

Jan Heijmans

IN GESPREK MET MARCEL VAN HERPEN

Deze maand verscheen 'Wij, de leraar' een publicatie van de hand van Marcel van Herpen, mede-initiatiefnemer van het NIVOZ (Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken) en Het Kind en voormalig projectleider van het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (EGO). Velen kennen Van Herpen natuurlijk van zijn energieke en inspirerende presentaties over onderwijsinnovatie en de rol van pedagogiek daarin. In de jaren negentig van de vorige eeuw waren we allebei verbonden aan Brabantse basisscholen: Van Herpen als medeoprichter bij basisschool Uilenspiegel, de eerste EGO-school van Nederland en ik als schoolleider van de Aloysiusschool in Geffen, waar we ook graag meer met EGO wilden doen.

Van Herpens werk is gebaseerd op het ecologische en humane uitgangspunt dat geen mens mag worden uitgesloten. KPZ werkt nauw samen met Van Herpen, NIVOZ en regionale basisscholen in trajecten Pedagogisch Tact. In de drukke agenda van Van Herpen was er nog een klein gaatje vrij en binnen een paar minuten ontstond er zoals altijd weer een geanimeerd gesprek over het kind, de opdracht van de school en de mooie kanten van het leraarsvak.

Om hem meteen maar even op scherp te zetten, stel ik als eerste de gewetensvraag: "Wat is eigenlijk de pedagogische opdracht van een leraar?" Van Herpen geeft aan dat het allemaal draait om 'relatie'. De één bestaat in relatie tot de ander. Een vrouw wordt moeder door haar kind, een man vader. Je wordt broer door je zus. Vriend



door een vriend. En een leraar... wordt leraar door zijn leerlingen. Je bent geen ouder zonder kind, geen leraar zonder leerling. Het is de eenheid van twee entiteiten, die twee psychologische basisbehoeften blootleggen: de behoefte aan relatie en autonomie. De behoefte om jezelf als competent wezen te ervaren – en gebruik te maken van je ingeboren potentieel – laat de mens zijn autonomie in relatie tot anderen ontwikkelen.

Het is je opdracht als leraar om een relatie met het kind of een groep kinderen te krijgen, waarin een zodanige verbondenheid ontstaat dat het mogelijk wordt om 'autonomie' te verlenen. Het klinkt wat paradoxaal, maar het gaat erom dat je ze als pedagoog 'vasthoudt om los te

"Mijn grote voorbeeld is Jan van der Crabben, voormalig pedagoog aan de pabo Veghel. Bij hem was er geen aanwezigheidsplicht, geen vastomlijnd curriculum. 'Alles is pedagogiek' was zijn stelling. Je mocht lezen en kijken wat je wilde, maar we bekeken de films en bespraken de boeken wel samen. We waren samen aan het duiden, collectief betekenis aan het geven met heel veel zelfsturing. Zijn reflecties waren altijd positief. Met respect voor elk individu en zijn keuzes ontstond een band waarin we elkaar en onszelf steeds opnieuw, anders en verdiepend leerden kennen."

kunnen laten'. In een opvoedingscontext hebben ouders en leraren relaties met de kinderen nodig om autonomie te kunnen verlenen. Zonder relatie – fysiek, emotioneel, cognitief – is er geen connectie die autonomie van betekenis maakt. In het loslaten van de ander, wordt vertrouwen uitgesproken. Dat kan niet als er geen gehechtheid aan voorafgegaan is.

Ik vraag Van Herpen waarom hij het na 'Ik, de leraar' nodig vond om 'Wij, de leraar' te schrijven:

"Waar 'Ik, de leraar' het primaire proces beschrijft waarmee uitsluiting van kinderen wordt tegengegaan, brengt 'Wij, de leraar' de verantwoordelijke opvoeders samen. Het leraarsvak is niet altijd even makkelijk. Ik vind dat de leraar er dan ook niet alleen voor mag staan. Daar heb je 'WIJ' voor nodig, alle mensen die verbonden zijn met het kind in ontwikkeling. Kinderen zijn op zoek naar mogelijkheden om relaties aan te gaan met hun leraren. We weten dat kinderen zich doorgaans het eerst hechten aan hun ouders, aan broertjes of zusjes, pas later aan hun leraren. De ervaringen die ze hebben opgedaan, maken een open en vanzelfsprekend contact mogelijk of staan dat juist in de weg. Kinderen bouwen hun hechting op met degene die onvoorwaardelijk en liefdevol met hen zijn opgetrokken. Ik noem dat een pedagogisch oplaadpunt. Daar laven de kinderen zich, daar komen ze tot rust, daar mogen ze zijn wie ze zijn en daar worden ze gezien en gehoord. Dat kan voor een kind een opa, een voetbaltrainer en twee vriendjes zijn. Mijn voorstel is – vanuit de gedachte van het pedagogisch oplaadpunt – dat deze mensen betrokken moeten worden bij zijn ontwikkeling en in een pedagogisch netwerk met elkaar in verbondenheid moeten komen te staan, zodat dat kind begrijpt dat zijn sociale netwerk groter kan worden. Dus je voert niet

vanzelfsprekend het gesprek met ouders alleen, maar met ouders en degenen die kunnen vertellen wie het kind is en wat het nodig heeft. Te veel ouders en leraren staan er nu alleen voor, soms zonder goede mogelijkheden op verbetering. Opa, vriendjes, de buurman, de voetbaltrainer, enz.; ze kunnen allemaal een bepaald pedagogisch gezag over het kind hebben. Als je je daarmee als leraar verbindt, dan word je voor het kind een vanzelfsprekend onderdeel van hun 'pedagogisch netwerk'. Zo ervaren ze dat hun opvoeders als 'pedagogische oplaadpunten' verbonden zijn met elkaar. Leraren spannen zich in om goede relaties met kinderen te krijgen. Maar waar dat lastig is of onmogelijk lijkt, maak je gebruik van een relatie met degenen die zo'n verbinding met dat ene kind al hebben, maar ga dat alsjeblieft niet gestandaardiseerd organiseren. Doe dat normaal! Het is het gewone spontane menselijke contact van een voetbaltrainer die het even niet redt met zijn elftal en bijvoorbeeld de hulp van een leraar vraagt die wel een goede relatie met die kinderen heeft. Als die leraar zich één keer op het voetbalveld laat zien, wat inzichten met de trainer wisselt over wat werkt in zijn klas, wat samen dolt, dan zien kinderen dat ze samen optrekken en wordt het vaak ook makkelijker voor de voetbaltrainer. In de pedagogische relatie met je kind thuis, ga je toch ook geen plan opstellen hoe je iets organiseert met opa. Die bel je gewoon op en je vraagt of hij langskomt voor een kop koffie of zo. We moeten vooral werken aan een beschikbaarheidsmodel, waar mensen er voor elkaar willen zijn aan de grenzen van de mogelijkheden van de ander."

Van Herpen trekt in 'Wij, de leraar' fel van leer tegen wat hij de standaardisering en infantilisering van het onderwijs noemt: "De Nederlandse cultuur heeft de schijn van vrijheid. Maar we hebben voor de onderwijsvrijheid een zware tol betaald: aan het eind van de streep moeten we allemaal op dezelfde manier getoetst worden op dezelfde geselecteerde inhoud. Die standaardisering is leidend. Dat is zorgwekkend. We creëren uitval en organiseren remediation. Met de medicalisering is het niet anders. Het percentage gediagnosticeerde kinderen is veel te hoog. Daarbij hebben we nog steeds weinig scholen waar leerlingen de hele dag mogen doen wat ze kunnen en wat ze kunnen ook moeten doen. Veel scholen zijn zo sterk programmagestuurd dat kinderen óf zitten te wachten óf leren voor een toets. Dat zou je de infantilisering van ons onderwijs kunnen noemen. De infantilisering en standaardisering met als gevolg de medicalisering en de economisering leiden direct tot een samenleving waarin mensen elkaar gewoon niet verstaan, omdat ze zichzelf niet verstaan. En dat in een tijd waarin we ook het

“Noem jezelf geen professional als je nog geen pedagoog bent. Leraren met een goede relatie met kinderen zeggen niet van zichzelf dat ze een betere professional zijn. Leraren die competenties afvinken noemen zich professional, maar zijn dat niet per definitie.”

vraagstuk van de radicalisering vanuit een pedagogisch perspectief zouden moeten bekijken. Radicalisering is letterlijk de meest radicale vorm van ontkoppeling, dus van niet-verbonden zijn. Daar zit de existentiële aanklacht tegen het huidige onderwijs: het onderwijs veroorzaakt uitval en sluit mensen buiten. Of erger nog: we organiseren en legaliseren uitval en uitsluiting in ons systeem door het hanteren van normen voor prestatie en gedrag. Dat is verwerpelijk. Let wel: deze belastende fenomenen zijn nooit een aanklacht tegen de persoon, maar tegen het systeem, waarin de leerling of student niet mag laten zien wie hij is en wat hij kan. De standaardisering werkt verstikkend. Op een creatieve, innovatieve, energieke manier met kinderen omgaan krijgt zo geen kans. Het systeem ontnemt ons als leraren de mogelijkheid om nieuwe vormen te ontdekken om kinderen in de interactie anders te leren verstaan.

“Laten we er met elkaar voor zorgen dat het geluid van kinderen of studenten nu eindelijk eens serieus genomen wordt. Hoeveel ruimte geef je ze dan? Zoveel als waar ze verantwoordelijkheid voor kunnen nemen. Dat is voor ieder kind anders. Daarmee is differentiatie geen didactisch model, maar een vanzelfsprekendheid als je ieder mens als uniek en van zichzelf ziet.”

Je kunt zelf het tij keren, JIJ! Je hebt daar altijd zelf een vrije keuze in. Iedereen die met kinderen werkt kan zelfstandig verantwoordelijkheid nemen. Zoals ouders dat ook doen als ze het niet eens zijn met het beleid van de school. Je probeert als leraar een constructieve creatie of zoekt een andere school als het niet (meer) past. Daarvoor stem je je mensbeelden op elkaar af: Wat is goed voor dit kind? Wat voor school zijn we? Wat willen we met deze wereld? Ja, en dan loop je soms tegen een directeur of inspecteur aan met andere opvattingen. Dat klopt. Ga je dan niet enkel en alleen verantwoorden en voegen naar hun opvattingen, maar laat kinderen of

studenten zelf het verhaal vertellen aan de directie of inspectie. Zij moeten antwoord kunnen geven op de vraag wat ze aan het doen zijn en waarom!”

Mijn laatste vraag gaat natuurlijk over de toekomst. KPZ is samen met andere lerarenopleidingen met NIVOZ in gesprek over het pedagogisch referentiekader van de leraar van de toekomst. Ik vraag aan Van Herpen wat daar zeker in hoort. We eindigen het gesprek met waar het ook mee begon: relatie, relatie, relatie.

“In de eerste plaats de relatie van de leraar met zichzelf. Daarbij gaat het om bewustzijn: wie ben je, waar ligt je

“Ik wil (startende) leraren vooral meegeven dat ze gaan spelen met de kinderen, spelen met het materiaal, spelen met de wereld, ervoor zorgen dat je elke dag opnieuw verrast wordt. Een goede leraar kan het perspectief van kinderen innemen, is altijd nieuwsgierig en maakt gebruik van pedagogische principes. Zorg dat je alle kinderen echt leert kennen, want ieder mens wil gezien en gehoord worden. Doe dat met optimisme, een niet aflatende energie en sluit niemand uit!”

kracht, wat zijn je valkuilen en ben je je bewust van dat wat je teweeg brengt bij de ander. En zelfkennis: hoe ga jij om met kinderen in allerlei situaties. Dat leer je alleen maar in relatie. In de tweede plaats de relatie van de leraar met de leerling. Daarbij gaat het om het in kunnen nemen van het perspectief van de ander. Kun je als volwassene afdalen naar de plek waar je zelf die leeftijd, die ervaringen, die verlangens had? De plek waar je zonder oordeel naar de ander kunt kijken. Kun je heel dicht bij de plek komen waar de ander nu is en dat ten volle gewaar worden. Als dat gebeurt dan voel je dat, dan ontstaat de relatie. In de derde plaats gaat het om de relatie van de leraar met de buitenwereld. We moeten leraren aanmoedigen om hun mensbeeld expliciet te maken. Veel opvoeders zijn het niet vanzelfsprekend met je eens, omdat ze uit een andere cultuur komen of in andere kringen zijn opgevoed. Jouw mensbeeld is bepalend voor hoe je vorm en inhoud geeft aan je relaties. Je expliciteert je mensbeeld niet om een ander van de juistheid te overtuigen, maar om te onderzoeken wat van waarde blijkt te zijn.”

Meer weten:
www.marcelvanherpen.nl

Michelle Gemmink

NOG VOLDOENDE TIJD VOOR PEDAGOGISCH HANDELEN? VERSLAG VAN EEN PROMOTIEONDERZOEK

Heeft een leraar tegenwoordig voldoende tijd om de pedagogische onderwijsbehoeften van zijn leerlingen in beeld te krijgen of staat het pedagogisch handelen onder druk?

Michelle Gemmink doet promotieonderzoek naar het pedagogisch handelen in de klas.

Haar promotor is prof. dr. Klaas van Veen van de Rijksuniversiteit te Groningen. Regelmatig zal ze in *Veerkracht* verslag doen van haar onderzoek.

“In de praktijk van onze school gebeurt dit: In een combinatiegroep met 29 kinderen heb je de keuze om je de focussen op effectieve, vakinhoudelijke instructie voor al je subgroepen. De leerkracht doet ertoe! En goede instructie is dé manier om het verschil te maken. Elke lezing, elk protocol schrijft voor dat instructie op een passend niveau gelijk staat aan ‘goed onderwijs’ en dat je de kinderen tekort doet als we daar niet aan (kunnen) voldoen. Met een strakke planning lukt het een gestructureerde leerkracht om al zijn subgroepen te bedienen. Tijd voor kijken naar kinderen is er niet of nauwelijks. Tijd voor een pijntje, een grapje, het begeleiden van interactie tussen leerlingen is er niet. Instructie is het toverwoord. Er is geen tijd om de kinderen werkelijk te ‘zien’... Een leraar die kiest voor focus op het groepsproces en de ontwikkeling van de kinderen, verzaakt. Dat kost tijd en die tijd kun je dan niet steken in een goede voorbereiding en uitvoering van de instructies voor je 8 subgroepen.” (Myrthe, leerkracht groep 5)

In het afgelopen decennium zijn er in het primair onderwijs diverse grote onderwijsontwikkelingen in gang gezet, zoals Adaptief onderwijs, Opbrengst gericht werken en Passend

Onderwijs. Deze ontwikkelingen lijken zowel positieve als negatieve uitwerkingen te hebben. Er is veel aandacht geweest voor de didactiek. De leeropbrengsten van de leerlingen moesten omhoog. Daartoe zijn leraren bij- en nageschoold op vakdidactisch gebied en op het gebruik van kwaliteitszorgsystemen om leeropbrengsten te meten. Dat lijkt zijn vruchten af te werpen. In het onderwijsverslag 2014/2015 van de inspectie is te lezen dat ruim tachtig procent van de leraren in voldoende mate beschikt over algemeen didactische vaardigheden, dat zwakke scholen beter worden en er meer excellente scholen ontstaan. Toch lijkt er ook een schaduwzijde te zijn. De focus op didactiek, opbrengsten en administratie lijkt de aandacht voor pedagogiek onder druk te zetten. Zowel op beleidsniveau, uit het werkveld, als van leerlingen zelf komen die signalen. Leraren ervaren een hoge werkdruk en lijken zich zorgen te maken over de tijd en aandacht die ze kunnen besteden aan het kind in de klas (de persoon achter de leerling), de groep als geheel en voorwaarden voor leren.

“Nu ik al enige weken dat officiële overzicht heb zitten vervaardigen, moet ik toch zeggen dat ik de hele zaak net ga aanvoelen als collega gymnastiek dhr. Zaalberg. Gymnastiek is geen administratie, maar onderwijs is in het algemeen géén administratie.... Ja, ja, dit moet dan verbeelden een verslag te zijn van de laatste vijf weken in mijn klas. Maar van de wezenlijke gebeurtenissen staat er niets in. Bijvoorbeeld niets van het opnieuw opnemen van Louis van Rijn en dat is in mijn oog van honderdmaal meer belang dan de hele rest.” (citaat uit: Theo Thijssen, *De gelukkige klas*, 1926).

Bovenstaand citaat uit het bekende boek van Theo Thijssen laat zien dat deze signalen en zorgen over de balans tussen