

WARM AANBEVOLEN

SASKIA VAN OENEN

Vorming blijft iets verwonderlijks

Waaruit is eigenlijk ooit gebleken, dat het kind centraal gesteld wil worden en niet veel liever zich wil verdiepen en verliezen in iets waarin het geïnteresseerd is? Dit citaat komt uit Cornelis Verhoevens *Tractaat over spieken: Het onderwijs als producent van schijn*, geschreven in 1980. Pedagoog en opvoedingsfilosoof Joop Berding zette het boven het hoofdstuk 'Onderwijs als diepe praktijk' in zijn net verschenen boek *Rondom Cornelis Verhoeven: Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*. Ik begin er hier mee als uitstekend voorbeeld van waar het in Berdings lezing van Verhoevens werk om draait: uitdagende vragen stellen bij alle gangbare aannames op het gebied van onderwijs en opvoeding – en hoe vilein Verhoeven dat soms ook kon doen.

Geen schijn van zekerheid

Verhoeven (1928-2001) was lange tijd leraar klassieke talen, en daarna hoogleraar filosofie. Berding introduceert hem als iemand wiens denken licht brengt in complexe discussies in het vakgebied van de pedagogiek en de filosofie van opvoeding en onderwijs – maar dat 'licht' zit hem dan allerminst in eenduidige stellingnames of voorschrijfbaar oplossingen. Verhoeven had een broertje dood aan zekerheden en vanzelfsprekendheden. Het ging hem

(zowel filosofisch als pedagogisch) in de eerste plaats om *verwondering*: tastend en zoekend omgaan in en met de wereld, vragen steeds opnieuw en verder uitdiepend. Juist dat zag hij gedwarsboemd door de maatschappelijke en onderwijscultuur die vooral schijnkennis produceert, vanuit aan wetenschap ontleende schijnzekerheden. Aansturend en beoordelend op voorgedraaide doelen, kennis reducerend tot hapklare opdrachtjes, te scoren op zogenaamd juiste antwoorden: om de hele onderwijsproductie zo snel en efficiënt mogelijk te fiksen. Vandaar het belang van 'ruimte voor vertraging' in Berdings ondertitel. In zijn voorwoord meldt hij dat het een voortzetting is van zijn eigen 'al heel oude' interesse waarover ook zijn vorige boek uit 2019 ging:

“Verhoeven had een broertje dood aan zekerheden en vanzelfsprekendheden; het ging hem in de eerste plaats om verwondering”

Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld. Dat 'oude interesse' slaat vast op het belang dat hij en Verhoeven stellen in voortdurend doordenken over wat je interesseert: openstaan voor nieuwe invalshoeken, niet weten waar

die toe leiden. Dat is in beider visie hoe *vorming* zich in haar onmetelijke waarde afspeelt: als onvoorspelbaar en onplanbaar proces.

Dit lijkt duidelijk te stroken met de visie op vorming (inclusief onderwijs- en cultuurkritisch vertoog) die tegenwoordig Biesta en gelijkgezinden bepleiten, en die in allerlei kringen behoorlijk in de mode is geraakt. Maar Berding (gepikt en gemazeld in dit al) rept daar verwonderlijk genoeg nauwelijks over, hij noemt Biesta slechts diep weggestopt in noot 167, en betitelt Verhoevens denken daarentegen als 'uit de mode'. Is dat ter verleiding van lezers die juist graag onmodieus denken – niet alwéér die Biesta-trend? Misschien wilde Berding die zelf ook even kwijt om zich te kunnen concentreren op de betekenis

van verwondering en vertraging in onderwijs en vorming. Hierbij laat hij gedachtegoed van denkers als Ahrendt en Dewey (toch ook wel in de mode), maar ook dat van Plato (Verhoevens specialisme) fungeren als extra denkstof

bij zijn bespiegelingen over Verhoevens werk, en wat je daar al dan niet mee aankunt in de dagelijkse onderwijspraktijk. Over dat laatste bespiegelde Berding samen met leerkrachten en opleiders, die ook uitgebreid aan het woord komen; evenals Hesther IJsseling (zijn belangrijkste gesprekspartner voor dit boek), wier lectoraat ook de vragen stelt die Berding hier bezielen.

Vinger op de zere plek

Verhoevens afkeer van zekerheden gold zéker voor dogmatisch ingesleten overtuigingen. Die maken ook dat pedagogische kwesties zich als hardnekkige controverses manifesteren, zoals in het begincitaat over 'het kind al of niet centraal'. Verhoeven neemt dat op de hak met de vraag of kinderen zelf wel centraal gesteld willen worden, in plaats van hun interesses. Je zou kunnen denken dat die tegenstelling verzoend wordt in het aloude begrip 'intrinsieke motivatie' (in nieuwer jargon 'eigenaarschap'), ware het niet dat dit al te vaak ontwikkelings- en leerpsychologisch wordt opgevat: met bijbehorende labeling en methodieken om 'aan jezelf te werken' of 'te leren samenwerken'. Dus toch dat kind centraal, in diens leerproces: alsof dat los zou staan van waaróver je wilt leren, waarin je je ontwikkelt en wat je daarmee kan doen – ook zonder je te hoeven conformeren aan wat in de maatschappij vanzelfsprekend nuttig wordt geacht. Dat is waar Verhoeven de vinger op legde. Wat hijzelf juist centraal stelde, zoals Berding nader toelicht, was de relatie tussen leerlingen en leerkracht die zich samen buigen over zaken die hen interesseren: leerkrachten vanuit

hun vakmanschap kennis en inzichten aanbiedend, maar nadrukkelijk als bemiddelaar, op basis van vragen die bij leerlingen opkomen waarin zij zich blijken te willen verdiepen, of zelfs verliezen. Zo'n inzet is in heden en verleden gelukkig ook wel te vinden bij andere denkers en hun onderwijspraktijken, waarvan Berding allerlei voorbeelden opvoert (waaraan ik toevoeg: de relatie leerkracht-leerling-leerstof werd ook wel geconceptualiseerd als

“Vorming speelt zich af als onvoorspelbaar en onplanbaar proces”

'pedagogische triade'). Maar evengoed blijft in het dominante denken en doen de onzalige scheiding tussen (vak-) didactiek en pedagogiek – waar het hier om gaat – gewoon de dienst uitmaken.

Controverses uitbenen

In Berdings verdere uitpluizerij van Verhoevens ideeën blijkt hoe radicaal die in pedagogisch opzicht zijn. Niet zozeer vanwege zijn uitgangspunt dat de (wat hem betreft zaakgerichte) pedagogische interactie uit elke praktijksituatie zelf moet voortkomen: dat vinden ook veel onderwijsvernieuwers. Maar meestal willen die juist dat principe nader uitwerken, met alle hoofdbreken

van dien. Verhoeven wil de leerkracht daar helemaal vrij in laten, wat hem in het kamp van 'baas in eigen klas' zou kunnen plaatsen. Maar omdat hij de vrijheid van leerlingen (in bovengeschetste zin) boven alles stelt, wil hij ook geen bazige leerkrachten. Die moeten zich eerder bescheiden-terughoudend opstellen: want aan de interesse (motivatie) van leerlingen kunnen ze niets anders doen dan hun vragen aandacht geven, en zichzelf vooral niet anderszins opdringen tussen leerlingen en leerstof. Hij protesteert sterk tegen 'het kind naar je hand willen zetten', of dat nu uit methoden komt of uit leerkrachten zelf. Tja, hoe opvoeden tot zelfstandigheid, wanneer en waarin al dan niet directief? Het is de basale pedagogische kwestie bij uitstek. Verhoevens pleidooi voor terughoudendheid verbindt Berding aan bespiegelingen over de waarde van passiviteit versus activiteit, uit breed-cultureel oogpunt en in onderwijsleerprocessen. Hij speurt vooral naar positieve aspecten van passiviteit, omdat het onderwijs (conform de hele maatschappij) al veel te activiteitgericht is. Dat verwacht je niet zomaar van Berding, die toch ook specialist is in Dewey's participatiepedagogiek – maar verwachtingspatronen doorbreken is immers waar het bij verwondering om gaat. Hij vraagt nu aandacht voor het passieve in de zin van stilstaan bij iets, contemplatief beschouwen, kijken en luisteren (niet-beoordelend) naar zaken en mensen om je heen, open ontvankelijk voor van alles, dagdromend – en zo nog allerlei, tot echt niets doen. In onderwijsprocessen vraagt dat om onderbrekingen, vertraging en geduld van iedereen. De gesprekken met



WARM AANBEVOLEN

SASKIA VAN OENEN

programma's & uitzendingen & publicaties & veel meer)



praktijkmensen geven daar allerlei voorbeelden van, waarbij zij en Berding ook nuchter afwegen in hoeverre passiviteit in de pedagogische praktijk al dan niet kan of zou moeten. Dan wil iedereen processen waarin actievare en passievare elementen elkaar versterken; waardering van flow én van onderbrekingen; bedenken waarom kinderen welke zekerheden en kennis eerst tóch nodig hebben, welke regels in samenle-

anderen om daaruit, vanuit zijn eigen interesses, zelf - opnieuw - pedagogische kernkwesities te destilleren: waarbij de zoektocht belangrijker is dan de uitkomsten op zichzelf. Daarom zette hij zulke kwesities wel in bij zijn gesprekken met praktijkmensen, maar om daarover ook met hen te filosoferen, met open oog en oor voor oprijzende andere kwesities. De lezer krijgt dit hele proces mee in het boek.

vingen wél nodig zijn. Intussen vraagt Berding, met Verhoeven, even dringend om aandacht voor het beschouwelijke potentieel van kinderen; ook Meirieu citerend (p. 45) in diens constatering dat we maar al te vaak de intelligentie van kinderen onderschatten.

Goed grasduinen vergt vertraging

In dit boek laat Berding zien dat verwondering ook een vorm van filosoferen is, die helpt om je steeds opnieuw te bezinnen over de vragen 'doen we het goede' en 'wat doet er echt toe' in onze praktijk van onderwijs en opvoeding. Geïnspireerd door Verhoeven doet hij dat door te grasduinen in filosofisch gedachtegoed van

Het mooie is dat Berding zo inderdaad praktiseert wat hij preekt. Lezers moeten er wel tegen kunnen dat ze daarvoor van alles steeds weer opnieuw bespiegeld krijgen. Maar zij kunnen evengoed rondbladeren naar wat hen vooral interesseert, zo doende ook rondsuffelen in wat Berding en anderen hun nog meer willen vertellen, en wat ze daar zelf van denken, liefst ook met collega's - geen tijd voor? Ziezo: vertraging broodnodig!

SASKIA VAN OENEN

Joop Berding (2022). Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant. ISBN 9789044138740; 176 pagina's; € 19.