

Wat **Joris Vlieghe**
een leraar

**Vorming, zaakgerichtheid
en liefde voor de wereld**

tot leraar
maakt

**Lannoo
Campus**

D/2024/45/248 – ISBN 978 94 014 2825 5 – NUR 849

Vormgeving omslag & binnenwerk: Studio Lannoo

© Joris Vlieghe & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2024.
Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediativisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland

www.lannoocampus.com

Inhoud

Leraar zijn	9
-------------	---

Hoofdstuk 1 Iemand zijn: vorming als de eigenlijke zin van opvoeden en onderwijzen	15
Autonomie als opvoedingsdoel	16
Authenticiteit als opvoedingsdoel	19
Autonomie en authenticiteit, twee botsende visies?	22
Transparante ontwikkeling onderbreken door gebeurtenissen die ons kunnen raken	29
Vorming als zelftransformatie	36

Hoofdstuk 2 Zaakgerichtheid: een wereld delen en meedelen	41
Vorbij leerlinggerichtheid en leerkracht- gerichtheid: autoriteit als dienstbaarheid aan de dingen	46
De tirannie van de zelfexpressie	53
Er is maar één wereld	57
Je licht niet onder de korenmaat zetten	66

Hoofdstuk 3 Educatieve gelijkheid: als meester een gedeelde intelligentie aan het werk zetten	71
Een wijdverbreid maar oneigenlijk beeld van meesterschap	72
Gelijkheid van intelligentie als houding die een leraar tot leraar maakt	79
Gelijkheid van intelligentie versus ongelijkheid qua wilskracht	84
Gelijkheid van intelligentie als aanfluiting van maatschappelijke ordening	90

<i>// Tussendoor //</i>	96
-------------------------	----

Hoofdstuk 4 Studie mogelijk maken: waarom leraar zijn geen enkele morele of politieke betekenis heeft	101
Er is geen continuïteit tussen de school en het gezin	104
De school is geen instrument voor de politiek	112
Door afscherming studie mogelijk maken	118

Hoofdstuk 5 Leraar zijn: een onvoorwaardelijke, maar ook complexe liefde voor de wereld belichamen	125
De passionele dynamiek van het leren: twee soorten leerlingen	127
Pedagogische liefde versus haat voor de wereld: twee verschillende grondhoudingen	133

Pedagogische liefde is een unieke soort en een zeer complexe vorm van liefde	143
<i>// Tussendoor //</i>	152
Hoofdstuk 6 Een oneigentijds voorstel voor een lerarenopleiding	157
Het hedendaagse leerkrachtenproletariaat versus de leraar als wereldverbeterende intellectueel	159
Leraar worden als existentiële opgave: de lerarenopleiding heroverwegen vanuit een verklaring van liefde	168
De leerkracht lager onderwijs: geen geval apart, maar een uitzonderlijke toewijding aan wat de wereld van ons vraagt	174
Hoofdstuk 7 Zorg dragen voor onderwijs in tijden van belevenisdictatuur en digitalisering	183
Digitaal onderwijs als anesthetisch belevingssolipsisme	184
Digitalisering luidt de doodsklok over vorming	193
Tot slot	207
Bronnen en literatuursuggesties	213
Woord van dank	223

”

Het ware leren is het ontvangen van de les op
een zodanig diepe wijze dat het noodzakelijk
is dit aan de ander door te geven.

EMMANUEL LEVINAS

”

Res severa verum gaudium.

SENECA

Leraar zijn

Het zal voor weinigen verrassend klinken dat het beroep van leraar tegenwoordig om verschillende redenen niet altijd een onverdeeld genoegen is. Het leraarschap wordt geconfronteerd met tal van uitdagingen en zelfs bedreigingen. Met dat laatste doel ik niet alleen op de toenemende mondigheid van leerlingen en hun ouders, die soms zelfs tot fysiek geweld kan leiden, maar ook op een aantasting van de rijke betekenis die het leraarschap ooit had. Als gevolg van diverse maatschappelijke ontwikkelingen ervaren veel leraren vandaag de dag dat ze niet meer ten volle de rol van leraar kunnen vervullen. Ze worden belast met taken die ver afstaan van de essentie van hun leraar zijn. Je kunt hierbij denken aan administratieve verplichtingen en bureaucratie, alomtegenwoordige professionaliseringsinitiatieven, de druk om voortdurend verantwoording af te leggen aan zowel ouders als leerlingen, het zorgen voor de veiligheid en het emotionele welzijn van die leerlingen en de noodzaak om extra ondersteuning te bieden aan kinderen die opgroeien in kansarme gezinnen en financiële moeilijkheden (in de wetenschap dat in België tien procent van de gezinnen zestig procent van de welvaart bezit). Daarnaast neemt de digitalisering van het onderwijs steeds meer tijd en aandacht in beslag en worden leraren ge-

confronteerd met een groeiende diversiteit aan talen, alsook met allerhande zorgnoden van leerlingen, zonder zelf gepaste ondersteuning te krijgen. Dit alles heeft tot gevolg dat de kern van het leraarschap vaak niet meer voldoende tot uiting kan komen.

Met dit boek is het niet mijn bedoeling om deze welbekende en terechte verzuchtingen extra kracht bij te zetten. Ik geef toe dat alle genoemde kwesties een structurele oplossing verdienen, al was het alleen maar om een antwoord te bieden op wat ik beschouw als de grootste uitdaging waarmee we vandaag worden geconfronteerd: het lerarentekort. Het raakt me dat zo weinig jonge mensen ervoor kiezen zich in te schrijven voor een lerarenopleiding. Verhalen die me ter ore komen over leraren die hun eigen leerlingen in het laatste jaar van de middelbare school adviseren om zelf zeker geen leraar te worden, treffen me diep. Daarom heb ik besloten om een ander boek te schrijven, een boek dat de waarde van het leraarschap positief benadrukt. Mijn doel is niet in de eerste plaats om kritisch te zijn, maar om op een volledig bevestigende manier te spreken over de ‘stiel’ van lesgeven. Wat volgt is een positief portret dat de kern van het zijn van een leraar op begrip wil brengen. Pas als we deze kern goed begrijpen en vooral als we een rijke taal ontwikkelen om het leraarschap te beschrijven, kunnen we met succes de genoemde uitdagingen aanpakken die leraren belemmeren in waar het in lesgeven werkelijk om draait. De doelstelling die me voor ogen staat, is om een woordenschat aan te bieden die leraren (en toekomstige leraren) helpt om duidelijk te maken – voor zichzelf en alle betrokkenen, inclusief be-

leidsmakers – wat het wezenlijk betekent om leraar te zijn, wat lesgeven zo uniek maakt en waarom het zo belangrijk is.

Dit boek draagt daarom de titel *Wat een leraar tot leraar maakt*. Daarmee bedoel ik dat het leraarschap een heel bijzondere manier is om in het leven te staan en aan het eigen leven vorm te geven. Het doet ertoe dat je op die manier leeft en niet op een andere. De centrale vraag in dit boek is dan ook de vraag naar deze specifieke wijze van bestaan. Dit boek had dus evengoed de titel *Leraar zijn* kunnen dragen. Daarmee sluit ik aan bij een gedachte die Daryl De Marzio ontwikkelt in een discussie met Chris Higgins naar aanleiding van een filmklassieker waarin ook een portret van de leraar wordt neergezet. Het gaat meer bepaald over de Britse productie *To Sir with Love* uit 1967. Hierin neemt een ingenieur, Thackeray, gespeeld door Sidney Poitiers, tijdelijk een baan als leraar op een middelbare school omdat hij niet meteen een vaste baan kan vinden na zijn afstuderen. Zoals in veel films over leraren, moet hij lesgeven op een school die bevolkt is met kansarme en soms stuurloze jongeren. Aan het einde van de film, tevens het einde van het schooljaar, bevindt Thackeray zich in een klaslokaal. In zijn handen houdt hij een brief waarin hem eindelijk een baan wordt aangeboden bij een bedrijf. Tegen alle verwachtingen in gooit hij de brief in de prullenbak. In Higgins' lezing is dat een duidelijk voorbeeld dat toont hoe een morele verplichting naar die probleemjongeren toe de leraar in kwestie doet beslissen om te verzaken aan zijn verlangen om ingenieur te zijn. De juistere lezing, denk ik samen met De Marzio, is dat Thackeray

‘eerder dan dat hij zijn verlangen om ingenieur te zijn aan de kant heeft geschoven, zijn verlangen om [iemand] te zijn grondig heeft getransformeerd als gevolg van zijn beslissing om te blijven lesgeven. In plaats van zich te hebben gedistantieerd van zijn verlangens, is Thackeray erin geslaagd om een nieuwe verhouding tot zichzelf aan te nemen en opnieuw te bepalen wat hij waardevol acht en wil zijn.’

Wat deze passage dus vooral toont is dat het bij de leraar in zijn optreden niet enkel om een ‘stiel’ of professie gaat, maar om een manier om in het leven te staan en daar betekenis aan te ontleen. Het gaat om een zijnswijze die alle aspecten van je persoon betreft. Anders gezegd: je bent *altijd* leraar, zeven dagen per week, vierentwintig uur per dag. De keuze om leraar te worden doordringt je hele bestaan. Een eenvoudig voorbeeld kan dit toelichten: wanneer je als leraar de krant leest of om je te ontspannen naar de bioscoop gaat en je tijdens het lezen of kijken een perfect voorbeeld tegenkomt dat je kunt gebruiken om een punt voor de les van morgen te demonstreren, dan zul je je *als leerkracht* aangesproken voelen en niet nalaten dit voorbeeld te gebruiken in je lespraktijk. Je zult het voor het slapengaan nog snel in detail neerpennen zodat je zeker niet vergeet waarom dit voorbeeld nu zo’n treffende illustratie is.

Beweren dat er iets is dat de leraar tot leraar maakt en dat leraarschap een zijnswijze is, kan onbedoelde connotaties oproepen. Je zou immers kunnen denken dat ik in dit boek probeer te dicteren wat een ‘goede’ leraar is – alsof er één specifieke definitie bestaat waarmee we het gedrag van elke leraar die hiervan afwijkt

streng moeten veroordelen. Ik stel me dan ook bloot aan de kritiek van een zeker essentialisme, alsof er slechts één essentie van het leraarschap bestaat die onafhankelijk is van context, plaats en tijd. Wat ik echter vooral probeer te doen is om leraar zijn te beschrijven in een zeer algemene zin, en met name in termen van gebaren en houdingen zoals vorming, zaakgerichtheid, gelijkheid en liefde voor de wereld. Het is niet mijn bedoeling om een strikt kader te bieden waaruit zeer gedetailleerde handelingsrichtlijnen kunnen worden afgeleid. Integendeel, met dit boek wil ik juist weerstand bieden aan de momenteel dominante opvatting waarin het leraarschap wordt gereduceerd tot het uitvoeren van heel precieze taken die zijn voorgeschreven door experts en beleidsmakers. Leraar zijn gaat in feite over zelfvorming en ik ambieer niets meer dan bepaalde handvatten aan te reiken om dit vormingsproces, dat in elk individueel geval uniek is, te ondersteunen. Of het portret dat ik hier schets overtuigend is of niet, is aan elke lezer om te beoordelen.

Hoofdstuk 1

Iemand zijn: vorming als de eigenlijke zin van opvoeden en onderwijzen

Om een rijk portret van de leraar te kunnen schilderen, moet ik eerst stilstaan bij een andere kwestie. De vraag naar het zijn van de leraar hangt namelijk samen met een ruimer vraagstuk: wat bedoelen we eigenlijk met ‘opvoeding’? Met andere woorden: we moeten nadenken over het waarom en het doel van opvoeding. In een recent boek van de hand van Joep Dohmen wordt dit doel beschreven als ‘iemand zijn’: we moeten als opvoeders de ambitie hebben om kinderen te laten opgroeien tot individuen die niet zomaar willekeurige personen zijn, maar die zich als uniek ‘iemand’ onderscheiden. Dit lijkt me een goed startpunt. Als je echter dieper ingaat op wat Dohmen precies voorstelt, is zijn visie op het doel van opvoeding eigenlijk een combinatie van verschillende ideeën die al lange tijd in de pedagogiek worden beschouwd als klassieke opvoedingsdoelen, met name autonomie en authenticiteit. Zoals zal blijken, zijn autonomie en authenticiteit twee benaderingen die zeer vertrouwd klinken. Ze sluiten aan bij ons intuïtieve begrip van wat opvoeding inhoudt.

Autonomie als opvoedingsdoel

Het eerste opvoedingsdoel, autonomie, is al met grote precisie inzichtelijk gemaakt in de tijd van de verlichting, met name door Immanuel Kant. Opvoeding was voor hem, en voor velen vandaag, een cruciale factor in het vormgeven van een gemeenschap van ‘ontvoogde’ mensen – moedige mensen die erin slagen om het juk van de traditie, het gezag van de kerk, de verleidingen van de commercie, de druk van wat de massa denkt, maar ook bijvoorbeeld de opvattingen van de eigen ouders van zich af te werpen, om zo enkel en alleen op redelijke gronden te beslissen over wat goed leven en samenleven inhoudt. Mensen die willen en kunnen denken voor zichzelf. Dit behelst geen eenvoudige opgave, zeker omdat mensen volgens Kant van nature helemaal geen wezens zijn die hier spontaan op zijn gericht. In tegenstelling tot andere diersoorten worden we geheel hulpeloos geboren en we blijven dat voor een heel lange tijd. Jonge mensen zijn dan ook totaal afhankelijk van zorgen en gezagsfiguren. Verder is het volgens Kant zo dat de natuur ons heeft geprogrammeerd om de slaaf te zijn van allerlei egoïstische drijfveren: voor hem is de mens een wezen dat graag luiert, spontaan vertier zoekt en zich makkelijk bezondigt aan ontucht en overdaad zonder om te zien naar het lot van anderen. Vandaar de belangrijke pedagogische opgave om mensen die nog niet in volle redelijkheid kunnen leven (al dragen ze die potentie in zich, in tegenstelling tot de dieren) zo op te voeden dat ze ware autonomie leren verwerven.

Volwassen worden betekent dan ook in essentie dat kinderen de ondersteuning van zorg- en gezagsfiguren niet langer nodig hebben om op een beheerste manier en in alle redelijkheid vorm te geven aan hun leven. Dit kan pas slagen door de natuur in onszelf onder controle te krijgen en onze egoïstische drijfveren te leren beteugelen. Het bijbrengen van orde is dan ook een van de kerntaken van de school, aldus Kant. Alleen een volledig gedisciplineerd mens is ten volle mens. Pas dan is men echt 'iemand' geworden. Verder is het alleen onder die voorwaarde dat we ons ook echt 'vrij' mogen noemen. Vrijheid is niet het vermogen om te doen waar je toevallig zin in hebt, want dan blijf je slaaf van de natuur en word je niet op je hoogste menselijke mogelijkheden aangesproken. Volgens de kantiaanse traditie bestaat vrijheid in het vermogen om te doen wat je moet doen: jezelf de wet stellen waaraan je wilt gehoorzamen. Als je de speelbal bent – en blijft – van impulsen en voorkeuren, als je geen discipline hebt, dan kun je geen autonome levenskeuzes maken. Je blijft dan onvrij, wat neerkomt op: je bent niet (goed) opgevoed.

Wat ik hier beschrijf klinkt allicht herkenbaar, aangezien deze visie aan de basis lijkt te liggen van veel van wat we als opvoeders doen: in de prilste fasen van het opvoedingsproces zullen we het gedrag van kinderen strikt reguleren en veel beslissingen in hun plaats nemen. Slechts stapsgewijs delegeren we hen vrijheid en moeten we hen steeds minder verbieden. We doen dit vanuit de verwachting dat ze langzaam maar zeker erin slagen om volledig zelfstandig te kunnen functioneren en oordelen. Deze manier van kijken naar opvoeden

zien we ook tot uiting komen in juridische bepalingen, zoals de eigen rechtspraak voor jongeren, die hen in het bijzonder beschermen wanneer ze daden stellen die normaal als strafbaar worden beschouwd. Het feit dat we het ongepaste gedrag van onze kinderen anders benaderen dan dat van dieren is hier een verdere illustratie van. Het heeft geen zin een beest te straffen, terwijl we door met onze kinderen te praten en zo nodig te straffen, hopen dat ze tot schuldinzicht komen. We vertrouwen er dan op (hoewel het soms moeilijk kan zijn dit vertrouwen aan de dag te leggen) dat mensen, in tegenstelling tot dieren, uiteindelijk in staat zijn om zichzelf rationeel te bepalen.

Deze visie biedt ook een duidelijk criterium om volwassenheid van onvolwassenheid te onderscheiden, in tegenstelling tot wettelijke leeftijdsgrenzen die vaak arbitrair zijn en niet exact het moment van volwassenheid kunnen vaststellen. Je wordt volwassen wanneer je begrijpt dat de opgelegde beperkingen tijdens het opgroeien gerechtvaardigd en noodzakelijk waren om je zo ver te brengen: zonder beslissingen die anderen in jouw plaats hebben genomen was het niet mogelijk geweest om nu zelf een autonoom handelend en redelijk oordeelend wezen te worden. Nu je dit eindpunt hebt bereikt kun je zelf anderen opvoeden. Omgekeerd, als we het gevoel hebben dat mensen die autoriteit over ons hebben (gehad) dit deden vanuit slechte bedoelingen (bijvoorbeeld door partijdigheid binnen het gezin of het misbruik van macht door ouders en leraren), dan voelen we ons terecht bedrogen en verliezen we ons vertrouwen. We kunnen deze omstandigheden dan gebruik-

ken als een verklaring voor dingen die in het leven tegenvallen. Ouders en leraren (die zelf gedeeltelijk onvolwassen waren en nooit de verantwoordelijkheid voor opvoeding hadden mogen dragen) hebben onze volledige ontplooiing in de weg gestaan. Of minder dramatisch: je kunt niet verwachten dat je kinderen je gezag respecteren wanneer je hen zelf bijvoorbeeld verbiedt te roken terwijl je zelf een verstokte kettingroker bent.

Authenticiteit als opvoedingsdoel

Tegenover deze zeer herkenbare visie staat een andere opvatting die, opvallend genoeg, ook heel overtuigend kan klinken, ook al staat ze lijnrecht tegenover het kantiaanse ideaal. In deze visie wordt het doel van opvoeding begrepen als het streven naar authenticiteit. Als Dohmen zijn opvoedingsideaal verder probeert te specificeren, stelt hij regelmatig dat we alleen echt onszelf zijn als we in harmonie leven met ons ‘echte’, diepere en ware ‘zelf’. Dit idee vinden we deels terug bij Kants tijdgenoot Jean-Jacques Rousseau, en meer recent binnen de humanistische pedagogiek, vertegenwoordigd door Carl Rogers, die tevens als vader van de positieve psychologie kan worden gezien. Deze manier van denken vertrekt vanuit de vaststelling dat veel mensen niet spontaan in harmonie leven met hun diepere zelf, dat ze dat ware zelf niet meer kennen en er geen contact meer mee hebben. Ze hebben hun diepere aard onderdrukt. Dit gebeurt omdat we, helaas maar niet onvermijdelijk, in een wereld leven die zichzelf ‘beschaafd’ noemt, maar

die eigenlijk volledige zelfontplooiing in de weg staat. De samenlevingen waarin we opgroeien kunnen worden ontmaskerd, zo zeggen Rousseau en Rogers, als vormen van pseudocultuur die ons beletten om ons authentieke zelf te zijn. Mensen zijn ‘van nature’ geneigd om zich bescheiden, zorgzaam, vrijgevig en prosociaal te gedragen. Wanneer we echter worden gedwongen om te leven in een samenleving waarin we ons voortdurend afhankelijk maken van het oordeel van anderen en waarin ons wordt voorgespiegeld dat een betekenisvol leven er een is waarin we rijkdom vergaren en succesvol zijn (ten koste van anderen), dan leidt dit tot voortdurende vergelijkingen, jaloezie, verslavingen, hebzucht, onderdrukking, geweld en oorlog. En dus tot een diep inauthentiek en ongelukkig leven en samenleven dat gebaseerd is op egoïsme. Egoïsme is daarbij geen natuurlijk gegeven, zoals Kant dacht, maar het gevolg van op een tegennatuurlijke manier vormgeven aan ons samenleven.

Zoals bij Kant heeft de opvoeding dan ook een taak van groot belang, maar anders dan bij Kant is die taak niet om de mens uit zijn natuurlijke gevangenschap te bevrijden en op te tillen tot een hoger beschavingspeil. Het komt er integendeel precies op aan die natuur opnieuw te leren kennen en haar te bevrijden. Daarbij zal het echter zaak zijn om het bestaande opvoedings- en onderwijsapparaat grondig te hervormen, aangezien de vorm die het meestal kent zelf bijdraagt aan de bestendiging van een onderdrukkende pseudocultuur. Als geschoolde wezens zijn we allen de slachtoffers van disciplineringsstechnieken, het breken van onze wil, het af-