar, om in te spelen op wat er uit de kinderen kwam, ook als ze daarbij afweek van het plan. In de praktijkgemeenschap bespreken we welke pedagogische waarde daar voor haar (en voor ieder van ons) op het spel stond, en wat dat van haar vraagt als leraar (en van ieder van ons).

samen onderzoeken in praktijkgemeenschappen

handelen
beleven ervaren
'opgaan in de
dingen'

interpreteren
'wat heb ik te
doen?'

bronnen
raadplegen
& verbanden
leggen

taal en
technieken
vinden

vertragen
bezinnen 'wat
gebeurt hier?'

je inlaten met
anderen 'wat
zie jij?'

weer handelen,
gevoed, bewuster,
beter afgestemd en
toegerust

praktijken
& inzichten
publiek maken



Bronnen raadplegen en verbanden leggen

We lezen met elkaar teksten, luisteren podcasts, bekijken films etc. - bronnen die ons voeden en aan het denken zetten. We leggen verbanden tussen wat we in de praktijk meemaken en de concepten die we ontleen aan wat we lezen. Tijdens bijeenkomsten wisselen we daarover met elkaar van gedachten. Door de uitwisseling openen zich nieuwe perspectieven en wordt het uitzicht verruimd.

Postdoc-docentonderzoeker Jos en Hester, de lector, die beide het boek Waarheid en methode van de filosoof Hans-Georg Gadamer bestudeerd hebben, zien een verband met het daarin besproken thema 'ervaringsleren' of 'leren van wat ons overkomt'. Ze brengen de inzichten die zij bij Gadamer hebben opgedaan ter tafel. Met elkaar verkennen we hoe die inzichten onze interpretatie van ervaringsverhalen kunnen verrijken.

Weer aan het werk

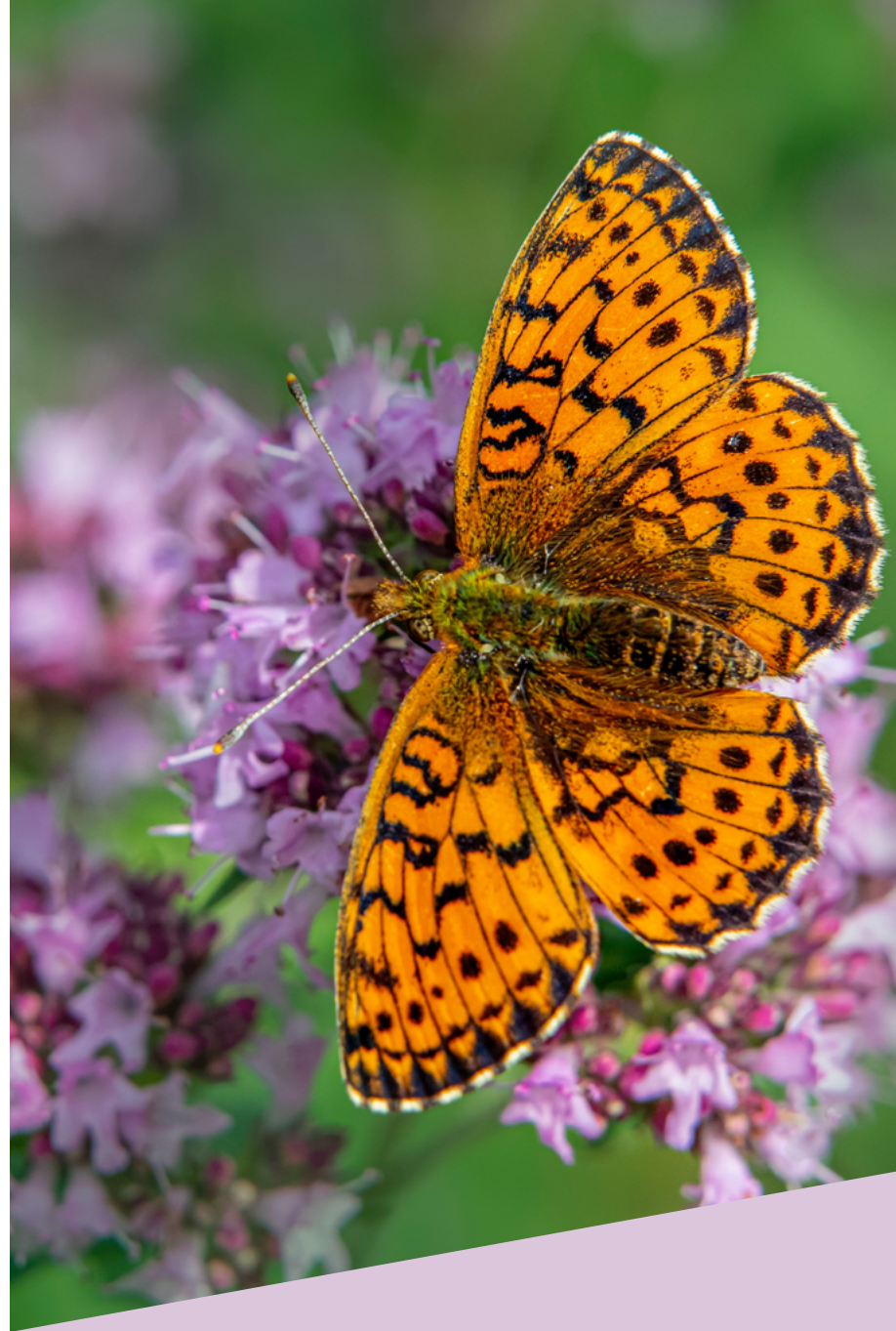
We gaan weer aan het werk in de eigen onderwijspraktijk, gevoed door wat we samen hebben verkend - veranderend, vrijer denkend, ontvankelijker voor wat zich voordoet in de klas en wat dat allemaal te betekenen heeft. We maken weer dingen mee, waarover we elkaar vertellen de volgende keer dat we bij elkaar komen.

Leraaronderzoeker Laura vertelt dat ze in een teamvergadering op school iets gezegd had toen het ging over onrust bij de ouders na een beslissing die de school had genomen: 'Misschien is het niet per se erg dat onze beslissing tot onrust leidt. Misschien moeten we het gewoon wat tijd geven. Die onrust toelaten en in gesprek blijven.' In de praktijkgemeenschap zei ze daarover later: 'Ik dacht: Hee, ik draag het gedachtegoed van het lectoraat uit!'

Praktijken en inzichten publiek maken

De deelnemers geven workshops, verzorgen nascholing, schrijven blogs en artikelen in vaktijdschriften en peer reviewed journals – om een breder publiek deelgenoot te maken van ons lectoraatswerk en te peilen hoe het wordt ontvangen op de basisschool, de pabo, door bestuurders, adviseurs, beleidsmakers en op academisch niveau. We steunen elkaar als collectief, 'pluggen' elkaar in elkaars netwerken en trekken in wisselende formaties op.

Leraaronderzoekers Jeannette, Haitske en Laura organiseren denkruimte voor hun collega's op school, gaan met hen in gesprek over hun ervaringen en schrijven blogs uitgaande van hun eigen belevenissen in de klas. Docentonderzoeker Jos schrijft een artikel voor een peer reviewed journal over ervaringsleren bij Gadamer en door Gadamer geïnspireerde pedagogen. Zijn lessen aan pabostudenten worden gevoed door de bevindingen in de praktijkgemeenschap. Lector Hester haalt op een internationaal congres in haar voordracht een ervaringsverhaal aan en plaatst het in een conceptueel kader. Docentonderzoeker Pieter en leraaronderzoeker Laura bouwen aan relaties met onderzoekers van andere hogescholen verbonden aan het consortium van Radiant Lerarenopleidingen. De leden van de praktijkgemeenschap geven en vragen elkaar feedback om elkaars publieke activiteiten te versterken en zo in toenemende mate een gezamenlijk discours te ontwikkelen en in de wereld te brengen.



Leidraad voor een pedagogisch gesprek

1. Vraag je collega naar een concrete ervaring uit de eigen onderwijspraktijk, een moment waarop die het gevoel had: daar gebeurde iets belangrijks en ik heb daarin een rol gespeeld.
2. Stel om te beginnen alleen verhelderingsvragen, totdat je een filmpje in je hoofd hebt. Houd het zo concreet mogelijk en blijf bij de beschrijving van één gebeurtenis: 'Een keer...', niet: 'vaak' of 'soms'. De dingen die je nog niet goed voor je ziet in wat de ander vertelt, geven je aanwijzingen voor de vragen die je kunt stellen. Schort je oordeel op: geef niet je mening of advies, begin niet over een eigen ervaring waar je aan moet denken, ga niet theoretiseren, denk niet in oplossingen.
3. Help je collega - door vragenstellen - om toe te spitsen op een sleutelmoment.
4. Formuleer samen een zin met de volgende vorm (en schrijf die op): 'Op het moment dat... dacht ik... voelde ik... wilde ik... want...'
5. Stem met je collega af of de woorden goed gekozen zijn, of ze goed uitdrukken wat diegene heeft ervaren.
6. Nu je de situatie samen beschreven hebt, ga je proberen je in het verhaal van je collega te verplaatsen, om vervolgens samen uit te vinden waar het in de beschreven situatie om draait. Gaat het hierom denk je? Of zou het ook daarom kunnen gaan? Stem steeds af met je collega.
7. Probeer nu in gesprek met je collega te achterhalen welke pedagogische waarde verborgen zit in dit verhaal, door vragen te stellen als: Wat stond er voor jou op het spel? Wat gaat je aan het hart in dit verhaal?
8. Schrijf eventueel na afloop het verhaal uit en leg voor aan je collega wat je ervan gemaakt hebt. Vraag of het verhaal diens ervaring goed weergeeft, en hoe die het gesprek ervaren heeft.
9. Noteer voor jezelf je eigen ervaringen met het voeren van het gesprek.



Over de auteurs

Hester IJsseling is lector Professionaliseren met hart en ziel aan Thomas More Hogeschool Rotterdam. Zij is doctor in de filosofie en heeft ruime ervaring als leraar en intern begeleider in het primair onderwijs.

Haitske de Visser is leraar op een Rotterdamse basisschool (RVKO) en als leraar-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Zij is gespecialiseerd in de bovenbouw.

Jeannette Benschop is leraar en intern begeleider op een Rotterdamse basisschool (RVKO) en als leraar-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Zij is gespecialiseerd in de onderbouw.

Jos van den Brand is als senior docent-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Hij is doctor in de empirische religiewetenschappen en doceert godsdienst en levensbeschouwing en onderzoek aan Thomas More Hogeschool Rotterdam.

Laura de Ridder is leraar en intern begeleider op een Rotterdamse basisschool (RVKO) en als leraar-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Zij is gespecialiseerd in de middenbouw.

Pieter Boshuizen is als docent-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Hij is afgestudeerd in pedagogische ethiek en onderwijskunde en doceert pedagogiek aan Thomas More Hogeschool Rotterdam.

Marjon de Boer-Bruggink was als hbo-postdoc-onderzoeker verbonden aan het lectoraat. Zij is doctor in de onderwijskunde en was ten tijde van onze samenwerking docent aan Iselinge Hogeschool Doetinchem. Inmiddels is zij een nieuwe weg ingeslagen.

Dit is een uitgave van het lectoraat
Professionaliseren met hart en ziel,
mede tot stand gekomen met steun
van Verus en RVKO.

Thomas More Hogeschool
Stationssingel 80
3033 HJ Rotterdam