



Hester IJsseling

# Bezield en bezielend onderwijs

*Pedagogiek  
van onderbreking  
en verbinding*



Thomas More  
Hogeschool

Hester IJsseling

# Bezield en bezielend onderwijs

*Pedagogiek van onderbreking en verbinding*

Januari 2020



Thomas More  
Hogeschool

*what is it you  
plan to do  
with your one wild  
and precious life?*

*Mary Oliver*

## Inleiding

Vanavond wil ik jullie een verhaal vertellen. Het verhaal van een persoonlijke zoektocht, die tegelijkertijd meer is dan alleen maar mijn particuliere bekommernis. Het gaat over de zoektocht naar wat goed onderwijs is en wat dat van ons vraagt. De titel van mijn verhaal zegt daar al iets over: voor mij is goed onderwijs bezielend en bezielend onderwijs.<sup>1</sup> Wat me aan het hart gaat, is dat we in het onderwijs zorgen voor de ziel van de kinderen. En om dat te kunnen doen, moeten we zorgen voor de ziel van de leraren en voor de ziel van de docenten die jonge mensen tot leraar opleiden.<sup>2</sup>

Wat ik daarmee bedoel, hoe we daar in het lectoraat *Professionaliseren met hart en ziel* op betrokken zijn, hoe we daar onderzoek naar doen en wat we daarbij tegenkomen - daar wil ik vanavond over vertellen.

In de ondertitel is sprake van een pedagogiek van onderbreking en verbinding. Wat wil dat nu precies zeggen? Elke dag gebeuren er onverwachte, onvoorspelbare dingen in de klas. Grote en kleine dingen waar je, vaak zonder dat je tijd hebt om erover na te denken, wat mee moet.

Je wil met de les beginnen en er is een vlinder in de klas of het begint buiten te sneeuwen. Een regenboog! De moeder van één van je leerlingen is gestorven. Een kind gooit met een stoel. Er gaan er twee met elkaar op de vuist. In het nieuws was er een terroristische aanslag. De wc zit vol met rollen wc-papier. Een kind is weggelopen uit de school. Of je krijgt een kind maar niet vooruit met lezen. En ga zo maar door. Hoeveel kennis en vaardigheden je je als leraar ook eigen maakt en hoeveel structuren onderzoekers en beleidsmakers ook ontwikkelen om je grip te geven op de dingen – het zal altijd zo zijn dat je onderbroken wordt en dan weer op zoek moet gaan naar verbinding. Elke dag weer. Dat hoort bij leraar zijn.<sup>3</sup>

En die onderbrekingen moeten we er, als je het mij vraagt, niet helemaal uit proberen te krijgen. Niet alleen omdat het niet kán, maar vooral omdat het juist goed is dat we niet alles onder controle hebben.

.....  
1 Gert Biesta spreekt van subjectiverend onderwijs (zie o.a. Biesta, G. (2018) p.22-28 'Subjectiverend onderwijs – het curriculum op zijn kop'.

2 Dijn, H. De (2018). p.166-167 'Het geloof in 'het bestaan van de ziel' bestaat niet in het hebben van een theoretische overtuiging, maar in een vorm van inzicht ingebed in een bepaalde manier van zich tot mensen verhouden. Wie gezien de ontwikkelingen van de neurowetenschap denkt dat hij het begrip ziel (of persoon) moet opgeven en dus ook zijn gedrag tegenover mensen moet veranderen, heeft het onderscheid tussen wetenschappelijk en existentieel weten niet begrepen.'

3 Onderwijsraad (2013)

Want juist daar waar de werkelijkheid aan onze greep ontsnapt – in het toeval, in wat ons toeval<sup>4</sup> – daar zit de ruimte waarin mensen hun eigen weg kunnen vinden en een echt mens kunnen worden. Daar zit de vrijheid.<sup>5</sup>

Die barsten in onze plannen zijn geen vloek maar een zegen. Het zijn openingen waarlangs verbinding mogelijk wordt. Of beter gezegd: het zijn de momenten waarop we ervan doordrongen raken dat we altijd al verbonden *zijn* en al steeds met elkaar middenin de onderwijspraktijk staan. In die verbondenheid, daar zit de ziel van het onderwijs.

Daarom denk ik dat het bij de professionaliteit van leraren hoort, je hart open te stellen voor het onbeheersbare en je te laten raken. Ik denk dat het op momenten dat je onderbroken wordt, belangrijk is om weerstand te bieden aan je ongeduld en je hang naar controle – hoe menselijk ook – omdat die de verbinding in de weg staan.

Om dat te kunnen moet je het eerst willen. Daarom probeer ik het verlangen daarnaar te wekken door op allerlei manieren en op allerlei plaatsen in woord en daad een pleidooi te houden voor vertraging, om stil te staan bij het onbeheersbare. Ik probeer in herinnering te brengen dat we mensen zijn – niet: razendsnelle, programmeerbare dataverwerkers of altijd opgeruimde überpedagogen die altijd een antwoord klaar hebben. En overal waar een verlangen begint te kriebelen, probeer ik dat vuurtje aan te blazen, om meer vanuit het hart te gaan werken en vanuit vertrouwen in de mogelijkheid van verbinding, juist op die moeilijke momenten.

Dat is in het kort mijn betoog. Straks zal ik nog meer vertellen over hoe en waarom ik dat probeer te doen en wat ik daarbij tegenkom. Maar eerst keer ik nog even terug naar het begin.

.....  
4 Borgman, E. (2017). p.15 ‘Leven van wat komt [...] vraagt om een eigen manier van onderscheiden en interpreteren van wat er gebeurt. Het vraagt om wat vanouds ‘contemplatie’ wordt genoemd, om een waarneming van wat er aan de hand is die het waargenome beschouwt als een vraag, als een inzicht dat consequenties heeft voor de eigen positie, als een uitdaging, een opdracht.’

5 Biesta, G. (2015). p. 155, onder verwijzing naar Hannah Arendt: ‘de vrijheid om iets tot bestaan te brengen dat nog niet bestond’.

## *Geschiedenis*

De wegen die ik op mijn zoektocht bewandel, hangen samen met mijn geschiedenis. Na de middelbare school heb ik filosofie gestudeerd en daarna ben ik gepromoveerd in de filosofie. Toen ik na mijn promotie postdoc-onderzoeker werd, begon de academische setting me na een tijdje te knellen. De wereld was me te ver weg. Ik heb toen het roer omgegooid en ben in deeltijd de pabo gaan doen. Terug naar de basis.

Vervolgens heb ik veertien jaar in het basisonderwijs gewerkt, als leraar en later ook als intern begeleider. Maar het bloed kruipt waar het niet gaan kan. Na een onderzoeksjaar op mijn school, De Kleine Reus – met dank aan het Leraren Ontwikkelfonds – vond ik mijn bestemming op de Thomas More Hogeschool, dankzij een tip van mijn waarde collega uit Leiden, Aziza Mayo.

Hier past een woord van dank aan Dorothee van Kammen, Lia Zwaan-van Schijndel en Ton Groot Zwaafink, het bestuur van de Thomas More Hogeschool; aan Dick den Bakker en Chris Hermans van Verus, de landelijke Vereniging voor Katholiek en Christelijk Onderwijs; en aan de basisscholen waarmee de Thomas More Hogeschool nauw samenwerkt – de zogeheten convenantpartners – die het met elkaar mogelijk hebben gemaakt dat ik serieus werk kon gaan maken van onderwijsonderzoek. Het stemt me dankbaar, hier op de Thomas More Hogeschool leiding te mogen geven aan het lectoraat *Professionaliseren met hart en ziel*.

## *Opdracht*

Als lector heb ik de opdracht om vanuit mijn kennis en ervaring praktijkgericht onderzoek te doen en leiding te geven aan een onderzoeksgroep. In de loop der tijd hebben zich vier mensen aangesloten bij het lectoraat, die jullie vanmiddag tijdens de workshops hebben kunnen ontmoeten. Rudolf Kampers, docent *Filosoferen met kinderen* op de Thomas More Hogeschool en zelfstandig socratisch gespreksleider en trainer, met wie ik samen een nieuwe gespreksmethodiek heb ontwikkeld, waarover straks meer. Jos van den Brand, onderzoeksdocent en docent *Godsdienst en levensbeschouwing* op de Thomas More Hogeschool, die onderzoekt wat er gebeurt wanneer je in je klas wordt onderbroken door de dood; Pieter Boshuizen, onderzoeker op de Thomas More Hogeschool en docent

*Pedagogiek* aan de Haagse Hogeschool, die onderzoekt wat er gebeurt als je te maken krijgt met maatschappelijk controversiële kwesties die in de klas de kop opsteken; en Roeland Vrolijk, docent *Muziek* op de Thomas More en bij het Rotterdams conservatorium Codarts, die onderzoek doet naar muziek en verbinding in de klas.

Met elkaar ontwikkelen we nieuwe ideeën en praktijken die bijdragen aan goed onderwijs in de opleiding en in de scholen. Het mooie van onderzoek in het hoger beroepsonderwijs is dat het heel dicht bij de praktijk plaatsvindt, liefst midden tussen de leraren en de lerarenopleiders. Daarnaast blijft het voor goed onderzoek ook van belang om ons met enige regelmaat terug te trekken uit de drukte van alledag om na te denken en te lezen en schrijven over wat we in de praktijk meemaken. Om dan daarmee steeds weer terug te keren naar de dagelijkse praktijk van leraren en lerarenopleiders, en daarop af te stemmen in een voortdurende dialoog tussen denken en doen.

## *Ideeën*

Het onderzoek dat we in het lectoraat doen heeft een filosofische inslag. Filosofisch onderzoek is op zoek naar een ander soort kennis dan andere wetenschappen. Een ander woord voor filosofie is: wijsbegeerte, dat wil zeggen, verlangen naar wijsheid. Het is eerder een poging – een oneindige reeks pogingen – om een beetje wijzer te worden, dan het verzamelen van zekere kennis.

Filosofen zoeken geen oplossingen voor problemen, maar proberen nauwelijks te verwoorden vragen tóch te stellen. Ze zoeken niet naar patronen en regel- of wetmatigheden, zoals andere wetenschappers doen, maar willen weten: wat ontsnapt er aan die patronen en modellen die we zo vanzelfsprekend gebruiken? Ze vragen aandacht voor wat we vergeten en proberen wat we vergeten weer in herinnering te brengen. Wijsbegeerte is zodoende ook een verlangen om te *wijzen* op de dingen die aan onze aandacht dreigen te ontsnappen.<sup>6</sup>

Waar onderzoekers vanuit andere disciplines processen in kaart brengen, factoren onderscheiden, effecten verklaren en voorspellen, dingen meten en tellen – kortom, kennis vergaren om grip te krijgen op

.....  
6 Verhoeven, C. (1999). p. 128 'Het is naar een oude formule de taak van de wijsbegeerte de verschijnselen te redden, wat niet hetzelfde is als ze verklaren.'

de dingen – daar zie ik het als mijn opdracht om vraagtekens te plaatsen bij al die ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden. En om de mensen in de praktijk daar ook toe te verleiden.

Want ik denk dat het belangrijk is om het zekere weten te voorkomen.<sup>7</sup> Dat we daar betere leraren van worden. Het is namelijk niet ondenkbaar dat de belangrijkste dingen in het onderwijs gebeuren op het moment dat we onderbroken worden en de dingen anders lopen dan we van tevoren hadden bedacht. Wanneer er dingen gebeuren die ons eraan herinneren dat we kwetsbaarder zijn en veel minder weten en kunnen dan we onszelf en elkaar graag wijsmaken.<sup>8</sup> Dingen die ons eraan herinneren dat de onderwijspraktijk niet een werkelijkheid is tegenover ons, maar dat we daar met de kinderen deel van uitmaken in onderlinge verbondenheid.

.....  
7 Verhoeven, C. (1999). p.11 'Want de wijsbegeerte is niet de vrucht van het bezit van een bepaalde kennis. Zij is niet op kennis gebaseerd en heeft geen kennis tot doel. Eerder is zij een hardnekkige onwetendheid, zoals bij Socrates, de kunst om het institutionele en zekere weten te voorkomen.' Dit adagium, 'het zekere weten voorkomen', vormde het uitgangspunt voor mijn bijdrage aan de bundel *Het alternatief. Wég met de afrekencultuur in het onderwijs!* onder redactie van René Kneyber en Jelmer Evers; IJsseling, H. (2013).

8 Kelchtermans, G. (2008). p.17 '...leraarschap wordt gekenmerkt door kwetsbaarheid: er is geen onbetwistbare verantwoordingsgrond. Daarenboven is opvoeding en onderwijs niet alleen iets wat men 'doet', 'bewerkstelligt', 'realiseert', maar in belangrijke mate iets dat 'gebeurt', 'plaatsvindt'. Alle inspanningen, inschattingen en interpretaties ten spijt heeft de leerkracht niet in de hand of de lerende leert, wat hij leert, enz.'



*ring the bells that still can ring  
forget your perfect offering  
there is a crack in everything  
that's how the light gets in*

*Leonard Cohen*

## Praktijken

Als lector heb ik niet alleen de opdracht om ideeën te ontwikkelen, maar ook praktijken die bijdragen aan goed onderwijs.

In de huidige cultuur lijken we de werkelijkheid steeds meer te willen reduceren tot werkbare data. Met de digitale revolutie en de opkomst van *big data* is die ontwikkeling in een stroomversnelling geraakt.<sup>9</sup> Ook het onderwijs dreigt ten prooi te vallen aan de waan dat we uiteindelijk alles in nullen en enen zullen kunnen vangen. Het lijkt soms wel alsof we denken dat data en modellen op de een of andere manier echter zijn dan wat we in ons dagelijks werk in de omgang met de kinderen meemaken. Als we ons in onze beslissingen daardoor meer laten leiden dan door wat we lijfelijk ervaren; en meer op ons hoofd dan op ons hart vertrouwen, vergeten we dat we mensen zijn die met mensen werken, in plaats van optelsommen van eigenschappen, gedragingen en bekwaamheden. Dan gaan we steeds meer met kinderen om alsof het dingen zijn, apparaten die goed functioneren of waar iets aan mankeert. Manipuleerbare objecten in plaats van subjecten met een binnenwereld. Maar tussen de nullen en enen van *big data*, daar zit nóg iets. Daar zit de ziel.

Wat we vanuit het lectoraat onderzoeken, is hoe we praktijken kunnen ontwikkelen die leraren helpen meer te werken in afstemming met hoe het echt is om leraar te zijn, met alle kwetsbaarheid die daarbij hoort. Met aandacht voor de ziel. Praktijken die weerstand bieden aan de tendens om de onderwijspraktijk te reduceren tot hanteerbare schijnzekerheden.<sup>10</sup> Praktijken die ‘de barst in alles’ onderkennen en ertoe bijdragen dat we door die barsten het licht blijven binnenlaten, in plaats van bij iedere onderbreking de luiken dicht te gooien met alsmaar meer maatregelen en protocollen. Praktijken die ons helpen open te staan voor wat onverwacht op ons pad komt, en de waarde daarvan te onderkennen.

.....  
9 Zie Bomas, E. en Pijpers, R. (2020).

10 Verhoeven, C. (1980). p.20 ‘Vanuit een activistische instelling zullen mensen eerder bereid zijn een realiteit door hanteerbare schijn te vervangen dan te erkennen dat zij die realiteit niet naar hun hand kunnen zetten.’

Zoals Bram de Muynck zegt: ‘... praktijken ... waar toewijding en ontvankelijkheid gepraktiseerd worden’.<sup>11</sup>

Ik probeer dingen te doen waardoor we weer vragen beginnen te stellen en twijfel beginnen toe te laten, want ik denk dat we verzet moeten plegen tegen de toenemende zucht naar de verzekering en beheersing van alles en ik geloof dat dat begint met vragen stellen en aandachtig luisteren.

Als de cultuur er één is van: je hebt alles onder controle als je bekwaamheidsdossier maar op orde is, als je voor alle daarin opgesomde items bewijzen kan overleggen, als je alle lessen uit de methode hebt behandeld, de toetsresultaten in het leerlingvolgsysteem staan, de zorgleerlingen van een diagnose en een handelingsplan zijn voorzien, je toetsen voldoet aan de criteria van de basiskwalificatie examinering, etc. kortom, als de cultuur er een is van administratie en protocollisering – dan is daarbij vraagtekens plaatsen een daad van verzet.

Vanuit het lectoraat willen we leraren bemoedigen, want er is moed voor nodig om die verantwoordelijkheid op je te nemen, wanneer je wordt afgerekend op meetbare factoren en bewijzen en je geen tastbaar krediet krijgt voor hoe jij er in staat, als leraar. We willen leraren het vertrouwen teruggeven om naar hun eigen hart te luisteren, in een tijd waar de beheerscultuur het zelfvertrouwen van leraren ondermijnt.<sup>12</sup>

*jezelf een vraag stellen  
daarmee begint verzet  
en dan die vraag aan een ander stellen*

*Remco Campert*

.....  
11 Muynck, A. de (2016) p.20.

12 Bukowski, C. (1996). ‘Your life is your life. Don’t let it be clubbed into dank submission [...] The gods wait to delight in you.’ Uit het gedicht ‘The laughing heart’.

## De ervaring van onderbreking

In ons onderzoek beginnen we bij de ervaring van leraren, hoe het is om als leraar middenin de praktijk te staan. In die ervaring domineert niet de ervaring van controle, maar van onderbreking.<sup>13</sup> Het is kenmerkend voor de onderwijspraktijk, dat we als leraren dagelijks te maken krijgen met dingen die we niet hadden verwacht en met mensen – kinderen – die niet zijn zoals wij.<sup>14</sup> We worden steeds weer onderbroken door de ander en het andere, in onze aannames en ons vermeende weten, in wie we dachten te zijn, wie we dachten dat de kinderen in onze klas waren en hoe we dachten dat de wereld in elkaar zat. Keer op keer blijkt wat we geleerd hebben, uit de ontwikkelingspsychologie en de groepsdynamica, over stoornissen en klassenmanagement, over wat werkt en wat hoort etc., niet aan te sluiten op wat er in de praktijk op ons afkomt.

Dat dient zich op alle niveaus van de onderwijspraktijk aan, in de ervaring van kinderen, van leraren en van lerarenopleiders. Kinderen krijgen te maken met klasgenoten en leraren die anders zijn, onbegrijpelijk en verstorend soms, of juist verrassend aansprekend. Ze krijgen te maken met moeilijke leerstof, maar ook met de overrompelende ervaring van iets dat hen op het lijf geschreven lijkt. Ze krijgen te maken met muziek zoals ze die nog nooit eerder gehoord hebben en die hen misschien in

.....

13 De ervaring van onderbreking kan in verband worden gebracht met de concepten contingentie en pluraliteit. Het begrip contingentie is een van de kernbegrippen uit de Kennisbases Godsdienst en Levensbeschouwing (zowel in de katholieke als de protestants-christelijke variant). Teune, P. en Zagers, M. (2014). p.20 'Bij contingentie gaat het om de gang die de werkelijkheid neemt los van de invloed van de mens. Contingentie brengt voor de mens onzekerheid met zich mee waarmee omgegaan moet worden. De mens kan zich er niet aan onttrekken te reageren op gebeurtenissen die het leven onderbreken.'

Contingentie-ervaringen hangen samen met onverwachte, onvoorspelbare en onbeheersbare gebeurtenissen die ons onderbreken in onze verwachtingen en ons confronteren met onze kwetsbaarheid en de beperktheid van ons weten en kunnen (Kelchtermans 2013; Ricken 1999).

14 Pluraliteit heeft te maken met de ervaring dat we leven in een wereld vol mensen die anders zijn dan wij. Biesta, G. (2012). p. 84 'Arendts definitie van 'handelen' omvat een opvatting van de manier waarop mensen verschijnen - en *blijven* verschijnen - waarbij het niet gaat om de presentatie van een voor-sociale identiteit, maar die te maken heeft met de manieren waarop we omgaan met de complexiteit van een wereld die wordt bevolkt door anderen, die niet zoals wij zijn. Onze vrijheid en subjectiviteit zijn dus niet buiten het web van pluraliteit te vinden: ze kunnen er alleen binnen bestaan.' Zie ook Vasterling, V. (2007). p. 80-81 'Aan de basis van [Arendts] conceptie van pluraliteit ligt de vaststelling dat mensen elk hun eigen traject hebben in en door de ruimte en tijd van de wereld. Dat betekent dat ze ook [...] hun eigen zicht op feiten en gebeurtenissen in die wereld hebben. De articulatie van die plurale gezichtspunten [...], die belichting vanuit verschillende perspectieven maakt dat het vluchtige en fragiele web van menselijke relaties en aangelegenheden een zichtbare, gemeenschappelijke, voor ieder toegankelijke werkelijkheid wordt.'

verwarring brengt, of met de bijzondere ervaring in samenzang, alsof je wordt opgetild door iets wat groter is dan jij. Ze krijgen te maken met conflictsituaties, verveling, schaamte, beperkende kaders en regels etc. En steeds is de vraag: Hoe verhoud je je daartoe? Hoe is het je te moede? Wat geeft je hart je in?

Leraren krijgen te maken met leerlingen met wie het niet direct lekker loopt, met wie ze geen contact lijken te kunnen krijgen; een hele stille, teruggetrokken leerling, een heel storend aanwezige leerling of eentje bij wie het leren van het een of ander maar niet wil vlotten. Een kind dat je niet begrijpt, bij wie je weken lang naar een ingang zoekt. Een kind waarvan je weet dat het thuis met verwaarlozing of geweld te maken heeft, met ziekte of met armoede – je kunt het niet oplossen en toch voel je je verantwoordelijk. Wanneer je te maken krijgt met een sterfgeval in je klas, plaatst dat je voor de vraag: wat staat mij hier te doen? Hoe kan ik er voor de kinderen zijn? Dat kan ook gebeuren wanneer er een terroristische aanslag is gepleegd en je daags daarna de klas weer ontmoet. Sommigen hebben alles gezien op het journaal, anderen zijn door hun ouders afgeschermd van al te akelig nieuws, en jij moet daarin de balans zien te vinden. Een kind wordt door klasgenoten aangevallen op het wangedrag van de politieke leiders van zijn land van herkomst of over één kam geschoren met de groep waartoe hij lijkt te behoren. Ook zijn er de kleine onderbrekingen: Een roodborstje op het plein! Onweer! die de aandacht van de kinderen opeisen.<sup>15</sup>

Zulke momenten kun je niet voorbereiden; ze komen onverwacht op je pad. Je moet in een fractie van een seconde reageren. In jouw respons kan schrik en beheersing het motief zijn, of ontvankelijkheid en afstemming. Daarin kan het hoofd leidend zijn, of het hart. Hoe jij daar als leraar mee omgaat – dat kan een kind een leven lang bijblijven.

.....  
15 Zie Berding, J. (2019). p.160, het verhaal van leraar René Stoeten over de Vlaamse gaai die zijn rekenles onderbrak.

*the gods will offer you  
chances.*

*know them, take them.*

*you are marvelous  
the gods wait to delight  
in  
you*

*Charles Bukowski*

## Verbinding

De vraag is, of je op zo'n moment de moed hebt, om de tijd te nemen voor de belangrijke dingen. Of je op zo'n moment de vrijheid neemt om van je plannen af te wijken en in te gaan op wat zich in het hier en nu aandient. Het is belangrijk om het appel dat van zo'n situatie uitgaat te kunnen horen en daarop af te stemmen, want het is precies daar dat je kunt voorleven wat het betekent om je hart open te stellen voor de onderlinge verbondenheid tussen jou en de kinderen en de verbinding te zoeken.

Kort voor de kerstvakantie was ik op de Thomas More bij een bijeenkomst met een groep onderzoekers met wie het lectoraat samenwerkt. Jos en Rudolf en nog een paar collega's waren daar bij. Plotseling werd Jos uit de bijeenkomst weggeroepen. We wisten meteen dat er iets ernstigs gebeurd was. Even later kwamen alle collega's in een lokaal bij elkaar en daar bracht Dorothee ons een onthutsend bericht. Een student uit het derde jaar had zich, thuis, van het leven beroofd.

De manier waarop we dat verschrikkelijke nieuws die week met elkaar hebben gedragen is een levendig voorbeeld van hoe het is om te maken te krijgen met onderbreking en hoe *in* die ervaring onze onderlinge verbondenheid aan het licht kwam. Docenten riepen elkaars hulp in bij het opvangen van de studenten. Collega's Jos, Mariska en Meike zijn nog dezelfde dag naar de ouders van de student toegegaan om ons medeleven te betuigen. Aan het einde van de week hadden Jos en Roeland hier, in deze aula, samen met collega's en studenten, een herdenkingsbijeenkomst georganiseerd. De ouders van de student waren daar, haar broer en zus en haar tante, samen met alle studenten en docenten. Collega's en studenten droegen verhalen en gedichten voor en haalden herinneringen op, Jos sprak een gebed uit, er werd een fotopresentatie getoond, studenten maakten samen met Roeland muziek, we zongen met elkaar een lied en staken kaarsjes aan. Zo werd er ruimte geschapen om met aandacht en zorg stil te staan bij deze onbevattelijke gebeurtenis en daarin onze onderlinge verbondenheid te ervaren. In hun onmetelijke verdriet, dat we onmogelijk kunnen wegnemen, vertelden de ouders na afloop hoeveel het voor hen had betekend om al die studenten en docenten zo verdrietig te zien. Ze nodigden twee studenten uit om hun lied ook de volgende dag bij de uitvaart te komen zingen, en zo gebeurde het.

Het rouwprotocol kwam er niet aan te pas en er zijn geen aanstalten gemaakt om een paragraaf 'zelfdoding door student' aan het protocol

toe te voegen. Onze studenten en collega's hebben kunnen ervaren hoe je op zo'n moment van gebrokenheid ook een diepe onderlinge verbondenheid kunt voelen, dieper dan in de dagelijkse omgang wanneer er niet veel aan de hand is.

## Subjectivering

Momenten van onderbreking zijn bij uitstek momenten waarop dingen kunnen gebeuren die vormend zijn. Het zijn juist die barsten in de dagelijkse routine, waardoor het licht naar binnen komt. Het zijn de momenten waarop we, als het lukt, de kinderen echt zien en horen. En in dat besef gezien en gehoord te worden, ontstaat de ruimte om te ontdekken hoe ze willen zijn.

Over die thematiek wist ik lange tijd niets te vinden in de literatuur, totdat ik op het werk van Gert Biesta stuitte. In Biesta's werk herkende ik voor het eerst de echte onderwijspraktijk, met alle kwetsbaarheid en onbeheersbaarheid van dien. De uiteenzetting met zijn werk heeft geleid tot het onderzoek zoals we dat in het lectoraat doen, al hebben wij daarin ook onze eigen wegen gekozen en onze eigen accenten gelegd.

Centraal in het werk van Biesta staan de concepten subjectivering en subjectiverend onderwijs.<sup>16</sup> In het onderzoek van het lectoraat *Professionaliseren met hart en ziel* zijn we aan de slag gegaan met de vraag, hoe vorm te geven aan onderwijs dat zorg draagt voor de subjectivering van kinderen.

Nu is subjectivering een abstracte term die weinig tot de verbeelding spreekt en leraren weinig zegt. We geven er in het lectoraat de voorkeur aan om te spreken van onderwijs met hart en ziel en van bezielend en bezielend onderwijs. Dat neemt niet weg dat ik daarbij graag het verband

.....  
16 In de loop der tijd komen we in zijn werk verschillende termen tegen, waarin de woorden subject en persoon de constante vormen. Zie o.a. Biesta, G. (2012). p. 30-33 'subjectwording' en 'persoonsvorming'; Biesta (2018). p.22 'subjectivering' en 'subjectiverend onderwijs'. Biesta benadrukt met zijn woordkeus het gegeven dat 'je weg vinden in de wereld' een existentiële kwestie is, een kwestie voor de eerste persoon (ik, het subject). Hiermee bekritiseert hij de dominante onderwijscultuur die de pedagogische opdracht opvat als een derdepersoonskwestie: hoe gaan wij vanuit het onderwijs op wetenschappelijke basis 'het kind' vormen, als object van onze interventies (of hoe zorgen we ervoor dat het kind *zichzelf* realiseert en 'stuurt', als object van zijn eigen interventies)? Biesta hanteert de term 'subject' bovendien in de tweevoudige betekenis die Hannah Arendt eraan verbindt, namelijk dat we weliswaar *het begin* (initium) van ons handelen zijn, maar daarin tegelijkertijd altijd *onderworpen* aan wat anderen al dan niet met onze initiatieven doen, zonder zeggenschap over wat ons handelen in de wereld teweeg brengt. Zie Biesta, G. (2015). p.156.



met het werk van Biesta wil laten zien. Daartoe zal ik eerst wat meer zeggen over het begrip subjectivering, om vervolgens aandacht te schenken aan de symboliek van hart en ziel die daarmee samenhangt.

Met het begrip subjectivering (ook komen we het begrip persoonsvorming tegen) vestigt Biesta de aandacht op de existentiële vraag waarvoor ieder mens zich geplaatst ziet: wat ga ik doen met mijn leven? Hoe ga ik mijn weg vinden in de wereld? Hoe zal ik me tot mijn vrijheid verhouden?<sup>17</sup>

Over heel veel dingen heb ik niets te zeggen: de plek op aarde waar ik geboren ben, het lichaam waarin ik geboren ben, wie mijn ouders en voorouders zijn, wie mijn leraren zijn, de manier waarop anderen mij zien, wat er op mijn pad komt. Maar de vraag is steeds: hoe zal ik mij tot dat alles verhouden? Daarin ben ik vrij.

Om een antwoord te kunnen vinden op de vraag, wat je met je vrijheid moet beginnen, is het van belang bij jezelf te onderzoeken hoe je in relatie staat tot de wereld waarin je jezelf aantreft en tot wat er op je pad komt. Het is precies daarin, in die innerlijke dialoog tussen jou en de mensen en dingen die je tegenkomt, dat tot uitdrukking komt hoe je bent.

Als dat zo is, dan is het van belang dat je steeds weer bereid bent je te laten onderbreken in hoe je dacht dat de wereld in elkaar zat en wie jij was. Het komt er dan op aan je te laten aanspreken en te luisteren met je hart.<sup>18</sup> Dat is een goede manier om je weg in de wereld te vinden, een weg die voor iedereen een andere is.<sup>19</sup>

.....  
17 Biesta, G. (2018). p.19 'De vraag van de vrijheid is een existentiële vraag. Het is *niet* de vraag hoe we geworden zijn wie we zijn, maar de vraag wat ik met mijn aldus gevormde zelf *ga doen*.'

18 Biesta, G. (2015). p.37-39 'Het gaat niet om wat ieder van ons uniek *maakt* [maar om] situaties waarin het *ertoe doet* dat ik uniek ben, dat wil zeggen, situaties waarin ik niet door iemand anders kan worden vervangen [...] situaties waarin iemand mij aanspreekt, waarin iemand een beroep op mij doet'; Riessen, R. van (2019). p.191 'Voor Levinas ligt het eigenlijke beginpunt van zichzelf-zijn in aangesproken worden. Van daaruit is de stap niet groot naar noties als aansprakelijkheid en verantwoordelijkheid. Betekenisvol is dat beide noties geworteld zijn in de taalverhouding van mensen tot elkaar: aanspreken en antwoorden.'

19 Muynck, A. de (2016). p.13 'De persoon [...] moet zelf een reis doormaken. Hij is een zoeker en het verlangen van zijn ziel moet op een eigen wijze gevoed worden.' Dit thema van de existentiële zoektocht kent een lange geschiedenis die teruggaat tot Odysseus en Abraham. We vinden het ook bij Nietzsche (1988). p.340 'Niemand kan de brug voor je bouwen, waarover juist jij de rivier des levens moet overschrijden, niemand behalve jij alleen. [...] Er is in de wereld één weg, die niemand kan gaan behalve jij: waarheen hij leidt? Vraag niet, ga hem. [...] De jonge ziel ziet op zijn leven terug en vraagt: wat heb je tot dusver waarlijk liefgehad, wat heeft je ziel aangetrokken, wat heeft haar beheerst en tegelijk gelukkig gemaakt?' Zie ook Mary Oliver (1992) 'And what do you plan to do with your one wild and precious life?' en Natalia Ginzburg (2018). p.17 'But what kind of men will they be? What road will they choose to walk down?'

## Subjectiverend onderwijs

Voor leraren en opvoeders komt daar nog een vraag bij: Hoe zullen we de kinderen op hún zoektocht begeleiden? Dat is de centrale vraag in onderwijs en opvoeding. Leraren begeleiden kinderen en jonge mensen op die zoektocht naar hun eigen weg. Als ze dat goed willen doen, dan schrijven ze kinderen niet voor welke weg ze moeten kiezen. Dan brengen ze hen in contact met van alles in de wereld waarvan zij vinden dat het de moeite waard is om er aandacht aan te besteden, en plaatsen ze hen steeds weer (impliciet of expliciet) voor de vraag: Hoe sta jij hierin? Wat is hierop je antwoord? Wat vind je hiervan?<sup>20</sup>

Ervaringen met onderbreking spelen daarbij een belangrijke rol. Biesta spreekt in dit verband van een pedagogiek van de onderbreking.<sup>21</sup> Een onderbreking nodigt ertoe uit, je af te vragen: Wat moet ik hiermee? Hoe verhoud ik mij hiertoe? Wat vraagt deze situatie, deze mens, deze materie van mij? Er is in de onderbreking iets dat ons roept, iets dat een beroep op ons doet.<sup>22</sup> Leraren en lerarenopleiders geven vorm aan subjectiverend onderwijs door kinderen en studenten te laten ervaren hoe we als mens verbonden zijn met de wereld, hoe de wereld ons aanspreekt en hoe we met de wereld op een goede manier in gesprek kunnen gaan.<sup>23</sup>

.....

- 20 Biesta, G. (2006). p.150 "What do you think about it?" [...] This is a question with the potential to call someone into being as a unique, singular individual. [...] It is not necessarily about thinking. We can also ask: 'Where do you stand on this?' or 'How will you respond?'"
- 21 De epiloog van *Beyond Learning* (Biesta, G. 2006, p.147) is getiteld: 'A pedagogy of interruption'. Ook hoofdstuk 4 van *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Biesta, G. 2012, p.75) is getiteld: 'Een pedagogiek van de onderbreking'. Het woord onderbreking nodigt uit tot de vraag: onderbreking waarvan? Ik zou zeggen, van de verwachting, de planning, de vanzelfsprekendheid, de zelfgenoegzaamheid, de vooropgezette ideeën, de mentale modellen, de goede bedoelingen, het programma, het zekere weten.
- 22 Hansen, D. (1995). p. 5 'The sense of vocation [roeping] is not something the person 'possesses' and can 'choose' to 'apply' to a particular kind of work [...]. Rather, it is a set of impulses that are outward-looking and outward-moving, focused on what is calling one to act.'; ibid. p.6 'The call to teach comes from what they [leraren] have seen and experienced in the world, not solely from what they may have 'heard' in their inner heart and mind. The sense of being impelled to act from within is coterminous with a sense of being called by something without.'
- 23 Meirieu, P. (2016). p.55-63 hoofdstuk 5 is getiteld: 'Het verschijnen van de vrijheid begeleiden'. Meirieu schrijft daar onder meer: 'Dat is pedagogiek: de niet-reduceerbare tegenstellingen omarmen waaruit de menselijke conditie bestaat. Tegelijk een beperkende situatie creëren en een beroep doen op vrijheid. Het onderwijzen of de wil tot overdracht niet opgeven, maar in dezelfde poging een anticipatie op de vrijheid introduceren.' Biesta, G. (2018). p.19 'Subjectificatie [...] is erop gericht kinderen en jongeren in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken [...], om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen [m.a.w. bezielde] wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden.'

Op die manier helpen we kinderen om goed voor hun ziel te zorgen en naar hun hart te leren luisteren.<sup>24</sup>

Maar dat kunnen leraren pas, wanneer zijzelf op die manier in het leven staan zoals ze dat aan de kinderen willen voorleven. Ze kunnen dat pas, wanneer ze zich openstellen voor hun eigen verbondenheid met de wereld en die verbondenheid omarmen – met alle onderbrekingen die daarbij horen. Pas als leraren zelf handelen vanuit het besef dat ze onderdeel van de onderwijspraktijk zijn en niet daarin van buitenaf interventies plegen of beleid uitvoeren zonder zichzelf in het spel te brengen, kunnen ze kinderen voorleven hoe ook zij verbonden zijn met de wereld en hoe zij in de wereld van betekenis kunnen zijn zonder te verwachten dat die zich zonder meer schikt naar hun wensen.<sup>25</sup>

Pas als leraren zelf de moed hebben om af te wijken van het programma als ze het op zeker moment belangrijk vinden ergens anders aandacht aan te schenken en de kinderen ‘echt zien’, kunnen ze kinderen voorleven hoe ze aandacht en zorg kunnen besteden aan hun werk, en af te stemmen op hun klasgenoten en hun omgeving.<sup>26</sup>

Het komt erop aan dat leraren aan kinderen vóórleven hoe het eruit ziet en wat het van je vraagt om de tijd te nemen voor belangrijke dingen en met hart en ziel in de wereld te zijn, en lerarenopleiders aan pabostudenten idem dito.

.....  
24 Biesta noemt dat volwassenheid (grownupness), of, met Levinas: ‘a non-ego-logical way of trying to exist’ (Biesta, G. in press).

25 Meirieu, P. (2016). p.86-87 ‘Een leerling als subject is in staat in de wereld te zijn zonder er altijd het centrum van te willen zijn [en] zich te onttrekken aan de verleiding of de greep van een persoon, voorwerp of groep.’

26 Biesta, G. (2018). p.9 ‘dat het bij persoonsvorming niet gaat om de vorming-van-personen naar een bepaald beeld of ideaal, maar om vorming tot persoon-willen-zijn’; *ibid.* p.21 ‘om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken.’

*een ziel heb je nu en dan  
niemand heeft haar ononderbroken  
en voor altijd*

*het ziet ernaar uit  
dat net als wij haar  
zij ons ook  
ergens voor nodig heeft*

*Wisława Szymborska*

## Symboliek van hart en ziel

Liever spreken we in het lectoraat van onderwijs met hart en ziel en van bezielend en bezielend onderwijs dan van subjectivering en subjectiverend onderwijs. Hart en ziel zijn eerder symbolen dan begrippen. Ze zijn onderling niet scherp van elkaar onderscheiden en kennen ook ieder afzonderlijk geen eenduidige definitie. Ze verwijzen naar een veld van betekenissen dat zich niet hard laat afbakenen. De openheid van symbolen die verschillende interpretaties toelaten, past beter bij wat ik probeer te doen dan de scherpe afbakening waar wetenschappers met hun helder gedefinieerde begrippen naar streven.<sup>27</sup>

Hart en ziel staan voor ons symbool voor de wederzijdse betrekking tussen mens en wereld.<sup>28</sup> De ziel resonanceert met het appel van de ander en het andere; ze is zoekend, vragen stellend: waartoe ben ik geroepen? De ziel is relationeel; ze is een lege plaats in het midden, een tussenruimte; ze is niet iets wat op zichzelf staat, maar iets wat resonanceert in de betrekking tussen mij en de ander.<sup>29</sup> Het hart is metafoor voor de liefde en de innerlijkheid, een binnenruimte waar we ons dingen kunnen afvragen en waar we met de wereld in gesprek kunnen gaan. Het hart kan luisteren. Augustinus spreekt van de oren van zijn hart.<sup>30</sup>

.....  
27 Riessen, R. van (2019). p.201 'Het symbool geeft immers te denken, en het is ook genereus in die zin dat het altijd méér te denken geeft dan wij zouden verwachten.'

28 Visser, G. (2018). p.127 over de motieven die Meister Eckhart met het hart verbindt: 'het binnenste van het hart als toegang tot de waarheid, het hart als plaats van het beluisteren en vernemen en van het proeven van de smaak van de waarheid, de beweging van het afgedwaald zijn door de jacht op stoffelijke maaksels, die ruis brengen in de oren van het hart, en het teruggeroepen worden, na de val in de afgrond van de eigenwilligheid, die geen rust brengt'; zie ook Janowski (2015)

29 Riessen, R. van (2013). p.10-11 'Hart en ziel duiden bij Augustinus op hetzelfde: het is datgene in ons dat zichzelf niet kent en om die reden een bron van onrust kan zijn. De onrust of ongerustheid heeft betrekking op de diepten in hemzelf en op de onopgeloste vragen die hij bij zichzelf aantreft, zonder er een antwoord op te weten. [...] Bij Augustinus is de ziel voortdurend in sprekend contact met anderen'; *ibid.* p. 15 De ziel is 'de lege plaats in het midden'. Riessen, R. van (2019). p.36 'De ziel is in feite niets anders dan dit vermogen van het bewustzijn om geraakt te worden, en zodoende te ontwaken.'; De ziel keert ook terug in de poëzie van Szyborska, W. (2019). p.304 'Niets cadeau' en p.332 'Enige woorden over de ziel'. Zie ook Visser, G. (2009) *passim*.

30 Visser, G. (2018). p. 127 'In Augustinus' *Belijdenissen* is het hart de plaats van het tweegesprek met God, in feite de plaats van datgene wat wij pas in de nieuwere tijd het *geweten* genoemd hebben, dat zonder de weidse kring van het hart verhardt tot een harteloze instantie.' Dat het hart oren heeft, lezen we bij Augustinus (1985). Bk. IV cap. xi, 16 'Wees niet ijdel, mijn ziel, en laat het oor van uw hart niet doof worden door het rumoer van uw ijdelheid!'; Bk. IV cap. xv, 27 'de oren van mijn hart [aurem cordis mei] die ik wilde spitsen ... verlangend om stil te staan en u te horen'

Ook komen we een luisterend hart tegen in de poëzie van Henriëtte Roland Holst:<sup>31</sup>

dan kan de groote zaligheid beginnen  
die w'als onze harten aandachtig luistren  
in alle teederheden ruischen hooren  
als in kleine schelpen de groote zee.

Het hart kan als een snaar in trilling gebracht worden. We zeggen: Dat raakte me. Dat is symbolische taal voor de gewaarwording van een aanraking die van elders komt, onverwacht. Daarbij kan sprake zijn van weerklink of resonans, maar ook van wanklink of dissonans.<sup>32</sup> Wie kan luisteren met het hart, kan mogelijk het appel van de ander en het andere horen.<sup>33</sup> We zeggen: 'Ik voelde me geroepen om te reageren' of 'Ik voelde me aangesproken'. Dat is opnieuw symbolische taal die uitdrukking geeft aan de gewaarwording van een stem die van elders komt; dat is het 'innig fluist'ren in mij' van Henriëtte Roland Holst. Wie kan luisteren met het hart, kan zich laten onderbreken door het onverwachte en mogelijk zelfs zich 'laten dichten' door iets dat hem overstijgt.<sup>34</sup>

.....

31 Het citaat stamt uit het gedicht 'Opgang' (III) dat begint met de bekende regel: 'De zachte krachten zullen zeker winnen in 't eind...' Roland Holst, H. (1918). In de slotregels van dit gedicht is overigens sprake van 'het zeeke weten'; dit lijkt hier echter de zekerheid van het hart te zijn, niet die van het hoofd.

32 Visser, G. (2018). p.128 'Het gemoed als een akkoord veronderstelt 1) het beeld van het *lege* gemoed als een innerlijke *resonantieruimte*, de klankkast van het instrument, die het akkoord pas laat weerklinken, 2) het beeld van het zuivere hart als het zuiver afgestemde instrument van het *gemoed*, waarvan de snaren het akkoord verklanken.'

33 Riessen, R. van (2019). p.36-36 'Levinas omschrijft de relatie met God als geraakt worden door datgene wat 'anders' is. *Anders dan zijn*, zoals het in de titel van één van zijn boeken genoemd wordt [...], maar niet los van de menselijke ervaring, want die is op beslissende momenten open voor dit 'andere', dat zich niet in termen van noodzakelijkheid, doelmatigheid of verklaarbaarheid laat uitdrukken. Open voor de werkelijkheid van dit andere zijn wij volgens Levinas het meest pregnant in ervaringen van verantwoordelijkheid, verlangen, lijden en gebed. Het zijn deze ervaringen die ons maken tot het subject dat we werkelijk zijn.'

34 Riessen, R. van (2019). p.47 'Wat er moet gebeuren is dat we onszelf verzamelen en van ons leven een eenheid maken die het daglicht verdragen kan. Kierkegaard was overigens van mening dat we dat niet zelf kunnen doen. Zelfwording beschouwde hij als iets dat gegeven wordt; het is geen proces dat je met eigen inspanning tot stand kunt brengen. De bereidheid je leven te 'laten dichten' is voor hem belangrijker dan de gedachte dat we uiteindelijk zelf de auteur moeten worden van het kunstwerk dat ons leven is. Het is namelijk één ding om zichzelf te dichten, een ander om zich te *laten dichten*.'

## *Pedagogische bezinning*

In de manier waarop leraren zich verhouden tot het onverwachte komt hun pedagogische professionaliteit tot uitdrukking.<sup>35</sup> Het laat iets zien van hoe leraren zich in brede zin tot hun onderwijspraktijk verhouden en hoe ze daarin handelen, ook op al die momenten dat het wèl op rolletjes loopt. Pedagogische professionaliteit hangt samen met de manier waarop leraren in het leven staan. Het heeft te maken met de gesteldheid van hun hart en hun ziel. Is die open, ontvankelijk, is er vertrouwen, aandacht, geduld, tact.<sup>36</sup>

Bij de ontwikkeling van praktijken ter ondersteuning van beziend en bezielend onderwijs zoeken we naar manieren om ons te bezinnen. Bezinning heeft te maken met aandacht schenken aan, stilstaan bij, ruimte open houden voor. Het onderscheidt zich van problem solving, logisch argumenteren, rationele onderbouwing of transparante verantwoording.<sup>37</sup> Het is geen redeneren over handswijzen of reflecteren op waarden of principes, het is geen in kaart brengen van vaste patronen en geen zoeken naar oplossingen, maar een oefening in luisteren met het hart.

In de gezamenlijke bezinning op ervaringen met onderbreking staan we stil bij hoe het is om als leraar te bestaan<sup>38</sup> en proberen we te luisteren naar wat de situatie van ons vraagt. De pedagogische bezinningspraktijk die we hebben ontwikkeld krijgt vorm in pedagogische gesprekken. Daarover straks meer.

.....  
35 De term 'pedagogische professionaliteit' is ontleend aan Pols, W. (2011). Pedagogische professionaliteit kan verder in verband gebracht worden met 'pedagogische bekwaamheid' zoals opgenomen in de Wet Beroep Leraar (2017) en de termen 'persoonlijk meesterschap' en 'responsiviteit' zoals gehanteerd door het Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap en het Radiant Consortium Persoonlijk Meesterschap.

36 Tot de sfeer van pedagogische professionaliteit behoren onder meer: kwetsbaarheid (Kelchtermans, G. 2013; Ricken 1999), openheid (Baart, A. 2011), ontvankelijkheid (Muyncck, A. de, 2016), vertrouwen (Bollnow O.F. 1955), aandacht (Ijsseling, S. 2015; Bastiaansen, L.), interesse (Verhoeven, C. 1999), geduld (Berding, J. 2019), tact (Manen, M. van, 2016).

37 Ijsseling, S. (2015). p.48 'Het anerkennende Denken [bezinning] ontspringt niet aan de ratio, maar aan het hart. [...] Het heeft de betekenis van het kunnen verwijzen bij, het in acht kunnen nemen, het aandacht schenken aan.'

38 Manen, M. van (1990). p.9 'Phenomenology asks: 'What is this or that experience like?'; p.42 'What does it mean to be a teacher?'

– Een voorbeeld, uit mijn praktijk als intern begeleider –

*Een jongen van zeven doet andere kinderen gemeen pijn.*

*Het is een gevaarlijke situatie. De kinderen zijn bang. De school maakt zich zorgen, ouders komen hun zorgen uiten – er moet iets gebeuren. De jongen wordt onderzocht door een orthopedagoog en later door een psychiater. Er worden tests gedaan, er wordt een diagnose gesteld, er wordt een plan van aanpak opgesteld, alles wordt gedocumenteerd en gecontroleerd.*

*Als er toch weer iets gebeurt, wordt er gekeken wie zich niet aan het protocol heeft gehouden. Alles is erop gericht het gevaar te beheersen.*

*Daarbij is vooral de vraag of het kind in kwestie zijn impulsen zodanig onder controle zal krijgen – en gauw – dat hij op school gehandhaafd kan worden. En of de school zich wel aan het protocol houdt.*

*Ondertussen staan de ouders van de andere kinderen op de stoep om de jongen de school uit te jagen, dreigend de school een proces aan te doen. Alle structuren die zijn bedacht om het goed te doen, en alle terminologie die er gebezigd wordt, nodigen uit tot controle en beheersing, en daarmee tot ongeduld en wantrouwen. Alle ogen zijn gericht*

*op de buitenkant; de innerlijkheid wordt vergeten. Waar blijft te midden van al dit geregeld die jongen? Wie kijkt er naar hem om als mens?*

*Wie bekommert zich om hem in zijn nood? Wie gaat bemoedigend, met vertrouwen en geduld naast hem staan en probeert hem er weer bij te halen? En waar is de aandacht van ouders en school over en weer voor elkaars zorgen in deze moeilijke situatie?*

*Waar is de verbondenheid?*

## Fenomenologie

Voor ons onderzoek is de fenomenologische benadering belangrijk.<sup>39</sup> De fenomenologie onderzoekt de dingen zoals die aan ons in de ervaring verschijnen. Deze benadering is oorspronkelijk ontwikkeld door Edmund Husserl en later verder uitgewerkt door onder meer Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty en Emmanuel Levinas, vanuit een streven recht te doen aan de complexiteit van de leefwereld. In een tegenbeweging tegen te ver doorgevoerde wetenschappelijke abstracties, zoekt de fenomenoloog

.....  
<sup>39</sup> Zie voor een (filosofische) inleiding in de fenomenologie, de bundel onder redactie van Aydin, C. (2007). Voor de specifieke relevantie van de fenomenologie voor de pedagogiek, zie Crombrugge, H. van (2006) hoofdstuk 3 'Opvoedingswetenschap tussen waarheid, bruikbaarheid en zinvolheid' en Manen, M. van (1990) passim.



naar woorden om de ervaring te beschrijven vanuit een eerstepersoons perspectief, op een manier waarin we ons kunnen herkennen.<sup>40</sup>

De fenomenologie kent niet alleen een bepaalde onderzoeksbenadering maar ook een eigen mensopvatting, waarin mens en wereld als onlosmakelijk met elkaar verweven worden beschouwd. Het uitgangspunt is: de wereld is niet *tegenover* mij, maar ik ben altijd al *in de wereld*. Sterker nog: ik ben zelf ook wereld.<sup>41</sup> Hiermee neemt de fenomenologie afstand van de veronderstelde tegenstelling tussen subject en object die sinds de Verlichting kenmerkend is voor de wetenschap, waarin de wereld wordt benaderd als object van onderzoek, tegenover een onafhankelijk, rationeel denkend subject.<sup>42</sup> De fenomenologie bevraagt de wereld niet alsof die voor ons op de labtafel ligt, maar van binnenuit, vanuit de eerste en de tweede persoon: jij en ik, middenin de wereld, onderdeel van de wereld.<sup>43</sup>

De ervaring met muziek geeft op een treffende manier toegang tot dit fenomenologisch perspectief. Want wanneer wij samen zingen of muziek beluisteren, waar is dan de muziek (het object) en waar zijn wij, de zangers of luisteraars (als subject)?

.....  
40 Manen, M. van (1990). p.9 'Phenomenology is the study of the lifeworld - the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it. [...] Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences. [...] It differs from almost every other science in that it attempts to gain insightful descriptions of the way we experience the world pre-reflectively, without taxonomizing, classifying, or abstracting it.'; *ibid.* p.12 'Phenomenological research is the attentive practice of thoughtfulness [aandacht].'

41 Heidegger spreekt van *In-der-Welt-sein*; Merleau-Ponty van *être-au-monde*.

42 Peperzak, A. (2007). p. 98-99 'De wetenschappelijke opleiding die wij genoten hebben, kan ons gemakkelijk verleiden tot de opinie dat alleen observeerbare objecten de basis van echte kennis kunnen zijn. Waarheid zou het privilege zijn van vrijstaande subjecten die alle fenomenen reduceren tot objectieve data binnen een panoramisch heelal dat zich voor een observerende waarneming ontrolt. Iets bekijken, een voorstelling van iets hebben – in de zin die door de 'harde' wetenschappen als grondslag van alle kennisverwerving wordt beleden – is slechts één mogelijke vorm van intentionaliteit [...]. Aanvoelen, beluisteren, verdragen, beleven, vrezen en liefhebben zijn radicaal andere wijzen van gewaarzijn dan de voorstelling van iets. Iemand die niet tot die andere manieren van contact in staat is, heeft geen toegang tot een eindeloos aantal fenomenen die minstens even oorspronkelijk zijn als de voorgestelde objecten van onze 'objectief' ware' uitspraken – en meestal meer relevant voor een menselijk bestaan.'

43 Baart, A. (2011). p.31 'Het is niet de kijker die naar buiten uitreikt en vastpakt, 'begrijpt' of bewerkt, maar er is een iets dat zich aan hem opdringt, dat in het oog springt, dat opvalt, dat de aandacht trekt, dat hem overveldigt, dat hem aanvliegt, dat hem 'pakt' of dat hem raakt. [...] De werkelijkheid geeft zich te kennen, toont zich en doet iets met mij, ze ligt niet zomaar passief te wachten om door mij gekend te worden, als ware ze een passief object.'

Ook in het lectoraat vragen we naar de geleefde ervaring: Hoe is het om als leraar te bestaan? Om vervolgens ook de ethische vraag te kunnen stellen: Wat vraagt het van mij om als leraar te bestaan?<sup>44</sup>

Socrates beschouw ik als een fenomenoloog *avant la lettre*.<sup>45</sup> De manier waarop hij met mensen in gesprek ging en probeerde door vragen te stellen de ziel wakker te schudden, is een belangrijke inspiratiebron voor de manier waarop wij vanuit het lectoraat pedagogische gesprekken voeren. In sommige hedendaagse versies van de socratische methode ligt de nadruk tamelijk eenzijdig op de zuiverheid van de redeneringen waarmee overtuigingen worden gerechtvaardigd. De veelzinnige, lijfelijke en gevoelsmatige beleving en de existentiële dimensie blijven dan onaange-roerd, waar die in de dialogen van Plato (de belangrijkste bron met betrekking tot Socrates) wel degelijk worden onderzocht.<sup>46</sup>

Voor de symboliek van hart en ziel, maar ook die van de roep, put ik uit literaire en religieuze bronnen. De momenten van onderbreking, momenten waarop soms vormende gebeurtenissen plaatsvinden die mensen een leven lang bijblijven, en die niet zomaar eigenmachtig door ons bewerkstelligd of veroorzaakt kunnen worden, leiden onvermijdelijk weg van een zuiver rationeel en logisch denkkader. Ik zou het niet zo ongegeneerd durven zeggen als Bram de Muynck, maar in poëtische zin durf ik hem wel te citeren waar hij schrijft: 'Daar moet de heilige geest zijn werk doen.' Met andere woorden, dat is een kwestie van genade.

.....  
44 Bij Levinas zien we hoe de fenomenologische zoektocht uitmondt in een ethisch vraagstuk. De ander en het andere verschijnt aan mij niet als fenomeen om te begrijpen, maar als een ethisch appel dat mij ertoe oproept de verantwoordelijkheid, die ik altijd al heb, te aanvaarden. Zie Peperzak, A. (2007). p.113 'Mijn dienst aan uw welzijn behelst het voeden van uw honger en het kleden van uw naaktheid, maar ook uw opvoeding tot vrijheid en eigen verantwoordelijkheid.'

45 Sorrell Dinkins, C. en Hansen, F.T. (2016). p.63-64 'Many elements of Socratic inquiry are synergistic with elements of phenomenological theory and practice. [...] In research through Socratic dialogue, the researcher and participant develop a trust and a closeness. [...] Like Socrates, like a midwife, the researcher leads the participant to a way of self-care.'

46 Sorrell Dinkins, C. en Hansen, F.T. (2016). p.61 'Socrates' questions in the dialogues are not seeking to expose mere logical deficiencies in interlocutors' statements. His questions seek what phenomenologists might call an existential or ontological deficiency.'

## *De taal van de dichters*

Sommigen zeggen: ja maar, waar jij op duidt, dat wéten we ook wel, dat dóen we ook wel, het gebéurt ook wel, maar daar praten we niet echt over. Op de pabo zeggen docenten: het zit in het dóen, in hoe we met de studenten omgaan. Leraren op de scholen zeggen: Het is meer iets dat je doet op je gevoel. Intuïtief. En daar zit zeker wat in.

Maar als we niet met elkaar praten over wat er in het wit tussen de regels, tussen de nullen en de enen nog zit en daar geen woorden aan geven – dan lopen we het gevaar dat we het belang ervan onderschatten, er steeds minder aandacht aan schenken en er steeds minder geduld mee hebben, waardoor het steeds verder uit de leefwereld wordt weggeregeld. Het gevaar bestaat dat we ons dan steeds meer verliezen in het draaiend houden van de machinerie zonder nog de tijd te nemen om aandacht te schenken aan de levende menselijke wereld die achter de bewegingen van die glanzende machine schuilgaat. Dan kan het ons gebeuren dat we de kinderen, de ouders en de leraren vergeten waardoor ze tussen de labels, de protocollen en de cijfers vermalen worden.

Hoe zorgen we ervoor dat er aandacht blijft voor de ziel van het onderwijs? Ik denk: door erbij stil te staan en erover te praten. Niet in wetenschappelijke, objectiverende taal, alsof het gaat over dingen tegenover ons, niet in gewichtige, onderkoelde terminologie, maar in gewone alledaagse warmbloedige taal, uit het leven gegrepen. Dan komen er woorden die soms verrassend poëtisch zijn. Bijvoorbeeld wanneer leraren zeggen dat iets ze aan het hart gaat, dat iets ze raakt, dat ze een klik hadden, dat het ze erom gaat dat ze de kinderen echt zien.

Ik denk dat leraren en kinderen meer geholpen zijn met de taal van de dichters dan met die van de wetenschappers. Want hoe we over het onderwijs en over kinderen praten, beïnvloedt de manier waarop we naar de kinderen kijken en luisteren, en wat we denken te zien en horen, is van invloed op wat we doen, hoe we handelen, hoe we met kinderen omgaan.

*de grenzen van  
mijn taal  
zijn de grenzen  
van mijn wereld*

*Ludwig Wittgenstein*

## *Het pedagogisch gesprek*

Het komt er dus op aan, zo wil ik hier betogen, ons de ziel te herinneren, te luisteren met het hart en daarover met elkaar te praten. Hoe doen we daar onderzoek naar? En hoe ontwikkelen we daar praktijken voor?

Wat we doen, is mensen uitnodigen om met elkaar in gesprek te gaan, om te praten over wat ze meemaken op school. Gesprekken met leraren, pabostudenten en opleiders over gebeurtenissen die hen zijn bijgebleven. Grote en kleine belevenissen die hen hebben geraakt. Praten, niet om problemen op te lossen, maar om stil te staan bij de dingen waar we gewoonlijk aan voorbijgaan en aandacht te schenken aan dat wonderlijke gebeuren waar leraren dagelijks middenin staan.

Ik ben daar tien jaar geleden mee begonnen, toen ik zelf nog leraar was op basisschool De Notenkraaker, samen met een socratisch gespreksleider.<sup>47</sup> Het socratisch gesprek leek me een goede manier om bij de ervaring van leraren stil te staan. Een socratische dialoog kent een bepaalde opbouw en een bepaalde vormdwang die een beetje onnatuurlijk aanvoelt en daardoor verwarrend en vertragend werkt. Die vertraging leek me goed: het doel is immers stil te staan bij de ervaring, in plaats van maar voort te jakkeren in de drukte van alle dag, om een beetje los te komen van wat we allemaal denken te moeten weten en kunnen. De verwarring is een soort moedwillige onderbreking.

In de loop der tijd hebben we op een aantal belangrijke punten de socratische methode naar onze hand gezet en is onze gespreksvorm steeds meer een pedagogisch gesprek geworden. Een socratisch gesprek kan soms het risico lopen een oefening in logisch redeneren te worden en dat zou niet doen wat we ermee beogen. Als we willen stilstaan bij wat we meemaken, dan moet dat niet alleen gaan over wat we daarbij denken, maar ook wat we voelen en willen: wat ons beweegt.<sup>48</sup> We willen het hebben over hoe het is om leraar te zijn.

.....  
47 Later kwam ik Wouter Pols op het spoor, die op een vergelijkbare manier gesprekken voerde met docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Samen met Rudolf Kampers volgde ik bij hem de leergang Pedagogisch Empowerment, die inmiddels door Monique van den Heuvel en John Schobben wordt gegeven. Zie Pols, W. (2019).

48 Baart, A. (2011), p.46 'De overgave aan het bewegen zelf dat jou aandoet, is openbarend: daar word je gewaar waar je op een andere wijze niet bij kunt komen. [...] Zonder je toe te vertrouwen of zelfs uit te leveren aan die beweging [...] zou je geen deel hebben aan dit begrip. Wie zelf sterk beweegt, belet de beweging die van het andere uitgaat tot hem door te dringen.'

Als het lukt, beginnen mensen zich weer te herinneren wat er aan de cijfers, de labels, de modellen, de algemene theorieën en rationele constructies ontsnapt – de ziel – en beginnen ze ernaar te verlangen daar weer meer zorg en aandacht aan te besteden. En als ze het echt willen, dan zullen ze vervolgens ook de moed verzamelen om er voorrang aan geven, hoop ik.<sup>49</sup>

Als we een pedagogisch gesprek voeren, proberen we onder de oppervlakte te komen. We hebben een bepaalde opbouw van het gesprek ontwikkeld die helpt om ónder die buitenste schil van ‘zeker weten’ te komen, weg van het spreken over situaties alsof we er niet zelf deel van uitmaken. Want alleen dan komen we in de buurt van hoe het nu echt is om leraar te zijn en wat dat van ons vraagt. We noemen dat: de existentiële laag.

Een pedagogisch gesprek begint bij wat de deelnemers aan het gesprek zelf meemaken in de klas. Niet iemand uit een boek of een filmpje, maar iets wat jij en ik meemaken. De fenomenoloog Max van Manen noemt dat: de geleefde ervaring.<sup>50</sup> De dingen waar leraren mee komen hebben vaak te maken met een onderbreking, iets dat hen heeft geraakt, waardoor ze zich opeens afvroegen: wat gebeurt hier?<sup>51</sup>

We staan stil bij hoe we ons verhouden tot het onverwachte, het onvoorspelbare, de onderbreking, in existentiële zin. Dat wil zeggen: wat betekent wat ik meemaak voor mijn bestaan als leraar en voor het bestaan van de kinderen die aan mij zijn toevertrouwd? Wat vraagt dat van mij? En sluit ik me daar voor af of stel ik me daarvoor open? Daarbij stilstaan is een kwestie van contemplatie of bezinning. Het is: luisteren met het hart.

Een pedagogisch gesprek wordt geleid door een gespreksleider. Die bewaakt het proces en is een voorbeeld in het stellen van vragen. De gespreksleider weet wat de bedoeling is van het gesprek, ook als de deelnemers dat misschien nog niet helemaal helder hebben. Dat stelt hem of haar in staat te beoordelen of het gesprek gericht blijft op datgene waarvoor het bedoeld is: om ontvankelijk te worden voor de onvoorspel

.....  
49 Manen, M. van (1990). p. 21 ‘Self-consciously free human beings who have gained a deepened understanding of certain human experiences or phenomena may in fact be less susceptible to the effective management and control of others.’

50 Zie de titel *Researching Lived Experience*. Manen, M. van (1990).

51 Teune, P. en Zagers, W. (2014). p. 21 ‘De ervaringen die leiden tot verbijstering en verwondering zullen geëxpliciteerd moeten worden, willen ze gethematiseerd en bereflecteerd kunnen worden. Dat brengt met zich mee dat mensen gevoelig gemaakt moeten worden voor ervaringen van contingentie.’

baarheid en veelzinnigheid van de onderwijspraktijk, om dichter in de buurt te komen van hoe het is om leraar te zijn en wat dat van je vraagt.

Soms zegt iemand iets wat afleidt van de bedoeling van het gesprek. Bijvoorbeeld als iemand het gesprek opvat als een soort intervisiegesprek met als doel advies in te winnen hoe om te gaan met een bepaald probleem, of als iemand iets vertelt wat niet berust op eigen ervaring maar dat hij van een ander heeft gehoord. Of dat iemand begrippen hanteert waar je je geen concrete voorstelling bij kunt maken. Bijvoorbeeld als iemand vertelt over een kind met selectief mutisme – dan vraag ik door: hoe doet dit kind zich aan jou voor?

Soms heeft iemand een tamelijk harde schil van gevestigde ideeën waar je niet zomaar doorheen komt. Een grote valkuil is, om dat te veroordelen. Misschien wel de grootste uitdaging voor een pedagogisch gespreksleider is het, op zulke momenten met enkel vragen stellen te proberen die schil los te weken en je oordeel op te schorten. Het gevaar dat iemand het gevoel krijgt dat je hem de maat zit te nemen, ligt ook bij het doorvragen nog voortdurend op de loer.

Het is helemaal niet erg als iemand zich een beetje ongemakkelijk begint te voelen en begint te twijfelen aan wat hij zeker dacht te weten. Daar zijn we met het pedagogische gesprek juist naar op zoek. Maar een pedagogisch gespreksleider moet wel aandacht schenken aan die ongemakkelijkheid en zich bekommeren om het onderlinge vertrouwen van de deelnemers, opdat de verbinding niet blijvend verbroken wordt. Hier is het belangrijk om mild te zijn en je in te leven. Wij allemaal hebben onze zekerheden waar we aan gehecht zijn. Het is geen mens gegeven om altijd zonder schil te zijn. We vergeten allemaal steeds weer de ziel en we staan allemaal voor de opgave die steeds weer in herinnering te brengen.

In een pedagogisch gesprek hebben we het niet alleen over onderbreking en verbinding als iets tegenover ons; ook in het gesprek treden regelmatig barsten op en is het steeds weer de kunst de verbinding te herstellen. We zitten er aldoor middenin.

De deelnemers aan het gesprek worden uitgenodigd om iets in herinnering te brengen wat ze hebben meegemaakt in hun onderwijspraktijk en daarover kort iets te vertellen. Nadat iedereen die dat wil een casus heeft ingebracht, wordt er in overleg één casus gekozen om nader te onderzoeken.

Alle deelnemers worden bij de selectie betrokken, omdat het een casus moet zijn waarin alle deelnemers zich kunnen herkennen. Tegelijkertijd is het zo, dat de gespreksleider meestal meer zicht heeft op de bedoeling van

het gesprek – wat hem het recht geeft enigszins te sturen in de keuze. Dit overigens in alle openheid, met toelichting van zijn voorkeur voor een bepaalde casus.

Zodra een casus is gekozen, beginnen we met de casusinbrenger te vragen meer in detail te vertellen wat er is gebeurd – de zogeheten *anamnese*, het weer in de herinnering terughalen. Het doel van deze fase in het gesprek is, de situatie zo uit te vragen, dat alle deelnemers de situatie als een filmpje voor zich kunnen zien. Om dat doel te bereiken, worden om te beginnen allerlei verhelderingsvragen gesteld, door de gespreksleider maar ook door de deelnemers, om het beeld scherp te krijgen.

We zeggen ‘het beeld’ en ‘het filmpje’, maar het gaat niet alleen om de visuele details. Alle lijfelijke gewaarwordingen proberen we weer in herinnering terug te brengen en invoelbaar te maken voor de andere deelnemers. Waar was het? Wie waren erbij? Hoe oud waren de kinderen? Op welk moment van de dag was het? Stond je of zat je? Hoe klonk je stem? Kun je je nog geuren herinneren? Enz. Zo was er in een casus bijvoorbeeld een keer sprake van een bedompt slaapvertrek op een schoolkamp waar een paar jongens ruzie hadden gekregen over Erdogan, waarbij de geur van het vertrek een bepaalde sfeer opriep die van betekenis was. Ook komt in een vertelde situatie wel eens een zekere geladen stilte voor met een veelzeggende belevingswaarde.

Het doorvragen op details schept aanvankelijk vaak enige verwarring: wat doet dat er allemaal toe? We doen dat, omdat het helpt los te komen van allerlei ideeën die de casusinbrenger mogelijk heeft ontwikkeld over wat daar gebeurde. Het helpt om als het ware uit je hoofd weg te raken en je meer in herinnering te brengen hoe je daar toen was, middenin die situatie, met alle lijfelijke gewaarwordingen van dien. Het gaat niet om wat je allemaal dént over die situatie, maar hoe het was om daar lijfelijk te zijn.<sup>52</sup> We zijn niet op zoek naar kennis en theorie over de situatie maar proberen er weer van doordrongen te raken dat je *in* de wereld bent en niet *ertegenover* staat.

.....

52 Het woord ‘lijfelijk’ is een verwijzing naar de fenomenologie van Merleau-Ponty, die spreekt van het lichaam-subject, waarmee hij tot uitdrukking brengt dat wij geen lichaam *hebben* maar een lichaam *zijn*, en dat we altijd al lijfelijk in verbinding staan met de wereld, nog voordat wij over de wereld gedachten vormen. Het woord ‘zintuigelijk’ zou te zeer suggereren dat wij tegenover de wereld staan als verwerkers van informatie die via onze zintuigen bij ons binnenkomt. Zie Dekkers, W. (2007). p.122.



Langzaam maar zeker proberen we alle rationele constructies en theorieën die de casusinbrenger om die situatie misschien al heen gebouwd heeft, los te weken. Ook voor de andere deelnemers, bij wie mogelijk al allerlei adviezen in gedachten komen, is dat helpend. We ontdooien als het ware de bevroren concepties die we bij het vertelde hebben; wat we allemaal denken te weten.<sup>53</sup>

Zo proberen we weer een zekere openheid en ontvankelijkheid te bereiken en te komen tot een besef van de wonderlijke veelzinnigheid en onvoorspelbaarheid van de praktijk waar we als leraren middenin staan.

Het kan soms een hele uitdaging zijn om door die buitenste laag van gevestigde ideeën heen te breken, want in andere contexten wordt van mensen verwacht dat ze almaar de indruk wekken dat ze alles onder controle hebben. Daarom is niet iedereen zomaar bereid om dat masker te laten zakken. Toch is het belangrijk voor de gespreksleider om te proberen dat met mildheid en geduld voor elkaar te krijgen, want zolang één van de deelnemers achter z'n schild blijft zitten, wordt het ook voor de anderen moeilijker om openhartig te zijn. Het belemmert het onderlinge vertrouwen.

Als alle deelnemers zich in lijfelijke zin goed kunnen verplaatsen in de situatie, hebben we genoeg doorgevraagd. Daarna vragen we door naar de innerlijke gewaarwordingen van de casusinbrenger: toen je daar in die situatie was, wat dacht, voelde en wilde je toen? En wat maakte dat je dat dacht, voelde, wilde? Hoe was het je te moede?

Nadat we die innerlijke gemoedsbewegingen hebben verkend, is het tijd om een zogeheten hittepunt te vinden. Waar zat 'm nou in die hele situatie een punt dat jou in het bijzonder raakte? Daarbij proberen we een zin te vormen.<sup>54</sup>

.....  
53 Sorrell Dinkins, C. en Hansen, F. T. (2016). p.68 'The practitioner first can encourage the participants to 'unfreeze' the frozen concepts, assumptions, or intuitions which the participant has used to describe his lived experience or which seem to be taken for granted in the description. Next this Socratic practitioner can join the participants in trying to think *from within* or *towards* that which seems to emerge when the frozen concepts are opened up and the phenomenon becomes more free to 'speak back' in its own voice. To get into resonance or dialogue with that 'voice', the researcher and participants in the dialogue have to move into a more contemplative, wondrous and listening kind of attuned thinking.'

54 In de socratische methode zoals beschreven in Kessels et al. (2009, p. 41) wordt die zin een 'kernbewering' genoemd, een term met argumentatieve connotaties die in een andere richting wijzen dan het pedagogische gesprek – dat naar de existentiële dimensie vraagt en niet naar een rechtvaardiging van keuzes. In een pedagogisch gesprek erkennen we dat er in een situatie meerdere hittepunten kunnen worden beleefd. Met het oog op de verplaatsing kiezen we één hittepunt om op in te zoomen. Dat voelt soms ongemakkelijk, maar het leidt wel tot verdieping.

Het vormen van die zin heeft tijd nodig. Vaak wordt wat daar gezegd wordt pas daar ter plekke voor het eerst onder woorden gebracht. Dat kan een hele zoektocht zijn. De gespreksleider en de deelnemers kunnen de casusinbrenger helpen door vragen te stellen en woorden aan te dragen die mogelijk treffend zijn. De casusinbrenger is degene die op basis van zijn of haar gevoel bepaalt wat de goede woorden zijn.

De zin heeft de volgende vorm:

‘Op het moment dat ... dacht ik... voelde ik... wilde ik ..., omdat...’

‘Omdat’ is hier eigenlijk geen goed woord. De vraag die we willen stellen, is: ‘wat maakte dat je... etc.’ en niet: ‘waarom’, want het gaat niet om verantwoording. De vraag is niet of je wel goede argumenten had voor wat je daar dacht, voelde, wilde. Het is zoals gezegd geen oefening in logica en argumentatie, maar een kwestie van bezinning. De vraag is niet gericht tot het hoofd, maar tot het hart. Zolang dat maar helder is, is ‘omdat’ wel een gewonere manier van zeggen en dat heeft zijn eigen aantrekkelijkheid.

Als de zin is gevormd, worden de andere deelnemers uitgenodigd om zich te verplaatsen in de situatie, zoals beschreven in het eerste deel van de zin en zich te bezinnen op de vraag: stel, *ik* bevind me in die situatie, hoe ervaar *ik* dat dan, vanuit hoe *ik* ben? Wat vraagt dat van *mij*? Hoe antwoord *ik* daarop?

Het gebeurt nog wel eens, zeker in beginnende groepen, dat mensen dan gaan vertellen wat ze vinden dat *je in zo'n geval* zou móeten doen. Ze geven meningen en adviezen. Dat is hier niet de opdracht. Wat we onderzoeken is niet één van de vele mogelijke voorbeelden van een bepaald type gevallen, waarin ‘de pedagogisch bekwame leraar’ op een bepaalde manier zou moeten handelen. We staan stil bij een unieke, onvoorspelbare en onherhaalbare situatie waarin een unieke en onvervangbare mens zichzelf aantreft en daarin maar te handelen heeft.

Als sommige deelnemers in antwoord op die uitnodiging hun ziel op tafel leggen, terwijl anderen hun adviezen daartegenover in stelling brengen, vormt dat een belemmering voor de openheid in het gesprek en de onderlinge verbinding tussen de deelnemers. De gespreksleider probeert met vragenstellen de deelnemers ertoe te bewegen het oordeel op te schorten, dat in die adviezen haast onvermijdelijk doorklinkt. En dat mag dan, zoals gezegd, best even ongemakkelijk zijn, zolang maar helder is dat die eventuele strengheid er enkel toe dient dat er ruimte is voor openheid en aandacht.

Als een van de deelnemers merkt dat hij niet open kan zijn of er met z'n aandacht bijblijven, bijvoorbeeld omdat hij zich ergert aan iets of iemand, dan kan hij met een handgebaar een zogeheten 'metagesprek' aanvragen. Die mogelijkheid heeft de gespreksleider bij aanvang van het gesprek benoemd, bij het maken van afspraken. Bij een metagesprek wordt het gesprek onderbroken (!) om met elkaar te zoeken naar wat er voor nodig is om weer wél open en aandachtig te kunnen zijn. Daarmee doen we een appel op de verantwoordelijkheid van de deelnemers om steeds bij zichzelf te rade te gaan: ben ik er nog echt bij?

Als de deelnemers erin slagen aandachtig te luisteren met hun hart, naar wat de verplaatsing hen te zeggen heeft, en als ze dat bovendien openhartig kunnen delen met de anderen, dan kunnen ze daaruit ervaren: de dingen zijn niet 'gewoon' zoals ik ze waarneem, maar hoe ik de dingen ervaar is onlosmakelijk verbonden met hoe ik in de wereld ben, met de hele onoverzienbare lijfelijkheid en binnenwereld en geschiedenis die ik met me meedraag. Dan kunnen ze misschien horen: de wereld doet een beroep op *mij* in mijn uniciteit en onvervangbaarheid.<sup>55</sup> Dat wil zeggen dat een ander mij niet kan vertellen wat me te doen staat, ook de wetenschap en het handboek niet. Die kunnen een gereedschapskist leveren, maar welk gereedschap ik wanneer moet pakken, dat is aan mij, aan hoe ik antwoord op wat de situatie van mij vraagt. Ik moet steeds weer zelf mijn pad kiezen, liefst gehoor gevend aan datgene waartoe ik me geroepen voel.

Zo proberen we in de loop van het gesprek steeds dichterbij de ziel van het onderwijs te komen. Aan het einde van het gesprek doen we met elkaar een paar stappen achteruit om op het gesprek terug te kijken, en vragen de deelnemers of ze iets willen zeggen over wat ze daaruit meenemen. Als het lukt, is er door het gesprek iets losgemaakt of in beweging gekomen. Maar het kan heel goed zijn dat dat pas later zal blijken, en dat we nooit zullen weten óf er iets is gebeurd.

.....  
55 Biesta, G. (2015). p.37-38 'Het gaat om situaties waarin iemand mij aanspreekt, waarin iemand een beroep op mij doet, situaties waarin ik word uitgekozen door een ander. Dit zijn geen situaties waarin ik uniek *ben*, maar waarin mijn uniciteit *ertoe doet* - waar het er toe doet dat ik *ik* ben en niet iemand anders. Dit zijn situaties waarin ik *gesingulariseerd* word, situaties waarin mijn uniciteit-als-onvervangbaarheid verschijnt, en dus situaties waarin de gebeurtenis van subjectiviteit *plaatsvindt*.'

Bij voorkeur voeren we zulke gesprekken niet één keer, maar met een zekere regelmaat, als een terugkerend ritueel.<sup>56</sup> Het is niet iets dat met één gesprek gedaan is. Het vraagt om geduld, standvastigheid en onderhoud. Het is heel menselijk dat we niet steeds helemaal aanwezig zijn en altijd onze aandacht er helemaal bij hebben. We drijven steeds weer af. Het is een kwestie van steeds weer de ziel in herinnering brengen. Het verlangen is er, maar we vergeten het steeds weer.<sup>57</sup>

## *Wat ben ik tegengekomen?*

Wat komen we tegen op die zoektocht naar manieren om mensen wakker te schudden en moed in te blazen? Wat draagt bij aan verbinding? Wat staat de aandacht voor onze onderlinge verbondenheid in de weg?

Kenmerkend voor ons onderzoek is dat we vertrekken vanuit de ervaring van de leraren, de studenten en de docenten met wie we werken. Aan de ene kant helpt dat, omdat het laagdrempelig is. Iedereen heeft ervaringen waaruit hij of zij kan putten en weet daarover zelf het meest.

Om mee te kunnen doen met ons onderzoek hoeft je geen wetenschappelijke theorieën te snappen, abstracte begrippen te hanteren of moeilijke literatuur te lezen. Het is ook fijn dat er belangstelling is voor de ingewikkeldheid van het beroep en dat je nu eens even niet je bekwaamheidsharnas aan hoeft. Aan de andere kant werkt het vervreemdend. Het sluit niet altijd aan bij de voorstelling die mensen hebben bij onderzoek en niet iedereen voelt zich op z'n gemak bij de gevraagde openhartigheid. Ik kom als het ware ongewapend, en dat heeft niet op iedereen een ontwapenend effect.

Een ander kenmerk van ons onderzoek is dat het tijd vraagt, en niemand heeft tijd. Iedereen heeft het altijd te druk, we overvragen elkaar, we nemen meer werk op ons dan we kunnen bolwerken uit angst achterop te raken en zeggen dan later weer af, omdat we toch ook maar mensen zijn

.....

56 Dijn, H. De (2018). p.101-101 "In ingestelde en gecultiveerde rituelen wordt voor de mensen iets aanwezig gesteld, iets waar ze niet bij kunnen, een mysterieuze werkelijkheid. Het gaat hier om een mysterie, niet om een probleem. [...] Een wonder of een mysterie is niet iets waar we *voorlopig* niet bij kunnen. We kunnen er met onze *ratio* niet bij, niet omdat onze ratio te beperkt of de zaak te ingewikkeld is, maar omdat het gaat om een betekenis of een 'waarheid' die met het geleefde leven, met *het hart* te maken heeft."

57 Dijn, H. De (2018). p.102-103 Het ritueel laat ons zowel 'de noodzaak van de nagedachtenis' als 'de onmacht van ons innerlijk om op het essentiële gericht te blijven' ervaren.

en het gewoonweg niet redden. Gemaakte afspraken bieden geen garantie: mensen maken later soms toch weer andere keuzes en stellen andere prioriteiten, of ze worden onder de voet gelopen door mensen met meer macht die hun tijd opeisen. Macht heb ik niet en bovendien: ik wil graag werken met mensen die zich uit eigen beweging engageren met wat we doen – opgelegde veranderingen zijn immers schijnveranderingen. Dat engagement staat onder druk wanneer leraren door hun leidinggevenden en studenten door hun docenten worden afgerekend op meetbare factoren en weinig of geen waardering krijgen voor hun moed om tijd te maken voor belangrijke dingen.

Mensen die aldoor onder tijdsdruk staan willen graag snel weten wat het nut is van die pedagogisch gesprekken. Als je haast hebt om snel te begrijpen hoe en wat, dan is er geen openheid en ontvankelijkheid en dan kan er niets gebeuren. Haast en aandacht gaan niet samen. Aandacht vergt vertraging.<sup>58</sup>

Wel lijkt er een zekere aantrekkingskracht uit te gaan van het feit dat ik de vertraging als het ware voorleef, door in de huiskamer van de Thomas More een boek te gaan zitten lezen of met iemand een gesprek te voeren, en voor bijeenkomsten stevast drie uur in te roosteren. Als mensen zich eenmaal hebben overgegeven aan zo'n bijeenkomst waarin er eindelijk eens tijd is voor een goed gesprek, spreken ze daarvoor vrijwel altijd hun waardering uit. Misschien herinneren ze zich dan weer even dat ze mensen zijn.

Waar ik ook op stuit is dat niet iedereen zo goed lijkt te kunnen begrijpen waarom taal voor mij zo belangrijk is. Soms voel ik me een vis die het over water wil hebben en die alsmaar vissen tegenkomt die niet begrijpend vragen: Waarom is water voor jou toch zo'n ding? Zo is er bijvoorbeeld de spraakverwarring over wat we onder pedagogiek verstaan, en dat is nog het minste van mijn taalproblemen, want daarover wordt het gesprek wel gevoerd. Maar waarom ik toch telkens weer vraagtekens plaats bij het woord 'interventie', 'effectiviteit', 'oplossingsgericht', 'brein', 'data' ...? Mijn overgevoeligheid voor betekenisnuances botst regelmatig met de luchthartigheid waarmee anderen de vigerende buzzwords bezigen alsof er niets aan de hand is. Maar ook leidt die taalgevoeligheid tot interessante gedachtewisselingen met collega's die in een andere

.....  
58 Biesta, G. (2015). p.42-44 'als we onderwijs open houden, kan er van alles gebeuren'. 'Daarom moet het ook worden gezien als een proces dat radicaal open is en dus altijd het risico in zich draagt dat het beoogde doel niet zal worden bereikt. [...] Zodra we proberen subjectiviteit te produceren, zal het helemaal niet plaatsvinden.'

onderzoekstraditie zijn opgeleid en vanuit weldoordachte overwegingen aan andere woorden de voorkeur geven – bijvoorbeeld over het woord ‘identiteit’.<sup>59</sup>

Dat brengt me bij de kwestie van herkenning. Het helpt wanneer mensen zelf al een poos met het gevoel rondlopen dat er iets mist in hoe er over onderwijs gesproken wordt en dat dat op de een of andere manier de onderwijspraktijk schaadt. Voor die mensen kan ik van betekenis zijn door hen met elkaar in contact te brengen en samen met hen naar andere manieren van spreken op zoek te gaan en andere praktijken te ontwikkelen. Dat levert mooie en rijke gesprekken op over de wezenlijke dingen die ons aan het hart gaan.

Het wordt ingewikkelder als mensen het hele probleem niet zien en niet begrijpen wat ik nou wil, terwijl ik juist ook die mensen probeer te bereiken. Als ik te nadrukkelijk wil uitleggen hoe ik het zie, dan roept dat weerstand op. Uitleggen is ook teveel op het hoofd gericht; het zou meer helpen als ik de kans zag hun hart aan te spreken. Maar daar is geen techniekje voor. In zo’n situatie probeer ik mensen te verleiden om mee te doen met dingen die ze misschien niet helemaal begrijpen maar die hen wel aanspreken, en soms gaat er dan onderweg ergens een luikje open, er ontstaat verbinding en er komt iets in beweging. Dat is een oefening in geduld en standvastigheid.<sup>60</sup>

.....

59 Mijn reserves ten aanzien van het woord ‘identiteit’ gaan terug op wat Biesta daarover schrijft. Zie bijv. Biesta, G. (in press). ‘It seems safe to say that identity concerns the question of *who* I am, both in terms of what I identify with and how I can be identified by others and by myself. The question of subject-ness, however, is not the question of *who* I am but the question of *how* I am, that is to say, the question how I exist, how I try to lead my life, how I try to respond to and engage with what I encounter in my life. It therefore includes the question as to what I will ‘do’ with my identity – and with everything I have learned, my capacities and competences, but also my blind spots, my inabilities, and incompetence – in a given situation, particularly those situations when I am called upon [...]. This also means that the ‘work’ of identity actually takes place in the domain of socialisation. It is, after all, in that domain that education seeks to provide students with access to traditions and practices, with the invitation to ‘locate’ oneself in some way in such traditions and practices.’

60 Berding, J. (2019). p.60 verwijst in zijn boek over geduld in opvoeding en onderwijs naar Cornelis Verhoeven: ‘De filosoof kan niet anders dan iets bepleiten, veranderen kan hij niets, dat is Verhoevens overtuiging. Zijn pleidooi is dan ook een ‘aanbeveling’ om het simpelweg ‘langzamer aan’ te doen. Hij gebruikt hiervoor een uit de muziek afkomstige term: *ritardando*, dat ‘vertragend’ betekent. [...] Het *ritardando* past beter bij het tempo van het leven maar is geen eenvoudige opgave: er is moed voor nodig. Waarom? Om de dingen de kans te geven tot ons te spreken.’ Verhoeven, C. (1999). p.155 ‘Het *ritardando* komt voort uit een zorg om de integriteit van de totaliteit der dingen en mogelijkheden. Het laat de totaliteit bestaan in zijn ‘heelheid’.’

Het helpt om gelijkgestemden om me heen te verzamelen om mee van gedachten te wisselen, zoals Joop Berding, Wouter Pols, Gert Biesta, Lisette Bastiaansen, Jos Castelijns, Bram de Muynck, de leden van de Community of Practice Hart en Ziel en de leden van de zogeheten Resonansgroep. Daartoe behoren Aziza Mayo, Monique Leygraaf, Dieuwke Hovinga, Doret de Ruyter, Erik Borgman, Hanna de Koning en Chris Hermans. Zij staan het lectoraat regelmatig bij met goede raad. Ook Monique Volman, die mij blijft bemoedigen, was een gewaardeerd lid van de Resonansgroep, totdat ze toetrad tot de Onderwijsraad.

Steun en toeverlaat is ook het diverse gezelschap van mijn onderzoeksgroep – Jos van den Brand, Rudolf Kampers, Pieter Boshuizen, Roeland Vrolijk – met daarin vertegenwoordigd de kritische zin van de sociale wetenschapper, de ordentelijkheid van de onderwijskundige, de handelsgeest van de zelfstandig ondernemer, de praktische zin van de trainer, het diplomatieke talent van de muziekdocent, maar bovenal het gedeelde enthousiasme voor de goede zaak en de toewijding en ontvankelijkheid in onze onderlinge discussies.

Ook de inhoudelijke gesprekken met Dorothee van Kammen en Dieuwke Hovinga, Jannette Prins, Patrick Sins en Annemieke Mol Lous – de lectoren en senioronderzoekers die samen het Thomas More Praktijkcentrum vormen en de onderwijspraktijk vanuit verschillende gezichtspunten benaderen – betekenen een verrijking en een verdieping van het denken en dragen bij aan een vruchtbare onderzoekspraktijk.

## *Nu en straks*

We hebben in het lectoraat *Professionaliseren met hart en ziel* een professionaliseringstraject ontwikkeld, Het Pedagogisch Gesprek, waarin leraren en lerarenopleiders leren pedagogische gesprekken te leiden, met elkaar en met studenten. Al doende ontwikkelen we het traject verder, in afstemming met wat er onderweg in de groepen gebeurt.

We ontwikkelen inmiddels praktijken met verschillende groepen leraren en schoolleiders in basisscholen van de RVKO en andere Rotterdamse schoolbesturen, en werken samen met studenten en docenten van de Thomas More Hogeschool. De leden van de onderzoeksgroep geven regelmatig workshops; ze geven invulling aan studiedagen en voeren gesprekken met individuele leraren in het kader van onderzoek, om de ziel van het onderwijs weer in herinnering te brengen. We bieden nascholings-

trajecten aan en er is de mogelijkheid om in samenspraak trajecten op maat te ontwerpen, waarbij mensen bijvoorbeeld kunnen leren zelf pedagogische gesprekken te leiden. Maar we staan ook open voor andere ideeën; wat zou bijvoorbeeld de rol van drama kunnen zijn in het onderzoeken van de ervaring van leraren?<sup>61</sup>

In gesprek met lerarenopleiders maken we de vertaalslag naar onderdeel van het opleidingscurriculum (bijv. naar de Vakverdieping Muziek, de onderzoeksleerlijn voor studenten, gesprekken in het kader van de professionele ontwikkeling van studenten, zogeheten fase-assessments waarin studenten tussentijds de balans opmaken over hoe ze zich ontwikkelen als leraar, maar ook visieontwikkeling in de vakgroepen en expertiseteams. We dragen op uitnodiging van docenten bij aan het onderwijs aan de studenten. We delen onze ervaring en expertise met collega's van andere hogescholen en dragen bij aan de onderzoeks-programmering van Radiant Lerarenopleidingen. In oktober 2020 organiseren we op de Thomas More een landelijk symposium in samenwerking met een keur van vooraanstaande onderzoekers die net als wij betrokken zijn op de ziel van het onderwijs. Uiteraard publiceren we ook over ons onderzoek – waarbij we ernaar streven dat te doen via algemeen toegankelijke kanalen en in een toegankelijke stijl, in tekst en beeld.

Het leren voeren van pedagogische gesprekken is opgenomen in de kwaliteitsafspraken van de Thomas More Hogeschool met betrekking tot de professionalisering van docenten. Samen met de andere lectoren van het Thomas More Praktijkcentrum is ook een pedagogisch verantwoorde onderzoeksvisie ontwikkeld.

We willen graag meer in gesprek met scholen om te verkennen hoe we samen zorg kunnen dragen voor de ziel van het onderwijs, en duurzame relaties opbouwen met scholen zodat we in de toekomst kunnen gaan onderzoeken wat er verandert in wat leraren *doen* – wanneer ze met regelmaat pedagogische gesprekken voeren. Zo willen we graag samen met jullie zorg dragen voor bezielend en bezielend onderwijs.

.....  
61 Monique van den Heuvel, hoofddocent Pedagogiek aan de Hogeschool Rotterdam en lid van de Community of Practice Hart en Ziel, onderzoekt deze thematiek met mbo-docenten in hun eigen onderwijspraktijk met het project 'Dwars door de vierde wand', samen met o.a. Rajiv Girwar en René Akkermans.



## *Putdeksels.*

### *Een leraar op zoek naar verbinding*<sup>62</sup>

Toen Hyun-Woo begin dit jaar bij mij kwam in groep 3, leek hij nog maar weinig Nederlands te kunnen. In de eerste twee jaar bij de kleuters heeft hij nog geen vrienden gemaakt. Soms deelt hij wel eens een tik uit als kinderen te dichtbij komen. Hij lijkt dan niet op een andere manier duidelijk te kunnen maken wat hem dwars zit. Daardoor blijven de kinderen bij hem uit de buurt.

Toen het jaar begon, kenden de kinderen hem al van het plein, ook als ze niet eerder bij hem in de klas hadden gezeten. Ook de collega's kenden hem, doordat er op het schoolplein al vaak gedoe was geweest met Hyun-Woo. Ik vond het moeilijk om hoogte van hem te krijgen. Hij liep geregeld de klas uit en dan ging het wel eens mis buiten mijn blikveld. In de eerste week kwamen er al ouders klagen dat hij hun kind had geslagen. Aldoor moest ik hem bij me in de buurt houden zodat ik op hem kon letten. Ik worstelde met de vraag: Hoe krijgen wij samen iets? Hoe krijg jij je plek in de klas? En hoe ga ik jou aan het lezen krijgen? Vanaf dag één was ik op zoek naar een ingang.

Begin september was er een hittegolf. Op een dag besloten we met drie klassen naar het park te gaan. We namen brood mee om daar te lunchen, en dan zouden de kinderen met water kunnen spelen. Ik zou met mijn klas voorop gaan, de andere collega's kwamen daar achteraan met hun klassen. Omdat Hyun-Woo vaak wegliep, moest hij naast mij lopen, aan de hand.

Daar lopen we, langs een gevaarlijke straat, naar het park. Het is heet, dertig graden; ik heb achtentwintig kinderen onder m'n hoede en ik ken ze nog niet goed. Het zijn zo aan het begin van groep 3 in feite nog kleuters – kortom, ik loop daar niet heel ontspannen.

Opeens geeft Hyun-Woo een ruk aan mijn arm en zegt fel, wijzend op een putdeksel: 'Juf! Put!' En ik, streng: 'Nee, blijf hier. Je moet bij mij blijven.' Ik houd zijn hand nog steviger vast. Maar hij doet het weer: 'Juf! Put!' Ik, wat geërgerd nu, kortaf: 'Ja, dat heb ik gezien.'

.....

62 Met dank aan Gerlanda van de Vendel die mij dit verhaal vertelde.

Dat herhaalt zich zo een paar keer, elke keer als hij een put ziet. Ik raak behoorlijk geïrriteerd en ik houd hem nu stevig aan zijn bovenarm vast, zodat hij niet weg kan, want ik maak me zorgen over het verkeer.

Een poosje valt hij stil en laat zich, schijnbaar ontmoedigd, meetronen.

Maar dan zegt hij: 'Juf! Vuil water!' En nu valt het mij opeens op, dat er op al die putten woorden staan. Je hebt allerlei soorten putten: voor vuil water en voor schoon water, voor gas, brandkranen – Hyun-Woo vestigt er ineens mijn aandacht erop. Vanaf dat moment benoemt hij al die verschillende putten. Dat raakt me.

Het verbaast me ook, want ik had helemaal niet verwacht dat hij dat allemaal wel wist. Opeens dringt het tot me door: 'Wow, hij kan veel meer dan ik dacht! Hij weet precies welke putten er allemaal zijn!' Ik ben al meteen veel minder geïrriteerd. We lopen door, maar ik ga nu met hem meedoen. Nu zeg ik met een rustige, warme stem: 'Oh, ja, ik zie het. Ja, regenwater, ja. Wat goed dat je dat weet.' Iets waar hij enthousiast over is, zie ik nu ook, en hij ziet dat ik het zie. Terwijl we met z'n tweeën zo voorop lopen, hoef ik hem nu niet meer zo stevig vast te houden, alsof hij wel merkt dat hij eindelijk tot me is doorgedrongen.

Inmiddels zijn we in het park aangekomen. De kinderen zijn aan het spelen, we lopen niet meer langs die gevaarlijke straat, en in die rust bedenk ik me: 'Hier moet ik wat mee, dit is bijzonder. Als ik hier nu ruimte aan geef, dan doe ik recht aan hem, en ik geef hem meteen – hoopte ik dan – een betere plek in de groep.'

We zijn toen met onze klas eerder weggegaan en op de terugweg, in het park nog, gingen we met alle kinderen om een put heen zitten, en toen heeft Hyun-Woo ons uitgelegd wat dat voor put was en dat onder die deksel vuil water loopt en hoe dat werkt met buizen onder de grond. Daarna vertelde hij over de andere soorten putten die er zijn. De kinderen wisten dat allemaal nog niet, en Hyun-Woo ging er helemaal van stralen, dat ze zo geboeid naar hem luisterden.

Ik liet goed merken dat het mij nog nooit was opgevallen dat er zoveel verschillende putten zijn. Het was de kinderen ook nog nooit opgevallen. Ze leken het leuk te vinden om dat te ontdekken. Om het in de klas nog groter te maken, hebben we de dag daarna boeken bekeken over hoe dat nou zit met de riolering en zo. In ons schoolgebouw hebben we een luik in de klas, waardoor je onder de grond kan. Ik heb het luik eruit gehaald en wie het wilde, heb ik laten zakken om te kijken. Ze hebben allemaal gekeken hoe dat nou zit met die buizen onder de grond.

Daarbij benoemde ik dan steeds dat we dit deden omdat Hyun-Woo er zoveel van wist. Ik denk dat hij zich daardoor gezien voelde, door mij en door zijn klasgenoten, en dat hij zich daardoor is begonnen te verbinden met de groep en met waar we samen mee bezig zijn op school. Het was echt een keerpunt.

## Literatuur

Augustinus (1985). *Belijdenissen*. Baarn: Ambo

Aydin, C. (2007). *De vele gezichten van de fenomenologie*. Kampen: Klement

Baart, A. (2011). *Van bewegen naar beweging*. Utrecht: Universiteit van Humanistiek

Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic education for a human future*. Boulder/Londen: Paradigm Publishers

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese

Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: Artex Press

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

Biesta, G. (2019). 'How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching'. In: Webster, R., Whelen, J. (red.) *Rethinking reflection and ethics for teachers*. Singapore: Springer

Biesta, G. (in press). 'Risking ourselves in education. Qualification, socialisation and subjectification revisited'. In: *Educational theory*. Illinois: Edu

Bollnow, O. F. (1955). *Nieuwe geborgenheid*. Utrecht: Bijleveld

Bomas, E. en Pijpers, R. (2020). *Waarden wegen. Een ethisch perspectief op digitalisering in het onderwijs*. Zoetermeer: Kennisnet

Borgman, E. (2017). *Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving*. Utrecht: Meinema

Bukowski, C. (1996). 'The laughing heart'. In: *Betting on the muse*. New York: Harper Collins

Campert, R. (1970). 'Iemand stelt de vraag'. In: *Betere tijden*. Amsterdam: De Bezige Bij

Castelijns, J., Koolen, K., Van den Berg, B., Albers, A. (2017). *Hij heeft mij geleerd wie ik ben. Verhalen van lerarenopleiders over professionele dilemma's*. Utrecht: Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap

Cohen, L. (1992). 'Anthem', van het album *The future*. New York: Columbia Records

Crombrugge, H. van (2006). *Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Dekkers, W. (2007). 'Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologie van het lichaam'. In: Aydin, C. (red.) *De vele gezichten van de fenomenologie*. Kampen: Klement

Dijn, H. De (2018). *Rituelen. Waarom we niet zonder kunnen*. Kalmthout: Polis

Geldens, J. en Eersel, S. van (red.) (2014). *Persoonlijk Meesterschap en de rol van interactie in de persoonswording van leerlingen*. Utrecht: Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap

Ginzburg, N. (2018). 'Worn out shoes'. In: *The Little Virtues*. Londen: Daunt Books

Hansen, D. (1995). *The call to teach*. New York/Londen: Teachers College Press

Hansen, F. T. (2012). 'One step further: The dance between poetic dwelling and socratic wonder in phenomenological research.' In: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, (12), 1-20

Ijsseling, H. (2013). 'Over de verantwoordelijkheid van leraren'. In: Kneyber, R. en Evers, J. (red.) *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom

Ijsseling, H. (2015). 'De ontsnapping van de leraar'. In: Kneyber, R. en Evers, J. (red.) *Het alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese

Ijsseling, S. (2015). *Heidegger. Denken en danken. Geven en zijn*. Nijmegen: Vantilt

Janowski, B. (2015). 'Das Herz – ein Beziehungsorgan. Zum Personsverständnis des Alten Testaments.' In: Janowski, B. en Schwöbel, C. (red.) (2015). *Dimensionen der Leiblichkeit. Theologische Zugänge*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft

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

- Kelchtermans, G. (2013). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Den Haag: Onderwijsraad
- Kessels, J., Boers, E., Mostert, P. (2009). *Vrije ruimte Praktijkboek. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom
- Kneyber, R. en Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom
- Kneyber, R. en Evers, J. (2015). *Het alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese
- Manen, M. van (1990). *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Londen: Althouse Press
- Manen, M. van (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: Nivoz
- Manen, M. van (2016). *Pedagogical Tact*. Londen/New York: Routledge
- Meireu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming*. Amsterdam: Ambo
- Muynck, A. de (2016). *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit
- Nietzsche, F. (1988). 'Unzeitgemäße Betrachtungen III. Schopenhauer als Erzieher'. In: Colli, G. en Montinari, M. (red.) *Friedrich Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe* Bd. I. B erlijn: De Gruyter Verlag
- Oliver, M. (1992). 'The Summer Day'. In: *House of light*. Boston: Beacon Press
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag
- Peperzak, A. (2007). 'Emmanuel Levinas. Van fenomeen naar aanspraak'. In: Aydin, C. (red.) *De vele gezichten van de fenomenologie*. Kampen: Klement
- Pols, W. (2011). 'Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit'. In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 32(1). Breda: Velon
- Pols, W. (2019). *'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.'* *Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
- Radiant Consortium Persoonlijk Meesterschap. *Onderzoeksprogrammering 2017*
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenzt: Markierungen im Pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Riessen, R. van (2013). *De ziel opnieuw. Over innerlijkheid, inspiratie en onderwijs*. Amsterdam: Sijbbolet
- Riessen, R. van (2019). *Van zichzelf bevrijd. Levinas over transcendentie en nabijheid*. Amsterdam: Sijbbolet
- Rijksoverheid (2017). *Wet Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel*
- Roland Holst, H. (1918). *Verzonken Grenzen*. Rotterdam: Brusse
- Sorrell Dinkins, C. en Hansen, F.T. (2016). 'Socratic wonder as a way to aletheia in qualitative research and action research'. In: *HASER. Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, (7), 51-88
- Stevens, L., Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Szymborska, W. (2019). *Einde en begin. Verzamelde gedichten*. Amsterdam: Meulenhoff
- Teune, P. en Zagers, W. (2014). *Kennisbasis godsdienst en levensbeschouwing RK*. VKLO
- Vasterling, V. (2007). 'Hannah Arendt. Een fenomenologie van het politieke'. In: Aydin, C. (red.) *De vele gezichten van de fenomenologie*. Kampen: Klement
- Verhoeven, C. (1980). *Tractaat over het spieken. Onderwijs als producent van schijn*. Baarn: Ambo
- Verhoeven, C. (1999). *Inleiding tot de verwondering*. Eindhoven: Damon
- Visser, G. (2009). *Niets cadeau. Een filosofisch essay over de ziel*. Nijmegen: Valkhof Pers
- Visser, G. (2018). *Gelatenheid. Gemoed en hart bij Meister Eckhart*. Amsterdam: Boom
- Wittgenstein, L. (1998). *Tractatus logico-philosophicus*. Amsterdam: Atheneum, Polak & Van Gennepe

## Colofon

Rede, in verkorte vorm uitgesproken ter gelegenheid van de publieke presentatie van het lectoraat *Professionaliseren met hart en ziel*.

*Samen leren en samen leven in een wereldstad*, Thomas More Hogeschool, Rotterdam, 27 januari 2020.

© Hester IJsseling

Uitgave: Thomas More Hogeschool, Rotterdam

Het lectoraat wordt mogelijk gemaakt door:

Thomas More Hogeschool, Rotterdam

Verus, Landelijke Vereniging voor Christelijk en Katholiek Onderwijs

Stichting de Katholieke School (SKS)

Stichting Steunfonds Katholiek Onderwijs (SSKO)

Het lectoraat participeert in het Radiant Consortium Persoonlijk Meesterschap

Correspondentie naar aanleiding van deze publicatie is van harte welkom.

E-mailadres: [h.ijsseling@thomasmorehs.nl](mailto:h.ijsseling@thomasmorehs.nl)



Thomas More  
Hochschule