
WEES AANDACHTIG!



Ilse Geerinck

Goed onderwijs is niet gericht op resultaten of leerwinsten – ‘goede punten’ – maar op het vormen van het vermogen tot aandacht.

‘Goed onderwijs’ is steeds gericht op praktijken die het vermogen tot aandacht vormen. Het principe ‘Wees aandachtig!’ vormt het beginsel van elke studie: het leegmaken van het hoofd, het opschorten van het ‘ik’ en de eigen behoeften om open te staan voor het voorwerp van studie. In een hedendaagse cultuur waarin kinderen zich gedragen als consumenten en de verschillende ‘ik-en’ en ‘eigen behoeften’ centraal staan, is deze schoolse praktijk een heuse opgave. De rol van de leraar is om leerlingen bij de les te trekken en te houden – een gebaar van generositeit dat uitgaat van pedagogische gelijkheid en elk verschil tijdelijk opschort. Topprioriteit voor het onderwijsbeleid is om van onderwijs een ‘schoolse zaak’ te maken: het vormen van de aandacht en het cultiveren van het denken opdat een nieuwe generatie jongeren zich kan verbinden en ‘identificeren’ met een wereld.

Vandaag de dag zien we een groeiende aandacht voor onderwijskunde, (de wetenschap) die zich inlaat met leren en ontwikkelen, en in het bijzonder technisch-instrumentele vragen stelt zoals: ‘Hoe kan ik de doelstellingen van deze les bereiken? Hoe kan ik tegemoet komen aan de zorgnoden of leerachterstand van mijn leerlingen? Hoe kan ik een krachtige leeromgeving creëren waarin elk kind tot leren komt?’, Het ‘hoe’ is nauw verbonden met het verwerven van competenties. De term ‘competentie’ verwijst naar het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen die iemand in staat stelt om in een bepaalde context (op een efficiënte) manier resultaatgebonden te kunnen handelen. Zo bepaalt en definieert de Vlaamse overheid de leraar door een lijst van competenties op basis van tien functionele gehelen en beroepshoudingen.¹ Op die manier doet de overheid ook onmiddellijk een uitspraak over de ‘goede leraar’ door deze te omschrijven als een ‘competente leraar’. Kortom, de fundamentele pedagogische vraag ‘Wat is een leraar?’ gaat onmiddellijk op in een technisch-instrumentele rationaliteit, namelijk ‘Welke competenties moet de leraar verwerven opdat elk kind (zichzelf) kan ontwikkelen?’.

Het is moeilijk om iets in te brengen tegen deze technisch-instrumentele aanpak die de onderwijspraktijk telkens voorstelt als een eenduidig probleem dat men met enkele passende (handelings)maatregelen vlot en efficiënt kan oplossen (cf. methodieken, handelingsplannen). Dit is echter gerekend buiten de uitermate complexe en uitdagende context waarin leraren elke dag opnieuw hun beroep uitoefenen, met vallen en opstaan. Vele leraren ervaren immers een sterke handelingsverlegenheid. Onder vragen als – Hoe organiseer ik mijn klas? Hoe differentieer ik voldoende? Hoe zorg

ik dat mijn groepswork efficiënter verloopt? – zitten vaak diepere vragen verscholen. Voor deze complexe vragen ('wicked problems') is er geen voorafgaand script of handleiding, maar bevragen leraren hun eigen betrokkenheid op 'goed onderwijs'.

Enkele voorbeelden. Na de terroristische aanslagen in Brussel en Parijs vermeden leraren soms het gesprek met de (moslim)leerlingen in hun klas omdat ze zichzelf erg onzeker voelden over hoe ze op een dergelijke extreme situatie moeten reageren. Sommige leraren twijfelen ook over de grens die ze moeten trekken ten aanzien van zware gedragsproblemen: in de klas houden of net een time-out inlassen? Ook het vernieuwde zorgbeleid stelt hoge verwachtingen aan leraren om om te gaan met leerlingen met bijzondere zorgnoden. Net zo kunnen leraren er wakker van liggen omdat ze een leerling alle (leer)kansen willen bieden, ook al beseffen ze dat de jongere thuis in een uitzichtloze situatie leeft en dat de uren op school maar een tijdelijk uitstel van het vonnis zijn. De studies over gelijke onderwijskansen liegen er niet om: onderwijs slaagt er vaak niet in om de situatie te veranderen.

Dergelijke complexe situaties worden vandaag vaak beantwoord met een complexe oplossing: een multi- of interdisciplinaire aanpak waarbij wordt gebruikgemaakt van gespecialiseerde expertise, bijvoorbeeld door het inschakelen van politiediensten bij een conflict, professionele psychologische ondersteuning bij zelfmoordgedachten, politieke en juridische ondersteuning bij radicalisering of een sociologische aanpak bij het pestprobleem in de klas... Op die manier glipt de situatie een stuk uit handen van de leraar. Enerzijds is deze externe inbreng welkom om snel een oplossing te vinden voor een acute extreme situatie, maar anderzijds blijven leraren vaak wat verweesd achter met de vraag: hoe is het zover kunnen komen en had ik hier zelf een andere bijdrage aan kunnen leveren? De ervaring van leraarschap is diep geworteld: het verantwoordelijkheidsgevoel dat ze ervaren kan men niet zomaar uitschakelen. Handelingsverlegenheid komt voor in die situaties wanneer leraren voelen dat ze niet meer in staat zijn te kunnen *handelen*, dit is: geen verantwoord antwoord meer kunnen geven op de situatie die zich voordoet.

Tegen de achtergrond van dit krachtenveld willen we in deze bijdrage de 'methode' van de wijsgerige pedagogiek herdenken. De wijsgerige pedagogiek is gericht op het werken met ideeën. In plaats echter van een nieuw 'vormings- of bildungsideaal' (bijvoorbeeld het huidige 'wereldburgerschap') op te werpen waarmee we ons handelen kunnen legitimeren, willen we de verhouding 'theorie en praktijk' anders denken.

Niet de vraag 'hoe moet ik handelen om de realiteit te vormen naar het (opvoedings) ideaal?' maar wel de vraag 'hoe kan ik mijn bestaan vormgeven als idee?' staat

hier centraal. In de filosofische traditie van Immanuel Kant, Giorgio Agamben en Michel Foucault zijn ‘ideeën’ immers geen louter theoretische gegevens, maar zijn ideeën *zelf* praktijken (‘praxis’) doordat ze permanent het leven vormen in al zijn aspecten – ‘de wijze waarop we iets doen’. Net zoals bij de ‘categorische imperatief’ van de filosoof Immanuel Kant, slaat een *idee* niet op de materie van de handeling en hetgeen eruit moet volgen, maar op de vorm en het principe waaruit zij zelf voorkomt. Het wezenlijk goede ervan bestaat in de gezindheid, wat ook het resultaat moge zijn. Men kan het vergelijken met een ‘gebaar of geste’.² Wat een gebaar tot gebaar maakt, valt samen met de act. Bij een gebaar zit de betekenis (of idee) in het stellen van de handeling, die recht doet aan het moment en de situatie. Kortom, men kan de *idee* van een gebaar niet communiceren of delen zonder de ervaring of (concrete) praktijk. Zo ook willen we onderwijs hier benaderen: de betekenis van de school, de leraar en de leerling gaat samen met de ervaring, namelijk met ‘de wijze waarop ze de dingen doen en hun bestaan vormgeven’.³

Wat we zullen toetsen, is de idee van onderwijs als een *zuivere idee*: een ‘praktijk’ (of ervaring) die alleen bestaat bij gratie van het principe ‘wees aandachtig!’ – en niet op basis van een realiteit: de betekenis van de school wordt niet afgeleid uit de finale leerresultaten van de leerling of uit toekomstige werkkrachten en wereldburgers die onderwijs aflevert voor de arbeidsmarkt en het maatschappelijk samenleven. Noch wordt het handelen van de leraar en de leerling bevraagd op basis van haar goede bedoelingen of de effectief verkregen (leer)resultaten. Dit zou een *onzuivere idee* van de school en de leraar zijn.

In die zin plaatsen we ook het *zuiver pedagogische* voor het voetlicht omdat we ons niet beroepen op disciplines buiten het pedagogische om onze gedachtegang te stofferen. Omwille van de gebruikte methode zullen we in deze bijdrage dus ingaan op de betekenis van de ‘school *als* school’, de ‘leraar *als* leraar’,⁴ de ‘leerling *als* leerling’, het ‘curriculum *als* curriculum’ en de pedagogische ervaring als dusdanig in de schijnwerpers plaatsen.

Een vorming in het vermogen tot aandacht

Onderwijs richt zich, zoals de mystica Simone Weil het zo treffend verwoordt, op het vormen van het vermogen tot aandacht. In haar boek *Wachten op God* (2014) schrijft ze: ‘Hoewel men dat tegenwoordig niet schijnt te weten, is het vormen van het vermogen tot aandacht het ware en bijna uitsluitende doel van alle studie. (...) Alle studie die een beroep doet op het vermogen tot aandacht, is van belang op

grond van dezelfde overwegingen en bijna nooit zonder onderscheid.’ (p. 73). Het Franse woord *attente* in de titel van de oorspronkelijke uitgave *Attente de Dieu* (1950) heeft twee betekenissen: ‘stop, wacht’ en ‘heb aandacht voor’. Aandacht hebben en wachten is het opschorten van elk oordeel en elke verwachting. Het is de activiteit los te komen van intenties, voor(onder)stellingen, idealen en het wenselijke, die gebonden zijn aan het ‘ik’, alsook van het opschorten van de goede bedoelingen en de verwachting van een voordeel, opbrengst of resultaat. Geen gemakkelijke inspanning, dit leeg worden om open te kunnen staan voor wat toekomst, een mogelijkheid of kans. En al zeker niet in een tijd waar kinderen en jongeren voortdurend geprikkeld en afgeleid worden.

Laat de school *als* school nu net die ruimte zijn die we zo organiseren dat leerlingen even halt houden en stil staan opdat er iets kan ‘toekomen’. Ruimte en tijd om hun eigen gedachten en beslommeringen opzij te zetten, om zich te focussen en te richten op ‘iets’: een vraagstuk, een schrijfpdracht, een bordschema, een tekst die vraagt om gelezen te worden. De schoolse vorm van aandacht is dus om die vrije gedachten die overal apart naar uitgaan en geprikkeld worden, even op te schorten en het denken, leeg en open te laten zijn opdat ‘iets’ kan binnenkomen. Het is de beweging van zich los te maken van zichzelf (en alles wat in het verlengde ligt van dat zelf zoals meningen, oordelen, interpretaties) om zich te kunnen wijden aan datgene waar niet (onmiddellijk) de voorkeur en de eigen behoefte naartoe gaat.

En dat lijkt niet zo gemakkelijk te zijn vandaag. Jonge mensen komen de school binnen als ‘klanten en consumenten’, aldus de Franse schrijver Daniel Pennac. Ze leven in een cultuur waarin ze van kindsbeen af goederen en diensten leren gebruiken voor het bevredigen van hun behoeften en verlangens. Vaak worden ze er nog toe aangemoedigd om zo snel mogelijk de eigen voorkeur te leren uitspreken opdat we daar dan als leraar naar kunnen handelen: ‘Ik wil wiskunde in plaats van Latijn.’ ‘Ik wil nu met de blokken spelen, en niet in de zandbak.’ Het kunnen verwoorden van wat ‘ik wil’ is voor menig leraar zelfs geworden tot de ultieme en hoogste vorm van de zelfontplooiing: een leerling die zijn ‘behoeften en noden’ onder woorden kan brengen (cf. zelfkennis), kan aangeven wat hij (niet) wil en op basis daarvan kan hij zijn leerproces zelf aansturen. De school is nu de plek bij uitstek, die deze behoeftige en ‘wil-lige’ – en ook steeds afgeleide en geprikkelde – leerling begrenst door hem te verbinden met iets waarnaar zijn verlangens (nog) niet uitgaan. De uitdaging van de school is dus tweeledig. Enerzijds het loskoppelen van kinderen van hun eigen voorkeuren en behoeften en anderzijds hen verbinden of in verhouding zetten met ‘iets’ anders. Dit is wat we bedoelen met het vermogen tot aandacht doen groeien.

De school heeft dan ook 'vakken' om dat vermogen tot aandacht te doen groeien. Leerlingen, aldus Weil, moeten we dus niet te veel aanmoedigen om te zeggen 'Ik prefereer wiskunde', 'ik verkies Frans' of 'ik hou alleen van Grieks'. Ze moeten juist alle vakken leren waarderen, want elk vak doet de aandacht groeien voor de wereld. De betekenis van een vak is dus niet af te leiden van de voorkeur van de leerling. En ook niet te duiden in termen van nut of functionaliteit. Vooral dat laatste klinkt erg vertrouwd. Denk aan de standaardantwoorden die we als leraar geven op de immer weerkerende vraag van onze leerlingen 'Waarom moeten we dat kennen of kunnen?'. Dan zeggen we wel eens: 'Dat heb je later nodig', of 'Dat vormt je karakter'. Of, als ze blijven doorvragen: 'Omdat het zo in het leerboek staat.'

Het vermogen van aandacht ligt precies in het kunnen leegmaken van het denken, in afwachting, en niets zoekend, voor het voorwerp dat voor hem ligt – en nog betekenis en inhoud moet krijgen. Neem even het voorbeeld van 'begrijpend lezen'. Het niet begrijpen van de tekst die men leest, is vanuit deze visie nog geen kwestie van een gebrek aan leesstrategieën maar vooreerst te wijten aan de haast waarmee het hoofd van de leerling – diens denken dus – zich over de tekst geworpen heeft. Zo gaan leerlingen roekeloos zoeken naar iets dat ze dachten te moeten vinden in de tekst, al dan niet onder druk van de beschikbare tijd. Het hoofd zit zodanig vol (of is afgeleid) dat het *verlangen om te begrijpen* er niet was. Dit is: de betekenis van het voorwerp kunnen 'afwachten'.

Onderwijs staat voor het vormen van het vermogen tot aandacht. En daar gaat het op school om: het kind dat geen talent heeft voor noch zin heeft in wiskunde, het vermogen tot aandacht vormen doorheen het zoeken naar een oplossing voor het voorgelegde vraagstuk. Ook al heeft de leerling de oplossing niet gevonden, toch is de vruchteloze inspanning een oefening geweest in het vormen van het vermogen van de aandacht. Het vormen van het vermogen van de aandacht betekent dat sommige inspanningen dus vruchteloos zullen blijven. 'Men moet dus studeren zonder het geringste verlangen naar goede cijfers of een goed examen, zonder rekening te houden met voorkeur of natuurlijke begaafdheid, zich op alle vakken met gelijke aandacht toeleggen, in het besef dat dit alles gedienslig is om die aandacht te vormen (...).' De betekenis van deze schoolse inspanningen van het vormen van aandacht ligt dus niet in de opbrengst of de leerwinst (resultaten, goede punten), doch in de aandacht, afwachting. Het zoeken naar de oplossing van een vraagstuk of het proberen begrijpen van de tekst is op zichzelf waardevol los van het resultaat, met name of het vraagstuk daadwerkelijk wordt opgelost en de tekst begrepen is.

Uiteraard vraagt dit om een grote inspanning. Vooreerst, omdat het vaak tegen onze zin, voorkeur en behoefte ingaat. Vervolgens omdat het niet gaat om het inspannen van onze spieren. ‘Het meeste verwacht men de aandacht met een zekere inspanning van de spieren. Als men tot de leerlingen zegt “nu moeten jullie goed opletten”, dan ziet men ze de wenkbrauwen fronsen, de adem inhouden en hun spieren spannen. Als men hen na twee minuten vraagt waaraan zij hun aandacht geschonken hebben dan blijven zij het antwoord schuldig. Zij hebben op niets hun aandacht gericht. Ze hebben niet opgelet. Ze hebben hun spieren gespannen.’⁶ Wanneer ze de hele dag hun spieren hebben zitten spannen, denken leerlingen vaak dat ze hard hebben gewerkt. Het spannen van de spieren, is echter een nutteloze zaak, ook al is het met de beste bedoelingen gebeurd.

De ‘schoolse aandacht’ die we hier beogen, is dat ze niet in relatie staat met enige vermoeienis of spierspanning, noch gaat het om een vorm van aandacht begrepen als ‘bewuster en minder stressvol leven’. De student met de goede cijfers of de schitterende examenresultaten dankzij zijn natuurlijke begaafdheid of sterke zenuwen, heeft dus een even nutteloze studie achter de rug als de student die hard heeft gewerkt en moe is geworden van de inspanning van zijn spieren. Beide studenten hebben op geen enkele manier het vermogen tot aandacht gevormd.

En hier komt de wezenlijke inspanning die aandacht vraagt: het leren uit de gemaakte fouten. We moeten onszelf en onze leerlingen dwingen om met de nodige volharding en intense aandacht ieder mislukt schoolwerk te bekijken ‘om te ervaren dat hoe middelmatig en onvoldoende het is, en daarbij moeten we, zonder te zoeken naar verontschuldigen, al onze fouten en alle verbeteringen door de leraar onder ogen zien, teneinde te trachten de oorzaak van ons falen te achterhalen’.⁷ Wat we vandaag misschien te snel stellen, is dat het prima is om tevreden te zijn met een 5 op 10. We zeggen dan eigenlijk: ‘Hij heeft zijn best gedaan’, of ‘Meer zit er voor hem niet in’. Maar de lat ligt hoog: wil de school iets bereiken – lees: het vermogen van aandacht vormen – dan is het cruciaal om aandacht te schenken aan de fouten en de verbeteringen door de leraar. Deze deugd van nederigheid – het durven onder ogen zien van de eigen tekorten en onvermogens – is veel meer waard dan goede punten. En dat doen we zo: ik herhaal de instructies, volg mee mijn voorbeeld, bekijk je taak opnieuw, vergelijk de oude met de nieuwe antwoorden, herlees de opdracht, lees en vergelijk, wees nauwkeuriger in het schrijven van je cijfers en bewerkingen, zoek, kijk (af), verbind, noteer, probeer opnieuw, enzovoort. Voor de leerling die na een aantal keren van falen er dan toch in slaagt om de oplossing te vinden op het vraagstuk, kan het genot en de vreugde niet op. ‘Juuuuuf, ik heb de oplossing gevonden! Ik kan het!’ Het is de vreugdekreet of het eureka-moment van

iemand die een wereld heeft ontdekt, een wereld die voordien hem onbekend en onbemand was. Om dat verlangen te blijven koesteren, is het belangrijk dat elke leerling de vreugde kan ervaren van iets te begrijpen.

**Laat de moeilijke – of
niet-geïnteresseerde – leerling
nu precies de legitimatie
zijn voor de school.**

De ‘moeilijke’ leerling is dus niet degene met de slechte punten of het problematische gedrag, maar hij die de zin en de vreugde van iets te begrijpen nog niet heeft (mogen) ervaren. Wat willen we daarmee stellen? Wel, de leerling die we vandaag het meest problematiseren is iemand waarvan we zeggen dat hij ‘geen interesse heeft’: niet in de les, niet om te leren, niet in school. Interesse verwijst echter niet naar het ‘hebben of bezitten van een persoonlijke voorkeur’ – denk aan de uitspraak ‘Mijn interesse gaat uit naar’ – noch naar het zich toekennen van een eigenschap al dan niet op basis van een (aangeboren) talent of natuurlijke begaafdheid – ‘Ik heb een talent voor mechanica’. Interesse verwijst naar het Latijnse woord *inter-esse* en wel naar het vermogen zich te kunnen overgeven aan en aandacht te hebben voor ‘iets’ dat in het midden ligt (letterlijk: ‘tussen is’). Laat de moeilijke – of niet-geïnteresseerde – leerling nu precies de legitimatie zijn voor de school: bij hem dient het vermogen tot aandacht geoefend te worden.⁸

De valkuil in onderwijs is dus de leerling ‘met de mooie toetsresultaten en schitterende examenuitslagen’ als deze leerresultaten verworven zijn op basis van een natuurlijke begaafdheid. Vanuit het perspectief van de school is deze studie veeleer nutteloos. Vanuit het perspectief van de arbeidsmarkt (en de rationalisering van onderwijsprocessen) dan weer erg productief en goud waard, want zo verwerft men een diploma waarmee men zich kan bewegen op de arbeidsmarkt. Kortom, de school *als* school is de praktijk en ervaring van het oefenen van aandacht: de eigen (leer)noden en behoeften van het kind worden opgeschort en het denken leeggemaakt opdat iets voorwerp van aandacht kan worden.

De generositeit van de leraar

Net zoals we de school als zuiver pedagogische idee hebben geponeerd, zo gaan we hier de leraar *als* leraar in haar zuivere pedagogische betekenis in beeld brengen. Het beroepsprofiel van de leraar voert de ‘competente leraar’ op die wordt aangestuurd door een aantal eisen, verwachtingen en noden van buitenaf: de steeds veranderende (kennis)samenleving en de verwachtingen van al haar ‘belanghebbenden’ (of stakeholders) zoals de leerlingen, de ouders, de overheid, internationale conventies,

middenveldorganisaties, arbeidsorganisaties, religieuze instanties. Om dit waar te maken, dient de leraar een aantal competenties te verwerven en zich te kwalificeren, om te kunnen functioneren als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder, als organisator, als innovator, enzovoort.

Waar de competente leraar afgeleid en verstrooid wordt door zich te moeten verhouden tot en in te laten met zaken en doelen die buiten de school liggen, is het handelen van de ‘attente leraar’ het gevolg van zijn aandacht voor wereldse zaken. De competente leraar schort de vele verwachtingen en de eisen die hem (van boven af) worden opgelegd tijdelijk op, om zich vrij te kunnen maken voor dat wat zich hier en nu aandient. En zo weerstaat hij dus de verleiding om alles wat zich aandient te hanteren als een middel om een bepaalde (opgelegd) doel na te streven.

Wat de attente leraar ‘in werking stelt’ is namelijk een heel intensieve ervaring van in de wereld zijn. Het is de ervaring van ‘iets’ lief te hebben. Een liefdeservaring veronderstelt altijd een verhouding, het is gegrepen zijn door iets dat buiten onszelf ligt en waar men toe aangedaan is of gegrepen.⁹ Zoals de schrijver-filosoof Peter Venmans aangeeft, is het in deze ervaringen de liefde die beslist, ons redenen geeft en ‘in werking stelt’. Hij verwijst daarbij naar de uitspraak van Blaise Pascal: *‘Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît pas.’*¹⁰ Wat de attente leraar dus te werk stelt, zijn niet competenties en kwalificaties maar de liefde en fascinatie voor de wereld die is voortgebracht door zijn aandacht.

Voor de leraar *als* leraar verschijnen voorwerpen (‘leerstof’) als een ‘middel zonder doel’, dat wil zeggen als iets dat op zichzelf de moeite waard is ontdekt te worden en redenen geeft! Een voorbeeld. Vandaag legitimeren we onze vakken maar al te vaak en graag vanuit hun (functionele) inhoud en doelgerichtheid: ‘Je moet competent worden in Frans, de taal kunnen spreken en schrijven omdat je je moet kunnen uitdrukken in onze tweede landstaal, of omdat vlot communiceren belangrijk is in de reiswereld en toeristische sector, of omdat je dan werk kunt zoeken in Brussel, enzovoort.’ De *inhoud* van het vak wordt op voorhand al ingevuld door wat we ermee willen bereiken, *het doel*. Op die manier leiden we onze leerlingen juist weg van het Frans. Frans is *op zichzelf* de moeite waard en geeft *haar eigen redenen*. ‘Ik ga jullie meenemen in de Franse taal en haar intonatie, de cultuur en “les chansons”, de gewoonten en “mode de vie” zodat we samen deze wereld kunnen delen, en jij op jouw beurt er plezier met anderen aan mag beleven’ ... ‘Partager’, schrijft Pennac, ‘samen delen in een wereld’.

Een ervaring van liefde schept het handelen van de leraar in een belangeloze daad, met name generositeit. Generositeit is, aldus Weil, de zeldzame maar ware toedracht van aandacht: het opschorten van elke verwachting, opbrengst, doel of resultaat om zich te verliezen in de ervaring van 'niets moet'. Generositeit is het belangeloze handelen of het 'werken zonder waarom', het is de ruimte scheppen voor een ervaring van de pure potentialiteit, namelijk dat er iets kan gebeuren en gedacht kan worden zonder te weten wat. Aangezien in het 'werken zonder waarom' de betekenis samenvalt met de verrichting zelf, is het onmogelijk om de betekenis en zinvolheid van het werk af te leiden van een verhouding tot een buiten, een doel of een finaliteit. Precies omdat er geen sprake is van een einddoel waarop het werk beoordeeld kan worden, kunnen we deze werken 'eigenlijke' werken noemen. 'Eigenlijk' omdat ze niet ingezet worden om een bepaald doel of finaliteit (een 'meerwaarde') te bereiken, maar zuiver zijn opdat de betekenis van het werken precies ligt in de verrichting zelf, men verricht ze 'om henzelf'.

De betekenis van deze handelingen dient niet gezocht te worden in de expert(ise) – weten hoe het moet – maar gaat terug op een betrokkenheid die we kunnen duiden als een zorgzaam aanwezig zijn bij de dingen en de wereld. De handelingen zijn goed zonder meer, goed omdat ze niet verricht worden omwille van een probleem (dat opgelost moet worden), een behoefte (die bevredigd wil worden) of een (leer)doel (dat volbracht moet worden) maar precies omdat ze 'zonder waarom' gebeuren en recht doen aan wat voorligt. Niet in het 'ik' en zijn redenen en bedoelingen ligt de betekenis, maar het aanwezig-zijn bij het werk-elijke doet werken. Het is zich niet laten afleiden van alles dat ons van het werk afhoudt, het is de bestaanshouding van in de werkelijkheid en de huidige situatie te kunnen blijven staan.

De oefening bestaat erin om de werkelijkheid te lezen door los te komen, los te laten en leeg te worden van 'wat men denkt' en 'wat men wil' om zo steeds meer bij de dingen te staan. Dit opheffen of loslaten van het 'ik' betekent 'niets willen, niets weten en niets hebben'. Geen onverschillige berusting, maar werkelijke aandacht opdat elke leerling, elke klas, elke les voor 'zichzelf kan spreken'. Het gaat er steeds om meer vaste voet in de werkelijkheid te krijgen, steeds meer aanwezig te zijn in het hier-en-nu, in het moment, bij de les. Dit 'zomaar handelen' vraagt om een bepaalde voorbereiding. Het gaat om een zorgzaam aanwezig zijn bij de zaak waarin juist de grond gevonden wordt voor het handelen. De mysticus Meister Eckhart noemt deze zorgzaamheid een 'bij de zorg staan' of 'bij de dingen staan', die hij onderscheidt van 'in de zorg zijn' of 'in de dingen staan'. Mensen die 'in de zorg' zijn, zijn mensen die met hun handelen steeds iets op het oog hebben: ze bieden (passende) hulp en ondersteuning aan opdat de leerling de doelen kan

bereiken. Hun handelen is *output*-gericht, een middel tot een andere finaliteit, lees: begeleiden om 'leerlingen te brengen waar ze moeten staan' of 'om bepaalde resultaten te halen', of 'om groei te ontwikkelen'. Slechts vanuit een zorgzaamheid gebeuren de dingen om de dingen: geven om te geven, lezen om te lezen, schrijven om te schrijven, lesgeven om het lesgeven, luisteren om het luisteren, spreken om te spreken.

Wat wellicht paradoxaal klinkt, is dat de vernoemde onthechting van het 'ik' tegelijk ook een bepaalde aandacht en zorg vraagt voor het zelf in het werken. Er zijn dus wel degelijk bepaalde eisen (en in die zin is het niet 'zomaar iets doen'), maar het zijn eisen die in het handelen zelf liggen of er inherent aan zijn. De 'idee van leraarschap' valt immers samen met de ervaring, dit is met de wijze waarop ze haar verhoudt tot zichzelf, de ander en de wereld. De 'veeleisendheid' van het lerarenberoep gaat dus terug op eisen die inherent zijn aan het pedagogisch handelen en niet opgelegd zijn door externe verwachtingen (in een beroepsprofiel, in termen van competenties). Enkel door haar vrij te maken van allerhande verwachtingen en bezigheden (misschien letterlijk: er doof voor worden), creëert ze ruimte en tijd om zorgzaam aanwezig te kunnen zijn bij de dingen. Wat op het spel staat, is het benaderen van de 'klas *als* klas' en niet de klas als een uitdagende situatie met noden, verwachtingen, tekorten, problemen, noch de klas *als* een plek die telkens opnieuw gecreëerd moet worden tot een krachtige leeromgeving (met als doel het verhogen van de betrokkenheid van kinderen).

De attente leraar handelt niet op basis van competenties, verworven door (zelf) reflectie en (zelf)kennis, maar vanuit een zorgzame aanwezigheid.¹¹ De zorgzame leraar is een voorbeeld van aandacht: lees: van 'er zijn', 'er staan' en vooral 'te blijven staan' (als de verleiding of afleiding groot worden). Deze leraar gaat op in het moment, enthousiast, en in de manier waarop hij beweegt en zich verhoudt tot de leerlingen en de voorwerpen, toont hij wat het is om aanwezig te zijn. Alles wat de leraar doet tijdens de les wiskunde wordt een instrument in het oefenen van aandacht: zijn handen gebruikt hij om nog beter de aandacht te richten op een bewerking, zijn stem om zijn instructie kracht bij te zetten, met zijn gelaat trekt hij de aandacht bij de les, hij staat daar in de klas om alle ogen te richten op wat voor ligt. De wijze waarop hij spreekt en handelt is met andere woorden een verificatie van het principe 'wees aandachtig', het handelingsprincipe van waaruit hij vorm krijgt als leraar. Generositeit is de werkelijke aandacht om binnen een complexe (onderwijs)situatie een gepast woord of gepaste daad te kunnen stellen. Een genereus gebaar is steeds een handeling die recht doet aan de werkelijkheid, uit interesse en liefde voor het voorwerp dat om aandacht vraagt.

Het opschorten van het verschil

In de dagelijkse realiteit van ons sociaal en maatschappelijk leven worden we geconfronteerd met verschillen tussen mensen en jongeren met betrekking tot godsdienst, seksuele voorkeuren, nationale en etnische afkomst, maatschappelijke klasse, enzovoort. Net zoals alle andere instituties zoals de overheid, privésector en zorgsector wordt ook de school bevraagd en ter verantwoording geroepen om te demonstreren hoe ze omgaat met diversiteit. Ook in deze publicatie wordt de vraag ‘hoe omgaan met verschillen’ naar voren geschoven als een prioritair beleidsvraagstuk. Het lijkt bijna onmogelijk om deze eis en verwachting, namelijk dat we iets te doen hebben met de aanwezige diversiteit, te ontwijken.

Ook al erkennen we dat de vraag naar diversiteit belangrijk is voor bepaalde disciplines, toch beoordelen we – in lijn van ons methodologisch uitgangspunt – de vraag zelf als *on-eigen, on-zuiver en vreemd aan het pedagogische idee*. Waarvoor we ruimte willen vragen, is om de thematiek van diversiteit te laten verschijnen vanuit het idee van het pedagogische zelf en niet omgekeerd. We stellen dus voor om de ‘dwingende eis’, namelijk *dat* we ons moeten bezigheden in onderwijs met diversiteit, op te schorten en nodigen de lezer uit om mee te gaan in een pedagogische blik op onderwijs die uitgaat van gelijkheid. Op die manier verschijnt de hele complexe problematiek van diversiteit in een nieuw daglicht en komen er volgens ons nieuwe kansen aan het licht die anders niet gezien kunnen worden. Kortom, net door niet te focussen op de (sociale) verschillen tussen de leerlingen, kan er weer een pedagogisch perspectief verschijnen.

De attente leraar neemt voldoening met de ‘naam’. Door het noemen van de naam ontledigt hij telkens opnieuw elk kind van zijn aanleg en eigenschappen (talenten, etnische achtergrond of nationaliteit, levensbeschouwing, natuurlijke begaafdheid, enzovoort).

PORTRET VAN DE LERAAR

‘Zo wil ze haar leerlingen niet vastpinnen op wat ze al kunnen of nog niet kunnen, op hun achtergrond of voorgeschiedenis. Om er te zijn voor haar leerlingen, en de leerstof centraal te plaatsen, schort ze net haar oordelen over hen op. Niet om ze aan hun lot over te laten, maar precies om haar leerlingen als leerlingen toe te spreken. Aanvaarding begint voor haar met het aanspreken van leerlingen bij hun naam. Achter hun naam gaat niets schuil – geen domme of slimme leerling, geen moeilijke of gemakkelijke leerling. De situatie en haar

leerlingen aanvaarden, telkens opnieuw, is voor haar de manier om aanwezig te zijn in de klas, om met toewijding les te kunnen geven.¹²

Kinderen vallen niet samen met hun achtergrond, aanleg en identiteit. Elke naam impliceert steeds een openheid voor wat kan komen. Kinderen aanspreken met hun naam is hen aanspreken als een 'potentiële beginner'. De leraar slaagt erin om aandacht op te brengen voor iets dat niet zichtbaar is maar (ver)werkelijk(t) kan worden: dat elk kind kan leren – en dus leerling is.

Simone Weil geeft hier het voorbeeld van de Barmhartige Samaritaan (een bijbeltekst, opgetekend door Lukas 10, 28-35). 'Er is geen menselijkheid te vinden in het naamloze, bewegingloze vlees naast de weg. De Samaritaan die stilstaat en ziet, richt echter toch zijn aandacht op deze afwezige menselijkheid, en de daden die er het gevolg van zijn, getuigen dat het een werkelijke aandacht was.'¹³ Werkelijke aandacht ziet in elk kind 'een leerling'. Net zoals de Samaritaan in het 'bewegingsloze vlees naast de weg' een 'mens' ziet, net zo gebeurt het ook de attente leraar: door zijn eigen wenselijkheden, beelden, oordelen, interpretaties te laten gaan, ziet hij in elk kind, een leerling. Ook al is dit verre van evident. Denk aan de jongen die nooit op zijn stoel blijft zitten, steeds rondloopt in de klas, tot vervelens toe van zijn klasgenoten, het meisje wiens huistaak en boeken nooit in haar boekentas zitten, de puber die te laat komt, nog vaker niet afkomt, grofgebekt is en het materiaal kort en klein slaat als het hem niet zint, enzovoort. Wat vele leraren niet (meer) kunnen zien – verblind en afgeleid door (neuro)psychologische, sociologische, medische verklaringen en (voor)oordelen? – licht op voor een aandachtige leraar: dé leerling. Nogmaals: de veeleisendheid van attent leraarschap bestaat er dus in om zich niet te laten afleiden of verleiden door allerlei (sociale) verklaringen doch de aandacht te richten op 'de afwezige leerling'.

Voor de attente leraar is de school dus ook geen kwestie van (oordelen over) (niet) kennen en kunnen, doch wel een plek van aandacht, oefenen en beginnen. Door te (beginnen) oefenen, en steeds meer te oefenen, met de tanden op elkaar, het hoofd leeg om steeds meer open te staan voor het vraagstuk dat voor ligt, wordt het vermogen van de leerling verwerkelijkt. De handelingen die de leraar stelt vallen samen met zijn werkelijke aandacht die elk kind schept tot leerling.¹⁴ Eenmaal de potentie ('ik zie in jou een leerling') is omgezet in act ('zie, je doet het') – lijkt het verlangen naar denken steeds meer een natuurlijke behoefte te worden vanuit de vreugde die het brengt.

PORTRET VAN DE LERAAR

‘Natuurlijk is iedereen gelijk, denkt ze voor ze de klas ingaat. Immers, iedereen heeft het in zich om te spelen, te schrijven, te denken, te tekenen, te lopen of te musiceren. Gelijkheid is niet iets waarnaar ze moet streven, neen, dat is iets waarvan ze vertrekt: een onvoorwaardelijke aanname, een assumptie – “ik weet dat jij het kunt, toon het mij maar”. Trouwens, dat heeft ze nooit echt begrepen, die aandacht die ze als leerkracht steeds weer zou moeten hebben voor alle verschillen in de klas. Nog voor het schooljaar begint, krijgt ze de dossiers al in handen met de namen van alle leerlingen die om een gedifferentieerde aanpak vragen. Iets in haar wil daar niet van weten. $2 + 2$ is toch 4 voor iedereen? Of is ze nu zo naïef? [...]. Ze streeft naar gelijkheid in de klas om iedereen aan te spreken op het verlangen naar het weten en het kunnen, om iets te zien en zich met iets in te laten. Want als ze daar niet steeds opnieuw van uitgaat in haar klas – hoe moeilijk dat vaak ook is – en zich moet neerleggen bij het niet (mee) kunnen en willen van de leerling, dan kan ze er maar net zo goed mee ophouden.’¹⁵

‘Jongeren botsen niet omdat ze verschillend zijn, maar wel omdat ze in de basis allemaal hetzelfde zijn.’¹⁶ Daarmee wil de pedagoog Stijn Siekelinck aangeven dat jonge mensen die onze scholen bevolken allemaal hetzelfde object van verlangen hebben: erbij willen horen. Als ze ergens in delen en gelijkend in zijn, dan is het wel in het verlangen om zich te verhouden met iets buiten hen zelf, een groter geheel, kortom, een wereld. Voor de samenleving en de arbeidsmarkt zijn we immers allemaal verschillend – we functioneren en identificeren ons op basis van sociale klasse, ethische en levensbeschouwelijke achtergrond, verworven competenties en diploma, maatschappelijke status, enzovoort. Voor de wereld daarentegen is iedereen gelijk. Wat betekent dat?

Kinderen worden niet als gelijken geboren. Gelijkheid is, net zoals vrijheid, aldus de filosofe Hannah Arendt, geen gegevenheid noch een recht, maar het resultaat van een menselijke organisatie.¹⁷ De school en de klas zijn daarom steeds ‘artificiële plekken’ die deze gelijkheid én vrijheid telkens opnieuw installeren. Dat is anders dan met identiteit. Het feit dat bepaalde mensen identiek zijn – zich identificeren als blanken, homoseksuelen, christenen, hoogopgeleiden, Polen – betekent niet dat ze gelijk zijn, wel dat ze iets gemeenschappelijks *hebben* (bijvoorbeeld een huidskleur, een religie, een seksuele geaardheid, een nationaliteit) en zich op basis daarvan kunnen ‘identificeren’ (en profileren).

De schoolse gelijkheid is dus geen zaak van identiteit. Gelijkheid en vrijheid veronderstellen immers een verhouding. Het gaat hier om een gelijkheid die geïnstalleerd wordt door 'iets' dat *tussen* leerlingen ligt. In verhouding tot de te bestuderen voorwerpen – een vraagstuk, een tekst, een vertaling – worden alle kinderen en leerlingen gelijk voor wat voor ligt. Het is de pedagogische uitnodiging van de leraar om kinderen samen te brengen in een klas, hen te verzamelen rond voorwerpen en doorheen vakken een wereld te laten ervaren en erin te delen. De gelijkheid slaat op het feit dat we leerlingen in verhouding zetten tot een voorwerp van aandacht, zonder dat iemand zich dit kan toe-eigenen. De klas verbindt precies elke leerling, ongeacht zijn (persoonlijke) identiteit of achtergrond, en laat toe om het vermogen tot aandacht te vormen en het denken te cultiveren: perspectieven en manieren van kijken uit te wisselen, te vergelijken, bestuderen, analyseren, te bevragen, enzovoort. Kortom, een historische bron, een wiskundig bewijs, een literaire tekst zijn voorwerpen die in het midden liggen en voor iedereen te denken geven – maar zijn geen reeds op voorhand 'bepaalde' inhouden gebonden aan 'bepaalde' (ontwikkelings)doelen. Zo leert een leraar wiskunde de leerlingen niet zomaar rekenen in concrete en realistische situaties, maar laat hij hen wiskundig denken en zo doende ervaren hoe ons denken oneindige ficties kan produceren die in een logisch verband gebracht kunnen worden met elkaar. Want dat staat er op het spel: dat we op school en in de klas op iets kunnen toeleggen, op een voorwerp dat geen van ons zich kan toe-eigenen maar onze aandacht vormt en te denken geeft. De school als artificiële plek van gelijkheid creëert met andere woorden een andere tijd, universum en ervaringen. Binnen de schooltijd en ruimte worden kinderen even bevrijd van of losgekoppeld van hun identiteit en hun andersheid en in verbinding gebracht met voorwerpen die een wereld kunnen scheppen. Zonder wereld zouden we immers 'over elkaar struikelen' en elkaar niets te zeggen hebben.

Het curriculum: een canon van artefacten

Dé wereld bestaat echter niet, het is geen realiteit die men door studie en onderzoek (van een afstand) kan bestuderen om haar wezen te vatten. Net zo min als dé wereld niet bestaat, bestaat ook dé mens niet. Dé wereld wordt dus ook niet bewoond door dé mens. Met wereld bedoelen we, Arendt volgend, de plek die altijd en steeds bewoond wordt door mensen en het resultaat is van dit menselijk samenzijn.¹⁸

De wereld is precies het *inter-esse* of de tussenruimte waar mensen elkaar kunnen ontmoeten en het over 'iets' hebben. De ruimte waar wereldse zorgen en interesses ontspringen waarmee de mens zich kan inlaten. De wereld zorgt dat ze steeds het

resultaat is van intersubjectieve betekenissen tussen mensen. Een wereld ontstaat daar waar mensen, met verschillende opvattingen en perspectieven elkaar kunnen ontmoeten rond een bepaalde vraag, zorg of kwestie, en dus delen in een gemeenschappelijke gerichtheid. De wereld, nogmaals, verbindt en scheidt, zonder dat iemand zich deze kan toe-eigenen. We kunnen er alleen ‘in delen’.

De gemeenschappelijkheid van de wereld bestaat er dus niet in dat wij als mensen een gemeenschappelijk natuur of identiteit hebben, maar wel dat we op iets betrokken kunnen zijn. In die zin is ze nooit gegeven, maar dient ze steeds gecreëerd of ‘geschapen’ te worden. Dat maakt haar tegelijk ook erg kwetsbaar – ze kan er ook niet meer zijn! Wanneer dit gezamenlijk betrokken zijn echter niet meer kan gebeuren, kan een gemeenschappelijke natuur of identiteit van mensen (bijvoorbeeld dé mens als wereldburger, of dé leraar als competente leraar) de ondergang van de wereld niet voorkomen.

We zijn het dan ook aan ons eigen mens-zijn en toekomst verschuldigd, onze vrijheid op te nemen en een plek te installeren waar jongeren op weg gezet worden (‘curriculum’) en verzameld worden rond iets. Door een leerling in verhouding te zetten tot iets (de leerstof), en dit iets (samen) te bestuderen, kan hij zich in en doorheen deze verhouding telkens opnieuw leren ‘identificeren met de wereld’. Eigen aan de leerling is immers dat hij niet samenvalt met zichzelf en zijn andersheid (aanleg, talenten, beperkingen), en ook niet is overgeleverd aan het verleden (en de traditie) of (ons beeld van) de toekomst, maar de ‘potentie’ heeft om ‘zich telkens te verhouden’. De school is de plek bij uitstek waar we leerlingen niet moeten oproepen om ‘ bezig te zijn met zichzelf’ of om ‘een bepaald iemand te worden of te willen zijn’, noch hen te doen worden of laten ontwikkelen wat zij ‘van nature’ of

**De school is de plek bij uitstek
waar we leerlingen niet
moeten oproepen om
‘bezig te zijn met zichzelf’.**

in ‘aanleg’ al zijn, maar de plek waar ze net ‘niet dezelfde blijven’. Eigen aan de school is immers het ‘ontledigen’, dit is het eigen ‘ik’ (en identiteit) afleggen om aandacht op te brengen voor en zich te kunnen verhouden tot iets.

De schoolse context bukt van artefacten om deze studie of het vormen van het vermogen tot aandacht mogelijk te maken. Een artefact is een door mensen gecreëerd voorwerp, object, concept, tekst om zich op een bepaalde manier tot de wereld te verhouden. Zo is een ‘passer’ ontworpen om de wereld te transformeren tot iets meetbaar, de theorie van het communisme een manier om een samenleving (anders) te vormen, en heeft de auteur van de ‘tien woorden (decaloog)’ een aantal grenzen uitgezet om vrijheid vorm te geven. Voorwerpen zijn een ‘middel zonder

doel': *zuivere middelen* om leerlingen in verhouding te zetten tot iets, hen te doen stilstaan en laten nadenken, hen taal te geven en delen in een wereld (als een complex gegeven van betekenissen). Want de wereld zelf vormt zowel voor de leraar als de leerlingen steeds het voorwerp van verlangen en denken, dat is de 'inhoud' die in onderwijs steeds op het spel staat.

Vanuit deze visie vragen 'eindtermen' dan ook om een andere vorm. Niet als een geheel van te bereiken meetbare en functionele (leer)doelen en inhouden, die gericht ingezet worden als middel, gepaard gaande met een uitvoerende manier van onderwijs. Veeleer als een 'canon van artefacten' die het vermogen en de groei tot aandacht kunnen vormen. Democratisch onderwijs valt samen met het menselijk handelen om telkens opnieuw artefacten vrij te geven opdat ze (terug) voorwerp worden van denken en onderzoek. Geïnspireerd door Jacques Rancière spreekt de pedagoog Goele Cornelissen over 'iets op scène zetten', dat wil zeggen, 'dat men iets (uit het heden of de wereld) losmaakt of ontbindt om het op een oneigenlijke wijze nieuwe verbindingen te laten aangaan, die bestaande verbindingen (...) ontregelen of vrij maken voor algemeen gebruik (de-privatiseren of publiek maken)'.¹⁹ Onderwijs is steeds een act van bevrijding ('emancipatie'). Slechts in verhouding tot een concreet voorwerp kunnen we onszelf vrijmaken van een eerder opgedane (ver)houding om ons dan zo op een andere manier te gaan verhouden tot onszelf, de ander en de wereld, lees: ons 'identificeren' met de wereld.

Kortom, een *zuiver curriculum* gaat niet om inhouden als middel ondergeschikt aan doelen of een bepaalde finaliteit, maar laat leerlingen delen in wereldse ervaringen opdat zij op hun beurt deze wereld verder kunnen delen met de nieuwe generatie. Een 'curriculum van artefacten' gaat dus ook niet om 'kwalificeren' (cf. onderwijskwalificaties of beroepskwalificaties) maar om 'humaniseren'. Wat op het spel staat, is immers het vormen van het vermogen van aandacht en het cultiveren van het denken: afwachten en aandacht hebben, leeg worden, het eigen 'ik' ontledigen om telkens opnieuw zich te kunnen verbinden met wat toe-komt. Leraren zijn dan ook 'gemandateerd' om hier telkens opnieuw verantwoordelijkheid voor op te nemen en zich niet te laten afleiden.

Het vanzelfsprekende in vraag stellen

Onderwijs is een erg complexe praktijk geworden. Dat blijkt meermaals uit de verschillende stemmen en verwachtingen die klinken als het gaat over de rol van onderwijs vandaag. Binnen het hedendaagse onderwijsdiscours spreken we over

zelfsturing, veerkracht of *resilience*, diversiteit en identiteit, gelijke kansen en ongelijkheid, (sleutel)competenties en kwalificeren, motivatie en moe-tivatie, zelfde-terminatie, groepsdynamica, *growth & fixed mindset*, innoveren en ondernemen, ontwikkelen en development, (gepersonaliseerde) (leer)processen en producten, eigenaarschap, coöperatief en participatief leren, *blended learning*, burgerzin, klas-management, coach en begeleider, enzovoort. Daarnaast hebben we het over rankings, outputfinanciering, stakeholders.

Binnen het actuele debat over onderwijs gebruiken we een geleende taal: we beroepen ons steeds vaker op (onderwijs)sociologische, (onderwijs)(neuro)psychologische, (onderwijs)juridische, (onderwijs)technologische termen en kaders om iets te kunnen zeggen over de organisatie en de betekenis van onderwijs. Vanuit mijn visie op onderwijs stel ik vast dat de eigen pedagogische taal, vragen en praktijken echter steeds meer in de schaduw komen te staan. Termen als leraar, onderwijzen, studeren, gezag, verantwoordelijkheid, leerstof, vakdidactiek lijken niet meer te voldoen of tekort te komen. De pedagogische taal en blik op onderwijs wordt zo steeds meer ondergesneeuwd. Het lijkt wel dat onderwijs vandaag steeds opnieuw geprivatiseerd en bezet wordt door bepaalde on-eigenlijke of on-zuivere stemmen.

Topprioriteit voor het onderwijsbeleid is mijns inziens de vraag naar welk soort tussenkomst(en) nodig is om van 'onderwijs' terug een 'zuivere zaak' te maken en opnieuw de eigen kracht van het pedagogische te laten spreken. Die kracht bestaat erin om telkens opnieuw in een nieuwe verhouding te staan tot het idee van goed onderwijs en daar niet op in te binden.

Dit vraagt van het beleid openheid en vertrouwen en dit vraagt van leraren en de school een sterke verantwoordelijkheid. Voor het hogeronderwijsbeleid betekent het dat het scholen en leraren kan aanspreken op hun praxis (bestaanskunst of levende idee) van goed onderwijs en hen helpt om de collectieve ambitie hierbij hoog en scherp te houden. De verantwoordelijkheid van de leraar en de school eindigt dan ook niet bij het aftoetsen of afvinken van voorgedefinieerde eindtermen, maar vertrekt juist vanuit de oneindige imperatief van de begin-termen van goed onderwijs: in blijvende aandacht staan voor een passende verhouding tot de wereld.

Om dit te realiseren is het nodig om de ruimte voor onderwijs te vrijwaren en vrij te maken van (overbodige) bemoeienissen. Ruimte en tijd zijn de cruciale voorwaarden die nodig zijn om deze ervaring van onderwijs mogelijk te maken. In een tijd waarin duaal leren, informeel leren, buitenschools leren, digitaal leren... toonvoorbeelden lijken te zijn van meer efficiënt en meer toekomstgericht onderwijs, is het geenszins

evident deze ruimte en tijd te blijven beschermen. Onze focus op het idee van het zuiver pedagogische is echter onlosmakelijk verbonden met een schoolse ervaring van ruimte en tijd. Dit is geen nostalgisch verlangen naar de vervlogen traditionele idee van onderwijs – waarbij de school als instituut optreedt als poortwachter van kennis. Wel gaat het om de randvoorwaarden van een *ervaring van school* die noodzakelijkerwijze en onlosmakelijk verbonden is met de pedagogische methode: een verbinding tussen mensen door een welbepaalde plaats, een welbepaalde tijd en een welbepaalde wijze van handelen.

De school is dan een artificiële plek gericht op het vermogen tot aandacht. Vakken en artefacten verbinden leerlingen en wakkeren het verlangen voor lezen, spreken, schrijven en (na)denken aan. De werkelijke aandacht van de leraar brengt de leerling voort, de aanname dat elk kind kan leren. Het verschil en dus ook de identiteit van elke leerling wordt tijdelijk opgeschort opdat hij zich kan verbinden met de voorwerpen waar de aandacht op gericht wordt. Het groeien van het vermogen tot aandacht is een groeien in het aanwezig zijn (en dus delen) in de wereld. Want het verlangen naar de wereld, toont zich in de vreugde om wereldse ervaringen te kunnen delen – vol zijn van een filmbezoek, het vinden van een oplossing, het gesprek over een tekst, enzovoort.

In tijden waarin woorden als einddoelen, leerresultaten en productiviteit ons er voortdurend aan helpen herinneren dat ons pedagogisch handelen ‘iets moet opleveren’ lijkt onze visie erg naïef te zijn. Want de leraar die we hier hebben willen delen, is aandachtig en zorgzaam aanwezig bij de dingen, werkt vanuit liefde, laat zich niet verleiden of afleiden, handelt zonder doel, staart zich niet blind op punten en examens, verliest zichzelf en vormt elk kind tot leerling. Zijn handelen is het gevolg en een verificatie van zijn aandachtige aanwezigheid bij de dingen:

We koesteren dan ook de woorden van de schrijver John Coetzee:

‘Wat [mijn] studenten eraan hadden weet ik niet. Studenten hebben naar mijn ervaring al snel in de gaten of wat je doceert van belang voor je is. In dat geval, dan zijn ze bereid te overwegen er zelf ook belang in te stellen. Maar als ze al dan niet terecht concluderen dat dat niet het geval is, dan valt het doek en kun je net zo goed naar huis gaan.’²⁰

De school is een artificiële plek waar iets opgevoerd wordt, dat maakt haar kwetsbaar maar ook humaan.²¹

- 59 Rindermann, H. (2018). *Cognitive capitalism: human capital and the wellbeing of nations*. Cambridge, United Kingdom; New York, NY: University Printing House.

Wees aandachtig!

- 1 Beroepsprofiel van de leraar, Vlaamse regering 5 oktober 2007.
- 2 Agamben, G. (2000). *Means without end. Notes on politics* (V. Binette & C. Casarino, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 56-57.
- 3 Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet: Cours au College de France, 1981-1982* (edited by Frederic Gros). Paris: Gallimard/Seuil.
- 4 Om de leraar als leraar te communiceren, hebben we, geïnspireerd door het werk van Jean-Luc Nancy, portretteren geschreven, zie: Ilse Geerinck (2011). *The Teacher as a Public Figure: Three Portraits*. [Onuitgegeven doctoraatsverhandeling.] KU Leuven.
- 5 Weil, S. (1959/2014). *Wachten op God*. Utrecht: Bijleveld, p. 75.
- 6 Weil (1959/2014), p. 77.
- 7 Weil (1959/2014), p. 76.
- 8 In de woorden van Daniel Pennac: 'Eigenlijk zou men in de studie pedagogiek de slechte leerling moeten voorstellen als de normaalste leerling die er is: hij is immers degene die de functie van leraar volkomen rechtvaardigt, aangezien hij alles nog moet leren, om te beginnen de noodzaak van het leren zelf!', in: D. Pennac (2009). *Schoolpijn*. J.M. Meulenhoff, p. 196.
- 9 Ardui, J. et al. (2012a). De liefde voor het vak. Op zoek naar een pedagogiek voor meesterschap. *Impuls*, 42(4), p. 179.
- 10 Venmans, P. (2011). *Het derde deel van de ziel. Over Thymos*. Amsterdam: Atlas, p. 95.
- 11 Geerinck, I., Masschelein, J. & Simons, M. (2010). Teaching and Knowledge: a Necessary Combination? An elaboration of Form of Teacher's Reflexivity. *Studies in Philosophy and Education*, 29(4), 379-393.
- 12 Ardui J., et al. (2012b). *Leerkracht zijn. Glossarium*. Leuven: Acco, p. 8.
- 13 Weil (1959/2014), p. 114.
- 14 Cornelissen, G. (2008). Gelijkheid. In: Masschelein, J. & Simons, M. (red.). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: LannooCampus.
- 15 Ardui et al. (2012b), p. 23-24.
- 16 Sieckelinck, S. (2017). *Reradicaliseren. Ronselen voor een betere wereld*. Leuven: LannooCampus.

- 17 Arendt, H. (1994). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom, p. 197.
- 18 Arendt (1994), p. 96.
- 19 Cornelissen, G. (2013). *De weerglans van onderwijs dat iedereen doet schitteren. Een tussenkomst in het actuele debat over gelijke onderwijskansen en talentontwikkeling*. [Onuitgegeven doctoraatsverhandeling.] KU Leuven, p. 7.
- 20 Coetzee, J. (2008). *Zomertijd*. Amsterdam: Cossee, p. 240.
- 21 Mijn dank gaat uit naar Job De Meyere, Johan Ardui en Bruno Gevaert voor het klankbord dat ze waren tijdens het schrijven dat steeds ook een poging tot denken is. Tevens wil ik beide lezers van de commissie bedanken voor hun aandachtige lezing en waardevolle commentaar.

In den beginne was er de relatie. Over het belang van kwaliteitsvolle interacties in het onderwijs

- 1 <https://www.jobat.be/nl/artikels/voor-mensen-met-soft-skills-is-er-werk-genoege/>
- 2 Rumberger, R.W. & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In: Christenson, S.L., Reschly A.L. & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- 3 We baseren ons op dit punt vooral op Piontkowski (2002). Een verdere uitwerking van deze stelling en voorbeelden hiervan zijn te vinden in Juchtmans & Nicaise (2014).
- 4 Vettenburg, N. (2006). Maatschappelijke kwetsbaarheid verminderen door de binding met de school te verhogen. In: Loots, C. & Schaumont, C. (Red.), *Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenleving en het salesiaanse opvoedingsproject* (pp 41-64). Oud-Heverlee: Don Boscovormingscentrum.
- 5 Om het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit op school in kaart te brengen, verzamelden we via interviews en focusgroepen datamateriaal in vijf Vlaamse basisscholen. De gesprekspartners waren directie, leerkrachten, elfjarige kinderen van verschillende levensbeschouwelijke achtergronden en hun ouders. In het boek *Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school* (Juchtmans & Nicaise, 2014), uitgegeven bij LannooCampus, staan de verhalen van kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit op school centraal en worden ze in detail geanalyseerd. De interesse in het boek ging uit naar de houding(en) die kinderen aannemen ten opzichte van de levensbeschouwelijke opvoeding die ze thuis en op school krijgen.