

Waarom leraren ertoe doen

Een herwaardering van de pedagogische taak van de leraar

Wouter Pols

Bijna vijftig jaar geleden verscheen een opmerkelijk boekje: 'Pourquoi des professeurs'? Het was van de hand van de Franse filosoof Georges Gusdorf, een toentertijd bekende hoogleraar in Straatsburg. Hij was onder meer de leermeester van Louis Althusser en Michel Foucault. Pourquoi des professeurs? Waarom leraren? Het boekje verscheen in 1963. Het waren - niet alleen bij ons, maar ook in Frankrijk - de jaren waarin een nieuwe tijd zich aankondigde, op sociaal, cultureel en politiek, maar ook op pedagogisch gebied. Op de Franse lerarenopleidingen werd de opvoedingsfilosofie vervangen door de onderwijswetenschappen. Er kwamen nieuwe pedagogische denkbeelden op. De zelfwerkzaamheid van het kind kwam centraal te staan. Piaget kreeg steeds meer invloed. Mits in de juiste omgeving gebracht, kon een kind in een tiental jaren zichzelf opwerken tot een wetenschappelijk denkniveau. De school, zo leerde Piaget de nieuwe generatie leraren, loopt altijd achter de ontwikkeling van het kind aan. En er kwamen nieuwe media: de radio, de tv, de schoolfilm en de in de VS ontwikkelde leermachines. Vooral die leermachines verkondigden een geheel nieuwe boodschap. In tegenstelling tot wat Piaget zei, kon met behulp van zo'n machine een kind alles leren wat je hem maar wilde leren. De leraar leek er steeds minder toe te doen. Hij kon een leeromgeving inrichten, materiaal uitzoeken, leermateriaal klaarzetten en een leerling naar een leermachine brengen. Meer hoefde hij niet te doen. Waarom eigenlijk nog leraren?

Die vraag is nog steeds actueel. Na de jaren zestig en zeventig met zijn nadruk op ontplooiing en zelfwerkzaamheid - waarop Gusdorf reageerde - kwamen de jaren tachtig en negentig met de nadruk op instructie en effectiviteit. Daarop volgde het nieuwe leren en het competentiegerichte onderwijs: een afwisselende golfbeweging tussen wat de Duitse pedagoog Thedor Litt (1972/1927) ooit Wachsenlassen en Führen noemde, tussen vrij laten en sturen, tussen 'voorwaarden scheppen' en 'doelgerichte instructie'. In dit artikel zal ik aan de hand van Gusdorf en enkele hedendaagse pedagogen, Meirieu, Goodlad en Alexander, het standpunt verdedigen dat het werk van de leraar zich tussen die uitersten in bevindt. Wil men voor kinderen en jongeren een wereld ontsluiten, of dat nu een kennis- of levensvorm is, dan zal men steeds moeten laveren tussen dat 'laten groeien' en 'inwerken op'. Dat is wat niet alleen Gusdorf, maar ook Meirieu, Goodlad en Alexander, elk op hun eigen manier onder de aandacht brengen. En precies bij dat 'laveren' is de leraar cruciaal. Vooral daar doet hij ertoe.

Gusdorf: 'wereldontsluiter' en meesterschap

Gusdorf start zijn *Pourquoi des professeurs?* bij het prototype van de leraar: Socrates. De door Plato opgetekende dialoog *Menon* verhaalt hoe Socrates een meetkundig vraagstuk door een jonge slaaf weet op te laten lossen. Socrates gaat ervan uit dat de

kennis die daarvoor nodig is al aanwezig is. Die kennis hoeft alleen maar naar boven te worden gehaald. Dat doet Socrates. Gusdorf stelt vraagtekens bij die, wat hij noemt, rationalistische kennistheorie. Evenmin is hij overtuigd van het tegendeel ervan: het empirisme. Kennis is niet in aanleg aanwezig, noch is ze het product van ervaringen die door van buiten komende krachten worden opgewekt. Ondanks die valse veronderstellingen wijst Socrates ons erop dat het bij het leraarschap gaat om de dialoog. Het gaat in het leraarschap niet om het naar boven halen van dingen, noch om het inwerken op ervaringen. Die in de westerse geschiedenis steeds weer opduikende standpunten ('laten groeien' en 'inwerken op') brengen ons op een zijspoor. Als je de zin van de opvoeding op het spoor wilt komen, schrijft Gusdorf, moet je als startpunt van je reflectie 'de unieke samenspraak tussen meester en leerling (nemen), de confrontatie van twee wezens die tegenover elkaar staan, zich tegen elkaar afzetten, de een tegenover de ander' (Gusdorf, 1963, p. 36-37). En precies om die samenspraak, of anders gezegd: die dialoog, draait Gusdorfs boek. Je bent pas een leraar, zo is zijn stelling, in dialoog met je leerlingen. In die dialoog kunnen denk- en handelingsmogelijkheden van je leerling gaan toenemen. De dialoog is het voertuig van vorming. En het is de leraar die de dialoog initieert en daarmee de weg opent naar die vorming.

De dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen bestaat uit een elkaar wederzijds oproepen. Dat gebeurt letterlijk, want de een spreekt de ander aan. Maar het gebeurt ook figuurlijk: de leraar doet een appèl op zijn leerlingen en omgekeerd de leerlingen op hun leraar. Daarmee bestaat de dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen uit een wederzijdse verplichting (idem, p. 79). Ze heeft, zo zegt Gusdorf, het karakter van een pact, een verbond 'dat bepalend is voor wat komen gaat' (idem, p. 168). En precies dat verbond opent de horizon van de menselijke cultuur. Ze brengt de wereld op orde (idem, p. 188). Via de dialoog krijgt de leerling een plaats binnen de keten van de generaties. "Anderen hebben het woord genomen voordat ik het op mijn beurt doe, en als ik de autoriteit van mijn medemensen ter discussie stel, kan ik niet ontkennen dat ik voor de mens die ik ben, schatplichtig ben aan hen die mij voorgingen en van wie de initiatieven die ze genomen hebben voor altijd het erfgoed van de menselijke cultuur hebben bepaald" (idem, p. 143). De dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen opent kortom de wereld, niet alleen die van het heden, maar ook die van het verleden en dat maakt dat de leerling ook een toekomst heeft.

Voor Gusdorf is de leraar niet alleen een 'wereldontsluiter'. In de dialoog met zijn leerlingen toont de leraar zichzelf en roept hij hen op dat ook te doen. Het meesterschap van de leraar bestaat niet zozeer uit de kennis die hij van de wereld heeft. Die is slechts een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde daartoe. Zijn meesterschap bestaat uit de wijze waarop hij in de wereld verschijnt, waarop hij, om het zo te zeggen, 'is'. In dat tonen hoe 'te zijn' is hij geen model, wel een voorbeeld: zo kun je 'zijn' (idem, p. 197). In dat 'zijn' onthult hij de menselijke existentie. Het gaat hier om de waarheid van het bestaan; niet om de waarheid als *adequatio*, een waarheid die men al of niet bezit, maar om een waarheid die men middels het leven dat men leidt zoekt. Die waarheid, zo zegt Gusdorf (idem, p. 111), is niet uit te spreken, ze toont zich; en wel in de bestemming die voor elk mens weer anders is. In laatste instantie is het de taak van de leraar om de leerling te helpen zijn 'ware' bestemming te vinden. Als dat gebeurt, wordt de leraar een meester. "Degene die zijn meester gevonden heeft, heeft iemand gevon-

den die hem op weg helpt zijn eigen bestemming te vinden” (idem, p. 92). Die weg ligt niet van te voren vast. Hij wordt in de dialoog ontsloten. Hoe dat gebeurt blijft een geheim (idem, p. 43). De leraar kan voordoen hoe ‘te zijn’, maar dat voordoen is niet te imiteren. Elke leerling zal dit op zijn eigen wijze moeten doen. Voor Gusdorf is dit wezenlijk voor de opvoeding (idem, p. 63). Opvoeden is voor hem geen technische aan gelegenheid. Het is een gebeuren; een gebeuren dat door de dialoog tussen leraar en leerling wordt opgeroepen. In de dialoog toont de leraar in de wijze waarop hij in de wereld verschijnt hoe ‘te zijn’. Dat geldt volgens Gusdorf voor elke leraar: van de basis-schoolleraar in de onderbouw tot de hoogleraar aan de universiteit. Elk van hen staat voor de taak de wereld te ontsluiten en tegelijkertijd te tonen hoe in die wereld ‘te zijn’.

Meirieu en Goodlad: relatie, leerstof, verschijnen en *self-transcendence*

Enkele jaren geleden schreef de bekende Franse pedagoog Philippe Meirieu *Lettre à un jeune professeur*. In die brief probeert hij te achterhalen “wat er met je gebeurt als je lesgeeft, als je in ... dialoog met je klas, alleen bent met je leerlingen ...” (Meirieu, 2005, p. 7). Meirieu spreekt over een ‘iets’, ‘iets als een bijzondere trilling waarvan leraren de dragers zijn en die niet (zomaar) is terug te voeren op een lijst met vereiste competenties ... (idem, p. 9). Wat is dat ‘iets’? Dat iets heeft met liefde te maken, stelt Meirieu. Volgens hem kan een leraar zijn werk alleen maar doen als hij om zijn leerlingen geeft èn om het vak dat hij overdraagt. In het onderwijs gaat de liefde voor de leerlingen altijd samen met de liefde voor de wereld. De tegenstelling tussen kind- en leerstofgericht onderwijs is volgens hem dan ook een schijntegenstelling. Het gaat altijd om kind èn wereld. De leraar heeft tot taak via de kennis die hij aandraagt de leerlingen toegang tot de wereld te verschaffen en tegelijkertijd hen te helpen in die wereld te verschijnen. Daarin volgt Meirieu Gusdorf. Wat hij echter sterker dan Gusdorf benadrukt, is het belang van het leren daarbij. Als een leerling tot leren komt - waarachtig leren waarbij waarheid in het spel is (idem, p. 70) - verschijnt hij in de wereld. Leren veronderstelt leerstof. Leerstof is dat deel uit het culturele erfgoed waaraan een leraar zijn leerlingen ‘blootstelt’. Die leerstof heeft een leerling niet in zijn macht; die overstijgt hem. Meirieu schrijft dat een leerling tot leren komt “als hij geconfronteerd wordt met iets wat hem overstijgt. Iets wat hem aanspreekt, van hem vraagt zich te engageren en zichzelf op het spel te zetten; (het is iets) wat niemand anders voor hem kan doen” (idem, 16). Dat engagement nu maakt dat de leerling ten overstaan van zijn leraar (en zijn medeleerlingen) verschijnt; het maakt hem tot subject. En datzelfde engagement toont in de wijze waarop hij lesgeeft ook de leraar; daarin verschijnt hij ten overstaan van zijn leerlingen, ook als subject. De leraar wil, zo schrijft Meirieu, zijn leerlingen mee laten maken wat hij ook zelf heeft meegemaakt (idem, 22). Als subject roept de leraar zijn leerlingen op via de leerstof die hij aanreikt ook een subject te worden. De weg waarlangs dat gebeurt, is voor Meirieu evenmin te doorgronden als voor Gusdorf. “Het is een geheim”, zo schrijft hij, “een mysterieuze alchemie” (idem, p. 30).

De Noord-Amerikaanse pedagoog John Goodlad legt net als Meirieu de nadruk op de door de leerstof bemiddelde relatie tussen de leraar en zijn leerlingen. In zijn *In Praise of Education* beschouwt hij die als het hart van het onderwijs. Daarnaast benadrukt hij het feit dat de school deel uitmaakt van een groter maatschappelijk geheel. Hij spreekt over een ecologie die al dan niet educatief kan zijn en daarmee al dan niet onderwijs-

dersteunend. “Gezonde naties hebben gezonde scholen, scholen worden gezonder als locale en nationale contexten gezonder worden. Scholen zijn een spiegel van de maatschappij” (Goodlad, 1997, p. 17). Goodlad constateert in de huidige VS een tegen-educatieve beweging. Steeds meer staat het individuele belang (in casu: het privé-belang) voorop en steeds minder het gemeenschappelijke. De taak van de school is nu juist het individuele belang te overstijgen. Het gaat in het onderwijs om *self-transcendence*. Dat kan zich alleen voltrekken, zo zegt Goodlad, door “aan de menselijke conversatie deel te nemen” (idem, p. 48). Via die conversatie, die tegelijkertijd een inleiding in de cultuur is, kan een kind een sprekend en handelend subject worden dat in staat is boven zichzelf uit te grijpen en daarmee los te komen van zijn ‘kinderlijk narcisme’. Ook hier is het gesprek cruciaal: tussen heden en verleden, maar ook tussen de verschillende kennis- en levensvormen die kenmerkend zijn voor de maatschappij waar de school deel van uitmaakt. Voor dat al maar voortgaande gesprek dient de leraar garant te staan.

Alexander: culturele context, dialoog en het opbouwen van kennis

In het werk van de Engelse pedagoog Robin Alexander staat eveneens de dialoog centraal. Hij muntte de term *dialogic teaching*. Ik vertaal die term met dialogisch onderwijs. Alexander onderzocht in vijf verschillende landen (in Engeland, Frankrijk, Rusland, de VS en India) hoe leraren binnen het basisonderwijs lesgeven (Alexander, 2001). Tussen die landen zag hij grote verschillen, maar het grootste verschil constateerde hij tussen Engeland, de VS en de overige landen. Zijn conclusie is dat de manier waarop in een klas wordt lesgegeven afhankelijk is van de culturele context van het betreffende onderwijs. Scholen zijn inderdaad, zoals Goodlad zegt, spiegels van de maatschappij. Het Noord-Amerikaanse individualisme zag Alexander terug in de manier waarop binnen de scholen in de VS wordt les gegeven. Ondanks de nadruk op de schoolgemeenschap besteden de leerlingen daar de meeste tijd aan het uitvoeren van taken, individueel of in kleine groepjes. De leraar loopt rond en helpt zo nodig bij het uitvoeren ervan. Een klassikaal gesprek over de leerstof vindt er maar in beperkte mate plaats (Alexander, 2001, p. 507). Daartegenover staat Rusland. In dit land staat veel meer dan de in de VS het gemeenschappelijk belang voorop. Het verbaast Alexander niet dat daar veel meer klassikaal les wordt gegeven.

Alexander hecht grote waarde aan dialogisch onderwijs. Hij schrijft dat spreken een enorme impact heeft op ons denken en handelen.

“Spreken ... overbrugt de cognitieve en culturele ruimte tussen de volwassene en het kind, tussen kinderen onderling, tussen maatschappij en individu, tussen wat een kind weet en begrijpt en wat het moet weten en begrijpen. De taal is niet alleen de uiting van het denken, maar het structureert het denken ook; het spreken geeft vorm aan hogere mentale processen die nodig zijn voor het leren dat in de school plaats vindt of dient plaats te vinden” (Alexander, 2008a).

Voor Alexander is, net als voor Gusdorf, Meirieu en Goodlad, het gesprek tussen de leraar en zijn leerlingen de crux van goed onderwijs. In zijn onderzoek constateert hij dat dit gesprek vele vormen kent. De meest basale en meest mechanische vorm is die van het gezamenlijk ‘opdreunen’ van de leerstof. Het is nauwelijks een gesprek te noe-

men. Iets minder mechanisch is het overhoren van de stof via van te voren vastgelegde vragen en antwoorden. Het geven van uitleg of instructie, de derde gespreksvorm, is niet meer mechanisch te noemen. Maar net als bij de hierboven genoemde vormen is de rol van de leerling ook hier nogal beperkt. Hij dient de taak zoals de leraar hem heeft uitgelegd uit te voeren. Dat is veel minder het geval bij de discussie waar ideeën worden uitgewisseld en gezamenlijke problemen worden opgelost. De inbreng van de leerling is hier veel groter. En dat is nog meer het geval bij de dialoog. Alexander beschouwt de dialoog niet alleen als de meest complexe, maar pedagogische gezien ook als de meest waardevolle gespreksvorm. Hij typeert haar als een gezamenlijke onderneming gericht op het opbouwen van kennis waarbij men over en weer op elkaar reageert en tegelijkertijd elkaar ondersteunt (idem, p. 185).

De dialoog kan in verschillende settings voorkomen: allereerst klassikaal (Alexander hecht daar veel waarde aan), maar het kan ook in een groep en in een een-op-een-setting (idem, p. 187). Om dialogisch onderwijs te kunnen geven dient de leraar over een breed repertoire aan gespreksvaardigheden te beschikken: hij moet vragen weten uit te lokken, kunnen doorvragen, vragen kunnen doorspelen, herformuleren, samenvatten en denkbeelden met elkaar kunnen verbinden (vgl. Alexander 2008b, p. 26). Het gaat in de dialoog om het met elkaar opbouwen van kennis. Daar dient de leraar leiding aan te geven. Dat wil niet zeggen dat de inbreng van de leraar hierbij centraal staat. Integendeel. Alexander schrijft: "... (W)at zij (de leerlingen, WP) inbrengen doet er waarschijnlijk meer toe dan wat leraren zeggen". Dat impliceert overigens niet dat de leraar niet thuis zou moeten zijn in het onderwerp waarover het gesprek gaat. Dat moet hij wel. Alexander spreekt over een 'conceptuele kaart' (idem, p. 31) waarover de leraar dient te beschikken om bij de inbreng van de leerlingen vragen te kunnen stellen. Vanuit zijn kennis over het onderwerp kan de leraar ook nieuwe voor het begrip van het onderwerp relevante concepten en principes ter sprake brengen (vgl. Alexander, 2008a, p. 92). Hij doet dat niet om een uitgebreide toelichting te geven op wat een leerling zegt of een verklaring daarvoor te geven, maar om het gesprek verder te brengen.

Dialogisch onderwijs bestaat uit een gezamenlijke intellectuele onderneming. Alexander schrijft dat die onderneming kinderen helpt zich te positioneren binnen die 'oneindige culturele en historische conversaties' (Alexander, 2008b, p. 25) waar elke dialoog die in een klas plaatsvindt, deel van uit maakt. 'De dialoog verschaft identiteit', schrijft hij; in Meirieu's woorden: door de dialoog kunnen leerlingen als subjecten verschijnen. Alexander wijst de andere gespreksvormen overigens niet af. Die zijn in het onderwijs, afhankelijk van wat men nastreeft, eveneens van belang. En ik zou er aan toe willen voegen: ook andere niet-discursieve activiteiten en ervaringsvormen. Maar in de dialoog kunnen de leerlingen als sprekend subject verschijnen: in de dialoog waar leerstof wordt besproken en ervaringen worden gedeeld en doordacht vanuit de door de leerstof aangereikte concepten en principes. De dialoog schept daarmee een communicatieve ruimte waarbinnen de leerling in samenspraak met anderen niet alleen de leerstof op zijn eigen wijze kan doordenken, maar ook via dit doordenkingsproces op zijn eigen wijze kan verschijnen.

In de westerse wereld, zo constateert Alexander, komt dialogisch onderwijs opvallend meer in Rusland en Frankrijk voor dan in de VS en in Engeland. De eerstgenoemde lan-

den leggen meer de nadruk op een gemeenschappelijke, gedeelde cultuur dan de laatste. In die landen is het onderwijs sterk geïndividualiseerd; in Rusland en Frankrijk veel minder. En juist daar blijkt het dialogisch onderwijs te floreren. Veel meer dan in de VS en in Engeland krijgen leerlingen in Rusland en Frankrijk de kans met elkaar de leerstof te doordenken en in het kielzog ervan als sprekend subject te verschijnen. Je zou dit gegeven als volgt kunnen samenvatten: in de VS en in Engeland gaat het onderwijs uit van het individu, in Rusland en Frankrijk wordt een setting gecreëerd waarbinnen leerlingen als individuen, in casu: subjecten, kunnen verschijnen. Je zou dit nog anders kunnen zeggen: in de VS en in Engeland is het onderwijs een instelling die gericht is op het ontwikkelen van individuele capaciteiten en talenten; in Rusland en Frankrijk is de school daarentegen een semi-openbare ruimte waarbinnen leraren en leerlingen samen handelen en spreken. Dit heeft niet alleen politieke implicaties, maar ook vormingsimplicaties. De school is in Rusland en Frankrijk een instituut waar men leert samenleven en samen spreken. Dit laatste, zo stelt Alexander, heeft een enorme impact op de intellectuele ontwikkeling van leerlingen. En dat is precies de reden waarom zijn voorkeur naar het Russische en Franse onderwijs uitgaat. De VS en Engeland kunnen volgens hem veel van het onderwijs in die landen leren. Maar zo makkelijk zal dat overigens niet gaan. De culturele contexten zijn immers niet gelijk.

Tot slot: in de wereld komen

Waarom leraren? Volgen we de lijn van Gusdorf, Meirieu, Goodlad en Alexander dan komen we tot de conclusie dat leraren essentieel zijn voor het onderwijs. Leraren doen ertoe. Zonder leraren is er geen onderwijs. Ze verschaffen hun leerlingen - via de leerstof die ze aanreiken en de dialoog die ze met hen daarover voeren - toegang tot de wereld en stellen hen in het kielzog ervan in staat als subject te verschijnen. Via leraren kunnen leerlingen met de woorden van de Nederlands-Schotse pedagoog Gert Biesta 'in de wereld komen' (Biesta, 2010).

Literatuur

Alexander, R. (2001). *Culture & Pedagogy*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

Alexander, R. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.

Alexander, R. (2008b, 4e ed.). *Towards Dialogic Teaching*. York Dialogos: Dialogos.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Goodlad, J. I. (1997). *In Praise of Education*. New York/London: Teachers College Press.

Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs ?* Paris: Payot.

Litt, T. (1972/1927). *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.