

Leraar met hart en ziel

Voor Sharon,

en in dankbare herinnering aan
mijn vader Max J. Palmer (1912 - 1994)

Leraar met hart en ziel

Over persoonlijke en professionele groei

Parker J. Palmer

Met een Ten geleide van

Sebo Ebbens

Wolters-Noordhoff Groningen/Houten

Copyright © Noordhoff Uitgevers bv 2005

Omslag ontwerp: G2K Designers, Groningen/ Amsterdam

Omslagillustratie: © Rob Huibers

Original Title:

The Courage to Teach – Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life

Wolters-Noordhoff bv voert voor het hoger onderwijs de imprints Wolters-Noordhoff, Stenfert Kroese, Martinus Nijhoff en Vespucci.

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan: Wolters-Noordhoff bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB Groningen, e-mail: info@wolters.nl

0 1 2 3 4 5 / 09 08 07 06 05

© 2005 Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten, The Netherlands.

© 1998 by John Wiley & Sons, Inc.

All Rights Reserved. Authorized translation from the English language edition published

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voorzover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van korte gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatieren Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro). Voor het overnemen van niet-korte gedeelte(n) dient men zich rechtstreeks te wenden tot de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN 90 01 70489 1

NUR 841

Ten geleide

Geachte lezer,

Het is me een bijzonder genoegen u *Leraar met hart en ziel* aan te kondigen, de Nederlandse vertaling van *The Courage to Teach* door Parker J. Palmer. Mijns inziens wordt het Nederlandse en Belgische onderwijs verrijkt door dit boek over leren en lesgeven.

De afgelopen jaren heb ik uit *The Courage to Teach* lesgegeven aan de Naropa University in Boulder, Colorado, VS. Daardoor heb ik het boek goed leren kennen. De grootste kracht van dit werk is de aandacht die Parker Palmer besteedt aan de persoon die lesgeeft. Het gaat er niet zozeer om in welk vak we lesgeven, over hoe we dat doen of waarom we dat doen. Zoals hij in de inleiding schrijft, hebben we het vaak genoeg over die drie dingen. Maar vragen als: 'Wie is degene die voor de klas staat?' en 'Hoe ziet het innerlijke landschap van de leraar eruit?' krijgen meestal aanzienlijk minder aandacht. Juist over dat soort vragen en de antwoorden daarop gaat dit boek en daarom voegt het iets toe aan bestaande literatuur.

Parker Palmer beschrijft het leraarschap vanuit drie invalshoeken. In de inleiding schrijft hij: 'Om dat landschap volledig in kaart te brengen moeten we drie belangrijke wegen bewandelen: de intellectuele, de emotionele en de spirituele. Aan geen van deze drie kunnen we voorbij gaan. Reduceer het leraarschap tot intellect en het lesgeven wordt koud en abstract, tot emotie en het wordt narcistisch, tot spiritualiteit en het wordt wereldvreemd. Intellect, emotie en spiritualiteit vormen een eenheid. Ze zijn verenigd in de menselijke persoon en aanwezig in goed onderwijs. Ik heb geprobeerd het verband tussen deze drie dingen te beschrijven in dit boek.' Gelukkig schrijft Palmer op zo'n manier over die verbondenheid dat de angst voor een 'wereldvreemde spiritualiteit' ongegrond lijkt. Sterker nog: hij beschrijft de voorbeeldsituaties op een dermate persoonlijke en respectvolle manier dat hij die verbondenheid zelf waarmaakt. Dat maakt zijn boek buitengewoon inspirerend.

Soms levert zijn benadering lastig woordgebruik op. Palmer gebruikt een jargon dat niet altijd 'Europees' is. Een van de redenen daarvoor is waarschijnlijk zijn Quaker achtergrond. De lezer moet soms enige inspanning leveren om bepaalde begrippen te kunnen bevatten, een inspanning die de moeite echter meer dan waard is.

De vertaling

Het boek van Palmer was moeilijk te vertalen. Hij gebruikt soms woorden die we in het Nederlands niet kennen of op die manier niet gebruiken. Het gaat dan om termen als: community of truth, community of collegial discourse, great things, inner teacher, mind, sacred en sacredness, selfhood, sense of self, soul, spirit, teaching and learning space, wholeness, enzovoort.

Bij het vertalen hebben we bewust gekozen voor een vlotte vertaling, maar wel een vertaling die recht doet aan de diepte van Palmers tekst. Dat lijkt tegenstrijdig maar sluit goed aan bij het denken in paradoxen waar Palmer in hoofdstuk 3 zo uitgebreid over schrijft.

We hebben de vertaling in drie rondes gerealiseerd. Eerst is Jetze van der Veen gevraagd om een vlotte vertaling te maken. Als tweede stap hebben twee 'ervaringsdeskundigen' deze vertaling woord voor woord langs gelopen (Lian Staal en ondergetekende, beiden van het APS). Als derde heeft Roelie Koobs die bewerking weer omgezet in een goedlopende tekst en heeft ze daarbij diverse onduidelijkheden opgelost. Op deze manier hopen we een vertaling geleverd te hebben die in eerste instantie vlot leest, maar tegelijkertijd recht doet aan de intentie van Palmer met zijn soms lastige woordgebruik.

Achtergrondinformatie

Op de website www.teacherformation.org is achtergrondinformatie te vinden over Parker J. Palmer en over het nascholingsprogramma dat hij heeft opgesteld. In het nawoord vindt u meer informatie over de auteur en is een lijst opgenomen met een aantal boeken en tijdschriften die kunnen dienen als achtergrondinformatie bij dit boek.

Enkele adviezen bij het gebruik

Naar het nascholingsprogramma van Palmer is onderzoek gedaan in de vorm van een promotie door Genet Simone (2004): *Professional Development as a Process of Renewal: Case Studies of the Courage to Teach Program*. Boulder, University of Colorado. Uit het onderzoek komen conclusies naar voren die u wellicht kunnen helpen wanneer u met dit boek in uw lespraktijk aan de slag wilt. Uit het onderzoek van Simone blijkt het volgende:

- Het proces dat leraren doormaken tijdens het nascholingsprogramma is heel individueel en persoonlijk. Dat betekent dat het belangrijk is om creatief met het materiaal om te gaan, om eerder de geest dan de letter van het boek te volgen.
- Veranderingen zijn soms lastig tot stand te brengen in een conventionele school. Het lijkt daarom onvermijdelijk en noodzakelijk om door een fase van onzekerheid gaan. Lees ook wat Palmer daarover schrijft in hoofdstuk 7.
- Het is bijzonder belangrijk om steun te zoeken bij collega's.

Nascholingsprogramma APS

Het APS organiseert naar aanleiding van 'Leraar met hart en ziel' een nascholingsprogramma. Het programma kan leraren die met dit boek aan de slag willen tot steun zijn. Over dat programma is informatie te verkrijgen bij Lian Staal via het secretariaat van ALL. E-mail: secr.all@aps.nl; telefoon: (030) 285 66 25; fax: (030) 285 68 90.

Ik hoop dat u veel inspiratie opdoet bij het lezen van dit boek en wens u succes bij het toepassen van de diverse inzichten in uw eigen lespraktijk.

Sebo Ebbens

Dankbetuigingen

In 1983 publiceerde ik *To Know As We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. Dat boek heeft mij de gelegenheid geboden om docenten uit het hele land te ontmoeten en met hen te werken: in universiteiten, scholen, onderwijsprogramma's, retraitecentra, religieuze instellingen en leerinstellingen van allerlei aard; bedrijven, stichtingen, en groepen die werken aan maatschappelijke veranderingen.

De gesprekken met deze grote verscheidenheid aan docenten brachten mij ertoe om een boek te schrijven dat in twee opzichten verder zou gaan dan *To Know As We Are Known*: het moest uitgaan van de praktijk van het onderwijs en zou zich richten op de innerlijke wereld die de toegewijde leraren die ik ontmoette kunnen betreden, elk via zijn of haar eigen weg. *Leraar met hart en ziel* is dat boek, en ik dank al die verwante zielen die mij tot het schrijven hebben geïnspireerd.

Mijn speciale dank gaat uit naar Robert F. Lehman, hoofd van het Fetzer Institute, waaraan ik als senior adviseur verbonden ben. Doordat hij mij in staat stelde een serie projecten te organiseren aan het Fetzer Institute, kon ik mijn reizen lang genoeg onderbreken om dit boek af te maken. Wat echter nog belangrijker is: hij was een trouwe metgezel op de innerlijke reis waaruit dit boek is voortgekomen. Rob Lehman toonde een zeldzaam en bemoedigend inzicht in het innerlijk leven en de invloed daarvan op de wereld van de daad. Voor dit inzicht, zijn vriendschap en het feit dat hij van deze reis getuige wilde zijn, ben ik hem zeer dankbaar.

Door mijn werk aan het Fetzer Institute heb ik veel ervaring opgedaan met onderwijs. Zelf heb ik voornamelijk les gegeven aan universiteiten en studieprogramma's voor volwassenen, en de meeste verhalen uit dit boek komen uit deze twee hoeken. Maar de afgelopen vijf jaar heb ik meer inzicht gekregen in het leven van docenten in het voortgezet en basisonderwijs door mee te werken aan het *Teacher Formation Program* van het Fetzer Institute, waar twee jaar durende series retraites worden gegeven voor de nascholing van leraren. Op dit moment wordt dit programma aangeboden in de staten Illinois, Maryland, Michigan, South Carolina en Washington, en bij het ter perse gaan van (de Amerikaanse editie van) dit boek was het Fetzer Institute bezig een landelijk centrum voor Teacher Formation op te richten om extra vestigingen voor leraren aan het voortgezet en basisonderwijs te creëren (en uiteindelijk misschien ook een nascholingsprogramma voor docenten aan de universiteit).

Van 1994 tot 1996 heb ik de eerste Teacher Formation Group geleid. Mijn dank gaat uit naar de inspirerende docenten aan scholen in Michigan die dit experiment tot een succes maakten: Maggie Adams, Jack Bender, Mark Bond, Lauri Bowersox, Margaret Ells, Richard Fowler, Linda Hamel, Eleanor Hayward, Marianne Houston, Katherine Kennedy, Cheri McLoughan, Michael Perry, Linda Powell, Toni Rostami, Rick Serafini, Gerald Thompson en Marcia Weinhold.

Ik ben ook dank verschuldigd aan de mensen die het Teacher Formation Program hebben voortgezet en uitgebreid. Dat zijn onder anderen July Brown, Tony Chambers, Charlie Glasser, Eleanor Greenslade, Salle Hare, Marianne Houston, Marcy Jackson, Rick Jackson, Mickey Olivanti, Megan Scribner, David Sluyter en Penny Williamson, mijn vrienden en bekwame partners bij de ontwikkeling van

het programma; de staf van het Fetzer Institute, wier toewijding en harde werk – de telefoon beantwoorden, memo's en rekeningen schrijven, interieurverzorging, de gebouwen onderhouden en het verzorgen van de catering – de voortgang van het programma heeft mogelijk gemaakt; het bestuur van het instituut dat vertrouwen heeft in dit werk en het heeft gesteund: Janis Claflin, Bruce Fetzer, Wink Franklin, Lynne Twist, Frances Vaughan, Jeremy Waletzky en Judith Skutch Whitson (emerita).

De afgelopen tien jaar heb ik gewerkt op onafhankelijke basis. Hoewel ik onafgebroken les geef – in seminars, workshops en retraites, verschillende soorten van lesgeven – geef ik niet langer les in de traditionele setting met dezelfde groep leerlingen gedurende een semester of langer, zoals ik vroeger heb gedaan aan Beloit College, Georgetown University, en Pendle Hill, de leef- en leergemeenschap van de Quakers.

Daarom was ik dankbaar te worden benoemd als Eli Lily Visiting Professor aan het Berea College in Berea, Kentucky, in 1993 en 1994. Gedurende dat jaar maakte ik opnieuw kennis met de realiteit van het universitair onderwijs en schreef ik de eerste versie van dit boek. Mijn bijzondere dank gaat uit naar Phyllis Hughes, Libby Jones, Larry Shinn, wijlen John Stephenson en leden van de Berea Friends Meeting voor hun stimulans om mij verder te bekwamen in mijn beroep.

Ik bedank ook mijn vrienden van de American Association of Higher Education (AAHE), waarvan ik senior lid ben: Russ Edgerton (voormalig voorzitter van de AAHE, nu directeur van de onderwijsprogramma's aan de Pew Charitable Trusts), Lou Albert, Pat Hutchings en Ted Marchese. Gedurende meer dan tien jaar hebben zij mij gestimuleerd en geholpen mijn werk vorm te geven, en mij een gesprekskader verschaft waardoor ik toegang kreeg tot dingen die ik nooit alleen had kunnen ontdekken.

Het grootste deel van het werk aan dit boek heb ik gedaan in 1996 en 1997, en gedurende die tijd had ik het genoegen om samen te werken met vier fantastische redacteurs. Zij hebben er allemaal aan bijgedragen dat dit boek beter werd dan wanneer ik het alleen had geschreven.

Sarah Polster en Sheryl Fullerton waren mijn redacteurs bij Jossey-Bass Publishers. Ik bedank hen voor hun steun en hun kritiek in de juiste mate en op de juiste tijd.

Mark Nepo is dichter, essayist, leraar en is als redacteur buitengewoon belangrijk voor mij geweest. Hij las aandachtig ieder woord, leverde op de meeste daarvan commentaar met veel gevoel; zowel lof als kritiek, en probeerde mijn ideeën recht te doen in plaats van zijn stempel op het boek te drukken. Hij hielp mij een vorm te vinden voor al het waardevolle dat ik had ontdekt en toonde mij veel belangrijke dingen die ik nog niet had ontdekt. Daarvoor ben ik hem zeer dankbaar.

Sharon Palmer heeft al de ups en downs van dit project liefdevol met mij gedeeld. Haar scherpe oog en goede hart hebben ervoor gezorgd dat mijn moraal hoog bleef en mijn proza helder. De opdracht in dit boek is maar een geringe afspiegeling van de dank die ik aan haar verschuldigd ben – en aan mijn vader, de beste man die ik ooit heb gekend.

Madison, Wisconsin, september 1997

Parker J. Palmer

Inhoud

Inleiding De innerlijke leraar 11

I De bezieling van een leraar 17
Identiteit en integriteit in het onderwijs

II Een cultuur van angst 37
Onderwijs en het afgesneden leven

III De verborgen heelheid 57
Paradoxen in lesgeven en leren

IV Kennen in een leergemeenschap 79
Samengebracht door de gift van belangrijke onderwerpen

V Lesgeven in een leergemeenschap 99
Onderwerpgericht onderwijs

VI Leren in de onderwijsgemeenschap 121
In gesprek met collega's

VII Niet langer verdeeld 139
Lesgeven vanuit een hoopvol hart

Over de auteur 157

Noten 159

Register 165

Inleiding

De innerlijke leraar

Ach, niet afgesneden te zijn,
niet door de dunste wand
buitengesloten te zijn van de wet der sterren.
Het innerlijke? Wat is het
dan die hevig bewogen hemel
waardoor vogels suizen, die de diepte heeft
van de krachtige wind waarin wij terugkeren.

(Vrij naar Rainer Maria Rilke)¹

We geven les in wie wij zijn

Ik ben leraar met hart en ziel en beleef momenten van overweldigende vreugde tijdens het lesgeven. Als mijn leerlingen en ik nieuw terrein verkennen, als we ons een weg kunnen banen door de moeilijkheden, en als het inzicht plotseling doorbreekt, is er geen mooier beroep dan het leraarschap.

Maar op andere momenten is de klas zó mat, moeilijk of chaotisch – zonder dat ik bij machte ben om er ook maar iets aan te doen – dat mijn pretentie leraar te zijn een slechte grap lijkt. Dan is het alsof de vijand overal loert: in de leerlingen, die van een andere planeet lijken te komen, in het vakgebied, waarvan ik dacht dat ik er iets van wist en in mijn obsessie dat ik meen op deze manier mijn brood te moeten verdienen. Hoe kon ik ooit denken dat ik de duistere kunst van het lesgeven beheerste! Het is gemakkelijker om de toekomst te voorspellen aan de hand van theebladeren.

Als u een leraar bent die nooit een slechte dag heeft, of als u zich niet druk maakt om uw slechte dagen, dan is dit geen boek voor u. Dit boek is voor leraren die slechte en goede dagen hebben en lijden onder de slechte omdat ze iets doen waar ze van houden. Het is een boek voor leraren die weigeren hard en cynisch te worden omdat ze geven om hun leerlingen, het leren en hun leven als leraar.

Als je veel van je werk houdt – en veel leraren doen dat – is de enige manier om uit de moeilijkheden te komen er dieper in te duiken. We moeten de moeilijkheden die het lesgeven oplevert niet uit de weg gaan, maar ze met een positieve instelling aangaan om ze beter te begrijpen. Zo behouden we onze liefde voor ons vakgebied en doen we recht aan onze leerlingen.

De moeilijkheden bij het lesgeven kennen drie oorzaken. De eerste twee worden algemeen erkend, maar de derde, meest fundamentele, wordt zelden genoemd. In de eerste plaats zijn de vakgebieden waarin wij lesgeven zo groot en complex als het leven, zodat we nooit genoeg weten. We kunnen nog zoveel lezen en onderzoek doen, onze vakkennis blijft altijd ontoereikend. In de tweede plaats zijn de leerlingen die we lesgeven complexer dan het leven zelf. Om hen te zien

zoals ze werkelijk zijn en om verstandig met hen om te kunnen gaan zouden we een soort kruising tussen Freud en Salomo moeten zijn, een ideaal dat weinigen van ons bereiken.

Maar als alleen de leerlingen en het vakgebied verantwoordelijk zouden zijn voor de gecompliceerde problemen van het lesgeven zouden standaardoplossingen volstaan. We houden ons vakgebied zo goed mogelijk bij en we leren genoeg technieken om de onvoorspelbare psyche van de leerlingen een stap voor te blijven. Er is echter een derde moeilijkheid: we geven les in wie wij zijn.

Lesgeven, zoals elke menselijke activiteit, komt voort uit het innerlijk in al zijn schakeringen van goed en slecht. Als leraar projecteer ik mijn gemoedsgesteldheid op mijn leerlingen, mijn vakgebied en de manier van samenzijn. De verwickelingen die ik in de klas ervaar zijn niet meer of minder dan reflecties van mijn innerlijk leven. Vanuit dit standpunt gezien is een les die je geeft een spiegel van je ziel. Als ik bereid ben om in die spiegel te kijken en niet weg te lopen voor wat ik daar zie, heb ik de kans om zelfkennis op te doen. Kennis van mijzelf is voor goed lesgeven van even groot belang als kennis van mijn leerlingen en mijn vakgebied.

Bovendien hangt kennis van mijn leerlingen en mijn vakgebied sterk af van kennis van mijzelf. Als ik mijzelf niet ken, kan ik mijn leerlingen niet kennen. Ik zie hen dan in een donkere spiegel, overschaduwd door mijn gebrek aan zelfonderzoek. En als ik hen niet helder kan zien, kan ik hun niet goed lesgeven. Als ik mezelf niet ken, ken ik mijn vakgebied niet – in ieder geval heb ik er dan niet op het diepste niveau doorleefde, persoonlijke betekenis aan gegeven. Ik ken het alleen abstract, van een afstand, als een verzameling losse concepten die net zover verwijderd is van de werkelijkheid als ik van mijn persoonlijke waarheid.

Jezelf leren kennen is geen egoïstische of narcistische bezigheid. Wat we ook over onszelf te weten komen als leraar, het zal onze leerlingen en onze vakkennis dienen. Goed lesgeven vereist zelfkennis: iets wat eigenlijk voor de hand ligt.

Innerlijke en uiterlijke landschappen

Dit boek verkent het innerlijk van de leraar, maar stelt tevens een vraag aan de orde die een stap verder gaat: hoe kan het wezen van de leraar een rol spelen in een openbaar debat over onderwijs en onderwijskundige veranderingen?

Lesgeven en leren vormen een belangrijke factor in de overleving van het individu en de soort en is van groot belang voor de kwaliteit van ons leven. Veranderingen gaan tegenwoordig zo snel dat ze ons verwarren tenzij we ons vermogen vergroten om te leren en les te geven. Tegelijkertijd is leraartje pesten een populair tijdverdrijf geworden. Door de hoge eisen die aan ons gesteld worden, raken we in paniek en zoeken we zondebokken voor problemen die we zelf niet kunnen oplossen en voor zonden die wij niet kunnen dragen.

Leraren vormen een gemakkelijk doelwit omdat ze een veel voorkomende soort zijn en vaak machteloos staan om iets terug te doen. We geven leraren er de schuld van dat ze de problemen van de maatschappij waarvoor niemand een remedie heeft niet op kunnen lossen; we dringen erop aan dat ze telkens weer de 'oplossing' kiezen die op dat moment in de mode is. Door dat te doen demoraliseren we, verlammen we zelfs, juist die leraren die ons juist de weg zouden kunnen wijzen.

In onze haast om het onderwijs te veranderen, vergeten wij dat veranderingen nooit tot stand worden gebracht door nieuwe fondsen aan te boren, scholen te re-

organiseren, of curricula en teksten te herschrijven als dat gepaard gaat met een minachting voor de menselijke factor: de leraar, van wie zoveel afhangt. Leraren moeten beter beloond worden, moeten worden vrijgesteld van administratieve rompslomp, moeten zeggenschap krijgen in het bestuur van hun onderwijsinstelling en moeten kunnen beschikken over de beste materialen en lesmethoden. Maar ook deze maatregelen zullen het onderwijs niet op een hoger plan brengen als wij de menselijk geest niet koesteren – en uitdagen – als bron van goed leraarschap.

We zitten middenin een belangrijke publieke discussie over onderwijsveranderingen. Een discussie is echter zoveel waard als de vragen die daarbij gesteld worden. Dit boek stelt een vraag over lesgeven aan de orde die in het publieke debat genegeerd wordt – zelfs op plaatsen waar leraren worden opgeleid en werken. Waar goed onderwijs op het spel staat, mag deze vraag niet over het hoofd gezien worden omdat hij de persoonlijkheid van de leraar zowel eer betoont als uitdaagt en bovendien uitnodigt tot een dieper onderzoek dan waar de traditionele vragen toe leiden.

- De vraag die we meestal stellen is de ‘wat-vraag’: wat is het onderwerp van de les?
- Als de discussie dieper gaat, stellen we de ‘hoe-vraag’: hoe geven we les, met andere woorden: welke methoden en technieken hebben we nodig om goed les te kunnen geven?
- Af en toe, op een nog iets dieper niveau, stellen we de ‘waarom-vraag’: waarom geven we les; wat is het doel van ons lesgeven?
- Maar zelden of nooit stellen we de ‘wie-vraag’: wie is de persoon die lesgeeft? Hoe beïnvloedt mijn persoonlijkheid de manier waarop ik omga met mijn leerlingen, mijn vakgebied, mijn collega’s, mijn wereld? Hoe kunnen onderwijsinstellingen bijdragen aan het stimuleren en ondersteunen van de leraar, de persoon die goed onderwijs moet leveren?

Ik heb niets tegen de wat- en hoe- en waarom-vragen, tenzij dat de enige vragen zijn die gesteld worden. Ze verschaffen allemaal een belangrijk inzicht in lesgeven en leren. Maar geen van deze vragen geeft toegang tot het gebied dat ik wil verkennen in dit boek: het innerlijke landschap van de persoonlijkheid van de leraar.

Om dat landschap volledig in kaart te brengen moeten we drie belangrijke wegen bewandelen: de intellectuele, de emotionele en de spirituele. Aan geen van deze drie kunnen we voorbij gaan. Reduceer het leraarschap tot intellect en het lesgeven wordt koud en abstract, tot emotie en het wordt narcistisch, tot spiritualiteit en het wordt wereldvreemd. Intellect, emotie en spiritualiteit vormen een eenheid. Ze zijn verenigd in de menselijke persoon en aanwezig in goed onderwijs. Ik heb geprobeerd het verband tussen deze drie dingen te beschrijven in dit boek.

Met *intellectueel* bedoel ik de manier waarop we over onderwijs denken; onze ideeën over hoe mensen kennis verwerven en leren, het karakter van onze leerlingen en de aard van onze onderwerpen. Met *emotioneel* bedoel ik hoe wij en onze leerlingen ons voelen wanneer we lesgeven en leren en hoe gevoelens de onderlinge uitwisseling kunnen verbeteren of verslechteren. Met *spiritueel* bedoel ik de verschillende manieren waarop we erin slagen ons verlangen naar het bereiken van de diepte van ons bestaan te vervullen, een verlangen dat liefde en werk inspireert, in het bijzonder het werk dat wij lesgeven noemen.

Rainer Maria Rilke spreekt over dat verlangen in het gedicht aan het begin van deze introductie: 'Ach, niet afgesneden te zijn...'. Een spirituele zoektocht naar verbondenheid, mits op juiste waarde geschat, zegt hij, zal ons van het verborgen innerlijk naar de uitgestrekte en zichtbare wereld leiden: 'Het innerlijke? Wat is het/dan die hevig bewogen hemel/waardoor vogels suizen, die de diepte heeft/van de krachtige wind waarin wij terugkeren.' Rilke biedt ons een treffend mythisch beeld van heelheid waarin de innerlijke en uiterlijke werkelijkheid naadloos in elkaar over vloeien, zoals de steeds tevoorschijn komende oppervlakken in de band van Möbius. Het is een heelheid waarin wij en de wereld waarin wij leven telkens opnieuw worden gecreëerd, met elkaar en door elkaar. Hoewel dit boek zich richt op de innerlijke wereld van de leraar gaat het ook over de uiterlijke vormen van de gemeenschap die noodzakelijk is voor lesgeven en leren. De innerlijke zoektocht naar verbondenheid wordt zo een zoektocht naar relaties met anderen: als we thuishoeren bij onszelf, voelen wij ons meer thuis bij de ander.

De nadruk die ik leg op het innerlijke landschap van de leraar lijkt misschien een overbodige, zelfs niet ter zake doende, luxe in een tijd waarin zoveel leraren moeite hebben om aan de dagelijkse eisen te voldoen. Mensen vragen mij soms of het niet praktischer zou zijn om wat trucjes en technieken te geven om voor de klas te overleven, dingen die leraren in hun dagelijkse praktijk kunnen gebruiken.

Die vraag verbaast me telkens weer omdat ik al twintig jaar op een heel praktische manier in workshops en retraites gebruik maak van de benadering die in dit boek uiteen wordt gezet. Ik heb met talloze leraren gewerkt, en velen van hen hebben mijn eigen ervaring bevestigd: hoe belangrijke methodiek ook is, wat ons het meest helpt bij het werk is inzicht in wat er zich in ons afspeelt wanneer we lesgeven. Hoe beter we ons vertrouwd voelen met onze innerlijke wereld, hoe steviger we in onze schoenen staan bij ons lesgeven – en in ons leven.

Ik heb wel eens gehoord dat er bij de opleiding tot therapeut, waarin veel technieken worden geoefend, een gezegde is: 'Technieken gebruik je tot het moment waarop de therapeut tevoorschijn komt.' Goede technieken helpen een therapeut om tot het probleem van de cliënt door te dringen, maar de werkelijke therapie begint pas als het de therapeut en de cliënt elkaar echt ontmoeten.

Techniek is wat een leraar gebruikt tot het moment waarop de werkelijke leraar tevoorschijn komt, en dit boek stelt zich tot taak om bij dat laatste te helpen. Echter: zelfs al is het zo dat werken aan het innerlijk goede praktische resultaten oplevert voor de individuele leraar, er is een andere kant: hoe kunnen onderwijsinstellingen de persoonlijke ontwikkeling van leraren ondersteunen en kan zoiets überhaupt van hen worden verwacht?

Die vraag verdient een zorgvuldig antwoord en daarom is hoofdstuk VI eraan gewijd. Eerst wil ik de vraag even omdraaien: hoe kunnen scholen onderwijs bieden en leerlingen opvoeden als zij de innerlijke wereld van de leraar *niet* ondersteunen? Leraar zijn betekent dat je leerlingen begeleidt op hun innerlijke weg naar een meer waarheidsgetrouw zicht op deze wereld. Hoe kunnen scholen die opdracht vervullen zonder de begeleiders aan te moedigen die innerlijke wereld te onderzoeken?

Een weg die niet vaak ingeslagen wordt

Mijn aandacht voor de persoonlijkheid van de leraar kan onpraktisch lijken voor mensen die vinden dat je het onderwijs nooit kunt hervormen als we niet ophouden ons druk te maken over het lesgeven en ons concentreren op het leren.

Natuurlijk, onderwijs gaat niet over leraren en hun functioneren: of er goed lesgegeven wordt, blijkt vooral als leerlingen iets leren. Leerlingen leren op heel verschillende en soms wonderlijke manieren, ook zonder leraar of school.

Maar het is me duidelijk dat er in klassen, collegezalen, werkgroepen, laboratoria, elektronische klaslokalen en de werkpraktijk leraren zijn die het vermogen hebben voorwaarden te scheppen die leerlingen in staat stellen veel te leren – of die het hen onmogelijk maken ook maar iets te leren. Lesgeven heeft de intentie de voorwaarden zó te creëren dat de leerlingen zoveel mogelijk leren, en goed lesgeven vereist dat we zowel de innerlijke bronnen van de intentie als die van de handeling moeten kennen.

Ik heb voornamelijk lesgegeven aan de universiteit en in het volwassenenonderwijs, maar de laatste jaren heb ik veel geleerd van het werken met leraren die lesgeven aan basisscholen. Onder andere deze twee dingen: leraren op verschillende niveaus van lesgeven hebben meer met elkaar gemeen dan men zou denken, en: we moeten niet te lichtvaardig oordelen over welk niveau ‘hoger’ zou zijn.

Basisschoolleraren begrijpen vaak meer van hun vakgebied dan diegenen onder ons die gepromoveerd zijn, wellicht omdat leerlingen van de ‘lagere’ niveaus zijn als het kind in het sprookje ‘De nieuwe kleren van de keizer’. Het kan kinderen niet schelen wat voor opleiding je hebt gehad, of welke professor je promotie heeft begeleid, of hoeveel boeken je geschreven hebt. Wel of je meent wat je zegt; ze voelen heel snel of je echt bent, en reageren dienovereenkomstig. Het onderscheidend vermogen dat jonge kinderen in hun onschuld hebben, sterkt mij in de overtuiging dat de persoonlijkheid van de leraar op ieder niveau van onderwijs de beslissende factor is.

‘Wie is de persoon die lesgeeft?’ is de kernvraag van dit boek. Ik moet zeggen dat de beantwoording van die vraag in boekvorm een grotere uitdaging was dan ik had gedacht. De afgelopen vijf jaar heb ik dit boek vele malen herschreven en daarbij heb ik gemerkt hoe verleidelijk het was om me te beperken tot de wat- en hoe- en waarom-vragen: die zijn gemakkelijker op papier te beantwoorden en te vertalen naar voorstellen voor te subsidiëren programma’s.

Maar ik ben doorgegaan de wie-vraag te stellen omdat die vraag staat voor een weg die weinig mensen inslaan als ze op zoek gaan naar veranderingen in het onderwijs. Een weg die echter leidt naar een herontdekking van innerlijke bronnen die onmisbaar zijn voor goed leraarschap. Daadwerkelijke verandering is hard nodig en we hebben het onderwijssysteem al zo vaak veranderd zonder ons doel te bereiken dat we onderzoeksteams iedere weg op moeten sturen die we kunnen vinden.

Ik ben de vraag ook blijven stellen omdat ‘wie is de persoon die lesgeeft?’ essentieel is voor mijn roeping. Ik geloof dat het de meest fundamentele vraag is als we het over lesgeven hebben – omwille van het leren en hen die leren. Als we die vraag open en eerlijk aan de orde stellen, zowel voor onszelf als voor anderen, leveren we een belangrijke bijdrage aan het welzijn van onze leerlingen en onszelf, krijgen we beter contact met onze collega’s en creëren we een soort onderwijs dat meer licht en leven brengt in de wereld.

Hoofdstuk I

De bezieling van een leraar

Identiteit en integriteit in het onderwijs

Nu word ik mijzelf. Het heeft
Tijd gekost, vele jaren en plaatsen;
Ik ben door elkaar geschud, uiteen gevallen,
Heb van veel mensen het gezicht opgezet ...

May Sarton: *Now I become myself*.¹

Meer dan techniek alleen

Kort voordat ik aan dit boek begon, de zomer was bijna ten einde, liep ik een collegezaal binnen en begon aan de les en mijn derde decennium als leraar.

Ik was dankbaar voor een nieuwe kans om les te geven; lesgeven raakt mijn gevoel meer dan enig ander werk. Maar toen ik die avond thuiskwam, was ik ervan overtuigd dat ik het vak nooit zou beheersen. Boos op een paar van mijn studenten en beschaamd over mijn eigen fouten vroeg ik me weer eens af: zou ik op mijn leeftijd nog ander werk kunnen vinden? Zou er misschien iets anders zijn dat ik wél zou kunnen?

De studenten van het eerste college zwegen als het graf. Ondanks mijn schaamteloze gesmeek om een reactie kreeg ik geen antwoord en ik schoot bijna in een van mijn oudste angsten: ik moest wel ontzettend saai zijn als ik deze jonge mensen, die vlak daarvoor in de hal nog vrolijk met elkaar hadden staan praten, zó snel in een soort slaaptoestand kon brengen.

De tweede groep praatte wel, maar het gesprek onttaardde al snel in een conflict doordat iemand zich ergens druk om maakte en een andere student zei dat dat nergens op sloeg. Ik liet mijn ergernis niet blijken. Wel spoorde ik de studenten aan om open te staan voor andermans ideeën. Maar de sfeer was bedorven en de discussie stokte. Dat had tot gevolg dat een andere oude angst naar boven kwam: hoe onhandig ik ben in het omgaan met conflicten als mijn leerlingen besluiten te discussiëren.

Ik heb lesgegeven aan duizenden studenten, talloze werkgroepen over lesgeven bijgewoond, anderen zien lesgeven, gelezen over lesgeven en gereflecteerd op mijn eigen ervaringen. Ik heb een grote hoeveelheid lesmethoden tot mijn beschikking. Maar telkens als ik een nieuwe klas binnenkom, lijkt het of ik opnieuw moet beginnen. Mijn problemen zijn van alle tijden, elke leraar kent ze. Toch word ik nog steeds door bepaalde moeilijkheden verrast, en hoewel ik uiterlijk elk jaar kalmer lijk, voelt het nog steeds alsof ik als een beginneling sta te stutelen.

Al dertig jaar probeer ik het vak te leren, maar toch komt het er iedere keer weer

op neer dat mijn leerlingen en ik tegenover elkaar staan in de oeroude en veel-eisende uitwisseling die onderwijs heet. De technieken die ik heb geleerd zijn niet verdwenen, maar ze voldoen ook niet. Oog in oog met mijn leerlingen is er slechts één bron die ik direct tot mijn beschikking heb: mijn identiteit, mijn persoonlijkheid, mijn gevoel van de 'ik' die lesgeeft – zonder dat kan ik geen gevoel hebben voor de 'gij' die leert.

Dit boek is gebaseerd op een eenvoudige gedachte, namelijk: *goed leraarschap kan niet gereduceerd worden tot techniek, maar vloeit voort uit de identiteit en de integriteit van de leraar.*

De gedachte is simpel, maar de uitwerking is dat niet. Ik kan niet in een paar woorden uitleggen wat ik bedoel. Maar hier komt het ongeveer op neer: in iedere klas die ik lesgeef, hangt mijn vermogen om contact te maken met mijn leerlingen en om hun in contact te brengen met het onderwerp minder af van de methoden die ik gebruik, als wel van de mate waarin ik mijzelf ken en vertrouw, en mijn bereidheid mijzelf kwetsbaar en beschikbaar op te stellen in dienst van het leren.

Ik baseer deze bewering voor een deel op de verhalen van mijn studenten over hun goede leraren. Als je naar die verhalen luistert, merk je dat lang niet alle goede leraren dezelfde technieken gebruiken: sommigen praten veel, anderen weinig; sommigen blijven dicht bij hun lesmateriaal, anderen laten hun verbeelding de vrije loop; sommigen gebruiken stroop, anderen azijn.

Maar in elk verhaal klinkt één ding door dat goede leraren gemeen hebben: zij werken vanuit een sterk persoonlijke identiteit. 'Je voelt dat Dr. A er echt is als ze lesgeeft', zegt een leerling, of: 'Meneer B is zo enthousiast over zijn vakgebied', of: 'Bij professor C weet je gewoon dat het echt zijn leven is'.

Een studente vertelde me dat ze haar goede leraren niet onder één noemer kon brengen omdat ze zo van elkaar verschilden. Maar ze kon wel haar slechte leraren beschrijven omdat die allemaal hetzelfde waren. 'Hun woorden zweven zo'n beetje voor hun gezicht, zoals in ballonnetjes in een stripverhaal.'

Met dat treffende beeld beschrijft ze alles. Slechte leraren scheppen afstand tussen zichzelf en hun onderwerp – en zo ook tussen zichzelf en hun leerlingen. Goede leraren voegen zichzelf, hun vakgebied en hun leerlingen samen.

Goede leraren beschikken over het vermogen tot verbinding. Zij zijn in staat een complex netwerk van verbindingen te weven tussen zichzelf, hun onderwerp en hun leerlingen, zodat hun leerlingen in staat zijn hun eigen wereld te weven. De methoden die deze leraren daarvoor gebruiken verschillen sterk: hoorcolleges, Socratische dialogen, laboratoriumexperimenten, groepsgewijze probleemoplossing of creatieve chaos. De verbindingen die goede leraren maken, vinden ze niet in hun methoden, maar in hun hart, dat wil zeggen *hart* in de oude betekenis van het woord: de plaats waar verstand, gevoel en spiritualiteit samenkomen.

Als goede leraren de stof weven die hen verbindt met hun leerlingen en hun onderwerp, dan is het hart het weefgetouw waarop de draden op spanning worden gehouden, de spoel schiet, en de stof strak staat. Het is dus niet vreemd dat lesgeven het hart raakt, het hart opent, of het hart breekt – en hoe meer je van lesgeven houdt, hoe hartverscheurender het kan zijn. De moed om leraar te zijn is de moed om je hart open te houden, juist op die momenten waarop het meer moet opnemen dan het kan bevatten, zodat leraar, leerling en onderwerp deel gaan uitmaken van het gemeenschappelijk weefsel dat noodzakelijk is voor zowel het leerproces als het leven nodig.

Als lesgeven niet gereduceerd kan worden tot techniek, dan is dat goed nieuws

en slecht nieuws. Het goede nieuws is dat we niet langer de saaiheid hoeven te verdragen die velen van ons voelen als lesgeven benaderd wordt als 'hoe doe je dat?' We voeren zelden diepe gesprekken met elkaar over lesgeven – en waarom zouden we ook als er alleen maar tips, trucjes en technieken te bespreken zijn? Het bespreken van technieken kan het hart van een leraar echter niet raken.

Het goede nieuws wordt nog beter: als lesgeven niet gereduceerd kan worden tot techniek, hoef ik niet langer te lijden omdat ik mijn gave voor het leraarschap ondergeschikt moet maken aan andermans methoden en normen. Het laatstgenoemde is een grote ergernis in het hedendaagse onderwijs. We verheerlijken de methode die in de mode is en mensen die anders lesgeven worden gedevalueerd en gemeten volgens normen die de hunne niet zijn.

Ik zal nooit de professor vergeten die, vlak voordat ik een workshop over lesgeven begon, jarenlang opgekropte wrok over mij uitstortte: 'Mijn vakgebied is organische chemie. Gaat u mij de komende twee dagen vertellen dat ik moet gaan doceren door middel van rollenspelen?' We moeten een benadering vinden die recht doet aan de diversiteit aan leraren en vakken. Een benadering die lesgeven reduceert tot een bepaalde methode doet dat niet.

Het goede nieuws is heel goed, maar het slechte nieuws is ontmoedigend. Als identiteit en integriteit belangrijker zijn voor goed lesgeven dan techniek, en als we als leraar willen groeien, moeten we iets doen wat haaks staat op de academische cultuur: we moeten met elkaar praten over ons innerlijk. Dat lijkt riskant in een beroepsgroep die bang is voor het persoonlijke en veiligheid zoekt in techniek, afstand en abstractie.

Ik dacht kort geleden nog aan die angst toen ik een paar collega's hoorde praten over wat je moest doen als studenten persoonlijke ervaringen met je willen delen in de klas, ervaringen die te maken hebben met het onderwerp van de les, maar volgens sommige professoren meer thuishoren in een therapeutische sessie dan in de collegezaal.

Al spoedig liepen de meningen op een voorspelbare manier uiteen. Aan de ene kant stonden de vakgerichte docenten die van mening waren dat het onderwerp voorop staat. Ze wilden geen compromissen sluiten ten dienste van het leven van studenten. Aan de ander kant stonden de docenten die de student centraal stelden, die vonden dat het leven van de student op de eerste plaats komt, zelfs als je daarmee het vakgebied enigszins tekort zou doen. Hoe feller beide partijen hun standpunten verdedigden, hoe meer de discussie polariseerde – en hoe minder ze leerden over lesgeven en over zichzelf.

De kloof tussen de beide standpunten lijkt onoverbrugbaar tot we begrijpen hoe het verschil ontstaat. In feite hadden deze professoren het niet over onderwijsmethoden. Zij lieten zien hoe onderling verschillend ze waren in hun identiteit en integriteit. Ze zeiden, elk op hun manier: 'Dit zijn mijn mogelijkheden en grenzen wat betreft de relatie tussen mijn vakgebied en het leven van mijn studenten.'

Als we eens ophielden elkaar te bestoken met onderwijskundige waarheden en met elkaar zouden praten *over wie wij zijn* als leraar, dan zou er wel eens iets heel merkwaardigs kunnen gebeuren: we zouden kunnen groeien in identiteit en integriteit, individueel en gezamenlijk, in plaats van onze standpunten te laten verharderen en onze vastgeroeste posities te verdedigen vanuit de loopgraven van onze onderwijskundige oorlog.

De leraar en zijn ware zelf

De bewering dat goed leraarschap voortkomt uit de identiteit en integriteit van de leraar kan klinken als een gemeenplaats, en klinkt ook nogal vroom, in de trant van: goed lesgeven wordt gedaan door goede mensen. Maar met identiteit en integriteit bedoel ik geen nobele eigenschappen, goede daden, of een stoer uiterlijk waarachter we onze verwarring en complexen verbergen. Identiteit en integriteit raken net zozeer aan onze schaduwkant, beperkingen, pijn en angst als aan onze kracht en mogelijkheden.

Onder *identiteit* versta ik een zich ontwikkelend centraal punt waarin mijn levenskrachten samenkomen in het mysterie van het zelf: mijn genetische blauwdruk, het karakter van mijn ouders, de cultuur waarin ik ben opgegroeid, de personen die mij hebben gesteund en de mensen die mij schade hebben berokkend, de goede en de slechte dingen die ik anderen en mezelf heb aangedaan, mijn ervaringen van liefde en lijden, enzovoort. Temidden van dat complexe gebied is identiteit een zich voortdurend verplaatsend snijpunt van de innerlijke en uiterlijke krachten die mij maken tot wie ik ben, samenkomend in het ondoordringbare mysterie van het menszijn.

Onder *integriteit* versta ik elke vorm van volledigheid die ik in dat centrale punt kan vinden, het punt waar de patronen van mijn bestaan zich schikken en herschikken. Integriteit vereist dat ik onderken wat mijn eigenheid is en wat daar wel en niet bij past. Integriteit betekent dat ik zelf kies welke van de krachten die op mij inwerken mijn leven de juiste richting geven. Verwelkom ik ze of vrees ik ze, omhels ik ze of verwerp ik ze, ga ik met ze mee of ga ik er tegenin? Door te kiezen voor integriteit word ik meer en meer een volledig mens, maar volledigheid is niet hetzelfde als volmaaktheid. Het betekent: 'echter' worden door mijzelf volledig te erkennen.

Identiteit en integriteit vormen niet het graniet waaruit geromantiseerde helden worden gehakt. Het zijn subtiele dimensies van een complex, veeleisend en levenslang proces van zelfontdekking. *Identiteit* ligt op het snijpunt van de verschillende krachten waaruit mijn leven bestaat, en *integriteit* ligt op zo'n manier in relatie tot die krachten dat ze me volledigheid en leven brengen, geen versplintering en dood.

Dit zijn mijn eigen definities. Als ik mijn omschrijvingen probeer te vervolmaken, worden ze echter een beetje te glad. Identiteit en integriteit kunnen door niemand volledig benoemd of gekend worden, ook niet door de persoon die zichzelf kent en integer is. Ze vormen mysteriën die we met ons meenemen in ons graf, ongreepbare werkelijkheden die slechts nu en dan vanuit onze ooghoeken gezien kunnen worden.

Verhalen zijn de beste manier om dit soort waarheden te illustreren en daarom volgt hier het verhaal van twee leraren die ik gekend heb. Hun levensverhalen vertellen me meer over de subtiliteiten van identiteit en integriteit dan welke theorie ook.

Alan en Eric waren jongens uit twee verschillende arbeidersgezinnen, families van plattelandsmensen met weinig schoolopleiding, maar met een gave voor het werken met hun handen. Al snel bleek dat de beide jongens die gave ook hadden, en toen ze het werken met hun handen ontwikkelden, kreeg elk van hen een gevoel van eigenwaarde waartoe de trots op hun ambacht de sleutel was.

De twee deelden ook een ander talent: ze konden goed leren en waren de eer-

sten uit hun werkmilieu die naar de universiteit gingen. Ze deden het goed als student, haalden hun doctoraal en kozen beiden voor een academische loopbaan.

Maar op dat punt gingen hun wegen uiteen. Hoewel de gave voor het ambachtelijke van cruciaal belang was voor het gevoel van eigenwaarde van de beide mannen kon Alan die gave verweven met zijn academische beroep, terwijl de stof van Eric's leven al spoedig begon te rafelen.

De abrupte overgang, op zijn achttiende, van een plattelandsgemeenschap naar een elitaire privé-universiteit leidde bij Eric tot een cultuurschok die hij nooit te boven kwam. Hij voelde zich onzeker tegenover zijn medestudenten en later tegenover collega-academici die een achtergrond hadden die hij als 'cultureler' beschouwde dan die van hemzelf. Hij leerde om te praten en zich voor te doen als een intellectueel, maar voelde zich altijd een bedrieger onder mensen die in zijn ogen vanaf hun geboorte tot die kring behoorden.

Maar ondanks zijn onzekerheid veranderde Eric niet van koers. Zijn gevoelens leidden evenmin tot zelfreflectie. In plaats daarvan baande hij zich met geweld een weg naar een professionele carrière onder het motto: de aanval is de beste verdediging. Hij sprak oordelen uit in plaats van veronderstellingen. Hij luisterde vooral naar de zwakheden in een betoog in plaats van naar de sterke punten. Hij ging met iedereen in discussie en reageerde met nauw verholen minachting op wat een ander inbracht. Bij het lesgeven was Eric kritisch en oordelend. Hij vond een vraag al snel dom, was er goed in zijn leerlingen te vangen met strikvragen, en dreef vervolgens genadeloos de spot met verkeerde antwoorden. Hij leek gedreven om zijn leerlingen dezelfde wond toe te brengen als het academische leven hem had toegebracht: schaamte voor een wezenlijk deel van zichzelf.

Maar als Eric naar huis, naar zijn werkbank ging en zich verloor in zijn ambacht hervond hij zichzelf. Hij werd een warm en gastvrij mens, iemand die zich thuis voelde in de wereld. Verbonden met zijn oorsprong, diep in zijn ware zelf, was hij in staat zijn vertrouwde, rustige, kern terug te vinden – die hij weer kwijt raakte als hij terugging naar de universiteit.

Het verhaal van Alan is heel anders. Zijn overgang van het platteland naar de campus leidde niet tot een cultuurschok, deels omdat hij een staatsuniversiteit bezocht waar veel studenten dezelfde achtergrond hadden als hij. Hij hoefde zijn gave niet te verbergen, maar kon er zijn voordeel mee doen door die toe te passen in zijn wetenschappelijke activiteiten. Tijdens zijn studie en later bij zijn lesgeven en onderzoek, paste hij dezelfde ambachtelijkheid toe als zijn voorouders bij het werken met metaal en hout.

Als je Alan zag lesgeven, voelde je dat er een ambachtsman aan het werk was en als je zijn geschiedenis kende, begreep je dat je gevoel klopte. Bij zijn colleges getuigde alles wat hij deed van aandacht voor het detail en respect voor het materiaal waarmee hij werkte; hij legde verbanden met de precisie van een zwaluwstaartverbinding en rondde zijn betoog af met een gepolijste samenvatting.

Maar de kracht van Alans werk als docent ging verder dan ambachtelijkheid. Zijn studenten wisten dat hij zich voor ieder van hen in zou zetten, zoals de anderen in zijn familie tot het uiterste waren gegaan om hem te helpen groeien in zijn oorspronkelijke ambacht. Alan gaf les vanuit een onverdeelde zelf – een integrale staat van zijn die de kern van goed lesgeven is, het concept waar dit boek over gaat. In het onverdeelde zelf bevinden zich de belangrijke onderdelen van iemands levenservaring. Omdat deze levenservaring wordt gerespecteerd ontstaat er een krachtig en samenhangend weefsel dat zowel de leerlingen, het onderwerp

als het zelf bevat. Een dergelijk zelf, innerlijk geïntegreerd, is in staat om de verbinding met de buitenwereld, waarop goed lesgeven is gebaseerd, te leggen. Eric slaagde er niet in om de kern van zijn identiteit te verweven met zijn academische loopbaan. Hij was innerlijk verdeeld en in oorlog met zichzelf. Hij projecteerde zijn innerlijke gevecht op de buitenwereld waardoor zijn lesgeven een strijd werd in plaats van een ambacht. Het verdeelde zelf neemt altijd afstand van anderen en kan zelfs proberen hen te vernietigen om de eigen fragiele identiteit te verdedigen. Als Eric niet van zichzelf was vervreemd in zijn studententijd of als die vervreemding had geleid tot zelfreflectie in plaats van zelfverdediging had hij misschien, net als Alan, zijn identiteit geïntegreerd in zijn werk. Maar een deel van het mysterie van het zelf is dat iedereen een eigen maat kent: wat de één integer vindt, is voor de ander niet integer genoeg. Op verschillende momenten werd duidelijk dat een academische carrière niet de goede keuze in Eric's leven was, dat het niet de manier was waarop zijn ware zelf gezond en volledig tevoorschijn kon komen, dat het geen beroep was dat recht deed aan zijn unieke aard.

Het zelf kan niet eindeloos worden opgerekt, het heeft zijn mogelijkheden en beperkingen. Als het werk dat we doen ons geen integriteit biedt, zullen wij, ons werk en de mensen met wie we samenwerken daaronder lijden. Alans persoonlijkheid groeide door zijn academische roeping, het was een genot om hem aan het werk te zien. Eric's zelf werd ingeperkt door zijn contact met de academische wereld en een ander beroep kiezen was misschien een mogelijkheid geweest om zijn verloren integriteit terug te vinden.

Gandhi noemde zijn leven 'een serie experimenten met de waarheid' en het is door te experimenteren met de complexe krachten die op ons leven inwerken dat we meer leren over onze integriteit.² De ervaring leert ons dat we bloeien in bepaalde relaties en verdorren in andere, dat we onze integriteit bevorderen door relaties aan te gaan die ons op laten leven en dat we onze integriteit geweld aandoen met relaties die dat niet doen.

Experimenteren is riskant. We weten meestal niet van te voren wat ons op zal laten bloeien en wat ons de levenslust zal ontnemen. Maar als we ons inzicht in onze integriteit willen vergroten, zullen we het experiment moeten aangaan en bereid moeten zijn keuzes te maken op grond van de resultaten.

'Een werkelijk leven leiden is ontmoeten', zei Martin Buber. Lesgeven is een voortdurende ontmoeting.³ Je steeds weer openstellen voor nieuwe ontmoetingen en proberen onderscheid te maken tussen ontmoetingen die integriteit bieden en ontmoetingen die dat niet doen, is een vermoeiende en soms beangstigende bezigheid. Ik kom vaak in de verleiding om mijzelf te beschermen door mijn status en rol als barricade op te werpen, of door me gereserveerd op te stellen tegenover collega's, leerlingen of ideeën om zodoende botsingen te voorkomen.

Als ik aan die verleiding toegeef beschadig ik echter mijn identiteit en integriteit en verlies ik de passie om les te geven.

Als leraren de moed verliezen

Velen van ons zijn leraar geworden vanuit het hart, omdat we geraakt waren door ons vakgebied en gedreven werden door de wens anderen te helpen leren. Maar velen onder ons verliezen na jaren lesgeven hun passie. Hoe kunnen we weer

moed vatten en doorgaan met wat goede leraren altijd doen: onze leerlingen een hart onder de riem steken?

We verliezen deels de moed omdat lesgeven een dagelijkse oefening in kwetsbaarheid is. Ik hoef geen persoonlijke geheimen prijs te geven om me naakt te voelen voor de klas. Ik hoef alleen maar op het bord een zin te ontleden of bewijs uit te werken terwijl mijn leerlingen in slaap sukkelen of briefjes doorgeven. Hoe technisch mijn onderwerp op dat moment ook is, het is iets waar ik om geef en hetgeen waar ik om geef bepaalt voor een deel mijn eigenheid.

Wat lesgeven onderscheidt van andere beroepen is dat het zich afspeelt op het grensvlak van het persoonlijke en het openbare leven. Een goede therapeut werkt op het persoonlijke vlak, maar nooit in de openbaarheid: als hij zelfs maar de naam van zijn cliënt onthult, deugt hij niet. Een goede advocaat werkt in de publieke ruimte, maar kan zich niet laten beïnvloeden door zijn persoonlijke mening: als hij persoonlijke gevoelens toelaat over de schuld van zijn cliënt en daardoor een minder sterke verdediging voert, is hij een slechte advocaat.

Maar een goede leraar bevindt zich op de plaats waar het persoonlijke en het publieke samenkomen. Hij heeft te maken met een drukke verkeersstroom op dat kruispunt, waardoor het 'creëren van een netwerk van verbindingen' meer lijkt op het te voet oversteken van een snelweg. Als we proberen verbindingen te leggen tussen onszelf, ons vakgebied en onze leerlingen maken we onszelf en ons vakgebied kwetsbaar voor onverschilligheid, veroordeling en spot.

Om minder kwetsbaar te worden, distantiëren wij ons van onze leerlingen, ons vakgebied en soms zelfs van onszelf. We bouwen een muur tussen ons werkelijke gevoelsleven en ons uiterlijke optreden en spelen de rol van leraar. Onze woorden, die niet meer uit ons hart komen, worden de teksten in de ballonnetjes van een stripverhaal, en we worden een karikatuur van onszelf. We nemen afstand van onze leerlingen en ons vakgebied om het gevaar te beperken en vergeten daarbij dat afstand nemen door onze identiteit te isoleren juist meer gevaar oplevert.

Die zogenaamde zelfbeschermende splitsing tussen het persoonlijke leven en de praktijk van een leraar wordt zeer aangemoedigd door een academische cultuur die wantrouwen koestert tegen persoonlijke waarheid. Hoewel de wetenschap beweert waarde te hechten aan meervoudige manieren om kennis te verwerven, eert zij er maar één – de 'objectieve' manier van kennen, die ons de 'werkelijke' wereld binnenleidt door ons 'uit onszelf' te halen.

In de wetenschappelijke cultuur worden objectieve feiten als zuiver beschouwd, terwijl subjectieve gevoelens verdacht en onzuiver zijn. In die cultuur is de persoonlijkheid geen bron die kan worden aangeboord, maar een gevaar dat moet worden bezworen; geen mogelijkheid die tot zijn recht kan komen, maar een moeilijkheid die moet worden overwonnen. In deze cultuur wordt het negeren van de eigen persoonlijkheid beschouwd als een deugd en als dusdanig beloond.

Als mijn schets van het academische vooroordeel tegen subjectiviteit overdreven lijkt, volgt hier een verhaal over een college dat ik een paar jaar geleden gaf aan een grote universiteit:

Ik gaf mijn studenten een serie korte analytische essays op over thema's uit de teksten die we zouden gaan lezen. Daarna liet ik ze een aantal autobiografische opstellen schrijven die met die thema's te maken hadden, zodat ze het verband zouden zien tussen de concepten uit de leerboeken en hun eigen leven.

Na afloop van het eerste college kwam er een student naar me toe die vroeg: 'Is het goed als ik in die autobiografische opstellen het woord "ik" gebruik?'

Ik wist niet of ik moest lachen of huilen. Maar ik beseftte dat mijn reactie een grote invloed zou kunnen hebben op een jongeman die zich kwetsbaar opgesteld had voor spot. Ik zei tegen hem dat hij niet alleen het woord 'ik' kon gebruiken, maar dat ik hoopte dat hij dat vaak en vrijelijk zou doen. Toen informeerde ik waarom hij die vraag stelde.

'Ik studeer geschiedenis', zei hij, 'en iedere keer als ik het woord "ik" gebruik in een toets, trekken ze een halve punt van het cijfer af.'

Het academische vooroordeel tegen subjectiviteit dwingt onze studenten niet alleen om slecht te schrijven ('Er wordt aangenomen ...' in plaats van 'Ik neem aan ...'), maar vervormt ook hun manier van denken over zichzelf en de wereld. Tegelijkertijd geven wij onze studenten de illusie dat een slecht verhaal meningen in feiten kan veranderen en vervreemden we ze van hun gevoelens.

Docenten beklagen zich er vaak over dat studenten weinig waarde hechten aan inzicht en begrip - de werkelijke vruchten van het onderwijs. Studenten denken allen aan wat hun studie hen direct in 'het echte leven' oplevert: 'Krijg ik met dit cijfer een baan?' 'Wat heb ik aan die opdracht in de dagelijkse praktijk?'

Maar dat zijn niet de vragen die in hun hart leven. Het zijn merendeels vragen die ze geleerd hebben te vragen, niet alleen door hun ouders, die het collegegeld betalen en een baan voor hun kinderen willen, maar ook door een academische cultuur die de innerlijke werkelijkheid wantrouwt en van weinig waarde vindt. Natuurlijk zijn onze leerlingen cynisch wat betreft de innerlijke resultaten van het onderwijs: wij leren hen dat het subjectieve waardeloos is of zelfs niet eens bestaat. Die cynische houding bewijst dat wanneer alleen de uiterlijke wereld geëerd wordt, zowel leerlingen als leraren de moed verliezen.

Hoe kunnen wij leraren de bezieling weer vinden om onze leerlingen, onszelf en onderwijsveranderingen ten dienste te zijn? Die eenvoudige vraag ondermijnt de stelling die ten grondslag ligt aan de meeste hervormingen, namelijk dat belangrijke veranderingen niets te maken hebben met de persoonlijkheid van leraren, maar gebaseerd zijn op factoren als budgetten, methoden, lesprogramma's, en de reorganisatie van onderwijsinstellingen. Op een dieper niveau daagt die vraag de ideeën uit die de Westerse cultuur heeft over werkelijkheid en macht.

De grondslag van elke cultuur wordt gevormd door de manier waarop zij deze vraag beantwoordt: waar zetelen werkelijkheid en macht? In sommige culturen is het antwoord 'in de goden'; in andere 'in de natuur'; in weer andere 'in de traditie'. In onze cultuur is het antwoord duidelijk: werkelijkheid en macht zetelen in de uiterlijke wereld van objecten en gebeurtenissen, en in de wetenschap die die wereld bestudeert. Het innerlijke rijk van de mens is een romantische fantasie, misschien een ontsnapping aan de harde werkelijkheid, maar zeker geen manier om de 'echte' wereld op een hoger peil te brengen.

Wij zijn geobsedeerd door de manipulatie van uiterlijkheden omdat we geloven dat die ons macht over de realiteit geven en ons tot op zekere hoogte vrijmaken van de beperkingen die de realiteit ons oplegt. Gehypnotiseerd door een technologie die juist dat tot stand lijkt te hebben gebracht, doen we de innerlijke wereld af als onbelangrijk. Ieder probleem dat we tegenkomen, veranderen we in een objectief oplosbaar probleem - en we geloven dat er voor elk objectief probleem een technische oplossing bestaat. Daarom leiden we doktoren op om een lichaam te herstellen, niet om de geest te verzorgen; de clericus om te managen, niet om spirituele gidsen te zijn; en leraren om bepaalde technieken onder de knie te krijgen, niet om contact te maken met het gevoelsleven van de leerling.

Het zou ondertussen echter duidelijk moeten zijn dat externe, technische oplossingen niet snel genoeg komen om de diepste hartstocht van mensen die zich bekommeren om het lesgeven te ondersteunen. Instellingen veranderen langzaam, en zolang wij wachten tot 'zij' de problemen voor ons hebben opgelost – waarbij we vergeten dat 'wij' ook deel uitmaken van die instellingen – stellen we die veranderingen uit en zetten we het afglijden in cynisme dat veel leraren kenmerkt voort.

Er is echter een alternatief voor afwachten: we kunnen weer gaan geloven in de kracht van het innerlijk om ons werk en ons leven te transformeren. We zijn leraar geworden omdat we ooit geloofden dat ideeën en inzicht zeker zo reëel en machtig zijn als de wereld om ons heen. Nu moeten we onszelf er weer aan herinneren dat die innerlijke realiteit de wereld van objecten en gebeurtenissen kan beïnvloeden.

We kunnen Václav Havel, dichter en man van de praktijk, een van de leiders van de Fluwelen Revolutie die Tsjecho-Slowakije bevrijdde van de Sovjet overheersing, tot voorbeeld nemen. De revolutie waarmee hij te maken had moest aanzienlijk grotere obstakels uit de weg ruimen dan die waarmee wij ons bij de hervorming van het onderwijs geconfronteerd zien.

Havel, die later president van Tsjechië werd, schrijft over de jaren onder 'een rots van institutionele onderdrukking', een rots waarmee de Russen het Tsjechische volk probeerde te verpletteren bij de Communistische Coup van 1968. Hij spreekt over het zaad van het menselijk bewustzijn en hoe dat uitgroeide tot de bloem van de hervorming. Die bloem deed het graniet van de totalitaire staat barsten en verkruimelde haar ten slotte in amper twintig jaar tijd. 'De (...) ervaring waarover ik spreek, heeft mij één zekerheid gegeven: (...) de redding van de mensenwereld ligt nergens anders dan in het menselijk hart, in het menselijk vermogen om na te denken, in menselijke zachtaardigheid en menselijke verantwoordelijkheid. Zonder een wereldwijde revolutie in (...) menselijk bewustzijn zal niets zich ten goede keren, en de catastrofe die de wereld bedreigt (...) zal onafwendbaar zijn.'⁴

Havel gaf het Tsjechische volk weer moed door hen eraan te herinneren wie zij, en wij allemaal, zijn: geen slachtoffers van externe krachten, maar mensen in het bezit van een innerlijke kracht die ons niet kan worden ontnomen, al kunnen we die wel weggeven, en dat is wat we doen.

Ons herinneren wie wij zijn en over welke kracht wij beschikken, kan tot een revolutie leiden. Maar voor een revolutie is meer nodig dan een paar feiten naar boven halen. Ons iets herinneren houdt in dat we ons hernemen, dat we onze identiteit en integriteit, de volledigheid van ons leven herstellen. Als we vergeten wie wij zijn, houdt dat meer in dan dat we een paar gegevens kwijtraken. We splitsen onszelf dan als het ware op, met tragische consequenties voor onze politieke overtuiging, ons werk en ons hart.

Academici lijden vaak onder de pijn van die verdeling. Oppervlakkig gezien is dit de pijn van mensen die dachten deel te nemen aan een gemeenschap van wetenschappers, maar ontdekken dat zij in een afstandelijke, competitieve relatie met collega's en studenten terecht zijn gekomen. Op een dieper niveau is die pijn meer spiritueel dan sociologisch: zij komt voort uit het afgesneden zijn van onze eigen waarheid, van de bezieling waarmee we het beroep van leraar kozen, van het hart dat de bron is van al het goede werk.

Als we de moed hebben verloren om les te geven, hoe kunnen we dan weer

moed vatten? Hoe kunnen we ons weer herinneren wie wij zijn, in het belang van onszelf en degenen die wij dienen?

Leraren die ons inspireerden

Als identiteit en integriteit kunnen worden gevonden op het kruispunt waar de verschillende krachten in ons leven samenkomen, kan het kijken naar het kruispunt van de krachten die ons opriepen leraar te worden ons helpen onze bron waar goed lesgeven uit voortkomt te hervinden. Deze paragraaf en de volgende zijn gewijd aan ontmoetingen met leraren die iets in ons wakker hebben geroepen en een studie die ons gekozen heeft.

De kracht van deze leraren ligt niet noodzakelijkerwijs in de voorbeelden die zij gaven van goed lesgeven, voorbeelden die misschien niet zoveel te maken hebben met wie wij zijn als leraar. Hun kracht is hun vermogen iets in ons wakker te maken, iets wat wij jaren later opnieuw kunnen ervaren als we denken aan hun invloed op ons leven. Als we besloten leraar te worden omdat we een groot leraar hebben ontmoet, kan de herinnering aan die ontmoeting ons helpen de moed weer te hernemen om les te geven.

Bij workshops die ik aan universiteiten geef, vraag ik de deelnemers vaak om zich voor te stellen door te vertellen over een leraar die van invloed is geweest op hun leven. Als die verhalen worden verteld, worden we herinnerd aan allerlei feiten over goed lesgeven: dat het veel gedaanten kent, dat de indruk van goed lesgeven blijft, lang nadat de feitenkennis vervaagd is, en dat het belangrijk is om de leraren die ons inspireerden te bedanken, hoe laat het ook mag zijn. We zijn hun dankbaarheid verschuldigd en kunnen hen tevens bedanken als soort van symbolische genoegdoening voor het schijnbare gebrek aan dankbaarheid van onze eigen leerlingen!

Daarna stel ik de vraag die raakt aan het diepere doel van deze oefening. Die vraag is niet: 'Waarom was jouw leraar zo geweldig?' maar: 'Wat was het in *jou* dat het contact zo goed liet verlopen?' De verhouding tussen de inspirator en de leerling is een wederzijds proces waarbij het om meer gaat dan dat de leerling de juiste leraar tegenkomt; de leraar moet de juiste leerling vinden. In die ontmoeting openbaren zich niet alleen de kwaliteiten van de leraar die tot voorbeeld dient, maar is de manier waarop de kwaliteiten van de leerling aan de dag treden eveneens een openbaring.

Een van de leraren die mij inspireerden was een man die elke regel voor goed lesgeven aan zijn laars leek te lappen. Hij praatte zó lang en met zóveel enthousiasme dat er weinig tijd overbleef voor vragen en reacties. Hij leefde zozeer in de wereld van zijn ideeën dat hij slecht luisterde naar zijn leerlingen, niet omdat hij hun mening onbelangrijk vond, maar omdat hij ze zo graag les wilde geven op de enige manier die hij kende: door zijn kennis en hartstocht met hen te delen. Zijn lessen bestonden voornamelijk uit monologen en zijn leerlingen speelden zelden een andere rol dan die van toehoorder.

Dat klinkt als een onderwijskundige nachtmerrie, maar om redenen die ik toen niet onder woorden kon brengen werd ik enorm aangetrokken door zijn manier van lesgeven – sterker nog: hij veranderde mijn leven. Pas jaren later begreep ik wat mij zo aantrok en daarmee kreeg ik enkele aanwijzingen voor mijn identiteit.

Ik was de eerste uit mijn familie die naar de universiteit ging. Mijn familie vond

onderwijs belangrijk, maar er waren geen voorbeelden van het soort intellectuele leven dat ik bij mijn geboorte bleek te hebben meegekregen. Mijn hele middelbare schooltijd liet ik mijn gave als het ware afgesloten in een doos liggen. Mijn examencijfers lagen iets onder het gemiddelde en ik blonk vooral uit in buitenschoolse activiteiten. Pas in het tweede semester van mijn eerste jaar aan de universiteit maakte ik de doos open, was blij verrast over wat erin zat, begon goede studieresultaten te halen en begon aan een academische loopbaan.

Mijn praatgrage professor toonde mij de eerste glimp van dat deel van mijzelf. Mijn opwinding, al luisterend, kwam niet zozeer door wat hij zei, hoewel zijn ideeën stimulerend waren, maar lag in de ontdekking van een sluimerende dimensie van mijn identiteit. Het maakte mij niet uit dat hij zich niet hield aan de regels over omgang met groepen en onzorgvuldig was in zijn relaties met anderen. Ik vond het belangrijk dat hij zijn rijke gedachteleven voor mij openstelde, volledig stem gevend aan de gave om het denken in woorden om te zetten. Iets in mij wist dat ik diezelfde gave bezat, al duurde het jaren voordat ik volledig op die kennis vertrouwde.

Tot heel lang in mijn carrière heb ik het idee gekoesterd dat denken, lezen en schrijven, hoe leuk ik deze dingen ook vond, geen 'echt werk' waren. Ik gaf les en schreef, maar mijn 'rechtvaardiging' was dat ik als organisator werkzaam was aan verschillende instellingen en bij diverse projecten – werk dat van praktisch belang en dus de moeite waard was, zoals het werk dat werd gedaan door een aantal gewaardeerde familieleden. Pas rond mijn vijfenvestigste was ik in staat te erkennen dat de wereld van de geest mijn roeping was en kon ik vertrouwen op de vraag van mijn verlangen, een vertrouwen dat groter werd toen ik de vroege ervaring met die inspirerende leraar begreep.

Als we ons deze leraren herinneren, zijn niet alle inzichten over onszelf zo positief als die ik net heb geschetst. Soms trekken we verkeerde lessen uit onze ervaringen met leraren die ons boeien als we jong en gemakkelijk beïnvloedbaar zijn.

Van zo'n geval was ik getuige toen ik een paar jaar geleden een workshop aan een universiteit gaf. Mijn gastheer op de campus had mij uitgebreid gewaarschuwd voor professor X, een zuurpruim die als docent weinig populair was, hoewel hij briljant was op zijn vakgebied. Van de veertig deelnemers aan de workshop, zei mijn gastheer, was professor X waarschijnlijk de enige die zich niet had ingeschreven om iets te leren, maar om onderuit te halen wat we zouden doen.

In verwarring begon ik de workshop met iets 'softs': ik nodigde de deelnemers uit om zich voor te stellen door iets over de leraren die hen geïnspireerd hadden te vertellen. Tegen de tijd dat professor X aan de beurt was, hadden een stuk of zeven mensen hun verhaal verteld, velen met gevoel en inzicht, en er heerste een sfeer van openheid in de zaal. Ik was gespannen toen hij begon te praten, omdat ik bang was dat hij de goede sfeer zou bederven. Maar het werd snel duidelijk dat ook hij geraakt was door kwaliteit van de gedachtewisseling.

Hij vertelde het verhaal over zijn voorbeeldleraar met de aarzeling die ontstaat als je over dingen praat die je heilig zijn. Toen hij vertelde hoe hard hij had geprobeerd om zijn loopbaan te modelleren naar die van zijn voorbeeld verraste hij ons, en ongetwijfeld ook zichzelf, door een brok in zijn keel te krijgen.

Later, in een persoonlijk onderhoud, leerde ik de reden achter zijn emoties kennen. Twintig jaar lang had professor X geprobeerd om net zo les te geven en net zo

te zijn als zijn inspirator en dat was een ramp geworden. Hij en die leraar waren heel verschillende mensen en zijn poging om de stijl van zijn voorbeeld te imiteren had zijn identiteit en integriteit ernstig aangetast. Hij had zich een identiteit aangemeten die niet de zijne was – een pijnlijk inzicht. Het was moeilijk geweest om dit onder ogen te zien, maar deze openbaring bood een nieuwe mogelijkheid tot groei.

Het verhaal van professor X leerde mij iets over mijzelf, een voorbeeld van wederzijds verhelderend inzicht dat vaak optreedt als we bereid zijn ons innerlijk leven met elkaar te onderzoeken. In het begin van mijn loopbaan had ook ik geprobeerd mijn voorbeeld te evenaren door non-stop frontaal les te geven, tot ik mij realiseerde dat mijn leerlingen nog minder geboeid werden door mijn goedkope imitatie dan sommige van mijn vroegere klasgenoten door het origineel.

Ik ging op zoek naar een manier van lesgeven die meer wezenlijk bij mijn aard paste, een manier die mij evenveel integriteit bood als de manier van mijn voorbeeldleraar hem – want het geheim van zijn kracht was de samenhang tussen zijn lesmethode en hemzelf. Ik begon het lange proces om te proberen mijn eigen aard als leraar te ontdekken en de technieken te leren die me bij dat proces konden helpen.

Hoewel ik soms hoorcolleges moet geven en daar zelfs van kan genieten, vind ik het saai om dat lang achter elkaar te doen: meestal weet ik al wat ik ga zeggen en voor je het weet hoor je jezelf praten. Maar de dialogen met mijn leerlingen houden me op de been. Als ik gedwongen word om te luisteren, te reageren en te improviseren, zal ik eerder iets horen dat zowel voor mezelf als voor anderen onverwacht komt en inzicht biedt.

Dat betekent niet dat hoorcolleges geven de verkeerde manier van lesgeven is. Het betekent alleen dat een dialoog, anders dan bij mijn voorbeeldleraar, meer recht doet aan mijn identiteit. Toen ik jong was en mezelf nog niet goed kende, had ik een voorbeeld nodig van de intellectuele gave die ik misschien had. Maar nu ik de middelbare leeftijd bereikt heb en mezelf beter ken, verlangt mijn identiteit van me dat ik die intellectuele gave gebruik in zowel interactie met als onderlinge afhankelijkheid van anderen.

Ik ben ervan overtuigd dat de volgende stelling de juiste en krachtige rol van de techniek beschrijft: *Naarmate we meer leren over wie we zijn, zijn we beter in staat technieken te leren die onze persoonlijkheid, de bron van goed lesgeven, te onthullen in plaats van die te verbergen.* We hebben niet langer technieken nodig die onze subjectiviteit maskeren, zoals de professionele onderwijscultuur van ons verlangt. Nu kunnen we die technieken gebruiken om onze persoonlijkheid, van waaruit ons beste lesgeven voortkomt, te benutten.

De zelfkennis die uit deze reflecties voortvloeit, is van groot belang voor mijn lesgeven omdat het een complexiteit onthult die niet alleen in mij, maar ook in mijn leerlingen aanwezig is. In mijn geval werd ik aangetrokken door het leven van de geest maar er ook door dwarsgezet omdat ik het gevoel had dat het intellectuele werk waartoe ik me geroepen voelde eigenlijk een vorm van bedrog was. Ik was, hoewel geïntrigeerd door ideeën, oorspronkelijk zo onzeker dat ik een voorbeeld verwelkomde wiens optreden contact uitsloot. Maar nu vind ik een dergelijk optreden saai en heb ik de inspiratie van de dialoog nodig om tot mijn recht te komen.

Op het moment dat ik de veelzijdigheid van mijn innerlijk en mijn onafgebroken reis om mezelf te worden vergeet, worden mijn verwachtingen van mijn stu-

denten te groot en onrealistisch. Als ik de vele kanten van mijn eigen ziel en het trage tempo waarmee mijn reis naar mezelf verloopt in gedachten houd, kan ik meer betekenen voor mijn studenten en de ontwikkelingen in hun jonge leven. Door terug te denken aan de leraren die ons inspireerden, denken we aan onszelf – en door terug te denken aan onszelf, denken we aan onze leerlingen.

Als ik terugkijk, realiseer ik mij dat ik op alle kritieke momenten in het eerste deel van mijn leven gezegend was met een leraar die me inspireerde. Telkens wanneer mijn identiteit een groeispurt doormaakte was er iemand voor me: in mijn pubertijd, op de universiteit en in het begin van mijn professionele loopbaan. Maar toen ik op weg was echt volwassen te worden, gebeurde er iets gekks: de voorbeeldleraren bleven weg. Verscheidene jaren wachtte ik vergeefs op de volgende, en al die tijd vertraagde mijn groei.

Toen realiseerde ik mij wat er aan de hand was: ik was geen beginner meer en had ze dus niet meer nodig. Het was mijn beurt om een voorbeeld te worden. Ik moest me omdraaien en kijken naar het leven dat achter mij lag om jongere mensen de kans te geven die ik had gekregen toen ik jong was. Toen ik dat deed, kregen mijn identiteit en integriteit bij iedere nieuwe ontmoeting met mijn studenten een nieuwe kans om zich te ontwikkelen.

Leraren die inspireren en beginnende leraren vormen een danspaar en een van de grootste beloningen die het lesgeven biedt, is dat het ons terugvoert naar de dansvloer. Het is de wervelende dans waarin ouderen jongeren de kracht van hun ervaring schenken en jongeren ouderen de kracht van jong leven. Op deze manier wordt de stof waaruit de menselijke samenleving bestaat opnieuw geweven als zij contact maken en ronddraaien.

Het vakgebied dat ons koos

Velen van ons zijn leraar geworden niet alleen doordat we geïnspireerd werden door een bepaalde leraar, maar ook omdat we met een specifiek vakgebied in aanraking kwamen. Wij werden aangetrokken door een kennisgebied omdat het zowel het licht deed schijnen op onze identiteit als op de wereld. Het is niet alleen zo dat wij een vakgebied vonden om in les te geven – het vakgebied vond ons ook. We kunnen weer moed vatten om les te geven door ons te herinneren hoe dat vakgebied een deel van onszelf wakker riep dat al ergens in ons aanwezig was en hoe het ons leven in een nieuw kader plaatste.

Alice Kaplan geeft les in Franse taal en literatuur en zij haalt herinneringen op aan dit proces in haar boek *French Lessons*. 'Waarom willen mensen een andere cultuur adopteren?', vraagt ze in het boek dat een samenvatting is van haar reis door het leraarschap en het leven. 'Omdat er iets is in hun eigen cultuur dat hen niet bevalt, dat hen *geen naam geeft*.'⁵ Door de Franse cultuur kon Kaplan contact maken met het deel van haar identiteit en integriteit dat ze niet kon vinden in de cultuur waarin ze geboren was.

Kaplan denkt terug aan een onverdraagzame jonge man die in een cursus die ze gaf leerde vreemdelingen te waarderen door kennis te maken met een ander volk en een andere taal. Ze zegt hierover: 'Zulke momenten doen me geloven dat een vreemde taal spreken (...) een kans is om te groeien, om je te bevrijden van lelijke ingewortelde opvattingen en ideeën.'⁶

Maar Kaplan begrijpt ook de schaduwzijde van die geleende identiteit: 'Frans

leren was ook nadelig voor me, het gaf me een plek om me te verstoppen. Als het leven te verwarrend werd, kon ik een toevlucht zoeken in mijn tweede wereld. Maar door erover te schrijven kon ik mijn argwaan, boosheid en verlangen uiten tegenover mensen voor wie dat als een totale verrassing kwam.⁷ De zelfkennis die ze opdeed door zich af te vragen waarom ze zich aangetrokken voelde tot haar vakgebied hielp haar weer contact te maken met problematische gebeurtenissen en relaties in haar leven, ermee te worstelen, dingen weer goed te maken, en zo haar leraarschap te vernieuwen.

Het lezen van Kaplan's beschouwingen (die veel rijker in licht en schaduw zijn dan mijn korte samenvatting suggereert) stimuleerde mij hetzelfde te doen. Mijn heb filosofie en sociologie gestudeerd. Veel gedetailleerde kennis van die vakgebieden ben ik echter allang kwijt. Maar wat ik me nog herinner, vijfendertig jaar later, is het moment waarop ik het concept van de 'sociologische verbeelding' van C. Wright Mills leerde kennen.⁸ Het sprak me niet alleen aan, ik werd erdoor geobsedeerd.

De essentie van de theorie is simpel, maar voor mij was het een radicaal idee: we kunnen niet zien wat 'daarbuiten' is door alleen maar om ons heen te kijken. Alles hangt af van de bril waardoor wij naar de wereld kijken. Door een nieuwe bril op te zetten kunnen we dingen zien die anders onzichtbaar zouden blijven.

Mills heeft mij geleerd om naar de wereld te kijken door de bril van de sociale theorie en toen ik die opzette, kwam de wereld op me af alsof ik zo'n 3D-bril had opgezet waar Hollywood destijds geld mee in het laatje bracht. Ik zag de onzichtbare structuren en verborgen signalen die ons sociale leven vormgeven en die macht over ons hebben, dingen waarvan ik had gedacht dat ze alleen bestonden in contacten waarbij je oog in oog met iemand stond. Ik was verbijsterd door deze nieuwe visie op het leven, waarin mensen niet vrij rond liepen, zoals ik gedacht had, maar bestuurd werden door een onzichtbare poppenspeler die aan de touwtjes van hun verstand en hun hart trok.

Waarom werd ik zo getroffen door het concept van de sociologische verbeelding? Waarom werd het zo'n bepalende factor voor mijn wereldbeeld? Door over deze vragen na te denken, kwamen een paar basiskennmerken van wie ik ben terug in mijn herinnering.

Intellectueel sprak het idee van de sociologische verbeelding mij aan omdat ik op mijn achttiende begon te begrijpen dat wat je ziet niet noodzakelijkerwijs hetzelfde is als wat er werkelijk is. Ik was een kind van de jaren vijftig met de vele sociale conventies en het kostte me enige tijd om in te zien dat het zichtbare optreden van individuen en groepen hen alleen maar toont zoals ze 'op het toneel staan', dat er in werkelijkheid, achter de coulissen, dynamische krachten werken die van veel groter belang zijn dan het optreden dat wij te zien krijgen.

Maar ik voelde me niet alleen intellectueel aangetrokken tot het concept van Mills, het hielp me ook om een aantal van mijn diepste persoonlijke angsten onder ogen te zien. Toen ik jong was, vond ik die toneelwereld zowel verleidelijk als bangstigend. Het was de arena waar ik wilde optreden en bekend worden, maar ook een arena waar competenties werden getest. Naarmate ik meer begreep van de realiteit achter het toneel zoals die werd beschreven door de theorie van de sociologische verbeelding, was ik in staat mijn angst over mijn eigen optreden gedeeltelijk van mij af te schudden.

Dat kijkje achter het toneel leerde mij hoe menselijk, klungelig en alledaags de techniek van dat optreden eigenlijk is - in scherp contrast met de glitter en

glamour van de opvoering op het toneel zelf – en ik vroeg me af: ‘Als zij dat kunnen, waarom ik dan niet?’ Door de kennis van wat er achter het toneel gebeurt, kon ik mij troosten met de gedachte dat alle reuzen lemen voeten hebben. Het had hetzelfde kalmerende effect van het advies dat wel eens aan nerveuze sprekers gegeven wordt: ‘Stel je voor dat je publiek naakt is.’

Maar er was een nog diepere reden waarom ik mij aangetrokken voelde tot de sociologische verbeelding. Het leidde me, voorbij mijn intellectuele interesse en mijn angst om op te treden, naar een gat in mijn ziel. Het onderscheid dat Mills maakt tussen de voorstelling op het toneel en de werkelijkheid daarachter weerspiegelde de grote verdeeldheid in mijn innerlijk leven. Naar buiten toe had ik geleerd om te doen alsof mijn optreden mij gemakkelijk afging, maar diep van binnen voelde ik mij angstig, onhandig en onbekwaam.

De voortdurende tegenstelling tussen hoe ik mijzelf ervoer en hoe andere mensen mij zagen, gaf mij het pijnlijke, soms zelfs verlamrende gevoel een bedrieger te zijn. Het concept van de sociologische verbeelding met haar opvatting over sociale dubbelhartigheid hielp mij om te begrijpen hoe vaak deze tegenstelling voorkomt en hoe fundamenteel die is voor de menselijke situatie. Daardoor drukte mijn gevoel van bedrog minder zwaar op me.

Het heeft me veel tijd gekost voor ik Mills' inzicht niet alleen meer zag als een maatschappelijke analyse, maar ook als een manier om mijzelf te begrijpen. De sociologische verbeelding wordt graag gebruikt als een middel om maatschappelijke waarden te relativiseren, en dat doen de sociale wetenschappen veel. Het is gemakkelijk om afstand te nemen en vanaf de zijlijn toe te kijken hoe de stoet voorbij trekt, terwijl we stekelige opmerkingen maken over hoe stompzinnig het allemaal is en net doen alsof we er zelf boven staan.

Ik heb lang aan de zijlijn gestaan als criticus en iemand die oordeelt en nu begrijp ik waarom: al het bedrog dat ik in mijzelf voelde maar niet onder ogen kon zien, projecteerde ik op de maatschappij en gebruikte die projectie vervolgens om aan mijn eigen verdeeldheid te ontkomen. Zo wil ik mijn leven niet langer leiden en daarom doe ik in mijn boeken zoveel moeite om recht te doen aan de waarheid van de sociologische verbeelding.

Eerder in dit hoofdstuk heb ik beweerd dat ons innerlijk een realiteit en kracht bezit om ons ervan te weerhouden slachtoffer te worden van onze omstandigheden en ons te dwingen verantwoordelijkheid te nemen voor ons eigen leven. In feite stelde ik dat de wereld van sociale structuren en signalen ons leven niet hoeft te beheersen en dat de sociale verbeelding die mij als jongeman zo meesleepte (en me nog steeds in de greep heeft) niet alle antwoorden heeft. Terwijl ik dit schrijf, ga ik opnieuw de confrontatie aan met mijn vakgebied en mijzelf. Hoewel mijn respect voor de macht van maatschappelijke waarheden onverminderd is, ben ik niet bereid die kennis te gebruiken om aan mijn persoonlijke verantwoordelijkheden te ontsnappen.

Wat ik van het ophalen van deze herinneringen heb geleerd over mijn identiteit als leraar is tot op zekere hoogte bemoedigend: ik zou geen pleidooi voeren voor de macht van de innerlijke werkelijkheid als ik niet een zeker evenwicht bereikt zou hebben tussen mijn leven op en achter het toneel. Maar ik heb ook geleerd dat mijn conflict tussen mijn positie op het toneel en die achter de coulissen verre van opgelost is – het uit zich voortdurend in mijn lesgeven. Dat conflict was tevens het thema van het verhaal over Alan en Eric dat ik aan het begin van dit hoofdstuk

vertelde. In dat verhaal ligt het drama, want dat is het, in de spanning tussen de uiterlijke reactie op wat er in de klas gebeurt en het gevoel van incompetentie.

Een van mijn favoriete essays over lesgeven is *Pedagogy of the Distressed* van Jane Tompkins.⁹ Het lijkt speciaal geschreven te zijn voor mijn gespleten toestand. Met een bewonderenswaardige eerlijkheid schrijft Tompkins dat haar diepste motivatie om leraar te worden niet was om leerlingen te helpen leren wat ze wilden en nodig hadden, maar vooral om 'leerlingen te laten zien: (a) hoe slim ik was, (b) hoeveel ik wist en (c) hoe goed ik me had voorbereid op de les. In het optreden dat ik verzorgde was het niet mijn doel om leerlingen te helpen leren, maar om me zo te gedragen dat ze een hoge dunk van mij hadden'.

Dan stelt ze de vraag: 'Hoe is het gekomen dat ons voornaamste doel als academici een optreden verzorgen blijkt te zijn?' Haar antwoord klinkt me bekend in de oren: angst. 'Angst dat zichtbaar wordt wat je werkelijk bent: een bedrieger, dom, onwetend, een onbeholpen stuntelaar, een zwakkeling, iemand die nog geen koe van een paard kan onderscheiden.'

Zo voel ik me soms ook. Gedreven door de angst dat mijn incompetentie achter de coulissen zichtbaar zal worden, probeer ik mijn optreden op het toneel mooier en gladder te maken. Maar op die manier maak ik het steeds minder waarschijnlijk dat mijn leerlingen iets anders leren dan komediespelen en zich beter voordoen dan ze zijn. Ik sluit mijn hart af en ben zo niet in staat het weefsel van verbondenheid te weven dat noodzakelijk is om les te geven en te leren.

Nogmaals: als ik mijn identiteit en integriteit zoek, vind ik niet altijd iets moois. De ontdekkingen die ik doe als ik terugdenk aan de ontmoetingen die mijn persoonlijkheid hebben onthuld en gevormd zijn soms beschamend – maar ze maken deel uit van de werkelijkheid. En hoe groot de schaamte ook zal zijn, ik zal mezelf beter leren kennen, en dus een betere leraar zijn, als ik de krachten in mijzelf onderken, in plaats van ze een ravage in mijn werk te laten aanrichten.

Florida Scott-Maxwell, die hierover schreef toen ze al over de tachtig was, zei kort en bondig: 'Je hoeft alleen maar de gebeurtenissen die plaatsvonden in je leven op te eisen om jezelf te vinden. Als je werkelijk alles bezit wat je bent en gedaan hebt (...) sta je middenin de werkelijkheid.'¹⁰

De leraar in jezelf

Ontmoetingen met leraren die ons inspireerden en vakgebieden kunnen iets in ons wakker roepen waardoor we kunnen ontdekken wie wij zijn. Maar de roep om les te geven ontstaat niet uitsluitend door externe ontmoetingen – geen enkele leraar of les zal veel effect hebben als mijn ziel niet wordt geraakt. Iedere authentieke roeping komt uiteindelijk van de *innerlijke leraar*, de stem die mij uitnodigt mijn ware zelf eer aan te doen.

Met de stem van die innerlijke leraar bedoel ik niet het *geweten* of het *superego*; de morele arbiter of de geïnternaliseerde rechter. In feite kan het geweten zoals het meestal wordt opgevat ons beroepsmatig behoorlijk in de weg zitten.

Als we bijvoorbeeld luisteren naar wat we 'horen te doen' met ons leven, zouden we wel eens opgejaagd kunnen worden door verwachtingen die buiten onszelf staan en die onze identiteit en integriteit vervormen. Er is veel dat ik volgens de een of andere morele redenering zou moeten doen. Maar is het mijn roeping? Heb ik er de gave voor en ben ik geschikt om het te doen? Is dat speciale 'moeten'?

een snijpunt waar mijn innerlijk en de buitenwereld samenkomen of is het het beeld van iemand anders over hoe mijn leven eruit zou moeten zien?

Als ik alleen dat moeten volg, krijg ik wellicht werk dat ethisch gesproken zeer prijzenswaardig is, maar niet bij mij past. Een roeping die niet de mijne is, hoezeer die ook door de buitenwereld wordt gewaardeerd, doet mijn persoonlijkheid geweld aan – om precies te zijn: het doet mijn identiteit en integriteit geweld aan ter wille van een of andere abstracte norm. Als ik mijzelf beschadig, zal ik onherroepelijk de mensen met wie ik werk beschadigen. Hoeveel leraren brengen niet hun eigen pijn over op hun leerlingen, pijn die voortkomt uit het doen van werk dat nooit bij hen gepast heeft of niet langer bij hen past?

In tegenstelling tot de verkrampde en zelfs geweld aandoende opvatting dat roeping een verplichting is, biedt Frederick Buechner een genereuzer en menselijker beeld van roeping: 'De plek waar jouw intense vreugde en de honger van de wereld elkaar ontmoeten'.¹¹

In een cultuur die werk soms gelijkstelt met lijden is het revolutionair te suggereren dat het duidelijkste teken van roeping een intense vreugde is. Revolutionair, maar waar. Als ik bepaald werk als het mijne beschouw, zal het mij over het geheel genomen blij maken, ondanks de moeilijke dagen. Zelfs de moeilijke dagen zullen me uiteindelijk vreugde opleveren omdat ze problemen bieden die mij kunnen helpen in het werk te groeien, als dat werk tenminste echt bij me past.

Als mijn werk me dit soort vreugde niet biedt, moet ik overwegen om het op te geven. Als ik mij wijd aan iets wat niet voortvloeit uit mijn identiteit, als het geen integraal deel van mijn wezen is, zal ik waarschijnlijk bijdragen aan de honger in de wereld in plaats van die te verlichten.

Er zijn tijden waarin we moeten werken voor geld en niet vanuit zingeving, en misschien zullen we nooit in de luxe positie verkeren dat we een baan kunnen opgeven omdat we er niet blij van worden. Maar dat ontslaat ons niet van de verplichting om ons er voortdurend van bewust te zijn dat we onszelf en anderen geweld aandoen door werk te verrichten dat onze ziel beschadigt. Het ontslaat ons er evenmin van om ons af te vragen of het bewaken van de eigen integriteit een luxe is. Wat geeft op de lange duur meer zekerheid: deze baan houden of mijn ziel eer aandoen?

De innerlijke leraar is niet de stem van het geweten, maar die van onze identiteit en integriteit. Hij zegt dingen niet omdat ze zo horen, maar laat ons merken wat reëel voor ons is, wat waar is. Dingen als: 'Dit past bij je en dat niet'; 'Dit ben je en dat ben je niet'; 'Dit is wat je leven geeft en dat is wat je geest doodt – of maakt dat je wilde dat je dood was'. De innerlijke leraar houdt de wacht bij de poort van onze eigenheid; wat een belediging vormt voor onze integriteit houdt hij buiten de deur en wat het bevestigt laat hij binnen. De stem van mijn innerlijke leraar herinnert mij aan mijn ware ik wanneer ik door het krachtenveld van mijn leven ga.

Ik ben me ervan bewust dat het idee van een innerlijke leraar op sommige academici zal overkomen als een romantische fantasie, maar ik zou niet kunnen zeggen waarom het een fantasie zou zijn. Als een dergelijk realiteit in ons leven niet zou bestaan, verworden eeuwen van Westerse discussie over het doel van onderwijs tot zinloos gewauwel. Volgens de klassieke opvatting is onderwijs een poging om vanuit het zelf een kern van wijsheid 'naar buiten te brengen' die het vermogen heeft onwaarheid te weerstaan en te leven in het licht van de waarheid, niet volgens uiterlijke normen maar door middel van beredeneerde en overdachte zelf-

beschikking. De innerlijke leraar is de levende kern van ons bestaan die wordt aangesproken en tevoorschijn geroepen door onderwijs dat die naam verdient.

Misschien is het idee niet populair omdat het ons dwingt om de twee moeilijkste te bevatten waarheden over onderwijs onder ogen te zien. De eerste is dat wat we aan anderen onderwijzen nooit zal 'aanslaan' als de innerlijke kern van onze leerlingen geen verbinding maakt met hun innerlijke leraar.

We kunnen, en vaak doen we dat, van onderwijs een puur uiterlijke exercitie maken; onze leerlingen dwingen om feiten uit hun hoofd te leren en die te reproduceren zonder ooit een beroep te doen op hun innerlijke waarheid. Zo krijgen we voorspelbare resultaten: veel leerlingen willen nooit meer een uitdagend boek lezen of een creatieve gedachte hebben als ze eenmaal van school zijn. Het soort lesgeven dat mensen verandert, vindt niet plaats als de innerlijke leraar van de leerling wordt genegeerd.

De tweede waarheid is nog ontmoedigender: we kunnen ons alleen richten tot de innerlijke leraar van onze leerlingen als we in verbinding staan met de innerlijke leraar in onszelf.

De studente die zei dat haar slechte leraren als stripfiguren spraken, beschreef leraren die doof zijn geworden voor hun innerlijke gids, leraren die hun innerlijk zo drastisch hebben gescheiden van hun uiterlijk handelen dat ze het gevoel wie ze zijn hebben verloren. Diepte spreekt tot diepte: als we onze eigen diepte niet hebben gepeild, kunnen we de diepte van onze leerlingen ook niet bepalen.

Hoe kunnen wij luisteren naar de stem van de innerlijke leraar? Ik kan geen specifieke methoden suggereren anders dan de gebruikelijke: afzondering en stilte, meditatief lezen, een wandeling in het bos maken, een dagboek bijhouden, een luisterende vriend opzoeken. Ik stel eenvoudig voor dat we zoveel mogelijk manieren moeten leren om 'de innerlijke dialoog aan te gaan'.

Mensen die leren de innerlijke dialoog aan te gaan, zullen tot hun vreugde ontdekken dat de innerlijke leraar de beste gesprekspartner is die ze ooit gehad hebben.

Het is noodzakelijk om alle mogelijke manieren te vinden om naar die stem van de innerlijke gids te luisteren en zijn raad serieus te nemen, niet alleen ten gunste van ons werk, maar ook voor onze gezondheid. Als iemand probeert ons iets belangrijks te vertellen en we negeren zijn of haar aanwezigheid, dan zal die persoon het of opgeven en zijn mond houden of op een negatieve manier onze aandacht vragen.

Dat geldt ook voor onze innerlijke leraar: die zal of zwijgen of negatief worden. Ik ben ervan overtuigd dat sommige vormen van depressiviteit – en ik spreek uit persoonlijke ervaring – worden veroorzaakt door een te lang genegeerde innerlijke leraar die wanhopig probeert tot ons door te dringen door te dreigen ons te vernietigen. Als we die stem onze waardering laten blijken door deze eenvoudige weg aandacht te geven, dan zal hij reageren door vriendelijker tot ons te spreken, en ons te betrekken in een krachtgevend gesprek met de ziel.

Zo'n gesprek is niet alleen van waarde als het tot conclusies leidt; we hoeven niet met doelen, uitgangspunten en plannen uit een gesprek met onszelf tevoorschijn te komen. De waarde van een innerlijke dialoog afmeten aan praktische resultaten is net zoiets als de waarde van een vriendschap afmeten aan het aantal problemen dat je samen met die vriend hebt opgelost.

Een gesprek met vrienden heeft zijn eigen waarde: in de aanwezigheid van onze vrienden voelen we ons op ons gemak, voelen we ons thuis; wij vertrouwen

hen en zij vertrouwen ons. We moeten aandacht geven aan onze innerlijke leraar, niet om problemen op te lossen, maar om bevriend te raken met ons diepere zelf, om een gevoel van identiteit en integriteit te bevorderen dat ons toestaat ons thuis te voelen waar we ook zijn.

Luisteren naar de innerlijke leraar beantwoordt ook een van de meest fundamentele vragen waarmee leraren worden geconfronteerd: hoe ontwikkel ik de *autoriteit* om les te geven, het vermogen om me staande te houden temidden van het complexe krachtenveld van zowel de klas als mijn eigen leven?

In een technische cultuur verwarren we autoriteit vaak met macht. Die twee begrippen zijn echter niet identiek. Macht werkt van buiten naar binnen, autoriteit werkt van binnen naar buiten. We maken een vergissing als we een gevoel van autoriteit buiten onszelf zoeken, in middelen die variëren van subtiele vaardigheden om met groepen om te gaan tot de minder subtiele methode van sociale controle die cijfers geven heet. Dergelijke lesmethoden maken de leraar tot een politieagent die probeert om alles in een vriendelijke, eensgezinde sfeer te laten verlopen, maar die altijd de dwingende macht van de wet achter de hand heeft.

Uiterlijke machtsmiddelen hebben zo af en toe hun nut bij het lesgeven, maar ze zijn geen substituut voor autoriteit, de soort van autoriteit die voortkomt uit het innerlijk van de leraar. Het woord autoriteit zegt al waar het om gaat, want de kern ervan is *auto*; zelf. Autoriteit wordt verleend aan mensen die worden gezien als de *auteur* van hun eigen woorden, hun eigen handelingen, hun eigen leven – niet aan mensen die een script volgen met aanwijzingen die niets te maken hebben met hun hart. Als leraren afhankelijk zijn van de dwingende macht van regels of onderwijstechniek, dan hebben zij geen autoriteit.

Ik ben mij pijnlijk bewust van de momenten in mijn eigen lesgeven waarop ik het contact met mijn innerlijke leraar, en daardoor met mijn eigen autoriteit, verlies. Dan probeer ik macht te krijgen door me te verbergen achter mijn lessenaar en mijn status, en dreig ik met onvoldoendes. Maar als mijn lesgeven geautoritiseerd wordt door mijn innerlijke leraar heb ik wapens noch pantser nodig om les te geven.

Autoriteit ontstaat als ik mijn identiteit en integriteit opeis, me herinnerend wie ik ben en wat mijn roeping was. Dan kan lesgeven voortkomen uit de diepte van mijn eigen waarheid en krijgt de waarheid in mijn leerlingen kans om die op een overeenkomstige wijze te beantwoorden.

Hoofdstuk II

Een cultuur van angst

Onderwijs en het afgesneden leven

Dag na dag sla ik daarboven mijn vleugels uit
met alle zachtheid die de waarheid eist
ik merk dat ze hun schouders ophalen als ik even wacht:
ze vinden mijn stem te weifelachtig.

Zij gaan voor feiten, macht, gevechten.
Ik ga dansend op weg naar de gemeenschap van het weten
verwelkom elke verdwaalde fout als een verloren zoon
en draag hem fladderend naar huis.

Iedere vleugelslag bevestigt een juiste bewering;
bijt als een zaag in het blanke hout.
Ik zeg wat ze willen; maar aan de decaan leg ik uit:
weet je, Waarheid heeft een lange en complexe naam.

En het heeft een eenzame klank.

William Stafford, *Lit instructor*¹

Een anatomie van angst

Als we ons vermogen tot verbondenheid willen ontwikkelen en vergroten als de kern van goed leraarschap, dan dienen we de negatieve maar grote aantrekkingskracht van een 'afgesneden leven' te begrijpen – en te weerstaan. Op welke manier ontmoedigt de academische cultuur ons te leven in verbondenheid en waarom doet ze dat? Waarom moedigt zij ons aan afstand te nemen van onze leerlingen en ons vakgebied, om les te geven en te leren zonder de betrokkenheid van ons hart?

Oppervlakkig gezien lijkt het antwoord duidelijk: we worden op afstand gehouden door een beoordelingssysteem dat leraren scheidt van leerlingen, door vaksecties die kennisgebieden fragmenteren, door competitie die ervoor zorgt dat zowel leraren als leerlingen op hun hoede zijn voor hun collega's en medeleerlingen, en door een bureaucratisch systeem dat de leraren en de leiding tegen elkaar opzet.

Natuurlijk zijn er in onderwijsinstellingen structuren die verdeeldheid zaaien, maar als we die structuren verantwoordelijk stellen voor onze verdeeldheid, laten we de mythe voortbestaan dat de buitenwereld meer macht heeft dan het innerlijk van een mens. De externe onderwijsstructuren zouden de macht niet hebben ons

zo sterk te verdelen als zij niet geworteld zouden zijn in een van de meest bepalende kenmerken van ons innerlijk landschap: angst.

Als we zouden stoppen deze structuren te steunen zouden ze ineens storten, een academische variant van de Fluwelen Revolutie. Maar we werken eraan mee, zeggen hoogstens af en toe geërgerd dat ze 'veranderd' moeten worden omdat ze met zoveel succes onze angst uitbuiten. Angst scheidt afstand tussen ons en onze collega's, onze leerlingen, ons vak, onszelf. Angst maakt een einde aan de 'experimenten met waarheid' die ons in staat stellen een groter net van verbindingen te weven. En maakt zo tevens een einde aan ons vermogen om les te geven.

Al vanaf de basisschool is onderwijs een angstige aangelegenheid. Als leerling zat ik te vaak in klassen waar angst heerste, het soort angst dat ervoor zorgt dat veel kinderen die geboren zijn met het verlangen om te leren school gaan haten. Als leraar ben ik op mijn slechtst als de angst bezit van mij neemt. Het maakt niet uit of dat angst van mij voor mijn leerlingen is of door mij gemanipuleerde angst van hen voor mij. Onze relatie met collega's op de faculteit wordt vaak verslechterd door angst en angst is bijna universeel in de relatie tussen leidinggevenden en docenten. Angst is een standaard stuk gereedschap in de gereedschapskist van het management geworden.

Na dertig jaar van lesgeven ligt mijn eigen angst nog altijd dicht onder het oppervlak. Het is aanwezig als ik de klas binnenkom en een onderstroom van spanning voel. Het is er als ik een vraag stel en mijn leerlingen zo ijzig zwijgen alsof ik hen gevraagd heb hun vrienden te verraden. Het is aanwezig als ik het gevoel heb dat ik de controle verlies, als mij een ingewikkelde vraag wordt gesteld of er een irrationeel conflict ontstaat. Het is er als mijn leerlingen de weg kwijtraken in mijn les omdat ik zelf de weg kwijt ben. Als zo'n slechte les ten einde komt, ben ik nog een hele tijd bang – bang dat ik niet alleen een slechte leraar maar ook een slecht mens ben, zo nauw is mijn gevoel van eigenwaarde verbonden met het werk dat ik doe.

Mijn eigen angst houdt gelijke tred met de angst van mijn leerlingen, hoewel ik dat feit gemakshalve vergat gedurende de eerste jaren dat ik les gaf. Vanuit mijn positie voor de klas voelde ik mij naakt en kwetsbaar en ik keek jaloers naar mijn leerlingen die veilig achter hun boeken en schriften zaten, anoniem in de massa.

Ik had me moeten herinneren dat leerlingen ook bang zijn: bang om te falen, om iets niet te begrijpen, om over onderwerpen te moeten praten die ze liever willen vermijden; bang om hun onwetendheid te moeten toegeven of hun vooroordelen uitgedaagd te zien; bang om voor gek te staan voor hun medeleerlingen. Als de angst van mijn leerlingen zich vermengt met de mijne neemt die angst exponentieel toe en raakt het onderwijs verlamd.

Als we ook maar een gedeelte van de energie die we steken in uiterlijke onderwijsveranderingen zouden gebruiken om de demonen van de angst te verdrijven, zouden we een belangrijke stap zetten in de richting van een werkelijke verandering op het gebied van lesgeven en leren. We zouden niet langer passief blijven wachten op structurele veranderingen. Als we onze angst zouden begrijpen zouden we de situatie van het afgesneden zijn te boven kunnen komen omdat we onszelf beter zouden kennen.

Wat is die angst die maakt dat we aan de genoemde situatie vasthouden? Opnieuw lijkt het antwoord duidelijk: het is de angst om mijn baan, imago of status te verliezen, als ik geen eer bewijs aan de institutionele krachten. Maar die verklaring gaat niet diep genoeg.

Wij werken mee aan de onderwijsstructuren die het innerlijk afscheiden omdat ze ons beschermen tegen een van de diepste angsten in de kern van het menszijn: de angst voor een daadwerkelijke confrontatie met het vreemde 'andere', of dat andere nu een leerling, collega, vakgebied of andersdenkende stem in mij is. We zijn bang voor ontmoetingen waarin de ander vrij is om zichzelf te zijn, zijn eigen waarheid spreekt, ons vertelt wat wij niet willen horen. Wij willen dat deze ontmoetingen op onze eigen voorwaarden plaatsvinden zodat we de uitkomsten ervan kunnen controleren en ze ons wereldbeeld en zelfbeeld niet kunnen bedreigen.

Academische instellingen bieden talloze manieren om ons tegen de dreiging van een werkelijke confrontatie te beschermen. Om een confrontatie met hun leraar te voorkomen, kunnen leerlingen zich verschuilen achter hun schriften en hun zwijgen. Leraren kunnen een confrontatie met hun leerlingen vermijden door zich te verschuilen achter hun lessenaar, hun bevoegdheden en hun macht. Om een confrontatie met elkaar te vermijden, kunnen docenten zich verschuilen achter hun specialisme.

Een confrontatie tussen vakgebieden is te vermijden door je te verschuilen achter de pretentie van objectiviteit. Leerlingen kunnen zeggen: 'Vraag me niet hierover na te denken, geef me gewoon de feiten.' En de leraar kan zeggen: 'Dit zijn de feiten, denk er verder maar niet over na, zorg gewoon dat je ze kent.' Om een werkelijke confrontatie met onszelf te vermijden kunnen we de kunst van zelfvervreemding leren, de kunst een gespleten leven te leiden.

De angst voor een directe confrontatie bestaat in feite uit een opeenvolging van angsten die begint met de angst voor verscheidenheid. Zolang we een in een universum leven dat we homogeen gemaakt hebben door te weigeren anderszijn toe te laten, kunnen we de illusie in stand houden dat we de waarheid over onszelf en de wereld in pacht hebben – er is tenslotte geen 'ander' die onze waarheid betwist! Maar zodra we pluralisme toestaan, worden we gedwongen toe te geven aan het feit dat ons standpunt niet het enige is, onze ervaring niet bepalend, onze manier niet de enige juiste. En dan beginnen de waarheden waarop we ons leven hebben gebouwd te wankelen.

Als wij diversiteit accepteren, staan we op de drempel van een volgende angst: de angst voor het conflict dat zal ontstaan als uiteenlopende waarheden botsen. Omdat de academische cultuur maar één soort conflict kent, namelijk de vorm van competitie die winnaars en verliezers oplevert, vrezen wij een werkelijke confrontatie als een wedstrijd waaruit een van de partijen als glorieuze winnaar tevoorschijn komt, terwijl de ander verslagen en beschaamd afdruipt. Om onszelf niet in het openbaar te committeren aan deze gevaarlijke verschillen van inzicht, houden we ze privé, om later tot de ontdekking te komen dat ze groter worden en tot nog grotere verschillen leiden.

Als we de angst voor een conflict verder afpellen, vinden we een derde laag van angst: de angst om onze identiteit te verliezen. Velen van ons hebben zich zo diepgaand geïdentificeerd met onze ideeën dat we wanneer we een meningsverschil hebben, het risico lopen meer te verliezen dan de discussie: we kunnen onszelf verliezen.

Natuurlijk zijn er creatievere manieren om een conflict aan te gaan dan competitie, de confrontatievorm die alleen winnaars en verliezers kent. Er zijn manieren die van vitaal belang zijn voor onze innerlijke groei. Maar de academische cultuur heeft weinig weet van deze alternatieve vormen – zoals onderlinge besluitvor-

ming, waarbij allen kunnen winnen en niemand hoeft te verliezen, waarbij 'winnen' betekent dat je uit de confrontatie tevoorschijn komt met een sterker gevoel van eigenwaarde dan waarmee je begon. We moeten leren dat het ware zelf niet een stukje land is dat moet worden verdedigd maar een vermogen dat kan worden vergroot.

Zelfs als we het idee van verscheidenheid, van het creatieve conflict en van 'verliezen om te winnen' accepteren, moeten we nog een laatste angst onder ogen zien: de angst dat een confrontatie met het andere onze levenswijze ter discussie zal stellen, of ons zal dwingen die te veranderen. Dit is geen paranoia: de wereld heeft het echt op ons voorzien! Als je het andere serieus neemt, nodigt dit uit tot een verandering omdat het ons niet alleen brengt tot nieuwe normen en waarden, maar ook tot een nieuwe levenswijze.

Onze gelaagde angst voor de daadwerkelijke confrontatie is niet eenvoudigweg een persoonlijke emotie die door individuele leraren en leerlingen één voor één de klas wordt ingebracht. Het is ook een cultuurkenmerk dat geldt voor elk onderdeel van ons dagelijkse leven. Onze politiek is er een van angst waarin kandidaten worden gekozen omdat ze inspelen op de ongerustheid over sociale klassen en rassenvraagstukken van de kiezer. Wij doen zaken in een economie van angst waarin onze inkomsten en uitgaven bepaald worden door de angst van de consument om achter te blijven bij de burens. We belijden een godsdienst die onze vrees voor dood en verdoemenis exploiteert. In een cultuur waar angst de lucht is die we inademen, is het moeilijk om te zien hoe groot de angst is die ons onderwijs bepaalt. Laat staan dat we ons een andere manier van lesgeven en leren voor kunnen stellen.

Dit hoofdstuk gaat over ziekelijke angst. Het is belangrijk in gedachten te houden dat angst ook gezond kan zijn. Sommige angsten helpen ons om te overleven, zelfs om te leren en te groeien, als we weten hoe we ze moeten duiden. Mijn angst dat ik slecht lesgeef, is misschien geen teken van falen, maar een bewijs dat ik om mijn vak geef. Mijn angst dat een onderwerp tot heftige botsingen in de klas zal leiden is misschien geen waarschuwing om dat onderwerp te mijden, maar een signaal dat het juist behandeld moet worden. Mijn angst om les te geven op het gevaarlijke kruispunt van de persoonlijke en de publieke sfeer is misschien geen lafheid maar een bevestiging van het feit dat ik de risico's neem die goed lesgeven vereist.

Angst kan ook in het leven van de leerling een positieve rol spelen. Albert Camus schreef: 'Wat reizen waardevol maakt, is angst.' Zijn woorden zouden goed van toepassing kunnen zijn op de rooftochten die goede leraren met hun leerlingen ondernemen in het landschap van onbekende waarheden.² Camus spreekt over de angst die wij voelen als we geconfronteerd worden met iets onbekends en worden uitgedaagd om onze manier van denken, onze identiteit, onze levens te verruimen. Angst laat ons weten dat we op het punt staan om werkelijk iets te leren. 'Het is het feit dat we op een zeker moment, als we ver van ons eigen land verwijderd zijn (...) in de greep raken van een vage angst, een instinctief verlangen om terug te vallen op de bescherming van oude gewoontes. (...) Op dat moment voelen we ons koortsig maar ook poreus, zodat de geringste aanraking ons doet trillen tot in het diepste van ons wezen. Wij staan tegenover een waterval van licht, en daar is eeuwigheid.'³

De angst die mensen 'poreus' maakt voor het echte leren is een gezonde angst die onderwijs bevordert, en we moeten manieren vinden om die aan te moedigen.

Maar eerst moeten we afrekenen met de angst die ons niet poreus maakt, maar ondoordringbaar; die ons vermogen tot verbondenheid blokkeert en ons vermogen om les te geven en te leren vernietigt.

Ik wil drie plekken onderzoeken waar die blokkade plaatsvindt: in het leven van onze leerlingen, in ons eigen hart als we onszelf beschermen, en in onze dominante manier van kennisverwerving. We kunnen ons niet van deze ziekelijke angst bevrijden door technieken, noch door structurele veranderingen, maar alleen door inzicht te krijgen in hoe en waarom angst ons leven domineert.

De Onmogelijke Leerling

De angst die het onmogelijk maakt om bindingen aan te gaan, heerst vaak onder onze leerlingen. Als we dat feit consequent voor ogen zouden houden en zouden leren om de angst in onze leerlingen aan te spreken in plaats van die uit te buiten, zouden we beter gaan lesgeven. Maar iets duidelijk zien is meestal niet eenvoudig en de bril waardoor veel leraren tegenwoordig naar jonge mensen kijken, heeft de neiging het beeld van wie, en hoe, onze leerlingen werkelijk zijn te vervormen.

Als ik leraren vraag wat het grootste beletsel is om goed les te geven, antwoorden ze meestal: mijn leerlingen. Als ik dan vraag waarom, krijg ik een litanie aan klachten te horen: mijn leerlingen zijn passief, zitten te mokken, trekken zich in zichzelf terug, komen moeilijk tot een gesprek, kunnen zich maar heel kort concentreren, staan niet open voor ideeën, houden vast aan beperkte opvattingen over 'relevantie' en 'bruikbaarheid' van kennis en ze zijn niet mee te krijgen in de wereld van nieuwe ideeën.

Als dit overdreven klinkt: hier volgen de eerste regels van een brochure waarin een nationale conferentie over lesgeven en leren wordt aangekondigd.

Het is een feit

Dat veel leerlingen richting en motivatie missen.

Dat deze leerlingen weinig idee hebben van de sociale vaardigheden die nodig zijn voor onderhandeling en samenwerking.

Dat zij zich verveeld en passief opstellen in situaties die om actie vragen, en zich vijandig en destructief gedragen onder omstandigheden die reflectie vereisen.

Als ik informeer naar de oorzaken van deze vermeende gebreken krijg ik nóg een standaardlitatie te horen, dit keer over maatschappelijke misstanden. Ouders die er nooit zijn en het gezinsleven dat verdwijnt, de tekortkomingen van het openbaar onderwijs, de oppervlakkigheid van de televisie en de massacultuur, de schade die drugs en alcohol aanrichten – al die dingen worden verantwoordelijk gehouden voor de verzwakte geestelijke toestand van onze leerlingen.

Hoe indrukwekkend deze lijst ook is, de felheid waarmee universiteitsmedewerkers beweren dat de hedendaagse studenten bij lange na niet het niveau halen van studenten van hun eigen generatie, maakt dat je je afvraagt of het mogelijk is dat deze dramatische neergang uitsluitend is toe te schrijven aan maatschappelijke veranderingen. Misschien is het DNA wel gedegeneerd in de afgelopen vijfentwintig jaar!

Welke waarheden deze stereotypen van leerlingen ook bevatten, ze verdraaien de werkelijkheid enorm en verbreden de kloof tussen leraar en leerling. Het is niet

alleen zo dat wij nobel lijken in vergelijking met deze karikatuur van de barbaarse jongeren. Op deze manier weten we tevens de oorzaken van de problemen van onze leerlingen op comfortabele afstand te houden van het punt waarop hun leven met het onze samenkomt. Iedere beroepsgroep die onder druk staat, heeft de neiging om kritiek te leveren op de doelgroep, en bovengenoemde stereotypen ontslaan ons gemakshalve van elke verantwoordelijkheid voor de problemen van onze leerlingen – of voor de oplossing daarvan.

Een paar jaar geleden kwam ik een universitaire medewerker tegen die de overgang van het eerste naar het tweede jaar van een experimenteel project op een grote universiteit voorbereidde. Hij kwam net uit een faculteitsvergadering en aan zijn houding was duidelijk te zien dat de vergadering niet naar wens was verlopen.

‘Wat is er gebeurd?’, vroeg ik.

‘De faculteit heeft het grootste deel van de morgen zitten klagen over het niveau van de studenten. Ze zeiden dat het programma nooit zou werken als we geen jonge mensen zouden vinden die beter voorbereid waren.’

‘Wat heb je gezegd?’

‘Ik heb zo lang zitten luisteren als ik maar kon opbrengen’, zei hij, ‘maar ze bleven maar doorgaan op dat spoor van “het-is-de-schuld-van-de-student”. Ten slotte zei ik dat het klonk als dokters in een ziekenhuis die zouden zeggen: “Stuur ons geen zieken meer – we weten niet wat we met ze moeten doen. Stuur ons gezonde mensen, zodat we goede dokters lijken.”’

Zijn vergelijking hielp mij om iets fundamenteels over lesgeven te begrijpen: *de manier waarop de situatie van onze leerlingen diagnosticeren, zal bepalend zijn voor de behandelingsvorm die we aanbieden.* Maar wij leraren besteden weinig tijd aan overleg over de situatie waarin onze leerlingen verkeren en over de kwalen waarvoor ons onderwijs een geneesmiddel nodig heeft. Wij hebben niets dat te vergelijken is met de ‘grote ronde’, die normaal is in ziekenhuizen, waarbij artsen, verpleegkundigen, therapeuten en andere professionals samenwerken om tot een behandelplan voor de patiënt te komen. In plaats daarvan laten we ons ‘behandelingsmodel’ beïnvloeden door de oppervlakkige stereotypen die vrijelijk onder leraren rondgaan.

De meest voorkomende diagnose is dat onze ‘patiënten’ hersendood zijn, om het plompweg te zeggen. Dan is het geen wonder dat de meest voorkomende behandeling een feiteninfuus is en dat we de comateuze leerlingen van de ene informatiebron naar de andere transporteren tot aan het einde van de voorgeschreven behandeling. Daarbij hopen we dan dat ze zoveel intellectuele voedingsstoffen opnemen dat ze tekenen van leven blijven geven tot ze hun examen gehaald hebben – en hun volledige lesgeld hebben betaald.

Deze karikatuur brengt een waarheid aan het licht: onze veronderstelling dat leerlingen hersendood zijn, leidt tot onderwijs dat hun hersenen doodt. Als we lesgeven door informatie in hun passieve lijven te druppelen, worden de levendige, gezonde leerlingen die onze klassen binnenkomen passieve consumenten van kennis die dood zijn tegen de tijd dat ze examens moeten doen. Maar dat dit een voorspelling is die zichzelf waarmaakt lijkt ons te ontgaan: het komt zelden in ons op dat onze leerlingen doodgaan in de klas omdat we methoden gebruiken die veronderstellen dat ze al dood zijn.

Ik gaf eens een workshop aan docenten waarbij het gesprek zich concentreerde op studenten. Veel deelnemers beklagden zich erover hoe zwijgzaam en onver-

schillig de studenten waren. De workshop werd gehouden in een conferentieruimte met glazen wanden middenin een collegezalencolplex. De gordijnen, die ons het zicht op de omringende gangen zouden hebben benomen, had men open gelaten. Terwijl men bezig was studenten de grond in te boren, klonk er een bel en de collegezalen rondom de conferentieruimte begonnen leeg te stromen. De gangen vulden zich met jonge mensen, die vrolijk en geanimeerd met elkaar praatten.

Ik vroeg de docenten om naar het bewijsmateriaal vóór hen te kijken en een verklaring te geven voor het verschil tussen de studenten over wie ze net gesproken hadden en die ze nu zagen. 'Is het mogelijk dat jullie studenten niet hersendood zijn? Is het mogelijk dat hun coma in de klas teweeg gebracht wordt door de omstandigheden tijdens de les, en dat ze tot het leven terugkeren als ze de drempel naar een andere wereld overgaan?'

We hebben een nieuwe diagnose nodig van de innerlijke toestand van onze leerlingen, een diagnose die gevoeliger is voor hun behoeften en minder defensief over onze eigen rol in hun moeilijkheden. Een dergelijke diagnose zal waarschijnlijk leiden tot creatievere vormen van lesgeven. Ik wil een voorstel voor een behandelplan doen door een verhaal te vertellen uit mijn lespraktijk.

Ik had een tweedaagse workshop gegeven aan een universiteit in het Midwesten, V.S. Iedereen was te spreken over het werk dat we met z'n allen hadden verricht en er werd me gezegd dat men een groter inzicht had gekregen in de kunst van het onderwijzen. Vervolgens werd ik geïntroduceerd bij een cursus politieke wetenschappen waar ik een gastles van een uur zou geven.

Ik had beter op mijn hoogtepunt kunnen vertrekken.

Er zaten dertig studenten in de collegezaal. Het is mogelijk dat er negenen-twintig bereid waren om iets te leren, maar dat zal ik nooit weten. Want op de achterste rij, in de uiterste hoek, hing achterover in zijn collegebank de spookgestalte die bekend staat als de Onmogelijke Leerling.

De Onmogelijke Leerling is een universeel archetype dat een mannelijke of vrouwelijke vorm kan aannemen; dit exemplaar was toevallig een man. Hij had een pet over zijn ogen getrokken zodat ik niet kon zien of ze open of dicht waren. Schrijfblok of pen waren niet te zien. Het was een mooie lentedag, maar zijn jas was tot boven toe dicht geknoopt, ten teken dat hij er elk moment vandoor kon gaan.

Wat ik mij het meest levendig herinner is de manier waarop hij zat. Hoewel hij in zo'n martelstoel zat met een lessenaar eraan vast die op Amerikaanse universiteiten in gebruik zijn, had hij een houding aangenomen die volgens mij anatomisch gezien onmogelijk was: ondanks het obstakel van die lessenaar bevond zijn lichaam zich in een positie die evenwijdig was aan de vloer. In een wanhopige poging een verzachtende omstandigheid te vinden voor het schrikbeeld voor me bedacht ik dat hij misschien aan hatha yoga deed om zijn lichaam in zo'n onmogelijke houding te kunnen krijgen.

Ik had al vijfentwintig jaar les gegeven. Toch, geconfronteerd met de Onmogelijke Leerling maakte ik de meest fundamentele beginnersfout: ik raakte totaal door hem geobsedeerd en de andere studenten in de collegezaal verdwenen volkomen van mijn netvlies.

Een lang en kwellend uur richtte ik mij met alles wat ik had op deze jongeman, in een wanhopige poging om hem uit zijn dogmatische slaap te wekken, maar hoe meer ik mijn best deed, hoe meer hij zich leek terug te trekken. In de tussentijd werden de andere studenten schimmen, omdat ik volkomen in beslag genomen

werd door de Onmogelijke Leerling. Ik leerde die dag wat een zwart gat is: een plek waar de zwaartekracht zo intens is dat ieder spootje licht verdwijnt.

Ik verliet die klas met een mengeling van gevoelens: zelfmedelijden, bedrog en woede. Na een flink opgehemelde workshop over goed lesgeven had ik een verbijsterend incompetent demonstratie van deze kunst gegeven. De vaste docent had van mijn aanwezigheid gebruik gemaakt door een uurtje vrij te nemen dus was mijn parodie gelukkig onopgemerkt gebleven voor mijn collega's, zoals gewoonlijk. Maar mijn zelfrespect was ernstig aangetast en ik wist wie de schuld daarvan was: de Onmogelijke Leerling. Zelfmedelijden en de schuld op iemand anders projecteren – het recept voor een geslaagd leven!

Ik wilde de stad zo snel mogelijk verlaten, maar moest nóg een evenement doorstaan: een diner met een aantal medewerkers van de faculteit bij de decaan thuis. Daar kreeg de workshop nieuwe lof toegezwaaid, maar die lof was nu alleen maar pijnlijk, en versterkte mijn gevoel een oplichter te zijn. Toen de decaan na afloop van het diner zei dat de auto klaarstond om me naar het vliegveld te brengen, slaakte ik een zucht van verlichting.

Ik liep de oprijlaan af, gooide mijn koffers achterin de auto, ging voorin zitten en draaide me opzij om de chauffeur te begroeten. Het was de Onmogelijke Leerling.

Ik ben een godsdienstig mens en begon dus te bidden: 'Ik heb gezondigd, ik zondig nu, en als de gelegenheid zich voordoet zal ik waarschijnlijk weer zondigen. Maar niets wat ik tot nu toe heb gedaan of van plan ben te doen rechtvaardigt deze straf – anderhalf uur in de auto met de Onmogelijke Leerling.'

We reden de wijk uit terwijl we allebei zwigend voor ons uit staarden. Toen we de snelweg bereikten zei de chauffeur plotseling: 'Dr. Palmer, zullen we gaan praten?'

Elke vezel van mijn lichaam schreeuwde 'Nee!' Maar ik antwoordde, keurig opgevoed als ik ben: 'Natuurlijk, zeker, waarom niet.'

Ik zal me het gesprek dat volgde altijd blijven herinneren. De vader van de student was een werkeloze alcoholist die de wens van zijn zoon om zijn opleiding af te maken en een beroep uit te oefenen volslagen onzinnig vond.

De jongeman woonde bij zijn vader, die hem elke dag vertelde hoe stom hij was. 'De wereld heeft het op ons soort mensen voorzien en de universiteit is een deel van die schijnvertoning. Stop ermee, neem een of ander baantje, spaar zoveel geld als je kunt en wees daar tevreden mee. Zo is het altijd geweest en zo zal het altijd zijn.'

De jongeman voelde zijn motivatie om naar school te gaan per dag afnemen. 'Hebt u ooit zo'n situatie gezeten?', vroeg hij. 'Wat vindt u dat ik moet doen?'

We praatten erover tot mijn vliegtuig vertrok, en daarna correspondeerden we een tijd. Ik weet niet of ik hem geholpen heb, maar ik weet wel dat hij mij geholpen heeft. Hij hielp me te begrijpen dat de zwijgzame en schijnbaar weerspannige leerlingen in onze klassen niet hersendood zijn: zij zijn doodsbang.

De Onmogelijke Leerling is niet zo geboren maar zo geworden door omstandigheden die buiten zijn of haar macht liggen. Enkelen van hen kunnen misschien direct door Satan zijn gestuurd om onze Westerse beschaving te vernietigen, de beschaving zoals wij die kennen en waarvan we houden. Maar deze specifieke student, wiens benarde positie staat voor die van vele anderen, dwong mij tot een dieper inzicht in de situatie van een leerling, hetgeen mijn manier van lesgeven geleidelijk verandert.

Leerlingen zijn gemarginaliseerde mensen in onze maatschappij. Het zwijgen in de klas is de stilte van mensen in de marge – mensen die reden hebben om de machthebbers te vrezen en hebben geleerd dat zwijgen veiliger is dan spreken.

Jarenlang hebben zwarte Amerikanen gezwegen in de aanwezigheid van blanken. Dat wil zeggen: ze spraken hun werkelijke gedachten en gevoelens niet uit. Jarenlang zwegen vrouwen om dezelfde reden in de aanwezigheid van mannen. Vandaag de dag begint dat allemaal te veranderen omdat kleurlingen en vrouwen zich verplaatsen van de marge naar het centrum, en waarheden spreken die mensen als ik moeten horen.

Maar jongeren blijven gemarginaliseerd in onze maatschappij. Hun situatie is zelfs verslechterd sinds de jaren zestig omdat we banger zijn geworden voor onze jeugd en meer afstand van jongeren hebben genomen. Impliciet en expliciet krijgen jonge mensen te horen dat zij geen ervaring hebben die belangrijk is, geen stem hebben die de moeite van het spreken waard is, geen toekomst hebben die van enig belang is, geen rol hebben die van betekenis is.

Is het verwonderlijk dat leerlingen die dit soort boodschappen uit tientallen bronnen ontvangen, zwijgen in de klas om niet nog een terechtwijzing of afwijzing te riskeren? Hun stilte komt niet voort uit domheid of oppervlakkigheid maar uit een verlangen om zichzelf te beschermen en te overleven. Het is een stilte voortkomend uit angst voor de wereld van volwassenen waarin ze zich vreemd en machteloos voelen.

Natuurlijk, niet al onze leerlingen zijn jong in jaren. Sommigen zijn op latere leeftijd teruggegaan naar school en kunnen zelfs ouder zijn dan hun leraren. Maar de angst bij onze jongere leerlingen kent zijn tegenhanger bij de oudere leerlingen. Zij gaan vaak terug naar school vanwege een ervaring die ook hen in de marge plaatst, bijvoorbeeld een scheiding, een mislukte loopbaan, of het overlijden van een partner. We nemen aan dat zij zich beter kunnen uitdrukken en meer zelfvertrouwen hebben dan hun jongere medeleerlingen, maar misschien hebben ze in de loop der jaren vooral geleerd om hun angst beter te verbergen. Ook deze leerlingen zien hun leraren vaak als 'ouderen', zelfs als die in feite jonger dan henzelf zijn, en het kan heel goed zijn dat ze zich net zoveel zorgen maken over hoe wij op hen reageren als jongere leerlingen geneigd zijn te doen.

Als ik goed les wil geven moet ik mij voortdurend bewust zijn van de angst die in mijn leerlingen leeft. Geen enkele techniek had mijn confrontatie met de Onmogelijke Leerling kunnen voorkomen omdat ik een probleem had waardoor ik hem en zijn gedrag niet begreep. Ik zag hem niet in het licht van zijn omstandigheden, maar in de schaduw van de mijne (een punt waarop ik later terugkom) en mijn zelfingenomen verkeerde interpretatie leidde tot een van de donkerste momenten uit mijn lespraktijk.

Het gedrag dat wordt veroorzaakt door angst – zwijgen, in zichzelf terugtrekken, cynisme – lijkt vaak veel op dat wat wordt veroorzaakt door onwetendheid. Daarom vind ik het niet altijd gemakkelijk om te geloven dat wat ik zie in mijn leerlingen angst is, geen oppervlakkigheid. Ik moet mijn beeld van de werkelijke omstandigheden van mijn leerlingen voortdurend bijstellen, hoewel ze door hun gedrag een verkeerde indruk geven.

Het is niet gemakkelijk, maar het geeft me een goed gevoel. Nu ik de angst van mijn leerlingen ben gaan begrijpen heb ik mijn lesgeven in een nieuwe richting kunnen leiden. Ik geef niet langer les aan hun veronderstelde onwetendheid, een onjuiste manier van lesgeven die voortkomt uit eigenbelang. In plaats daarvan

geef ik les aan de angst in hun hart, en wanneer dat lukt, krijg ik meestal hun aandacht.

Ik begrijp nu wat Nelle Morton bedoelde toen ze zei dat het een van de grote opdrachten van deze tijd is om 'naar de verhalen van mensen te luisteren.'⁴ Achter hun angstige stilte willen onze leerlingen hun stem vinden, hun stem verheffen, hun stem laten horen. Een goede leraar is iemand die kan luisteren naar die stemmen zelfs voordat ze gesproken hebben, zodat ze op een dag met overtuiging kunnen spreken vanuit waarheid en met zelfvertrouwen.

Hoe luister je naar een stem voordat die gesproken heeft? Het kan door ruimte te maken voor de ander, ons bewust zijn van de ander, aandacht besteden aan de ander, respect tonen voor de ander. Het betekent dat wij niet te snel de stilte van onze leerlingen op moeten vullen met angstige woorden van onszelf en dat we niet moeten proberen ze te dwingen dingen te zeggen die we graag willen horen. We moeten de wereld van onze leerlingen met empathie betreden zodat ze ons zien als iemand die in staat is naar de waarheid van een ander te luisteren.

In het verhaal van de Onmogelijke Leerling zit een duidelijke metafoor die ons laat zien hoe wij leerlingen door te luisteren tot spreken kunnen brengen: de jongeman vond zijn stem toen hij letterlijk 'het stuur in handen' had. Toen hij passief in de klas zat terwijl ik op hem inpraatte, had hij geen stem. Maar toen hij de verantwoordelijkheid kreeg voor mijn tijdschema en veiligheid vond hij de moed om belangrijke dingen te zeggen.

Naarmate ik meer manieren vind om mijn leerlingen het stuur in handen te geven, zal ik hen meer en meer bemoedigen hun stem te laten horen en voor zichzelf te spreken. Er zijn methoden die mij helpen om dit te doen en een paar daarvan zal ik verderop in dit boek behandelen. Maar voor ik die methoden met integriteit en met effectiviteit kan toepassen, moet ik de angst in het hart van mijn leerlingen begrijpen. Hetzelfde geldt voor de angst in mijn eigen hart.

Het angstige hart van de leraar

Waarom vinden wij het zo moeilijk om leerlingen te zien zoals ze werkelijk zijn? Waarom stellen wij diagnoses die suggereren dat er iets ernstig mis met hen is, diagnoses die leiden tot een dodelijke manier van lesgeven? Waarom zien wij de angst in hun hart niet en zoeken we geen manier om hen er doorheen te helpen, in plaats van ze te beschuldigen van onwetendheid en oppervlakkigheid?

Op een bepaald niveau is het antwoord simpel: onze traditionele diagnose stelt ons in staat ons falen als leraar te negeren door de slachtoffers de schuld te geven. Maar er is een dieperliggende reden waarom we blind zijn voor de angst van onze leerlingen, en die is nog ontmoedigender: we kunnen de angst in onze leerlingen niet zien voordat we de angst in onszelf zien. Als we onze eigen toestand ontkennen, weigeren we iets in anderen te zien dat ons eraan kan herinneren wie, en hoe, *wij* werkelijk zijn.

Als je in mijn verhaal van de Onmogelijke Leerling tussen de regels door leest, dan weet je dat je twee lessen kunt trekken uit dat verhaal. De eerste gaat over de angst van de leerling, de tweede over de angst in mij.

Als je 'objectief' naar de gebeurtenissen kijkt, is het moeilijk te geloven dat ik bang was voor die jongeman. Hierdoor zien we meteen hoe moeilijk objectiviteit te meten is. Daar stond ik in een kleine universiteit in het Midwesten die ik spoe-

dig weer zou verlaten, overladen met dank door de mensen die mij hadden ingehuurd en van wie ik afhankelijk was voor mijn levensonderhoud. Daar stond ik, net vijftig, op het hoogtepunt van mijn carrière, met werk dat ik zinvol vond, gezegend met een goede gezondheid en met familie en vrienden. Daar stond ik tegenover een eenzame jongeman van amper twintig die zo op het oog geen enkele macht over mij had. Ik was zo bang voor hem dat ik de kluts kwijt raakte, mijn vermogen om les te geven verloor, en geen contact meer met mijzelf had.

Op een onbewaakt ogenblik met vrienden willen wij leraren wel toegeven dat we voor allerlei dingen bang zijn: bang dat ons werk niet gewaardeerd wordt, dat we niet genoeg beloond worden, dat we op een ochtend ontdekken dat we het verkeerde beroep gekozen hebben, dat we ons leven verdoen met triviale zaken, dat wij ons uiteindelijk een bedrieger voelen. Maar velen van ons hebben nog een angst, een diepe angst die we zelden benoemen: onze angst om door jonge mensen te worden beoordeeld.

Dag na dag, jaar in jaar uit, lopen we het lokaal binnen en kijken we naar jongere gezichten die *lijken* uit te stralen, op directe of meer subtiele wijze: 'Jij bent uit de tijd. Wat jouw waarden ook zijn, ze zijn de onze niet - en omdat je onmogelijk de dingen kunt begrijpen die ons bezighouden, zullen we niet de moeite nemen om je proberen uit te leggen welke dat zijn. We zijn hier alleen omdat we gedwongen worden hier te zijn. Dus doe wat je moet doen, dan zijn we er vanaf en kunnen we doorgaan met ons leven.'

Zo *interpreteren* wij soms de signalen die onze leerlingen uitzenden, terwijl het in werkelijkheid signalen van angst zijn, niet van minachting. Tot we de code leren te ontcijferen, zullen we te vaak leerlingen de rol van Onmogelijke Leerling toebedelen en zullen we die rol niet leren begrijpen voor we onze eigen angst voor het oordeel van jongeren begrijpen.

Erik Erikson, nadenkend over ontwikkeling van volwassenen, zegt dat wij op middelbare leeftijd geconfronteerd worden met de keuze tussen wat hij noemt 'stagnatie' en 'generativiteit'.⁵ Deze begrippen van Erikson kunnen zelfs van nut zijn voor een jonge leraar, als je weet dat leraren in een exponentiële snelheid verouderen: ik schat dat de meeste leraren hun middelbare leeftijd bereiken als ze negentwintig worden. Als je elk jaar na de zomervakantie terugkeert naar je werk en merkt dat je leerlingen nog even oud zijn als het jaar daarvoor, dan komt de middelbare leeftijd ver voor zijn tijd.

Stagnatie is de toestand die gekozen wordt door leraren die zich zo bedreigd voelen door hun leerlingen dat ze zich verschansen achter hun academische graad, hun lessenaar, hun status of hun onderzoek. Ironisch genoeg weerspiegelt deze keuze het gebrek aan engagement voor de leerlingen waar deze docenten bang voor zijn. Gekwetst door angstige jonge mensen die hun leraar op een afstand houden, weren deze leraren angstig hun leerlingen af, waardoor de cirkel van angst gevoed wordt.

Het is niet ongebruikelijk dat leraren zich halverwege hun loopbaan met een cynische houding wapenen tegenover hun leerlingen, het onderwijs, en ieder teken van hoop. Het is het cynisme dat optreedt als de hoge verwachtingen die men ooit heeft gekoesterd zijn getorpedeerd door bepaalde ervaringen, of door het onvermogen om die ervaringen op de juiste wijze te interpreteren. Ik ben altijd onder de indruk van de intensiteit van dit cynisme, want ik voel de achterliggende intensiteit van de hoge verwachtingen waarmee deze collega's ooit voor het onderwijs kozen. Misschien kunnen die hoopvolle verwachtingen opnieuw worden

gewekt omdat de intensiteit nog steeds aanwezig is: met het juiste inzicht kan dit cynisme het zaad van haar eigen vernieuwing in zich dragen.

De weg naar de vernieuwing, volgens Erik Erikson, heet generativiteit. Een mooi woord dat een goede omschrijving is omdat het twee samenhangende dimensies van een gezonde volwassen identiteit aangeeft.

Aan de ene kant duidt het op *creativiteit*, het aanhoudend vermogen dat we, ongeacht onze leeftijd, kunnen gebruiken om mee te helpen aan het herscheppen van de wereld. Aan de andere kant verwijst het naar de eindeloze opeenvolging van de *generaties*, met de impliciete verplichting dat de ouderen omzien naar de jongeren en hen helpen een toekomst op te bouwen die de ouderen zelf niet zullen zien. Schuif deze twee beelden in elkaar en generativiteit wordt 'creativiteit in dienst van de jongere' – een manier waarop de ouderen niet alleen de jongeren van dienst zijn, maar ook voor hun eigen welzijn zorgen.

Geconfronteerd met het schijnbare oordeel van jongeren moet de leraar zich naar zijn leerlingen toewenden, zich niet van hen afkeren, en in feite zeggen: 'Er gapen kloven tussen ons, maar hoe groot en beangstigend die ook zijn, ik zal me ervoor inzetten die te overbruggen, niet alleen omdat jij mij op jouw weg nodig hebt, maar ook omdat ik jouw inzicht en energie nodig heb om mijn eigen leven te vernieuwen.'

Ik heb veel nagedacht over mijn angst voor de Onmogelijke Leerling, en ben tot de conclusie gekomen dat die angst uit twee delen lijkt te bestaan. Eén deel hoop ik op den duur kwijt te raken, maar het andere hoop ik altijd bij mij te dragen.

De angst die ik kwijt wil, is geworteld in mijn behoefte om populair te zijn bij jongeren, een behoefte die misschien kenmerkend is voor mensen die leraar worden, maar ons verhindert onze leerlingen goed te dienen. Die angst is ziekelijk. Hij brengt mij ertoe om het met mijn leerlingen op een akkoordje te gooien en om zowel mijn waardigheid als mijn natuurlijke manier van doen te verliezen omdat ik zó bang ben dat die slungel op de achterste rij mij niet aardig vindt, dat ik vergeet om hem en alle anderen in de klas behoorlijk les te geven.

Maar ik hoop dat ik dat andere deel van mijn angst nooit zal verliezen: de angst die ik voel als mijn contact met jonge mensen niet inspirerend is. Ik hoop niet dat het ooit zover zal komen dat ik een buitenbeentje op de achterste rij zie zitten en net doe alsof hij of zij niet bestaat: als de Onmogelijke Leerling niet langer relevant voor mij is, wordt mijn leven minder relevant voor deze wereld.

Als ik nadenk over mijn ervaring met de Onmogelijke Leerling verwijt ik mezelf dat ik die dag gefaald heb om goed les te geven. Maar toch maakte *iets* wat ik deed in die klas het mogelijk dat die jongeman mij een paar uur later kon benaderen over een van de grootste dilemma's in zijn leven. Iets wat ik deed, hielp die jongeman om een contact aan te gaan waarin hij in staat was zijn werkelijke gevoelens te bespreken.

Misschien was wat hem raakte mijn hunkering, ondanks mijn angst en onbeholpenheid, naar een generatieve relatie, mijn hunkering 'niet afgesneden te zijn'. Ik kan het mijzelf gemakkelijker vergeven dat ik tegenover de rest van die studenten tekort geschoten ben, als ik weet dat mijn verlangen contact te maken met de Onmogelijke Leerling op de een of andere manier tot hem doordrong en hem uiteindelijk de kracht gaf om te praten. Toen hij sprak, voldeed hij niet alleen aan zijn eigen behoefte, maar ook aan de mijne – mijn behoefte om in contact te blijven met de opgroeiende generatie.

Goed lesgeven is een daad van gastvrijheid tegenover de jeugd, en gastvrijheid

is altijd iets dat de gastheer nog meer goed doet dan de gast. Het principe van gastvrijheid ontstond in vroeger tijden toen deze wederkerigheid van nog groter belang was: in nomadische culturen is het voedsel en onderdak dat je de ene dag aan een vreemdeling schenkt het voedsel en onderdak dat je de volgende dag van een vreemdeling hoopt te krijgen. Door gastvrijheid te bieden, neem je deel aan het eindeloos herweven van een maatschappelijk netwerk waar iedereen op kan rekenen. Op deze manier wordt het geschenk van voedsel voor de gast het geschenk van hoop voor de gastheer. Zo is het ook in het onderwijs: de gastvrijheid die de leraar de leerling biedt, leidt tot een wereld die meer gastvrijheid biedt aan de leraar.

Een van de zegeningen van het onderwijs is dat het leraren de kans geeft voortdurend jonge mensen te ontmoeten. Maar wat uiteindelijk een zegen is, kan in het begin een bezoeking lijken te zijn. We hebben meer kans om de bezoeking te overleven en de zegen te ervaren als we inzien dat we net zo bang voor onze leerlingen kunnen zijn als zij voor ons. Als we dat weten, kunnen we leren om zowel onze eigen angst als die van de leerlingen te ontraadselen, omwille van de creativiteit in het werk ten dienste van de jongere generatie.

Onze angst creërende manier van kennisverwerving

De persoonlijke angst die leerlingen en leraren met zich meenemen naar de les wordt gevoed doordat het onderwijs diep geworteld is in een met angst door-drenkte bodem. Deze bodem benoemen we zelden: het is de manier van kennisconstructie die we meestal gebruiken, een manier die met zoveel arrogantie wordt gepropageerd dat het moeilijk is om de angst erachter te zien – tot men zich realiseert dat arrogantie vaak een masker is waarachter angst schuilgaat.

Kennisconstructie komt voort uit ons antwoord op twee vragen die aan de basis van ons onderwijs staan. Hoe weten we wat we kennen? En hoe weten we dat ons kennen waar is? Wellicht spreken we de antwoorden niet uit, zelfs onbewust niet, maar ze klinken voortdurend door in de manier waarop we lesgeven en leren. Als we waarheid zien als iets wat door een autoriteit aan ons wordt doorgegeven heerst er een dictatuur in de klas. Als we waarheid beschouwen als een verzinsel van iedereen persoonlijk verandert de klas in een anarchie. Als we menen dat waarheid voortkomt uit een complex proces van wederzijdse uitwisseling en onderzoek zal de klas een rijke en onderling afhankelijke gemeenschap van mensen worden. Onze ideeën over hoe we tot kennis komen, kunnen het vermogen tot verbondenheid waarvan goed lesgeven afhangt vergroten of verkleinen.

Omdat de manier van kennisconstructie die het meest gebruikt wordt in het onderwijs geworteld is in angst, wordt er een scheiding aangebracht tussen leraren, hun vakgebied en hun leerlingen. Deze manier, die wij *objectivisme* noemen, stelt waarheid voor als iets dat we alleen kunnen vinden door onszelf fysiek en emotioneel te scheiden van hetgeen we willen leren kennen.

Waarom? Omdat we, als we er te dichtbij komen, de onzuivere inhoud van ons subjectieve leven dat object en onze kennis ervan zal besmetten. Wat dat 'object' ook is – een periode uit de geschiedenis, een dier uit de jungle, een fragment uit de literatuur, of een vorm van menselijk gedrag, objectiviteit stelt dat wij alles in deze wereld alleen van een afstand werkelijk kunnen leren kennen.

De grootste vijand van objectivisme is het subjectieve zelf – een doos van Pan-

dora vol meningen, vooroordelen en onwetendheid die onze kennis zal verstoren als het deksel open gaat. De theorie van objectivisme gaat ervan uit dat we het deksel dicht kunnen houden door uitsluitend te vertrouwen op ons gezond verstand en feiten; op logica en gegevens die niet kunnen worden beïnvloed door subjectieve verlangens. In deze manier van denken is de functie van de geest en de zintuigen niet: ons in contact brengen met de wereld, maar om die wereld op afstand te houden, zodat onze kennis niet zal worden bezoedeld.

In het objectivisme wordt subjectiviteit gevreesd, niet alleen omdat het dingen besmet, maar omdat het een relatie legt tussen die dingen en onszelf, en relaties zijn ook besmettend. Als iets ophoudt een object te zijn en een vitaal, interactief deel van ons leven wordt – of het nu een kunstwerk is, de inheemse bevolking van een land, of een ecosysteem – zou het grip op ons kunnen krijgen, ons kunnen beïnvloeden, en aldus de zuiverheid van onze kennis opnieuw kunnen bedreigen.

Zo weerhoudt het door angst aangedreven objectivisme ons ervan om relaties aan te gaan met de dingen van deze wereld. De werkwijze is eenvoudig: als we ergens afstand van nemen, wordt het een object; wanneer het een object wordt is het levenloos; en als het levenloos is, kan het ons niet raken of veranderen, zodat onze kennis van het ding zuiver blijft.

In het objectivisme wordt iedere vorm van kennen die subjectieve betrokkenheid veronderstelt tussen de kenner en het gekende, beschouwd als primitief, onbetrouwbaar en zelfs gevaarlijk. Het intuïtieve wordt bespot als irrationeel, oprechte gevoelens worden afgedaan als sentiment, de verbeelding wordt beschouwd als chaotisch en onsystematisch en het vertellen van verhalen krijgt het etiket anekdotisch en zinloos.

Daarom staan muziek, beeldende kunst en dans onderaan in de academische pikorde en de exacte wetenschappen aan de top. Daarom beklemtonen onderzoekers uit de 'softe' vakdisciplines objectivisme meer dan nodig is; literatuurprofessoren die liever bijwoorden tellen dan dat ze betekenissen onderzoeken, psychologen die menselijke gedragingen zo analyseren dat het lijkt alsof de mens niet meer innerlijk leven heeft dan een stuk piepschuim.

Jaren geleden verklaarde Alfred North Whitehead dat 'levenloze ideeën' de pest waren van het hoger onderwijs, dat ze het lesgeven en leren van zowel leraren als studenten verdoofden.⁶ Maar voor het objectivisme is het enige goede idee een levenloos idee, iets wat net als het topstuk van de collectie van een vlinderverzamelaar niet langer ongrijpbaar is en vrij rond vliegt, maar in een doosje zit, vastgepind en voorzien is van een etiket. Deze manier van kennisconstructie kan de wereld levenloos maken. Maar dat, zeggen de voorstanders, is een geringe prijs die je betaalt voor objectieve waarheid.

Ik weet dat het streven naar objectivisme voor een deel voortkwam uit de wens om ons te redden van de kwaden van de niets ontziende subjectiviteit. De slachtoffers van de Zwarte Dood zouden erbij gebaat zijn geweest als zij de objectieve kennis hadden gehad dat hun lijden werd veroorzaakt door vlooien van geïnfecteerde ratten, niet door hun zonden tegen God. De talloze vrouwen die op de brandstapel terecht kwamen omdat men dacht dat ze heksen waren, zijn voorbeelden van de wreedheden waartoe subjectiviteit kan leiden.

Objectivisme was een poging om waarheid een steviger basis te geven dan de grillen van vorsten en priesters, en daar kunnen we dankbaar voor zijn. Maar de geschiedenis ironisch, en het objectivisme heeft een nieuwe versie voortgebracht

van hetzelfde kwaad dat ze wilde bestrijden. Twee voorbeelden: de opkomst van de moderne dictatuur en de aard van de hedendaagse oorlogvoering.

Er is veel bewijs voor de stelling dat het objectivisme, dat bedoeld was om mensen te bevrijden uit de klauwen van macht en willekeur, soms heeft samenge-spannen met andere krachten om de moderne mens over te leveren aan de klauwen van het totalitarisme. Toen men ervan overtuigd was dat er op alle vragen objectieve antwoorden waren en er specialisten opdoken die deze antwoorden graag wilden geven, begonnen mensen hun eigen kennis te wantrouwen en zich tot experts te wenden als ze iets zeker wilden weten. Zo was de weg bereid voor politieke leiders die de macht grepen op momenten van maatschappelijke kwetsbaarheid en daarbij verkondigden: 'Ik ben de enige die de waarheid kent en jullie zal redden! Kom erbij en volg mij!'

De wreedheden van de moderne oorlogvoering zijn eveneens het resultaat van op hol geslagen objectivisme, net als de wreedheden van de heksenjacht het gevolg waren van de krankzinnig doorgevoerde subjectiviteit. Veel Amerikanen vonden de Golfoorlog acceptabel, of zelfs goed, omdat die werd uitgevochten met technologische middelen die hen in staat stelden anderen geweld aan te doen op afstanden waarbij zijzelf buiten schot bleven. Er zijn tienduizenden Irakezen gedood in de Golfoorlog, maar we kregen alleen vage beelden van destructie te zien – beelden die door de Amerikaanse televisiekijkers in het hele land met instemming werden bekeken, omdat ze dankbaar waren met het vermogen om op afstand te doden.

Vergelijk dat met de oorlog in Vietnam, waar man tegen man gevochten moest worden, subjectief, een oorlog die aanzienlijk minder populair was bij het Amerikaanse volk dan de objectivistische oorlog in het Perzische Golfgebied. In Vietnam stonden de soldaten oog in oog met de vijand, Amerika werd geconfronteerd met de dood van vijftigduizend landgenoten, en men zonk weg in een nationaal moeras van schuld en verdriet. Toen president Bush verklaarde dat de overwinning in de Golfoorlog het eindelijk mogelijk had gemaakt om 'het Vietnamsyndroom van ons af te schudden', vierde hij de overwinning van objectieve onthechting op subjectieve intimiteit.

Waarom gaat objectivisme samen met totalitarisme en geweld? Van het begin af aan is de objectivistische drijfveer meer geweest dan een zoektocht naar waarheid: het was een door angst geïnspireerde overkill van de subjectiviteit die de premoderne wereld tot een gevaarlijke plek had gemaakt. Het objectivisme was niet tevreden met enkel grenzen stellen aan de subjectiviteit om de verspreiding ervan te stoppen. Het was erop gericht de kiem van persoonlijke gevoelens te doden om objectieve waarheid te waarborgen – zoals dictators dissidenten doden om de 'openbare orde' te bewaren en krijgsheren de vijand doden om 'vrede' te bereiken.

'Het zelf doden' is geen beeld dat ik bedacht heb. Het is te vinden in de kern van de objectivistische literatuur. Een eeuw geleden, toen objectivisme tot volle bloei kwam, schreef de filosoof Karl Pearson een invloedrijk boek met de titel *The Grammar of Science*, waarin hij een klassiek pleidooi hield voor objectieve kennis, en redeneerde dat 'de gewoonte om een oordeel te baseren op (...) feiten die niet beïnvloed zijn door persoonlijke gevoelens, kenmerkend is voor wat een wetenschappelijk instelling mag worden genoemd.'⁷

Helaas maakte Pearson in zijn pleidooi een Freudiaanse vergissing: 'De wetenschapper dient boven alles te streven naar de eliminering van persoonlijke gevoelens uit zijn oordeel.'⁸ Sommige mensen zouden dit een dubbelzinnige formule-

ring noemen, maar ik noem het een profetie: in de eeuw die volgde op het schrijven van Pearson heeft het objectivisme veel succes gehad met het elimineren van het persoonlijke, als een student moet vragen of hij 'ik' mag gebruiken in een autobiografie.

Mijn verweer tegen het objectivisme is tot nu normatief geweest: het objectivisme is bang voor zowel de kennisverwerving als voor het gekende, zet persoonlijke gevoelens en de wereld tegenover elkaar en vervormt ons contact met ons vakgebied, onze leerlingen en onszelf. Maar tegen deze manier van kennisconstructie kan een nog veel overtuigender bezwaar worden ingebracht: het geeft geen betrouwbaar beeld van hoe kennis werkelijk tot stand komt, zelfs niet door de kern van de wetenschap zelf.

Geen wetenschapper leert de wereld kennen uitsluitend door die op afstand te houden: als we er ooit in zouden slagen om een muur te bouwen tussen de kenner en het gekende, zouden wij geen andere informatie hebben dan alleen die over de muur. De wetenschap vereist dat we ons met de wereld inlaten, vraagt om een daadwerkelijke ontmoeting tussen de kenner en het gekende. Die ontmoeting kent momenten van afstandelijkheid, maar het zou geen ontmoeting zijn als er niet ook momenten van nabijheid zouden zijn.

Elke vorm van kennisverwerving is relationeel en wordt aangemoedigd door een verlangen naar dieper contact met wat wij kennen. Waarom bestudeert een historicus het 'dode' verleden? Om te onthullen hoeveel daarvan vandaag nog in ons leeft. Waarom bestudeert een bioloog de 'zwijgende' wereld van de natuur? Om ons haar stem te horen zeggen hoezeer wij verweven zijn in de ecologie van het leven. Waarom bestudeert een literatuurwetenschapper de wereld van de 'fictie'? Om ons te tonen dat feiten nooit begrepen kunnen worden zonder verbinding met de verbeelding.

Kennisverwerving is hoe we in contact komen met het niet beschikbare andere, met werkelijkheden die ons zouden ontgaan als we het weefsel van kennis niet zouden hebben. Iets leren kennen is de menselijke manier om contacten aan te gaan en om tijdens dat proces ontmoetingen te hebben en ideeën uit te wisselen die ons leven onvermijdelijk zullen veranderen. De kern van kennisverwerving is contact hebben.

Het inmiddels beroemde verhaal van de biologe Barbara McClintock is een illustratie van het feit dat we kennis verwerven door contact te leggen met de wereld, niet door ons ervan af te scheiden. McClintock, die in 1992 op negentigjarige leeftijd overleed, werd al vroeg in haar loopbaan gefascineerd door het mysterie van de genetische transpositie. Hoewel haar onderzoek vaak werd bekritiseerd omdat het te onorthodox zou zijn zette ze haar werk voort en deed ze ontdekkingen die het beeld van de moderne genetica grondig veranderden. In 1983 werd ze onderscheiden met de Nobelprijs.

McClintock objectiverde haar onderwerp niet en benaderde het niet volgens de regels die voorschrijven dat ze het moest analyseren tot afzonderlijke gegevens. In plaats daarvan benaderde ze het genetisch materiaal met het idee dat het het best kon worden begrepen als een samenhangend complex van verschijnselen. Iemand schreef: 'McClintock deed de cruciale ontdekking dat de genetica van levende organismen complexer en onderling afhankelijker is dan iedereen had gedacht. Door te observeren hoe genen functioneren in hun samenhang en ze niet te beschouwen als geïsoleerde eenheden, ontdekte ze dat stukjes van genen zich over chromosomen kunnen verplaatsen.'⁹

Toen Evelyn Fox Keller mevrouw McClintock interviewde om haar biografie te kunnen schrijven, werd duidelijk dat het haar uitgangspunt was dat er een samenhang bestond die verder ging dan de relatie tussen genen: het omvatte de relatie tussen de genen en de wetenschapper die deze bestudeerde.

Keller wilde weten wat McClintock in staat stelde dieper in de geheimen van de genetica door te dringen dan haar collega's. Het antwoord van McClintock, zegt Keller, was simpel. Ze vertelde ons telkens weer dat je de tijd moet nemen om te kijken, het geduld moet hebben om 'te horen wat het materiaal je te zeggen heeft' en de openheid om 'het tot je te laten komen'. Boven alles moet je 'gevoel hebben voor het organisme'.¹⁰

Natuurlijk onderscheidde het onderzoek van McClintock zich ook door nauwkeurige analyses en gedegen feitenmateriaal; zonder dat wint men geen Nobelprijs. Maar gegevens, logica en de afstand die zij scheppen, zijn slechts de ene pool van de paradox van belangrijk wetenschappelijk onderzoek. Als McClintock, aantoonbaar de grootste bioloog van de twintigste eeuw, gevraagd wordt wat kern is van haar manier van kennisverwerving, gebruikt zij onveranderlijk de taal van relaties, verbondenheid en contact. Een commentator zei eens: 'McClintock vergaarde waardevolle kennis door zich empathisch op te stellen ten opzichte van haar maïsplanten, door op te gaan in hun wereld en de grens tussen waarnemer en object over te gaan'.¹¹

Keller vat McClintocks genialiteit, en de genialiteit van al het grote kennen, samen in een enkele, verhelderende zin: McClintock bereikte in haar relatie tot maïsplanten 'de hoogste vorm van liefde, liefde die intimiteit toestaat zonder verschillen te negeren'.¹²

Deze opmerkelijke woorden beschrijven niet alleen de kern van McClintocks wetenschap, maar ook de kern van al het authentieke contact dat een mens kan hebben: met de geschiedenis, met de natuur, met andere mensen, met spiritualiteit. Deze wijze van kennen en leven gaat voorbij de angst voor de ander, heeft respect voor en zelfs behoefte aan het andere.

Het werkelijke doel van het objectivisme is niet om de waarheid te vertellen over kennisverwerving, maar om onze zelfverheerlijkende mythe in stand te houden dat kennis macht is en dat we de wereld kunnen regeren met die macht. Mensen liegen vaak in een poging hun angst te ontkennen. Objectivisme liegt zowel over onze kennis als over onze macht, in de hoop de aandacht af te leiden van het verontrustende bewijsmateriaal dat voor ons ligt: we regeren de wereld niet, we vernietigen haar.

De hedendaagse kennis heeft ons in staat gesteld de wereld te manipuleren, niet om haar lot te bepalen (om van ons eigen lot maar niet te spreken). Iedere dag dat het ecosysteem afsterft en ons menselijke systeem faalt, wordt dit duidelijker. Door afstand te scheppen tussen ons en de wereld heeft het objectivisme ons aanzet tot acties die zo lijnrecht tegenover de werkelijkheid staan dat een ramp onvermijdelijk lijkt. Objectivisme, ver verwijderd van de waarheid over hoe we kennis verwerven, is een mythe die bedoeld is om onze steeds vager wordende fantasieën over wetenschap, technologie, macht en controle te voeden.

Als we door onze angst heen durven te gaan, en kennisconstructie als een daad van liefde zien, zouden we misschien onze illusie van controle op kunnen geven en contact kunnen aangaan met het andere in de wereld. Door onze plek te vinden in het ecosysteem van de werkelijkheid kunnen we misschien duidelijker zien welke maatregelen bijdragen aan het leven en welke niet. Op die manier kunnen

we een meer wezenlijke bijdrage leveren aan ons eigen lot en dat van de wereld dan we doen in onze gedrevenheid om te controleren. Deze relationele wijze van kennisverwerving – waarbij liefde angst wegneemt en controle vervangen wordt door het in verbondenheid scheppen – is een manier van kennisconstructie die ons vermogen tot contact waarop goed lesgeven berust, kan herstellen.

Wees niet bang

Angst is overal – in onze cultuur, onze instellingen, onze leerlingen, en in onszelf – en het sluit ons overal van af. We zijn omringd door en doordrongen van angst. Hoe kunnen wij die angst overstijgen en weer contact maken met de werkelijkheid, ter wille van het lesgeven en het leren? De enige mij bekende weg die ons in die richting zou kunnen leiden is de weg van de spiritualiteit.

Angst is zo fundamenteel voor de mens dat alle grote spirituele tradities voortkomen uit een poging om het effect van angst op ons leven te overwinnen. In verschillende bewoordingen zenden ze dezelfde belangrijke boodschap uit: ‘Wees niet bang’. Hoewel deze stromingen verschillen in de wijze waarop zij voorstellen angst te overwinnen, bieden ze allemaal hetzelfde hoopvolle perspectief: we kunnen ontsnappen aan de verlamming van angst en een staat van genade bereiken waarin ontmoetingen met het andere geen bedreiging vormen maar ons leven verrijken.

Het is belangrijk om zorgvuldig vast te stellen wat de kern van die boodschap inhoudt. ‘Wees niet bang’ betekent niet dat we geen angst zouden mogen *hebben* – een dergelijk advies zouden we kunnen afdoen als een onmogelijke eis tot perfectie. ‘Wees niet bang’ houdt daarentegen in dat wij onze angst niet hoeven te *zijn*, wat iets heel anders is.

Als jonge leraar snakke ik naar de dag dat ik mijn vak zo goed zou beheersen, dat ik zo ervaren en kundig zou zijn dat ik elke willekeurige klas zou kunnen binnenlopen zonder angst. Maar nu ik achter in de vijftig ben, weet ik dat die dag nooit zal komen. Ik zal altijd angst hebben, maar ik hoef mijn angst niet te zijn omdat er andere plaatsen in mijn innerlijke landschap zijn van waaruit ik kan spreken en handelen.

Elke keer als ik een klas binnenloop, kan ik een plek in mezelf kiezen waaruit mijn lesgeven voortkomt, net zoals ik een plek in mijn leerlingen kan kiezen waarop dat lesgeven is gericht. Ik hoef geen les te geven vanuit een plek die angst aanjaagt: ik kan lesgeven vanuit nieuwsgierigheid, hoop, empathie of eerlijkheid, dingen die net zo reëel voor me zijn als mijn angsten. Ik mag angst hebben, maar ik hoef die angst niet te zijn als ik bereid ben om ergens anders te gaan staan in mijn innerlijk landschap.

Wij verlangen naar een andere plek om te staan en ik weet geen betere beschrijving van dat verlangen dan het gedicht van Rilke dat ik citeerde aan het begin van de inleiding:

*Ach, niet afgesneden te zijn,
niet door de dunste wand
buitengesloten te zijn van de wet der sterren.
Het innerlijke? Wat is het
dan die hevig bewogen hemel
waardoor vogels suizen, die de diepte heeft
van de krachtige wind waarin wij terugkeren.*

(Vrij naar Rainer Maria Rilke)¹³

‘Afgesneden’ is de toestand waarin we gewoonlijk verkeren. Maar er is in ons een voortdurend verlangen naar contact, een hunkering: – ‘Ach’ – om te leven zonder de dunste wand tussen onze ziel en verre sterren, tussen onszelf en het andere in de wereld. We verlangen naar contact met de ander omdat we weten dat we ons dan beter thuis zouden voelen in ons leven en geen vreemden voor elkaar of deze aarde zouden zijn.

Maar het ‘thuiskomen’ waarvan Rilke spreekt, verschilt in twee opzichten van ons conventionele beeld van ‘thuis’. In de eerste plaats gaat het over het innerlijk, niet het uiterlijk. Dit thuis is geen plek die wij kunnen bezitten. Om diezelfde reden kunnen we er echter ook niet uit worden verbannen en kan het ons niet worden ontstolen. Waar we ook zijn, in wat voor situatie we ons ook bevinden en hoeveel hindernissen we ook op onze weg tegenkomen, we kunnen altijd thuiskomen door ons eenvoudigweg naar binnen te richten.

In de tweede plaats is het thuis dat we vinden als we ons naar binnen richten geen afgesloten en bekrompen plek waar we ons kunnen verbergen, waar we niets kunnen zien en niet gezien kunnen worden. Dit huis is zo open en ruimtelijk als de hemel zelf. Hier zijn we thuis met meer dan onze vertrouwde gedachten en mensen die net zo denken als wij. We zijn thuis in een universum dat zowel de kleinheid van het ‘ik’ als de uitgestrektheid van het ‘niet-ik’ omvat, en dat doet met volmaakt gemak. In dit huis kennen wij onszelf niet als een geïsoleerd deeltje dat wordt bedreigd door de rest van het universum, maar als een integraal deel van het grote netwerk van het leven. Door dat te weten, kunnen we voorbij de angst op weg gaan naar volledigheid.

Mijn antwoord op de vraag: ‘Hoe kunnen we de angst die onze verbondenheid vernietigt achter ons laten?’ is: ‘Door de verbondenheid te herstellen die angst wegneemt.’ Ik realiseer me dat dit een cirkelredenering is maar dat is precies zoals het spirituele leven zich beweegt, in cirkels die geen begin of einde hebben, en waar, zoals T.S. Eliot schreef: wij ‘komen aan waar we vertrokken zijn/En leren die plek voor het eerst kennen.’¹⁴ De enige vraag is of we ervoor kiezen om buiten de cirkel te staan of erin.

Hoe komen we in die cirkel terecht? Wat zal ervoor zorgen dat we, wanneer we in de greep van de angst zijn die ons afgesneden houdt, anderen de hand bieden? De waarheid is dat de cirkel zich al in ons bevindt.

In de menselijke psyche rennen schijnbare tegenstellingen voortdurend achter elkaar aan in cirkels: liefde en haat, lachen en huilen, angst en verlangen. Onze intense angst om contact te maken en de uitdaging die dat met zich meebrengt, wordt achterna gezeten door een even sterk verlangen naar contact en de troost die dat contact geeft. Ondanks alle angstige pogingen die we ondernemen om ons te beschermen door afstand te houden, verlangt de menselijke ziel eeuwig naar

contact: 'Ach, niet afgesneden te zijn.' We kunnen binnentreden in de cirkel die zich al in ons bevindt door ons over te geven aan de verlangens die vlak achter onze angsten aan lopen, of daar vlak vooruit.

Soms is een kleine stap genoeg. In een groep ervaren leraren die lesgeven aan het voortgezet onderwijs waarmee ik twee jaar heb gewerkt zat een leraar die techniekles gaf. Hij was ruim een meter negentig lang, honderdtien kilogram zwaar, atletisch gebouwd en had een diepe stem. Niemand had ooit gedacht dat die man bang was, hijzelf ook niet.

De rector van zijn school had er al jaren bij hem op aangedrongen dat hij in de zomervakantie een cursus techniek moest gaan volgen. Het lesprogramma techniek, zei de rector, moest worden gemoderniseerd, en snel ook, anders zouden de leerlingen in het verleden blijven steken.

Onzin, zei de leraar die niet bang was. De techniek waar ze op die cursus prat op gaan, is waarschijnlijk gewoon een modegril. En zelfs als dat niet zo is, moeten scholieren eerst de basisvaardigheden leren: met materialen en gereedschappen leren werken. Er zal later genoeg tijd zijn om de uitwerkingen van de techniek te leren.

De leraar en de rector raakten gevangen in een vicieuze cirkel van eisen en weigeringen, waarbij ze zich steeds meer aan elkaar gingen ergeren. De verhouding tussen hen werd vijandig en gespannen. Toen de techniekleraar deelnam aan onze groep lag dat conflict hem al zwaar op de maag.

Op een dag kwam hij naar de bijeenkomst en vertelde ons dat de cirkel doorbroken was. Zijn rector had hem bij zich geroepen en nog eens van hem geëist dat hij die cursus zou doen. Dit keer hemelde de leraar niet het traditionele leerplan op, zoals altijd, maar keek hij de rector aan en zei: 'Ik wil nog steeds niet naar de cursus, maar nu weet ik waarom. Ik ben bang - bang dat ik iets niet begrijp, bang dat ik niet meer bij ben op mijn vakgebied, bang dat ik als leraar uit de tijd ben.'

Het was even stil, en toen zei de rector: 'Ik ben ook bang. Laten we samen naar de cursus gaan.'

Dat deden ze, en hun vriendschap bloeide weer op. Nu heeft de techniekleraar het gevoel dat hij vooruitgang boekt in het moderniseren van zijn leerplan en dat hij zijn vak nieuw leven inblaast.

De doorbraak bij deze leraar vond niet plaats omdat hij een nieuwe lesmethode ging gebruiken; in feite had het er niet zozeer mee te maken dat hij iets *deed*. Zijn doorbraak kwam door een nieuwe manier van *zijn*, door het besef dat hij bang kon zijn, maar niet die angst hoefde te zijn, dat hij kon spreken en handelen vanuit zijn eerlijkheid om toe te geven dat hij bang was, in plaats van te handelen uit de angst zelf.

De techniekleraar toonde respect voor een verlangen dat vlak achter zijn angst zat, of er vlak voor: het verlangen om niet afgesneden te zijn van de rector, zijn leerlingen, de wereld van zijn werk of zijn bezieling voor het leraarschap. Soms is het zo eenvoudig om je angst te overwinnen.

Hoofdstuk III

De verborgen heelheid

Paradoxen in lesgeven en leren

In alle zichtbare dingen
is er een onzichtbare vruchtbaarheid,
een gedempt licht,
een zachtmoedige naamloosheid,
een verborgen volledigheid.
Deze mysterieuze Eenheid en Integriteit
is Wijsheid, de Moeder van alles,
Natura naturans.

Thomas Merton, *Hagia Sophia*¹

Denken over de wereld in samenhang

De levenswijze zonder binding of samenhang, die het lesgeven en leren ondermijnt, is voor een deel gebaseerd op angst. Maar zij houdt ook verband met onze Westerse neiging om in tegenstellingen te denken, een manier van denken die gebrek aan binding en samenhang tot een intellectuele deugd verheft. Dit is zozeer een deel van onze cultuur geworden dat we er zelden in slagen om eraan te ontsnappen. En mijn eigen woorden vormen hiervoor het bewijs.

In de voorgaande hoofdstukken heb ik geprobeerd een aantal onevenwichtigheden te corrigeren in de manier waarop wij het lesgeven benaderen. Om onze overdreven aandacht voor technische vaardigheden te corrigeren, legde ik de nadruk op de identiteit en integriteit van de leraar. Om onze obsessie voor objectieve kennis te corrigeren, brak ik een lans voor subjectieve betrokkenheid. Om onze al te grote waardering voor de macht van het intellect te corrigeren, benadrukte ik de kracht van het gevoel om de geest tot zwijgen te brengen of te bevrijden.

Het was mijn bedoeling om de balans in evenwicht te brengen. Maar in een cultuur die tegenstellingen benadrukt, is dat moeilijk zonder de schaal naar de andere kant te laten doorslaan. Als ik de verwaarloosde kant van de balans bepleit, dan kan ik bijvoorbeeld ten onrechte voor iemand worden gehouden die een gebrek aan technische vaardigheden niet zo erg vindt, en er bij docenten op aandringt vooral 'zichzelf te zijn'; iemand die gelooft dat er geen enkel criterium bestaat voor de waarheid behalve 'wat je denkt dat waar is'; iemand die denkt dat je je niet hoeft te bekommeren over de inhoud van je gedachten, zolang je maar 'met anderen deelt wat je voelt'.

Het is duidelijk (hoop ik!) dat dit een karikatuur is van wat ik gezegd heb. Maar we karikaturiseren voortdurend omdat we niet getraind zijn om beide kanten van een zaak te laten zien en al evenmin om naar twee kanten van een zaak tegelijk,

als het ware met beide ogen, te kijken. Het probleem ligt dieper dan de slechte gewoonte die sommigen van ons hebben om altijd in competitief debat te gaan: zeg mij wat jouw stelling is en ik zal een manier vinden, eerlijk of gespeeld, om het omgekeerde te bepleiten. De oorsprong hiervan is dat we door een analytische bril naar de wereld kijken. We zien alles als dit of dat, plus of min, aan of uit, zwart of wit; en we fragmentariseren de werkelijkheid tot een eindeloze serie of-of beslissingen. Samengevat: we denken de wereld uit elkaar.

Deze manier van denken, evenals denken op afstand, heeft ons veel macht gegeven. En zoals ik respect heb voor de kracht van objectiviteit, op de juiste wijze begrepen, zo respecteer ik de kracht van analyse – op de manier die haar toekomt. Ik heb gebruik gemaakt van analytische middelen om mijn stelling in dit boek te ontwikkelen, en het principe van het merkwaardige stuk techniek waarop ik nu schrijf, is gebaseerd op miljoenen en miljoenen of-of beslissingen. Zonder binaire logica zouden we geen computers hebben en ook veel van wat de moderne wetenschap ons heeft opgeleverd moeten missen.

Maar ondanks alle macht die het of-of denken ons geschonken heeft in wetenschap en techniek, heeft het ons tevens een gefragmenteerd beeld van de werkelijkheid opgeleverd, een beeld dat fataal is voor de heilheid en het wonder van het leven. Ons probleem is vergroot door het feit dat deze manier van kennisverwerking op bijna elk gebied de standaard is geworden. Dit ondanks het feit dat ze ons misleidt en verraadt als we haar toepassen op de eeuwige problemen van het menszijn die buiten het bereik van de logica liggen.

Hoe kunnen we aan de greep van het of-of denken ontkomen? Hoe zou het zijn om 'de wereld bij elkaar te denken', niet om afstand te doen van de logica op momenten dat we die kunnen gebruiken, maar om een ruimere manier van denken te ontwikkelen die ons vermogen tot verbinding ondersteunt, de soort van verbinding waar goed leraarschap van afhangt?

Niels Bohr, een natuurkundige die de Nobelprijs won, formuleerde een stelling waarop ik mijn betoog wil bouwen: 'Het tegengestelde van een ware bewering is een onware bewering, maar het tegengestelde van een diepe waarheid kan een andere diepe waarheid zijn.'²

In een paar goedgekozen woorden definieert Bohr een idee dat van essentieel belang is voor het denken over de samenhangende wereld: het idee van de paradox. In bepaalde gevallen wordt de waarheid niet gevonden door de wereld te splitsen in of-of, maar door haar in haar samenhang te aanvaarden in *en-en*. Soms is de waarheid een samengaan van schijnbare tegenstellingen en als we die waarheid willen leren kennen, moeten wij die tegenstellingen aanvaarden als één geheel.

In de empirische wereld, zoals Bohr duidelijk maakt, moeten we keuzes maken tussen waar en onwaar, keuzes die gebaseerd moeten zijn op feiten en redeneringen. Als het de vraag is of een bepaalde boom een eik of een esdoorn is, kunnen we met zekerheid weten dat hij niet allebei kan zijn en dat de soort bepaald kan worden door kenmerken die empirisch vast te stellen zijn.

Bohr noemt nog een kennisgebied waar de binaire logica ons misleidt. Dat is het gebied van de 'diepe waarheid', waar we, als we willen weten wat van essentieel belang is, moeten ophouden de wereld te zien in losse onderdelen en weer moeten leren over haar te denken als één geheel.

Diepe waarheid is, anders dan empirische feiten, het materiaal waaruit paradoxen zijn samengesteld. Maar diep hoeft niet exotisch of esoterisch te betekenen.

We komen die paradoxale diepzinnigheden iedere dag tegen, gewoon omdat we mens zijn, want wij zijn zelf ademende paradoxen. In feite is de ademhaling zelf ook een paradox, omdat inademen en uitademen beide nodig zijn om volledig te zijn.

De eerste twee hoofdstukken van dit boek staan vol alledaagse waarheden over lesgeven die alleen kunnen worden uitgedrukt als een paradox.

- De kennis die ik heb opgedaan in dertig jaar lesgeven gaat hand in hand met het gevoel een beginner te zijn bij iedere start van een nieuwe les.
- Mijn innerlijke en onzichtbare gevoel van identiteit wordt, zelfs voor mijzelf, pas duidelijk als die zich manifesteert in ontmoetingen met het uiterlijke en zichtbare 'andere'.
- Goed leraarschap komt voort uit identiteit, niet uit technische vaardigheden. Maar als ik mijn identiteit toesta me te laten leiden naar een integrale techniek, kan die techniek mij helpen om mijn identiteit vollediger uit te drukken.
- Lesgeven vindt altijd plaats daar waar het persoonlijke en het publieke samenkomen. Als ik goed les wil geven, moet ik leren mijn positie in te nemen op het kruispunt van deze tegenstellingen.
- Het intellect werkt samen met het gevoel dus als ik wil dat mijn leerlingen hun geest voor mij openstellen, moet ik ook de deur naar hun gevoelens openen.

Geen van deze waarheden over lesgeven kan worden gezien als een simpele of-of stelling, hoewel we dat in onze academische cultuur constant proberen te doen. Als ik met leraren praat over de angst die studenten meebrengen naar de collegezaal en hoe die angst hun vermogen om te leren verlamt, is er altijd wel iemand die kritisch opmerkt: 'Oh, je wilt dat we therapeuten worden in plaats van docenten.'

Nee, dat is niet wat ik wil. Wat ik wil is een rijkere, meer paradoxale instructie- en leerstrategie dan het binaire denken toelaat, een strategie waarin het paradoxale samengaan van denken en voelen is opgenomen, of we die paradox nou leuk vinden of niet.

Achter dat kritische commentaar zit een aangeleerd onvermogen om te zien dat het intellect en het gevoel samenwerken in onze leerlingen en onszelf. Ze kunnen niet gescheiden worden behandeld, het ene door de professor, het andere door de therapeut. Als iemand gezond en heel is, dan zijn hoofd en hart en-en en niet of-of. Lesgeven dat die paradox recht doet, kan ertoe bijdragen dat wij allemaal vollediger worden.

Als de dingen uit elkaar vallen

Er is training voor nodig om de wereld te zien zonder binding of samenhang omdat we geboren zijn met een instinctief vermogen om tegenstellingen bij elkaar te houden. Kijk eens hoe een kind zijn dag doorbrengt en je zult zien dat rust en actie, gedachten en gevoelens, lachen en huilen nauw en onafscheidelijk met elkaar verbonden zijn.

In een kind vermengen de tegenstellingen zich en roepen zij elkaar op zoals in- en uitademing in elkaar overvloeien. Maar het gemak waarmee we paradoxen accepteren, wordt ons snel afgeleerd. Al in het begin van onze reis naar de volwas-

senheid krijgen wij te horen dat ons leven afhangt van ons vermogen om het te ontleden en onderscheid te maken tussen de verschillende onderdelen.

Het vermogen om onderscheid te maken is belangrijk – maar alleen daar waar we in de problemen komen als we het niet doen. Een kind moet het verschil leren tussen heet en koud om te voorkomen dat het zich bezeert en het verschil tussen goed en kwaad om te voorkomen dat het anderen pijn doet. Maar het is net zo belangrijk dat wij ons vermogen vasthouden (of terugwinnen) om de paradox te accepteren op een moment dat een onderscheid ons in de problemen zou brengen – het soort problemen dat we krijgen als we de volwassen wereld binnengaan zonder scheiding tussen verstand en gevoel, privé en beroepsmatig, schaduw en licht.

Wij splitsen tegenstellingen op een zo natuurlijke manier dat we niet beseffen welke prijs we voor die gewoonte betalen. De polen van een paradox zijn als de polen van een batterij: verbind ze met elkaar en ze geven energie, verbreek de verbinding en de stroom stopt. Als we elk van de gekoppelde diepe waarheden van ons leven scheiden, worden beide polen levenloze schimmen van zichzelf en worden wij net zo levenloos. Een levende paradox uit elkaar halen heeft hetzelfde effect op ons intellectuele, emotionele en spirituele welzijn als de beslissing om in te ademen zonder ooit weer uit te ademen zou hebben op onze lichamelijke gezondheid.

Laten we eens kijken naar onze paradoxale behoefte om ons zowel af te zonderen als deel uit te maken van een gemeenschap. Het is de bestemming van de mens om met anderen te leven: zonder een rijk en inspirerend netwerk van relaties verdorren we en gaan we dood. Dit bedoel ik niet metaforisch. Het is een klinisch feit dat mensen zonder relaties vaker ziek zijn en minder snel herstellen dan mensen die omringd worden door familie en vrienden.

Tegelijkertijd zijn we ervoor bestemd om afgezonderd te zijn. Ons leven kan rijk zijn aan contacten, maar het menselijk zelf blijft een in zichzelf gekeerd mysterie dat een ander mens kan kennen of betreden. Als we tekortschieten in het accepteren van ons ultieme alleenzijn en de betekenis van ons leven uitsluitend zoeken in relatie tot anderen, verdorren we en gaan we dood. Gerichtheid op de ander kan ons heel goed van dienst zijn in bepaalde rollen of bepaalde fasen in ons leven, maar als we gezond en heel willen blijven, moeten we hoe verder we op weg zijn naar het grote mysterie vertrouwd raken met de gedachte dat we wezenlijk alleen zijn.

Onze oprechte en tegengestelde behoefte aan zowel afzondering als contact vormt een belangrijke paradox. Als deze twee aspecten van ons bestaan die beide van wezenlijk belang voor ons leven zijn, uit elkaar worden gehaald, verworden zij tot schimmen van zichzelf. Afzondering zonder de tegenpool van een leven met anderen biedt niet langer de ervaring van een rijk en bevredigend innerlijk leven, maar verandert in eenzaamheid en isolatie. Echter: een leven met anderen zonder de tegenpool van afzondering is niet langer een inspirerend netwerk van relaties, maar laat ons opgaan in de massa, in een vervreemdend geroezemoes van teveel mensen en teveel lawaai.

Dietrich Bonhoeffer zei: 'Laat [degene] die niet alleen kan zijn oppassen voor de gemeenschap. Laat [degene] die geen deel is van een gemeenschap oppassen om alleen te zijn.'³ In een cultuur die paradoxen verbreekt, weten weinig mensen wat de rijke dialectiek van afzondering en deel van een gemeenschap uitmaken hen te bieden heeft; ze weten alleen wat het is om dagelijks heen en weer te worden geslingerd tussen eenzaamheid en de grote massa.

We hebben zelfs psychologische technieken om die ervaring te versterken. Ik doel hierbij op de psychologische testen die we gebruiken, of misbruiken, om onszelf in te delen in 'persoonlijkheidstypen'. Ben ik introvert of extravert, naar binnen of naar buiten gericht, intuïtief of zintuiglijk, vrouwelijk (en gericht op sociale contacten) of mannelijk (en gericht op concurrentie)? We stoppen onszelf in of-of hokjes, of worden daar door anderen in gestopt, en weigeren om de paradoxale aard van de mens te accepteren.

De onderwijswereld zoals wij die kennen zit vol met gebroken paradoxen – en met levenloze resultaten:

- We scheiden hoofd van hart. Resultaat: hoofden die niet weten hoe ze moeten voelen en harten die niet weten hoe ze moeten denken.
- We scheiden feiten van gevoelens. Resultaat: kale feiten die de wereld afstandelijk maken en oppervlakkige gevoelens die de waarheid reduceren tot hoe je je vandaag voelt.
- We scheiden theorie van praktijk. Resultaat: theorieën die weinig met het leven te doen hebben en een praktijk die niet op begrip gebaseerd is.
- We scheiden lesgeven van leren. Resultaat: leraren die praten maar niet luisteren en leerlingen die luisteren maar niet praten.

Paradoxaal denken vereist dat we een wereldbeeld omarmen waarin tegenstellingen zijn verenigd zodat we de wereld als één geheel kunnen zien. Een dergelijk wereldbeeld wordt niet gekenmerkt door meedogenloos realisme of door sentimentele romantiek maar eerder door een creatieve synthese van die twee.

Het resultaat is een wereld die complexer en verwarrender is dan de eenvoudige wereld van of-of, maar de of-of eenvoud is doodsaaï. Als we de dingen in gedachten koppelen, brengen wij de levenskracht terug in de wereld, in onze leerlingen en in onszelf.

Onze grenzen en mogelijkheden

Een paradox is niet alleen een abstracte manier van kennen. Het is een manier van kijken waardoor we meer kunnen leren over het innerlijk waaruit goed leraarschap uit ontstaat.

In workshops over lesgeven en leren nodig ik docenten vaak uit om door de bril van de paradox naar hun eigen lespraktijk te kijken. Ik vraag elk van hen om een korte beschrijving te geven van twee recente momenten in een les: een moment waarop alles zo goed ging dat je wist dat je een geboren leraar was, en een moment waarop alles zo slecht ging dat je wilde dat je nooit geboren was.

De herinnering aan zulke momenten vormt een eerste verkenning van één van de ware paradoxen van het leraarschap: dezelfde leraar kan de ene dag briljant zijn en de volgende dag een mislukking. Meestal vatten we die paradox fatalistisch of met zelfspot op, maar de oefening moet ernstig genomen worden zodat deze te gebruiken is als bron van zelfkennis.

Na deze oefening vraag ik de deelnemers in groepjes van drie bij elkaar te gaan zitten en de aandacht te richten op het positieve moment. Daarbij moeten de groepsleden elkaar helpen om uit te zoeken wat ieders kwaliteiten zijn – dat wil zeggen: de sterke punten en bekwaamheden te benoemen die dat moment tot een authentieke leerervaring hebben gemaakt.

Op papier leidt deze oefening niet tot zoveel betrokkenheid als oog in oog met collega's. Toch hoop ik dat u het wilt proberen met een paar medeleraren, al was het alleen maar om elkaar te erkennen als leraar, iets wat we zelden doen. Niet alleen kan de oefening ons helpen om onszelf te begrijpen in het licht van de paradox, maar hij kan ook ons gevoel van collegialiteit vergroten.

Hier is een moment uit mijn eigen leservaring aan een kleine universiteit in Appalachia, waar de meeste studenten afkomstig zijn uit dat economisch achtergebleven gebied.

Tijdens een van mijn colleges hadden we *Habits of the Heart* van Robert Bellah en zijn collega's gelezen.⁴ De hoofdthema's daarvan had ik in een eerder college behandeld. De stelling van het boek is dat uitgesproken individualisme de plaats heeft ingenomen van gemeenschapszin en traditie – een stelling vooral gebaseerd op gegevens uit het stedelijke noorden. Tijdens deze les wilde ik dat we de stelling zouden vergelijken met de ervaringen van deze studenten uit Appalachia.

Ik vroeg ze om te onderzoeken wat hen was onderwezen en wat ze dachten over 'vrijheid', eerst in kleine groepjes naar aanleiding van gerichte vragen en daarna in een grote groep, onder mijn leiding. Vrijheid is een van de sleutelbegrippen van individualisme in *Habits*. In deze les ging het mij speciaal om 'vrij zijn van ...' en 'vrij zijn om ...'. In de groepjes ging het heel geanimeerd toe, en in de grote groep deed meer dan driekwart van de studenten betrokken mee aan de openhartige discussie.

De meesten van hen zeiden hetzelfde: ze wilden 'vrij zijn van' dingen als ongezonde familiebanden, bekrompen religieuze overtuigingen, en bevooroordeelde gemeenschappen. Ze wilden 'vrij zijn om' zichzelf te zijn, hun eigen keuzes te maken, te zeggen wat ze wilden en zelfs om 'zelfzuchtig' te zijn. Hun commentaar leek naadloos aan te sluiten bij de stelling uit *Habits*, maar toch had ik het gevoel dat er meer in hun leven was dan wat ze konden of wilden uitspreken.

Toen vond een van de studenten, een populaire jongeman die op de campus bekend stond om zijn gewetensvol geloof en menslievendheid, een aanleiding (ik weet niet meer welke) om het verhaal te vertellen van zijn onterechte arrestatie wegens vermeende drugshandel eerder in dat trimester. De arrestatie berustte op een persoonsverwisseling. Gezien zijn persoonlijkheid en de ironie van de arrestatie was het een komisch verhaal waar iedereen vreselijk om moest lachen. Tot ik plotseling vroeg: 'Waarom heb je de politie geen proces aangedaan? Je had in één klap rijk kunnen worden!'

Het werd stil in de collegezaal toen de student uitlegde dat hij dat nooit zou doen, dat hij al lang blij was dat die persoonsverwisseling uiteindelijk opgehelderd was. Daarna zei hij, de politie verdedigend: 'Iedereen maakt fouten.' Bijna alle studenten lieten blijken dat ze het met deze morele opstelling eens waren.

Ik vroeg door: 'Laat me jou eens een spiegel voorhouden. Je spreekt in termen van individualisme en eigenbelang, maar daaronder ligt zo'n sterk gevoel deel uit te maken van een gemeenschap dat je de politie liever hun fout vergeeft dan dat je er probeert geld uit te slaan. Het soort individualisme waar de auteurs van *Habits* het over hebben, wordt niet gehinderd door dat gevoel van saamhorigheid. De stereotype individualist zou diezelfde avond nog een advocaat in de arm hebben genomen en de volgende morgen een rechtszaak hebben aangespannen.'

In de discussie die volgde, leken de medestudenten deze benadering interessant en inzichtelijk te vinden, en waren het ermee eens dat deze mengeling van individualisme en saamhorigheid inderdaad op hen van toepassing was. Ik had het gevoel dat

we twee dingen hadden bereikt: een beter begrip van het boek en een beter begrip van het leven van de studenten. Ik wist ook wat het volgende discussiepunt op de agenda zou moeten zijn: de vraag waarom er zo'n kloof was tussen hun individualistische retoriek en hun instinctieve keuze voor de gemeenschap.

Over welke kwaliteiten beschik ik waardoor dit lesmoment mogelijk was? Die vraag beantwoorden lijkt een beetje opschepperig. Ik zou willen dat u uw oordeel uit zou stellen tot u kennis hebt genomen van mijn tweede lesmoment. Dan zal duidelijk worden dat ik niet alleen maar positieve dingen over mezelf te melden heb.

Hier zijn een paar van mijn sterke punten zoals andere docenten die beschreven toen ik over de eerste casus sprak in workshops:

- Het vermogen om de structuur of intentie van mijn les op een flexibele manier te plannen en uit te voeren: helderheid over mijn doelen, maar openheid voor verschillende manieren om het doel te bereiken.
- Grondige kennis van het lesmateriaal en betrokkenheid om ervoor te zorgen dat mijn studenten de stof onder de knie krijgen.
- Het verlangen om mijn studenten te helpen een brug te slaan tussen de academische tekst en hun eigen leven en een strategie te maken voor de manier waarop dat moet gebeuren.
- Mijn respect voor de verhalen van mijn studenten is niet kleiner of groter dan mijn respect voor de wetenschappelijke tekst die ik hen opgaf.
- Het vermogen om het leven van mijn studenten duidelijker te zien dan zichzelf, om verder te kijken dan de manier waarop zij zichzelf presenteren, en het verlangen om hen te helpen zichzelf beter te begrijpen.
- Het vermogen om goede vragen te stellen en goed te luisteren naar de antwoorden; niet alleen maar wat de studenten zeggen, maar ook wat ze niet uitspreken.
- De bereidheid om risico's te nemen, in het bijzonder het risico van een open dialoog, waarbij ik nooit kan weten welke kant die op gaat.

Zoveel erkenning is als een weldadige massage, op zichzelf al reden genoeg om er blij mee te zijn. Maar er zijn twee bijkomende en belangrijke redenen voor om de positieve punten op te sommen. In de eerste plaats kan het besef van onze kwaliteiten ons helpen om consequenter les te geven vanuit onze identiteit en integriteit. Onze kwaliteiten erkennen is voor velen van ons moeilijk, óf omdat we bescheiden zijn, óf omdat het riskant is ons hoofd boven het maaiveld uit te steken. Maar als we niet herinnerd worden aan ons talent voor het leraarschap en daar geen erkenning voor krijgen, nemen we gemakkelijk onze toevlucht tot de heersende vorm van lesgeven, ook als die weinig te maken heeft met wie wij zijn.

In de tweede plaats dienen we onze kwaliteiten bevestigd te zien om de volgende stap te kunnen nemen: samen met anderen een moment onderzoeken waarop onze les alleen maar ellende bracht en geen vreugde. Het is altijd moeilijk om onze 'mislukkingen' onder ogen te zien, maar het wordt gemakkelijker als we dat doen tegen de achtergrond van onze sterke kanten. Het kan zelfs heel vruchtbaar zijn, zoals ik zo hoop aan te tonen, om de paradox te gebruiken met als doel onze mislukkingen te gebruiken voor een beter begrip van onze identiteit waaruit goed leraarschap voortkomt.

Hier is mijn tweede casus. De les werd gegeven aan dezelfde universiteit, in

hetzelfde semester gedurende dezelfde cursus, zij het een ander deel daarvan. Wat maar weer bewijst dat geen twee lessen hetzelfde zijn!

Vanaf de eerste dag had ik er in mijn college van 3 uur 's middags last van dat een behoorlijk aantal van mijn studenten zich cynisch uitliet over wat we aan het doen waren en vastbesloten leek om zich niet in te zetten. Wat ik ook probeerde, hun emotionele spectrum leek zich te beperken van stomme geintjes via mokken tot zwijgen.

Vooraf drie jonge vrouwen gedroegen zich als brugklassers: gaven briefjes door, negeerden teksten die ik liet circuleren om te bespreken, praatten met elkaar dwars door mijn verhaal en de discussies heen, deden quasi verbaasd als medestudenten of ik daar iets van zeiden, enzovoort. De hele groep irriteerde mij, maar met name die drie waren mij een doorn in het oog.

Na een aantal sessies zei ik tegen de groep dat ik niet gelukkig was met de gang van zaken. Ik somde het soort gedragingen op waar ik mij aan stoorde en vroeg de studenten om mij te vertellen wat ik moest veranderen, en of ze anders gewoon mee wilden doen. Niemand kwam met een idee hoe het anders zou moeten en naarmate de tijd verstreek, raakten sommige studenten wat meer betrokken bij de cursus. Maar de Bende van Drie bleef zich misdragen.

Daarom confronteerde ik hen op een middag met hun gedrag toen ik ze toevallig tegenkwam op de campus. 'Confronteerde' is niet overdreven: ik was kwaad en liet dat merken ook. Ze vertelden me drie dingen: (1) Ik moest het allemaal niet zo persoonlijk opvatten. (2) Ik had de fout gemaakt om veel te fel te zijn toen ik het een keer niet eens was met iets wat een van hen tijdens het college had gezegd. Dat was verkeerd gevallen. (3) Ze waren ouderejaars die genoeg hadden van de verplichte cursussen op de universiteit, waaronder de mijne, en ze hadden vóór het semester begon al besloten om niets voor deze vakken te doen.

Dit alles maakte me nog veel bozer, en ik eiste daarom dat ze hun excuus zouden aanbieden, wat ze tenslotte deden. Daarna verontschuldigde ik me voor mijn kwaadheid (waarvan ik me realiseerde dat die overdreven was omdat ik geobsedeerd was geraakt door de drie) en stelde voor om met een schone lei te beginnen. De studentes zeiden dat ze dat wel wilden proberen – waarschijnlijk omdat ze bang waren dat voor een nieuwe uitbarsting van mijn kant.

Na die confrontatie leverde een van de drie een aantal goede bijdragen aan het college, maar de andere twee deden nog steeds niet mee, hoewel ze zich niet meer misdroegen. De hele groep was saai en snel afgeleid, en ik wilde van ze af. Ik kon me echter goed handhaven in de groep en liet mij door niemand meer uit het veld slaan, gewoon omdat ik mijn verwachtingen had bijgesteld. *Ik sloot vrede met de groep door ze op te geven.* Ik haat het om zo les te geven of zo te leven, maar met deze groep leek het de enige oplossing.

Ik heb deze ellendige episode vaak herlezen en opnieuw beleefd. Het is allemaal zo pijnlijk en beschamend dat ik altijd snel van dit debacle overga naar de voor de hand liggende vraag: 'wat had ik anders kunnen doen om een beter resultaat te krijgen?' Maar als ik deze oefening doe in een workshop voor leraren, sta ik erop dat de deelnemers deze vraag hoe dan ook uit de weg gaan.

Bovengenoemde vraag ligt voor de hand omdat we van nature geneigd zijn om moeilijkheden te ontwijken. Door de vraag te snel te stellen, vluchten we voor de pijnlijke ervaring en kiezen we de 'praktische oplossing' van het bespreken van een techniek die had kunnen worden toegepast. Maar zo staan we ook het inzicht

in onze identiteit in de weg dat een dergelijk kwetsbaar moment ons kan bieden, een inzicht dat we alleen krijgen als we bereid zijn dieper in te gaan op de dynamiek van wat ons kwetsbaar maakte.

Uiteindelijk is het de moeite waard om de hoe-vraag te stellen. Maar de eerste en belangrijkste stap om een nieuwe manier van lesgeven te ontdekken, is te begrijpen wat mijn identiteit is: niets wat ik doe als leraar zal enig verschil maken voor wie dan ook als dat niet geworteld is in wie ik ben.

Daarom vraag ik de groepjes om de tweede casus te bekijken in het licht van een de volgende paradox: iedere kwaliteit die iemand bezit heeft een schaduwkant. Ieder kracht is tevens een zwakheid, een beperking, het is een dimensie van mijn identiteit die mij en anderen onder bepaalde omstandigheden goede diensten bewijst, maar niet altijd. Als mijn kwaliteit goed kunnen analyseren is, ben ik duidelijk in het voordeel bij problemen die rationeel kunnen worden benaderd. Maar als ik bijvoorbeeld met iemand emotioneel in de clinch lig, en mijn kwaliteit toepas om het probleem weg te analyseren, wordt de schaduwkant snel duidelijk.

Wat moeten we doen met de schaduwkant van onze kwaliteiten? Het gaat er niet om dat we de zwakke kant 'repareren' maar dat we een groter begrip krijgen van de paradox van kwaliteiten en de keerzijden daarvan, de paradox van onze persoonlijkheid. Zo komen ons leraarschap en ons leven beter in overeenstemming met onze werkelijke aard.

Als ik mijn tweede casus met collega-leraren bestudeer, leer ik altijd belangrijke dingen over mijn leraarschap, zolang mijn collega's niet proberen het probleem analytisch op te lossen. Het belangrijkste is dat ik leer dat mijn kwaliteit als docent bestaat uit de bekwaamheid met mijn studenten de dans aan te gaan, om samen met hen een context te creëren waarin we kunnen lesgeven en leren, en dat die kwaliteit werkt zolang ik mij openstel en vertrouwen heb in wie mijn studenten zijn.

Maar als mijn studenten weigeren de dans met mij aan te gaan, wordt die kwaliteit een zwakte. Ik word boos, hoewel ik het moeilijk vind om dat eerlijk en open te laten merken. Ik word zwijgzaam en ga mokken, trap mijn onwillige danspartners op de tenen of schop hen tegen de schenen. Ik sluit me af, word onvriendelijk en geef de hoop op, veel sneller dan nodig is, omdat ze mijn kwaliteit niet weten te waarderen.

Ik heb geen zin om een afstandelijke manier van lesgeven te leren, eenvoudigweg om studenten tevreden te stellen die zich niet met mij in willen laten. Op die manier zou ik mijn identiteit en integriteit geweld aandoen en dat zou de situatie alleen maar verergeren. Nee, ik wil leren de beide polen van mijn identiteit bij elkaar te houden, de tegengestelde waarheden accepteren dat mijn zelfgevoel sterk afhankelijk is van anderen *en* dat ik ook nog steeds iemand ben als niemand de dans met mij wil aangaan.

Het is belangrijk om het woordje *en* te gebruiken en niet *maar*, want *en* drukt hier de ware paradox uit. Het valt niet te ontkennen dat mijn zelfgevoel zo afhankelijk is van anderen dat het mij altijd pijn doet als iemand weigert zich tot mij te verhouden. Tegelijkertijd verdwijnt mijn zelf niet als contacten mislukken. De pijn die ik voel is daar een bewijs van.

Ik moet leren dat de pijn die ik soms ervaar bij het lesgeven net zozeer een deel van mijn leven is als het plezier dat ik heb als alles goed gaat. Als ik leer die eenvoudige maar tegelijkertijd diepe waarheid te erkennen, kan ik meer vertrouwen hebben in mijn kwaliteit en zou ik niet zo snel vervallen in een toestand van on-

derdrukte woede. En zou ik waarschijnlijk lesgeven op een manier die beter werkt voor mezelf en mijn studenten.

De belangrijkste oorzaak van mijn falen in de tweede casus, dit treurige moment in mijn leraarschap, was niet een falende techniek, hoewel er technieken bestaan die mij op zo'n moment hadden kunnen helpen. De reden was mijn neiging tot zelfontkenning, zelfs zelfdestructie, die ontstond toen mijn studenten weigerden mij te helpen mezelf te zijn.

Het is beschamend om dat zo onomwonden vast te stellen. Rationeel gezien weet ik hoe naïef het is om aan te nemen dat anderen, in het bijzonder leerlingen, er zijn om mij te helpen mezelf te zijn – op z'n best naïef en op z'n ergst arrogant. Maar het was die veronderstelling die me de das omdeed toen het misging tijdens dat college, en als ik wil groeien als leraar moet ik die pijnlijke conclusie onder ogen zien.

Om een betere leraar te worden moet ik het gevoel van zelf voeden dat zowel afhankelijk is van de reacties van anderen en daar niet van afhankelijk is – dat is de ware paradox. Om die les goed te leren moet ik bij mezelf te rade gaan en de hulp van anderen inroepen om te leren zien wie ik ben – nog een paradox. De innerlijke wereld kent er veel.

De paradox en het onderwijskundige ontwerp

Het principe van de paradox kan niet alleen als leidraad dienen bij het begrijpen van de complexiteiten en mogelijkheden van het zelf. Het kan ook een richtlijn zijn om de dynamiek in een klas te begrijpen en te leren hoe we een ruimte kunnen ontwerpen waarin lesgeven en leren kan plaatsvinden.

Onder *ruimte* versta ik een combinatie van factoren: de fysieke inrichting van het klaslokaal en de sfeer die het uitademt, het conceptuele kader rond het ontwerp dat mijn leerlingen en ik bestuderen, de positieve instelling die ik hoop te bevorderen, en de grondregels die ons onderzoek zullen leiden. De ruimte die het beste voor mij werkt, krijgt vorm via een aantal paradoxen en ik denk dat ik begrijp waarom.

Lesgeven en leren vereist een hogere graad van bewustzijn dan waar wij gewoonlijk in verkeren – en bewustzijn is altijd groter in een toestand van creatieve spanning. Een andere naam voor die spanning is paradox, een manier om tegen-gestelde polen bij elkaar te houden zodat er een elektrische lading ontstaat die ons wakker houdt. Het is niet zo dat alle goede leraren dezelfde techniek gebruiken, maar welke techniek ze ook toepassen, ze vinden altijd een manier om die creatieve spanning op te wekken.

Als ik een les voorbereid, houd ik zes paradoxale vormen van spanning in gedachten die ik wil toepassen in de ruimte waarin ik lesgeef en leerlingen leren. Het hoeven er geen zes te zijn en het kunnen er ook meer dan zes zijn. Dit zijn gewoon de mijne; ik geef ze alleen ter illustratie van het principe van de paradox zoals dat kan bijdragen aan een onderwijskundig ontwerp.

- 1 De ruimte moet begrensd en open zijn.
- 2 De ruimte moet gastvrij en 'geladen' zijn.
- 3 De ruimte moet zowel de individuele leerling als de groep uitnodigen zijn stem te laten horen.

- 4 De ruimte moet recht doen aan de 'kleine' verhalen van de leerlingen en de 'grote' verhalen van het vakgebied en de traditie.
- 5 De ruimte moet afzondering respecteren en dat omringen met de bronnen van de groep.
- 6 De ruimte moet uitnodigen tot stilte en spreken.

Ik wil over elk van deze paradoxen iets zeggen. En daarna zal ik, om de lezer te redden van de dood door abstractie, een paar praktische manieren aanreiken om deze ideeën in de les tot leven te brengen.

- 1 *De ruimte moet begrensd en open zijn.* De grenzen van de ruimte waarin ik lesgeef en de leerlingen leren worden bepaald door een vraag, een tekst of een serie gegevens die zorgen dat we ons blijven concentreren op het onderwerp. Binnen die grenzen kunnen de leerlingen vrij spreken. Maar wat ze zeggen wordt altijd naar het onderwerp geleid, niet alleen door de leraar, maar ook door de beschikbare materialen. Dat materiaal moet zo duidelijk en boeiend zijn dat de leerlingen niet gemakkelijk van het onderwerp afdwalen, zelfs niet als ze ervan in de war raken of er een beetje bang voor zijn, en terugschrikken voor de eisen die het stelt. Een ruimte zonder grenzen is geen ruimte, het is een chaotische leegte, en daarin is het moeilijk om iets leren.

Maar wil een ruimte een ruimte zijn, dan moet die zowel open als begrensd zijn – open voor de vele wegen waarop onze ontdekkingsreis ons zal meenemen, en open voor de verrassingen die het echte leren altijd in petto heeft. Als grenzen ons eraan herinneren dat onze reis een doel heeft, zegt openheid dat je dat doel op verschillende manieren kunt bereiken. Op een dieper niveau herinnert de openheid van de ruimte waarin onze leerlingen leren ons eraan dat het oorspronkelijke doel van onze reis misschien niet het doel is dat we zullen bereiken, dat we alert moeten zijn op aanwijzingen voor onze werkelijke bestemming wanneer we samen reizen.

- 2 *De ruimte moet gastvrij en 'geladen' zijn.* Een open ruimte werkt bevrijdend. Het onbekende, dat wat niet in kaart is gebracht, kan echter ook de angst oproepen dat we de weg kwijtraken. We moeten dus een ruimte creëren die gastvrij is: uitnodigend en open, veilig, vertrouwd en tevens vrij. De grenzen van die ruimte geven een veilig gevoel, maar als die grenzen ons dwingen ons in een moeilijk onderwerp te verdiepen, dan hebben wij wat extra geruststelling nodig. Daarom moet een ruimte waarin onze leerlingen leren een aantal faciliteiten hebben die hen helpen om de gevaren van de educatieve expeditie het hoofd te bieden: een plek om te rusten, een plek om nieuwe krachten op te doen, zelfs een schuilplaats voor het moment dat het ons allemaal even teveel wordt.

Maar als we willen dat die expeditie ons ergens brengt, moet de ruimte tevens geladen zijn. Als het de bedoeling is dat leerlingen zich diepgaand met de stof bezig houden, dan moeten ze zich niet zó veilig voelen dat ze in slaap vallen: ze moeten zich bewust zijn van de risico's die men nu eenmaal neemt bij een speurtocht naar de grootste mysteriën van de wereld of de diepste roerselen van de ziel. We hebben geen 'special effects' nodig om de ruimte van deze lading te voorzien, die lading ontstaat vanzelf bij het afbakenen van het terrein. We zetten slechts een hek om de ruimte, vullen die met belangrijke onderwer-

pen en zorgen ervoor dat niemand ze uit de weg gaat of te gemakkelijk opneemt.

- 3 *De ruimte moet zowel de individuele leerling als de groep uitnodigen zijn stem te laten horen.* Als een ruimte het leerproces moet ondersteunen, moet die de leerlingen uitnodigen om hun eigen standpunten te ontdekken, of anderen het nu eens zijn met wat ze zeggen of niet. Zij leren niets als ze hun ideeën, gevoelens, verwarring, onwetendheid en vooroordelen niet mogen uiten. In feite kan er alleen van onderwijs sprake zijn als mensen mogen zeggen wat ze vinden.

Maar een ruimte waarin wij lesgeven en onze leerlingen leren moet meer zijn dan een podium voor individuele uitlatingen. Het moet ook een plek zijn waar de stem van de groep wordt samengevat en toegelicht, zodat de groep de mening van de individuele leerling kan bevestigen, in twijfel trekken, betwisten, of corrigeren. Het is de taak van de leraar om naar de stem van de groep te luisteren en die terug te spelen, zodat de groep zelf kan horen wat er gezegd is en de collectieve gedachte kan bijstellen.

De paradox van de individuele en collectieve stem wordt het duidelijkst geïllustreerd door een voorbeeld van buiten de lessituatie: besluiten via consensus. Bij een dergelijke besluitvorming mag er geen beslissing worden genomen als er ook maar één stem tegen is. De groep moet dus heel zorgvuldig naar iedereen afzonderlijk luisteren. En omdat werkelijke eenstemmigheid alleen kan voortkomen uit een eerlijke discussie, stelt de groep aan iedere deelnemer de eis om niet zomaar zijn mening los te laten, noch om dwars te gaan liggen, maar om op doordachte wijze te zoeken naar en uiting te geven aan zijn eigen waarheid. In een ruimte die door deze paradox wordt vormgegeven doen leerlingen niet alleen kennis op over het onderwerp, maar leren zij ook om hun eigen gedachten over dat onderwerp te formuleren en te luisteren naar de collectieve wijsheid die naar boven komt, en waardoor hun ideeën en overtuigingen beïnvloed zouden kunnen worden.

- 4 *De ruimte moet recht doen aan de 'kleine' verhalen van de leerlingen en de 'grote' verhalen van het vakgebied en de traditie.* De ruimte waarin onze leerlingen leren moet niet worden gevuld met abstracties die zo opgeblazen zijn dat er geen plaats meer is voor de kleine werkelijkheden uit het gevoelsleven van onze leerlingen. In de leerruimte moeten er voldoende mogelijkheden zijn voor de kleine verhalen van de individuele leerlingen, verhalen van persoonlijke ervaringen waarin hun innerlijke leraar een rol speelt.

Maar als mijn kleine verhaal, of het jouwe, het enige referentiepunt is dan glijden we snel af naar narcisme. Daarom moeten de grote verhalen van de vakgebieden ook worden verteld – verhalen van universele reikwijdte en archetypische diepgang die een achtergrond vormen voor onze persoonlijke verhalen en ons helpen te begrijpen wat die betekenen. We moeten de leerlingen daarin begeleiden zodat ze leren met net zoveel respect te luisteren naar de grote verhalen als waarmee wij luisteren naar de verhalen over hun leven.

- 5 *De ruimte moet afzondering respecteren en dat omringen met de bronnen van de groep.* Leren doe je in afzondering. Een leerling heeft niet alleen tijd voor zichzelf nodig om na te denken en de stof op te nemen, maar de innerlijke integriteit van de leerling moet worden gerespecteerd en niet onder druk gezet, als we willen

dat hij leert. Leren vraagt ook om een leergemeenschap – een uitwisseling van gedachten waarin we onwetendheid kunnen voorkomen, waarin onze ideeën kunnen worden getest, onze vooroordelen uitgedaagd en onze kennis uitgebreid; een uitwisseling waarin we eenvoudigweg niet alleen gelaten worden met onze eigen gedachten.

Maar een gemeenschap kan zich zó vormen, of vervormen, dat iemand zich niet in zichzelf terug kan trekken, dat zijn innerlijke privacy niet geaccepteerd kan worden en zijn ziel en zaligheid tegen zijn zin bloot gelegd worden. Als er een groepsnorm ontstaat, hoe subtiel ook, die zegt dat iedereen zich moet uitspreken of het groepsstandpunt moet delen raakt iedere uitspraak en iedere afwijkende mening verkramp, wordt de privacy van het individu geweld aangedaan en zal er geen leerproces plaatsvinden.

Het is niet alleen zo dat een authentieke leergemeenschap zich heel goed verenigt met afzondering, het is van essentieel belang om te luisteren naar wat de innerlijke leraar ons te vertellen heeft. In een leergemeenschap die het mysterie van het individuele innerlijk accepteert, kunnen wij elkaar helpen om blokkades op te ruimen die ons inzicht belemmeren. Als de leraar rekening houdt met bepaalde gevoeligheden en een veilige sfeer weet te creëren, kan een leergemeenschap ons helpen om de knelpunten op te sporen en een opening te vinden naar de waarheid die in ons leeft.

- 6 *De ruimte moet uitnodigen tot stilte en spreken.* Woorden zijn niet het enige medium bij lesgeven en leren; we geven ook onderwijs in stilte. De stilte geeft ons de kans om na te denken over wat we gezegd en gehoord hebben, en stilte zelf kan een soort toespraak zijn die afkomstig is uit het diepste van onszelf, van anderen, en van de wereld.

Psychologen zeggen dat een gemiddelde groep ongeveer vijftien seconden stilte kan verdragen voordat iemand de noodzaak voelt om de spanning te verbreken door iets te zeggen. Hier is onze oude vriend Angst aan het werk, die stilte interpreteert als iets wat fout gaat en er zeker van is dat er niets gebeurt wat de moeite waard is als we geen geluid maken. Maar in een authentieke onderwijssituatie wordt stilte gezien als een betrouwbare voedingsbodem voor het innerlijke werk dat leerlingen moeten verrichten, een voortreffelijke manier van leren.

Deze zes paradoxen vormen samen goed onderwijs – in theorie. Hoe zien ze er in de praktijk uit? Ik zal proberen die vraag te beantwoorden, onder één voorwaarde: vat wat volgt niet op als een ‘formule’ voor lesgeven maar als een persoonlijk verslag van hoe ik heb geprobeerd deze paradoxen bij elkaar te houden in mijn eigen werk.

Het principe van de paradox kan een docent inzicht in zichzelf geven en kan helpen bij het construeren van elke willekeurige ruimte voor lesgeven en leren. Maar de onderwijsverhalen die ik nu ga vertellen komen voort uit mijn persoonlijkheid en situatie, die misschien nauwelijks overeenkomst vertonen met de uwe. Maar misschien herkent u zich echter in wat volgt en ontdekt u iets over de bronnen van lesgeven die voor u van betekenis zijn.

De paradox in de lespraktijk

Om te laten zien hoe deze zes paradoxen bij het lesgeven kunnen worden gebruikt, zal ik een nauwkeurige beschrijving geven van de gebeurtenissen in mijn eerste casus – met alle bescheidenheid waartoe mijn tweede casus mij noopt. Toen ik de les die ik beschreef in casus één voorbereidde, begon ik met de eerste paradox: de onderwijsruimte moet open en begrensd zijn. Om dat principe in praktijk te brengen, nam ik de tekst die we op dat moment in de cursus behandelden, *Habits of the Heart*.

Een goede tekst biedt openheid en grenzen; de grenzen bestaan uit een duidelijke en boeiende serie discussiepunten en de openheid ontstaat door die discussiepunten op een bespiegelende manier te bespreken. Door een dergelijke tekst te kiezen en me erin te verdiepen, krijg ik vaak een idee van de soort ruimte die ik wil creëren voor het leren van mijn studenten. Daarom behandelde ik een aantal centrale thema's uit *Habits*, en concentreerde mij tenslotte op het Amerikaanse idee van vrijheid.

Maar een tekst gebruiken volgens onderwijskundige aanwijzingen betekent niet dat je die slaafs moet volgen; de saaiste lessen die ik ooit heb meegemaakt (of gegeven) bleven zo dicht bij de tekst dat we net zo goed thuis hadden kunnen blijven. Met een goede tekst bedoel ik een tekst die goed in elkaar zit en – nog een paradox – genoeg hiaten heeft om hem niet als receptenboek te gebruiken.

Een tekst naar aanleiding waarvan leerlingen leren hoe te leren is een tekst die niet volmaakt is; het is geen verhaal dat de juiste vragen stelt en de juiste antwoorden geeft. Een tekst waarin niet alle argumenten naadloos op elkaar aansluiten en waarin dubbelzinnigheden voorkomen, zorgt ervoor dat we ons in de stof verdiepen en geeft leerlingen de ruimte om over de tekst na te denken om te discussiëren. Een tekst volgens onderwijskundige aanwijzingen gebruiken, betekent dat we niet alleen zoeken naar wat de tekst ons kan leren, maar ook naar wat wij de tekst kunnen leren.

Habits of the Heart biedt mijn inziens zulke hiaten. Het boek is gebaseerd op interviews met een beperkte selectie Amerikanen en de schrijvers baseren er een aantal vergaande conclusies op. Ik had het geluk met het boek te werken bij het lesgeven aan een kleine universiteit in Appalachia, en was mij ervan bewust dat *Habits* weinig te melden heeft over de vele Amerikanen die in armoede leven en helemaal niets over hen die in armoede leven in Appalachia.

Om de eerste paradox in de praktijk te brengen – een onderwijsruimte moet open en begrensd zijn – besloot ik het terrein af te bakenen door mijn studenten te vragen zich te concentreren op het beeld van vrijheid dat in *Habits* wordt geschetst. Vervolgens bracht ik de discussie op gang door hen te vragen wat ze op basis van hun eigen ervaring verkeerd vonden aan dit beeld. (De vraagstelling zelf honoreert de eerste paradox omdat enerzijds het onderwerp wordt afgebakend en anderzijds de studenten vrij zijn om hun eigen reacties te geven.)

Door feiten uit het leven van de studenten een plaats te geven in het gesprek paste ik het deel van de tweede paradox toe dat zegt dat een ruimte waarin leerlingen leren gastvrij moet zijn. Dat vraagt niet alleen om respect voor onze leerlingen en het tonen van ons medeleven, we moeten tevens een dialoog met hen aangaan. Een goede gastheer is niet alleen beleefd tegen zijn gast – een goede gastheer neemt aan dat de gast iets te vertellen heeft.

De tweede paradox vereist dat de leerruimte niet alleen gastvrij, maar ook ge-

laden moet zijn, een ruimte waarin leerlingen zich zowel uitgedaagd als welkom voelen. Ik hoopte die geladenheid te creëren door het concept 'vrijheid' als onderwerp te kiezen. Ik wist dat vrijheid een belangrijk onderwerp was in hun leven: sommigen van hen zetten zich nog steeds af tegen hun familie en anderen hadden het gevoel dat de universiteit hun leven onterecht inperkte.

Daarom waren mijn kernvragen: 'Wat heb je vroeger geleerd over vrijheid, in het bijzonder "vrij zijn van" en "vrij zijn om"? Hoe denk je nu over vrijheid?' Deze vragen had ik gekozen omdat ik dacht dat ze de studenten zouden kunnen raken, en dat deden ze ook. Ze hielden mijn studenten zowel emotioneel als intellectueel bezig en trokken hen zo diep de leerruimte binnen dat ze de uitdaging om er echt over na te denken wel moesten aannemen.

Om de derde paradox in de les te verwerken – de ruimte moet zowel de individuele leerling als de groep uitnodigen zijn stem te laten horen – vroeg ik de studenten om een paar minuten in stilte over de vraag na te denken, de stilte die de meeste studenten nodig hebben om hun gedachten te ordenen. Omdat de meeste mensen stilte vervelend vinden, vroeg ik ze om aantekeningen te maken terwijl ze nadachten. Vervolgens zei ik, in een subtiele en tegelijkertijd brutale poging hun aandacht op de taak te richten: 'Ik zal jullie zo vertellen waar die aantekeningen voor zijn.'

Omdat mijn studenten niet wisten of ik hun aantekeningen zou innemen om er een cijfer voor geven (wat ik nooit zou doen) of zou vragen om in groepjes te discussiëren aan de hand van hun notities (wat ik tenslotte deed), maakten ze allemaal aantekeningen 'voor het geval dat'. Deze kleine maar belangrijke terugblik laat de educatieve waarde van een beladen ethos zien.

Daarna ging ik geleidelijk over van de stem van de individuele student naar die van de groep. Nadat ze hun gedachten op een rijtje hadden gezet, vroeg ik de studenten in zelfgekozen groepjes van drie te gaan zitten en gedurende tien minuten hun gedachten uit te wisselen als voorbereiding op het gesprek in de grote groep. Een klein groepje geeft iedereen de kans om iets te zeggen in een betrouwbare veilige setting, en tegelijkertijd vindt er dan een schifting van ideeën plaats die het waarschijnlijker maakt dat studenten echt iets te zeggen hebben bij de discussie in de grote groep.

Als de grote groep bij elkaar komt, hangt de vraag of de spanning van de derde paradox kan worden gehandhaafd – de stem van het individu en de stem van de groep – sterk af van het vermogen van de leraar om de discussie te bevorderen in plaats van die te dicteren. Aan de ene kant moet de leraar elke individuele stem uitnodigen en respecteren. Dat betekent niet dat hij het eens moet zijn met alles wat er gezegd wordt, hoe absurd ook, zoals cynici soms veronderstellen. Het houdt in dat de leraar iedere student met aandacht helpt om de kern te vinden van wat hij of zij wil zeggen, verhelderende vragen stelt en concrete voorbeelden aan-draagt als de student zich dreigt te verliezen in abstracties.

Aan de andere kant vereist de derde paradox dat de leraar regelmatig samenvat wat zich ontwikkelt tot groepsstandpunt: de groep heeft geen stem tot de leraar die laat horen. Dit betekent dat de leraar goed moet luisteren en alle elementen uit het gesprek in gedachten moet houden, zodat hij ze uiteindelijk kan samenvatten en vragen: 'Is dit ongeveer wat jullie gezegd hebben?' Ik deed dat toen ik mijn studenten liet zien hoe de egocentriciteit die ze zichzelf in het gesprek over vrijheid toeschreven, haaks stond op het morele besef van verantwoordelijk-

heid tegenover de gemeenschap. Hiervan gaven ze immers blijk toen ze werden geconfronteerd met het feitelijke dilemma.

De vierde paradox – dat we recht moeten doen aan de kleine verhalen van ons leven en de grote verhalen van ons vak – is verweven in al de onderwijskundige manoeuvres die ik beschreven heb. Het is moeilijk om de spanning van deze paradox vast te houden, niet alleen omdat academische cultuur de kleine verhalen afdoet als onbelangrijk, maar ook omdat studenten zich bij de kleine verhalen nu juist het meest op hun gemak voelen. Als je ze de kans geeft, dan zullen ze blijven hangen in hun kleine verhalen en de grote uit de weg gaan.

Hoewel de kleine verhalen waarheden bevatten waarmee het grote verhaal kan worden gecontroleerd en gecorrigeerd (zoals de ervaringen van de studenten uit Appalachia het grote verhaal in *Habits of the Heart* een andere wending gaven), moet de docent het grote verhaal blijven gebruiken om de kleine verhalen in een kader te plaatsen. Dat deed ik door concepten uit *Habits* te gebruiken om duidelijk te maken dat de onwil van mijn studenten om de politie aan te klagen wegens een onterechte arrestatie aantoonde dat ze zich dieper verbonden voelden met de gemeenschap waarin ze leefden dan hun verhalen over vrijheid hadden gesuggerend.

De sleutel tot het in stand houden van de vierde paradox is de wetenschap dat hoewel leerlingen hun eigen verhaal kunnen vertellen, zij zelden de betekenis daarvan begrijpen, net zo min als de rest van ons. Hoe zouden ze dat ook kunnen, als het onderwijs zo zelden hun leven als bron van kennis gebruikt? De leraar die les wil geven op het kruispunt van alle verhalen, grote en kleine, moet deze voortdurend interpreteren. De leerlingen kunnen dit niet – tot er zo vaak naar hen is geluisterd terwijl zij hun gedachten onder woorden brachten, dat ze hun eigen interpretaties kunnen vinden.

De vijfde paradox – dat de ruimte afzondering moet respecteren en dat moet omringen met de bronnen van de gemeenschap – wordt meestal alleen in metaforische zin gerealiseerd. In de meeste onderwijssituaties kunnen we de leerlingen niet wegsturen om hen in afzondering na te laten denken terwijl de les doorgaat. Maar wat we kunnen doen, zelfs als we bezig zijn om de stem van de groep over een bepaald onderwerp te ontwikkelen, is recht doen aan de behoefte van een ieder om zich af te zonderen temidden van de groep.

Ik zeg bijvoorbeeld tegen mijn studenten dat hoezeer ik ook hecht aan de dialoog, zij het volste recht hebben om niet uiterlijk aan het gesprek deel te nemen – zolang ik het gevoel heb, en het mij ook zo af en toe door een enkel woord duidelijk wordt, dat ze innerlijk aan het gesprek deelnemen. Deze toestemming om *niet* te spreken lijkt mensen die gewoonlijk zwijgen aan het praten te krijgen: we kiezen er eerder voor om mee te doen als we daartoe de vrijheid krijgen.

Het respecteren van de afzondering van mijn leerlingen betekent ook dat terwijl ik luister naar wat ze te zeggen hebben, goed moet bepalen hoe diep ik ze in mijn onderwerp wil trekken met mijn vragen. Er zijn situaties waarin mensen zich liever niet begeben, tenminste niet in het openbaar.

Zo'n situatie deed zich voor in de eerste casus toen de jongeman mij het verhaal van zijn arrestatie vertelde. Ik wist meteen welke vraag ik hem wilde stellen, een vraag over het dilemma van vrijheid tegenover verantwoordelijkheid, wat nog niet aan de orde was geweest: 'Waarom heb je de politie niet aangeklaagd? Je had in één klap rijk kunnen worden.'

Maar die vraag heeft een gevaarlijke kant, zeker wanneer mensen arm zijn. Hij

kan gemakkelijk worden opgevat als: 'Ben je dan zo stom? Je vergooit een kans om rijk te worden!' Dus voor ik die vraag zou stellen, moest ik me eerst afvragen: Kan deze student die vraag aan? Hebben hij en ik een dusdanige verstandhouding dat hij zich niet gekwetst zal voelen? Dat is de metaforische betekenis van de bescherming van de afzondering van de leerling: de hele waarheid uitnodigen en daarbij weigeren om een inbreuk te maken op zijn kwetsbaarheid.

De zesde paradox gaat over een ruimte die moet uitnodigen tot zowel stilte als spreken. In het college dat ik hier bespreek werd veel gepraat en er was maar één duidelijke periode van stilte, namelijk toen ik de studenten vroeg om hun gedachten op een rijtje te zetten en aantekeningen te maken over de vragen die ik gesteld had. Dat was een waardevol intermezzo. Maar de stiltes die ik het meest interessant vind, zijn de stiltes middenin een discussie, als er iets wordt beweerd of als er een vraag wordt gesteld waarop geen onmiddellijke reactie volgt.

Naarmate de seconden voorbij tikken en de stilte zich verdiept, wordt mijn geloof in de waarde van stilte op de proef gesteld. Ik ben, zoals veel mensen, geconditioneerd om stilte te interpreteren als een teken dat er iets fout is gegaan. Ik word ervoor betaald om iets te doen met deze klas en ik heb mijn professionele verantwoordelijkheid, dus in deze stilte staat mijn gevoel van competentie op het spel: ik ben degene die de zaak weer op de rails moet zetten – door te spreken. Paniek drijft me tot de conclusie dat de bewering die net is gedaan of de vraag die net is gesteld mijn studenten met stomheid heeft geslagen, of gewoon verveelt, en dat het nu mijn plicht is om verbale eerste hulp toe te passen om de zaak weer leven in te blazen.

Maar stel dat mijn paniek mij heeft misleid en mijn overhaaste conclusie fout is. Stel dat mijn studenten niet met stomheid geslagen zijn en ook niet afwijzend, maar dat zij diep aan het nadenken zijn; stel dat ze niet de kennis missen of zich cynisch opstellen, maar verstandig genoeg zijn om te weten dat dit moment vraagt om een gedachteordening; stel dat zij hun tijd niet verdoen, maar bezig zijn met een bespiegelende vorm van leren. Al die mogelijkheden mis ik als ik aanneem dat de stilte een probleem is, als ik reageer vanuit mijn eigen behoefte om de zaak in de hand te houden en niet vanuit hun behoefte om te leren.

En zelfs al zijn die hoopvolle interpretaties onjuist, het valt niet te ontkennen dat ik iedere kans op authentiek leren uitsluit wanneer ik de stilte doorbreek. Want waarom zouden mijn studenten die stilte gebruiken om na te denken als ze weten dat ik die toch steeds weer vul met mijn eigen gedachten?

De specifieke toepassing van de paradox zoals ik die juist heb beschreven heeft misschien meer met mijn identiteit te maken dan met de uwe. Maar het gebruik van de paradox in de klas komt niet alleen voor bij het soort onderwerpen waarin ik lesgeef, of de studenten waaraan ik lesgeef.

Ik ben op scholen voor voortgezet onderwijs geweest waar in de praktijklokalen van de natuurwetenschappen de paradox van de stem van het individu en van de groep werd toegepast. De leerlingen werkten eerst individueel met de microscoop en kwamen dan bij elkaar om overeenstemming te bereiken over wat ze gezien hebben en wat de betekenis daarvan is. Ik ken wiskundeleraren die begrijpen dat ze, zoals in de tweede paradox, de geladenheid van hun vak moeten combineren met gastvrijheid, in het bijzonder als het meisjes of jongeren uit minderheidsgroepen betreft. Deze twee groepen moeten vaak het vooroordeel van een cultuur overwinnen die zegt dat ze minder goed kwantitatief kunnen denken. Ik heb literatuurcolleges bijgewoond aan een universiteit waar de docent de para-

doxale spanning tussen het grote en de kleine verhalen tot stand gebracht door de studenten het familiedrama in de tragedie *King Lear* te laten vergelijken met familiedrama's die ze uit eigen ervaring kenden.

Het principe van de paradox biedt geen garantie voor goed lesgeven. Maar als het past bij uw persoonlijkheid kan het als gids dienen op ieder onderwijsniveau en in ieder vakgebied.

De spanning van de tegenpolen in de hand houden

De spanning van de paradox vasthouden, zodat onze leerlingen op een dieper niveau kunnen leren, is een van de moeilijkste dingen van goed lesgeven. Hoe moeten wij dat doen?

Stel u voor dat u voor de klas staat. U stelt een goed geformuleerde vraag en blijft dan wachten en wachten terwijl er een doodse stilte neerdaalt. U weet dat u nog iets langer moet wachten, niet te snel iets zeggen, maar het hart klopt u in de keel, de moed zakt u vervolgens in de schoenen en uiteindelijk rest u een gevoel van hulpeloosheid en gebrek aan controle. Dus beantwoordt u uw eigen vraag met een mengeling van angst, boosheid en autoritair gedrag die de zaak alleen maar erger maakt. Daarna ziet u de opening die de stilte bood om te leren als sneeuw voor de zon verdwijnen en ontwikkelt lesgeven zich meer en meer tot een vergeefse poging om door een muur heen te lopen.

Uit dit scenario – en het is toepasbaar op elk van de paradoxen, niet alleen op stilte en spreken – blijkt een eenvoudige waarheid: de plaats waar de spanning van de paradox wordt vastgehouden bevindt zich in het innerlijk van de leraar. Als de spanning verdwijnt, komt dat niet doordat we de techniek niet goed beheersen, maar door een hiaat in ons innerlijk leven. Als we de kracht van de paradox willen gebruiken in ons lesgeven en het leren van onze leerlingen moeten we ons hart heropvoeden.

Om precies te zijn: we moeten ons hart een nieuw begrip bijbrengen voor de spanning die wij voelen als we heen en weer geslingerd worden tussen de beide polen. Een paar ideeën over hoe we dat kunnen doen vinden we in een klassiek geworden tekst van E.F. Schumacher, *Small Is Beautiful*.

Ons leven lang worden wij geconfronteerd met het probleem om tegenstellingen met elkaar te verzoenen die logischerwijs niet verzoend kunnen worden (...) Hoe kunnen we de eis van vrijheid en die van discipline in het onderwijs samenbrengen? Talloze moeders en leraren doen dat in feite, maar niemand kan de oplossing onder woorden brengen. Ze doen het door in de situatie een kracht in te schakelen die van een hogere orde is, waar tegenstellingen worden opgeheven – de kracht van de liefde (...) Problemen die ons in verschillende richtingen sturen, noodzaken ons als het ware ons in te spannen om boven onszelf uit te stijgen; zij vragen om krachten van een hoger niveau, roepen die daarmee ook op en brengen daarmee liefde, schoonheid en waarheid in ons leven. Alleen met behulp van deze hogere krachten kunnen de tegenstellingen worden verzoend in de bestaande situatie.⁵

De woorden van Schumacher helpen mij om te begrijpen dat de spanning die ontstaat als ik probeer de paradox in stand te houden, niet per se destructief hoeft te zijn. Integendeel, het is een kracht die mijn hart opent voor iets wat groter is dan

ikzelf. De spanning voelt altijd ongemakkelijk, en kan destructief lijken. Maar als ik met die kracht mee kan werken, in plaats van er tegenin te gaan, zal die spanning mijn hart niet breken – hij zal mijn hart verruimen.

Schumachers voorbeeld is uitstekend gekozen omdat het een zo veel voorkomende ervaring is: iedere goede leraar en iedere goede ouder heeft op de een of andere manier leren omgaan met de paradox van vrijheid en discipline. We willen dat onze kinderen en leerlingen zich ontwikkelen tot mensen die vrij denken en vrij leven, maar tegelijkertijd weten wij dat we ze kunnen helpen vrij te worden door hun vrijheid in bepaalde situaties in te perken.

Natuurlijk weten onze kinderen en onze leerlingen dat niet! Als mijn zoon van dertien aankondigt dat hij niet meer naar de kerk wil of als een leerling een opstel schrijft over een ander onderwerp dan ik heb opgegeven, voel ik die spanning onmiddellijk. En er is geen recept dat bepaalt of dit een moment is voor vrijheid, discipline, of een magische mix van beide.

Maar goede leraren en goede ouders vinden iedere dag hun weg door zulke mijnenvelden door de spanning toe te staan hen te openen voor een steeds grotere liefde. Deze liefde zorgt ervoor dat wij deze Salomonsoordelen oplossen door voorbij de spanning in onszelf te kijken naar het belang van de leerling of het kind.

Zoals altijd bij diepe waarheden is ook deze liefde paradoxaal. Schumacher zegt dat een goede ouder of leraar de spanning van problemen die ons in verschillende richtingen sturen, oplost door de transcendente kracht van de liefde in ons. Maar hij zegt ook dat daarvoor een liefde nodig is die van buiten onszelf komt, een liefde die wordt opgeroepen door die spanning. Als wij de paradox bij elkaar willen houden, hebben we al onze liefde nodig. Toch is onze liefde nooit genoeg. In een tijd van spanning moeten we het geduldig uit zien te houden met alle liefde die we op kunnen brengen, totdat de spanning zelf een grotere liefde oproept.

Er is een naam voor het geduld dat we moeten opbrengen tot de grotere liefde zich aandient: lijden. We kunnen de kracht van de paradox in ons lesgeven pas benutten als we bereid zijn om te lijden onder de spanning van tegengestelde waarheden, als we inzien dat dit lijden niet te vermijden is. Dat het niet alleen maar verdragen moet worden, maar dat we dit lijden actief moeten verwelkomen omdat het ons hart verrijkt.

Als we dit niet accepteren, zal de pijn van het lijden ons er altijd toe brengen de spanning voortijdig op te lossen, omdat we geen reden zien die nog langer te verdragen. We zullen vragen stellen en ze zelf beantwoorden in de stilte van de klas (en op die manier meer stilte creëren); we zullen over de andersdenkende leerling die onze lesopzet verstoort heen lopen (hoewel we hadden gezegd dat vragen welkom waren); we zullen de leerling die zich niet aan de opdracht houdt bij zijn opstel (hoe creatief hij ook schrijft) straffen zodat hij zich voortaan aan de regels houdt.

We kunnen onze leerlingen niet op het diepste niveau lesgeven als wij het lijden dat de weg opent naar dat diepste niveau niet kunnen verdragen. Door de spanning van de tegengestelde waarheden te handhaven, houden wij de poort naar vragen open en laten we onze leerlingen toe op een terrein waar we allemaal kunnen leren.

Hoe we dat moeten doen is een vraag die niet beantwoord kan worden omdat dat alleen kan in het hart van de leraar: de spanning vasthouden is een kwestie van zijn, niet van doen. Maar een paar woorden van Rilke kunnen ons in de goede

richting sturen. Ze geven geen methode om lijden te verwelkomen, want die bestaat niet. Maar ze bieden hoop voor wat er gebeurt als we het proberen.

De woorden komen uit *Brieven aan een jonge dichter*, waarin Rilke schrijft als leraar. Hij had een serie respectvolle, maar veeleisende brieven gekregen van een beginnende dichter die Rilkes werk bewonderde en zijn advies vroeg over hoe hij hem op zijn weg kon volgen. Rilke nam niet alleen de tijd om te antwoorden, maar hij deed dat met een verbazingwekkende ruimhartigheid.

In een van zijn brieven stelt de jonge dichter de ene klemmende vraag na de andere. Rilke geeft dit advies: 'Ik zou u, mijn beste, zo goed ik kan zou willen vragen geduld te hebben met alles wat in uw hart nog niet tot een oplossing is gekomen en te proberen de vragen zelf lief te hebben (...) Zoek nu niet naar de antwoorden die u niet gegeven kunnen worden, omdat u niet in staat zou zijn ze te leven. En het gaat erom alles te leven. Leef nu uw vragen. Misschien leeft u dan gaandeweg, ongemerkt, op een dag in een ver verschiet het antwoord binnen.'⁶

Zijn woorden kunnen gemakkelijk worden opgevat alsof ze gericht zijn tot de leraar die niet in staat is om de spanning van de paradox vast te houden in de klas: Heb geduld met alles wat nog onopgelost is in uw hart ... Probeer de paradoxen zelf lief te hebben ... Zoek nu niet naar methoden om die tegenstellingen op te heffen; die kunnen niet worden gegeven omdat u niet in staat zou zijn ze te leven - en het gaat erom alles te leven. Leef nu de tegenstellingen. Misschien leeft u dan, ongemerkt, gaandeweg op een dag in een ver verschiet de paradox binnen.

De hoop die Rilke mij geeft, ligt gedeeltelijk in de gedachte dat ik 'op een dag' zou kunnen ontdekken dat ik gegroeid ben naar een doorleefder en zelfverzekerder begrip van de manier waarop ik de spanning van de paradox kan vasthouden. Hierin heeft hij zeker gelijk: na al die jaren van spanning in mijn leraarschap kan ik de paradoxen beter vasthouden dan vroeger.

Maar mijn hoop is vooral gevestigd op Rilkes woorden 'en het gaat erom alles te leven'. Natuurlijk gaat het daarom! Als ik de spanningen waaraan ik blootsta niet volledig doorleef, verdwijnen ze niet: ze gaan ondergronds en vermeerderen zich daar. Ik weet nu misschien niet hoe ik ze op moet lossen, maar door ze te accepteren kan ik proberen de oplossing te doorleven. Zo open ik nieuwe mogelijkheden voor mezelf en voorkom ik dat de spanning mij ten gronde richt.

Er is maar één alternatief: een niet geleefd leven, een leven dat bestaat uit het ontkennen van de spanningen die het lesgeven met zich meebrengt. Dan zet ik het beroepsmasker op en doe ik alsof ik geen spanning voel, terwijl ik diep van binnen verscheurd word door alle spanningen die ik beweer niet te hebben.

Doen alsof is hetzelfde als in jezelf verdeeld zijn, een toestand die het ons verhindert om het vermogen tot contact waar goed lesgeven afhangt te ontwikkelen. Als we doen alsof, raken we het contact met onszelf, onze leerlingen en de wereld om ons heen kwijt en raken we verwijderd van het centrum dat zowel de wortel als de vrucht is van goed lesgeven. Maar als we begrijpen dat 'het erom gaat alles te leven' kunnen we herwinnen wat verloren is geraakt.

Het laatste woord over dit onderwerp laat ik aan Florida Scott-Maxwell, die aan het einde van een lang en welbested leven weet waar ze het over heeft als ze het volgende schrijft: 'De een of andere onbegrepen natuurwet houdt ons vast op een plek waar we geen andere keuze hebben dan met onszelf in tegenspraak te zijn, waar we hetgeen we liefhebben niet willen, waar goed en kwaad onafscheidelijke partners zijn die we niet uit elkaar kunnen houden en waar we - met gebroken hart en in vervoering - het conflict alleen kunnen oplossen door het blindelings in

ons hart te sluiten. Dit noemde men vroeger “zich in Gods hand bevinden”. Weet iemand een betere manier om het te zeggen?’⁷

Hoofdstuk IV

Kennen in een leergemeenschap

Samengebracht door de gift van belangrijke onderwerpen¹

Wie je ook bent, hoe alleen ook,
de wereld opent zich voor je verbeelding,
met een roep als van de wilde gans, schrill en opwindend –
steeds weer verkondigend waar je staat
in de orde der dingen.

Mary Oliver, *Wild Geese*²

Beelden van een leergemeenschap

Drie hoofdstukken lang hebben we het innerlijke landschap van het lesgeven en leren doorkruist. We hebben een aantal innerlijke krachten die een kloof veroorzaken tussen onze leerlingen, ons vakgebied en onszelf onder de loep genomen en hebben een aantal strategieën onderzocht die ons kunnen helpen om die kloof te overbruggen: teruggaan naar wie je bent, angst onder ogen zien, en de wereld bij elkaar denken door middel van de paradox.

In zowel dit hoofdstuk als de twee volgende wenden we ons naar de gemeenschap – de soort van gemeenschap die lesgeven en leren vereisen.

Deze gemeenschap moet op een dusdanige manier vorm krijgen dat zij het vermogen tot verbinding tot de kern van het authentiek onderwijs maakt. Als we onze aandacht verplaatsen van het innerlijke leven van de leraar naar de onderwijsgemeenschap lijkt het alsof we van onderwerp veranderen, maar dat is niet zo. De eerste drie hoofdstukken gingen over het leggen van een vruchtbare bodem waarop een leergemeenschap kan groeien; de volgende drie gaan over de gemeenschap zoals die ontstaat in de klas en in de wereld daarbuiten.

Een gemeenschap kan niet wortelen in een verdeeld leven. Lang voordat zij een uiterlijke vorm aanneemt, moet zij in potentie aanwezig zijn in een onverdeelde persoonlijkheid: we kunnen alleen deel uitmaken van een gemeenschap als we in verbinding staan met onszelf. Een gemeenschap is een zichtbaar teken van een innerlijke, onzichtbare kwaliteit; de individuele identiteit en integriteit die zich manifesteert in de wereld van relaties met een groep. Het is hetzelfde thema van verbonden zijn dat ik de hele tijd al aan het verkennen ben, maar nu toegepast op de uiterlijke wereld.

In dit hoofdstuk en in de twee volgende zal ik een aantal verschillende modellen van leergemeenschappen onderzoeken aan de hand van één cruciale vraag, namelijk of deze modellen bevorderlijk zijn voor het werkelijke doel van het onderwijs: lesgeven, kennen en leren. In dit onderzoek laat ik me leiden door een beeld van lesgeven dat mij al jaren fascineert: een gemeenschap met als basisidee

lesgeven is een ruimte creëren waarin wij gemeenschappelijk zoeken naar waarheid. Een dergelijke leergemeenschap is nog maar zelden beschreven.

Om ons een weg te banen naar zo'n gemeenschap moet ik eerst wat puin ruimen. Modellen van gemeenschappen rijzen in onze maatschappij als paddestoelen uit de grond als reactie op een toenemend gebrek aan contact dat wij ervaren en voortkomend uit ons verlangen 'niet afgesneden te zijn'. Ik zal kort stilstaan bij drie modellen waar tegenwoordig veel over gesproken wordt – het therapeutische, het politieke en het marketingmodel – in de hoop enig licht te werpen op het soort gemeenschap dat het onderwijs nodig heeft.

Als we het over een *gemeenschap* hebben, denken we meestal aan de therapeutische vorm. Hierbij is intimiteit de hoogste waarde in de menselijke relaties, omdat intimiteit wordt beschouwd als de beste therapie voor de pijn die wordt veroorzaakt door een gebrek aan contact. Een dergelijke intieme relatie gaat verder dan een impliciet vermogen tot verbinding: in de intimiteit delen wij de diepste roerselen van onze ziel met elkaar in de overtuiging dat we volledig gekend zullen worden en het vertrouwen dat de ander ons volledig zal accepteren. In zijn beste vorm wordt de therapeutische gemeenschap gekenmerkt door een van de vele vormen van liefde: tussen echtgenoten, minnaars, ouders en kinderen, en goede vrienden.

Het therapeutisch motief heeft een plaats in het onderwijs, eenvoudigweg omdat ieder initiatief zonder liefde waarschijnlijk ziekelijk wordt: het is moeilijk je een gezonde school voor te stellen als ieder spoor van liefde voor het leren of de leerlingen ontbreekt. Ik ken een school met een prachtig motto: 'Het zoeken naar waarheid in het gezelschap van vrienden.'³ De stichters hebben kennelijk begrepen dat de zwaarte van een dergelijke zoektocht een band van affectie vereist tussen de leden van het expeditieteam.

Maar een toepassing van het therapeutische model in zijn traditionele vorm op het onderwijs is minder geschikt voor dit motto. Het is zelfs een bedreiging voor het lesgeven en leren, omdat het ervan uitgaat dat intimiteit het beste en belangrijkste is wat er tussen mensen kan plaats vinden – een veronderstelling die soms schril en hardnekkig doorklinkt in de pseudo-gemeenschappelijke norm 'deel je gevoelens of sterf!' zoals je dat soms hoort in bepaalde stromingen gericht op menselijke groei.

Natuurlijk kunnen we geen intimiteit van elkaar eisen. Als we dat proberen stoten we elkaar juist af, zoals vele mislukte experimenten van (leef)gemeenschappen hebben aangetoond. Maar het therapeutisch model brengt een nog groter risico met zich mee: wanneer al onze relaties in het onderwijs worden beoordeeld op hun mate van intimiteit krimpt onze wereld vrijwel ineen tot het verdwijnpunt.

De meesten van ons zullen in hun leven maar met een handvol mensen intieme banden aanknopen. Als in een gemeenschap leven intimiteit inhoudt, vallen heel veel mensen en dingen die anders zijn daarbuiten. Als intimiteit de norm wordt, verliezen we het vermogen tot contact met het vreemde en de vreemdeling terwijl dat van wezenlijk belang is om te leren. We verliezen ons vermogen om om te gaan met mensen en ideeën die anders zijn dan de onze. Het therapeutische model speelt in op onze angst voor wat anders is door de gemeenschap waarin wij leven te reduceren tot wat bekend en vertrouwd is.

Als Noord-Amerikaan uit de middenklasse zal ik niet snel een intieme band krijgen met arme mensen en zal ik weinig ervaring hebben met armoede, maar het is van essentieel belang dat ik mij verantwoordelijk voel voor armen en hun moei-

lijke situatie. Ik zal niet snel een intieme band hebben met mensen uit de Amazonedelta en hun verwoeste regenwouden, maar het is van essentieel belang dat ik mijn ecologische afhankelijkheid van hen en hun woongebied begrijp. Als leek op het gebied van de natuurwetenschappen zal ik niet snel op intieme voet verkeren met mensen die de mysterieuze principes van de kwantummechanica onderzoeken, maar het is van essentieel belang dat ik begrijp hoe zij de gedachtewereld waarin ik leef opnieuw vormgeven.

Als we alles afwijzen waarmee we geen intieme band kunnen onderhouden leven we in een te kleine wereld. We hebben een ruimer criterium dan intimiteit nodig om te bepalen of een relatie – met mensen, met de natuur, of met ideeën – betekenis heeft. We doen lesgeven en leren tekort als de therapeutische gemeenschap de norm in het onderwijs wordt.

Het politieke model van een gemeenschap wijkt op een belangrijk punt af van het therapeutische. Hier is de norm niet een beperkte groep mensen die op intieme voet met elkaar leven, maar een breed spectrum aan relaties tussen vreemden die samen een gezonde politieke samenleving vormen. De gemeenschap op basis van het politieke model is er een van wederzijdse betrekkingen in het publieke leven en minder van persoonlijke kwetsbaarheid. Het is een gemeenschap waar mensen die niet intiem met elkaar omgaan en dat ook niet kunnen toch leren om een gemeenschappelijk leefgebied en gemeenschappelijke hulpbronnen met elkaar te delen. Ze leren bovendien onderlinge conflicten en problemen op te lossen. In een politieke samenleving komen we er misschien niet achter wat in het hart van de ander leeft, maar we leren wel: als we het niet samen doen, is het ieder voor zich.

De therapeutische gemeenschap is een modern concept, een product uit de eeuw van de psychologie. De politieke gemeenschap heeft oudere wortels. Al in de tijd van Plato werd de school voorgesteld als een microkosmos van de staat, een instelling waarin de mores van het democratisch burgerschap ontwikkeld moesten worden. Benjamin Barber schreef: 'Deze redenering suggereert niet dat de universiteit een politieke missie heeft, maar dat de universiteit een politieke missie is, dat zij het burgerschap zelf is, gekenschetst door de regels en conventies die het een gemeenschap mogelijk maakt om het soort gesprekken en betogen te voeren waarvan alle kennis afhangt (...) Ik zeg niet alleen dat er parallellen bestaan tussen democratie en onderwijs, of dat de training in burgerlijke vaardigheden en het verwerven van kennis en inzicht een soortgelijke structuur hebben. Wat ik beweert, is dat ze hetzelfde zijn.'⁴

Het politieke model van gemeenschap heeft kenmerken die van essentieel belang zijn voor lesgeven en leren. In een maatschappij die verdeeld is door ras, etniciteit en geslacht word ik vaak getroffen door het feit dat er op scholen voor voortgezet en hoger onderwijs wordt samengewerkt door een bredere selectie van de bevolking dan in veel andere instellingen. En anders dan de perscampagnes voor 'politieke correctheid' ons doen geloven, tonen de verschillende leden van de onderwijsgemeenschap een grote mate van onderling respect. Als wij het materiaal van onze gerafelde politieke structuur opnieuw weven, behoren onze onderwijsinstellingen tot onze belangrijkste weefgetouwen.

Maar in het politieke model zit ook een verborgen gevaar voor de kerntaak van het onderwijs. In de burgermaatschappij behandelen we geschillen volgens de klassieke regels van de democratische politiek: onderhandelen, loven en bieden, compromissen sluiten. Dat zijn respectabele methoden in de politieke arena, waar

men ernaar streeft het beste te bereiken voor zoveel mogelijk mensen. Maar wat eerbaar is in het streven naar een algemeen belang kan oneerbaar zijn in een zoektocht naar waarheid: waarheid wordt niet bepaald met democratische middelen.

In een democratie spreken we af dat degene die de meeste stemmen krijgt de leider wordt of datgene wat de meeste stemmen krijgt de wet is. En we leggen ons daarbij neer, binnen de grenzen van ons geweten. Maar als we op zoek gaan naar waarheid maken we die afspraak niet, en dat moeten we ook niet doen want waarheid bij meerderheid van stemmen is geen waarheid. Een zekere methode om de waarheid niet te vinden, op welk gebied dan ook, is om erover te stemmen: als Copernicus en Galileï dat gedaan hadden, dan draaide de zon nog steeds om de aarde. Het politieke model kan voor lesgeven en leren veel betekenen, maar de leergemeenschap moet een meer fundamentele vorm vinden.

Het marketingmodel doet tegenwoordig opgeld in het Amerikaanse onderwijs onder de vlag van kwaliteitscontrole ('Total Quality Management'). Hoewel de doelstellingen en de gedachte erachter sterk afwijken van de modellen die we besproken hebben, vormt het model een merkwaardige combinatie van het persoonlijke element in het therapeutische model en het pragmatische element in het politieke.

De doelstellingen van het marketingmodel zijn duidelijk: onderwijsinstellingen moeten hun producten verbeteren door hun relatie met de klanten te verstevigen en meer verantwoording aan hen af te leggen. Betalende leerlingen en ouders moeten worden behandeld als consumenten en moeten ruim de gelegenheid krijgen om kritiek te leveren op hun aankopen. Die kritiek moet worden doorgespeeld naar de mensen die de producten vervaardigen, zodat we onze lessen kunnen verbeteren en meer klanten tevreden kunnen stellen.

Als dat praten over 'klanten' en 'producten' op uw zenuwen werkt, is hier een verhaal dat waarschijnlijk bij uw gevoel aansluit. De nieuwe rector van een openbare universiteit beklaagde zich erover dat de mensen op zijn grote campus met veel stedelijke forenzen zo weinig contact met elkaar hadden. Ik vroeg: 'Als u kon toveren, wat was dan het eerste dat u zou doen om het gevoel van gemeenschap te versterken?' en verwachtte dat hij het zou hebben over een introductieprogramma, over hoe het op de slaapzalen toeging of over counseling.

Hij antwoordde: 'Ik zou een goede manier bedenken om te peilen wat de studenten vinden van de colleges en werkgroepen, en die informatie zou ik gebruiken om te zorgen dat zwakke docenten beter gaan lesgeven. En als zij niet bereid of in staat zouden zijn hun lesgeven te verbeteren, zou ik ze helpen om een andere baan te vinden.'

De ideeën van deze rector over de gemeenschap missen misschien de psychologische diepte van het therapeutische model en de beleidsmatige perfectie van het politieke model, maar er is veel voor te zeggen. Terwijl het bedrijfsleven tot op zekere hoogte aan marktregulering onderworpen is, trekt het hoger onderwijs zich niets van zijn consumenten aan. Betalende studenten en ouders worden door de academische wereld vaak neerbuigend behandeld: wij zijn van mening dat niemand ons werk kan beoordelen behalve onze collega's - en zelfs daar zijn we niet helemaal zeker van!

In het licht van deze arrogantie zou het idee dat de rector had over gemeenschap het hoger onderwijs ons bescheidener kunnen stemmen als we aannemen dat hij met zijn toverkunst een evaluatiesysteem zou kunnen ontwerpen dat alle nuances en variëteiten van goed leraarschap in beeld zou brengen. Toch vormt

deze versie van het marketingmodel een reële bedreiging voor het lesgeven en leren.

Ten eerste is een dergelijk evaluatiesysteem er niet en wat er voor doorgaat, is een gevaarlijk surrogaat. Wij hebben geen betrouwbare instrumenten om leraarschap te evalueren, tenzij men er vanuit gaat dat al de verschillende vormen van goed lesgeven in de scoretabel van een vragenlijst kunnen worden gestopt.

In de tweede plaats is goed onderwijs altijd meer een proces dan een product. Als een leerling aan het einde van een onderwijsperiode niet meer heeft ontvangen dan een informatiepakket is hij benadeeld. Goed onderwijs zorgt ervoor dat leerlingen zowel hun eigen kennis verder kunnen ontwikkelen als kritisch gebruik kunnen maken van wat anderen zeggen te weten.

Ten derde is het heel goed mogelijk dat een leerling die goed onderwijs heeft genoten toch ontevreden is, ten minste voor een tijd. En dan bedoel ik geen ontevredenheid over leraren die warrig, incompetent of niet te verstaan waren. Leerlingen die goede leraren hebben gehad kunnen evengoed boos weglopen – boos omdat hun vooroordelen ter discussie zijn gesteld of hun zelfbeeld is aangetast. Die ontevredenheid kan een teken zijn dat echt onderwijs heeft plaats gevonden.

Het kan vele jaren duren voor een leerling dankbaarheid voelt tegenover een docent die een onaangename waarheid heeft onthuld. Een marketingmodel van een onderwijsgemeenschap doet deze geen goed als het er vanuit gaat dat de klant koning is, ook al sluit dat model aan bij de morele plicht om verantwoording af te leggen.

De werkelijkheid is gemeenschappelijk

Het therapeutische, het politieke en het marketingmodel verschaffen inzichten die het onderwijs nodig heeft. Maar geen van de drie is geschikt om authentiek onderwijs vorm te geven. In de rest van dit hoofdstuk zal ik een alternatief model aandragen. In de twee hoofdstukken die volgen, zal ik laten zien wat dit model betekent voor de onderwijspraktijk.

Het model dat we nodig hebben moet de kerntaak van het onderwijs omvatten, richting geven en verfijnen. Die kerntaak bestaat uit kennisverwerving, lesgeven en leren. Aanwijzingen voor wat een dergelijk model moet inhouden vinden we in het beeld van lesgeven dat het grootste appèl op mij doet: lesgeven is een ruimte creëren waarin wij gemeenschappelijk zoeken naar waarheid.

Het kenmerk van een leergemeenschap waarin waarheid centraal staat, is niet psychologische intimiteit, politiek fatsoen of pragmatische verantwoording, hoewel het geen van deze drie deugden uitsluit. Dit model reikt verder en omvat het gebied van de ontologie en epistemologie, takken van wetenschap die zich bezighouden met de aard van de werkelijkheid en hoe wij die kennen, waarop al het onderwijs gebaseerd is. Het kenmerk van deze leergemeenschap is haar aanspraak op het feit dat *de werkelijkheid een netwerk van gemeenschappelijke relaties is, en dat wij die werkelijkheid alleen kunnen kennen door ermee in contact te staan.*

Dat is een straffe bewering, maar ik zal die bewering illustreren met een verhaaltje. Ik gaf een lezing over leergemeenschap in het onderwijs aan een grote onderzoeksuniversiteit. Tijdens het spreken werd mijn blik regelmatig getrokken naar een aandachtige toehoorder die vlak vooraan zat, een lange, statige heer van even over de zeventig, onberispelijk gekleed, met een wilde bos spierwit haar.

Toen ik gelegenheid gaf om in discussie te gaan, stond deze heer snel op en stelde zich voor: 'Ik ben dr. Smith, onderscheiden met dit en dat, emeritus hoogleraar in de biologie.'

Omdat ik wist dat in de academische wereld genadeloze kritiek soms wordt vooraf gegaan door pseudo-beleefdheden en ik de manier waarop hij zich had voorgesteld nogal hoogdravend vond, trok ik een snelle conclusie: hij heeft plannen met mij voor de lunch; ik word niet zijn gast, maar zijn hoofdgerecht.

Hij ging verder: 'Ik begrijp niet goed waarom men zich zo druk maakt over gemeenschap in het hoger onderwijs. Het is uiteindelijk gewoon een goed biologisch principe.'

Toen ging hij weer zitten.

Het duurde een paar seconden voor ik me realiseerde dat dit geen kritiek was maar steun, al was het dan op de onvolledige manier die de academische etiquette voorschrijft. Toen ik dat eenmaal begreep, hadden de professor en ik een levendige en interessante gedachtewisseling over de betekenis van zijn opmerking.

Twee of drie generaties geleden zou geen hoogleraar in de biologie het in zijn hoofd gehaald hebben om te beweren dat gemeenschap tot goede wetenschap zou leiden. Integendeel, een bioloog uit die tijd zou het idee van gemeenschap in het onderwijs hebben afgedaan als een romantische dwaling die het basisprincipe van de discipline aantastte: het leven is een voortdurende oorlog tussen individuen, een strijd op leven en dood met winnaars en verliezers. Voor die generatie biologen was de natuur, in de beroemde woorden van Tennyson, 'rood in tand en klauw'. Voor de sociale darwinisten die voortbouwden op deze opvatting van de natuur, waren de menselijke relaties niet meer dan een strijd waar het recht van de sterkste gold, bedekt met slechts een dun laagje beschaving.

Maar inmiddels zijn de opvattingen over de biologische realiteit veranderd. Ecologische studies geven een beeld van de natuur waarin de nadruk minder ligt op de verschrikkingen van de strijd en meer op de dans van gemeenschappelijke samenwerking, een beeld van het grote netwerk van bestaansvormen. Strijd en dood zijn niet verdwenen uit de wereld van de natuur, maar de dood wordt nu gezien als een factor in het voortbestaan van de gemeenschap en niet zozeer als een falen van het individu.

Deze verandering in het kijken naar de werkelijkheid – van fragmentatie en concurrentie naar gemeenschap en samenwerking – heeft de afgelopen vijftig jaar in praktisch ieder academische discipline plaats gevonden. De natuurkunde is daar ook een sprekend voorbeeld van, niet alleen omdat zij een van de 'harde' natuurwetenschappen is, maar ook omdat zij onze materiële bestaans- en leefvormen op het meest elementaire niveau in beeld brengt.

Vanaf het allereerste begin werd de natuurkunde door het beeld van het atoom gevormd, een beeld dat afkomstig was uit de pre-Socratische filosofie. Het kreeg een nieuwe betekenis toen moderne fysici bepaalde dingen konden voorspellen en zelfs politieke macht verwierven door de werkelijkheid te ontleden in kleine deeltjes. Toen de ideeën van de reductionistische wetenschap zich vermengden met het hedendaagse gevoel van sociale vervreemding, werd 'atomisering' de dominante culturele metafoor van onze tijd: het is een illusie dat wij één geheel vormen met de wereld waarin wij leven; de werkelijkheid is dat alles gefragmenteerd is.

Maar uit dit beeld van de werkelijkheid dat de moderne natuurkunde ons biedt, blijkt dat het atomisme een naïeve opvatting is. Natuurkundigen hebben in een serie belangrijke experimenten aangetoond dat subatomaire deeltjes zich ge-

dragen 'alsof er een soort communicatie tussen hen bestaat', zelfs al bevinden zij zich 'zo ver van elkaar dat zij in de beschikbare tijd niet kunnen communiceren'.⁵ Deze zogenaamde deeltjes, wijd verspreid in tijd en ruimte, lijken met elkaar verbonden te zijn op een manier die ervoor zorgt dat ze zich niet zozeer gedragen als afzonderlijke individuen, maar als deelnemers aan een interactieve en onderling afhankelijke gemeenschap.

De wereld die door deze experimentele resultaten zichtbaar wordt, wordt door natuurkundigen graag beschreven in gemeenschapsmetaforen. Paul Davies zegt dat de behaalde resultaten wijzen 'op een verrassend geïntegreerde opvatting van de relatie tussen systemen die elkaar ooit wederzijds hebben beïnvloed, hoe ver ze daarna ook van elkaar zijn verwijderd'.⁶ Henry Stapp zegt, nog beslist: 'Een elementair deeltje is geen onafhankelijk bestaande, onanalyseerbare entiteit. Het is in wezen een verzameling contacten die zich richten op dingen buiten zichzelf'.⁷

Wanneer fysici zich aan een verklaring wagen van de vraag waarom deze deeltjes zich meer relationeel dan autonoom gedragen, neemt het aantal gemeenschapsmetaforen toe. David Bohm doet de suggestie dat de fysische realiteit, net zoals het menselijk genoom, bestaat uit een onzichtbaar netwerk van informatie, een ongelooflijk complexe gemeenschap van gecodeerde boodschappen, 'een onderliggende holistische, *impliciete orde*, waarvan de informatie zich vertaalt naar de expliciete orde van bepaalde velden en deeltjes. Het is vergelijkbaar (...) met een holografische foto, waarvan ieder deel driedimensionale informatie bevat over het hele gefotografeerde object. Als je een hologram in stukjes knipt, kun je het gehele beeld laten ontstaan door slechts één van de stukjes met laserstralen te belichten'.⁸

Ian Barbour, een vooraanstaand publicist over moderne wetenschap, geeft een nuttig overzicht van de stadia die ons beeld van de werkelijkheid heeft doorlopen voordat we 'gemeenschap' als het essentiële kenmerk van de fysieke wereld beschouwden. In de Middeleeuwen zagen we de werkelijkheid als een mentale en materiële substantie, of 'grondstof'. In het tijdperk van Newton was ons beeld atomistisch, waarbij we 'meenden dat aparte deeltjes, niet bepaalde substanties, de basis van de natuurlijke werkelijkheid vormden'.⁹

Maar in onze tijd 'wordt de natuur gezien als relationeel, ecologisch en onderling afhankelijk. De werkelijkheid bestaat uit gebeurtenissen en relaties in plaats van aparte substanties en afzonderlijke deeltjes'. Volgens Barbour kunnen we nu niet anders dan de natuur zien als een 'historische gemeenschap van onderling afhankelijke bestaansvormen'.¹⁰

Om te begrijpen wat een gemeenschap van waarheid inhoudt, is het in de eerste plaats noodzakelijk dat we begrijpen dat 'gemeenschap' de essentiële vorm van werkelijkheid is, de bakermat van al het zijn. De volgende stap brengt ons van de aard van de werkelijkheid naar de vraag hoe we de werkelijkheid leren kennen: *we kunnen de werkelijkheid alleen kennen door er zelf mee in contact te staan.*

De moderne natuurkunde heeft de stelling ontmaskerd dat leren kennen een scheiding tussen de kenner en het gekende vereist, of zelfs toelaat. Natuurkundigen zijn niet in staat om subatomaire deeltjes te bestuderen zonder deze bij hun onderzoek te veranderen. We kunnen dus niet langer volhouden dat er een objectivistische kloof bestaat tussen de wereld 'daarbuiten' en de waarnemer 'hierbinnen', zoals de premoderne wetenschap stelde. De kenner en het gekende zijn dus met elkaar verbonden, en iedere bewering over de aard van het gekende weerspiegelt tevens de aard van de kenner.

Op macroscopisch gebied lijkt de symbiose tussen de kenner en het gekende overduidelijk – in het bijzonder als we hebben afgerekend met de mythe dat ‘echte’ wetenschap eist dat er een scheiding is. Hoe kan een menselijk wezen iets te weten komen over een ander menselijk wezen, in de sociologie, psychologie of geschiedenis, zonder dat hij de sporen van zichzelf als kenner op het gekende achterlaat? Hoe kan een literair recensent door het landschap van een roman lopen zonder daarin de voetstappen van zijn persoonlijke ervaring achter te laten?

Maar het belangrijkste, vaak verkeerd begrepen, kenmerk van relationele kennisverwerving is dat het het menselijk vermogen om ons te verbinden tot sterk punt maakt. Wij hoeven ons verlangen om als kenner op betekenisvolle wijze contact te maken met het andere niet langer te betreuren en hoeven deze ‘sta in de weg’ niet meer te ‘overwinnen’ door ons te scheiden van de wereld om ons heen.

We kunnen ons nu gelukkig prijzen met het feit dat we mensen zijn en daarmee deel van een kosmische gemeenschap. Dit is zelfs letterlijk het geval: in de verste uithoeken van de ruimte hebben astronomen exploderende sterren ontdekt die de oorsprong vormen van de atomen waaruit uw lichaam en het mijne bestaan. Als we niet zozeer deel zouden zijn van de kosmos, als we hier alleen maar zouden zijn als waarnemers en niet als deelnemers, zouden we het vermogen om te kennen niet bezitten.

In zijn baanbrekende boek *Personal Knowledge* laat de chemicus Michael Polanyi zien hoezeer de wetenschap steunt op het feit dat wij door ‘deel uit te maken van de wereld’ er ‘lijfelijke kennis’ van hebben gekregen – een onbewuste en niet onder woorden te brengen vorm van kennis waarvan onze bewuste en verwoorde kennis afhangt.¹¹

Zonder onbewuste kennis zouden wetenschappers geen idee hebben waar ze hun onthullende vragen, veelbelovende hypotheses, en vruchtbare intuïties en inzichten vandaan zouden moeten halen bij hun zoektocht naar waarheid. Al onze potentiële kennis komt voort uit onze verbondenheid met de werkelijkheid – een verbondenheid die zo ver gaat dat de atomen waaruit ons lichaam opgebouwd is deel uitmaken van alles wat is, was of ooit zal zijn.

Richard Gelwick, die schrijft over het werk en de ideeën van Polanyi, wijst erop dat men zo vanzelfsprekend uitgaat van het objectivisme dat Polanyi’s opvattingen over de persoonlijke elementen in kennisverwerving vaak verkeerd begrepen zijn, zelfs door zijn medestanders:

Verscheidene malen heb ik meegemaakt dat [Polanyi] bij zijn lezingen mensen die opstonden om hun steun te betuigen corrigeerde, [mensen die zeiden] dat ze ook vonden dat alle kennis een persoonlijk element in zich had (...) en vervolgens zeiden dat dit persoonlijke element nadelig was en dat we moesten proberen het zoveel mogelijk te minimaliseren. Polanyi (...) legde dan uit dat het persoonlijke element niet geminimaliseerd moest worden, maar opgevat moest worden als het essentiële element, hetgeen waardoor we gebaande paden hebben verlaten en nieuwe ontdekkingen hebben gedaan, dat we het zeker niet moesten beschouwen als een ongelukkige onvolkomenheid in de menselijke kennisleer. Integendeel, het is de grondslag waar cultuur, beschaving en vooruitgang uit voortkomen.¹²

De gemeenschap waarin waarheid centraal staat, is een voorstelling van kennen die bestaat uit het grote netwerk van het bestaan waar alle dingen vanaf hangen omvat en het feit dat onze kennis van die dingen wordt bevorderd, niet belem-

merd, doordat wij verstrikt zijn in dat netwerk. Het is een beeld dat niet alleen onze zichtbare verbondenheid met menselijke bestaansvormen op een hoger plan brengt – met al haar mogelijkheden tot intimiteit, politiek handelen en verantwoordelijkheid – maar ook onze onzichtbare verbondenheid met niet-menselijke bestaansvormen. Het is een gemeenschapsmodel dat ruim genoeg is om de kerntaken van het onderwijs; kennis verwerven, lesgeven en leren, te kunnen herbergen.

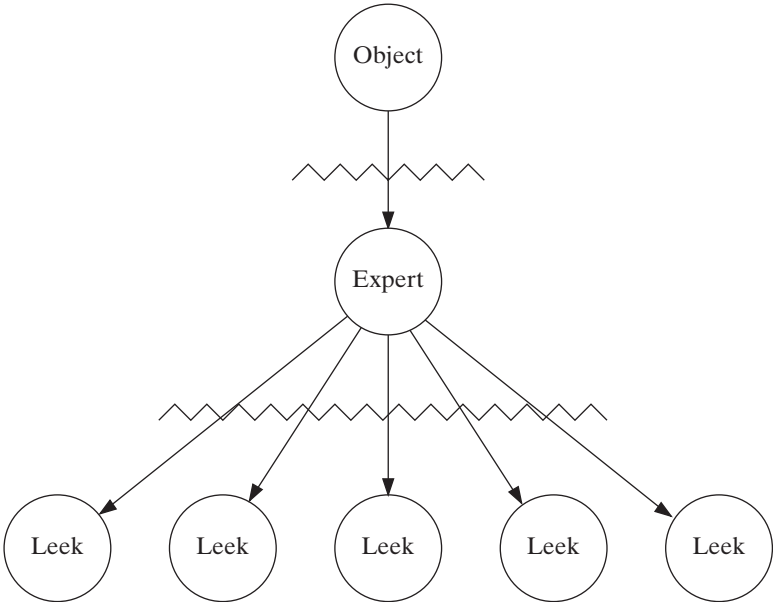
Het begrip waarheid opnieuw onder de loep

Waarheid is geen woord waarover veel wordt gesproken in onderwijskringen. Het roept een beeld van een naïef tijdperk op, toen de mensen er nog zeker van waren dat ze de waarheid konden leren kennen. Maar wij weten zeker dat we dat niet kunnen, dus gebruiken we dat woord niet uit angst in verlegenheid te worden gebracht.

Dat we het woord niet gebruiken, betekent natuurlijk niet dat we het concept hebben losgelaten, laat staan de mogelijkheden die het biedt. Integendeel, hoe minder we spreken over waarheid, hoe waarschijnlijker het is dat ons kennen, lesgeven en leren gedomineerd wordt door een traditioneel, mythisch model van waarheid, het objectivistische model dat zo diep verankerd ligt in ons collectieve onderbewustzijn dat we het macht geven als we het negeren.

Omdat de gemeenschap waarin waarheid centraal staat een alternatief vormt voor dit onbewuste en mythische objectivisme kan ik mijn visie op de onderwijs-gemeenschap en de functie daarvan beter duidelijk maken als ik eerst zichtbaar maak hoe de objectivistische mythe eruit ziet. Zie hiervoor figuur 4.1.

Figuur 4.1 De objectivistische mythe van kennen



Dit mythische, maar dominante model van het kennen en doorgeven van waarheid heeft vier hoofdelementen:

- 1 *Objecten* van kennis die zich ergens in pure vorm 'buiten ons' bevinden in een fysieke of conceptuele ruimte zoals die beschreven wordt door de 'feiten' in een bepaald vakgebied.
- 2 *Experts*, mensen die opgeleid zijn deze objecten in hun pure vorm te kennen zonder toe te staan dat hun subjectiviteit de zuiverheid van de objecten besmet. Ze krijgen hun opleiding in een afgelegen oord, universiteit genaamd, dat zich ten doel stelt het zelfbewustzijn van de leerling zo grondig uit te wissen dat deze verandert in een seculaire priester, een waardige drager van de objecten der zuivere kennis.
- 3 *Leken*, mensen zonder opleiding en vol vooroordelen die voor hun zuivere en objectieve kennis van de betreffende objecten afhankelijk zijn van de expert.
- 4 *Filters* op ieder punt van overdracht – tussen het object en de expert en tussen de expert en de leken – die ervoor zorgen dat objectieve kennis naar beneden stroomt en dat er geen subjectiviteit terug naar boven stroomt.

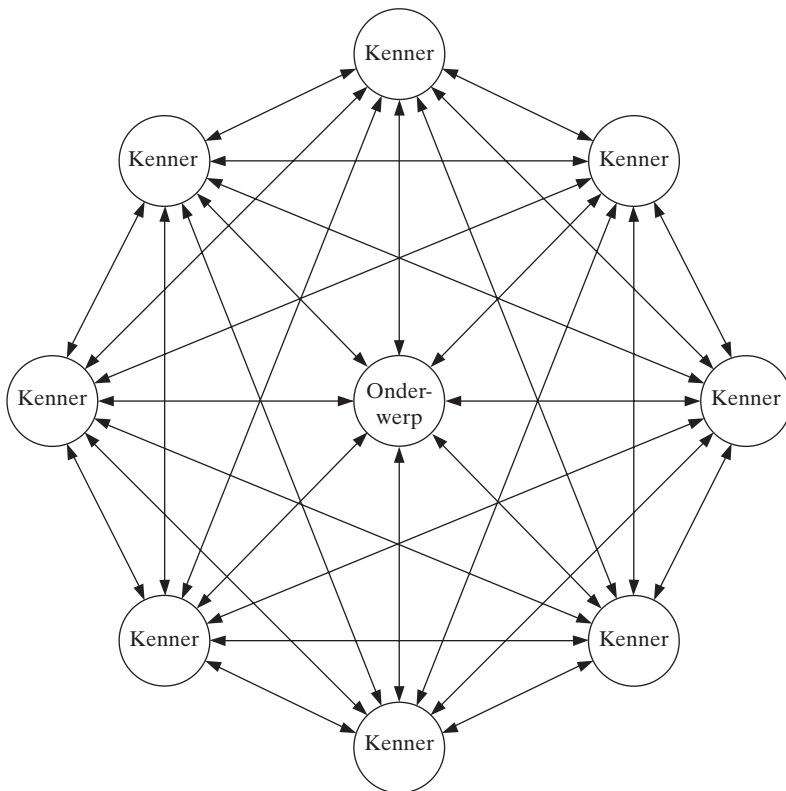
Ik kwam op het idee van de filters toen ik toevallig deze treffende opmerking opving: 'Het schijnt dat we het niet erg vinden om de beschaving door de gootsteen te spoelen, zolang de gootsteen maar niet terug spuwt!' Objectivisme, geobserveerd door de zuiverheid van kennis, wil tot elke prijs de smeerbeel van het subjectiviteit vermijden – zelfs als de prijs het soort kennis is dat ons van onze beschaving berooft en ons ongeschikt maakt om het leven het hoofd te bieden.

Volgens de objectivistische mythe stroomt waarheid van boven naar beneden, van experts die bevoegd zijn om waarheid te kennen (inclusief een aantal van hen die beweren dat waarheid een illusie is) naar leken die alleen bevoegd zijn om waarheid te ontvangen. Volgens deze mythe is waarheid een serie beweringen over objecten; is het onderwijs het systeem dat deze beweringen doorgeeft aan leerlingen, en is een persoon die onderwijs heeft genoten iemand die zich deze beweringen van de deskundigen kan herinneren en ze kan reproduceren. Het beeld is hiërarchisch, lineair en dwangmatig steriel, alsof waarheid naar ons toe komt op een antiseptische transportband, om aan het einde daarvan als zuiver product te worden afgeleverd.

Er zijn slechts twee problemen met deze mythe: het geeft een onjuist beeld van hoe wij kennis verwerven, en het heeft de wijze waarop we onderwijs geven ernstig misvormd. Ik ken duizenden klassen en collegezalen waar de relatie tussen docent, leerling en onderwerp precies aan dit beeld voldoet. Maar ik ken geen enkel vakgebied – van astronomie tot literatuurwetenschappen en van politicologie tot theologie – waar de voortdurende zoektocht naar waarheid ook maar enige gelijkenis vertoont met dit mythische objectivisme.

De gemeenschap van waarheid geeft een heel ander beeld van kennen (zie figuur 4.2).

Figuur 4.2 De gemeenschap van waarheid



In de gemeenschap van waarheid bestaan er, evenals in het werkelijke leven, geen zuivere objecten van kennis en geen absolute deskundigen. In de gemeenschap van waarheid bevindt waarheid zich, net als in het werkelijke leven, niet in de eerste plaats in beweringen en is onderwijs meer dan het doorgeven van beweringen over objecten aan passieve toehoorders. In de gemeenschap van waarheid lijken kennen, lesgeven en leren minder op General Motors en meer op een dorpsvergadering, minder op een bureaucratie en meer op een chaos.

De gemeenschap van waarheid bestaat in feite uit heel veel gemeenschappen, wijd verspreid in de ruimte en voortdurend veranderend in de tijd. Ik gebruik gemeenschap van waarheid in het enkelvoud omdat op ieder vakgebied de vele gemeenschappen één worden door het feit dat zij zich verzamelen rond een gemeenschappelijk onderwerp en zich laten leiden door gedeelde regels rond waarneming en interpretatie. Deze regels schrijven voor dat zij het onderwerp op dezelfde wijze benaderen. Zo zijn de biologen in het twintigste-eeuwse Amerika één met Linnaeus en zijn vakgenoten in het achttiende-eeuwse Zweden, ondanks hun grote verschillen in theorie en techniek. Hiermee geven ze deze vorm van gemeenschap een levensduur en reikwijdte die haar tot een van onze krachtigste maatschappelijke vormen maakt.

In het middelpunt van deze gemeenschapskring bevindt zich altijd een onder-

werp. Dit staat in sterk contrast met het object bovenaan de objectivistische ladder. Het verschil is cruciaal voor kennis verwerven, lesgeven en leren: *met een onderwerp kun je een relatie aangaan, met een object niet*. Als wij het andere als onderwerp kennen, houden wij het niet op een afstand. Wij kennen het in en door middel van een relatie, het soort relatie dat Barbara McClintock had met de maïsplanten die ze bestudeerde.

Deze relatie begint als wij het onderwerp in het centrum van onze belangstelling plaatsen, precies zoals de figuur toont. Dit staat in scherp contrast met het objectivisme, dat de expert in het centrum van de aandacht plaatst. In het objectivisme bevinden de kennisobjecten zich zó ver buiten ons bereik dat wij er alleen contact mee kunnen maken via de expert.

Als we het onderwerp in het centrum van onze aandacht plaatsen, geven we het daarmee het respect en het gezag dat wij normaal gesproken alleen aan mensen geven. Wij geven het een ontologische betekenis, de betekenis die Barbara McClintock aan een maïsplant gaf en daarmee de unieke identiteit en integriteit van de plant erkende.¹³ In de gemeenschap van waarheid is het bindende kernelement van al onze relaties het betekenisvolle onderwerp zelf – niet de intimiteit, niet het politieke handelen, niet de verantwoording, niet de experts, maar de kracht van het levende onderwerp.

Wanneer wij in de gemeenschap van waarheid het onderwerp proberen te begrijpen, doen we dat door op allerlei manieren met elkaar te communiceren – wij wisselen waarnemingen en interpretaties uit, corrigeren elkaar en vullen elkaar aan, staan het ene moment recht tegenover elkaar en zijn het dan weer met elkaar eens. De gemeenschap van waarheid is allerm minst lineair, statisch of hiërarchisch. Zij is circulair, interactief en dynamisch.

De gemeenschap van waarheid vermeerdert onze kennis door meningsverschillen, niet door concurrentie. Concurrentie is een spelletje dat achter de ellebogen gespeeld wordt door individuen die uit zijn op eigen gewin; bij meningsverschillen kan het er soms ruw toegaan, maar de verschillen worden uitgesproken in een open debat waarin iedereen iets te winnen heeft door te leren en te groeien. Concurrentie verdraagt zich niet met gemeenschap; het is een zuur dat het weefsel van relaties kan oplossen. Door meningsverschillen testen wij elkaars ideeën in het openbaar in een gemeenschappelijke poging het beste uit elkaar te halen en de wereld beter te begrijpen.

Deze gemeenschapsdynamiek wordt beïnvloed door regels voor waarneming en interpretatie die ons helpen onze gemeenschap af te bakenen door onze dialoog richting te geven en deze in een bepaalde vorm gieten. Om in de gemeenschap van waarheid te verblijven moeten wij ons houden aan haar normen en procedures, die verschillen per vakgebied – van kunstgeschiedenis tot scheikunde of filosofie. Deze normen zijn streng maar niet rigide: zij ontwikkelen zich juist wanneer ons inzicht in een onderwerp groeit. We kunnen de normen ter discussie stellen en veranderen, maar we moeten iedere afwijking ervan in het openbaar en overtuigend kunnen rechtvaardigen.

Aan het onderzoek naar de manier waarop wij kennen, ligt een beeld van waarheid ten grondslag dat wij nu expliciet kunnen maken: *waarheid is een eeuwigdurend gesprek over dingen die ertoe doen, een gesprek dat wordt gevoerd met hartstocht en discipline*.

Anders dan de objectivist denk ik niet dat waarheid gevonden wordt in de conclusies die wij trekken over objecten van kennis. Hoe zou dat kunnen, als conclu-

sies voortdurend veranderen? Ik zie waarheid als het hartstochtelijke en gedisciplineerde proces van onderzoek en dialoog zelf, als de dynamische gesprekken van een gemeenschap die oude conclusies blijft toetsen en tot nieuwe conclusies komt.

Om aan zo'n gesprek deel te nemen, moeten wij de bestaande conclusies kennen. Maar het is niet onze kennis van de conclusies die ons bij de waarheid houdt. Het is onze betrokkenheid bij het gesprek zelf, onze bereidheid om onze waarnemingen en interpretaties naar voren te brengen om ze door de gemeenschap te laten toetsen en anderen dezelfde wederdienst te bewijzen. Om bij waarheid te blijven, moeten we weten hoe we moeten waarnemen, nadenken, spreken en luisteren met hartstocht en discipline, in de cirkel bijeengekomen rond een gegeven onderwerp.

Als waarheid een eeuwigdurend gesprek is waarvan de conclusies en normen blijven veranderen, wat gebeurt er dan met het idee van de objectieve kennis? Ik denk niet dat mijn beeld van waarheid iets verandert aan de aard van het objectivisme, afgezien van de objectivistische mythe.

Voor zover ik weet, is de enige 'objectieve' kennis die wij bezitten de kennis die voortkomt uit een gemeenschap van mensen die naar een onderwerp kijken en hun waarnemingen bespreken binnen een overeengekomen kader van procedurele regels. Ik ken geen vakgebied, van natuurwetenschappen tot theologie, waar datgene wat wij beschouwen als objectieve kennis niet voortkwam uit lange en complexe besprekingen die tot op de dag van vandaag voortduren, geen enkel vakgebied waar de feiten kant en klaar van boven werden aangeleverd.

De meest betrouwbare grondslag van alle kennis is de gemeenschap van waarheid. Deze gemeenschap kan ons nooit ultieme zekerheid bieden – niet omdat de methode niet deugt maar omdat zekerheid ons aardse begrip en gevoel te boven gaat. Toch kan deze gemeenschap veel doen om ons te behoeden voor onwetendheid, vooroordelen en misleiding als we bereid zijn onze veronderstellingen, waarnemingen, theorieën – ja, onszelf – te onderwerpen aan haar kritische blik.

Het is niet zo dat ik door het objectivistische model te verwerpen een relativisme heb aanvaard dat waarheid reduceert tot dat wat de gemeenschap ervan vindt. De gemeenschap van waarheid omvat een transcendente dimensie van waarheid kennen en doorgeven die zowel het relativisme als het absolutisme overstijgt. De duidelijkste en meest overtuigende woorden waarmee deze transcendente dimensie wordt uitgedrukt zijn te vinden in twee dichtregels van Robert Frost: 'Rond gedanst in een kring en gegist / Maar het Geheim in het midden, dat wist!'¹⁴

Frost geeft een treffende beschrijving van het transcendente geheim van het onderwerp in het centrum van de gemeenschap van waarheid, een geheim dat noch wordt onthuld door het absolutisme, dat beweert dat we de volledige werkelijkheid kunnen leren kennen, noch door het relativisme, dat zegt dat er geen werkelijkheid bestaat buiten hetgeen wij weten. Het onderwerp kent zichzelf beter dan wij het ooit kunnen leren kennen en het blijft altijd buiten ons bereik omdat het zijn eigen geheimen bewaart.

Als dit niet zo was, zou het proces van kennisverwerving al lang geleden tot stilstand zijn gekomen. Waarom hebben wij ons niet neergelegd bij de pre-Socratische zienswijze van de aard van de fysieke wereld, of de Middeleeuwse ideeën, of de opvattingen uit het begin van de moderne wetenschap? Waarom stellen wij onze hedendaagse zienswijze ter discussie? Omdat zich in het centrum van onze aandacht een onderwerp bevindt dat ons voortdurend aanspoort ons verder in

zijn geheimen te verdiepen, dat weigert zich te laten herleiden tot onze conclusies over dat onderwerp.

Het idee van een onderwerp dat ons roept is meer dan een metafoor. In de gemeenschap van waarheid is de kenner niet de enige die handelt; het onderwerp zelf neemt ook deel aan de dialoog van het leren kennen. Het is zoals Mary Oliver zegt: 'de wereld opent zich voor je verbeelding,/met een roep als van de wilde gans (...)/steeds weer verkondigend waar je staat/in de orde der dingen.'¹⁵

We zeggen dat leren kennen begint bij onze nieuwsgierigheid naar een onderwerp, maar die nieuwsgierigheid is het gevolg van de inwerking die het onderwerp op ons heeft: geologen zijn mensen die stenen horen spreken, historici horen de stemmen van mensen uit het verleden, schrijvers horen de muziek van de woorden. De dingen van de wereld roepen naar ons, en wij worden naar hen toe getrokken – ieder van ons naar andere dingen, zoals iedereen zich aangetrokken voelt tot andere vrienden.

Als wij die oproep hebben gehoord en beantwoord, maakt het onderwerp ons los van onszelf en gaan we deel uitmaken van zijn eigen wereld. Iets leren kennen eist van ons dat we ons diep inleven in het standpunt van het onderwerp – van dat historische moment, of dat personage in een boek, of die steen, of die maïsplant. Een wetenschappelijk onderzoeker zei eens: 'Als je echt wilt begrijpen wat een tumor is, dan moet je een tumor *worden*.'¹⁶

We kunnen een onderwerp niet goed leren kennen als we niet verder kijken dan onze neus lang is. We moeten geloven in het innerlijke leven van het onderwerp en ons daarin inleven. Dat inlevingsvermogen krijgen we niet als we niet geloven in ons eigen innerlijk leven en ons innerlijk niet ontwikkelen. Als we het innerlijk leven van de kenner ontkennen of kleineren, zoals de objectivisten doen, kunnen we geen intuïtie ontwikkelen voor, laat staan deel uitmaken van, de innerlijke betekenis van het gekende.

Het soort wetenschap dat werd beoefend door Barbara McClintock vereist dat we het mysterie van het zelf doorgronden teneinde het mysterie van de wereld te doorgronden, om iemand te worden – zoals een collega zei over McClintock zei – 'die begrijpt waar het mysterie zich bevindt' en niet iemand 'die mystificeert'.¹⁷

Als wij rond een onderwerp bijeenkomen in de gemeenschap van waarheid zijn wij het niet alleen die elkaars pogingen om te leren kennen corrigeren door vage waarnemingen te verwerpen en foutieve interpretaties af te wijzen. Het onderwerp zelf corrigeert ons, zich verzettend tegen onze kunstmatige constructies met de kracht van zijn eigen identiteit, weigerend om zich te laten herleiden tot de zelf-verzekerde wijze waarop wij zijn anderszijn benoemen.

Uiteindelijk, als ons inzicht verdiept, zwicht het onderwerp voor de wijze waarop we het benoemen en trekken we de conclusie dat we het kennen. Maar het onderwerp overstijgt die kennis altijd, staat altijd klaar om ons te verrassen, roept ons op tot nieuwe waarnemingen, interpretaties en naamgevingen, en trekt ons dieper het mysterie in dat nooit volledig benoemd kan worden.

Wat de gemeenschap van waarheid onderscheidt van absolutisme en relativisme is dat het openstaat voor transcendentie. In deze gemeenschap is het proces van waarheid kennen en doorgeven dictatoriaal noch anarchistisch. In plaats daarvan is het een complexe, eeuwigdurende dans van intimiteit en afstand, van spreken en luisteren, van kennen en niet kennen die maakt dat de kenners en het gekende samenwerken en samenzweren.

De gift van belangrijke onderwerpen

De gemeenschap van waarheid is een beeld dat de opdracht van het onderwijs goed weergeeft omdat het een wezenlijk aspect omvat: de werkelijkheid waartoe wij behoren en zoals wij die kennen strekt zich aanzienlijk verder uit dan mensen die op elkaar reageren. In de gemeenschap van waarheid gaan we om met niet-menselijke bestaansvormen die net zo belangrijk en machtig zijn als de mens, soms nog belangrijker en machtiger. Het is een gemeenschap die niet alleen bijeen wordt gehouden door onze persoonlijke vermogens van gedachten en gevoelens, maar ook door 'de gift van belangrijke onderwerpen'.¹⁸

Deze uitspraak komt uit een essay van Rilke. Toen ik dat las, realiseerde ik mij dat onze conventionele beelden van de gemeenschap in het onderwijs onze relatie veronachtzaamt met de belangrijke onderwerpen die ons samenroepen – de onderwerpen die ons roepen om te kennen, les te geven en te leren. Ik zag in hoe beperkt de gemeenschap in het onderwijs wordt als het de gift van belangrijke onderwerpen uitsluit en alleen steunt op onze eigen nogal beperkte kwaliteiten.

Met *belangrijke onderwerpen* bedoel ik datgene waar de zoekers naar waarheid zich omheen verzamelen – niet de vakgebieden die deze onderwerpen bestuderen, niet de teksten waarin ze beschreven worden, niet de theorieën die hen verklaren, maar de onderwerpen zelf.

Ik bedoel de genen en de ecosystemen van de biologie, de symbolen en referenties van de filosofie en theologie, de archetypen van verraad, vergiffenis, liefde en verdriet uit de literatuur. Ik bedoel de kunstvoorwerpen en de lijn van geslachten van de antropologie, de materialen van de werktuigbouwkunde met hun beperkingen en mogelijkheden, de logistieke systemen in management, de vormen en kleuren van de muziek en de beeldende kunst, de nieuwe ontwikkelingen en de oude patronen van de geschiedenis, het ongrijpbare idee van gerechtigheid in de wet.

Dergelijke grote onderwerpen vormen de vitale kern van de gemeenschap in het onderwijs. Door rond deze onderwerpen bijeen te komen en ze proberen te begrijpen – zoals de eerste mensen zich moeten hebben verzameld rond het vuur – worden wij wie we zijn als kenners, leraren en leerlingen. Als we op ons best zijn dan is dat omdat de gift van belangrijke onderwerpen kwaliteiten in ons oproept die de leergemeenschap zijn beste vorm geeft:

- Wij nodigen *verscheidenheid* uit in onze gemeenschap, niet omdat het politiek correct is maar omdat het veelvoudige mysterie van belangrijke onderwerpen verschillende gezichtspunten vereist.
- Wij aanvaarden *dubbelzinnigheid*, niet omdat we verward of besluiteloos zijn maar omdat we begrijpen dat onze concepten niet toereikend zijn om de uitgestrektheid van belangrijke onderwerpen te omvatten.
- Wij verwelkomen *creatieve meningsverschillen*, niet omdat we boos of vijandig zijn maar omdat meningsverschillen nodig zijn om onze vooringenomenheden en vooroordelen over de aard van belangrijke onderwerpen recht te zetten.
- Wij zijn *eerlijk*, niet alleen omdat we elkaar dat verschuldigd zijn, maar ook omdat liegen over wat we hebben gezien de waarheid van belangrijke onderwerpen zou verraden.
- Wij ervaren *nederigheid*, niet omdat we gevochten en verloren hebben maar omdat nederigheid het enige perspectief is van waaruit belangrijke onderwer-

pen kunnen worden bekeken – en als we ze eenmaal gezien hebben, is nederigheid de enig mogelijke houding.

- Wij worden *vrije* mannen en vrouwen door het onderwijs, niet omdat we over exclusieve informatie beschikken maar omdat tirannie in welke vorm ook alleen kan worden overwonnen door de gift van belangrijke onderwerpen.

De onderwijsgemeenschap is natuurlijk niet altijd op z'n best! Het is niet moeilijk om voorbeelden te noemen waarbij de gemeenschap van waarheid wordt gedreven door eigenschappen die tegengesteld zijn aan bovengenoemde kwaliteiten. *The Double Helix* is een boek dat zo'n voorbeeld beschrijft: de ontdekking van het DNA door James Watson en Francis Crick, een voorbeeld waarin wordt aangetoond dat grote ego's, concurrentie, stijfkoppigheid en hebzucht een centrale rol spelen in de academische onderneming.¹⁹

Daarom intrigeert het mij dat de twee hoofdrolspelers in dat verhaal, toen ze werden geïnterviewd op de veertigste verjaardag van hun ontdekking, vertelden over de wijze waarop ze verrast werden toen ze voor het eerst met het belangrijke onderwerp dat DNA genoemd wordt geconfronteerd werden.

James Watson zei: 'Het molecuul is zo mooi. De pracht straalde af op Francis en mij. Volgens mij heb ik de rest van mijn leven geprobeerd om te bewijzen dat ik het waardig was om met DNA te worden geassocieerd, wat niet meeviel.'

En Francis Crick – over wie Watson ooit heeft gezegd: 'Ik heb nog nooit gezien dat hij zich bescheiden opstelde.' – reageerde: 'We werden naar het tweede plan verwezen door een molecuul.'²⁰

De nederigheid van Crick mag dan niet erg typerend voor hem zijn en gemaakt overkomen, dat maakt het alleen maar overtuigender als voorbeeld van de kracht van de gemeenschap van waarheid – een gemeenschap waarin zelfs ons eigen lentje in de schaduw komt te staan bij de gift van belangrijke onderwerpen. Als de belangrijke onderwerpen verdwijnen, als zij hun zwaartekracht niet langer uitoefenen op ons leven, worden wij uit onze gemeenschappelijke baan geslingerd in het zwarte gat van pretenties, narcisme en arrogantie.

Hoe verdwijnen de belangrijke onderwerpen? Als ze al niet helemaal verdwijnen, vervagen ze op het moment dat de leergemeenschap vormt (of vervormt) meer te maken heeft met intimiteit, de macht van meerderheid of marktwerking dan met kennen, lesgeven en leren. Maar er is een grotere bedreiging voor belangrijke onderwerpen: zij worden vernietigd door een intellectuele arrogantie die hen probeert te reduceren tot niets meer dan de intriges van onze geest.

De belangrijke onderwerpen verdwijnen wanneer ze in het beeld komen van absolutisme en relativisme. In het geval van het absolutisme beweren we dat we de aard van belangrijke onderwerpen exact kennen, waardoor er geen noodzaak is om een dialoog met die belangrijke onderwerpen of elkaar aan te gaan. De expert is in het bezit van de feiten en het enige dat hem rest is die feiten doorgeven aan hen die ze nog niet kennen. In het geval van het relativisme beweren wij dat kennis volkomen afhankelijk is van het standpunt dat men inneemt, en dat we iets wat nooit met enige zekerheid kunnen weten. Hier is al evenmin een reden de dialoog voor te zetten met belangrijke onderwerpen of met elkaar: dit is mijn waarheid, dat is de jouwe, en het verschil doet er niet toe.

De belangrijke onderwerpen verdwijnen in werkelijkheid natuurlijk niet – ze verdwijnen alleen uit ons gezichtsveld. De belangrijke onderwerpen zelf overleven al de aanvallen van menselijke arrogantie, omdat zij de onveranderbare ele-

menten van het leven zelf en van het leven van de geest zijn. De vraag is of wij bereid zijn om de arrogantie waarmee wij beweren de wereld volkomen te kennen, of waarmee wij de wereld willen zien zoals het ons belieft, op te geven. Zullen wij de onafhankelijke werkelijkheid van belangrijke onderwerpen en de macht die zij uitoefent over ons leven erkennen?

We zullen de kracht van belangrijke onderwerpen alleen ervaren als we ze een eigen leven toestaan – een innerlijkheid, een identiteit en integriteit die hen tot meer maakt dan objecten, een kwaliteit van zijn en handelen die niet afhankelijk is van ons en van onze gedachten over hen.

Om dit beter te begrijpen, hoeven we alleen maar te kijken wat er gebeurt als we belangrijke onderwerpen beroven van hun integriteit. In de literatuurstudie is het tegenwoordig gebruikelijk om in het onderwijs klassieke teksten op analytische wijze te bekijken om aan te tonen dat ze vol staan met de vooroordelen van hun auteurs en de tijd waarin ze geschreven zijn. Vanuit dit gezichtspunt is het niet relevant dat *Moby Dick* over belangrijke onderwerpen als overmoed en lotsbestemming. Het enige dat ertoe doet is dat Melville een onverdraagzame oude man was.

David Denby heeft de hoogmoed van deze stellingname zelf aangetoond: de stelling geeft ons, docenten en leerlingen, een gevoel van superioriteit ten opzichte van de tekst en ontnemt ons daarmee de gelegenheid om er iets uit te leren, behalve hoe superieur we zijn.²¹ Het is onmogelijk iets te leren van een boek dat of een persoon die je waardeloos vindt. Als we zoveel minachting tonen voor belangrijke onderwerpen, dan beroven we hen van hun karakter en hun stem.

Het is geen goedkoop soort mystiek om te beweren dat alle belangrijke onderwerpen een innerlijk leven hebben dat tot het onze spreekt – als we dat toelaten. Literaire teksten zijn de duidelijkste voorbeelden van zulke stemmen, stemmen die ons bereiken over grote afstanden in tijd en ruimte met een verbazingwekkende helderheid. De geschiedenis van het Derde Rijk spreekt met een stem van het kwaad die, als ik er goed naar luister, weerklanken zal oproepen in mijn eigen ziel.

Een zeebioloog die een schelp opraaft kan, door zorgvuldig te luisteren, veel leren over het leven van het schelpdier en de evolutie van de soort. Elke geoloog weet dat zelfs de stenen spreken en verhalen vertellen over tijden van voor de geschiedschrijving, verhalen die we niet zouden kennen als de menselijke stem de enige was die we zouden kunnen horen.

Anne Dillard gaf aan een van haar boeken de titel: *Teaching a Stone to Talk*, maar waar het echt om gaat, zoals Dillard weet, is dat we leren te luisteren.²² Het innerlijk leven van elk belangrijk onderwerp zal voor mij onbegrijpelijk blijven als ik zelf mijn innerlijk leven niet vergroot en verdiep. Ik kan niet kennen in een ander wezen wat ik niet ken in mezelf.

De conclusie lijkt duidelijk: we kunnen de belangrijke onderwerpen van het universum niet kennen, tot we onszelf echt kennen. Absolutisme en relativisme hebben niet alleen de dingen van de wereld verwoest, maar ook ons gevoel van het kennende zelf. We zitten in een spagaat tussen arrogante overschatting en een serviele onderschatting van onszelf, maar het resultaat is altijd hetzelfde: een vervorming van de nederige en tegelijkertijd verheven werkelijkheid van het menselijk zelf, een paradoxale parel van grote waarde.

Ik hoorde ooit deze Chassidische uitspraak: 'We hebben een jas met twee zakken nodig. In de ene zak zit stof, in de andere goud. We hebben een jas met twee zakken nodig om ons eraan te herinneren wie wij zijn.'²³ Kennen, lesgeven en

leren bij de gift van belangrijke onderwerpen, zal van leraren komen die zo'n jas bezitten en hem elke dag dragen als ze naar hun werk gaan.

Kennen en het heilige

De beelden van kennen die centraal staan in dit hoofdstuk – de gemeenschap van waarheid, de gift van belangrijke onderwerpen, het transcendente onderwerp, het 'Geheim' dat 'in het midden zit en kent' – zijn beelden die voortkomen uit mijn ervaring van de werkelijkheid als heilig, of het heilige als werkelijk. Anderen komen misschien tot een soortgelijk begrip vanuit andere uitgangspunten. Maar ik geloof dat kennen, lesgeven en leren op heilige grond gebouwd zijn en dat het vernieuwen van mijn leraarschap noodzakelijk is om mijn gevoel voor het heilige te ontwikkelen.

Ik ben mij er zeer van bewust dat het huwelijk tussen leren kennen en het heilige niet altijd bewonderenswaardig nageslacht heeft voortgebracht. Maar de geschiedenis van het onderwijs laat zien dat het spirituele niet méér de neiging heeft slecht zaad te zaaien dan het wereldlijke. Ik ken geen godsdienstige kwalen, van angst en schijnheiligheid tot starre orthodoxie, die zich niet ook manifesteren in wereldlijke vorm, behaaglijk genesteld in het woud van de academische cultuur. De gezondheid van het onderwijs hangt af van ons vermogen om het heilige en het wereldlijke bij elkaar te houden, zodat ze elkaar kunnen corrigeren en verrijken.

Wat bedoel ik met *heilig*? Het is een paradoxaal concept – zoals we kunnen verwachten als we de diepste waarheid gaan onderzoeken. Aan de ene kant verwijst het woord naar die onuitsprekelijke grootheid die ieder concept of definitie te boven gaat, het heilige zoals Rudolf Otto het definieerde in *The idea of the Holy* – het *mysterium tremendum*, de goddelijke energie in het centrum van de realiteit.²⁴ Aan de andere kant betekent heilig heel eenvoudig 'respectwaardig'. Toegang tot het *mysterium tremendum* behoort niet tot mijn dagelijkse ervaring, dus ik kan niet vertrouwen op een voortdurende stroom van magische spiritualiteit om mijn leraarschap nieuw leven in te blazen. Maar ik kan wel voortdurend respect tonen voor de belangrijke onderwerpen van de wereld.

Veel critici hebben gewezen op de groeiende respectloosheid die typerend is voor onze sociale contacten en de treurige gevolgen die een dergelijk gebrek aan beschaving heeft voor de toekomst van de democratie. Maar slechts weinigen hebben onze groeiende respectloosheid opgemerkt voor de 'gift van belangrijke onderwerpen' en de treurige gevolgen die dat heeft voor de toekomst van het lesgeven, het leren en de wereld van de geest.

In een cultuur van respectloosheid wordt het onderwijs getroffen door het ergst denkbare lot: het wordt banaal. Als er niets meer heilig is, respectwaardig geacht wordt, is banaliteit het enige dat overblijft. Wat zou er banaler kunnen zijn dan middenin dit verbazingwekkende universum te staan, en haar wonderen door een reductionistische zeef te halen, verbazing te reduceren tot feiten en logica, het mysterie te verkleinen tot onze geest het kan bevatten? De bron van alle banaliteit – inclusief, zoals Hannah Arendt het noemde 'de banaliteit van het kwaad' – is ons onvermogen om het andere te respecteren.²⁵

In een wereld die is ontdaan van het heilige bevat het innerlijke landschap geen mysterie meer omdat er geen verscheidenheid meer is. Als je er doorheen reist, ga

je niet van prairie naar bossen naar water, van woestijn naar bergen naar dalen, van het gecultiveerde land naar het oorspronkelijke en wilde. Het ontheiligde landschap is volkomen vlak, beroofd van wirwar en structuur, van flair en kleur – en er doorheen reizen wordt dodelijk vervelend.

Het zou al erg genoeg zijn als deze neergang alleen maar een esthetische kwestie zou zijn. Maar de vlakheid van het ontheiligde landschap brengt niet alleen zintuiglijke vermoedigheid voort. Het tast ook onze spiritualiteit aan, waardoor we minder goed leren kennen, lesgeven en leren: we verliezen ons vermogen om ons te laten verrassen.

In een heilig landschap, met zijn complexiteiten en kronkels, is verrassing de voortdurende metgezel: hij staat net voorbij de bocht of verborgen in het volgende dal, en hoewel hij ons soms aan het schrikken maakt, brengt hij ons ook in verrukking. Maar in het vlakke landschap van een ontheiligde wereld raken we eraan gewend om de dingen te zien naderen ver voor ze er zijn waardoor de verrassing verwacht noch verwelkomd wordt. Mocht er toch een verrassing opdoemen, schijnbaar uit het niets, dan raken we verstijfd van angst en kunnen we zelfs gewelddadig reageren.

Dat is wat er gebeurt in de academische cultuur als we verrast worden door een nieuw idee dat niet in ons conventionele kader past – bijvoorbeeld het pedagogische inzicht dat gevoelens even belangrijk zijn als feiten, of de wetenschappelijk hypothese van Barbara McClintock dat genen ‘overspringen’ of overzetbaar zijn.

Wij verwelkomen deze nieuwe ideeën niet altijd. In plaats daarvan verwerpen we ze als irritante onzin. Afhankelijk van wat er op het spel staat, proberen we ze misschien wel te vernietigen, alsof het vijanden op het slagveld zijn die proberen een strategisch voordeel te behalen. De geneticus James Shapiro vat dit type verzet aardig samen: ‘McClintocks nieuwe ontdekking van overzetbare elementen’, zegt hij, ‘is een voorbeeld van de koele ontvangst van nieuwe ideeën door de wetenschappelijke gemeenschap.’ Toen McClintock voor het eerst over het verschijnen van de overspringende genen publiceerde, noemden de mensen haar krankzinnig, ‘vervolgens zeiden ze dat het alleen gold voor maïs; daarna dat het algemeen geldig was maar geen betekenis had; en uiteindelijk begon het belang van de theorie tot ze door te dringen’.²⁶

We kunnen ook op een andere manier op verrassingen reageren, namelijk een nieuw idee dat ons weer op andere ideeën brengt toelaten – een proces dat soms denken wordt genoemd. Maar in een vlakke, ontheiligde cultuur komt er geen denken op gang wanneer wij een verrassing tegenkomen – of ons erdoor bedreigd voelen. In plaats daarvan slaan we in een reflex terug door naar een wapen te grijpen waarvan we weten hoe we dat moeten gebruiken, een wapen in de vorm van een oud idee dat we lang geleden hebben leren beheersen.

Een nieuwe gedachte op een dergelijk moment van gevaar zou ons open en kwetsbaar achterlaten omdat we niet weten van welke kant de dreiging komt. Dus grijpen we naar een oud idee, een conceptuele knuppel waarmee we al vele malen hebben uitgehaald, en slaan we de verrassing dood – of gaan er vandoor voordat het ons denken kan beïnvloeden. Geschrokken van wat anders is, reagerend vanuit angst, snijden we zo iedere mogelijkheid af om iets nieuws te leren door toe te geven aan het oude vecht-of-vluchtgedrag.

Deze reflex is geworteld in een miljoen jaar evolutie en er lijkt niet aan te ontbreken. Toch bestaat er fysiologisch bewijsmateriaal dat dit wel mogelijk is.²⁷ Als we verrast worden, treedt er normaal gesproken een vernauwing van ons blikveld

op die de vecht-of-vluchtreactie verergert – een intensieve, angstige, defensieve ‘doordringende blik’ die geassocieerd wordt met fysieke en intellectuele strijd. Maar in de Japanse zelfverdedigingsport aikido wordt deze blikvernuwing tegengegaan door een oefening genaamd ‘zachte ogen’, waarin men leert zijn blik te verruimen, meer van de wereld in zich op te nemen.

Als je iemand onvoorbereid confronteert met een plotselinge stimulus dan vernauwen zijn ogen zich en treedt het vecht-of-vluchtgedrag op. Maar als je iemand traint om ‘zachte ogen’ te houden en hem dan met dezelfde stimulus confronteert, kan hij die reflex overstijgen. Hij richt zich op de stimulus, neemt die in zich op, en komt met een meer authentieke reactie – zoals een nieuwe gedachte.

‘Zachte ogen’ roept voor mij een levensecht beeld op van wat er gebeurt als we ons blik richten op de heilige werkelijkheid. Met ‘zachte ogen’ zijn we ontvanke-lijk, in staat om de grootsheid van de wereld en de gift van belangrijke onderwer-phen in ons op te nemen. Met onze ogen wijd open van verbazing hoeven we een verrassing niet langer weerstand te bieden of ervoor weg te lopen. Nu kunnen we ons openstellen voor het grote mysterie. En kunnen we onze leerlingen uitnodigen om deel te nemen aan het belangrijk proces waar Diane Ackerman over schrijft, het proces dat leven en leren heet: ‘Dat grote proces, de liefdesverhouding met het leven, betekent een zo gevarieerd mogelijk leven leiden, je nieuwsgierigheid ver-zorgen als een vurig raspaard, in het zadel te klimmen, en iedere dag door de dichtbegroeide, zonovergoten heuvels galopperen. Als je geen risico neemt, is het emotionele terrein vlak en weinig inspirerend, en ondanks de uitgestrektheid, top-pen, dalen en omwegen, zal het leven je niets laten zien van de grootse verschei-denheid aan landschappen: dan is het alleen lang. Het is begonnen met een mys-terie en het eindigt met een mysterie, maar wat een woest en prachtig land ligt daar tussenin.’²⁸

Hoofdstuk V

Lesgeven in een leergemeenschap

Onderwerpgericht onderwijs

Een Wereld zien in een korrel zand
En een Hemel in een Wilde Bloem,
Houd de Oneindigheid in de palm van je hand
En de Eeuwigheid in een uur.

William Blake: *Auguries of Innocence*¹

Het derde element

Wij verkrijgen kennis van de wereld door rond de belangrijke onderwerpen bijeen te komen in een complexe en interactieve gemeenschap waarin waarheid centraal staat. Maar goede leraren doen meer dan de conclusies van die gemeenschap doorgeven aan hun leerlingen. Zij herhalen het proces van kennisverwerving door hun leerlingen in deze dynamische gemeenschap, waarin waarheid centraal staat, te betrekken.

Als ik probeer aan te tonen dat goed lesgeven altijd en noodzakelijkerwijs een gemeenschappelijke onderneming is dan kom ik daarmee niet terug op mijn mening dat lesgeven niet kan worden teruggebracht tot techniek. Gemeenschappelijkheid, of verbondenheid, is het basisprincipe van goed lesgeven, maar verschillende leraren met verschillende kwaliteiten brengen die verbondenheid op verrassend verschillende manieren tot stand, daarbij gebruik makend van zeer uiteenlopende methoden.

Om leerlingen bij de gemeenschap van waarheid te betrekken is het niet nodig om de stoelen in een kring te zetten en een gesprek te hebben. Een gevoel van verbondenheid kan ook ontstaan – zowel in grote als kleine klassen – door hoorcolleges, laboratoriumpraktijk, veldwerk, leerstages, les via internet en vele andere onderwijsvormen, of ze nu traditioneel of experimenteel zijn. Net zo min als het lesgeven zelf kan het creëren van een leergemeenschap nooit worden gereduceerd tot techniek. Zij komt voort uit een principe dat zich kan laten zien in een eindeloos aantal verschijningsvormen, afhankelijk van de identiteit en integriteit van de leraar.

Ons traditionele onderwijs komt echter voort uit een principe dat nauwelijks met de term gemeenschappelijk kan worden aangeduid. Het richt zich op de leraar, die weinig meer doet dan conclusies doorgeven aan de leerlingen. Het traditionele onderwijs gaat er vanuit dat de leraar alle kennis heeft en de leerling geen, dat de leraar moet geven en de leerling nemen, dat de leraar alle eisen stelt en dat de leerling daaraan moet voldoen. Leraar en leerlingen komen op hetzelfde mo-

ment in dezelfde ruimte bij elkaar, niet om een gemeenschap te ervaren, maar eenvoudigweg omdat de leraar dan alles maar één keer hoeft te zeggen.

Als reactie hierop is er onderwijs ontwikkeld op basis van het omgekeerde principe: de leerlingen en de leeractiviteiten zijn belangrijker dan de leraren en hun lesactiviteiten. De leerling wordt beschouwd als een bron van kennis die kan worden aangeboord; leerlingen worden aangemoedigd van elkaar te leren, de verantwoordelijkheid ligt bij de groep zelf en de rol van de leraar varieert van voorwaardenschepper en iemand die meeleert tot noodzakelijk kwaad. Dit kan als een leergemeenschap klinken, maar ik zal hierna aantonen dat het gemakkelijk kan verworden tot iets wat minder is dan een gemeenschap van waarheid.

In de keuze tussen het leraargerichte model waarbij hoge eisen centraal staan en het leerling-gerichte model dat gericht is op actief leren, worden we vaak heen en weer geslingerd tussen deze twee polen. Beide benaderingen zijn in sommige opzichten doordacht en in andere extreem, en geen van beide lijken voldoende tegen hun taak opgewassen te zijn. Het probleem is wederom dat we gevangen zitten in een of-of situatie. Op twee gedachten hinkend en niet in staat om de spanning tussen de beide polen vast te houden, slagen we er niet in om een synthese te vinden die het beste van beide bevat.

Misschien is er een synthese te vinden in het beeld van de gemeenschap van waarheid, waar het onderwerp 'in het midden staat en weet'. Misschien moet de les niet leraar- of leerling-gericht zijn, maar onderwerpgericht. Gebaseerd op het model van de gemeenschap van waarheid, gaat het hier om een lessituatie waar leraar en leerlingen alle gericht zijn op een van de belangrijke onderwerpen, een lessituatie waarin de beste kenmerken van het leerling-gerichte en leraargerichte onderwijs worden samengevoegd. We kunnen onszelf overstijgen door niet de leraar of de leerling maar het onderwerp in het midden van onze aandacht te plaatsen.

Als wij de gemeenschap van waarheid, een gemeenschap die ons eerlijk houdt, in de klas willen introduceren dan moeten wij een *derde element*, een van de belangrijke onderwerpen, in het centrum van de onderwijskring plaatsen. Als alleen leerling en leraar actief zijn, vervalt de gemeenschap gemakkelijk tot narcisme, waar óf de leraar heer en meester is, óf de leerlingen geen kwaad kunnen doen. We zullen er niet in slagen om een leergemeenschap te creëren die zowel hoge eisen stelt als betrokkenheid vereist als we niet een weegschaal introduceren waarmee leerlingen en leraren op dezelfde manier gewogen worden – zoals belangrijke onderwerpen kunnen doen.

Het is buiten de onderwijswereld al lang bekend dat een werkelijke gemeenschap, in welke context dan ook, pas dan ontstaat als er een derde, overstijgend element aanwezig is, iets wat ons verantwoordelijk maakt voor iets voorbij onszelf. Als een religieuze gemeenschap de ultieme waarheid in handen legt van hun geestelijk leider of van het collectief van de leden, zullen ze tot verafgoding van hun leider of van de gemeenschap vervallen, tot ze zich richten tot een alles overstijgende kern die zowel over de religieuze leiders als over de leden van die gemeente kan oordelen. Als een natie in het politiek leven geen overstijgende kern vindt die de angst zaaiende leiders en de volgelingen die van angst vervuld zijn tot doelen roept die groter zijn dan hun angsten, zal het politieke leven van zo'n land degenereren, soms tot fascisme.

Het onderwerpgerichte lesgeven wordt gekenmerkt door het feit dat het derde element zo werkelijk is, zo levend, zo uitgesproken aanwezig dat het de leraar en

de leerlingen op dezelfde manier verantwoordelijk stelt voor wat ze zeggen en doen. In zo'n les bestaan geen dorre feiten. Het belangrijke onderwerp is zo vol leven dat leraar en leerling recht op elkaar hebben in naam van dat belangrijke onderwerp. Hier binden leraar en leerling de strijd aan met een grotere macht dan de hunne – de macht van een onderwerp dat het ons niet toestaat dat we ons in onszelf terugtrekken en dat zich niet laat reduceren tot onze beweringen erover.

Ik kan dit basisidee illustreren met een eenvoudig, nogal pijnlijk voorbeeld. Ik denk aan een van die momenten – die u misschien ook wel kent – waarop een leerling mij betraapt op een tegenstrijdigheid tussen wat ik zeg en wat ik eerder heb gezegd, wat er in de tekst staat, of wat de leerling uit een andere bron weet.

In een leraargerichte klas voelt het als een nederlaag als je op zo'n tegenstrijdigheid wordt betraapt. In verlegenheid gebracht, kan ik mijn toevlucht nemen tot een grote truc: 'Nou, misschien klinkt het tegenstrijdig, maar als je weet wat de primaire bron over deze kwestie te zeggen heeft, en dat zul jij wel niet weten omdat die nog niet uit het Fins vertaald is, dan zul je tot de conclusie komen dat ...'

Maar in een onderwerpgerichte klas, waar de leraar zich samen met zijn leerlingen rond een van de belangrijke onderwerpen heeft geschaard, kan een tegenstrijdigheid betekenen dat je een stap verder komt: nu weet ik dat het belangrijke onderwerp zo levendig onder ons aanwezig is dat iedere leerling die er aandacht aan besteedt, mij kan controleren en verbeteren. Op zo'n moment is het belangrijke onderwerp niet langer beperkt tot wat ik erover te zeggen heb; de leerlingen hebben er onmiddellijk toegang toe en zij kunnen hun kennis gebruiken om mijn beweringen ter discussie te stellen. Als het laatste gebeurt, is dat geen moment dat ons in verlegenheid moet brengen, maar een reden om trots te zijn op goed lesgeven, lesgeven dat het onderwerp – en de leerlingen – een eigen leven geeft.

In de onderwerpgerichte klas is de voornaamste taak van de leraar het belangrijke onderwerp een onafhankelijke stem te geven – het vermogen om zijn waarheid te spreken buiten de leraar om, in woorden die de leerlingen kunnen horen en begrijpen. Als het belangrijke onderwerp voor zichzelf spreekt, is het veel waarschijnlijker dat leraar en leerlingen een werkelijke leergemeenschap zullen vormen, een gemeenschap die niet ten onder gaat aan hun ego, maar die zich verantwoordelijk weet tegenover de essentie van het onderwerp.

Voor het geval dat een dergelijke klas u enigszins buitenissig voorkomt, denk dan aan een kleuterklas. Stelt u zich een goede leraar voor op de vloer met een groep vijfjarigen terwijl hij een verhaal over een olifant voorleest. Door de ogen van de kinderen zie je die olifant bijna in het midden van de kring zitten! En via dat belangrijke onderwerp komen andere belangrijke onderwerpen het klaslokaal binnen – bijvoorbeeld taal en het wonder van betekenisvolle symbolen.

Of denk aan de werkstages die vandaag de dag bij steeds meer universiteiten in zwang komen, programma's waarbij studenten deelnemen aan activiteiten in de maatschappij die in verband staan met hun studie. In een cursus politicologie aan een universiteit waar veel studenten zich voor hadden ingeschreven, kreeg driekwart van de studenten een normaal programma, terwijl de anderen tevens een werkstage deden. Je zou denken dat het theoretische programma van de laatste groep in het gedrang zou komen; ze moesten tenslotte tijd en energie besteden aan hun extra opdrachten en vonden dat misschien wel vervelend. Maar deze studenten presteerden *beter* in het theoretische gedeelte en raakten persoonlijker be-

trokken bij de cursus, omdat ze door de belangrijke onderwerpen die ze tegenkwamen in de maatschappij zich meer konden voorstellen bij de theorie.²

Of denk aan de manier waarop studenten leren door middel van digitale technologie – een bijzondere manier om de belangrijke onderwerpen in het centrum van je aandacht te plaatsen, als mijn ervaring enigszins maatgevend is. Ik ben altijd geboeid geweest door de werking van het zonnestelsel, maar noch de lessen in de astronomie die ik volgde noch de boeken die ik later las, waren genoeg om mijn honger naar kennis te stillen. Tot ik kort geleden een astronomie ‘laboratorium’ op cd-rom bekeek en voor het eerst de basisprincipes van de astronomie op een zeer bevredigende manier tot me kon nemen.

Een reden waardoor mijn leerproces in een stroomversnelling is geraakt, is het vermogen om met de computer een virtuele werkelijkheid te creëren. Ik kan daarmee modellen maken van de planeten en hun manen en kan hun onderlinge relaties en de zwaartekracht die op hen inwerkt manipuleren. Daarmee kan ik dit immense stelsel in het middelpunt van mijn aandacht plaatsen, er omheen lopen en naar binnen gaan alsof het mijn huis is (en dat is het ook, zoals ik mij nu veel levendiger kan voorstellen!). Ik heb tegelijkertijd directe toegang tot foto’s en technische informatie om mijn begrip te vergroten, en kaarten die me vertellen waar ik moet kijken aan de nachtelijke sterrenhemel. Door de digitale technologie raken leerlingen persoonlijker betrokken bij de belangrijke onderwerpen in de verschillende disciplines, van architectuur tot zoölogie.

Het is ironisch dat het objectivisme, dat het object van kennis boven al het andere *lijkt* te stellen, in de praktijk leidt tot leraargericht lesgeven. Het objectivisme is zo geobsedeerd door het beschermen van zuivere kennis dat de leerlingen geen directe toegang mogen hebben tot het object van studie, zodat het niet besmet wordt door hun subjectiviteit. Alles wat ze erover mogen weten gaat via de leraar, die de plaats inneemt van het object en als de spreekbuis ervan fungeert, en hij alleen staat in het centrum van de aandacht van de leerlingen.

Een extreem voorbeeld van een dergelijke puristische benadering is een wiskunde-professor die geen vernieuwingen toeliet in zijn discipline op grond van het volgende: ‘Wij wiskundigen zijn niet in de eerste plaats verantwoordelijk tegenover de studenten, maar tegenover de wiskunde; wij moeten wiskunde van niveau in stand houden, creëren en bevorderen, en het vak beschermen voor toekomstige generaties.’ Hij beweerde dat goede studenten, degenen die later wiskundigen worden, ‘ieder onderwijssysteem zullen overleven, en bij hen ligt onze toekomst’.³

Het idee van een leerling-gerichte les kwam voort uit een dergelijk misbruik van het leraargerichte model, maar het leerling-gerichte idee is op haar beurt weer verkeerd gebruikt. In een leerling-gerichte setting bestaat er soms een neiging tot gedachteloos relativisme: ‘Dit is jouw waarheid, dit is de mijne en het maakt niet uit dat ze verschillend zijn.’ Leraren geven de leiding soms teveel uit handen als de leerling in het middelpunt gezet wordt. Als de leerlingen zelf de norm zijn is het moeilijk om onwetendheid en vooroordelen te bestrijden bij individuele leerlingen of de groep.

Nu ik de mogelijkheden heb gezien van een onderwerpgerichte les luister ik anders naar de verhalen van leerlingen over hun goede docenten, waarin zo vaak ‘passie voor het vak’ als eigenschap wordt genoemd (een passie die niet met veel heftige uitspraken gepaard hoeft te gaan, maar heel rustig en intens kan zijn). Ik heb altijd gedacht dat passie een kenmerk van de goede leraar was omdat het aan-

stekelijke energie in de klas bracht, maar nu realiseer ik mij wat de diepere functie van passie is. Passie voor het vak plaatst het onderwerp, en niet de leraar, in het centrum van de leercirkel – en als het belangrijke onderwerp zich in het midden bevindt, hebben de leerlingen directe toegang tot de energie van leren en leven.

Een onderwerpgerichte les is geen les die de leerlingen buiten spel zet. Een dergelijke les doet recht aan een van de belangrijkste behoeften die onze leerlingen hebben: kennismaken met een wereld die groter is dan hun ervaringen en hun ego, een wereld die hun persoonlijke grenzen verlegt en hun gevoel van gemeenschap vergroot. Daarom zeggen leerlingen vaak dat goede leraren onderwerpen waarvan ze nog nooit gehoord hadden ‘tot leven brengen’, hen in contact brengen met het andere op een manier die de leerlingen zelf ook tot leven brengt.

Een onderwerpgerichte les doet ook recht aan een van onze belangrijkste behoeften als leraar: het versterken van die verbindingen tussen ons vak, onze leerlingen en onszelf die ons helpen ons steeds weer compleet te voelen. Door het ‘Geheim’ waarover Frost schreef in het midden van de cirkel te plaatsen, herinneren wij ons de passie die ons ertoe bracht voor dit werk te kiezen – wat wij ons niet herinneren als alleen wijzelf en de leerlingen in de cirkel zitten.

Lesgeven vanuit de microkosmos

Als ik bedenk dat lesgeven betekent: ruimte creëren voor de gemeenschap van waarheid – minder tijd besteden de ruimte te vullen met feiten en mijn eigen gedachten, en leerlingen meer gelegenheid bieden met het onderwerp en elkaar in gesprek te gaan – dan hoor ik vaak in mij een stem die me tegenspreekt: ‘Maar er is een heleboel informatie die de leerlingen zich eerst eigen moeten maken voordat ze verder kunnen in mijn vak.’

Die stem zet mij ertoe aan om te doen waarvoor ik ben opgeleid: de hele ruimte innemen met mijn kennis, zelfs als er zo geen plaats over blijft voor mijn leerlingen. Als ik naar die stem luister, wordt het model van een onderwerpgerichte klas aantrekkelijk om de verkeerde reden: ik kan het als een excuus gebruiken om alle ruimte te vullen met wat ze over het onderwerp moeten weten.

Als ik voor die verleiding bezwijk, komt dat niet alleen door mijn opleiding of vanwege mijn ego dat centraal wil staan. Ik vul die ruimte, zoals veel docenten die ik ken, omdat ik er volgens mijn beroepsethiek verantwoordelijk voor ben dat mijn onderwerp goed tot zijn recht komt en ik er tevens voor moet zorgen dat mijn leerlingen worden voorbereid op hun vervolgopleiding of de arbeidsmarkt. Het is een ethiek, om veel collega’s te citeren die dat ook zo voelen, die van ons eist dat wij ‘het hele vakgebied behandelen’.

Er is niets aan te merken op dat gevoel van verantwoordelijkheid. Maar de conclusie die we eruit trekken – dat we ruimte moeten opofferen voor volledigheid – is gebaseerd op de onjuiste veronderstelling dat *ruimte* en *leerstof* elkaar uitsluiten. Om les te geven in de gemeenschap van waarheid, moeten wij een manier vinden om deze schijnbare tegenstelling om te zetten in een paradox, een paradox die recht doet aan zowel de leerstof die moet worden geleerd als de ruimte die het leerproces vereist.

We kunnen beginnen met een simpele onderwijskundige waarheid: als het het doel van een cursus is veel informatie te verschaffen dan is de slechtste manier om dat te doen non-stop onderricht (hoewel zulke lessen voor andere doeleinden heel

nuttig kunnen zijn, waarover later). Onze hersenen zijn er gewoon niet goed in om hele bataljons aan feiten te onthouden als ze achter elkaar langs komen marcheren in een lezing vol informatie. Feiten kunnen beter worden verstrekt in de vorm van teksten of in digitale vorm waarmee leerlingen kunnen doen wat hun hersens vragen: ernaar kijken, er nog eens naar kijken en ze dan controleren, bewerken, vergelijken met andere feiten en toepassen – en dat alles niet te lang achter elkaar en met veel herhaling.

Als feiten in grote aantallen over hen worden uitgestort, raken leerlingen bedolven, en verliezen ze hun greep op het materiaal. Als we dit in gedachten houden, kunnen we teruggaan naar de metafoor van het hele vakgebied behandelen, die het beeld oproept van lesgeven als het trekken van een dekzeil over een grasveld zodat niemand kan zien wat eronder ligt, het gras doodgaat en er niets nieuws meer kan groeien. Dat is geen slechte beschrijving van wat er met leerlingen gebeurt in cursussen die bol staan van de feiten: ze begrijpen de stof niet, onthouden de informatie net lang genoeg om voor de toets te slagen, en zullen nooit meer een boek over dat onderwerp openslaan.

Hoe kunnen we de noodzaak om ruimte te creëren aan de ene kant en alle leerstof te behandelen aan de andere kant met elkaar verzoenen? Ik begon oplossingen te zien toen ik mezelf afvroeg: 'Hoe kan ik optimaal gebruikmaken van de korte tijd die mijn leerlingen en ik doorbrengen in de ruimte die wij het klaslokaal noemen?'

Ik zou mijn leerlingen alles over het vakgebied kunnen vertellen wat vakmensen erover weten, maar dat is informatie die ze niet kunnen onthouden en ook niet kunnen toepassen. Liever gebruik ik die ruimte om ze in de cirkel te brengen waarin de beoefening van het vak centraal staat, ze binnen te voeren in hun versie van de gemeenschap van waarheid. Om dat te bereiken kan ik mijn leerlingen kleine maar kenmerkende voorbeelden aanbieden uit het vakgebied. Deze kunnen hun een goed idee geven van de manier waarop een wetenschapper uit het betreffende gebied gegevens verzamelt, controleert, corrigeert, overdenkt, ermee werkt, ze toepast, en ze uitwisselt met anderen.

Zo kan ik meer lesgeven met minder, tegelijkertijd ruimte creëren en de betreffende leerstof recht doen. Maar hoe kan een klein, kenmerkend voorbeeld voldoende beeld geven van dat uitgebreide gebied, van de belangrijke onderwerpen die we proberen te begrijpen? Die vraag wordt beantwoord als we bedenken dat ieder vakgebied een gestalt kent, een interne logica, een eigen manier waarop zij zich verhoudt tot de belangrijke onderwerpen die de kern van dat vakgebied vormen.

Elk vakgebied is eigenlijk een hologram, het model vermeld in hoofdstuk IV, een beeld dat sommige natuurkundigen gebruiken om de onderliggende logica van de werkelijkheid te beschrijven. Een hologram is een opmerkelijke ordening van visuele gegevens die ons in staat stelt een driedimensionaal voorwerp te zien op een tweedimensionaal oppervlak. Maar een hologram heeft een nog opmerkelijker eigenschap: ieder deel ervan bezit alle informatie van het geheel.

Een natuurkundige zei eens: 'Als de film van het hologram van een roos doormidden wordt geknipt en belicht met laserstralen dan biedt elk van de twee helften nog het hele beeld van de roos. Als de helften opnieuw in stukken worden geknipt, bevat ieder stukje film nog steeds een kleinere maar complete versie van het oorspronkelijke beeld.'⁴ Welk deel van het hologram je ook neemt, je kunt er het geheel uit reconstrueren.

Twee en een halve eeuw geleden liep William Blake al op deze holografische logica vooruit, toen hij in een beeld uit de *Auguries of Innocence* suggereerde dat we 'een wereld in een korrel zand kunnen zien'.⁵ Elke academische discipline heeft zulke 'zandkorrels' waarin je haar wereld kunt zien. Dus waarom storten we wagonladingen zand uit over onze leerlingen en benemen we hen het zicht op het geheel, in plaats van er één korrel uit te halen waardoor ze zelf kunnen leren zien? Waarom blijven wij proberen het hele vakgebied te behandelen als we zeker zoveel recht kunnen doen aan de leerstof door minder stof op een dieper niveau te behandelen?

Elk vakgebied heeft een innerlijke logica die zo diepzinnig is dat elk essentieel deel ervan de informatie bezit die nodig is om het geheel te reconstrueren – als het tenminste belicht wordt met een laserstraal, een bundel licht met een hoge organisatiegraad. Die laserstraal is het lesgeven.

Dit idee lijkt moeilijk in praktijk te brengen, maar het wordt iedere dag toegepast in onderwijsvormen die hun waarde in de loop van de tijd hebben bewezen. Neem een laboratorium van natuurwetenschappen als voorbeeld. Hier turen dertig botanicastudenten door dertig microscopen naar delen van de stengel van dezelfde plant. Alleen en samen, met aanwijzingen van een docent, onderzoeken zij *deze* zandkorrel, en zo leren ze de logica van het vakgebied, zijn regels voor waarneming en interpretatie, en tevens een aantal belangrijke feiten. Wat zij ontdekken door deze microkosmos te onderzoeken – en dan nog een, en nog een, en nog een – kan uiteindelijk worden omgezet in kennis over het hele vakgebied. Door zich in de details te verdiepen, ontwikkelen deze studenten inzicht in het geheel.

Welk van de belangrijke onderwerpen wij ook bestuderen, het is altijd op een bepaalde manier equivalent aan het stukje stengel onder de microscoop. In iedere grote roman is er wel een passage te vinden die, wanneer die echt begrepen wordt, laat zien hoe de auteur zijn personages neerzet, spanning opbouwt en dramatische ontwikkelingen in gang zet. Met dat inzicht kan de leerling de rest van de roman lezen en beter begrijpen. In iedere periode van de geschiedenis is er wel een gebeurtenis die, wanneer die echt begrepen wordt, niet alleen laat zien hoe historici hun werk doen, maar ook de belangrijkste ontwikkelingen in die periode duidelijk maakt. In het werk van iedere filosoof is er een centraal idee dat, wanneer het werkelijk begrepen wordt, de grondslagen van zijn of haar denksysteem, of het gebrek daaraan, onthult.

Door op deze manier les te geven, onttrekken we ons niet aan onze ethiek om volledig te moeten zijn – we honoreren die juist. Door les te geven vanuit de microkosmos, nemen we onze verantwoordelijkheid tegenover het onderwerp en onze leerlingen door die leerlingen geen hapklare feitenbrokken te voeren maar door hen te leren begrijpen waar de informatie vandaan komt en wat de betekenis ervan is. We doen niet alleen recht aan het vakgebied maar ook aan de leerlingen, door hen te leren denken als historici, biologen of literaire critici in plaats van ze de conclusies te laten nazeggen die anderen hebben getrokken.

Ik wil twee voorbeelden uit de praktijk geven, uit vakgebieden die bol staan van feiten, om te laten zien hoe je kunt lesgeven vanuit de microkosmos. In de volgende paragraaf vertel ik uitgebreid over veranderingen in het medische onderwijs. In de daarop volgende paragraaf vertel ik in het kort over mijn eigen cursus in de methoden van maatschappelijk onderzoek. Ik hoop met deze verhalen aan te tonen dat lesgeven vanuit de microkosmos niet alleen werkt in de praktijk maar ook dat het meer effect heeft dan onze pogingen om het hele vakgebied te behan-

delen, pogingen die weliswaar goed bedoeld zijn maar ons op een dwaalspoor brengen.

De microkosmos aan de medische faculteit

Op een grote universiteit waar ik had gesproken over de leergemeenschap, werd ik uitgenodigd voor de lunch door de decaan van de medische faculteit, die zei dat hij een verhaal had dat ik wel interessant zou vinden.

Een aantal jaren daarvoor hadden hij en een paar collega's zich zorgen gemaakt over het soort artsen dat hun studenten zouden worden. Het mededogen voor de medemens dat veel van deze studenten ertoe had gebracht om medicijnen te gaan studeren was grotendeels verdwenen tegen het einde van hun studie. Toen ze aan hun studie begonnen, gaven ze veel om mensen, maar vier jaar later hadden ze de neiging hun patiënten te behandelen als voorwerpen die moesten worden gerepareerd en als een reparatie niet mogelijk was, worden genegeerd.

De decaan en zijn collega's waren tevens bezorgd over het feit dat te weinig afgestudeerden hadden geleerd hoe ze moesten leren. Ze beheersten de theorie en de praktische kennis van het traditionele curriculum, maar daarin zat niets wat hun kon leren hoe zij zich op de hoogte moesten houden van de snelle kennisontwikkelingen waardoor de medische wetenschap er over een tijdje heel anders uit zal zien..

Daarom begonnen de decaan en dat groepje collega's een alternatieve aanpak te propageren. Om de betekenis daarvan duidelijk te maken, schetste de decaan mij dit beeld van het traditionele geneeskundeonderwijs:

Gedurende de eerste twee jaar van hun opleiding zitten de studenten in de collegezaal terwijl een docent met een aanwijsstok op het podium de beenderen van een skelet dat aan een rek hangt aanwijst. De studenten moeten al die informatie onthouden, reproduceren bij een toets en gebruiken bij het practicum.

Dan ontmoeten ze aan het begin van hun derde jaar hun eerste levende patiënt - en wij zijn verbaasd als ze die behandelen als een skelet dat aan een rek hangt! Om nog maar te zwijgen over het feit dat de student in dit soort reproductief onderwijs nooit ervaart wat het is om dingen zelf uit te zoeken.

Maar het objectiveren van de patiënt en dom houden van de student waren niet de enige problemen die de decaan en zijn collega's zorgen baarden. Ze waren ook bezorgd over een academische cultuur die studenten motiveerde om te studeren, niet om te leren hun patiënten te behandelen, maar om elkaar in een concurrentiestrijd de loef af te steken - met soms droevige gevolgen.

Zo af en toe legden hoogleraren tijdschriften in de bibliotheek met de opdracht om een bepaald artikel te lezen. Maar tegen de tijd dat de vierde of vijfde student het wilde lezen had iemand het artikel al uitgeknipt om de concurrentie voor te blijven. Ook dat was een teken dat het mededogen voor de patiënt verdwenen was omdat de informatie in dat artikel een arts misschien had kunnen helpen bij een behandeling. Het was duidelijk dat de studenten niet geleerd werd hoe ze op een gemotiveerde manier konden studeren, ze studeerden alleen om hun medestudenten voor te blijven.

Daarom stelden de decaan en zijn medestanders een nieuwe benadering voor,

die oorspronkelijk ontwikkeld was aan de McMaster University in Hamilton, Canada. Het voornaamste kenmerk van die opzet is dat studenten zich vanaf de eerste dag van hun opleiding in kleine groepjes verzamelen rond een echte patiënt met een echt probleem, en gevraagd worden een diagnose te stellen en een behandeling voor te schrijven.

De decaan verzekerde mij er haastig van dat er altijd een begeleider aanwezig is, een lesgevende arts die ervoor zorgt dat deze groep leken de patiënt niet tekortdoet. Maar het is niet zijn taak om de studenten te vertellen wat de diagnose is of de behandeling moet zijn. De begeleider geeft leiding aan het gezamenlijke onderzoek van de studenten naar het belangrijk onderwerp – de patiënt en het probleem van ziekte en gezondheid – dat in het centrum van hun aandacht geplaatst is.

De decaan legde uit:

Aan de ene kant weten de studenten in die kring rond de patiënt niet veel. Sommigen van hen hebben helemaal geen medische achtergrond, omdat we tegenwoordig studenten met verschillende vooropleidingen tot de medische faculteit toelaten. Maar zelfs als ze wel enige medische kennis hebben dan hebben ze nog geen echte klinische opleiding gehad.

Aan de andere kant weten de studenten echter heel veel. Elk van hen weet iets omdat ze allemaal wel eens ziek zijn geweest en mensen kennen die ziek zijn. Daarmee zijn ze ervaringsdeskundigen op het gebied van ziekte en gezondheid.

Als groep weten ze zelfs nog meer. De ene student heeft een goed opmerkingsvermogen en heeft gezien dat de ogen van de patiënt dof staan. Een tweede is intuïtief en heeft informatie opgepikt uit de lichaamstaal van de patiënt. Een derde kan goed vragen stellen en krijgt meer informatie uit de patiënt in tien minuten dan de anderen in een uur.

Als je ervoor kunt zorgen dat al deze mensen en hun waarnemingen zich exponentieel vermenigvuldigen in een goed groepsproces dan kan een verzameling leken soms tot gedegen inzichten komen.

In dit medische onderwijsmodel is die kleine kring studenten rondom een patiënt een kleine variant op de gemeenschap van waarheid, de spil die een groter wiel in beweging brengt. Vanuit deze spil, deze levende kring, zwermen de studenten uit naar andere onderwijssituaties om inzichten te verkrijgen die in deze kring niet beschikbaar zijn – naar de bibliotheek voor onafhankelijk onderzoek, naar collegesalen voor systematische gegevens over uiteenlopende onderwerpen en naar werkgroepen en practica om specifieke vaardigheden te trainen. Maar waar ze ook naartoe gaan, ze keren steeds terug naar de kring met nieuwe feiten en theorieën die hen helpen om de patiënt en zijn problemen te begrijpen. Dan verlaten ze de kring weer met nieuwe vragen die richting geven aan de kennis die zij opdoen op andere plekken.

De decaan en zijn collega's stelden voor om dit model in te voeren en na een uitgebreide discussie met de faculteit als geheel kregen ze het er met moeite door. Toen het stof van dit gevecht was neergedaald deden de docenten die tegen hadden gestemd twee voorspellingen, een positieve en een negatieve. De positieve voorspelling was dat het nieuwe onderwijs zowel de houding van de afgestudeerden tegenover de patiënt als hun medische ethiek zou verbeteren. Maar de negatieve voorspelling zou de positieve sterk overschaduwden.

Het nieuwe onderwijs, zeiden de tegenstemmers, zou ertoe leiden dat de gestandaardiseerde toetsscores omlaag zouden gaan: er was in het leerplan geen plaats ingeruimd voor iemand die de feiten over het gehele vakgebied systematisch doceerde en studenten dwong om die uit hun hoofd te leren. Ondanks alle verdiensten van het plan in menselijk opzicht zou de nalatigheid 'om de objectieve kennis niet serieus te nemen' een ernstig gevaar opleveren voor zowel de studenten als de medische faculteit, want voor beide waren de toetsscores een kwestie van leven of dood.

De decaan vroeg mij wat ik dacht dat er gebeurd was in de zes jaar nadat het plan was ingevoerd. Ik dacht ik dat waarschijnlijk wel wist, omdat we meestal niet iemand uitnodigen voor de lunch om hem over onze mislukkingen te vertellen. Maar ik wilde het verhaal van de decaan zelf horen.

De critici hadden gelijk wat betreft de verbetering van de houding van de studenten tegenover de patiënt en de medische ethiek. Het is al jaren niet meer voorgekomen dat er artikelen uit tijdschriften worden geknipt, en we krijgen steeds van patiënten te horen hoe behulpzaam onze studenten zijn.

Zij hadden echter ongelijk over de toetsscores. Die werden niet lager, ze werden zelfs hoger, en gedurende de tijd dat we op deze manier lesgeven, zijn ze langzaam gestegen. Bij deze benadering van het medisch onderwijs worden onze studenten niet alleen zorgzamer, ze lijken ook sneller slim te worden.

Hoe kan dat? De reden die ik kort wil onderzoeken heeft te maken met de kracht van het lesgeven vanuit de microkosmos in de gemeenschap van waarheid, waarbij de microkosmos in dit geval het belangrijk onderwerp is in het midden van de leercirkel: de patiënt. Die patiënt is de reden waarom de meeste studenten arts willen worden – om de patiënt te helpen beter te worden. In de nieuwe vorm van onderwijs worden de studenten vanaf de eerste dag in hun medische opleiding aangesproken op hun oorspronkelijke motivatie, en dat blijft zo tijdens de gehele opleiding.

Dat is één reden waarom de ethiek die de studenten tonen verbeterd is – en men mag hopen dat deze houding zich doorzet in hun beroepsleven. Dat er volgens de decaan geen artikelen meer uit tijdschriften worden geknipt geeft de indruk dat het ethische gedrag van de student verbetert als een belangrijk onderwerp, en niet iemands ego, in het middelpunt van zijn belangstelling staat. Deze artikelen blijven in de tijdschriften omdat de studenten voortdurend signalen krijgen dat zij studeren om mensen te helpen beter te worden en niet om elkaar de loef af te steken.

De consequenties van dit onderwijs zijn echter niet alleen ethisch, maar ook intellectueel: deze studenten worden 'sneller slim'. Daar zijn op zijn minst twee redenen voor, die allebei te maken hebben met onderwijskundige kracht van de gemeenschap van waarheid.

In de eerste plaats werkt het menselijk brein het best als de informatie niet wordt aangeboden in de vorm van afzonderlijke feiten, maar in patronen die een betekenisvolle samenhang vertonen, als het ware in een gemeenschap van feiten. Patroonvorming vindt plaats wanneer studenten hun medische feiten leren via het verhaal van de patiënt, want daarmee kunnen ze zowel interne als externe verbanden leggen: intern omdat de feiten binnen het verhaal van de patiënt met elkaar te maken hebben, waardoor een samenhangende interpretatie en uitleg mo-

gelijk is, en extern omdat er tussen de student en de patiënt in menselijk opzicht een betekenisvolle verbinding ontstaat.

De decaan maakte duidelijk dat dit in overeenstemming is met wat wij weten over de werking van de menselijke hersenen: 'Als een student zich over twintig jaar herinnert hoe hij de werking van de nieren heeft geleerd, dan zal hij of zij niet aan die informatie terugdenken als een feit uit een leerboek, maar in de context van het verhaal van meneer Smit.' Met andere woorden: hij zal het zich herinneren in samenhang met iets anders, met de werkelijkheid zelf.

In de tweede plaats heeft de gemeenschap van waarheid onderwijskundige waarde omdat het de leerlingen in staat stelt samen te leren. Hoewel we blijven geloven in concurrentie als de beste motivatie om te leren, zijn deze studenten veel beter gemotiveerd door het feit dat hun individuele leren hen in staat stelt bij te dragen aan het gezamenlijke onderzoek – of tenminste doordat ze zichzelf niet in verlegenheid willen brengen door de groep in de steek te laten. Door samen te leren, kunnen ze naar de werkelijkheid kijken door de ogen van anderen in plaats van gedwongen te zijn om alles met hun eigen beperkte blik te bezien. Ze kunnen wat ze zien controleren en corrigeren vanuit verschillende gezichtspunten en krijgen daarmee de kans om dichterbij de werkelijkheid te komen.

Er wordt gezegd dat wij samen meer weten dan ieder van ons alleen en misschien is dat gezegde meer dan een vrome wens. Het verhaal van deze medische faculteit sterkt mij in de overtuiging dat onderwijs dat gebaseerd is op de gemeenschap van waarheid, geen romantische fantasie is, maar een praktisch antwoord kan zijn op een aantal dringende behoeftes.

De microkosmos in maatschappelijk onderzoek

Mijn tweede voorbeeld van lesgeven vanuit de microkosmos is een stuk bescheidener dan de hervorming van het medische onderwijs en kan daardoor misschien helpen om de benadering dichterbij de dagelijkse praktijk te brengen.

Een van de meest geestdodende vakken bij sociale wetenschappen is methodologie omdat het doorgaans wordt gegeven als een eindeloze stroom informatie. Ik heb dat zelf een aantal jaren zo gedaan, tot mijn studenten in een soort coma raakten en ik gedwongen werd een benadering te zoeken die ze beter in leven hield. Aan de universiteit waar ik destijds les gaf, was methodologie een verplicht vak dat door gemiddeld honderdvijftig studenten gevolgd werd, dus ik moest een manier vinden om het model van de gemeenschap van waarheid toe te passen in een collegezaal, niet in een gezellig klein lokaal voor werkgroepen.

Om de lesvorm die ik uitprobeerde te illustreren, zal ik mij concentreren op een periode van twee weken in het midden van de cursus. Ik wilde dat mijn studenten in die twee weken een aantal belangrijke dingen leerden over de manier waarop ze kennis konden verkrijgen over maatschappelijke verschijnselen: hoe ze concepten moesten vormen, indicatoren ontwikkelen, gegevens verzamelen met die indicatoren, de gegevens ordenen in patronen, en interpreteren wat die patronen zouden kunnen betekenen. Het duidelijk benoemen van deze doelstellingen in de loop van die twee weken hielp om enige grenzen rond een ruimte te trekken die al spoedig een creatieve chaos werd.

Om deze onderwerpen in het centrum van onze belangstelling te plaatsen, tekende ik een eenvoudige statistische tabel van twee keer twee kolommen op het

bord en liet die daar gedurende de bewuste twee weken staan als de 'zandkorrel' die als richtpunt zou dienen voor ons onderzoek (zie figuur 5.1).

Figuur 5.1 De verhouding tussen inkomen en ras

		Ras	
		Zwart	Blank
Inkomen	Hoog	15%	45%
	Laag	85%	55%
		100%	100%

Ik gaf les door de ene vraag na de andere te stellen over deze tabel middenin de cirkel van ons onderzoek. Naarmate het proces vorderde, wachtte ik geduldig op een antwoord als er stiltes vielen. Ik probeerde de studenten met elkaar in gesprek te laten komen, niet alleen met mij, en als de discussie te ingewikkeld werd, probeerde ik met een korte uitleg een weg uit de impasse te vinden, om daarna terug te gaan naar een nieuwe ronde met vragen en discussie. Ik hoopte dat ik op deze manier mijn studenten zo diep in de microkosmos van de methodologie kon voeren, dat zij de logica van de praktijk van het vakgebied zouden leren, of in ieder geval intelligente consumenten van sociaal wetenschappelijk onderzoek zouden worden.

De ruimte ontbreekt me om iedere fase van het leerproces van mij en mijn studenten gedurende die twee weken weer te geven, en u zou er ook niet het geduld voor hebben om alles door te lezen. Maar ik kan een indruk geven van wat er gebeurde door onze benadering van *conceptformatie*⁶ te beschrijven.

Om conceptformatie minder abstract te maken, koos ik ervoor om ons onderzoek te concentreren op *ras*, omdat dit een beladen onderwerp is in onze maatschappij – en het was zeker beladen op de universiteit waar ik toen les gaf. Ik meende dat onderzoek naar ras als een concept de spanning zou creëren die nodig was om de aandacht van mijn studenten te krijgen en vast te houden. Dat was ook zo.

Ik begon de eerste sessie met de opmerking dat de onderzoekers die deze tabel hadden opgesteld niet alleen ras als een onderzoeksfactor noemden, maar kennelijk ook een manier hadden gevonden om de raciale classificatie van de mensen die ze hadden geïnterviewd te bepalen.

'Kunnen jullie mij vertellen hoe je bepaalt van welk ras iemand is?', vroeg ik.

Een paar studenten staarden me aan, verbijsterd dat ik zo'n stomme vraag stelde, maar de meeste wendden hun blik af, om dezelfde reden. Ik moest mezelf in de hand houden om de ruimte te bewaken, een ruimte van stilte en verbijstering

waarin ik sterk in de verleiding kwam om het hele idee van lesgeven vanuit de microkosmos te vergeten en weer college te gaan geven.

Maar ik hield het lang genoeg uit tot een studente achter in de zaal aarzelend haar hand opstak.

'Ja?', zei ik.

'Nou, je *kijkt*', zei ze. 'Je kijkt gewoon!'

Als je op deze manier lesgeeft en de stilte ondraaglijk wordt, is ieder antwoord welkom; ik had niet opgeluchter kunnen zijn als die studente net de relativiteits-theorie ontdekt zou hebben. Ik bedankte haar voor haar antwoord en vroeg wat zenuwachtig door.

'En kun je me zeggen', vroeg ik '*waarnaar* je dan kijkt?'

Nu waren nog meer studenten ervan overtuigd dat ik mijn verstand had verloren, maar het energieniveau in de groep steeg enigszins, misschien omdat ze bloed roken.

'Nou, je kijkt naar de kleur, de huidskleur!', zei iemand meer vooraan met een mengeling van ergernis en vermaak.

'Dank je', zei ik. 'Laten we nu eens kijken naar de gezichten in deze zaal. Volgens mij zie ik hier zo'n tien tot twaalf verschillende huidskleuren, variërend van diep zwart tot heel blank. Betekent dit dat er tien tot twaalf rassen in deze zaal zitten, of betekent het gewoon dat een aantal van de blanken onder jullie veel in de zon heeft gezeten?'

En zo ging de dialoog verder, soms frustrerend, soms grappig. Maar moeizaam, stap voor stap, kwamen we tot een omschrijving van 'ras'.

Afgezien van de vraag of ras een valide concept is – een vraag die mijn studenten veel serieuzer namen na onze discussie – wordt ras niet door God of Moeder Natuur geleverd in geregistreerde pakketjes. Ras is een ongedifferentieerd continuüm van genenfrequenties dat wij in categorieën onderverdelen door middel van een proces dat we conceptformatie noemen. We plaatsen paaltjes op verschillende punten op dat genetische continuüm: voorbij dit paaltje ben je Indo-Europeaan, voorbij dat paaltje Afrikaan, voorbij dat paaltje Aziaat.

Naarmate ons onderzoek vorderde, begonnen mijn studenten meer inzicht te krijgen in de eisen die conceptformatie stelt. Het concept ras is een voorbeeld van de manier waarop onze geest een complex geheel van informatie over mensen opdeelt en vereenvoudigt. De vorm waarin dat gebeurt, is niet onbelangrijk maar hoe dan ook maakt de manier waarop we het concept ras vormgeven, een verschil in deze wereld.

Vanwege die invloed op de maatschappij en op de wetenschap is het belangrijk om te weten of er formele regels zijn voor het indelen van deze feiten. Is conceptformatie een willekeurig proces, uitsluitend bepaald door maatschappelijke oordelen of zijn er bepaalde manieren om dat continuüm van genenfrequenties op te delen die meer recht doen aan de feiten en aan mensen dan andere?

Hiervoor bestaan natuurlijk formele regels, en mijn studenten waren nu gemotiveerder om ze te leren, omdat ze door hun betrokkenheid bij de microkosmos en de vragen die deze aan de orde stelde een groter begrip hadden gekregen voor wat er op het spel staat als je ras probeert te definiëren. Een groter begrip dan ik ze ooit had kunnen bijbrengen in een hoorcollege.

En ze kregen niet alleen inzicht in de bijzonderheden van het concept ras, maar in de onderliggende dynamiek van elk willekeurig concept. Sommige van die studenten zullen hun kennis misschien gebruiken om nieuwe concepten op te stellen

omdat ze nu weten wat de onderscheidende criteria zijn die iemand in staat stelt om gegevens volgens een bepaald patroon af te bakenen en zo aanspraak maken op nieuwe kennis. Anderen zullen kritischer zijn, soms als luisteraar, soms als spreker. Ze zullen minder bereid zijn om slordig gebruik van andere concepten te accepteren, zoals *sekse* of *nationaliteit*, nu ze weten hoeveel er afhangt van de manier waarop onze geest de 'punten verbindt' en onze ervaring in een kader plaatst.

Voor ik les gaf vanuit het idee van microkosmos gaf ik heel behoorlijke colleges over deze zaken, en mijn studenten leerden belangrijke dingen. Maar toen ik vanuit de microkosmos les gaf, minder plaats inruimde voor mijn eigen woorden, en mijn studenten meer ruimte gaf om bij het onderwerp betrokken te raken, leerden ze meer en beter – niet alleen de dingen die sociale wetenschappers weten, maar ook over hoe ze zelf sociale wetenschap konden beoefenen.

Open ruimte en vaardig handelen

Hoeveel succesverhalen uit mijn eigen lespraktijk of die van collega's ik ook verzamelen, als ik probeer les te geven door ruimte te creëren voor de gemeenschap van waarheid moet ik altijd oproeien tegen de stroom van hetgeen ik leerde tijdens mijn eigen opleiding.

Er werd mij geleerd om ruimte in te nemen, niet om die open te laten: deskundigen zijn tenslotte de mensen die het weten en daarom zijn ze verplicht om de informatie die ze hebben door te geven aan anderen! Hoewel ik deze onzinnige norm heb verworpen voel ik mij nog altijd schuldig als ik er niet aan voldoe. Een niet zo kleine stem in mij zegt voortdurend dat ik mijn geld niet waard ben als ik niet alle beschikbare ruimte opvul met mijn kennis.

Ik ken artsen die een soortgelijke strijd leveren als zij patiënten aan hun eigen diagnose en behandeling mee laten werken, in plaats van ze gewoon te vertellen wat er 'kapot' is en hoe de medische wetenschap het probleem kan verhelpen – of heeft besloten dat het niet meer gerepareerd kan worden. Praktisch alle vakmensen zijn gedeformeerd door de mythe dat we onze klanten het meest van dienst zijn als we alle ruimte innemen met onze met moeite verworven alwetendheid.

Onze weerstand tegen het openen in plaats van opvullen van ruimte, wordt nog versterkt door het feit dat als we besluiten tot een verandering van werkwijze, het doorvoeren van die verandering tijd kost. En in zo'n overgangperiode zijn we niet altijd op ons best. Op weg naar een nieuwe onderwijsmethode zullen er dagen zijn waarop we niet veel voor onze leerlingen kunnen betekenen en dat zijn de dagen waarop we ons extra schuldig voelen.

Om me minder schuldig te voelen, heb ik op z'n minst twee dingen nodig: een beweegreden voor wat ik doe als ik leerruimte creëer – daarom schrijf ik dit hoofdstuk – en inzicht in de vaardigheden die nodig zijn om die ruimte open te houden.

Zolang ons enige bewijs voor onze professionele competentie het vullen van de ruimte is – terwijl ruimte openlaten voor ons gevoel louter neerkomt op je met de stroom mee laten voeren – zullen we nooit in staat zijn om een gemeenschap van waarheid te creëren. Zolang we niet begrijpen dat het openen van een leerruimte een grotere vaardigheid en autoriteit vereist dan het vullen daarvan, zullen we de strijd met ons schuldgevoel verliezen en zal ons lesgeven vervlakken tot het behandelen van het hele vakgebied. Als we ons de vaardigheden om leerruimte te creëren eigen willen maken, moeten we ze benoemen en expliciet maken.

Sommige van die vaardigheden zijn al nodig voor de les begint, voor het ontwikkelen van ideeën, het selecteren van materiaal, het bedenken van oefeningen en opdrachten, en het maken van een tijdsindeling. Als ik geen beslissingen omtrent deze dingen neem, afgestemd op de ruimte die ik wil openen, dan is de ruimte al verdwenen voor de les begint.

Ik moet een cursus zo samenstellen dat de leerlingen betrokken raken, niet volgestopt worden. Ik moet mijn neiging om ze te overstelpen met feiten tegengaan en ze in plaats daarvan gelegenheid geven om in contact te komen met het onderwerp, elkaar en zichzelf. Ik moet teksten aanbieden met informatie die de leerlingen nodig hebben, maar die niet volledig afgerond is, zodat zij de leemtes met hun eigen gedachten in kunnen vullen. Omdat dat soort teksten vaak gevonden wordt in primaire bronnen moet ik daarom goed op de hoogte zijn van de vakliteratuur. Ik moet oefeningen bedenken die de leerlingen uitnodigen te gaan graven in het onbekende, naast oefeningen die laten zien wat ze geleerd hebben. Ik moet een tijdschema maken dat ruimte laat voor het onverwachte, naast de tijd die er moet zijn voor het verwerven van de benodigde feiten.

Een leerruimte voorbereiden eist minstens zoveel deskundigheid als de voorbereiding voor een goed college – en meer dan die voor een slecht college. Maar zelfs als ik voldoe aan al deze eisen ben ik nog niet voldoende voorbereid om voor de klas te gaan staan. Eenmaal in het klaslokaal kom je tot de ontdekking dat er nog een aantal andere vaardigheden nodig zijn om de leerruimte te gebruiken en te beschermen. Bij mijn methodologielessen vertrouwde ik bijvoorbeeld op mijn vaardigheid om vragen te stellen. Dat leek eenvoudig tot ik het probeerde. Toen ontdekte ik uit hoeveel verschillende vragen ik steeds de juiste keuze moest maken.

Sommige vragen sluiten de ruimte af en weerhouden de leerlingen ervan om zelf te denken, bijvoorbeeld ‘Wat zegt het boek over concepten en indicatoren in hoofdstuk 4?’ Andere vragen geven zoveel ruimte dat de leerlingen de oriëntatie verliezen: ‘Wat kun je leren uit figuur 5.1?’ De vragen die mensen helpen te leren, liggen ergens tussen deze twee extremen in: ‘Als jij een van deze onderzoekers was, hoe zou jij het ras van jouw ondervraagden dan hebben bepaald?’

Natuurlijk blijft deze vaardigheid niet beperkt tot het stellen van de juiste vragen: de vragensteller moet niet bedreigend of arrogant overkomen, en wordt geacht open en stimulerend met de reacties om te gaan. Iedere goede leraar weet hoe gemakkelijk het is om met de juiste woorden te reageren, maar tegelijkertijd non-verbaal minachting en veroordeling te laten zien – en hoe snel die houding de discussie doodslaat.

Als we goede vragen leren stellen, ontdekken we dat we nog een vaardigheid nodig hebben: het vermogen om een vraag-en-antwoord spel tussen leraar en individuele leerlingen om te zetten in een geanimeerde, complexe dialoog. Mijn studenten leren veel meer als ik ervoor zorg dat ze niet voortdurend naar mij kijken, maar ze help ook naar elkaar te kijken.

Ik moet reacties die voor mij bedoeld zijn terugkaatsen naar de groep, misschien door gewoon te zeggen: ‘Wat vinden jullie van wat Sandra zegt?’, maar bij voorkeur op een wat subtielere manier. Hoe ik het ook doe, de groep in het gesprek betrekken betekent een aanslag op mijn innerlijke rust; ik moet leren om erop te vertrouwen dat de groep over de nodige bronnen beschikt om met het probleem in kwestie om te gaan.

Ik voel die onrust het sterkst als een leerling iets zegt wat absoluut niet waar is

- en alles in mij wil dat ik opsta en deze leugen neersabel met het Zwaard der Waarheid. Als ik het gesprek dat de gemeenschap van waarheid vereist wil stimuleren dan moet ik leren om mijzelf op dat kritieke moment een eenvoudige maar moeilijke vraag te stellen: Hoe lang moet ik met het neersabelen wachten? Dertig seconden? Een minuut? Tot het eind van de les? Tot de volgende les?

Terwijl ik deze opties overweeg, wordt het steeds duidelijker dat ik het Zwaard niet onmiddellijk ter hand hoeft te nemen. Zelfs met die onwaarheid voor ons zullen wij - en de waarheid - nog wel een paar minuten overleven, of een paar uur, of een paar dagen. En als ik niet meer zo dringend in hoeft te grijpen, wordt het waarschijnlijker dat er iemand uit de groep naar voren zal komen en betwisten wat er gezegd is. Als dat gebeurt, komt de gemeenschap van waarheid des te meer tot leven.

Maar met goede vragen stellen, antwoorden doorspelen en mijn studenten bij de dialoog betrekken is de klus nog niet geklaard. Ik moet de vaardigheid krijgen om wat mijn studenten zeggen op een hoger plan te brengen en in een kader te plaatsen. Op die manier krijgen we referentiepunten die aangeven hoe ver we zijn en hoe ver we nog moeten gaan op weg naar wat we proberen te leren.

De rijkdom van de gemeenschap van waarheid ligt in het gegeven dat het proces niet lineair is. De paden leiden in verschillende richtingen, keren soms met een omweg terug naar hun uitgangspunt en lopen soms ver vooruit op wat we aan het doen zijn. Temidden van deze creatieve chaos moet de leraar weten wanneer en hoe hij een duidelijke grens moet trekken. Dit kan hij doen door de diverse commentaren met elkaar te verbinden zodat zich een onderzoekstraject aftekent dat zowel kan bekrachtigen wat we weten als ons in een nieuwe richting kan leiden.

Om dit te doen moet ik heel aandachtig luisteren naar wat mijn studenten zeggen zodat ik een opmerking die nu wordt gemaakt kan verbinden met een opmerking van twintig minuten geleden. Aandachtig luisteren is nooit gemakkelijk - het is vermoeiend en kost verbazingwekkend veel geestelijke energie. Maar het wordt gemakkelijker als ik mijn autoritaire impulsen weet te beheersen. Als ik mijn innerlijke dialoog over wat ik straks wil zeggen even staak, maak ik daarmee ruimte in mezelf vrij om te luisteren naar het gesprek om me heen.

Als ik heb geluisterd en een traject heb uitgezet, ben ik klaar om de zaak te herformuleren; om op zo'n manier onder woorden te brengen wat we geleerd hebben dat het ons verbindt met waar we geweest zijn en met waar we ongeveer naar toe gaan. Mijn studenten van het vak methodologie kwamen bijvoorbeeld op eigen kracht dicht bij het inzicht dat ras niet zozeer een biologische realiteit is als wel een concept. Maar ze konden niet de stap maken naar de formulering: 'een ongedifferentieerd continuüm van genenfrequenties dat we in categorieën onderverdelen'.

Mijn studenten beschikten niet over deze woorden en het was dus mijn taak om de termen die verspreid over de discussie naar voren waren gekomen te herformuleren. Maar ik moest daarmee wachten tot het moment waarop mijn studenten het proces konden ervaren als het hunne, als een manier om een ontdekking te benoemen die ze wel gedaan hadden maar nog niet konden verwoorden. Met die herformulering bereikten we drie belangrijke doelen: we verzamelden elementen van de dialoog en brachten samenhang aan, we bouwden een brug naar het volgende onderwerp, en we deden deze dingen op een manier waarop de studenten volwaardige deelnemers waren aan deze miniatuurversie van de gemeenschap van waarheid.

Door de dynamiek van lesgeven en leren opnieuw vorm te geven in de gemeenschap van waarheid realiseer ik mij eens te meer dat deze manier van lesgeven heel wat meer betekent dan je met de stroom mee te laten voeren. Ik moet een aantal vaardigheden aanscherpen en aan anderen leren wanneer ik een ruimte wil creëren voor dit soort onderwijs.

De leergemeenschap: varianten en struikelblokken

Leerlingen betrekken in de dynamiek van de gemeenschap van waarheid is een gezond onderwijskundig principe. Maar de methoden die ik heb onderzocht om die gemeenschap gestalte te geven in de klas zijn niet bindend of uitputtend. De 'juiste' methode om een eigen gemeenschap van waarheid te vormen, is er een die voortkomt uit de identiteit en de integriteit van de leraar.

Wat goed voelt voor mij, na vele jaren van uitproberen, is in een kring gaan zitten met mijn studenten (of omgaan met een grote groep in de collegezaal alsof we in een kring zitten) en een onderzoek te leiden naar een van de belangrijke onderwerpen in ons midden. Maar er zijn andere methoden om de klas tot een leergemeenschap te maken, en een aantal daarvan lijkt helemaal niet op de interactieve ontmoeting die we gewoonlijk met dat woord associëren.

Ik hoef alleen maar te denken aan de docent in hoofdstuk I. Bij zijn colleges over de geschiedenis van het maatschappelijk denken gaf hij non-stop frontaal les terwijl wij in rijen zaten en aantekeningen maakten. Maar het waren geen colleges waarin hij als docent centraal stond: zijn colleges stelden het onderwerp in het centrum van onze belangstelling, niet hemzelf, en op de een of andere manier kwamen wij bijeen rond dat onderwerp en was er een wisselwerking, al zeiden wij nauwelijks iets.

Hoe kon deze inspirerende docent een gemeenschap van waarheid tot leven brengen en zijn studenten daarin betrekken? Hij gaf in zijn colleges niet alleen feitelijke informatie over de maatschappelijke theorie; hij toonde ons het maatschappelijk denken in gedramatiseerde vorm. Voor een deel deed hij dit door naast een bespreking van de ideeën van grote denkers verhalen te vertellen uit hun leven. We konden Karl Marx bijna zien zitten schrijven aan *Das Kapital*, afgezonderd in de bibliotheek van het British Museum. Door onze verbeelding te prikkelen bracht hij ons in contact met zowel de denker zelf als met de persoonlijke en maatschappelijke omstandigheden die zijn ideeën hadden gestimuleerd.

Maar de dramatisering in de colleges van deze docent ging nog verder. Hij poneerde een marxistische stelling en wij schreven die op in ons collegedictaat alsof het iets heiligs was. Dan kwam er een verbaasde blik in zijn ogen. Hij pauzeerde even, deed een stap opzij, draaide zich om, keek naar de plek die hij juist verlaten had en begon zijn eigen stelling aan te vechten vanuit een Hegeliaans perspectief! Dit was geen theater, maar een oprechte uitdrukking van de intellectuele worsteling die zich voortdurend in het hoofd en hart van deze docent afspeelde.

Dramatisering betekent natuurlijk niet dat een docent zich moet aanstellen, en die gedachte kan ons helpen een vorm van een leergemeenschap te vinden die tastbaar en krachtig is zonder openlijk interactief te zijn, of zelfs zonder dat de betrokkenen tegenover elkaar zitten. Als ik een goed toneelstuk zie, voel ik me er soms sterk bij betrokken, alsof mijn eigen leven op het toneel wordt uitgebeeld. Maar ik heb niet de wens om hardop te reageren op iets wat een acteur zegt, of om

naar voren te rennen, op het toneel te springen en mee te spelen. Terwijl ik in het publiek zit, ben ik al 'als persoon' op het toneel bij het stuk betrokken op een innerlijke, onzichtbare manier die wij zelden erkennen als de krachtige vorm van gemeenschap die dat is.

Bij goed theater heb ik geen openlijke interactie nodig om me verbonden te voelen met de personages en hun leven. Een goed college kan door dramatisering de belangrijke onderwerpen nadrukkelijk in het centrum van onze aandacht plaatsen. Zo kan het net zozeer, op eigen wijze, een manifestatie zijn van de gemeenschap van waarheid als dat nieuwe leerplan van de medische faculteit of mijn dialoog met de studenten bij het vak methodologie.

Ik heb me vaak afgevraagd hoe de docent die me inspireerde, iemand die zich slecht op zijn gemak voelde in het directe contact met zijn studenten, de gemeenschap van waarheid zo treffend tot leven kon brengen. Nu begrijp ik het: hij was voortdurend in een leergemeenschap, maar zonder ons! Wie heeft jongelui van twintig uit de middenklasse nodig als je in gezelschap verkeert van grootheden als Marx, Hegel, Durkheim, Weber en Troeltsch?

Toch, ondanks het feit dat hij intensiever communiceerde met de grote figuren uit het maatschappelijk gedachtegoed dan met de mensen om hem heen, was deze man zeer betrokken bij zijn studenten. De passie waarmee hij college gaf, richtte zich niet alleen op zijn onderwerp maar ook op de studenten die dat onderwerp moesten leren kennen. Hij wilde dat wij de metgezellen van zijn intellect en verbeelding zouden ontmoeten en van ze leren, en stelde ze aan ons voor op een manier die volledig paste bij zijn integriteit.

Geïnspireerd door deze docent en de colleges die hij gaf trad een aantal van ons toe tot een krachtige gemeenschap die zich kenmerkte door het vermogen om te spreken met de doden. Dat was geen teken van krankzinnigheid maar van ontwikkeling. Door te leren spreken en luisteren in de onzichtbare gemeenschap van de geschiedenis en het denken wordt je wereld onmetelijk veel groter en verandert je leven voorgoed.

Er zijn leraren die wel waarde hechten aan deze dingen, maar voor hen maakt het geen verschil of we leergemeenschap definiëren als openlijke interactie, dramatisering of innerlijke dialoog. Deze leraren beweren dat onderwijs nooit een leergemeenschap tot stand zal brengen, in welke vorm dan ook, zolang de relatie tussen leraar en leerling bepaald wordt door ongelijkheid in status en macht. Leraren moeten het werk van hun leerlingen beoordelen en er cijfers voor geven waardoor leraren tegenover leerlingen komen te staan en leerlingen tegenover elkaar. Hoe zou er ooit een leergemeenschap kunnen ontstaan met zo'n tot ongelijkheid leidende dynamiek?

Deze vraag veronderstelt dat er in een leergemeenschap geen verschillen in macht en status kunnen zijn. Maar zulke leergemeenschappen bestaan niet. Als leergemeenschappen ontstaan zal dat zijn temidden van de ongelijkheden die voor de dag komen als twee of drie mensen samenkomen. Stellen dat cijfers moeten verdwijnen voordat een leergemeenschap kan worden gevormd is pleiten voor een utopisch alternatief dat nergens te vinden is: het betekent dat je de gedachte aan een leergemeenschap opgeeft.

In een authentieke leergemeenschap verdwijnen oneigenlijke verschillen in macht en status, zoals die gebaseerd op geslacht of ras. Maar reële verschillen blijven, en dat moet ook, omdat zij het gevolg zijn van functies die moeten worden vervuld als de leergemeenschap wil groeien en bloeien. Het is bijvoorbeeld de taak

van de leider om de grenzen te bewaken en de standaard die de kwaliteit van de leergemeenschap veilig stelt hoog te houden.

Een van die leidersfuncties in het onderwijs is evaluatie. De gemeenschap van waarheid vereist dat er voortdurend onderscheid wordt gemaakt: sommige opmerkingen zijn juist maar andere niet; sommige beweringen zijn in overeenstemming met de feiten maar andere niet; sommige hypothesen zijn gerechtvaardigd maar andere niet. Als deze vormen van onderscheid worden uitgedrukt in cijfers vormen ze eenvoudigweg een weerspiegeling van de dynamiek van de echte wereld waarop deze vorm van lesgeven gebaseerd is.

Met het principe van de werkelijke wereld in gedachten kunnen we manieren bedenken die cijfers gebruiken om het leerproces en niet zozeer de beoordeling te benadrukken; om samenwerking en niet de concurrentie te bevorderen; en er zo voor te zorgen dat cijfers een bijdrage leveren die de vorming van een leergemeenschap versterkt. Ik geef mijn studenten bijvoorbeeld de kans om een tussentijdse scriptie zo vaak te herschrijven als ze willen vóór het einde van het trimester. Voor iedere versie geef ik een cijfer en lever ik commentaar op de sterke en zwakke punten. De eindbeoordeling is niet het gemiddelde cijfer, maar het cijfer voor de laatste versie. Op deze manier hoop ik mijn studenten duidelijk te maken dat het doel van beoordeling het bieden van richtlijnen voor hun leerproces is, en niet om ze op hun werk af te rekenen.

Ik geef ook opdrachten waarbij studenten moeten samenwerken in een groepje, waarbij ik ze vertel dat ze allemaal hetzelfde cijfer krijgen voor het eindproduct, geen apart cijfer voor hun eigen aandeel. Cijfers drukken macht uit, en de vraag die we zouden moeten stellen is niet hoe we ons van die macht kunnen ontdoen, maar hoe we die kunnen gebruiken om het gewenste resultaat te bereiken.

Ik wil niet beweren dat cijfers geven een goede manier is om prestaties te evalueren; het is in feite een heel slechte manier vergeleken bij meer genuanceerde methoden als het portfolio. Maar wij werken al heel lang met cijfers en dat zal nog wel jaren zo blijven, en het zou dus verkeerd zijn om ze als een goedkoop excuus te gebruiken om de uitdaging van een leergemeenschap in de klas uit de weg te gaan.

Het werkelijke gevaar dat de leergemeenschap in de klas bedreigt is niet het verschil in macht en status tussen de leraar en de leerlingen, maar het gebrek aan onderlinge afhankelijkheid dat die verschillen met zich mee brengen. Leerlingen zijn afhankelijk van leraren voor hun cijfers, maar waarin zijn leraren afhankelijk van leerlingen? Als we die vraag niet kunnen beantwoorden met iets wat net zo reëel voor ons is als de cijfers voor de leerlingen, dan zal er geen leergemeenschap ontstaan. Een leergemeenschap kan niet bestaan zonder onderlinge afhankelijkheid.

Het probleem is dat wij leraren zijn opgeleid, zoals de meeste beroepsbeoefenaars, om in volstrekte autonomie te opereren, een werkwijze die ons grotendeels onafhankelijk maakt van onze leerlingen. Kortom: wij hebben hen niet nodig om succesvol te zijn.

Onze superioriteit en status *staan* ons *toe* om op deze manier te werken, maar *dwingen* ons er niet toe. Het is mogelijk om zó les te geven dat we ons lot voor een deel in de handen van onze leerlingen leggen, zoals een deel van hun lot in onze handen ligt. Een dergelijke manier van lesgeven levert niet alleen meer verbondenheid op, maar we leren ook meer omdat wij dieper betrokken raken bij de gemeenschap van waarheid.

Ik kan dit laten zien aan de hand van een verhaal over een gastcollege waarvoor ik een keer werd uitgenodigd. De professor vertelde mij dat de sessie anderhalf uur zou duren. Toen ik zei dat ik alleen de eerste twintig tot dertig minuten college wilde geven en daarna wilde discussiëren ried ze me dat met klem af. 'Dit is een grote groep', zei ze, 'ongeveer honderdvijftig studenten, en ze zijn gewend om college te krijgen, niet om te discussiëren. Ik ben bang dat uw aanpak niet zo goed uit zal vallen.'

Ik bleef bij mijn plan, maar toen de dag van het gastcollege was aangebroken en ik ongeveer halverwege mijn verhaal die zee van onverschillige gezichten zag, begon ik te denken dat mijn gastvrouw gelijk had. Toen ik aan het eind van mijn inleiding vroeg wie de discussie zou willen beginnen met een opmerking of een vraag – door mijn zenuwen overtrad ik mijn eigen regel om specifieke en concrete vragen te stellen – wenste ik dat ik haar advies ter harte had genomen: dit voelde steeds minder als een gastles en steeds meer als een openbare executie.

Toen, zoals soms gebeurt, stak een studente die net zo bezorgd leek als ik, misschien omdat ze medelijden met me had, haar hand op en stelde een vraag, en ik gaf antwoord. Dit leidde ertoe dat nog een paar mensen hun hand opstaken en er ontstond steeds meer een uitwisseling. De energie in de groep nam toe en er kwam na een tijdje een echte gedachtewisseling op gang, op verschillende niveaus maar zeer gericht.

Toen de tijd om was, bedankte ik de groep voor de goede sessie. Ze applaudiseerden enthousiast en ongeveer twintig studenten kwamen naar voren om te praten. Na een minuut of tien stroomde de volgende groep het lokaal binnen en daarom verhuisden we naar de hal, waar we met een man of twaalf nog een kwartiertje bleven praten. Het was duidelijk dat veel mensen echt iets hadden geleerd.

Toen mijn gastvrouw mij uitgeleide deed naar het parkeerterrein, zei ze: 'Dat was opmerkelijk! Ik heb deze groep nog nooit zo levendig gezien. Ik zag dat u een aantal slimme technieken gebruikte om de studenten aan te moedigen om te discussiëren.' Klaarblijkelijk kende ze me niet goed, anders zou ze me niet beschuldigd hebben van 'techniek'.

Ik was benieuwd. 'Hoe bedoelt u?'

Ze zei: 'Iedere keer als iemand zijn hand opstak, hoe aarzelend ook, boog u zich naar voren, maakte u zo'n gebaar naar die persoon', ze maakte een uitnodigend gebaar met haar hand, 'en zei u: "Zeg het maar alsjeblieft ..." En dan, ongeacht wat die persoon had gezegd, glimlachte u en zei: "Dank je wel", alsof u het werkelijk meende.'

Mijn gastvrouw leek te denken dat dit allemaal strategische zetten waren om de gevoelens van de groep te manipuleren, maar dat was niet zo. Het waren de wanhopige pogingen van een stervende!

Er is een woord voor die ogenblikken waarop ik 'alsjeblieft' zei en een smekend gebaar maakte: bedelen. Er is ook een woord voor die ogenblikken waarop ik 'dankjewel' zei voor ieder kruimeltje dat me werd toegeworpen: dankbaarheid. Als je doodgaat van de honger schaamt je je niet om te bedelen en ben je oprecht dankbaar voor alles wat je krijgt. Ik had die morgen mijn verhaal verteld en had nog een uur te gaan. Zonder de hulp van deze studenten zou onze ontmoeting niet de moeite waard zijn.

Als we bereid zijn de bescherming van onze zelfbeschermende professionele autonomie op te geven en ons net zo afhankelijk te maken van onze leerlingen als zij van ons zijn, komen we een stap dichterbij de onderlinge afhankelijkheid die

de gemeenschap van waarheid vereist. Als we 'alsjeblieft' kunnen zeggen omdat we onze leerlingen nodig hebben en 'dankjewel' omdat we hen oprecht dankbaar zijn dan zullen de struikelblokken op weg naar de gemeenschap verdwijnen, zullen leraren en leerlingen elkaar ontmoeten op een dieper niveau van verbondenheid, en zal iedereen op een verrassende en levensverrijkende manier leren.

Hoofdstuk VI

Leren in de onderwijsgemeenschap

In gesprek met collega's

'De beste remedie tegen droefheid', antwoordde Merlijn (...) 'is iets te leren. Dat is het enige dat nooit faalt en je helpt, als je oud en bibberig wordt in je anatomie, als je 's nachts wakker ligt en luistert naar de ontredde van je aderen (...) als de wereld om je heen verwoest wordt door boosaardige gekken, of je weet dat je eer wordt vertrappt in de riolen van lagere geesten. Dan is er maar één ding te doen – te leren. Leren waarom de wereld draait zoals-ie draait en waardoor hij zo gaat. Dat is het enige wat de geest nooit kan uitputten, nooit kan vervreemden, waar hij nooit door gekweld kan worden, nooit kan vrezen of wantrouwen, en nooit een ogenblik spijt van zal hebben. Leren is wat je nodig hebt'.

T.H. White, Arthur, *Koning voor eens en altijd*¹

Lesgeven achter gesloten deuren

Als ik mij voorstel dat de gemeenschap van waarheid verzameld is rond een van de grote onderwerpen – of het nu DNA, het boek *The Heart of Darkness*² of de Franse Revolutie is – dan vraag ik mij af: Zouden leraren bijeen kunnen komen rond het belangrijke onderwerp dat 'lesgeven en leren' wordt genoemd en proberen de geheimen daarvan te onderzoeken met hetzelfde respect dat we hebben voor ieder ander onderwerp dat de moeite van het kennen waard is?

We moeten leren hoe we dat moeten doen, want zo'n bijeenkomst is een van de weinige middelen die we hebben om een betere leraar te worden. Er zijn geen formules voor goed leraarschap, en de adviezen van deskundigen zijn slechts van ondergeschikte betekenis. Als we willen groeien in ons beroep kunnen we maar op twee belangrijke plaatsen terecht: het innerlijke gebied waaruit goed lesgeven voortkomt en de gemeenschap van collega's van wie we meer kunnen leren over onszelf en ons vak.

Als ik goed les wil geven is het essentieel dat ik mijn innerlijk onderzoek. Maar ik kan erin verdwalen, mijzelf voor de gek houden en uit eigenbelang in kringetjes ronddraaien. Daarom heb ik de adviezen nodig die de gemeenschap mij kan geven door middel van gesprekken met collega's. Daarnaast kan zo'n gemeenschap mij steun bieden als ik iets uitprobeer in de les en kan ik gebruik maken van de verzamelde en gezamenlijke wijsheid die in iedere goede faculteit of vakgroep te vinden is.

We kunnen bij elkaar de bronnen vinden die ons kunnen helpen beter les te geven – als ons de toegang niet geweigerd wordt. En daar ligt nu net de moeilijk-

heid. De academische cultuur werpt barrières tussen collega's op die nog breder en hoger zijn dan die tussen ons en onze leerlingen. Deze barrières zijn voor een deel het gevolg van de wedijver waardoor we ons uit angst van elkaar afschermen. De barrières laten tevens zien dat van alle beroepen lesgeven wellicht een van de meest solistische is.

Hoewel wij lesgeven aan een groep leerlingen geven we meestal alleen les, buiten het zicht van onze collega's. Dit in tegenstelling tot chirurgen of advocaten, die werken in aanwezigheid van vakgenoten. Advocaten bepleiten een zaak tegenover andere advocaten zodat tekortkomingen in hun kennis of vaardigheden voor iedereen zichtbaar zijn. Chirurgen opereren onder het oog van specialisten die het zullen merken als hun hand trilt. Hierdoor worden verkeerde handelingen minder waarschijnlijk. Maar leraren kunnen wondgaas in hun patiënt laten zitten of het verkeerde been afzetten en alleen het slachtoffer is er getuige van.

Als wij onze werkplek, de klas, binnenlopen, sluiten we de deur voor onze collega's. Als we naar buiten komen, praten we zelden over wat er is gebeurd of over wat er nog gaat komen, omdat we geen gedeelde ervaringen hebben. En in plaats van dit isolement te noemen en te proberen daar wat aan te doen, beweren we dat het een goede eigenschap die 'academische vrijheid' heet: mijn klas is mijn kasteel en andere krijgsheren zijn er niet welkom.

Wij betalen een hoge prijs voor deze afzondering. Neem de manier waarop lesgeven wordt beoordeeld. Als we elkaars lesgeven niet kunnen bijwonen ontwikkelen we beoordelingsmethoden die afstandelijk, demoraliserend, en zelfs onfatsoenlijk zijn. Omdat we geen informatie uit de eerste hand over elkaars werk hebben, staan wij toe dat iets als een leerlingenenquête de plaats inneemt van gegevens die alleen in persoonlijk contact kunnen worden verkregen.

De gebruikelijke manier van 'evalueren' van de manier waarop iemand lesgeeft bestaat eruit dat leerlingen aan het eind van een cursus een gestandaardiseerde vragenlijst krijgen voorgelegd. De lijst reduceert het complexe lesgeven tot tien of vijftien categorieën, gemeten op een vijf-puntenschaal in de trant van: 'Geeft heldere en beknopte instructies'; 'Organiseert zijn lessen goed'; 'Hanteert objectieve criteria voor beoordeling'.

Leraren hebben het volste recht gedemoraliseerd te raken door een dergelijke simplistische benadering - er wordt zo op geen enkele manier geen recht gedaan aan de vele nuances van het lesgeven. Er zijn geen standaardvragen te bedenken die algemeen van toepassing zijn op de verschillende manieren van goed lesgeven. Maar als we erop staan de deur achter ons dicht te willen doen als we werken, hoe kunnen anderen ons dan beoordelen behalve door een paar vragenlijsten door het bovenraam naar binnen te gooien vlak voor het einde van het semester? Dergelijke beoordelingen zijn niet simpelweg het gevolg van de bureaucratisering waarover docenten zich zo vaak beklagen. Ze zijn het resultaat van een leraren-cultuur die geen ander alternatief biedt.

Helaas worden de beperkingen van deze evaluaties zo ongenueanceerd geaccepteerd, en de uitkomsten zo selectief geciteerd, dat de gegevens heel gemakkelijk voor of tegen iemand kunnen worden gebruikt. Als we bijvoorbeeld iemand op de universiteit willen ontslaan die een goede evaluatiescore op het lesgeven kreeg, maar die weinig publicaties achter zijn naam heeft staan, zeggen we dat de vragenlijsten alleen populariteit meten. Als we iemand willen bevorderen met een slechte evaluatiescore op het lesgeven maar die veel gepubliceerd heeft dan bear-

gumenteren we dat de vragenlijst niet relevant is voor zijn of haar belangrijke wetenschappelijke inbreng.

Er is maar één eerlijke manier om de verschillende vormen van goed leraarschap in al zijn aspecten te evalueren: ter plekke zijn. Wij moeten elkaar zien lesgeven, ten minste af en toe, en we moeten meer tijd vrijmaken om met elkaar over lesgeven te praten. Als dan het moment is aangebroken voor een besluit over een bevordering of vaste aanstelling, hebben we reële informatie om als uitgangspunt te gebruiken in plaats van alleen de statistische verzinsels waarmee we nu onze beslissingen manipuleren.

Ik besef heel goed dat drukke roosters verhinderen dat leraren elkaars lessen bij kunnen wonen. Maar als we in ieder geval op vaste tijden gedurende een langere periode gesprekken over lesgeven zouden voeren, zouden we genoeg over elkaar weten om echte vragen te stellen en echte antwoorden te geven als het moment daar is om te evalueren:

- Blijkt uit gesprekken dat deze persoon betrokken is en het lesgeven serieus neemt?
- Hoe gaat deze persoon te werk bij het ontwerpen van een leerplan?
- Hoe leeft deze persoon zich in en gaat hij om met problemen die ontstaan tijdens de lessen?
- Leert deze persoon van eerdere fouten als hij nieuwe lessen ontwerpt en invoert?
- Probeert deze persoon collega's te helpen bij belangrijke punten die te maken hebben met het lesgeven?

Betrokkenheid in een gemeenschap waarin de dialoog over onderwijs centraal staat, is meer dan een vrijblijvende optie voor individuele docenten die steun en mogelijkheden voor groei zoeken. Het is een professionele verplichting die onderwijsinstellingen iedereen die lesgeeft, zouden moeten opleggen. Lesgeven in afzondering belemmert niet alleen de groei van de individuele leraar, maar moedigt tevens institutionele onbekwaamheid aan. Door het lesgeven in afzondering te laten plaatsvinden, maken wij het onderwijsinstellingen moeilijk om hun opdracht goed te vervullen.

Het niveau van een beroep kan alleen verbeteren als de beoefenaars ervan hun praktijk delen en er eerlijk met elkaar over spreken. Wij groeien door vallen en opstaan, zeker, maar onze bereidheid om iets te proberen, met kans op falen, wordt ernstig beperkt als we niet de steun krijgen van een instelling die het nemen van dergelijke risico's aanmoedigt. Als iedereen op een eilandje staat zal men hun beroep waarschijnlijk zo behoudend mogelijk uitoefenen en weigeren om al te ver af te wijken van hetgeen waarvan gezegd wordt dat 'het werkt' – zelfs wanneer dat duidelijk niet het geval is.

Dit risicomijdend gedrag is een goede beschrijving van de situatie omtrent het lesgeven. Vergeleken met andere beroepen heeft het lesgeven zich, vanwege deze afzondering, erg langzaam ontwikkeld. Als de chirurgie of de advocatuur op een even afgezonderde manier beoefend zouden worden als het lesgeven zouden we patiënten nog steeds met bloedzuigers behandelen en beklagden in het water gooien om te zien of ze bleven drijven.

De bronnen die we nodig hebben om als leraar te groeien zijn in overvloed aanwezig in de gemeenschap van onze collega's. Hoe kunnen we uit onze afzondering tevoorschijn komen en in gesprek komen over onderwijs, een gesprek dat al-

tijd voortduurt, zodat we uit die overvloed kunnen putten? We hebben vruchtbare gesprekken over goed lesgeven nodig, niet alleen voor onze beroepspraktijk maar ook om te groeien als persoon, de persoon uit wie dat lesgeven voortkomt.

Ik wil drie elementen onderzoeken die wezenlijk zijn om deze gesprekken met collega's te laten ontstaan: *gespreksonderwerpen* die ons voorbij technieken brengen en die ons confronteren met de kernproblemen van het lesgeven, *grondregels* die ons ervan weerhouden onszelf te dwarsbomen voordat de gesprekken de nodige diepte bereiken, en *leiders* die van ons verwachten dat we die gesprekken aangaan en ons daartoe uitnodigen.

Nieuwe gespreksonderwerpen

Onze neiging om lesgeven te reduceren tot een techniek is een van de redenen waarom het ons ontbreekt aan collegiale gesprekken van enige lengte en diepte. Hoewel praten over techniek de 'praktische' oplossingen belooft die we nodig denken te hebben, blijft een dergelijk gesprek beperkt als techniek het enige onderwerp is: het menselijke element in het lesgeven wordt veronachtzaamd en daarom voelen de mensen die lesgeven zich ook veronachtzaamd.

Als we niet alleen over methoden van lesgeven praten, waar hebben we het dan over? Er zijn veel verschillende mogelijkheden en een aantal daarvan is al aan de orde gesteld. We kunnen praten over leraren die ons inspireerden en vakgebieden die de leraar in ons heeft wakker geroepen, zoals in hoofdstuk I. Of over de goedsgesteldheid van leraren en leerlingen, zoals in onze verkenning van angst in hoofdstuk II. Uitgaande van het concept van de paradox kunnen we praten over hoogte- en dieptepunten in de les, over onze eigen kwaliteiten en beperkingen, en over het creëren van een leerruimte, zoals in hoofdstuk III. We kunnen praten over manieren van kennen en de wijze waarop die ons lesgeven bepalen, zoals beschreven in de hoofdstukken IV en V.

In dit hoofdstuk wil ik twee andere onderwerpen onderzoeken die goede gesprekken over lesgeven en de identiteit waaruit goed lesgeven voortkomt kunnen opleveren: ten eerste cruciale momenten in het lesgeven en leren, ten tweede metaforen en beelden die het innerlijk van de leraar kunnen verrijken.

'Cruciale momenten' is een eenvoudige benadering die ik in workshops voor docenten gebruik om mensen uit te nodigen hun praktijkervaringen op een open en eerlijke manier met anderen te delen. Ik teken een horizontale pijl op het bord die het verloop van het semester voorstelt. Dan vraag ik de deelnemers de cruciale momenten te noemen die ze ervaren hebben in de loop van het semester. Met een cruciaal moment bedoel ik een leermoment voor de leerlingen dat wordt benut of dat hen wordt ontnomen, iets wat tenminste voor een deel afhankelijk is van het optreden van de leraar. 'Voor een deel' is een belangrijke kanttekening omdat het een van de uitdagingen van het lesgeven is dat de leraar niet alle cruciale momenten onder controle heeft.

De deelnemers aan de workshops noemen doorgaans veel en heel verschillende momenten. Terwijl zij de gebeurtenissen opnoemen, markeer ik ieder moment op de tijdslijn en vraag de deelnemers het voorval in een of twee woorden samen te vatten. De tijdslijn is al snel bezaaid met gebeurtenissen die iedere leraar kent: de eerste les en hoe die de toon zet voor de rest van het semester; de eerste 'domme' vraag die gesteld wordt; de eerste toets die duidelijk maakt hoe weinig

leerlingen iets van het onderwerp begrijpen; de eerste keer dat je deskundigheid of autoriteit in twijfel wordt getrokken; de eerste ruzie tussen je leerlingen; de eerste seksistische of racistische opmerking.

Niet alle cruciale momenten leveren spanning of verdeeldheid op. Sommige geven voldoening: als je leerlingen een onderwerp al zo goed begrijpen dat je aan iets nieuws moet beginnen voor je dat van plan was; als je leerlingen zo gemakkelijk met elkaar in gesprek komen dat je er nauwelijks een woord tussen kunt krijgen; als er iets onverwachts maar heel belangrijks gebeurt in de les waardoor jij je hele programma los moet laten. Al deze momenten hebben veel onderwijs-potentieel – maar kunnen ook worden bedorven door een leraar die mistast.

Tijdens die brainstorm over cruciale momenten in het lesgeven doet zich een zeer belangrijke ontwikkeling voor: de leraren praten openlijk over gebeurtenissen die hen in verwarring hebben gebracht en waar ze geen raad mee wisten, evenals over situaties die ze goed hebben opgelost. Ze doen dus wat we moeten doen als we elkaar willen helpen groeien als leraar: open en eerlijk praten over onze worstelingen en over onze successen.

Als ik die mensen één voor één rechtstreeks zou hebben gevraagd naar hun dilemma's in de klas, zouden we dit niveau van openhartigheid niet zo snel, en misschien wel helemaal niet hebben bereikt. Maar het opene en algemene van deze oefening nodigt uit tot eerlijkheid, omdat we zowel onze hoogtepunten als onze dieptepunten als zodanig kunnen herkennen en ze uit vrije wil kunnen beschrijven zonder beoordeeld te worden.

Als ik deze oefening leid, vraag ik de deelnemers nadrukkelijk om over hun leservaringen te spreken en geen adviezen te geven aan collega's. Op de zeldzame momenten dat iemand toch probeert een advies te geven, vraag ik die persoon om daarmee te stoppen. Tijdens het gesprek over cruciale momenten krijgen we de kans om te vertellen hoe we ons voelen en ontstaat er een gevoel van verbondenheid als we ontdekken hoeveel we gemeenschappelijk hebben. Ik word met name getroffen als ik zie hoe jonge leraren die denken dat hun worstelingen uniek zijn tot hun opluchting ontdekken dat oudere collega's nog steeds problemen hebben met dezelfde dingen als zij.

Als de tijdslijn zich vult, ziet hij er niet langer uit als een pijl, maar meer als een landkaart. Sommige lijnen zijn lussen die het ene lesmoment met het andere verbinden terwijl andere de invloed weergeven van wat er buiten de klas gebeurt (spanningen in studentenhuizen, een tragische gebeurtenis op de campus, belangrijke sportwedstrijden). Met die ingewikkelde kaart voor ons doen we een ontdekking die ons werk ontmoedigend maar ook boeiend maakt: hoewel het soms lijkt dat lesgeven een lineaire reeks van ervaringen is van de ene bijeenkomst naar de volgende, wordt er in feite een ingewikkeld patroon gevormd dat bestaat uit ritmes, structuren en vormen; een soort creatieve chaos waarvan we kunnen leren genieten.

De vraag hoe we aandacht kunnen schenken aan dit complexe geheel, leidt tot de volgende stap in de oefening. Door de tijdslijn en eigen ervaringen te bestuderen, kunnen we verwante momenten clusteren: dit cluster gaat over conflicten in de klas; dit heeft te maken met het overwicht van de leraar; dat heeft betrekking op de schakel tussen theorie en praktijk.

Ik vraag de deelnemers om een cluster te kiezen dat ze interessant vinden en groepjes te vormen. Vervolgens krijgt elk groepslid de kans krijgt om te vertellen wat hij of zij heeft gedaan in reactie op dat cruciale moment, of dat nu goed of

slecht heeft uitgepakt. Het doel van die groepjes is niet om elkaars onderwijskundige oplossingen te bekritisieren, maar om eerlijk te spreken en open te luisteren. Als we dit doen, onderzoeken we de techniek van het lesgeven – maar op een niet-reductionistische manier. We leren zien dat er een verscheidenheid aan lesmethoden is zonder één ervan uit te roepen als *de* manier.

Maar dit onderzoek in groepjes gaat verder dan methodiek. Luisterend naar elkaars verhalen denken we na over onze identiteit en integriteit als leraar. Als persoon A bijvoorbeeld spreekt, realiseer ik mij dat wat werkt voor hem, niet werkt voor mij omdat hij een heel andere persoonlijkheid heeft. Maar als ik luister naar persoon B merk ik dat ik de methode die zij gebruikt zou willen leren omdat die bij mij past. Zo creëren we een gesprek dat werkt als de driehoeksmeting van een navigator; het stelt ons in staat om onze positie in het innerlijke landschap van het lesgeven nauwkeuriger te bepalen aan de hand van de positie van de ander – zonder dat we iemand vertellen dat hij een andere plek moet innemen.

Ik wil nog een onderwerp met betrekking tot goed lesgeven aan de orde stellen, iets wat ons directer naar het mysterie van het leraarschap brengt: het ontwikkelen en onderzoeken van metaforen en beelden die uitdrukken wie we op onze beste momenten van ons lesgeven zijn.

In workshops met leraren vraag ik, als een groep daar aan toe is, mensen soms om de volgende zin af te maken: 'Op het beste moment van mijn lesgeven lijk ik op een ...' Ik vraag de deelnemers om snel te antwoorden, om het beeld te accepteren dat in hen opkomt, en zich niet te laten verleiden om dat te censureren of het mooier te maken.

Het doel van deze oefening is om vanuit het onderbewuste een metafoor naar de oppervlakte te laten komen, hoe dwaas of vreemd ook, die een inzicht bevat dat nooit een product van de rationele geest zou kunnen zijn. Niet iedereen heeft zo gemakkelijk toegang tot zijn verbeelding en is zo vertrouwd met zichzelf dat hij dit risico wil nemen. Maar als mensen bereid zijn om zich een beetje dwaas te voelen tegenover hun collega's is er aan zelfkennis veel te winnen.

Ik kan het risico en de winst illustreren aan de hand van mijn eigen metafoor. Hij kwam ruim twintig jaar geleden bij mij op, onder omstandigheden die ik mij niet meer herinner: op mijn beste momenten van mijn lesgeven lijk ik op een schaapherdershond – niet het grote, ruwharige goeie-lobbes-achtige soort, maar de efficiënte bordercollie die je een schaapskudde ziet bewaken.

Zulke honden zag ik eens in de rotsachtige velden van Schotland en daar begon die metafoor wellicht al in mij te ontkiemen, hoewel ik die toen helemaal niet in verband bracht met het lesgeven. Maar toen ik de betekenis van deze metafoor overdacht – en ik vraag deelnemers aan een workshop hetzelfde te doen – begon ik te begrijpen wat het beeld van de schaapherdershond mij vertelde over mijn identiteit en integriteit als leraar.

In mijn verbeelding – niet gehinderd door enige daadwerkelijke kennis van het dier – heeft de schaapherdershond vier belangrijke functies. Hij handhaaft de ruimte waar de schapen kunnen grazen; hij houdt de schapen in die ruimte bij elkaar en brengt afgedwaalde dieren voortdurend bij de kudde; hij beschermt de grenzen van die ruimte en houdt gevaarlijke roofdieren buiten; en als de grond is afgegraasd, brengt hij de schapen naar een andere ruimte waar zij het voedsel kunnen vinden dat ze nodig hebben.

Het is, neem ik aan, duidelijk waar ik met dit alles naartoe wil, hoewel ik dat nog niet wist toen ik deze metafoor voor het eerst ging onderzoeken. Vanuit de on-

uitgewerkte en wat ongemakkelijke metafoor van mijzelf als schaapherdershond ontwikkelde ik het meer genuanceerde beeld van lesgeven dat ik de afgelopen hoofdstukken heb beschreven: lesgeven is ruimte scheppen waarin de gemeenschap van waarheid zich kan vormen.

In mijn fantasie zag ik hoe mijn taak als leraar overeenstemt met die van een schaapherdershond. Mijn leerlingen moeten voedsel tot zich nemen – actief leren. Als ze dat willen doen, moet ik hen naar een plek brengen waar dat voedsel beschikbaar is: een goede tekst, een goed voorbereide oefening, een productieve vraag of een gestructureerd gesprek. Vervolgens, als ze hebben geleerd wat er te leren valt op die plek, moet ik ze naar de volgende voedselrijke plek leiden. Ik moet ervoor zorgen dat de groep daar blijft en specifieke aandacht besteden aan individuele groepsleden die verdwalen of wegllopen. En ik moet de groep continu beschermen tegen roofdieren als angst.

Is dit de manier waarop anderen ook les moeten geven? Ik heb geen idee. De metafoor achter deze benadering komt uit mijn onderbewustzijn voort en weerspiegelt dus, hoe naïef en primitief ook, iets van mijn identiteit en integriteit. In de workshops die ik geleid heb zijn mensen met metaforen naar voren gekomen die verhelderend zijn voor henzelf maar waar ik niets mee kan, metaforen als een winterval, een berggids, een tuinman of een weersysteem. Goed lesgeven kan niet worden teruggebracht tot techniek: goed lesgeven komt voort uit de identiteit en integriteit van de leraar.

We kunnen die identiteit en integriteit nader onderzoeken door twee stappen verder te gaan met de metafoor. In de eerste plaats kunnen we naast de sterke punten die de metafoor ons laat zien ook kijken naar de schaduwkant. Zoals we eerder hebben gezien, zijn identiteit en integriteit niet alleen rozengeur en maneschijn.

De schaduwkant van mijn metafoor lijkt duidelijk: ik heb de neiging om mijn leerlingen als ‘schapen’ te zien, in de beledigende betekenis van het woord. Ik kan soms boos worden over de schijnbare volgzaamheid of onoplettendheid van mijn leerlingen, of de wijze waarop ze het hoofd laten hangen. Als ik deze schaduw tussen mij en mijn leerlingen laat vallen, kan ik onmogelijk goed lesgeven. Als de metafoor van de schaapherdershond niets anders zou doen dan ervoor zorgen dat ik alert blijf op het verschijnen van mijn eigen schaduw, hebben mijn leerlingen en ik daar al veel baat bij.

In de tweede plaats kunnen we met behulp van anderen ontdekken wat de metafoor ons kan bieden op de moeilijke momenten in ons lesgeven. Laten we eens kijken naar de casus in hoofdstuk III, waar ik die rampzalige botsing had met de Bende van Drie. Ik kan me afvragen (en daarbij proberen mijn gezicht zo goed mogelijk in de plooi te houden): ‘Wat zou een schaapherdershond hebben gedaan onder die omstandigheden?’ – en die vraag beantwoorden op een manier die zo dicht mogelijk bij de metafoor blijft, waarbij ik de vraag niet letterlijk moet interpreteren als een probleem dat technisch moet worden opgelost.

Deze oefening, die gebaseerd is op een beeld dat ergens in mijn psyche opkomt, redt mij van de snelle technische oplossing die ik altijd probeer te vinden als ik een slecht moment in mijn lesgeven onderzoek. Hij voert mij in mijn verbeelding terug naar het innerlijke landschap van identiteit en integriteit waar mijn inspiratie te vinden is.

In mijn geval is die inspiratie heel specifiek. In plaats van de klas uit elkaar te laten vallen, zoals ik deed, zou een schaapherdershond hebben geblaft en gebeten

naar de afgedwaalde schapen, vroeg en vaak genoeg om te voorkomen dat ze zo'n afleidende factor zouden worden. Als ze na herhaalde waarschuwingen toch verder af zouden dwalen had de schaapherdershond ze waarschijnlijk aan de wolven overgelaten, in plaats van de rest van de kudde op te offeren, zoals ik deed.

Een schaapherdershond zou een vorm van 'liefde met de harde hand' hebben toegepast, in plaats van de rol van 'aardige jongen' te spelen tot de zaak uit de hand liep. Ik kan deze metaforische betekenissen vertalen in allerlei praktische maatregelen. Ik had de leerlingen rechtstreeks kunnen confronteren met hun gedrag of in het uiterste geval slechte cijfers kunnen geven om hun gedrag te veranderen. Maar de inspiratie die ik nodig heb, en de kracht om die te volgen, ligt in de psychische energie van de metafoor zelf.

Grondregels voor een dialoog

Nieuwe gespreksonderwerpen kunnen helpen om een gesprek over goed lesgeven op gang te brengen, maar dat alleen is niet genoeg. De hiervoor genoemde onderwerpen, in tegenstelling tot de meer afstandelijke gesprekken over techniek, maken ons kwetsbaar en daarom moeten ze vergezeld gaan van nieuwe grondregels voor het voeren van een dialoog, regels die ons helpen om elkaars kwetsbaarheid te respecteren en te voorkomen dat de lust om te praten bekoelt voordat we zelfs maar begonnen zijn.

Zonder nieuwe grondregels zullen we terugvallen op de normen die impliciet in elke cultuur aanwezig zijn en die ons laten weten hoe we geacht worden met elkaar te praten. In onze cultuur gaat dat om beleefdheid, een verbod om te vragen naar iets waar je 'niets mee te maken' hebt, en een bereidheid om elkaar het voordeel van de twijfel te gunnen. In academische kringen worden deze alledaagse regels overschaduwde door regels die competitie aanmoedigen: we moeten elkaars beweringen ter discussie stellen, een standpunt innemen dat tegengesteld is aan wat we horen en we moeten gevat zijn.

Dit mengsel leidt onvermijdelijk tot verwarring. De combinatie van de norm 'aardig zijn voor elkaar' en de academische competitieve norm creëert een houding waarin het niet veilig lijkt om te spreken of luisteren. We maken de verwarring en daarmee het gevoel van onveiligheid nog veel groter door door te schieten naar een derde norm, die inherent is aan zowel het dagelijks leven als de academische cultuur: wij zijn op aarde om elkaar te adviseren, te redden, elkaars problemen op te lossen en telkens als er zich een gelegenheid voordoet om deze dingen te doen, moeten wij die aangrijpen!

Die neiging om problemen op te lossen treedt bijna automatisch in werking als iemand zich losmaakt van de eerste en tweede norm en er zowaar in slaagt om een probleem waar hij mee zit te benoemen, bijvoorbeeld een probleem op het gebied van lesgeven. Juist op het moment dat diegene zich het meest kwetsbaar voelt – omdat hij de regels van op je hoede wezen en competitief zijn heeft overtreden – wordt hij overladen met adviezen: 'Ik heb dat probleem ook gehad en zo heb ik het opgelost', of: 'Je zou het boek van die en die eens moeten lezen. Daarin staat precies in hoe je met zo'n situatie om moet gaan.'

De ene keer wil iemand behulpzaam zijn door een dergelijk advies te geven, een andere keer wil hij zijn superioriteit doen gelden. Maar de motivatie doet er niet toe, want het resultaat is bijna altijd hetzelfde: snelle oplossingen die ervoor

zorgen dat de persoon die het probleem met je heeft gedeeld zich niet gehoord en daarmee tekort gedaan voelt.

Als we elkaar in ons innerlijk leven willen steunen, moeten we een eenvoudige waarheid in gedachten houden: de menselijke ziel wil niet worden gerepareerd, hij wil eenvoudigweg worden gezien en gehoord. En als we iemands ziel willen zien en horen, moeten we ons nog een waarheid voor ogen houden: de ziel is als een wild dier – sterk, veerkrachtig en toch schuw. Als we door het bos rennen en schreeuwen dat hij tevoorschijn moet komen omdat wij hem willen helpen, zal hij zich schuil blijven houden. Maar als we bereid zijn om rustig te gaan zitten en een tijdje te wachten, bestaat de kans dat hij zich zal laten zien.

Wij hebben grondregels voor een dialoog nodig die ons in staat stellen om aanwezig te zijn voor de problemen van een ander, op zo'n rustige en open manier dat de ziel zich durft te laten zien. Een manier die niet veronderstelt te weten wat goed is voor die ander, maar de ziel van die ander toestaat zijn eigen antwoorden te vinden, op zijn eigen niveau en in zijn eigen tempo.

Ik heb wat ervaring opgedaan met een model voor deze vorm van samenzijn. Het is ontwikkeld door een tak van de Quakergemeenschap, die het meer dan drie eeuwen heeft gesteld zonder het voordeel van een geestelijk leider. Voor het werk dat in de meeste kerken wordt gedaan door gewijde leiders – zoals bijvoorbeeld geestelijke bijstand bieden – moesten deze Quakers sociale structuren ontwikkelen die hun leden in staat stelden dat werk met en voor elkaar te doen.

De grondregels die ze opstelden voor een sociale structuur moesten voldoen aan twee belangrijke en paradoxale geloofsovertuigingen van de Quakers: ieder van ons heeft een innerlijke leraar die een behoeder van waarheid is, *en* ieder van ons moet in gesprek gaan met de gemeenschap om die innerlijke leraar te horen spreken. De sociale structuur van de Quakers biedt de gemeenschap de gelegenheid om iemand te helpen zijn innerlijke inspiratiebronnen te ontdekken *en* geeft grondregels die verhinderen dat de gemeenschap zich met leefregels en adviezen opdringt aan het innerlijke wezen van het individu.

De Quakerstructuur die ik in aangepaste vorm gebruik bij leraren is het 'verhelderingscomité'. Het klinkt als iets uit de jaren zestig en dat is het ook: het komt uit 1660. Het is een eeuwenoude procedure die mensen uitnodigt elkaar te helpen bij persoonlijke problemen maar daarbij regels in acht te nemen die iemands integriteit beschermen.

Stel dat ik worstel met iets wat te maken heeft met mijn lesgeven – of het nu het ontwerpen van een leerplan voor het volgende semester is of mijn boosheid over leerlingen die zich in de klas misdragen. (Het eerste probleem kunnen de meeste leraren wel met elkaar bespreken, omdat het slechts een beperkt vertrouwen vereist. Het tweede zullen mensen alleen delen als ze elkaar echt vertrouwen.)

Om mijn probleem te bespreken nodig ik, omdat ik de zogenaamde hoofdpersoon in dit proces ben, vier of vijf mensen uit om mijn verhelderingscomité te vormen. Voor we bijeenkomen, schrijf ik voor mijn collega's een paar bladzijden over mijn probleem. Dat kan in elke vorm, maar het is vaak gemakkelijk om het verhaal op te splitsen in drie gedeeltes: ten eerste een duidelijke omschrijving van de aard van het probleem; ten tweede relevante achtergrondinformatie, zoals eerdere, vergelijkbare ervaringen; en ten derde informatie over hoe ik tegen het probleem aan kijk – bijvoorbeeld dat ik de situatie zo ontmoedigend vind dat ik erover denk om mijn baan op te zeggen.

Mensen zeggen vaak dat de eerste stap in de richting van verheldering het pro-

bleem op papier zetten is. Door dingen op te schrijven, worden we gedwongen om gevoelens en feiten te ordenen. Zo kunnen we het kaf van het koren scheiden, het probleem uit ons hoofd halen en in het daglicht plaatsen. Daar zien problemen er vaak anders uit dan wanneer we ze eindeloos blijven herhalen in een omgeving van angst en twijfel.

Vervolgens komt het comité gedurende twee of drie uur onafgebroken bijeen. De leden van het comité zitten met de hoofdpersoon in een kring en richten hun volledige aandacht op die persoon en zijn of haar vraag. Twee of drie uur lang is die hoofdpersoon het belangrijk onderwerp in het centrum van deze kleinschalige versie van de gemeenschap van waarheid, het heilige, respectwaardige onderwerp.

Volledige aandacht betekent dat de hoofdpersoon met zijn of haar probleem in het middelpunt staat en dat je als lid van het comité niet probeert om jezelf daar te plaatsen. De leden van het comité vestigen de aandacht niet op zich door hard te lachen als er iets grappigs gebeurt, door toe te schieten om de hoofdpersoon te troosten, of door net te doen alsof ze zich verbonden voelen met zijn of haar probleem ('ik weet precies hoe jij je voelt'). Volledige aandacht betekent dat je jezelf vergeet, en je die paar uur gedraagt alsof je met geen ander doel op aarde bent dan om zorg te dragen voor deze persoon.

Aan het begin van de bijeenkomst zet de hoofdpersoon zijn probleem nog eens kort uiteen. Dan beginnen de leden van het comité met hun werk, waarbij ze geleid en beperkt worden door de onverbiddelijke grondregel: *het is de leden verboden om op een andere manier tegen de hoofdpersoon te spreken dan door een eerlijke en open vraag te stellen*. De opeenvolging van de vragen moet traag zijn; dit is een proces om inzicht te verwerven, geen verdediging van een proefschrift of een kruisverhoor. De hoofdpersoon beantwoordt de vragen gewoonlijk hardop maar heeft altijd het recht om de vraag te laten passeren, waarna de volgende vraag volgt. Door ruime stiltes te laten vallen tussen een antwoord en de volgende vraag, zorgt de groep ervoor dat het proces respectvol en vriendelijk verloopt.

De grondregel, alleen vragen stellen, is eenvoudig, maar het vereist veel van de vragenstellers. Het betekent geen advies geven, geen overdreven vereenzelviging ('ik heb dat probleem ook gehad, en dit is wat ik deed'), het probleem niet doorschuiven naar iemand anders ('je zou er eens met die en die over moeten praten'), geen suggesties om bepaalde boeken te lezen, technieken te gebruiken, bepaalde reflecties te beoefenen of therapeuten te raadplegen. Leden van het comité mogen de hoofdpersoon alleen maar eerlijke, open vragen stellen – vragen die niet het standpunt van de vragensteller benadrukken maar de hoofdpersoon helpen om zijn innerlijke wijsheid te ontdekken.

Voordat een verhelderingscomité bijeenkomt, moeten de leden duidelijk voor ogen hebben wat een eerlijke, open vraag is omdat we gauw geneigd zijn om vragen te stellen die verkapt advies zijn. Als ik vraag: 'Heb je eraan gedacht om eens naar een therapeut te gaan?' dan houdt dat in dat die persoon naar mijn mening een therapeut moet raadplegen. Mijn vraag kan niet eerlijk en open zijn als ik tijdens het vragen al luister naar een bepaald antwoord dat ik als 'juist' beschouw. Maar als ik vraag: 'Is zoiets je ooit eerder overkomen?' en als dat zo is: 'Hoe voelde jij je toen?', dan zijn mijn vragen waarschijnlijk open en eerlijk. Bij dit soort vragen is het onwaarschijnlijk dat ik een bepaald antwoord wil horen of dat ik meen te weten wat het 'juiste' antwoord is.

In een tijdsbestek van twee uur kan deze cyclus van vragen en antwoorden een

opmerkelijk cumulatief effect hebben. Terwijl de hoofdpersoon zijn of haar waarheid onder woorden brengt, verdwijnen de belemmerende lagen tussen die persoon en zijn innerlijke leraar, en is hij steeds beter in staat om de inspiratie te horen die van binnenuit komt.

Terwijl het proces vordert, worden we ons bewust van het feit dat we nooit in andermans ziel kunnen doordringen en daarom onmogelijk de oplossing kunnen weten voor het probleem van een ander. We kunnen zelfs niet precies weten wat het probleem is. Ik word vaak herinnerd aan dit feit als ik lid van een verhelderingscomité ben. Na tien minuten weet ik zeker wat er aan de hand is met de hoofdpersoon en wat er gedaan moet worden. Maar na twee uur aandachtig luisteren ben ik verbijsterd over mijn eerdere arrogantie. Ik zie dan dat ik het niet begreep – en zelfs al zou ik het wel begrijpen, dan zouden mijn abstracte ideeën over het probleem betekenisloos zijn totdat de persoon die het probleem heeft zelf tot het juiste inzicht komt.

Omdat ik vaak lid geweest ben van een verhelderingscomité, heb ik het voorrecht gehad getuige te zijn van iets heel bijzonders: mensen in gesprek met hun innerlijke leraar. De hoofdpersoon in deze situatie gadeslaan levert voor mij het meest krachtige bewijs dat wij allemaal een innerlijke leraar hebben. Het enige wat we nodig hebben is een situatie die ons in staat stelt om te luisteren, te spreken en te leren.

Wat de leden van het comité over zichzelf leren, blijft onbesproken maar is wel belangrijk. Als we ons onderwerpen aan de discipline om alleen maar vragen te stellen, openen wij een innerlijke ruimte om de ander te ontvangen – een ruimte die gesloten blijft als we ons druk maken over hoe we de problemen van een ander moeten oplossen of over de volgende opmerking die we willen maken. Leden melden vaak dat ze de openheid die ze in het comité ontwikkelen ook in praktijk brengen in hun contact met hun partner, kinderen, vrienden en leerlingen.

Toch ontvangen wij ook onszelf in die ruimte, evengoed als de ander. Als we zoeken naar vragen die de hoofdpersoon dieper in contact brengt met zijn of haar waarheid, ontdekken we dat we zelf ook dieper in contact komen met onze waarheid. Aan het einde van het proces zijn wij door loyaal onze aandacht te schenken aan een ander tevens in contact gekomen met wezenlijke aspecten van onszelf.

Een kwartier voor het geplande einde van de sessie vraagt iemand aan de hoofdpersoon of hij wil dat men doorgaat met alleen vragen stellen, of dat hij daarnaast eventueel wil dat de leden spiegelen.

Spiegelen is geen gelegenheid om advies te geven. Het houdt in dat de hoofdpersoon dingen terugkrijgt die hij zei of deed, maar waarvan hij zich misschien niet bewust was: 'Toen je een vraag kreeg over A, zei je dit', of 'Toen je het had over X, ging je zachter praten en zag je er moe uit, maar toen je het over Y had, kreeg je meer energie en gingen je ogen stralen.'

Wij mensen hebben de merkwaardige eigenschap om te denken dat als we iets zeggen, we ook begrijpen wat we gezegd hebben. Maar dat is niet altijd het geval. Het kan zijn dat we ons niet bewust waren van wat we zeiden en zelfs als dat wel het geval was, betekent dat nog niet dat we wisten wat we zeiden. Spiegelen geeft ons een kans om verbale en non-verbale aanwijzingen te krijgen voor de oplossing van de dilemma's die we zelf hebben ingebracht.

Als de zitting van het verhelderingscomité ten einde komt, moeten we twee dingen in gedachten houden. In de eerste plaats wordt de waarde van het proces niet beoordeeld op het feit of het probleem van de hoofdpersoon is 'opgelost'. Zo

werkt het niet. Het proces is bedoeld om kiemen te leggen – zoals in authentiek onderwijs – en men kan onmogelijk weten wanneer, waar en hoe het zaad tot bloei zal komen.

Ten tweede wordt alles wat in het proces naar voren is gekomen beschermd door twee regels van vertrouwelijkheid. De eerste is de conventionele regel dat wat er in de loop van het proces gezegd is binnen de groep moet blijven. De tweede is een ongewone regel die een nog diepere vertrouwelijkheid garandeert: na afloop van de bijeenkomst van het verhelderingscomité mogen de leden de hoofdpersoon niet benaderen met commentaar of suggesties omdat dat het wezen van het proces zou schenden. Als deze regels van het begin af aan duidelijk zijn, voelt de hoofdpersoon zich veiliger om de waarheid te spreken en blijft de rest van ons ervan doordrongen dat wij de geestelijke afzondering van die persoon dienen te respecteren, lang nadat het comité ontbonden is.

Telkens wanneer ik het verhelderingscomité gebruik in een workshop met leraren, zelfs bij alledaagse problemen als het ontwerpen van een nieuw leerplan, zeggen veel deelnemers dat zij konden luisteren naar collega's, en naar zichzelf, op een niveau dat ze niet voor mogelijk hadden gehouden. Dit vermogen om 'elkaar te horen spreken' is de sleutel tot het creëren van gemeenschappen waarin de dialoog centraal staat. Dergelijke gemeenschappen kunnen ons helpen bij het verdiepen van onze identiteit en integriteit waaruit goed lesgeven voortkomt.

Er zijn natuurlijk manieren om de grondregels van het gesprek te veranderen die minder dramatisch zijn en minder van de deelnemers vergen; het verhelderingscomité is niet alle gevallen de juiste keuze. Maar juist vanwege het dramatische element kan dit model ons bewuster maken van de redenen waarom de regels moeten worden veranderd. Het kan ons een idee geven hoe die veranderingen eruit zouden kunnen zien en welke kansen voor het creëren van een gemeenschap we missen als we ons houden aan de conventionele normen voor het voeren van een gesprek.

De behoefte aan leiderschap

Als we praten over leiderschap zijn we geneigd om onderscheid te maken tussen *gemeenschappen*, die geacht worden geen leider te hebben, en *instellingen*, die een leider nodig hebben. Maar het is ook mogelijk het tegendeel te beweren. Instellingen kunnen het enige tijd zonder leiding stellen simpelweg door bureaucratische regels te volgen. Maar de gemeenschap kent een dynamiek die in iedere fase leiderschap vereist.

Een gemeenschap ontstaat niet spontaan als we met een groep te maken hebben, zeker niet in de complexe en vaak conflictueuze instellingen waarin de meeste leraren werken. Als we gemeenschappen willen vormen waarin we met elkaar in dialoog gaan over lesgeven en leren – gemeenschappen die zich planmatig en volgens vastgestelde grondregels met bepaalde onderwerpen bezig willen houden – hebben we leiders nodig die mensen kunnen uitdagen om die visie vorm te geven.

Er zal niet snel een gesprek over goed lesgeven ontstaan als voorzitters, directeuren, decanen, afdelingshoofden, en al die anderen die een zekere invloed hebben, een dergelijk gesprek niet van hun mensen *verwachten* en hen daartoe niet *uitnodigen*. Deze werkwoorden zijn belangrijk omdat leiders die een gesprek willen

afdwingen, daar niet in zullen slagen. Een gesprek moet een vrije keuze zijn – maar in de academische cultuur van afzondering kan een gesprek alleen plaatsvinden als leiders ons uitnodigen onze geïsoleerde positie te verlaten en op een productieve manier van onze vrijheid gebruik te maken.

Dit leiderschap kan tamelijk nauwkeurig worden gedefinieerd: het houdt in dat mensen een excuus en de toestemming wordt geboden om dingen te doen die ze wel willen maar niet op eigen initiatief zouden ondernemen. Ik kan het beste laten zien wat ik bedoel door even een stap buiten de academische wereld te zetten.

Ik heb me ooit beziggehouden met gemeenschapswerk in een buitenwijk die eerst grotendeels blank was maar in die tijd multiraciaal aan het worden was. Sommige blanken die daar al lang woonden, verzetten zich tegen deze verandering en er waren tekenen van openlijk racisme. Mijn collega's en ik, samen met een aantal overheidsfunctionarissen, moesten een manier vinden om de gemeenschap naar een pluralistische visie te leiden waarin beloftes zwaarder wogen dan bedreigingen.

Zoals veel organisatoren was ik opgeleid tot de soort van leider die gebaseerd was op bondgenoten en vijanden: zoek je bondgenoten en gebruik dan je gezamenlijke macht om de vijand van invloed te beroven en te verslaan. Maar toen ik de gemeenschap in die buitenwijk beter leerde kennen, ontdekte ik iets wat me hoop gaf: niet alle blanke inwoners behoorden tot de vijand.

Velen van hen waren al minstens een keer in hun leven de multiraciale diversiteit ontvlucht. Moe van het vluchten begrepen dat ze niet nog eens ergens anders naar toe konden. Ze zochten naar een manier om een gemengde samenleving te accepteren en het beste te maken van hun veranderende situatie. Sterker nog, een aantal van hen had een veel positievere kijk op de mogelijkheden van het pluralisme dan we hadden gedacht.

Hoeveel verzet ze ook leken te bieden, of hoe bevooroordeeld ze ook waren, veel van deze mensen wilden wel degelijk een manier vinden om hun gemeenschap behoorlijk te laten functioneren. Ze hadden er een 'rationeel eigenbelang' bij om vertrouwen te hebben in de mogelijkheden van het pluralisme. Als ze dat geloof in de gemeenschap zouden kunnen ontwikkelen en in positieve daden omzetten, zouden ze zich niet langer uit hoeven putten in het najagen van de illusie dat de samenleving uit eilandjes bestaat.

Wat wij als organisatoren nodig hadden was geen strategie van bondgenoten tegen vijanden gebaseerd op stereotiepe angsten, omdat dan precies zou gebeuren waar iedereen bang voor was. We hadden een strategie nodig die gebaseerd was op de diepere en onuitgesproken hoop van de betrokkenen, iets wat hen een excuus en de toestemming gaf om de dingen te doen die ze wilden doen, maar waarvan ze niet wisten hoe ze die aan moesten pakken.

Van alles wat we hen aanboden, was het buurtonderzoek het meest effectief. Wij wisten dat angst afneemt als mensen de vreemdeling ontmoeten en niet alleen constateren dat hij geen kwaad in de zin heeft, maar hen zelfs iets kan geven. Daarom waren we van mening dat de oudere bewoners minder bang zouden zijn voor de toekomst als ze bij een nieuwkomer konden aankloppen, zich voorstellen, hem welkom heten en vragen hoe het met hem ging. Maar iemand vragen om dat te doen kwam voor de meeste mensen ongeveer op hetzelfde neer als hen vragen om in de gracht te springen.

Onder het mom van gegevens verzamelen over de gemeenschap rekruteerden wij in kerken en synagogen oudere mensen om rond te gaan met een klembord en

een vragenlijst. Ze kregen de opdracht om bij een nieuwkomer aan te kloppen, zich voor te stellen, hem welkom te heten, en te vragen hoe het met hem ging – met een serie vragen die moesten worden beantwoord op een vijfpuntenchaal. Door hen in de rol van onderzoekers te plaatsen, met een klembord en een vragenlijst, kregen deze mensen het excuus en de toestemming die ze nodig hadden om te doen wat de gewoonste zaak van de wereld is: kennismaken met de burens.

Toen de enquêteurs terugkwamen, hadden ze belangrijke gegevens bij zich. Maar ze brachten iets mee dat veel waardevoller was: persoonlijk contact en verhalen over de mensen die ze ontmoet hadden: ‘Ze heeft schattige kinderen’; ‘Ze wilden meer weten over onze kerk’; ‘Het blijkt dat hij ook actief betrokken is bij het jeugdteam van de honkbalclub.’ Deze ontmoetingen en verhalen stimuleerden de kerkelijke gemeenschap om geld op te halen om een stichting op te richten. Het doel van de stichting was het organiseren van activiteiten die de gemeenschap hechter konden maken.

Mijn verhaal lijkt weinig met onderwijs te maken te hebben, maar er valt een belangrijke les uit te trekken over het soort leiderschap waar het onderwijs behoefte aan heeft. Als leidinggevend en een goed gesprek over lesgeven op gang willen brengen, moeten ze het verschil onderkennen tussen wat leraren over zichzelf zeggen en wat hun werkelijke behoeften zijn. Op grond daarvan moeten zij de leraren een excuus geven en toestemming verlenen om in hun werkelijke behoeften te voorzien.

Sommige docenten praten alsof ze noch het lesgeven noch het praten over lesgeven van enig belang vinden. Onderzoek en publicaties, betrokkenheid bij hun vakvereniging, contact met wetenschappers uit hun vakgebied – dat zijn voor hen de dingen waar het om gaat. Lesgeven, zeggen ze, is een noodzakelijk kwaad, de prijs die je betaalt om je bezig te kunnen houden met wetenschap. Deze wetenschappers zitten dus niet te wachten op een gelegenheid om hun manier van lesgeven te ontwikkelen als hun dat meer dan een minimum hoeveelheid tijd en energie kost.

Hoewel sommige leraren zo praten, geloof ik niet dat dit voor iedereen geldt, zoals ik ook niet geloofde dat verzet tegen multiraciale diversiteit gold voor iedereen uit de gemeenschap waarmee ik werkte. Ik denk dat een groot aantal leraren waarde hecht aan lesgeven – zoveel dat ze uit zelfbescherming van zichzelf vervreemden als het lesgeven niet goed gaat.

Ja, veel leraren investeren flink in beroepsactiviteiten buiten de klas. Maar velen van hen brengen een aanzienlijk deel van hun leven door in een klaslokaal en daarom hebben ze er een rationeel eigenbelang bij om er het beste van te maken. Sommigen van hen hebben een nog groter eigenbelang omdat ze, door zich betrokken te voelen bij het leven van de leerlingen, voor ontwikkeling in plaats van stagnatie kiezen.

Leiderschap in de academische wereld betekent achter het masker dat we dragen kijken en onze ware gemoedsgesteldheid vaststellen. Het betekent meer in leraren zien dan leraren soms in zichzelf zien – net als goede leraren meer in leerlingen zien dan de leerlingen weten wat ze in zich hebben. Het betekent een excuus geven en toestemming verlenen aan leraren die hun onderwijservaring willen verrijken maar niet weten hoe ze dat moeten doen.

Sommige van die excuses zijn vandaag de dag heel gewoon. Veel universiteiten organiseren een jaarlijkse workshop die de docenten een excuus biedt om over lesgeven en leren te praten. Een goed begin, maar het is lang niet genoeg. Op steeds

meer plekken worden studiecentra gecreëerd waar gesproken wordt over lesgeven en leren.³ Deze centra hebben dezelfde functie als de jaarlijkse workshop, maar bieden meer regelmaat waardoor een stapelend effect ontstaat. Ze hebben veel potentieel, zolang er belangrijke onderwerpen worden behandeld en grondregels worden gehanteerd die een authentieke dialoog aanmoedigen.

Ik heb andere, minder gebruikelijke vormen van het stimuleren van goed lesgeven gezien die veel universiteiten zouden kunnen gebruiken. Eén universiteit heeft de functie van onderwijsconsulent in het leven geroepen. Die wordt ieder jaar vervuld door een docent die aanzien geniet op de universiteit en die gedurende dat jaar is vrijgesteld van een deel van zijn of haar andere taken.

De consulent heeft een dubbele taak. Ten eerste moet hij beschikbaar zijn voor collega's die hulp vragen bij het lesgeven, of dat nu bij het ontwerpen van een leerplan is, bij het bezweren van een acute crisis, of dat de hulpvrager een lesobservator wil om samen te reflecteren op zijn manier van lesgeven. De tweede taak is dat hij in de gaten moet houden wat er op de universiteit gebeurt op het gebied van lesgeven en leren. De consulent moet bijeenkomsten organiseren die variëren van ongedwongen met elkaar koffie drinken tot formele workshops waar leraren met elkaar of met studenten hun problemen kunnen bespreken.

De investering in een dergelijke functie is relatief klein, maar het rendement kan aanzienlijk zijn. Het simpele feit dat een gerespecteerde collega 'laten we praten' zegt als ik binnenloop met een probleem, verschaft mij een excuus om te doen wat ik nodig heb.

Een andere universiteit heeft uitgepuzzeld hoe je leraren elkaars lessen kunt laten bijwonen als iets meer dan toevallige toeschouwers zonder deze druk bezette mensen al teveel te belasten. Middenin en tegen het einde van het semester komt er een door mij uitgekozen collega ongeveer een half uur in mijn klas en vertrek ik. Deze collega – die met mij heeft gepraat over mijn zorgen en verwachtingen betreffende de cursus – houdt een open interview met de studenten over de gang van zaken, waarin hij of zij niet alleen vragen stelt en antwoorden verzamelt, maar ook doorvraagt naar samenhang en details. Na afloop komen we bij elkaar en neemt die collega de reacties van de studenten met mij door.

Deze benadering biedt collega's niet alleen de gelegenheid om iets over elkaars manier van lesgeven te weten te komen, maar brengt ze ook in aanraking met de mening van de studenten. Verder geeft het de studenten een kans hun ervaringen genuanceerder weer te geven dan via een vragenlijst omdat persoonlijk interviewen hun ware gevoelens eerder aan het licht zal brengen. Tot slot vereist het dat studenten naar elkaar luisteren, waardoor ze hun ervaring kunnen herordenen: de student op de achterste rij die de lessen nauwelijks uit kan zitten moet luisteren naar een student op de voorste rij die vindt dat zijn leven erdoor veranderd is.

Weer een andere universiteit heeft een manier gevonden om studenten meer te betrekken bij een goed gesprek over lesgeven. Hier worden studenten ingezet als participierend waarnemer bij vakken die ze zelf niet voor studiepunten volgen; hun studiepunten en hun cijfers krijgen ze voor een vak waarin ze leren waarnemen en evalueren wat er tijdens een les gebeurt.

Een keer per week of per twee weken heeft de student een afspraak met de docent die hij observeert. De student kan vertellen hoe het is om de lessen te volgen – op grond van wat hij zelf vindt en wat hem ter ore is gekomen. Hij kan commentaar leveren op het proces ('Het lijkt alsof u maar met een paar studenten oogcontact maakt') of op inhoudelijke zaken ('Misschien moet u nog eens terugkomen

op wat u vandaag hebt uitgelegd – ik geloof niet dat iedereen het begreep’). Sommige professoren vinden deze gesprekken zo waardevol dat zij de participerende waarnemer daadwerkelijk om hulp vragen: ‘Wat denk jij dat er gisteren gebeurde toen we dat conflict in de klas hadden?’ of ‘Heb je een idee hoe ik de overgang naar het volgende onderwerp kan maken zonder dat de studenten die het vorige nog niet goed begrijpen de draad kwijtraken?’

Een gesprek over goed lesgeven kan in allerlei vormen plaats vinden met veel verschillende gesprekspartners en kan het lesgeven en leren zeer ten goede veranderen. Maar dat zal alleen gebeuren als de leidinggevendenden dat van de leraren verwachten, hen daartoe uitnodigen en een gastvrije ruimte voor een dergelijk gesprek creëren. Leidinggevendenden die zo werken, begrijpen dat goed leiderschap soms de vorm aanneemt van lesgeven. Zij geven leiding vanuit hetzelfde model dat we hebben onderzocht met betrekking tot het lesgeven zelf: een ruimte creëren waarin het belangrijke onderwerp genaamd lesgeven en leren centraal staat, en waar omheen een gemeenschap van waarheid bijeen kan komen.

Om een dergelijk leider te worden – iemand die ruimte opent in plaats van ruimte inneemt – is eenzelfde innerlijke reis nodig als die we hebben verkend voor leraren. Het is een reis die de angst voorbij gaat en leidt naar een authentiek zelf, een reis die het andere respecteert en laat zien hoe onderling verbonden en vindingrijk we allen zijn. Als deze innerlijke kwaliteiten vergroot worden is de leidinggevende beter in staat om een ruimte te scheppen waarin mensen zich uitgenodigd voelen om een gemeenschap te vormen waarin ze elkaar steunen.

Een dergelijke gemeenschap zal niet snel tot stand komen in het academische leven, waar we door zoveel dingen verdeeld worden. Een gemeenschap van waarheid kan plaatsvinden als de leider ons terugroept naar het hart van het lesgeven en leren, naar het werk dat we delen en de passie achter dat werk. Als wij gemeenschappen kunnen creëren waarin we collegiaal met elkaar kunnen praten, zouden die ons meer kunnen bieden dan alleen steun bij de ontwikkeling van werkgerelateerde vaardigheden – ze zouden de pijn van het isolement waaronder zoveel leraren gebukt gaan kunnen verzachten.

In het citaat aan het begin van dit hoofdstuk, een fragment uit *Arthur, Koning voor eens en altijd*, spreekt Merlijn als inspirerend voorbeeld tot Arthur, een leider in de dop, en biedt hem een geneesmiddel tegen zijn droefheid en pijn. Het is de moeite waard om het nog eens te lezen omdat iedereen die bekend is met het leven in een onderwijsinstelling vertrouwd is met de kwalen die erin genoemd worden. En het geneesmiddel dat wordt voorgeschreven is niets meer of minder dan de opdracht van het onderwijs:

‘De beste remedie tegen droefheid’, antwoordde Merlijn (...) ‘is iets te leren. Dat is het enige dat nooit faalt en je helpt, als je oud en bibberig wordt in je anatomie, als je ’s nachts wakker ligt en luistert naar de ontredde van je aderen (...) als de wereld om je heen verwoest wordt door boosaardige gekken, of je weet dat je eer wordt vertrappt in de riolen van lagere geesten. Dan is er maar één ding te doen – te leren. Leren waarom de wereld draait zoals-ie draait en waardoor hij zo gaat. Dat is het enige wat de geest nooit kan uitputten, nooit kan vervreemden, waar hij nooit door gekweld kan worden, nooit kan vrezen of wantrouwen, en nooit een ogenblik spijt van zal hebben. Leren is wat je nodig hebt’.

T.H. White, *Arthur, Koning voor eens en altijd*⁴

Als wij als leidinggevenden en leraren die raad ter harte zouden nemen zou iedereen in het onderwijs, leidinggevenden, leraren en leerlingen, een kans hebben op herstel en een vernieuwd leven. Leren – samen leren – is de opdracht voor ons allen.

Hoofdstuk VII

Niet langer verdeeld

Lesgeven vanuit een hoopvol hart

Het gaat met één per keer
het begint als je zin hebt om
iets te doen, het begint als jij
het weer doet als ze nee hebben gezegd,
het begint als je zegt Wij
en weet wie je bedoelt, en elke
dag bedoel je eentje meer.

Marge Piercy, *The Low Road*¹

Blokkades, wanhoop en hoop

Dit laatste hoofdstuk gaat niet zozeer over de praktijk van het lesgeven, maar over onderwijsverandering: is het mogelijk om onze belangrijkste inzichten over leren en lesgeven vorm te geven in een maatschappelijke beweging die het onderwijs nieuw leven kan inblazen?

Dit is voor mij meer dan een theoretische vraag – het is een persoonlijk dilemma. Als ik door het land reis en met leraren praat over hun ervaringen kom ik veel mensen tegen die hart hebben voor het onderwijs en die bevlogen ideeën hebben over hoe het zou kunnen veranderen. Maar als we een tijdje gepraat hebben neemt het gesprek vaak een ontmoedigende wending.

Hoe veelbelovend ons gesprek ook was, hoeveel van onze collega's ook een nieuwe visie zijn toegedaan, hoeveel praktische uitwerkingen we ook hebben onderzocht, er is altijd wel iemand die zegt: 'Dit zijn fantastische ideeën, maar op mijn school komt daar door de omstandigheden niets van terecht.'

Die bewering wordt gewoonlijk gevolgd door een opsomming van alle dingen die de verandering in de weg staan: een rector of decaan die meer verstand heeft van zakendoen dan van onderwijs; overladen lesprogramma's en klassen die zo groot zijn dat de kwaliteit van het onderwijs niet kan worden gewaarborgd; een beloningssysteem dat beweert dat lesgeven van grote waarde is maar dat vooral goed uitpakt voor hoogleraren die veel publiceren; het schaarse geld dat wegvloeit van het lesgeven naar management, onderzoek of gebouwen.

Als ik de wanhoop zie die veel docenten voelen als ze over deze dingen praten, is het moeilijk om daar niet in mee te gaan. Hierdoor word ik gedwongen om me af te vragen of de pessimisten gelijk hebben. Als dat zo is, laat mijn integriteit mij geen andere keuze dan op te houden valse hoop te verspreiden over vernieuwing van het leren en lesgeven.

Laten we even aannemen dat de gevestigde instellingen zo machtig en onver-

zettelijk zijn als pessimisten beweren. Dan rijst de vraag: zijn er ooit belangrijke maatschappelijke veranderingen tot stand gekomen tegen massaal institutioneel verzet in? Het antwoord lijkt duidelijk: *uitsluitend* geconfronteerd met dat verzet zijn er belangrijke maatschappelijke veranderingen gerealiseerd. Als instellingen het vermogen zouden hebben om voortdurend te evolueren zou er nooit een crisis ontstaan die verandering noodzakelijk zou maken.

De tegenhanger van institutioneel verzet is maatschappelijke beweging, en daarover gaat dit hoofdstuk. Maar om de discussie niet te polariseren door bewegingen af te zetten tegen organisaties (en zo te vervallen in een of-of discussie), wil ik de paradoxale relatie tussen deze twee laten zien, en daarmee de en-en symbiose die een gezonde maatschappij nodig heeft bepleiten.

Organisaties en maatschappelijke bewegingen spelen beide een creatieve rol, maar met een volkomen verschillend doel. Organisaties staan voor orde en instandhouding; zij zijn de vaten waarin een maatschappij haar zwaar bevochten schatten uit het verleden bewaart. Maatschappelijke bewegingen staan voor voortdurende verandering; zij zijn de processen waardoor de maatschappij haar energie voor vernieuwing en verandering kanaliseert. Een gezonde maatschappij zal een wisselwerking tussen deze twee krachten stimuleren. Leaders van organisaties die open staan voor verandering zullen vaak de energie van de bewegingen verwelkomen, ondanks de chaos die deze met zich kunnen meebrengen. Leaders van maatschappelijke bewegingen dienen te begrijpen dat zij organisatiestructuren nodig hebben om de veranderingen die zij tot stand brengen te bestendigen.

Maar als organisatorische methoden worden toegepast op problemen die eerder gebaat zijn bij maatschappelijke bewegingen leidt dat vaak tot wanhoop, omdat het erop lijkt dat organisaties de grenzen bepalen waarbinnen maatschappelijke veranderingen zich mogen voltrekken. Dan wordt de vraag: 'Hoe kan de kracht die zetelt in de structuur van de organisatie zo worden herverdeeld of opnieuw gericht dat het gewenste doel wordt bereikt?' Dat is een goede vraag – als die wordt gesteld in de juiste context. Het is een slechte vraag als je ervan uitgaat dat organisaties de enige spelers in het veld zijn. In dat geval zouden kwetsbare en nog niet aan de praktijk getoetste ideeën voor verandering moeten strijden tegen diep ingewortelde patronen van de institutionele macht, en dat gevecht is verloren voor het begint.

Omdat ze ingeperkt worden door de ideeën die ze over organisaties hebben, spenderen mensen veel energie om autoriteiten van hun visie te overtuigen. Als het werkt, is het een prima strategie. Maar het heeft vaak een averechtse uitwerking: de instanties geven geen goedkeuring, de vernieuwers voelen zich verraden en wat overblijft is energie die verzandt in wrok. Als organisaties minder geïnteresseerd blijken in verandering dan in hun taak van het handhaven van de heersende orde zullen de vernieuwers moedeloos worden en de boel in de steek laten als het benaderen van instellingen de enige manier is die ze kennen om veranderingen te bewerkstelligen.

Maar er is nog een manier om het doel te bereiken: maatschappelijke beweging. Dat begon ik in te zien na een constatering en een vraag: veel mensen geven het op als ze geconfronteerd worden met institutioneel verzet, maar voor anderen is dat verzet juist een bron van inspiratie voor hun campagne. Waarom?

Ik zag in dat er in maatschappelijke bewegingen een mentaliteit heerst waarin verzet wordt gezien als de plek waar alles begint, niet eindigt. Deze mentaliteit houdt in dat veranderingen niet plaatsvinden ondanks institutioneel verzet, maar

juist dankzij dat verzet. Het verzet zelf wijst op de behoefte aan iets nieuws. Het spoort ons aan om alternatieven te zoeken en het inspireert mensen om zich daarop te richten.

De bewegingen voor burgerrechten en vrouwenemancipatie zouden in de kiem zijn gesmoord als racistische en seksistische organisaties het gevechtsterrein en de regels voor het gevecht hadden bepaald. Maar sommige minderheden en bepaalde vrouwen pasten een soort innerlijke alchemie toe op het organisatorische verzet en wisten maatschappelijke moedeloosheid en nederlaag om te vormen tot persoonlijke kracht en inspiratie. In beide hierboven genoemde bewegingen gebruikten de vernieuwers het organisatorische verzet als trampoline om boven de organisaties uit te springen. Zij vonden tegenkrachten buiten deze georganiseerde structuren en consolideerden de krachten op een manier die hen uiteindelijk macht over die structuren gaf.

De aard van maatschappelijke bewegingen is paradoxaal: zij gooien de gedachtegang van de organisaties overboord waardoor zij stootkracht winnen voor het veranderen van die gedachtegang. Zo moesten de bewegingen voor burgerrechten en vrouwenemancipatie zich bevrijden van racistische en seksistische organisaties om krachten te verzamelen. Vervolgens keerden zij met die kracht terug om de stand van zaken en de wet in het land te veranderen.

Als we een beweging voor onderwijsverandering in gang willen zetten, moeten we deze paradox leren gebruiken. We moeten de gedachtegang van een beweging leren kennen en er achter komen hoe zij zich ontwikkelt, niet alleen om te weten wat onze positie in die beweging is, maar ook om haar vooruit te helpen. In de bewegingen die ik bestudeerd heb – de beweging voor de burgerrechten, de vrouwenbeweging, de bewegingen voor vrijheid in Oost Europa, Zuid-Afrika en Latijns Amerika, en de beweging die strijdt voor de verbetering van de positie van homoseksuele mannen en vrouwen – zie ik vier te onderscheiden ontwikkelingsfasen.

Zoals altijd in een dergelijk model zijn alle fasen ideaaltypisch. Ze ontwikkelen zich niet zo netjes als het model suggereert: ze overlappen elkaar, grijpen terug op een eerdere fase, en buitelen soms over elkaar heen. Maar door ze te benoemen, hoe abstract ook, kunnen we uit een chaotisch energieveld de essentiële dynamiek van een beweging distilleren.

Fase 1 Afzonderlijke personen nemen los van elkaar de innerlijke beslissing om 'niet langer een verdeeld leven te leiden' en vinden buiten de instellingen een nieuw doel in hun leven.

Fase 2 Deze individuen vinden elkaar en vormen *gemeenschappen van geestverwanten* waarin ze elkaar onderling steunen en de kans krijgen een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen.

Fase 3 Deze gemeenschappen *zoeken de openbaarheid*, leren hun persoonlijke belangen om te zetten in de publieke vraagstukken die ze in feite zijn, en krijgen kritiek, die onmisbaar is voor het proces.

Fase 4 Er ontwikkelt zich een *alternatief beloningssysteem* om de visie van de beweging te ondersteunen en om druk uit te oefenen om het traditionele, organisatorische beloningssysteem te veranderen.

Ik wil al deze fasen behandelen, maar niet alleen met de blik gericht op het verleden. Door inzicht te krijgen in de manier waarop bewegingen functioneren, kunnen we tot de ontdekking komen dat we misschien al een actieve rol in een beweging voor onderwijsverandering spelen. We kunnen er achter komen dat we, als we een innerlijke reis ondernemen, op de drempel staan van een werkelijke kracht – de kracht van persoonlijke authenticiteit die, als deze zich manifesteert in maatschappelijke bewegingen, werkelijke veranderingen tot stand kan brengen. Als we ons beseffen dat zo'n kracht binnen ons bereik ligt, zullen we misschien minder in de verleiding komen om ons neer te leggen bij de blokkades die organisaties opwerpen, minder geneigd zijn om ons over te geven aan de zoete wanhoop.

Een onverdeeld leven

Het begin van een maatschappelijke beweging, hoewel onuitgesproken en nauwelijks zichtbaar, kan vrij precies worden beschreven. Het vindt plaats als afzonderlijke personen die te lijden hebben onder een onacceptabele situatie besluiten om een leven te gaan leiden dat 'niet langer verdeeld is'. Deze personen komen op een tweekoppige sprong waar ze moeten kiezen: óf ze staan toe dat hun eigenheid ten onder gaat, óf ze herwinnen hun identiteit en integriteit waaruit zowel een goed leven als goed lesgeven voortkomt.

Velen van ons weten uit persoonlijke ervaring wat het is om een verdeeld leven te leiden. Onze innerlijke drijfveren staan haaks op het leven dat wij naar buiten toe leiden. Natuurlijk is dit de menselijke situatie – onze innerlijke wereld is nooit volkomen in harmonie met de uiterlijke. Maar er bestaan extreme vormen van verdeeldheid die onverdraaglijk zijn, situaties waarin je niet meer kunt leven zonder toe te geven aan de drang om je daden in overeenstemming te brengen met je innerlijk leven. Als het zover met iemand komt, en dan met nog iemand en nog iemand, met betrekking tot een belangrijk maatschappelijk vraagstuk, kan er een maatschappelijke beweging op gang komen.

De toestand die we moeten overwinnen om een onverdeeld leven te gaan leiden heeft een specifieke oorzaak. Wij maken deel uit van bepaalde instellingen, zoals school, werk en de maatschappij omdat ze mogelijkheden herbergen die voor ons van waarde zijn. Maar soms leggen die instellingen een claim op ons die tegen ons gevoel ingaat. Dat kan bijvoorbeeld de eis zijn om altijd trouw te zijn aan het bedrijf, of er nu eerlijk gehandeld wordt of niet, een loyaliteit die haaks kan staan op de innerlijke drijfveer om de waarheid te spreken. De spanning die daarvoor ontstaat, kan ons tot een bepaald punt vindingrijk maken. Hij wordt echter ongezond als ons gevoel ondergeschikt wordt gemaakt aan de organisatie, als we de gedachtegang van het bedrijf internaliseren en deze toestaan onze eigen gedachtegang te overheersen.

Niet langer verdeeld leven betekent een nieuw doel in je leven vinden, een doel buiten het bedrijf en de eisen die het stelt. Het betekent niet dat je dat bedrijf daadwerkelijk moet verlaten, maar het betekent wel een spiritueel afscheid. Je vindt vaste grond onder je voeten buiten de organisatie – de grond van je eigen wezen. Van daaruit ben je beter in staat om weerstand te bieden aan de vervormingen die optreden als de waarden van de organisatie je innerlijke landschap overheersen.

Als de beslissing om een onverdeeld leven te gaan leiden door voldoende mensen, en gedurende een periode die lang genoeg is, wordt genomen kan dat maat-

schappelijke en politieke invloed hebben. Maar het is geen strategische beslissing waarbij men een politiek doel op het oog heeft. Het is een diep persoonlijke beslissing die wordt genomen ter wille van ieders eigen identiteit en integriteit. De beslissing niet langer verdeeld te willen leven is niet zozeer een strategie om anderen te overtuigen als wel een verzet om op te komen voor de elementaire behoefte om je leven te laten bepalen en leiden door je eigen overtuigingen. Een authentieke maatschappelijke beweging ontleent haar kracht aan het feit dat zij uitdrukking geeft aan de identiteit en integriteit – niet een aanval op het gebrek daaraan bij de ‘vijand’.

Ik noem dit de Rosa Parks-beslissing omdat zij ons meest levendige voorbeeld is van een onverdeeld leven. Sterker nog: een voorbeeld dat wij steeds voor ogen moeten houden, want de beweging waartoe zij de aanzet gaf, heeft haar doel nog lang niet bereikt. Op 1 december 1955 besloot Rosa Parks in Montgomery, Alabama, dat haar leven niet langer verdeeld mocht zijn – dat ze niet langer kon doen alsof ze een minderwaardig mens was, zoals het institutionele racisme haar omschreven had. Ze besloot dat ze in plaats daarvan moest handelen zoals ze zich voelde. Dus deed ze iets heel eenvoudigs: ze ging in de bus in een gedeelte zitten dat gereserveerd was voor blanken en weigerde die zitplaats af te staan aan een blanke man.

Rosa Parks had zich voorbereid op dit moment. Ze had strategieën van geweldloosheid bestudeerd aan de Highlander Folk School en gewerkt als secretaresse bij de National Association for the Advancement of Colored People (NAACP, de Amerikaanse nationale vereniging ter bevordering van de belangen van kleurlingen). Haar daad was het startsein voor een boycot van het openbaar vervoer die geleid werd door Martin Luther King en resulteerde in het vonnis van een federaal gerechtshof dat rassenscheiding in bussen ongrondwettig was. Dit verleende een belangrijke impuls aan de burgerrechtenbeweging.

Maar als we de grote momenten uit de geschiedenis reconstrueren vanuit de doelstellingen die achteraf gezien bereikt zijn, vergeten wij die eenzame persoon op het ogenblik dat ze haar beslissing nam, met alle twijfel en angst die ze toen wellicht voelde. En als we dat vergeten, vergeten wij onze eigen kracht.

Myles Horton, de oprichter van de Highlander Folk School, vertelt over het moment waarop hij Rosa Parks voorstelde aan Eleanor Roosevelt:

Mevrouw Roosevelt vroeg (...): ‘Hebben ze u al eens gezegd dat u een communist bent, mevrouw Parks?’ Toen Rosa ‘ja’ zei, ging mevrouw Roosevelt verder: ‘Ik neem aan dat Myles u toen u nog op de Highlander school zat verteld heeft dat u een communist genoemd zou worden.’ Rosa antwoordde dat ik haar niet gewaarschuwd had en mevrouw Roosevelt bekritiseerde me daarvoor. Ik zei: ‘Als ik geweten had wat ze zou doen, had ik haar dat zeker verteld. Maar toen ze nog op de Highlander school zat, zei ze dat ze niet van plan was iets te doen. Ze zei dat (...) de blanken het de zwarten niet zouden toestaan om ook maar iets te doen, en bovendien de zwarten nooit bereid waren geweest om zich te organiseren en ze was dus niet van plan was om iets te gaan doen. Ik zag geen reden om iemand die niet van plan was iets te gaan doen te vertellen dat ze gebrandmerkt zou worden als communist (...) Als ik geweten had dat zij de burgerrechtenbeweging zou beginnen dan had ik haar dat wel verteld.’ En Rosa zei: ‘Ja, hij heeft het me later verteld, nadat ik gearresteerd was.’²

Rosa Parks had haar twijfel kennelijk overwonnen en was vastbesloten om iets te

doen. Maar ze had daarbij geen garanties dat haar opleiding resultaat zou afwerpen, dat geweldloze strategieën zouden werken, dat haar lotgenoten hetzelfde risico zouden willen lopen, of dat ze een nationale verzetsbeweging in gang zou zetten. In feite hadden andere mensen soortgelijke dingen gedaan, met geen ander effect dan dat ze gestraft waren. Als Rosa Parks daar had gezeten met het idee dat ze geschiedenis zou schrijven zou ze waarschijnlijk doorgelopen zijn naar het achterste gedeelte van de bus. De beslissing die ze nam was geworteld in de enige plaats waar we zeker van onszelf zijn, hoe zwak we ons ook voelen: het diepst van onze integriteit, die ons laat weten dat we dit moeten doen.

Waarom bleef Rosa Parks die dag op haar plaats zitten? Het beste antwoord op die vraag volgt in haar eigen woorden: 'De mensen zeggen altijd dat ik mijn zitplaats niet afstond omdat ik moe was, maar dat is niet waar. Ik was niet lichamelijk moe, in ieder geval niet vermoeider dan op andere dagen aan het einde van een werkdag. Ik was niet oud, hoewel sommige mensen een beeld van mij hadden als een oude vrouw. Ik was tweeënveertig. Nee, het enige waar ik moe van was, was van toegeven.'³

Met deze woorden houdt Rosa Parks ons bij de eenvoudige menselijkheid van haar daad, die niet uit een strategie voortkwam. Ze was gewoon moe, moe in hart en in haar ziel. Niet alleen moe van racisme, maar ook van haar eigen medeplichtigheid aan het ontluisterende effect van racisme, moe van al die keren dat ze haar zitplaats aan een blanke had afgestaan, moe van het leed dat ze zichzelf had aangedaan door aan racisme mee te werken.

In deze analyse zit een verborgen waarheid over maatschappelijke bewegingen die vaak wordt genegeerd: iemand die het besluit neemt niet langer een verdeeld leven te leiden, levert niet alleen kritiek op een instelling, maar ook op zichzelf. Door de keuze voor een onverdeeld leven erken ik impliciet dat de instelling geen macht over mij zou hebben gehad als ik geweigerd had daarin mee te gaan. Niet langer zijn 'zij' of 'de situatie' mijn directe probleem. Mijn directe probleem ben ik zelf en mijn stilzwijgende samenzwering aan de instelling, de samenzwering die toestond dat de instelling mijn leven bepaalde.

Kiezen voor een onverdeeld leven geeft handen en voeten aan het Pogo-principe⁴: 'Wij hebben de vijand ontmoet, en wij zijn het zelf.' Op het moment dat we besluiten om niet langer onze eigen vijand te zijn, bevrijden we ons van de institutionele beperkingen en krijgen we de kracht om ons daartegen te verzetten. Maar hier moet ik heel precies de relatie beschrijven tussen maatschappelijke bewegingen en instellingen.

Wij stellen ons maatschappelijke bewegingen vaak voor als haatdragend en volledig overtuigd van het eigen gelijk schoppend tegen verderfelijke structuren, net zo lang tot die structuren het begeven. Dit in tegenstelling, zeggen we vaak boosaardig, tot het 'langzame, gestage en verantwoordelijke' proces van je verantwoordelijk voelen voor een instelling en je inzetten voor veranderingen van binnenuit. Maar die beeldvorming kunnen we net zo goed omdraaien. Mensen die zich beperken tot een strijd binnen de organisatie raken vaak geobsedeerd door interne tegenstanders en bezeten door de instellingsgeest. Degenen die een beweging in gang zetten, doen dat niet omdat ze een instelling haten, maar omdat die hen te dierbaar is om haar te laten afglijden.

Zo dacht Rosa Parks over de institutie van de Amerikaanse democratie, die had toegestaan dat het racisme hoogtij vierde. De democratie mocht niet worden veracht en worden vervangen door een illusie van racistisch totalitarisme; zij moest

van haar verwording gered worden en weer aan haar hoge doelstellingen gaan beantwoorden. Toen ze had begrepen dat de vijand niet 'ergens daarbuiten' is, maar vooral 'hier binnen', in ons persoonlijke verbond met het kwaad, was Rosa Parks in staat om uit liefde in plaats van haat te handelen – de liefde die de vijand in en om ons kan bevrijden.

Wat heeft dit allemaal te maken met onderwijsveranderingen? Toen ik meer inzicht kreeg in maatschappelijke bewegingen, realiseerde ik me dat ik in het hele land leraren ontmoet die mij aan Rosa Parks doen denken: ze houden teveel van het onderwijs om het te laten afglijden, en – of ze dat beseffen of niet – ze zetten een beweging voor onderwijsverandering in gang door te besluiten een leven te leiden dat niet langer verdeeld is.

Deze leraren herinneren zich de passie die hen ertoe bracht om hun beroep te kiezen en willen hun oorspronkelijke inspiratie voor die roeping niet verliezen. Zij voelen zich verantwoordelijk voor hun leerlingen en willen met jongeren in contact blijven staan. Ze hebben inzicht in de identiteit en integriteit die ze in het lesgeven hebben geïnvesteerd en willen opnieuw investeren, ook al levert hun dat geen rendement op als het gaat om hun positie in het instituut.

Deze leraren hebben besloten dat lesgeven een plaats voorin de bus verdient, zelfs als hun onderwijsinstellingen het achterin willen plaatsen. Ze geven de institutionele omstandigheden niet langer de schuld van de slechte toestand omtrent het lesgeven en spannen ook niet langer met die omstandigheden samen. In plaats daarvan handelen zij zo dat zij zich geven voor het belang van goed lesgeven. Wat die docenten doen is vaak net zo eenvoudig als weigeren voor iemand op te staan in de bus: zij geven iedere dag les op een manier die hun diepste waarden respecteren in plaats van zich te conformeren aan de normen van de instelling. Soms nemen zij risico's wanneer ze in openbare discussies waar het onderwijsbeleid wordt bepaald pleiten voor een andere visie op het onderwijs.

Wat motiveert mensen om te besluiten niet langer verdeeld te leven, met alle risico's van dien? Waar halen mensen de moed vandaan om hun innerlijke overtuiging in overeenstemming te brengen met hun uiterlijke daden als ze zich realiseren dat de hele instelling zich tegen hen kan keren, dat hun imago kan worden beschadigd, en ze hun status, veiligheid, invloed en geld kunnen verliezen? Wat het verschil maakt tussen iemand die in de bus doorloopt naar achteren en iemand die besluit voorin te gaan zitten, zal waarschijnlijk een van de mysteries van de mens blijven. Maar in Rosa Parks en mensen zoals zij zie ik een glimp van het antwoord: als je beseft dat je niet langer kunt meewerken aan iets dat je integriteit geweld aandoet, ga je plotseling anders denken over straf.

Toen de politiemensen in die bus naar Rosa Parks toe stapten en haar meedeelden dat ze haar in de gevangenis zouden gooien als ze niet op zou staan antwoordde ze: 'Dat kunt u doen.'⁵ Het was een beleefde manier om te zeggen: 'Wat denkt u dat die gevangenis van u voorstelt in vergelijking met de gevangenis waarin ik mezelf al die jaren heb opgesloten door mee te werken aan een racistisch systeem?'

De moed niet langer een verdeeld leven te leiden en de straf te accepteren die daar het gevolg van kan zijn komt voort uit dit eenvoudige inzicht: *geen straf die iemand jou oplegt kan zwaarder zijn dan de straf die jij jezelf oplegt door mee te werken aan het kleiner maken van jezelf*. Dat inzicht geeft het vermogen om celdeuren te openen die nooit op slot hebben gezeten en op weg te gaan naar nieuwe mogelijkheden die recht doen aan je hart.

Gemeenschappen van geestverwanten

Iemand die het besluit neemt een onverdeeld leven te leiden, hoe gemotiveerd hij ook is, is in het begin kwetsbaar. Hij moet voortdurend in zijn beslissing worden gesterkt, aangezien hij na het nemen van het besluit spoedig angst zal beginnen te voelen en aan zichzelf zal twijfelen. Dat is begrijpelijk omdat we in een cultuur leven die een verdeeld leven als normaal beschouwt en een onverdeeld leven als dwaasheid, of erger nog, als onverantwoordelijk.

Een onverdeeld leven leiden is dwaas omdat anderen je kunnen afwijzen of pijn doen als je laat weten wat er in je omgaat. Daarom kun je je gevoelens beter wegstoppen. Het is onverantwoordelijk om je innerlijke waarheid te onthullen omdat je dan je werkzaamheden niet langer kunt verrichten met de juiste mate van afstand – bijvoorbeeld lesgeven vanuit een onthecht, 'objectief' standpunt. Het lijkt dus beter om je rol te spelen en je persoonlijke waarheid verborgen te houden.

In de tweede ontwikkelingsfase van een maatschappelijke beweging komen mensen die gekozen hebben voor een onverdeeld leven maar zich nog onzeker voelen bij elkaar in een gemeenschap van geestverwanten, met als eerste doel elkaar gerust te stellen. In gezelschap van anderen die dezelfde weg willen gaan beseffen ze dat 'normaal' gedrag afwijkend kan zijn maar dat het zoeken naar integriteit altijd gezond is.

De gemeenschappen van geestverwanten in de beweging die in gang werd gezet door Rosa Parks vonden een thuis in de zwarte kerken. In het hele zuiden van de Verenigde Staten dienden kerken als verzamelplaatsen voor mensen die er behoefte aan hadden om te weten dat zij niet de enigen waren die kozen voor een volledig leven. Maar de kerken boden meer dan een fysieke ontmoetingsruimte. Zij boden een conceptuele ruimte waar de kernideeën van de beweging konden worden ontwikkeld en ondersteund.

Dit is de tweede functie van de gemeenschappen van geestverwanten: mensen helpen een taal te ontwikkelen die de visie van de beweging kan uitdrukken en die taal krachtig genoeg maken om te overleven in de ruwe ordeloosheid van de publieke ruimte. In de eerste gesprekken tussen mensen die zich net bevrijd voelen, zijn hun woorden nog kwetsbaar. Het is de kwetsbaarheid die we voelen als we praten over dromen in een maatschappij waarin de dingen praktisch moeten zijn, of over gemeenschappelijkheid in een maatschappij die geobsedeerd is door rivaliteit, of over risico nemen in een maatschappij waarin iedereen op safe speelt. Mensen die deze taal gebruiken, de taal van het hart, hebben een plek nodig om die te oefenen, om eraan gewend te raken, om erin bevestigd te worden door gelijkgezinden voordat ze die taal spreken voor een publiek dat op een sceptische of vijandige manier kan reageren.

Toen Martin Luther King Jr. zich tot het publiek richtte met zijn beelden van zijn 'droom' of de 'bergtop', putte hij uit een reservoir van symbolen waarvan mensen in zijn gemeenschap van geestverwanten steeds gebruik hadden gemaakt. Die beelden waren niet het particuliere eigendom van King, de grote redenaar. Ze waren de lingua franca van gewone mensen; door voortdurend gebruik in de zwarte kerken hadden ze aan kracht en toegankelijkheid gewonnen.

Die kerken speelden een derde rol die karakteristiek is voor gemeenschappen van geestverwanten: ze vormden een oefenterrein waar mensen die een onverdeeld leven leidden gewoontes en vaardigheden konden ontwikkelen die ze nodig hadden om hun waarden uit te dragen in de wereld. Ik heb daar een keer een heel

duidelijk voorbeeld van gezien. Ik bracht een bezoek aan een gemeenschap op het platteland van Georgia en werd uitgenodigd om een kerkdienst van een kleine Afro-Amerikaanse gemeente bij te wonen. Ik kwam die zondag op tijd voor een catechesegroep voor volwassenen en zat in een kamer met drie anderen die zich aan het voorbereiden waren op de bespreking van een gedeelte uit de bijbel. Tot mijn verbazing gingen ze te werk volgens *Robert's Rules of Order*⁶ en elk van hen had een rol: de een was voorzitter, een ander secretaris en de derde parlamentslid.

Na afloop zei ik tegen de vriend die mij had meegenomen naar de kerk hoe verbaasd ik daarover was. Hij woonde in dat gebied en ging regelmatig naar de diensten. Waarom ging het in die catechesegroep zo formeel toe als er maar drie mensen aanwezig waren? Zou het niet verstandiger zijn om gewoon te gaan zitten praten?

Hij zei: 'Je hebt niet begrepen wat je net gezien hebt. Deze kerk is een plek waar mensen die geen rol mogen spelen in het bestuur van ons land de kans krijgen om een aantal bestuurlijke vaardigheden te leren. Op een dag zullen deze mensen hun rechtmatige rol opeisen en dan zullen ze die kunnen vervullen.'

Gemeenschappen van geestverwanten zijn van essentieel belang voor onderwijsveranderingen, maar door de geïsoleerde posities in de academische wereld komen ze daar niet snel tot stand. Ik word hier vaak aan herinnerd als ik twee of drie dagen op een universiteit ben. Na mijn openingspraatje spreekt iemand mij aan en vertrouwt mij toe: 'Ik ben het volledig eens met wat u zegt over lesgeven, maar ik ben de enige op deze universiteit die er zo over denkt.' Aan het eind van de tweede sessie wordt ik benaderd door drie of vier mensen die mij hetzelfde geheim toevertrouwen.

Tegen het einde van mijn bezoek heb ik tien of vijftien mensen ontmoet die dezelfde visie op onderwijs hebben – en elk van hen is er zeker van dat hij of zij de enige op de universiteit is. Meer dan eens heb ik geprobeerd deze mensen met elkaar in contact te brengen in de hoop zo het zaad van een gemeenschap van geestverwanten te zaaien en op die plek wortel te laten schieten. Een gemeenschap van geestverwanten kan ontstaan als twee of drie mensen samenkomen en een verplichting met elkaar aangaan. Ik heb dat vaak zien gebeuren met vrouwen in de academische wereld. Zij maken soms deel uit van twee bewegingen tegelijk: een voor goed onderwijs, en een voor de positie van de vrouw aan de universiteit.

Maar als gemeenschappen van geestverwanten zich op grotere schaal willen ontwikkelen hebben ze structurele steun nodig. Zwarte kerken verleenden die steun aan de burgerrechtenbeweging – het waren bestaande structuren die grote en betrokken gemeenten omvatten, gebouwd op een stelsel van symbolen die de basis vormden voor de overredingskracht van de bevrijding. De vraag is nu: zijn er in de academische wereld structuren te vinden die onderdak kunnen bieden aan gemeenschappen van geestverwanten voor docenten die niet langer een verdeeld leven willen leiden?

Er zijn geen bestaande structuren met de geloofwaardigheid en kracht van de zwarte kerken, maar dat betekent niet dat het spel verloren is. Ik ken tenminste twee onderwijsstructuren die de mogelijkheid herbergen een beweging te steunen of dat al doen, al is het op bescheiden schaal. Eén daarvan is het groeiende aantal studiecentra van universiteiten, die zich bezig houden met leren en lesgeven. De programma's die deze studiecentra aanbieden, concentreren zich meestal op vaardigheidstrainingen voor leraren die dat willen of nodig hebben. Deze studiecentra vormen tevens – soms doelbewust, soms niet – een plaats voor betrokken leraren

om elkaar te treffen, met elkaar te praten en wegen te vinden om elkaar op meer permanente basis steun te verlenen.

Een tweede structuur is het groeiende aantal regionale en nationale verenigingen dat zich bezighoudt met de normen en waarden van fundamentele veranderingen. In het Amerikaanse hoger onderwijs zijn dit de 'Association for General and Liberal Studies', de 'American Association of Higher Education', en de 'Professional and Organizational Development Network in Higher Education'.⁷ Docenten die zich geïsoleerd voelen op hun eigen universiteit kunnen bijeenkomsten van dit soort verenigingen bijwonen en bemoedigd terugkeren naar huis in de wetenschap dat ze vrienden en bondgenoten hebben, al zijn die ver weg.

Mensen die betrokken zijn bij maatschappelijke bewegingen kennen vaak meer gelijkgestemden die ver weg wonen dan bij hen in de buurt; de hervormingsplannen die op nationaal niveau zo inspirerend zijn, blijken lokaal bedreigend over te komen. Maar als ik leraren met een vernieuwende visie ontmoet die zich geïsoleerd voelen op hun opleidingsinstituut en ze vraag wat ze hebben gedaan om hun visie bekendheid te geven, dan is het antwoord vaak: 'niets' – en dat is de oorzaak van hun isolement. Wie verdwaald is, wordt niet gevonden tenzij hij een vuurpijl afschiet.

Er is maar één manier om gelijkgestemden dichtbij huis te vinden, een manier om het zaad te zaaien waaruit een gemeenschap van geestverwanten kan groeien: je moet je beslissing om niet langer een verdeeld leven te leiden zichtbaar maken. Dat is niet gemakkelijk, want dat komt je soms op verwijten te staan. Maar als we onze waarden duidelijk kenbaar maken op een manier waar anderen iets mee kunnen, dan zou de wijze waarop men zich achter onze ideeën schaart ons kunnen verbazen.

In de openbaarheid treden

De kracht van de tweede ontwikkelingsfase in een beweging is dat gelijkgezinden bijeenkomen om elkaar te sterken in hun breekbare geloof. Maar in twee opzichten is die kracht ook een zwakte: als wij alleen met elkaar praten, niet voor een groter publiek, kan er geen maatschappelijke beweging ontstaan – en lopen we een grotere kans om op een dwaalspoor terecht te komen.

Als een beweging in de openbaarheid treedt, heeft zij niet alleen de kans om anderen met haar waarden te beïnvloeden, maar ontmoet zij ook uitdagingen die haar dwingen haar eigen waarden te onderzoeken en bij te stellen. Er ligt zoveel 'zielskracht' in het besluit een onverdeeld leven te gaan leiden, en mensen worden daarin zo gesterkt als zij gelijkgestemden ontmoeten dat de schaduw van eigendunk bijna zeker opduikt. De enige manier om zo weinig mogelijk schaduw en zoveel mogelijk licht te produceren is als beweging in de openbaarheid te treden, je bloot te stellen aan kritiek, en die kritiek serieus te nemen.

Als ik het model van de maatschappelijke beweging met anderen doorneem dan is hun kritiek vaak dat het waarden-neutraal is. Het model kan een conservatieve beweging beschrijven waaraan de criticus een hekel heeft, maar net zo goed een liberale beweging waarover hij of zij enthousiast is. Erger nog, elk model dat uitgaat van 'onverdeeld zijn' is gemakkelijk van toepassing op fascistische bewegingen waarin mensen besluiten hun daden in overeenstemming brengen met het kwaad dat in hun hart leeft – zoals de nazi's, de Ku Klux Klan en de Arische Staat.

Mijn eerste reactie is dat de arena van maatschappelijke veranderingen geen veilige haven biedt voor de zuiverheid van geest en handeling die intellectuelen zo dierbaar is. Er zijn geen garanties dat maatschappelijke bewegingen worden ingezet voor doeleinden die ik waardevol vind, net zo min als er garanties zijn dat organisaties dergelijke doelen zullen nastreven. Het leven op aarde kan verwarrend zijn, evengoed een bron van lijden als van creativiteit, en als we willen werken aan veranderingen, dan moeten we met die warboel leren leven.

Maar mijn tweede reactie is dat ik een duidelijk onderscheid maak tussen een beweging, of ik het nu met haar doelstellingen eens ben of niet, en een pseudo-beweging. Het onderscheid zit in de bereidheid van een beweging om de derde fase in te gaan: in de openbaarheid treden. Een fascistische 'beweging' weigert dat – en met die weigering diskwalificeert zij zichzelf als beweging en verwordt zij tot een groepering die macht wil verkrijgen door middel van dwang.

De leiders van een authentieke beweging treden bereidwillig in de openbaarheid en gaan de dialoog aan om tot een vergelijk te komen, wetend dat dit een weg is naar invloed die voortkomt uit begrip en overreding. Maar in een fascistische 'beweging' hebben de leiders geen belang bij een kritische confrontatie met de buitenwereld. Het fascisme is er juist op uit om het publieke domein buiten te sluiten zodat de fascistische waarden niet ter discussie komen te staan en er geen tegenkrachten kunnen worden opgeroepen.

In een totalitaire maatschappij wordt het publieke domein met alle macht afgesloten: geen openbare bijeenkomsten, geen vrijwilligersverenigingen, geen vrije pers, geen politieke partijen die die naam waard zijn. Maar zelfs in een maatschappij als de onze, waar het publieke domein verzwakt maar nog wel open is, vinden pseudo-bewegingen manieren om zich aan kritisch openbaar onderzoek en verantwoording te onttrekken. Ik denk bijvoorbeeld aan het Amerikaanse radicaal christelijk rechts en hun 'onopvallende' kandidaten, die hun werkelijke overtuiging pas onthullen als zij zijn gekozen voor een openbaar ambt. Zelfs als het publieke domein open is, is het mogelijk om kritisch openbaar onderzoek te vermijden, althans voor enige tijd. Maar als een groepering dat doet, dan houdt die op een beweging met een morele autoriteit te zijn, en verandert die in een onbeschaamde manipulator van macht.

Als wij de huidige beweging voor onderwijsverandering bekijken vanuit de vraag in hoeverre zij in de openbaarheid is getreden, dan zien we dat een beweging zo langzaam, zo organisch, kan groeien dat wij ons nauwelijks bewust zijn van het effect dat zij heeft. Hoewel zij nog geen grote doelen heeft bereikt, leven de beelden en symbolen van de onderwijsverandering vandaag aan de dag sterk in de publieke arena.

Er zijn boeken geschreven over het onderwerp en sommige daarvan zijn bestsellers geworden. Sprekers reizen door het land en zaaien het zaad van de verandering in workshops en bijeenkomsten. Nieuwe verenigingen komen op voor het belang van onderwijsvernieuwing in landelijke en regionale bijeenkomsten waar leraren die zich geïsoleerd voelen op hun onderwijsinstelling een toevlucht kunnen vinden. Traditionele landelijke verenigingen gebruiken dit als middel om zelf te vernieuwen.

Nog belangrijker is het dat de maatschappelijke beweging voor onderwijsverbetering steun heeft gekregen van mensen buiten het onderwijs. Ouders, werkgevers, wetgevers en columnistes vragen meer aandacht voor het lesgeven en het leren, nadrukkelijk en soms met resultaat. Hier is een voorbeeld uit een vakgebied

dat niet bepaald bekend staat als een voorloper op het gebied van verandering, de accountancy.

Veel afgestudeerde accountants hopen hun eerste baan te vinden bij de 'Grote Zes' – de grote internationale accountancy firma's.⁸ Deze vennootschappen nemen jaarlijks 10.000 pas afgestudeerden in dienst en schenken meer dan 20 miljoen dollar als ondersteuning aan het hoger onderwijs (...)

In 1989 publiceerden de president-directeuren van de grootste internationale accountancy firma's een gezamenlijk document waarin ze uiteenzetten wat het onderwijs naar hun mening hun beroepsgroep moest bieden (...) Het document beschrijft in detail welke kennis en vaardigheden zij vroegen van de afgestudeerden die ze in dienst namen, zoals kennis van de maatschappelijke en culturele context van organisaties, een creatief probleemoplossend vermogen, goede communicatieve eigenschappen, het vermogen om te werken 'in groepen van uiteenlopende samenstelling', en het vermogen om conflicten te weerstaan en op te lossen.

Het rapport van deze president-directeuren [vermeldde]: 'slagen voor het CPA (Certified Public Accountant) examen zou niet het doel moeten zijn van de opleiding. De nadruk moet liggen op het ontwikkelen van een analytisch en conceptueel denkvermogen, en niet op het memoriseren van de zich snel wijzigende professionele standaarden.' (...)

In hun gezaghebbende rapport zeggen de grote firma's gedurende vijf jaar 4 miljoen dollar toe om te helpen de gewenste veranderingen in het leerplan tot stand te brengen (...) 'onder voorwaarde dat het geld gebruikt wordt (...) voor het ontwerpen en implementeren van innovatieve leerplannen [en] nieuwe lesmethoden.'⁹

Als de taal van de onderwijsverandering gemeengoed wordt onder de leiders van de Grote Zes accountancy firma's – die vervolgens hun aanzienlijke invloed gebruiken om het hoger onderwijs te veranderen – dan laat dat zien dat de beweging wel degelijk haar sporen heeft achtergelaten, hoe stil en onopgemerkt ook.

De manier waarop de beweging voor onderwijsverandering in de openbaarheid is getreden laat zien hoe chaotisch de werkelijkheid is in vergelijking met mijn model van de ontwikkelingsfasen van een beweging. Er is bijvoorbeeld een scheve verhouding tussen de mate waarin de onderwijsverandering zich ontwikkelt in fase 3 ten opzichte van fase 2. Er wordt in het publieke domein namelijk veel meer over verandering gesproken dan men zou verwachten op basis van het kleine aantal gemeenschappen van geestverwanten in de cultuur van afzondering in het traditionele onderwijs.

Deze discrepantie doet niets af aan het model, maar toont juist de waarde ervan omdat afwijkingen van het model wijzen op zaken die om een verklaring vragen. Misschien is de discrepantie tussen fase 2 en 3 het gevolg van het feit dat de drang tot verandering minder komt van leraren aan traditionele scholen dan van mensen die in een andere setting lesgeven – met name in het bedrijfsleven en de industrie, waar in de VS momenteel tenminste de helft van het onderwijs na de middelbare school plaatsvindt.

De meeste van de grote bedrijven daar hebben interne 'universitaire' opleidingen die hun werknemers in staat stellen op de hoogte te blijven van de snelle ontwikkelingen in de maatschappij, de technologie en de markt. Elk van de Grote Zes accountancy firma's, bijvoorbeeld, 'beheert een eigen onderwijsafdeling die permanent onderwijs op universitair niveau verzorgt voor de hoger opgeleide werk-

nemers'. Het is niet ongebruikelijk dat een firma een onderwijsprogramma heeft dat jaarlijks meer dan een miljoen contacturen omvat.¹⁰ En het is ook niet ongebruikelijk dat in deze niet-traditionele programma's onderwijsmethoden worden toegepast die inventiever zijn dan die men gewoonlijk op scholen en universiteiten aantreft.

De energie die aanwezig is in deze reusachtige sector van niet-traditioneel onderwijs zou voor onderwijsverandering kunnen worden aangewend als we zouden weten hoe we die konden benutten. Maar dat zal alleen gebeuren als onderwijsmensen uit traditionele settings zich losmaken uit hun afzondering en gaan samenwerken met onderwijsmensen uit andere werelden. In de woorden van Marge Piercy: het zal beginnen 'als je zegt Wij/en weet wie je bedoelt, en elke/dag bedoel je ééntje meer.'¹¹

De noodzaak voor die doorbraak wordt geïllustreerd door een probleem dat ik aantref op bijna elke universiteit die ik bezoek. Docenten die onorthodoxe methoden gebruiken voelen zich gedwarsboemd door de traditionele opvattingen van hun studenten, diens ouders en sommige van hun collega's: 'Stop toch eens met dat gevoelige gedoe met studenten. Zorg dat je alles behandelt, laat ze de feiten leren en leer ze om te concurreren. Als je dat niet doet, zijn ze straks in het nadeel in de beroepspraktijk.'

De ironie is duidelijk: de beroepspraktijk is juist de bron van veel onderwijskundige experimenten en veranderingen omdat het traditionele frontale lesgeven de leerlingen niet goed voorbereidt op de werkelijke praktijk. Maar sommige leerlingen, ouders en academici hebben een culturele achterstand. Zij moeten het nieuws nog horen.

Natuurlijk geloven ze de boodschap niet als die alleen van leraren afkomstig is: hij moet komen van gezaghebbende stemmen uit de arbeidsmarkt zelf. Maar veel onderwijsmensen, zelfs, of misschien juist de meest vernieuwende, zien mensen uit het bedrijfsleven en de industrie als vijanden, niet als bondgenoten. Wij vragen hen zelden of zij ons willen helpen de boodschap de wereld in te brengen dat onderwijsveranderingen noodzakelijk zijn om te zorgen dat leerlingen slagen in de beroepspraktijk, misschien omdat we hen niet vertrouwen.

Als wij leraren zouden begrijpen hoe een beweging werkt en zouden proberen om een mentaliteit te ontwikkelen die op beweging gericht is, zou het gemakkelijker zijn om samen te werken met mensen buiten het onderwijs die de beweging vooruit zouden kunnen helpen. Sommige van hen zijn gemakkelijk te bereiken en zouden graag met ons meedoen – oud-leerlingen van onze onderwijsinstellingen en leden van onze besturen.

Als we bondgenoten zoeken onder werkgevers zullen we merken dat niet al onze twijfels ongegrond zijn: in de zakenwereld dient de bereidheid tot onderwijsverandering uitsluitend om het eigen rendement te verbeteren. Niet al onze potentiële bondgenoten zullen begrip hebben voor, laat staan recht doen aan de aspiraties van de alfawetenschappen, hoewel sommige duidelijk wel. Niet iedereen zal het eens zijn met de stelling van dit boek dat goed lesgeven niet kan worden gereduceerd tot techniek, want het bedrijfsleven is nog meer gesteld op techniek dan het onderwijs.

Maar om samen te werken in dezelfde beweging hoeven we niet altijd partners te kiezen die dezelfde visie hebben als wij. Als we de handen in elkaar slaan, kunnen we in een gevaarlijke richting worden getrokken, maar omdat wij de handen onderling vasthouden, kunnen we zelf ook wat duw- en trekwerk te verrichten.

Een overeenkomst aangaan opent de deur naar nieuwe gebieden waar we kunnen leren en lesgeven.

Als een maatschappelijke beweging in de openbaarheid treedt, wordt de identiteit en de integriteit van de deelnemers getoetst aan de grote verscheidenheid aan waarden en visies in de publieke arena. In dit complexe krachtenveld moeten we dichtbij onze integriteit blijven omdat we de weg gemakkelijk kwijt kunnen raken. Maar we moeten tevens risico's nemen om ons open te stellen voor tegenstrijdige invloeden zodat zowel de beweging als onze integriteit kunnen groeien.

De beloning van het lesgeven met hart en ziel

De vierde en laatste fase laat zien waar de energiestroom van een maatschappelijke beweging uiteindelijk heen gaat na het begin in fase 1, als afzonderlijke personen de gedachtegang van een organisatie overboord zetten en besluiten een leven te gaan leiden dat niet langer verdeeld is. Die energie, die gemeenschappelijk werd in fase 2 en in de openbaarheid kwam in fase 3, keert nu terug waar hij begon om de gedachtegang van de organisatie waarvan hij zich oorspronkelijk vrij had gemaakt, te veranderen.

Ik zeg met opzet de gedachtegang van de organisatie 'veranderen' en niet 'transformeren' of 'omgooien', want het effect van de meeste bewegingen is bescheiden en brengt ons niet in het paradijs. De meeste bewegingen brengen de heersende orde niet ten val maar brengen er marginale wijzigingen in aan, op een schaal waarop Thomas Merton doelde toen hij zei: 'Wij hoeven ons niet aan de wereld aan te passen, wij kunnen de wereld aanpassen.'¹² Maatschappelijke bewegingen zullen de werkelijkheid eerder bijstellen dan leiden tot een ideale situatie.

Er is des te meer reden voor nederigheid als we weten dat deze bescheiden wijzigingen, als zij eenmaal geïnstitutionaliseerd zijn, uiteindelijk deel uitmaken van het *ancien régime*, de minder ideale oude situatie. Zij nemen de vorm aan van de institutionele weerstand die de maatschappelijke bewegingen van de volgende generatie weer moet zien te doorbreken. Niettemin zijn het wijzigingen en als de beweging een gezonde basis heeft dan zullen de wijzigingen ook gezond zijn, althans voor enige tijd.

Bewegingen hebben de macht om de gedachtegang van organisaties te veranderen omdat een organisatie in wezen een systeem van maatschappelijke sancties is: als je dit doet, word je gestraft; als je dat doet, word je beloond. Zolang een instelling het beloningssysteem op een bepaald vlak, bijvoorbeeld het lesgeven en leren, beheerst heeft het macht over het leven van iedereen die aan die activiteit deelneemt.

Maar zodra die mensen besluiten dat de straf die de instellingen hun kunnen opleggen onbelangrijk zijn (de kern van fase 1) en de beweging een alternatief beloningssysteem ontwikkelt voor de activiteit die deze mensen waardevol vinden (de kern van fase 4), begint de macht van de instellingen af te nemen. Als dat gebeurt, zien instellingen doorgaans in dat er veranderingen moeten komen, omdat de activiteit zich anders naar elders verplaatst en zij hun greep op het leven van mensen verliezen.

In de tijd dat in de V.S. vrijwel al het vervolgonderwijs werd verzorgd door traditionele beroepsopleidingen en universiteiten hadden deze instellingen geen reden om te veranderen. Iedereen die wilde studeren of lesgeven was gedwongen

om zich aan hun regels te houden. Maar nu meer dan de helft van dat onderwijs wordt verzorgd door het bedrijfsleven, de industrie en het leger staat het traditionele onderwijs onder druk en stelt het zich open voor vernieuwing.

Wat zijn de alternatieve beloningen die de traditionele organisaties ertoe brengen om hun ideeën te herzien? Als een beweging groeit, biedt zij in iedere fase van de ontwikkeling beloningen die niet tastbaar maar wel waardevol zijn. In fase 1 worden de deelnemers beloond met een groter inzicht in hun eigen identiteit; in fase 2 met de steun van de gemeenschap van gelijkgezinden; in fase 3 met een verbreding van hun horizon in het openbare leven. Als een beweging groeit, vinden de deelnemers daar de voldoening die ze niet meer in hun werk vonden. Ze krijgen de bevestiging van hun vrienden uit de beweging en de energie die opging aan een carrière die strijdig was met wat er in hun ziel leefde, wordt nu gericht op doelen die geïnspireerd worden door de beweging.

Maatschappelijke bewegingen bieden zowel materiële als spirituele beloningen. Sommige mensen verdienen een bescheiden inkomen met het werk voor de beweging zelf, bijvoorbeeld als organisator. Werken voor de beweging kan ook elders economisch inkomsten genereren: een aanzienlijk aantal academici die zich wijden aan onderwijsverbetering hebben hier boeken en artikelen over gepubliceerd en dat hielp hen een promotie of een vaste aanstelling te verkrijgen in traditionele instellingen.

Uiteindelijk, als een beweging groeit, zullen traditionele organisaties zeer waarschijnlijk gelegenheid voor betaald werk voor de beweging bieden. Veertig jaar geleden hadden mensen die openlijk pleitten voor raciale diversiteit op de werkvloer moeite om wat voor betaalde baan dan ook te krijgen. Nu zijn er veel organisaties die specialisten aanstellen die moeten toezien op de gelijke behandeling van rassen en geslachten en de naleving van de rechten van de werknemers. Veertig jaar geleden werden vrouwen en Afro-Amerikanen ongeschikt geacht voor de universiteit. Vandaag de dag wordt er vaak speciaal geworven onder zwarte en feministische academici.

Uiteindelijk komen de diverse beloningen die in de laatste ontwikkelingsfase van een beweging verkregen kunnen worden neer op één wezenlijke beloning: het leiden van een onverdeeld leven. In fase 1 zien mensen dat geen straf die iemand hen oplegt zwaarder kan zijn dan de straf die zij zichzelf opleggen door mee te werken aan het kleineren van zichzelf. In fase 4 zien zij dat geen beloning groter kan zijn dan de beloning die ze zichzelf geven door naar hun eigen waarheid te leven. Als genoeg mensen dit beseffen, moeten instellingen wel onderhandelen omdat ze anders geen greep meer hebben op de mensen.

De alternatieve beloningen die een beweging biedt lijken misschien onbetekend vergeleken met de salarisverhogingen, promoties en status die organisaties bieden aan hun trouwe werknemers. En dat zijn ze ook. Integriteit, zeggen cynici, brengt geen brood op de plank. Maar mensen die zich aangetrokken voelen tot een beweging vinden over het algemeen dat brood op de plank niet hun eerste zorg is in het leven, niet omdat ze het brood dat ze zich wensen al hebben, maar omdat hun honger basaler is. Zij begrijpen dat de mens niet leeft bij brood alleen.

Het pad van de beweging vormt een alternatief voor organisatorische blokkades en de wanhoop die daaruit voort komt, een alternatief met een geschiedkundige traditie en macht. Maar nadat ik dit hoofdstuk heb besteed aan het in kaart brengen van bewegingen en aan onderzoek naar hun implicaties voor onderwijsverandering, meen ik toch een waarschuwend woord te moeten spreken: zelfs met

deze kaart in handen kunnen we ons vastklampen aan de organisatorische benadering omdat we bang zijn voor het onbekende.

Wij putten soms een merkwaardige troost uit de hardnekkige overtuiging dat organisaties de enige weg naar verandering bieden. En als die weg dan wordt geblokkeerd, zoals vaak gebeurt, worden we wrokkig en geven we externe factoren de schuld in plaats van zelf de verantwoordelijkheid te nemen. Een deel van ons geeft liever de hoop op dan de risico's van een nieuw bestaan te accepteren. Wie weet immers waartoe we geroepen kunnen worden in dat nieuwe bestaan! Academics worden niet zelden gedreven door een dergelijk 'doodsverlangen', zelfs – en soms juist – de grootste idealisten onder ons. De hardnekkigste weerstand tegen het idee van een beweging kan komen van vernieuwers die op één front verslagen zijn en te zeer vermoeid zijn om een tweede poging te wagen.

Ik ben leraar met hart en ziel en ik voel me niet zo aangetrokken tot de ruwe ordeeloosheid van de maatschappelijke verandering. Ik geef liever les dan dat ik mijn energie gebruik om een beweging op weg te helpen en de klappen te incasseren die daarbij horen. Toch, als ik om het lesgeven geef, moet ik mij niet alleen om mijn leerlingen en mijn vak bekommeren, maar draag ik ook zorg voor de omstandigheden binnen en buiten de klas die van invloed zijn op mijn werk als leraar. Plaatsnemen in de beweging voor onderwijsverandering is een manier om uitdrukking te geven aan deze verantwoordelijkheid.

De vier ontwikkelingsfasen van de beweging kunnen ons helpen om onze plaats te vinden. Sommigen van ons zullen besluiten om een leven te gaan leiden dat niet langer verdeeld is, om ons handelen als leraar af te stemmen op de betekenis die wij aan ons werk hechten. Anderen zullen gelijkgestemden opzoeken en lid worden van een gemeenschap van geestverwanten die onze verandering kan steunen. Sommigen van ons zullen de openbaarheid zoeken met onze overtuigingen, onze visie uitdragen en worden uitgedaagd door de kritiek die we zullen krijgen. Anderen zullen leren dat conventionele beloningen verbleken bij de voldoening die wij ervaren als we leven naar ons beste vermogen.

Als wij onze plek in de beweging vinden, zullen we ontdekken dat er geen wezenlijk conflict is tussen houden van lesgeven en werken aan een onderwijsverandering. Een authentieke beweging is geen machtsspel – het is leren en lesgeven op z'n best. De wereld wordt ons klaslokaal en overal is gelegenheid om les te geven en te leren. Wij hoeven daarvoor slechts als onszelf, met ons ware zelf, in de wereld te staan, met een open hart en geest.

Nu is de cirkel rond en zijn we terug op de plek waar dit boek begon: bij de kracht in ieder van ons die, samen met krachten buiten onszelf, de wereld kan vormgeven in voor- en tegenspoed. De dichter Rumi schreef: 'Als je hier op een ontrouwe manier bij ons bent richt je grote schade aan'.¹³

Het bewijs van deze bewering zien we overal om ons heen, niet in de laatste plaats in het onderwijs: als we ontrouw zijn aan de innerlijke leraar en aan de gemeenschap van waarheid richten we betreurenswaardige schade aan, aan onszelf, onze leerlingen en de belangrijke onderwerpen van de wereld die aan onze kennis zijn toevertrouwd.

Maar Rumi zou zeker beamen dat het omgekeerde evenzeer waar is. Als je hier getrouw bij ons bent, breng je overvloedige zegeningen. Dat weten de generaties leerlingen wier leven ingrijpend is veranderd door mensen die de moed hadden met hart en ziel les te geven – die de moed hadden om les te geven vanuit de meest waarachtige plaatsen in het innerlijke landschap en de wereld, en de moed had-

den om leerlingen uit te nodigen die plaatsen ook in hun eigen leven te ontdekken, te onderzoeken, en in te nemen.

Over de auteur

Parker J. Palmer is schrijver, leraar, en activist. Hij is op onafhankelijke basis bezig met onderwerpen op het gebied van onderwijs, de samenleving, leiderschap, spiritualiteit en maatschappelijke veranderingen. Hij werkte voor een grote verscheidenheid aan instellingen: universiteiten, scholen, maatschappelijke organisaties, religieuze instellingen, corporaties, en stichtingen. Hij is senior medewerker aan de *American Association of Higher Education* (Amerikaanse Vereniging voor hoger onderwijs) en senior adviseur aan het Fetzer Institute. Hij ontwikkelde het Fetzer *Teacher Formation Program for K-12 teachers*, en is de ontwerper van een opleidingsprogramma voor leraren aan het basis- en voortgezet onderwijs (Teacher Formation Program).

Palmer reist rond in de VS en daarbuiten, leidt workshops en retraites en geeft lezingen. Als leraar heeft hij een grote naam opgebouwd. Artikelen over zijn werk zijn verschenen in de *New York Times*, de *Chronicle of Higher Education*, het tijdschrift *Change* en de *Christian Century*; ook hebben CBS-TV en de *Voice of America* aandacht besteed aan zijn werk. De *Danforth Foundation*, de *Lilly Endowment* en het *Fetzer Institute* hebben zijn werk in belangrijke mate financieel ondersteund. In 1993 won hij de nationale prijs van de *Council of Independent Colleges for Outstanding Contributions to Higher Education*, een prijs voor bijzondere bijdragen aan het hoger onderwijs. *The Leadership Project*, een onderzoek naar elfduizend bestuurders en docenten door vier vooraanstaande onderwijsverenigingen, noemde Palmer één de invloedrijkste leiders in het hoger onderwijs.

Voor zijn boeken heeft hij erkenning gekregen in de vorm van vier eredoctoraten, twee *Distinguished Achievement Awards* van de *National Educational Press Association*, vermeldingen als *Critic's Choice* door de tijdschriften *Commonweal* en *Christian Century* en opname van zijn boeken in de selectie van een aantal boekenclubs. Zijn werken zijn in verscheidene talen vertaald. Hij heeft tien gedichten gepubliceerd, ongeveer tachtig essays, en verscheidene veelverkochte boeken, zoals *The Promise of Paradox*, *The Company of Strangers*, *To Know As We Are Known* en *The Active Life*.

Palmer behaalde een B.A. in filosofie en sociologie aan het *Carleton College*, waar hij tot Phi Beta Kappa werd verkozen en een *Danforth Graduate Fellowship* kreeg. Na een jaar op het *Union Theological Seminary*, studeerde hij sociologie aan de *University of California* in Berkeley, waar hij cum laude afstudeerde met een M.A. en een Ph.D.

Hij woont in Madison, Wisconsin, V.S.

Boeken rond 'Leraar met hart en ziel'

Naast de hierboven genoemde boeken hebben Palmer en anderen de laatste jaren een aantal boeken geschreven, die een directe samenhang hebben met het boek *The Courage to Teach*, hierbij in het Nederlands vertaald als 'Leraar met hart en ziel'. We noemen een aantal van deze werken.

- Palmer, P.J., *A Hidden Wholeness, The Journey Toward an Undivided Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 2004.
- *The Courage To Teach & Interview with Parker J. Palmer* door Sam Intrator DVD.

Center for Teacher Formation, 2004. (Te bestellen via de website van Palmer die hieronder wordt genoemd.)

- Intrator, S., *Stories of The Courage to Teach, Honoring the Teacher's Heart*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2004. (Verhalen van leraren).
- Palmer, P.J., *The Courage to Teach: Guide for Reflection and Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. (Studiegids bij het boek *The Courage to Teach*, nuttig bij het bestuderen van het boek en het vertalen van de adviezen naar de eigen lespraktijk).

Verder is als algemene inleiding op spiritualiteit in het onderwijs het hieronder vermelde themanummer van *Educational Leadership* geschikt. In dit nummer heeft Palmer ook een artikel geschreven. Het is een tijdschrift van de ASCD, een vereniging van leraren in de V.S. (www.ascd.org):

- *The Spirit of Education*, *Educational Leadership* (December 1998/January 1999)

De website van Parker Palmer is: www.teacherformation.org. Op deze website is meer informatie over het werk van Palmer te vinden en zijn diverse van zijn artikelen te bestellen.

Noten

Inleiding

- 1 Rainer Maria Rilke, *Die Gedichte 1922 bis 1926* (Paris, Sommer 1925)
(Ach, nicht getrennt sein,/nicht durch so wenig Wandung/vom Sternen-Mafl./Innres,
was ists?/Wenn nicht gesteigerter Himmel,/durchworfen mit Vögeln und tief/von
Winden der Heimkehr.)

Hoofdstuk I

- 1 May Sarton, *Now I become myself, Collected Poems, 1930-1973* (New York: Norton, 1974),
p. 156. Copyright © 1993, 1988, 1984, 1947 May Sarton. Herdrukt met toestemming
van W.W. Norton & Company, Inc.
(Now I become myself. It's taken/ Time, many years and places;/ I have been
dissolved and shaken,/ Worn other people's faces...)
- 2 Mohanda K. Gandhi, *An Autobiography or the Story of My Experiments with Truth*
(Ahmedabad, India: Navajivan Press, 1927)
- 3 Geciteerd in Earl Schwartz, *Chronic Life, Creative Nursing*, Feb 1992, pag. 58.
- 4 Václav Havel, toespraak voor het US Congress, geciteerd in *Time*, 5 maart 1990, pag.
14-15.
- 5 Alice Kaplan, *French Lessons: A Memoir* (Chicago: University of Chicago Press, 1993)
pag. 209.
- 6 Kaplan, *French Lessons*, pag. 210-211.
- 7 Kaplan, *French Lessons*, pag. 216.
- 8 C. Wright Mills, *The Sociological Imagination* (New York: Oxford University Press, 1959).
- 9 Jane Tompkins, *Pedagogy of the Distressed*, *College English*, 1991, 52 (6).
- 10 Florida Scott-Maxwell, *The Measure of My Days* (New York: Penguin Books, 1983), pag.
42.
- 11 Frederick Buechner, *Wishful Thinking: A Seeker's ABC* (San Francisco: Harper, 1993),
pag. 119.

Hoofdstuk II

- 1 William Stafford, *Lit instructor*, in *Travelling Through the Dark* (New York:
HarperCollins, 1962) pag. 77-78. Herdrukt met toestemming van de Erven William
Stafford.
Day after day up there beating my wings/ with all the softness truth requires/ I feel
them shrug whenever I pause:/ they class my voice among tentative things/ And they
credit fact, force, battering / I dance my way toward the family of knowing,/
embracing stray error as a long-lost boy/ and bringing him home with my fluttering.
Every quick feather asserts a just claim;/ it bites like a saw into white pine./ I
communicate right; but explain to the dean -/ well, Right has a long and intricate
name./ And the saying of it is a lonely thing.
- 2 Albert Camus, *Notebooks, 1935 - 1942* (New York: Marlowe, 1996), pag. 13.
- 3 Camus, *Notebooks*, pag. 13-14.

- 4 Nelle Morton, *The Journey is Home* (Boston: Beacon Press, 1985), pag. 55-56.
- 5 Erik H. Erikson, *Identity and the Life Cycle* (New York: Norton, 1964)
- 6 Alfred North Whitehead, *The Aims of Education* (New York: New American Library/Mentor Books, 1961), pag. 13.
- 7 Karl Pearson, *The Grammar of Science* (London: Dent, 1937), pag.11. Met dank aan Mark Schwehn, decaan van het Christ College aan de Universiteit van Valparaiso, die mij op deze bron heeft gewezen.
- 8 Pearson, *The Grammar of Science*, pag. 11.
- 9 Sue V. Roser, *The Gender Equation, Sciences*, Sept-Oct. 1992, pag. 46.
- 10 Evelyn Fox Keller, *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara McClintock* (New York: Freeman, 1983), pag. 198.
- 11 Rosser, *The Gender Equation*, pag. 46.
- 12 Evelyn Fox Keller, *Reflections on Gender and Science* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985), pag. 164.
- 13 Rainer Maria Rilke, *Die Gedichte 1922 bis 1926* (Paris, Sommer 1925)
Ach, nicht getrennt sein
- 14 T.S. Eliot, *Little Gidding*, in *T.S. Eliot: The Complete Poems and Plays, 1909-1950* (Orlando, Fla.: Harcourt Brace, 1958), pag. 145.

Hoofdstuk III

- 1 There is in all visible things/ an invisible fecundity,/ a dimmed light,/ a meek namelessness,/ a hidden wholeness./ This mysterious Unity and Integrity? Is Wisdom, the Mother of all, *Natura naturans*.
Thomas P.McDonnel (ed.) *Haga Sophia*, in *A Thomas Merton Reader* (New York: Doubleday, 1989), pag. 506.
- 2 Veel secondaire bronnen schrijven deze woorden toe aan Bohr (bijvoorbeeld, Avery Dulles, *The Reshaping of Catholicism*, [San Francisco:Harper, 1989], pag. 37) hoewel ik ze in zijn geschriften niet heb kunnen vinden. De authenticiteit van het citaat wordt bevestigd door zijn zoon, Hans Bohr, in een essay met de titel *My Father*:
'Een van de favoriete spreuken van mijn vader ging over het onderscheid tussen de twee soorten waarheid, waarbij een diepe waarheid herkenbaar is aan het feit dat het tegengestelde ook een diepe waarheid is, in tegenstelling tot triviale beweringen waarbij het tegengestelde absurd is.' S. Rozenthal (ed.) *Niels Bohr: His Life and Work as Seen by his Friends and Colleagues* (New York: Wiley, 1967), pag. 328.
- 3 Dietrich Bonhoeffer, *Life Together* (New York: HarperCollins, 1954), pag. 78.
- 4 Robert N. Bellah et al, *Habits of the Heart* (Berkeley: University of California Press, 1985).
- 5 E.F. Schumacher, *Small Is Beautiful: Economics As If People Mattered* (New York: HarperCollins, 1973), pag. 97-98.
- 6 Rainer Maria Rilke, *Brieven aan een jonge dichter*, vertaald door Theodor Duquesnoy. Uitgeverij Balans, 1986, derde druk.
- 7 Florida Scott-Maxwell, *The Measure of My Days* (New York: Penguin Books, 1983), pag. 25.

Hoofdstuk IV

- 1 Noot van de vertalers: De ondertitel van dit hoofdstuk is in het Engels: 'the Grace of Great Things'. Het heeft enige moeite gekost dit te vertalen. Met 'Grace' wordt in essentie genade bedoeld. Wij hebben het vertaald met gift. Bij de vertaling van 'Great Things' hebben we een groot aantal variaties de revue laten passeren: grote dingen, wezenlijke zaken, wat belangrijk voor ons is, enzovoort. Uiteindelijk hebben we gekozen voor belangrijke onderwerpen. De reden daarvoor is dat Palmer zelf op bladzijde 107 van *The Courage to Teach* schrijft: 'By great things, I mean the subjects around which the circle of seekers has always gathered - ...'.
- 2 Mary Oliver, *Wild Geese*, in *Dream Work* (New York: Atlantic Monthly Press, 1986), pag. 14.
- 3 Page Smith, *To Communicate Truth*, *Whole Earth Review*, Summer 1987, pag. 55.
- 4 Benjamin Barber, *The Civic Mission of the University*, in *Higher Education and the Practice of Democratic Politics*, Bernard Murchland (ed.) (Dayton, Ohio: Kettering Foundation, 1991).
- 5 Ian Barbour, *Religion in an Age of Science* (San Francisco: HarperSanFrancisco, 1990), pag. 107.
- 6 Barbour, *Religion in an Age of Science*.
- 7 Gary Zukav, *The Dancing Wu Li Masters* (New York: Morrow, 1979), pag. 94.
- 8 Barbour, *Religion in an Age of Science*, pag. 107.
- 9 Barbour, *Religion in an Age of Science*, pag. 220.
- 10 Barbour, *Religion in an Age of Science*, pag. 221.
- 11 Michael Polanyi, *Personal Knowledge* (Chicago: University of Chicago Press, 1960).
- 12 Richard Gelwick, *Polanyi: An Occasion of Thanks*, *Cross Currents: Religion and Intellectual Life*, 1991, 41, 380-381. Zie ook Richard Gelwick, *The Way of Discovery: An Introduction to the Thought of Michael Polanyi* (New York: Oxford University Press, 1977).
- 13 Evelyn Fox Keller, *A Feeling for the Organism: The Life and Work of Barbara McClintock* (New York: Freeman, 1983), pag. 200.
- 14 'We dance round in a ring and suppose/
But the Secret sits in the middle and knows'.
Robert Frost, *The Secret Sits*, uit *The Poetry of Robert Frost*, Edward Connery Lathem (ed.) (New York: Henry Holt, 1979), pag. 362. Copyright 1942 Robert Frost, © 1970 Lesley Frost Ballantine, © 1969 Henry Holt & Co. Herdrukt met toestemming van Henry Holt and Co., Inc.
- 15 Oliver, *Dream Work*, pag. 14.
- 16 Keller, *A Feeling for the Organism*, pag. 207.
- 17 James Shapiro, University of Chicago, geciteerd in: *Dr. Barbara McClintock, 90, Gene Research Pioneer Dies*, *New York Times*, 4 Sept. 1992, pag. C16.
- 18 Rainer Maria Rilke, *Rodin and Other Prose Pieces* (London: Quartet Books, 1986), pag. 4.
- 19 James D. Watson, *The Double Helix* (New York: Atheneum, 1968)
- 20 Leon Jaroff, *Happy Birthday, Double Helix*, *Time*, 15 maart 1993, pag. 58/59.
- 21 David Denby, *Great Books* (New York: Simon & Schuster, 1996).
- 22 Annie Dillard, *Teaching a Stone to Talk* (New York: HarperCollins, 1982).
- 23 Een rabbi heeft mij dit Chassidische verhaal verteld, ik heb het nooit in druk gezien.
- 24 Rudolf Otto, *The Idea of the Holy* (London: Oxford University Press, 1952)
- 25 Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (New York: Viking Penguin, 1964).
- 26 Sharon Bertsch McGrayne, *Nobel Prize Women in Science* (New York: Carol, 1993), pag. 170.

- 27 Met dank aan Dawna Markova, die zich in theorie en praktijk bezig houdt met dit kennisgebied, voor informatie over het vecht-of-vluchtgedrag, 'zachte ogen' en de beoefening van aikido. Voor meer informatie zie Andy Bryner en Dawna Markova, *An Unused Intelligence* (Berkeley, Calif.: Conari Press, 1996).
- 28 Diane Ackerman, *A Natural History of the Senses* (New York: Vintage Books, 1991), pag. 309.

Hoofdstuk V

- 1 David V. Erdman (ed.) *Auguries of Innocence*, in *The Complete Poetry and Prose of William Blake* (New York: Doubleday Anchor, 1988), pag. 489.
- 2 *Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results from an Experiment, Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1993, 15, 410-419.
- 3 Judith Axler Turner, *Mathematicians Debate Calculus Reform and Better teaching*, *Chronicle of Higher Education*, Jan. 31, 1990, pag. A15.
- 4 'Does Objective Reality Exist, or Is the Universe a Phantasm?' World Wide Web Virtual Library: Sumeria [<http://www.livelinks.com/sumeria/>].
- 5 *Auguries of Innocence* in Erdman, *The Complete Poetry and Prose of William Blake*, pag. 489.
- 6 Conceptformatie is een instructiestrategie. Zie voor een beschrijving van deze strategie: Joyce, B., Weil, M. en Showers, B.: *Models of Teaching*. (Massachusetts: Allynand Bacon, 1992)

Hoofdstuk VI

- 1 T.H. White, *Arthur, Koning voor eens en altijd*, Utrecht: Prismaboeken 1967, pag. 197.
- 2 Noot van de vertalers: Een van de beroemdste romans van Joseph Conrad waarin het kwaad een belangrijke rol speelt. De film *Apocalypse Now* van Francis Ford Coppola was gedeeltelijk op dit boek gebaseerd.
- 3 Noot van de vertalers: In Nederland kennen universiteiten, hogescholen en bepaalde scholen die onder één bestuur vallen zogeheten 'ontwikkel- en onderzoekscentra'. Daarnaast zijn er de landelijke Pedagogische Centra (LPC), de schoolbegeleidingsdiensten en veel particuliere onderwijsbureaus die zich eveneens bezighouden met de ontwikkeling van het lesgeven en leren.
- 4 T.H. White, *Arthur, Koning voor eens en altijd*, pag. 197.

Hoofdstuk VII

- 1 It goes on one at a time./ it starts when you care/ to act, it starts when you do/ it again after they said no./ it starts when you say We/ and know who you mean, and each/ day you mean one more.
Marge Piercy, *The Low Road*, in *The Moon Is Always Female* (New York: Knopf, 1981), pag. 44-45. Copyright © 1980 Marge Piercy. Herdrukt met toestemming van Alfred A. Knopf Inc.
- 2 Myles Horton, *The Long Haul* (New York: Doubleday, 1990), pag. 190.
- 3 Rosa Parks, *Rosa Parks, My story* (New York: Dial Books, 1992), pag. 116.
- 4 Noot van de vertalers: Pogo is een belangrijke stripheld in de V.S.
- 5 Noot van de vertalers: *Robert's Rules of Order* zijn vergaderregels die in 1876 zijn opgesteld door General Henry M. Robert. Hij wilde de vergaderregels van het

- Amerikaanse *Congress* beschikbaar stellen voor de Amerikaanse burger. Van de in 1915 herziene versie van het boek zijn een half miljoen exemplaren verkocht.
- 6 Parks, *Rosa Parks*, pag. 116.
 - 7 Noot van de vertalers: Er zijn in Nederland veel vakverenigingen die te maken hebben met onderwijs. Zoek bijvoorbeeld in Google onder 'vakvereniging', 'wetenschappelijke vakvereniging', 'vakvereniging in het onderwijs' of 'vakvereniging VO'. Het laatste verwijst onder andere naar de website <http://www.platformvvvo.nl/vvvo/indexvvvo.html>; waar doorklikmogelijkheden naar een groot aantal verenigingen te vinden zijn (klik op de onderwijslinks). Een aantal van deze verenigingen zullen zich manifesteren op de manier die Palmer bedoelt. Andere zullen zich vooral opstellen als belangenbehartiger, iets wat minder aansluit bij Palmers ideeën.
 - 8 Noot van de vertalers: De 'Grote Zes' zijn de zes grootste accountancy firma's in de V.S. Op dit moment zijn er door fusie nog vijf.
 - 9 Jean C. Wyer, *Accounting Education: Change Where You Might Least Expect It, Change*, Jan.-Feb. 1993, pag. 15-17.
 - 10 Wyer, *Accounting Education*, pag. 15.
 - 11 Piercy, *The Moon is Always Female*, pag. 44/45.
 - 12 Persoonlijke mededeling van Brother Patrick Hart, secretaris van Thomas Merton.
 - 13 If you are tere unforthfully with us, / you're causing terrible damage. Rumi, *Say Yes Quickly*, in *Open Secret: Versions of Rumi*, Coleman Brooks (vertaler). (Brattleboro, Vt.: Threshold Books, 1984), pag. 27.

Register

- Aandacht, volledige, 130
Ackerman, D., 98
Afhankelijkheid, onderlinge: van leraren en leerlingen, 28, 117-119
Aikido, 'zachte ogen', 98
Ambachtelijkheid in het onderwijs, 21
American Association of Higher Education, 148
Angst: academische cultuur van, 37-56, 122; anatomie van, 37-41; en objectivisme, 49-54; in het hart van de leraar, 46-49; overstijgen van 54-56, 136; positieve functie van, 40; voor leerlingen, 17, 19, 38-39, 41-46; voor stilte, 45-46, 75
Arendt, H., 96
Association for General and Liberal Studies, 148
Autoriteit, 112, 125, 140, 149; de macht van, 35

Barber, B., 81
Barbour, I., 85
Bellah, R.N., 62
Beloningen: alternatieve 152-155; en een onverdeeld leven, 142-146
Biologie, gemeenschappelijkheid in, 84, 93
Blake, W., 99, 105
Bohm, D., 85
Bohr, N., 58
Bonhoeffer, D., 60
Buber, M., 22
Buechner, F., 33
Burgerrechtenbeweging, 141, 143-147
Bush, G.H.W., 51

Camus, A., 40
College, lezingen: intellectueel drama in, 115-116
Conceptformatie en ras, 110-111
Copernicus, N., 82
Crick, F., 94
Davies, P., 85
Denby, D., 95
Dillard, A., 95
Docent. Zie leraar
Drama, in colleges, 105, 115-116
Durkheim, E., 116

Eliot, T.S., 55
En-en denken, en diepe waarheden, 58, 59, 140
Erikson, E.H., 47-48
Evalueren: van leren, 82-83, 117; van lesgeven, 122-123, 135

Freud, S., 12, 51
Frost, R., 91, 103

Galileï, G., 82
Gandhi, M.K., 22
Gelwick, R., 86
Gemeenschap/leergemeenschap: aspecten van, 79-137; beelden van, 79-83; cruciale momenten, 124-125; en de gift van belangrijke onderwerpen, 93-96; excuses en toestemming in, 133-134; geschiedenis van het denken, 115-116; geestverwanten, 146-148; en het heilige, 96-98; individuele leerling in, 102, 109, 113, 127; kennen in, 79-98; leiderschap in, 132-137; leren in, 106-109, 109-112, 121, 137; lesgeven in, 99-119; marketing model, 82-83; modellen van, 80-83; normen voor, 89-91; politiek model, 81-82; therapeutisch model, 80-81; varianten en struikelblokken, 115-119; van waarheid, 85, 88-93, 94, 96, 99-109, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 127, 130, 136, 154; en werkelijkheid, 83-87
Generativiteit, en stagnatie, 47-48
Gesprekken: met collega's, 121-137; over evalueren van het lesgeven, 122-123; grondregels voor, 128-132; leiderschap bij, 132-137; onderwerpen voor, 124-128; en ontwikkeling van gemeenschappen, 139-142; taal voor, 146-147

- Hart van de leraar: angst in, 46–49; beloningen van, 152–155; concept van, 18–19; van hoop, 139–155; identiteit en integriteit, 17–35; de spanning van de tegenpolen in de hand houden door, 74–77; verliezen van, 22–26; als weefgetouw, 18
- Havel, V., 25
- Heelheid, verborgen en paradox, 57–77
- Hegel, G.W.F., 116
- Heilige, het: en gemeenschap, 96–98; omschrijving, 96
- Highlander Folk School, 143
- Hologram 85, 104
- Hoop: blokkades, wanhoop en hoop, 139–142; hoopvol hart, 139–155
- Horton, M., 143
- Identiteit en integriteit: aspecten van, 17–35; angst voor verlies van, 39–40; en belangrijke onderwerpen, 93–96; concepten van, 20; kwaliteiten van, 63–66; en leraar in jezelf, 32–35, 131; en leraren die inspireerden, 26–29; en lesgeven voorbij techniek, 17–20; en metaforen, 127; en de moed verliezen, 22–26; en een onverdeelde leven, 79, 142–145, 146, 148, 153; en vakgebieden, 29–32;
- Innerlijke dialoog, 34, 114
- Intimiteit en gemeenschap, 80–81
- Irak, en Golfoorlog, 51
- Kader, plaatsen in, 72, 112, 114
- Kaplan, A., 29, 30
- Keller, E.F., 53
- Kennen/kennisverwerving: angst creërende manier van, 49–54, 58; in (leer)gemeenschap, 79–98, 86; lijfelijk, 86; onbewust, 86; relationele manier van kennen, 52–54
- King, M.L., 143, 146
- Leergemeenschap. Zie gemeenschap
- Leerling/student: angst van, 38, 40, 41–46; angst voor, 39–39, 41–46; diagnostice- ren, 42–43; ethiek van, 107–108; gesprekken over les geven met, 135–136; innerlijk leven van, 19, 23–24; margina- lisatie van, 44–46; onderlinge afhanke- lijkheid met leraar van, 28, 117–119
- Leiderschap: in excuus geven en toestem- ming verlenen, 132–136; als leraar, 136–137
- Leraar: angst van, 46–49, 37–39; betrokken- heid van, 145, 154–155; ethiek van, 103–105; en generativiteit, 47–48; het hart van, 17–35; als schaaпsherders- hond, 126–128; en innerlijk zelf, 12–14, 32–35; kwetsbaarheid van, 18, 22–24, 38, 51, 65, 73, 97, 128, 146–147; als luiste- raars, 44–46, 114–115, 131–132; die de moed verliezen, 22–26; en onderlinge afhankelijkheid met leerlingen, 28, 117–119; en risico vermijden, 39–40, 123–124; en stagnatie, 47; terug naar het hart van het lesgeven, 134–137; die toe- stemming krijgen, 134–136; wie we zijn als, 5, 11–16, 19, 20, 25–26, 28, 32, 35, 46–47, 63, 65, 66, 79, 93, 95, 124–128
- Leraren die ons inspireerden/voorbeeld (leraren), 26–29, 115–116, 124, 143–145
- Leren: aandacht op, 15; evalueren van, 82–83; door gemeenschappelijk onder- zoek, 104–105; onderwerpgericht, 100–103; in een onderwijsgemeenschap, 121–137; ruimte voor, 112–115
- Lesgeven: benadering in lesgeven en leren, 11–15; en confrontaties, 39–40; consu- lent voor, 135; gesprekken met colle- ga's, 121–137; cruciale momenten, 124–128; evalueren van, 122–123; vanuit een hoopvol hart, 139–155; als gastvrij- heid, 48–49; identiteit en integriteit bij, 17–35; als een laserstraal, 105; in maat- schappelijk onderzoek, 109–112; aan een medische faculteit, 106–109; metafo- ren en beelden bij, 126–128; vanuit de microkosmos, 103–106; moeilijkheden van, 11–12; en open ruimte, 112–115; pa- radoxen bij, 57–77; omschrijving van, 79–80; onderwerpgericht, 99–103; en studiecetra, 134, 147–148; en techniek, 12, 13, 17–19, 28, 35, 118; en verbinding, 18–19, 35; en verenigingen, 148
- Lijden, paradox van, 75–77
- Linnaeus, C., 89

- Maatschappelijk onderzoek: lesgeven vanuit de microkosmos, 109-112
- Maatschappelijke bewegingen: beloningen in, 152-155; fascistische, 148-149; en de gemeenschap van geestverwanten, 146-148; en verzet als bron van inspiratie, 139-141; en een onverdeeld leven, 142-146; in de openbaarheid treden van, 148-152; ontwikkelingsfasen van, 141-155; paradox van organisaties en, 140-142
- Marx, K., 115, 116
- McClintock, B., 52, 53, 90, 92, 97
- McMaster University, geneeskunde aan de, 106-109
- Medische faculteit: lesgeven vanuit de microkosmos, 106-109
- Melville, H., 95
- Merton, T., 57, 152
- Microkosmos: lesgeven vanuit de, 103-106; in maatschappelijk onderzoek, 109-112; aan de medische faculteit, 106-109; ruimte geven aan het onderwerp, 103-104, 112-115
- Mills, C.W., 30-31
- Morton, N., 46
- National Association for the Advancement of Colored People, 143
- Natuurkunde, metaforen van gemeenschap in, 84-85
- Newton, I., 85
- Objectivisme: en angst, 49-54; en leraarge-richt lesgeven, 102; de macht van, 23-24; en waarheid, 87-89
- Of-of denken, problemen van, 58-59, 61, 100, 140
- Oliver, M., 79, 92
- Onderwerp: centraal staan van, 88-92, 99-119; als derde element in onderwijs, 99-103; en ook ruimte, 103-105; gift van belangrijk, 93-96; identiteit en integriteit van, 29-32; innerlijke logica van, 104-105; relatie aangaan met, 89-90;
- Onderwijs: in afzondering, 121-124, 146-148; leiderschap in, 132-137; onderwerpgericht, 99-119; onderwijsverandering, 139-155; opdracht van, 93, 136 (zie ook: gemeenschap → waarheid); paradoxen van, 66-69; politiek model van, 81-82; respect, 96-97; en een verdeeld leven, 37-56; visie op, 87, 139, 140, 141, 145-148, 151, 154
- Onderwijsverandering: en angst, 37-41; als maatschappelijke beweging 139-142, 142-155
- Organisaties: gedachtegang veranderen in, 152-153; en onderwijsverandering, 150-152; paradox van bewegingen en, 140-142; spiritueel afscheid van, 142-143
- Otto, R., 96
- Paradox: aspecten van, 57-77; concepten van, 58-59, 66-67; van gemeenschap en individu, 60, 61-63, 68, 72, 121-124, 129; van onze grenzen en mogelijkheden, 61-66; als een manier van denken, 57-59; en onderscheid, 59-61; onderwijskundig ontwerp, 66-74; van organisaties en bewegingen, 140-142; spanning in de hand houden van, 74-77;
- Parks, R., 143-145, 146
- Passie: voor het lesgeven, 22, 116, 136, 145; voor het vak, 102-103, 116
- Pearson, K., 51, 52
- Piercy, M., 139, 151
- Plato, 81
- Pogo-principe, 144
- Polanyi, M., 86
- Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 148
- Quakergemeenschap, 129
- Ras: en angst, 40, 81; en burgerrechtenbeweging, 143-145, 153; en conceptformatie in maatschappelijk onderzoek, 109-112, 113, 114
- Relativisme, leerling-gericht, 91-95, 102
- Rilke, R.M., 11, 14, 54, 55, 75, 76, 93
- Roeping, 15, 22, 27, 32-33, 35, 145
- Roosevelt, E., 143
- Ruimte: met afzondering én gemeenschappelijkheid, 67, 68-69, 72-73; als gastvrij én geladen, 66, 67-68, 70-71; open én begrensd, 66, 67, 70; paradoxen van,

- 66-74; stilte én spreken in, 67, 69, 73; vaardig handelen in, 112-115; bij het verhelderingscomité, 129-132; waarin stem leerling én stem groep, 66, 68, 71-72; met kleine én grote verhalen, 67, 68, 72
- Rumi, 154
- Salomo, 12, 75
- Sarton, M., 17
- Schumacher, E.F., 74-75
- Scott-Maxwell, F., 32, 76
- Shapiro, J., 97
- Sociale beweging. Zie beweging
- Sociologische verbeelding, 30-31
- Socrates, 18, 84, 91
- Spiegelen in gesprekken, 131
- Spiritueel: afscheid, 142-143; beloning en organisaties, 152-154; tradities en angst 54-55; zoektocht 13-14
- Stafford, W., 37
- Stapp, H., 85
- Stilte: angst voor, 45-46, 75; en innerlijke leeraar, 34; ruimte om te leren en, 67, 69, 71, 73, 110-111, 130
- Student. Zie leerling
- Subjectiviteit: bij het kennen, 50-51; vooroordeel tegen, 23-24; en objectivisme, 28, 88, 102
- Tennyson, A., 84
- Tompkins, J., 32
- Total Quality Management, 82
- Troeltsch, E., 116
- Tsjecho Slowakije, Fluwelen Revolutie in, 25, 38
- Vakgebied. Zie onderwerp, identiteit en integriteit
- Vakmanschap in lesgeven, 20-22
- Verassing, reactie op, 67, 97-98
- Verbondenheid/verbinding: bereiken van, 37-41; en leren, 108-109; en lesgeven, 14, 32, 49, 55, 86-87, 99, 117, 119; als manier van kennen, 51-54
- Verenigingen en onderwijsveranderingen, 148-149
- Verhelderingscomité, voor gesprekken over lesgeven, 129-132
- Verscheidenheid en angst, 39-40
- Vertrouwelijkheid in gesprekken, 132
- Vietnam, oorlog in, 51
- Voorbeeldleraren. Zie: leraren die ons inspireerden
- Vragen stellen: eerlijk en open, 130-131; vaardigheid in het stellen van, 113-114
- Vrouwenbeweging/vrouwenemancipatie, 141
- Waarheid: concept van, 87-90; in een leer-gemeenschap, 79-80; gemeenschap van, 85, 93, 94, 96, 99, 100, 103, 104, 154; gemeenschap van op de medische faculteit, 106-109; gemeenschap van in maatschappelijk onderzoek, 109-112; verhelderingscomité als gemeenschap van, 129-132; leiding geven in de gemeenschap van, 136-137; model van gemeenschap van, 88-92; omschrijving van, 90; als non-lineair proces, 114-115; en werkelijkheid, 83-86; Zwaard der, 113-114
- Watson, J.D., 94
- Weber, M., 116
- Werkelijkheid en gemeenschap, 83-87
- White, T.H., 121, 136
- Whitehead, A.N., 50
- Zelf/leven: onze beperkingen en mogelijkheden, 61-66; doden van, 51-53; onverdeelde, 21-22, 25-26, 142-145; verdeelde, 76-77
- Zukav, G.