

Prof. dr. Jan Terwel
Emeritus hoogleraar Onderwijspedagogiek
Afdeling Onderwijspedagogiek, VU-Amsterdam

Lezing in verkorte vorm uitgesproken en met dia's toegelicht op 4 maart 2020,
voor het NIVOZ, Theater Maitland, De Horst, Driebergen.

Zien en gezien worden: over het belang van de pedagogische ontmoeting.

*In dit leven heeft vervolmaking van het verstand en de rede dus het grootst
mogelijke nut. Slechts hierin bestaat het grootste geluk of de gelukzaligheid van de
mens, (...).* Spinoza (1632- 1677) *Ethica*, 2002, blz. 449, Amsterdam: Prometheus,

Goedenavond allemaal,

Welkom, wat mooi dat u vanavond met zovelen bent gekomen, ondanks het virus.

Heeft u terugkijkend op uw levensloop, weleens de ervaring gehad waarvan u later
zei: toen heb ik het licht gezien, dat was een doorbraak, toen viel het kwartje, toen
heb ik de knop omgedraaid? Misschien was dat het gevolg van een ontmoeting.

Graag zou ik met u van gedachten wisselen over het belang van de *pedagogische
ontmoeting*, in het bijzonder voor het leren denken en het toekomstperspectief van
de leerling.

Vandaag mag ik hier staan, maar het onderzoek waarover het gaat, is samen met
Danielle van de Koot-Dees en Rosa Rodrigues uitgevoerd. Zij zijn hier vanavond
ook aanwezig (1).

We kunnen spreken van een ontmoeting als een mens met een werkelijkheid
samenkomt en daaruit iets van betekenis ontstaat. Die andere werkelijkheid kan
bijvoorbeeld zijn: een ander mens, een kunstwerk, een verhaal, een beleving in de
natuur, een nieuw inzicht of toekomstperspectief. Het gaat om een ervaring die in
vrijheid plaatsvindt. Het is de mens zelf die betekenis geeft aan die gebeurtenis.

Dan kan men in terugblik zeggen: in die ontmoeting werd iets onthuld en ontdekte ik iets over mijzelf of over de wereld. Dat gaf een wending in mijn denken of in mijn toekomstperspectief.

Het NIVOZ heeft mij gevraagd ook in te gaan op de vraag: ‘Waartoe word je leraar?’ Die vraag wil ik vanavond met u globaal verkennen en wat dieper ingaan op de pedagogische ontmoeting. Maar in plaats van u voor te schrijven wat u zou moeten doen, gaan we vooral *luisteren naar wat jongeren* te zeggen hebben. Hoe zij hun leraren en hun onderwijs ervaren. Uit hun verhalen blijkt hoe belangrijk *ontmoetingen* met leraren zijn voor hun ontwikkeling en loopbaan. Want in de ontmoeting kunnen leerlingen zich bewust worden van reeds aanwezige *resources*, bij zichzelf of in de fysieke en sociale omgeving. De aanwezigheid van resources is een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor ontwikkeling. Het gaat om de *herkenning, ontwikkeling en mobilisering van resources* en hoe *de ontmoeting* daaraan kan bijdragen. In meer alledaagse woorden kan het bijvoorbeeld gaan om de bewustwording van een sluimerend verlangen of de ontdekking van een talent.

Wij geven leerlingen een stem met ons onderzoek: ‘Die leraar deed echt moeite voor mij’, ‘Toen heb ik het licht gezien’, ‘Hij wilde het wel drie keer uitleggen’, ‘Jij kunt het’ of ‘Twee leraren die haalden me gewoon neer’. Deze jongeren vertellen ook hoe hoogopgeleide ouders hun kansen grijpen terwijl de rest achter het net vist: Yasmina zegt: ‘Omdat haar moeder heel erg mondig was en die kwam elke keer op gesprekken en die haalde de coördinator over’.

Deze kleine verhalen van de leerlingen proberen we in het licht van de grote verhalen over schoolloopbanen te bezien. Daarbij hanteren we verschillende theoretische perspectieven. Mijn inspiratiebronnen zijn o.a. John Dewey (1933), Robert Putnam (2015), Uriel Foa (1993), Charles Tilly (1998) en Daniel Pennac (2009). Voor het thema ontmoeting ben ik vooral geïnspireerd door het bijzondere boekje ‘Begegnung und Bildung’ van Romano Guardini & Otto Friedrich Bollnow (1962).

Uw leerlingen hebben u nodig om gezien te worden. En een ontmoeting of opmerking van u kan iets in gang zetten waarvan u de gevolgen niet kunt overzien. Want leerlingen hebben hun eigen gedachten en zij komen later in een wereld waar wij nooit kunnen komen. Niemand kan voorspellen hoe de wereld er over 10 à 20

jaar uitziet. De online identiteit van jongeren wordt steeds belangrijker en moet dus gekend worden door leraren en pedagogen. Zo dromen veel jongeren om beroemd te worden op internet als BN'er, influencer, rapper, zanger, acteur of musicus.

Op internet en in school zijn er adaptieve programma's die inspelen op verschillen tussen leerlingen. Zou de leraar overbodig worden? Nee, met de opkomst van adaptieve software zal de behoefte aan ontmoeting met een echte, fysieke leraar blijven. Een echte leraar ziet meer, juist als het gaat om het ontdekken van potenties bij de leerling. Het complexe werk van de leraar is nog lang niet te programmeren. Ook de mogelijkheid van leerlingen om van en met elkaar te leren zou hiermee verloren gaan. Wellicht gaat de taak van de leraar veranderen maar het belang van de pedagogische relatie en ontmoeting blijft groot (2).

Mijn betoog is in vijf delen opgebouwd. Eerst geef ik enkele voorbeelden van ontmoetingen. Daarna ga ik in op de vraag: waartoe word je leraar? Dan volgt in stap drie een nadere verkenning van het begrip ontmoeting vanuit een meer theoretisch perspectief. Het vierde deel gaat over ons empirisch onderzoek naar schoolloopbanen en de rol van ontmoetingen voor het denken en het toekomstperspectief van de leerlingen. In deel vijf bespreek ik de implicaties voor theorie en praktijk. Ik sluit mijn rede af met enkele slotopmerkingen en een dankwoord.

DEEL I: VOORBEELDEN VAN ONTMOETINGEN

Mijn hart kreeg nieuw leven

Beslissende momenten in de levensloop zijn vaak niet te plannen of te voorspellen. We beginnen met een eigen ervaring met een Somalische vluchteling die als jongeman naar ons land is gevlucht. Qadir heeft in de jaren negentig van de vorige eeuw in Nederland asiel aangevraagd. Hij is alweer vele jaren in het bezit van een Nederlands paspoort. Qadir heeft in Nederland gestudeerd aan de opleiding voor leraren bij het technisch beroepsonderwijs. Ook heeft hij enige tijd Onderwijskunde gestudeerd. In het kader van Vluchtelingenwerk, heb ik Qadir vele jaren mogen begeleiden op het gebied van de Nederlandse taal en de onderwijskunde. Hij heeft een dubbele onderwijsbevoegdheid: werktuigbouwkunde en mechanische techniek. Hij is er niet in geslaagd een aanstelling als leraar te verwerven en heeft vele jaren als 'technisch facilitair medewerker' (schoonmaker) gewerkt in Nederland, meestal

in politiebureaus. Qadir is een gelovige moslim en een trouwe deelnemer in de moskee. Hij nam uitgesproken standpunten in over Salman Rushdie en Ayaan Hirsi Ali. Rushdie moest dood, want de Imam had het zelf gezegd. En Ayaan zou sterven omdat zij zich los had gemaakt van haar islamitische wortels en de profeet had beledigd. Hij gebruikte het beeld van een kikker die aan land is gekropen en tenslotte sterft van de droogte.

Toen Qadir op de gang van het politiebureau aan het werk was, kwam Ayaan binnen. Ze werd omringd door een groep mannen (waarschijnlijk bodyguards). Qadir groette haar en vroeg in het Somalisch, ‘Hoe gaat het met jou?’ Zonder te groeten stormde ze hem voorbij. Qadir dacht dat zij op hem neerkeek en was diep teleurgesteld. Maar toen Ayaan terugkwam en met hem in gesprek ging, kantelde dit beeld. Ze bleef staan en verontschuldigde zich tegenover Qadir. Ze zei dat ze hem niet had gegroet omdat ze veel te laat was voor de vergadering. Vervolgens vroeg ze: ‘Jij komt ook uit Somalië hè?’ En er ontstond een gesprek. Later vertelde Qadir dat Ayaan zo aardig en respectvol met hem had gesproken. Ze vroeg hoe het met hem ging hier in Nederland. Tijdens het gesprek werd ook duidelijk dat Ayaan en Qadir tot dezelfde stam behoren. Deze ontmoeting bracht een grote verandering bij Qadir te wege. Zijn kritiek op Ayaan verdween en hij sprak nadien alleen vol bewondering over haar. Dat is de kracht van een persoonlijke ontmoeting. Mogelijk heeft deze ontmoeting ook een bredere ontwikkeling in het denken van Qadir in gang gezet. Misschien is hier wel een vuurtje ontstoken dat doorgaat, ook nu hij in het buitenland een nieuw leven heeft opgebouwd.

De ontmoeting met Ayaan heeft een grote verandering bij Qadir teweeg gebracht. Qadir zegt nu in terugblik: “Mijn hart kreeg nieuw leven. Ik kreeg nieuwe energie door de ontmoeting met haar.”

Op de ambachtsschool

Ik neem u even mee naar het jaar 1954. Ik was 13 jaar en zat op de ambachtsschool in Zutphen en volgde de opleiding tot huisschilder.

We kregen op die ambachtsschool ook het vak ‘Vaktekenen’ bij meneer Van Aartsen. In mijn herinnering was hij een onopvallende, bescheiden man. Terwijl ik bezig was met het tekenen van de uitslag van een kubus, kwam hij naast mij staan

aan de tekentafel. Hij sprak zijn waardering uit voor mijn tekening en vervolgens zei hij iets dat mijn leven zou veranderen. Hij zei: ‘Weet jij wel dat je in de avonduren een opleiding voor leraar kunt volgen?’. Ik weet nog goed wat ik dacht: Ik? Huh? Ik was perplex en bleef sprakeloos achter. Die verbazing lag niet zozeer in de feitelijke mededeling, maar dat hij in mij een potentiële leraar zag. Meneer van Aartsen heeft mij ‘gezien’ en gaf mij een perspectief. Hij opende een raam dat uitzicht bood op een nieuwe toekomst. Hij heeft niet alleen mij gezien, maar hij liet ook mij zien. En dat was niet bepaald het pad dat mijn vader voor mij had uitgestippeld

Daarvóór en daarna heb ik nog verschillende keren zulke ontmoetingen met leraren meegemaakt. Vaak waren het gebeurtenissen ‘en marge’ van het gewone lesgeven of zelfs helemaal daarbuiten. De namen van die leraren ken ik nu nog steeds. Hun opmerkingen zijn letterlijk in mijn hoofd opgeslagen. Al deze mensen zijn van onschatbare waarde voor mijn loopbaan geweest. Bij die ontmoetingen werden ramen opengezet die uitzicht boden op nieuwe toekomst. Sleutelwoorden bij die *ontmoetingen* waren verrassing, verbazing, verwondering, vrijheid, belangeloosheid, ontroering, perspectief en hoop!

Video Ali B. Hoe hij zijn resources ontdekte dankzij juf Mirjam

Ali B. vertelt hoe hij zijn talent voor het ‘rappen’ ontdekte in groep zeven. Juf Mirjam viel één dag in. Door die ene dag heeft zij meer voor mij betekend dan al die andere leraren. Ik deed een moeilijke rap in één keer goed. Ik was niet sterk, ik was niet goed, het gymnasium was niet voor mij weggelegd. Maar vanaf dat moment kreeg ik een andere positie in de klas. Ik stond graag in het middelpunt. Ik was de King. Dat was kansen grijpen. <https://www.youtube.com/watch?v=nG5rL8arBmw>

DEEL II: WAARTOE WORD JE LERAAR?

Een eerste verkenning.

Op de webpagina van het NIVOZ is voor mijn bijdrage de volgende vraag geformuleerd: ‘Waar toe word je leraar?’. Ik heb nogal geworsteld met die

normatieve vraag. De oude pedagogen zoals Bavinck en Waterink hadden daar minder moeite mee. De vraag waartoe leraren op aarde zijn, veronderstelt eigenlijk een andere vraag: ‘Waartoe is er onderwijs?’ Er zijn vier maatschappelijke functies van het onderwijs. De kwalificatiefunctie, de socialiseringsfunctie, de selectie- en allocatiefunctie, en de custodiale functie.

Wij leraren vragen ons allemaal weleens af ben ik slechts een radertje in de haperende sorteermachine die onderwijs heet? De ongelijkheid in de samenleving neemt toe en de school volgt dat patroon. Kijk maar eens in de grote steden naar de leerlingen in het (zwarte)vmbo en die van het (witte)gymnasium. Het kan ook geen kwaad om eens naar de Verenigde Staten te kijken, alles wat daar gebeurt, komt bij ons 10 of 20 jaar later. Denk aan de (jonge-) daklozen, de huizenprijzen, de flexibilisering van de arbeid, de bulshitbanen, de tweedeling tussen hoog- en laagopgeleiden, het privé-onderwijs en het schaduw onderwijs. Ook is te denken aan de risico’s en de verleidingen in de leefwereld van de jongeren. Vooral de jongeren van laagopgeleide ouders zijn kwetsbaar. En uit onderzoek blijkt dat het ideaal van gelijke kansen en opwaartse mobiliteit verder weg is dan 50 jaar geleden. Volgens het meritocratisch ideaal dienen talent en deskundigheid de criteria te zijn bij selectie en toewijzing van posities. Geld kan een gevaar zijn voor de meritocratie. Rijke en hoogopgeleide ouders grijpen hun kansen en de rest vist achter het net (vgl. Meijnen, 2005; Terwel, 2006; Putnam, 2015; Reeves, 2017; Rury & Tyler Rife, 2018; Terwel, Van de Koot-Dees, 2018; Elfers, 2018).

Pedagogen spreken doorgaans liever over *persoonsvorming* dan over *selectie en allocatie*. Niemand betwist het belang van persoonsvorming, maar intussen schudt de sorteermachine gewoon door. Het sorteren van leerlingen op de leeftijd van 12 jaar staat op gespannen voet met het meritocratisch ideaal (Meijnen, 2005). Het zijn vooral de onderwijssociologen die ons wijzen op de structurele oorzaken van de ‘duurzame ongelijkheid’ in het onderwijs. Zij gebruiken het begrip ‘*opportunity hoarding*’ ter aanduiding van de vele vormen van ‘kansen hamsteren’, ‘resources toeëigenen’ en ‘uitsluiting’ in onderwijs en samenleving. Naast de vroege selectie, is te denken aan de tweedeling in het onderwijssysteem, ‘de witte vlucht’, ‘het schaduwonderwijs’ en de privéscholen. Het gaat daarbij om rijke en hoogopgeleide ouders die het beste voor hun kinderen zoeken bij de keuze van vrienden, huizen, buurten, scholen en universiteiten. Dit kan zo ver gaan dat puissant rijke ouders in de verenigde Staten via donaties een plaats ‘kopen’ aan de

universiteit voor hun zoon of dochter. Daarmee worden de kansen ingeperkt van kinderen uit lagere sociale milieus en zo komt het domme neefje van de bankdirecteur op het pluche (vgl. Tilly, 1998; Reeves, 2017; Rury & Tyler Rife, 2018).

Gelukkig is er meer! We zijn niet machteloos tegenover deze ontwikkeling die als een losgebroken tijger over ons lijkt te komen. U bent veel belangrijker dan u misschien wel denkt.

Zelfstandig denken als ideaal

We kunnen de vraag 'Waartoe word je leraar?', ook vanuit een meer persoonlijk gezichtspunt benaderen. Dan zou een leraar kunnen zeggen, ik vind het fijn om met jongeren te werken, iets uit te leggen, op te treden of leiding te geven. Soms noemen leraren: onwetendheid bestrijden, kennis overdragen, ongelijkheid tegen gaan of politieke bewustwording. Anderen zullen zeggen: toegang verlenen tot de cultuur, inleiden in arbeidsmarkt of de globale markteconomie. Ook zijn er leraren die hun leerlingen willen begeleiden bij hun zoektocht naar een eigen weg en een betekenisvol leven. Of men zegt: ik wil leerlingen gelukkig maken. Nog weer anderen zeggen: taal en rekenen zijn belangrijk, maar uiteindelijk gaat het er om dat je God leert kennen.

Op de maatschappelijke functies van het onderwijs, persoonlijke motieven en normatieve denkbeelden waartoe een leraar op aarde is ga ik vanavond niet in abstracto in.

Ik zal proberen die vraag te benaderen vanuit ons onderzoek naar de levensloop van jongeren van 10-28 jaar (Terwel, Van de Koot-Dees & Rodrigues, 2018).

Uiteindelijk moet iedere leraar die vraag voor zichzelf beantwoorden, dat kan een onderzoeker niet voor u doen. Toch is er misschien wel een richting aan te geven die voor veel leraren zou kunnen gelden.

Persoonlijk spreekt het me aan om alle leerlingen te begeleiden in hun zoektocht naar rationaliteit en hen te ondersteunen bij het leren zelfstandig en kritisch te denken.

Goed denken is *reflectief denken* waarbij een geloofwaardige conclusie wordt getrokken op basis van een ordelijk, systematisch denkproces (Dewey, 1933). Ook reken ik daartoe het in discussie met anderen kunnen ontwikkelen van nieuwe ideeën en alternatieve oplossingen. Het gaat om het ontwikkelen van het *onderscheidingsvermogen* tussen feiten en meningen, wetenschap en geloof, kennis en vooroordelen. Als het onderscheidingsvermogen ontbreekt is men ontvankelijk voor nepnieuws en de valse beloften van populistten, charlatans, kwakzalvers en gebedsgenezers. Kortgezegd, onderwijs dient *onwetendheid te bestrijden*. Daarmee komen we bij de vraag hoe dit alles bereikt kan worden.

Ik heb jarenlang onderzoek gedaan naar samenwerkend leren bij wiskunde voor leerlingen van 10-16 jaar (vgl. Terwel, Van Oers, Van Dijk, & Van den Eeden (2009); Vincent-Langcrin, 2019). Die ervaring bij wiskunde heeft mij geleerd dat leren denken niet in het luchtledige plaatsvindt. Vakinhoudelijke kennis is essentieel voor zelfstandig denken, denk bijvoorbeeld aan wiskunde, geschiedenis, biologie, talen, sociologie, filosofie en creatieve vakken. Je kunt ook leren met techniek en zelfs ‘leren denken met de handen’. Zelfstandig denken impliceert ook zelfkennis en inzicht in de ander en de wereld om mij heen. *Bewustwording en verbeelding* zijn daarbij ook belangrijk bijvoorbeeld om je een andere, betere wereld voor te stellen.

Wellicht ten overvloede merk ik op dat leraren en leerlingen niet alleen denkende wezens zijn. Gevoelens, zoals plezier, verwondering, onzekerheid, liefde, haat, verdriet en angst liggen aan de basis van ons denken en doen. Denken is een menselijke activiteit waarbij de hele persoon betrokken is. En we kunnen elkaar pas echt begrijpen in de ontmoeting van mens tot mens. We moeten onszelf kennen en ons kunnen verplaatsen in het perspectief van de leerling. Dan zullen we ook ontdekken dat *zelfvertrouwen bij de leerling* een voorwaarde is voor zelfstandig leren denken. Als u vanuit die gedachte met mij wilt gaan, hebben we een vertrekpunt voor een nadere verkenning.

Zelfstandig, kritisch denken en reflecteren is misschien wel dé hoofdpoging van onderwijs. U bent daar elke dag mee bezig als u bijvoorbeeld kinderen leert lezen, lessen geeft in de wiskunde, geschiedenis, techniek of een vreemde taal. Zo ontwikkelen leerlingen hun talenten, wij noemen die ook wel dat ‘hulpbronnen’ of ‘resources’. Dat ‘gewone’, systematische onderwijzen is het planbare, curriculaire

deel van het onderwijsleerproces. Maar soms kan die ontwikkeling met een sprong vooruitgaan, bijvoorbeeld door een opmerking of ontmoeting. We komen daar straks op terug.

De prijs van onwetendheid

Het belang van zelfstandig denken kunnen we gemakkelijke inzien als we het tegenover *onwetendheid* stellen. Onwetendheid geeft ons een gevoel schaamte, uitsluiting en machteloosheid. Denk bijvoorbeeld aan mensen die lezen noch schrijven kunnen. Ik moet ook altijd terugdenken aan mijn ‘tamme’ kraai, met gedeeltelijk geknipte broekpennen en slagpennen. Aan de buitenkant is er niets te zien. Maar zij kon niet meer vliegen en zich niet meer aansluiten bij haar groep. Zo’n gekortwiekte kraai loopt kans om door een groep in vrijheid levende soortgenoten te worden aangevallen. Zij is ook een gemakkelijke prooi voor de kat.

Zo is het ook met een jongere die we zonder kennis en een realistisch toekomstperspectief de wereld insturen. Als onder een vergrootglas kunnen we dat zien bij jongeren uit orthodox-religieuze gemeenschappen zoals bij de *Survivalists*, een Mormoonse sekte in Idaho. Tara Westover ontsnapt uit die gemeenschap en gaat studeren. (Thomas, 2019). Ze beschrijft haar ervaringen in een boek: *Educated: A Memoir*. Zij betaalt een hoge prijs omdat zij breekt met haar familie en haar gemeenschap, maar krijgt er veel voor terug. Ze laat armoede en onwetendheid achter en begint een nieuw leven vanuit een nieuw toekomstperspectief. Een hoopvol verhaal.

Idaho is een soort Mekka voor sektarische groepen omdat het één van de staten is waar ‘religieuze immuniteit’ in de wet is vastgelegd. Neem bijvoorbeeld *The Followers of Christ*. Deze groep staat afwijzend tegenover onderwijs, wetenschap en moderne geneeskunde. Bij ziekten of verwondingen gaat men niet naar de dokter, maar roept men de ouderlingen aan het ziekbed. Door zalving en gebedsgenezing hoopt men de patiënt te genezen. Kinderen gaan niet naar school, maar krijgen thuisonderwijs. Vaccineren en verzekeren zijn uit den boze, want tegen het geloof in de voorzienigheid Gods. De prijs van deze onwetendheid is hoog. Veel kinderen sterven voortijdig of worden ernstig in hun ontwikkeling bedreigd (zie de Canvas uitzending, *No Greater Law*, 23 februari, 2020).

Dergelijke ontsporingen treden vooral op in kleine, geïsoleerde gemeenschappen waarin de angst in plaats van de rede regeert. Het reflectieve, gedisciplineerde denken krijgt zo geen kans om tot ontwikkeling te komen.

Het reflectieve, zelfstandige denken

Het kan gelukkig ook anders. Bij het leren denken gaat het om het toepassen van de juiste denkmethoden, maar er is ook een persoonlijke dispositie nodig. Het gaat er om dat we een onderzoekende houding ontwikkelen. Dat we in het leven staan met een open geest en op zoek gaan naar objectiviteit en ons verantwoordelijkheidsgevoel laten spreken. Die houding en denkmethoden ('native resources') zijn in aanleg aanwezig. Zij kunnen ontwikkeld worden in opvoeding en onderwijs. Het reflectieve, zelfstandige denken is zeker geen panacee, maar het is bevorderlijk voor:

- het kiezen en volgen van een eigen weg.
- het plezier van leren, kennis en inzicht.
- een gezond, productief en gelukkig leven.
- het begrijpen van jezelf, de ander en de wereld.
- het oplossen van maatschappelijke problemen.
- het deelnemen aan een democratische samenleving.
- het bestrijden van malafide instellingen en praktijken.
- het nastreven van objectiviteit en transparantie.
- het doorzien van obscurantisme en magisch denken.
- de herkenning van dwaallichten en de ontmaskering van charlatans.

Jongeren leren denken is een radicaal idee omdat de uitkomst niet zeker is. Leren denken veronderstelt *vrijheid*. Wat gaat een jongere doen met zijn nieuwe kennis en vaardigheden? Als de zoektocht naar kennis en rationaliteit eenmaal op gang is gebracht is die niet meer te stoppen. Als een jongere heeft ervaren hoe je van onwetendheid naar kennis komt, zoekt hij zelf de leeromgeving die bij hem past. Hij ontwerpt een toekomstperspectief en wordt meester over zijn eigen lot. Hij ontwaakt uit zijn coma (Pennac, 2009). Hij ziet dingen die vroeger niet werden opgemerkt. Kennis schept waarneming en roept nieuwe vragen op. Een leerling die kritische vragen stelt is niet langer een pion op het schaakbord van het schoolsysteem en de maatschappij. Hij is in staat om de maatschappelijke

praktijken en structuren te analyseren en stelt vragen bij het spel van maatschappelijke krachten. Hij betreft ook zichzelf en zijn handelen in die analyse. Hij kiest vroeger of later zijn eigen vakgebied, beroep of bestemming. Dat is de kracht van zelfstandig denken en kennis die resulteren in ‘human agency’ (vgl. Kliebard, 2000; Pennac, 2009).

Met kennis kunnen we vooral denken aan inzichten die je doorgaans niet in het gezin, op straat, in het bedrijf, op internet of in de sportvereniging kunt opdoen. Denk ook aan kennis die je later in je ontwikkeling slechts moeizaam kunt verwerven zoals leren lezen, wiskundig denken, een vreemde taal leren, leren filosoferen of een muziekinstrument bespelen. Daarmee is een ideaal geschetst dat niet altijd wordt bereikt. In elk geval zullen er verschillende niveaus van kennis, inzicht en beheersing blijven bestaan.

Het belang van een toekomstperspectief

De zoektocht naar kennis en inzicht van de leerling kan ook een perspectief op de toekomst openen, bijvoorbeeld als een domein, een probleem of een praktijk een bijzondere interesse bij de leerling oproept. Die interesse kan een leven lang meegaan en de levensloop richting en betekenis geven. Dan kunnen we spreken van de ontdekking en ontwikkeling van een ‘resource’, bijvoorbeeld een talent voor talen, muziek of voor het opvoeden of onderwijzen van kinderen. Daaruit kan een ‘sense of coherence’ ontstaan. Een gevoel van richting en samenhang dat kan bijdragen aan een betekenisvol leven.

U en ik delen een perspectief in ons leven, en dat is *opvoeding en onderwijs*. Daarmee dragen we bij aan de samenleving en dat geeft ons leven zin. Zonder een perspectief zijn we stuurloos en gaat ons leven alle kanten op en zouden we ons kunnen afvragen wat de zin van dat alles is. Uiteraard is het ook belangrijk om niet alles op één kaart te zetten, het kan geen kwaad meerdere potjes op het vuur te hebben.

In de ontmoeting tussen leraar en leerlingen kan het gebeuren dat leerlingen ineens wakker worden. Marjolein zei: ‘Toen heb ik het licht gezien’. Leraren kunnen ramen openen, maar ook deuren dichtsmijten. Daarover wil ik vandaag met u spreken. Als onderzoeker moet ik terughoudend zijn waar het gaat om het voorschrijven wat leraren moeten doen. Beter en effectiever is te laten zien wat

leraren in de praktijk doen. We kijken met de ogen van de leerlingen, zoals zij dat ervaren. Misschien helpt het u om de vraag te beantwoorden waartoe u op aarde bent als leraar, opleider, begeleider of schoolleider. In de verhalen van jongeren over hun schoolloopbaan en levensloop spelen leraren een belangrijke rol. Ontmoetingen en conflicten met leraren staan gegrift in het geheugen. Wellicht herinnert u zich nog levendig hoe een ontmoeting of een conflict uw leven veranderde.

DEEL III: THEORIE VAN DE ONTMOETING

Ontmoeting in de pedagogische literatuur

Ik wil over de pedagogische ontmoeting wat dieper ingaan. Daarbij ben ik geïnspireerd door een oud boekje getiteld ‘Begegnung und Bildung’ van Romano Guardini & Otto Friedrich Bollnow (1962). Zij presenteren daarin een pedagogische theorie van de ontmoeting in het bredere kader van de klassieke Bildungstheorie. De pedagogiek van de ontmoeting kan ook bij de begeleiding van jongeren een rol spelen op hun weg naar zelfstandig denken en een betekenisvol leven. Guardini en Bollnow geven een brede omschrijving van het begrip ‘ontmoeting’: als een mens geconfronteerd wordt met een nieuwe werkelijkheid. Dat kan een persoon zijn, een verhaal, een toekomstperspectief, een vakgebied, een schilderij of een muziekstuk. In de ontmoeting is er geen vanzelfsprekendheid. Het gewone verdwijnt en de verwondering of verbazing komen naar voren. Er is altijd een element van vreemdheid ook als er de ervaring van verwantschap of herkenbaarheid is. Hoe kan een ontmoeting ontstaan? Voor ons als leraren is het antwoord wellicht teleurstellend. Een echte ontmoeting laat zich niet dwingen, want de basis is vrijheid. Een ontmoeting kan niet worden ‘gemaakt’, want dat zou een contradictie zijn. De knapste pedagoog, leraar noch begeleider kan een ontmoeting tot stand brengen. Zelf bij de meest zorgvuldige pedagogisch-didactische voorbereiding kan een echte ontmoeting uitblijven.

Biesta (2015, p. 83 en 84) spreekt van een mogelijkheid, dat een leraar ons iets heeft onthuld dat voorbij zijn controle en vermogen ligt. Het wachten is op het juiste moment, de juiste context, de juiste atmosfeer. Een echte ontmoeting kan belemmerd worden door al te nadrukkelijk willen of ‘plannen’. In elke ontmoeting

ligt een creatief element dat alleen in vrijheid en dialoog kan ontstaan. Kunstenaars als Wassily Kandinsky en Marc Chagall vertellen hoe hun interesse voor de kunst is ontstaan en hoe zij hun talent hebben ontdekt. De persoon moet zich openstellen en dat kan alleen spontaan gebeuren. Men kan terloops geraakt worden door een opmerking van een leraar. Er hoeft maar een klein vonkje over te springen dat later kan uitgroeien tot een vuur.

Ontmoeting staat op gespannen voet met doelgerichtheid en organisatie want die gaan in tegen de voorwaarden van openheid, betekenisgeving, belangeloosheid en vrijheid. Een echte ontmoeting geeft in terugblik het gevoel van verwondering: hoe heeft het zo merkwaardig kunnen lopen? Ook zeggen mensen achteraf vaak: ‘Het heeft zo moeten zijn.’ Dan ervaart men de ontmoeting als een geschenk. Guardini en Bollnow (1962) verwijzen naar het sprookje van de Blauwe Bloem, die de toegang opent naar de verborgen schat. Die bloem wordt slechts gevonden door degenen die er niet naar zoeken. De diepere betekenis van dit sprookje is dat de wezenlijke dingen slechts geschonken worden.

Als het gaat om een nieuw inzicht, kunnen we ook denken het plotseling doorzien van een principe uit de evolutietheorie, waardoor eerdere opvattingen moeten worden herzien. Ook in het wiskundig denken kan plotseling een nieuw inzicht doorbreken bijvoorbeeld bij het interpreteren van een grafiek of een formule. In de niveaustheorie van Van Hiele en Freudenthal spreekt men dan van een niveausprong.

Naar de bron

Ook voor mensen – zoals bij onze casus ‘Mohammed’ - die de weg zijn kwijtgeraakt kan een ontmoeting van levensbelang zijn. De psychiater Damiaan Denys zegt het wat praktischer, waardoor het begrip ontmoeting voor ons onderzoek hanteerbaarder wordt: “Ervoor openstaan te worden uitgenodigd door de ander en de wereld om datgene te doen wat je niet zelf hebt verzonnen. Dat is volgens mij wat het leven zo aantrekkelijk maakt, dat die mogelijkheid bestaat. Ik kan alleen maar uit het tekort worden getrokken door iets dat buiten mij zelf ligt.” Damiaan Denys (2017).

Even terug naar Meneer van Aartsen op de ambachtsschool, die mij attent maakte op een mogelijk toekomstperspectief. Hij heeft mij iets onthuld dat dieper reikte dan de inhoud van de mededeling zelf. Misschien zonder het te weten, boorde hij een bron aan waar ik mijn hele leven mee verder kon. Om met Anselm Grün (2009) te spreken: hij onthulde iets dat verwees naar de bron van mijn innerlijke kracht. Behalve naar die persoonlijke bron, attendeerde hij mij ook op een sociale resource: de avondopleiding voor leraren. Zo kon ik breken met mijn lot en een eigen weg kiezen. Ik kon - op termijn - de weg verlaten die voor mij was uitgestippeld.

Veel belangrijker voor mij dan een ‘carrière switch’ was mijn zoektocht naar rationaliteit en het zetten van stappen in de realiteit. Ik kon uiteindelijk ook een enigszins samenhangend verhaal van mijn levensloop (re-) construeren. Iedereen heeft een levensverhaal en dat is het kapitaal waarmee we kunnen werken.

DEEL IV: EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE ONTMOETING

Ons onderzoek naar schoolloopbanen

Uit een databestand met 239 leerlingen op de leeftijd van 10 jaar, hebben we een aantal jongeren gevolgd. In ons boek van 2018 beschrijven we 10 van deze jongeren aan de hand van toetsen en interviews van hun 10e tot hun 29e jaar. Dat zijn misschien wel de meest ingrijpende jaren in een mensenleven. Hun openhartige verhalen bieden een inkijk in de leefwereld van de jongeren van nu. Deze studie is zeldzaam, niet alleen gelet op de looptijd, maar ook omdat we achter de façade van de sociale media kijken. Hun verhalen zijn door ons opgetekend in een tiental ‘portretten’. In verschillende lezingen, presentaties en artikelen hebben we succesvolle en minder succesvolle jongeren beschreven en met elkaar vergeleken. De kernvraag is: Wat is het geheim van een succesvolle en betekenisvolle (school-) loopbaan? (vgl. Rodrigues, Van de Koot-Dees & Terwel, 2018).

Voor mijn lezing van vandaag ben ik in dit rijke materiaal speciaal op zoek gegaan naar ontmoetingen en conflicten. Ik heb dus niet enkele casussen genomen, maar ben met een bepaald zoeklicht naar de gegevens van deze jongeren gaan kijken. Dat zoeklicht correspondeert met één van de drie theoretische kaders van ons

onderzoek namelijk de *pedagogische ontmoeting*. Allereerst gaat het om het versterken van het zelfinzicht, zelfbeeld en het zelfvertrouwen. Leerlingen worden aan het denken gezet over hun talenten en hun toekomst. Het is de positieve toon die het verschil maakt: ‘Jij kunt het’, ‘jij bent slim’, ‘jij kunt goed leren’. Het zijn de voorwaarden voor de ontmoeting en het leren.

Ontmoetingen en conflicten

Het zou te mooi zijn als we alleen over ontmoetingen spreken. Er zijn ook conflicten tussen leraar en leerlingen, tussen leraar en ouders, tussen leerlingen onderling en tussen leraren onderling. Die *conflicten* kunnen leiden tot frustratie, belangenstrijd, schade, belediging, verbittering en wanhoop. De uitkomst van een conflict kan echter ook positief zijn. Bijvoorbeeld als in één keer duidelijk wordt hoe de verhoudingen liggen: er moet een nieuwe weg worden gekozen.

In ons onderzoek naar de schoolloopbanen en levensverhalen van jongeren komen we ook dergelijke ontmoetingen tegen, vaak met positieve gevolgen. Maar soms ontstaat er een conflictsituatie met een negatieve uitkomst, bijvoorbeeld als een leerling (of een leraar) van school wordt verwijderd. Bij zo’n conflict is er soms schade voor beide partijen en wanhoop bij de verliezende partij. Zowel bij een ontmoeting als bij een conflict kan de levensloop drastisch worden verlegd. Het begin van die nieuwe, eigen weg herkennen we vaak pas in de terugblik. Misschien zijn de leraren hun opmerkingen allang vergeten, maar de jongeren niet. De ontmoetingen en conflicten staan in hun geheugen gegrift. ‘To teach is to touch a life forever’.

Ontmoetingen in de levensverhalen

Ontmoeting met een jeugdpsychiater

Mohammed werd voor het front van de klas diep gekwetst door twee leraren. ‘Jij bent een nietsnut’, ‘Jij kunt beter weggaan hier’. Maar zijn jeugdpsychiater kwam op voor Mohammed. Zij heeft zelfs een gesprek gearrangeerd met die leraren. Daarbij was ook Mohammeds zus aanwezig. Beiden benadrukken in het interview met ons, dat meneer Fieldinga - die hem zo diep had gekwetst - zijn mond hield tijdens dit gesprek. De steun van de jeugdpsychiater moet balsem voor de gekwetste ziel van Mohammed zijn geweest.

Ontmoeting met docenten

Toen Mohammed via het volwassenonderwijs alsnog probeerde zijn diploma vmbo-t te halen was er een bijzondere leraar wiskunde. Mohammed: ‘Hij was super intelligent en wilde het wel drie keer uitleggen, net zo lang tot je het snapte. Hij zei niet ‘je leert niet voor mij maar voor je zelf.’ Nee, hij deed alle moeite voor mij en hij behandelde mij met respect. Hij was een heel slimme, charismatische persoon. Hij zei je kunt het!’ Deze leraar heeft niet alleen aanvoeld wat Mohammed op dat moment nodig had, hij maakte ook een goede inschatting van de potenties van Mohammed, toen hij zei: *‘je kunt het.’* Op tienjarige leeftijd liet Mohammed al een forse groeispurt zien op het gebied van de wiskunde.

Bernhard spreekt ook waarderend over zijn ontmoetingen met docenten in de master rechten. Hij vond de gelijkwaardigheid in de discussies met docenten erg belangrijk: ‘Dan voel jij je veel meer gelijkwaardig en veel meer betrokken bij de materie, dat ervaar ik zo.... Ook was er een informele sfeer, die we direct aan het begin zo hebben gecreëerd, waarbij we bij een borrel met elkaar hebben kennism gemaakt. De docenten kenden in no time onze namen. Dat was echt een bijzondere sfeer.’ Bernhard geeft in dit citaat bovendien aan wat het voor hem betekent om bij naam gekend te worden.

Sylvia had een Cito-score van 530, maar zij had de laagste somscore op een reeks van toetsen van al onze respondenten. Haar leraar wilde haar naar het speciaal onderwijs sturen. Meester Teun durfde tegen het advies van zijn collega in te gaan. Hij zei tegen Sylvia, jij gaat niet naar het speciaal voortgezet onderwijs: ‘Niets ervan, je kan goed leren, je gaat of naar een mavo of naar een vmbo-t-kansklas.’ Sylvia heeft haar vmbo-t én mbo met succes afgerond. Nu heeft zij een leuke baan en hoopt binnenkort te gaan samenwonen met haar vriend.

Imaging being there!

Bernhard heeft echter nog een heel andere ervaring. ‘Ik heb stage gelopen bij een advocatenkantoor en daar merkte ik dat juniors elkaar het werk afpakten en elkaar gewoon in de weg zaten (ellebogenwerk). Dat is niet de werksfeer waarin ik zou willen zitten. Ik zou daar niet in functioneren, ik zou daar helemaal gek van worden. Het zijn ‘toxic’ omgevingen, bijvoorbeeld mensen die zich expert voelen

en elkaar het licht in de ogen niet gunnen.’ Het is heel bijzonder dat Bernhard al in zijn stageperiode in staat is een ‘giftige werkomgeving’ te herkennen. Bovendien stelt hij zich voor wat het voor hem zou betekenen om daar te werken.

Ontmoeting met een mentor

De ontmoeting van Marjolein met haar mentor van is voor haar van grote betekenis geweest. Zij was diep gekwetst door haar leraar Engels. Ze vertelt over een cruciale ontmoeting: ‘Dat was mijn mentor Annemieke, ik moest wel met haar praten want zij was mijn mentor (lacht). Toen moest ik *het* wel vertellen en ging het beter.’ Deze ontmoetingen hebben haar bewust gemaakt van haar eigen kwetsbaarheden, dromen en ambities. Bij haar mentor kon ze haar verhaal kwijt. *Ze werd gezien!* En het werd een succesverhaal. Ze is nu lerares, gehuwd en de gelukkige moeder van een kind.

Ontmoeting in de familie

Sherita wordt door de vele ‘ontmoetingen’ met haar moeder in een studierichting geduwd. Het was alsof de moeder haar onvervulde verlangens in het leven van haar dochter wilde realiseren. In dergelijke situaties zou een persoonlijk begeleider hulp kunnen bieden. Het gaat erom dat iemand persoonlijk betrokken is bij een leerling en deze verder kan helpen in haar ontwikkeling, zodat stagnaties kunnen worden overwonnen. Zo stelt Savickas (2012) in zijn begeleiding van de casus Elaine, de relevante vraag: “wie is de eigenaar van haar loopbaan: haar moeder of zichzelf? (blz. 38). Helaas had Sherita niet zo’n begeleider als Savickas, die haar had kunnen helpen een eigen weg te gaan. Haar persoonlijke loopbaan is zonder meer dramatisch te noemen.

In de levensloop van Bernhard zien we ook de cruciale betekenis van ontmoetingen met familieleden, maar hier in positieve zin. Vooral de ontmoetingen met zijn grootvader en zijn oom hebben zijn leven veranderd. Hij zat in een impasse bij de echtscheiding van zijn ouders, maar zag dankzij die ontmoetingen weer een perspectief. Hij benadrukt later in een uitgebreide mail hoe belangrijk familie voor hem is geweest. Hij komt uit een academische traditie van generaties vóór hem: juristen, rechters, theologen. Bijna al zijn neefjes en nichtjes hebben universitaire opleidingen afgerond. Toch heeft hij nooit grote druk ervaren om te presteren, maar toen het er op aankwam was zijn familie er voor hem.

Ontmoeting met een voetbaltrainer

Ontmoetingen kunnen op onverwachte momenten optreden. Toen het slecht ging met Tarik op school zei de trainer: ‘Je moet je toch concentreren op je school.’ Later zegt Tarik: ‘Nou, dat gesprek heeft me ook wel wat gedaan hoor.’ Tarik had het geluk dat een voetbaltrainer langszij kwam, precies op het moment dat hij het nodig had. Dat moment heeft indruk op hem gemaakt.

Ontmoeting met een leidinggevende

Bij Nordin was het de ontmoeting met zijn leidinggevende die zijn leven veranderde. ‘De toenmalige manager bij dat bedrijf was heel stimulerend en moedigde mij aan: jij bent slim en hebt de juiste normen en waarden. Ik kreeg alle kansen in mijn bedrijf. Toen ging het in één keer heel snel.’ Nordin werkt als manager in een filiaal van een internationaal winkelbedrijf. Hij woont samen met zijn vrouw in een prachtig appartement en ze hebben een dochter. Het hoger beroepsonderwijs heeft hij niet af kunnen maken, maar toch werd het een succesverhaal!

Ontmoeting met een verhaal

Nathalie, naast Bernhard één van onze meest succesvolle respondenten, spreekt uitgebreid over het luisteren naar haar innerlijke stem bij het zoeken naar een eigen weg, naar een betekenisvol leven. En zij toetst die stem ook op realiteitsgehalte in ontmoetingen met haar vrienden, leraren en haar ouders. De ontmoeting die in het leven van Nathalie een grote rol speelt is de ontmoeting met een verhaal. Nathalie: ‘Één van de verhalen van Paulo Coelho gaat over als je opgroeit, dat je dan in het begin een luide stem hebt vanuit je hart. ‘The alchemist’ gaat er over dat als je wordt geboren, heeft je hart een droom en naarmate je ouder wordt hoor je die stem steeds minder goed, omdat je er niet naar luistert. Maar op een gegeven moment gaat die stem zich overschreeuwen, die wil heel graag gehoord worden. Als je er dan niet naar luistert verstilt die stem een beetje. Dan heeft je hart geen zin meer om te gaan schreeuwen en eh...het is dus belangrijk dat je er wel goed naar luistert. Hij vertelt dit aan de hand van een verhaal.’

Nathalie vervolgt: ‘Ik weet nog toen ik klein was...een jaar of elf of iets ouder, ik wilde trouwjurkontwerper worden. Dat leek me fantastisch, een duurzaam

warenhuis voor trouwjurken, een soort van Bijenkorf maar dan Fair Trade. En *die droom heb ik nog steeds.*' Nathalie probeert haar hart, haar gevoel te volgen bij het maken van keuzen. Dit is haar manier om bij de bron van haar innerlijke kracht te komen.

In al deze verhalen komen ontmoetingen als belangrijke gebeurtenissen naar voren. Opvallend is dat deze zo helder in het geheugen worden opgeslagen. Blijkbaar wordt er een persoonlijke snaar geraakt. Een ontmoeting is een emotionele, betekenisvolle gebeurtenis die precies op het juiste moment plaatsvindt. Zo wordt het verschil gemaakt. *Being there at the right time and the right place!*

Conflicten in de levensverhalen

Jouw zus was ook al zo 'n bitch

Dat 'ontmoetingen' met docenten ook negatief kunnen uitpakken, daarover vertelt Garhib: 'Ik heb het VMBO niet afgemaakt. Ik heb wel alle toetsen gedaan, maar die waren voor mij onmogelijk haalbaar. Dat had niks met mijn studie te maken maar meer complicaties met bepaalde docenten. Achteraf is dat ook gebleken, er waren twee docenten die haalden me gewoon neer. Garhib over zijn lerares Frans: 'Die zei dat mijn zus een bitch was. Letterlijk in de klas, waar iedereen bijzat. En dat het nooit goed komt met mij. Ten eerste vond ik het niet professioneel, ze kende mij helemaal niet, ze had vooroordelen door mijn zus. Waarom die zo erg was weet ik ook niet. Klaarblijkelijk wel, volgens haar. Het was gewoon een hele verzuurde vrouw.' Garhib: 'Dat ging zo erg dat ik op een gegeven moment, dat mijn lerares Frans mij zo boos had gemaakt, dat mijn afdelingsleider zei, weet je wat ga jij maar even een jointje roken, effe ontspannen.' Uit de verhalen van verschillende jongeren komt de vernedering voor het front van de hele klas als één van de meest traumatiserende ervaringen naar voren. Misschien was het een uiterste middel van de wanhopige lerares om het hoofd boven water te houden. Hier ontbreken echter de belangrijkste kenmerken van een echte, pedagogische ontmoeting.

Geen gelijke kansen

Yasmina heeft het als onrechtvaardig ervaren dat ze niet naar het vwo kon. Ze had hier geen gelijke kansen, vindt ze zelf: "Zoals ik zei: dat andere meisje dat wel naar het vwo mocht. Die wat lager gemiddeld stond, die mocht wel, omdat haar moeder heel erg mondig was en die kwam elke keer op gesprekken en die haalde de coördinator over. Ja. Die zei: ze kan het en ik ga haar helpen. Nou, als mijn moeder op gesprek zou komen... (lacht). Die man zou denken: 'Het zal wel'. Ik denk dat ik daarom die kans heb gemist. Als ik toen al op het vwo zat, net als haar, dan was ik volgens mij wel serieuzer geweest". Haar moeder kon geen goed woordje voor haar doen toen dat volgens Yasmina nodig was (4). Haar huidige werk in de beveiliging ligt niet in lijn met haar passie en studie. Haar vroegere droom om met kinderen te werken lijkt nu vervlogen. Inmiddels is zij getrouwd met een man uit haar emigratieachtergrond en geloofsgemeenschap.

DEEL V. IMPLICATIES VOOR THEORIE EN PRAKTIJK

Het geheim van een succesvolle en betekenisvolle loopbaan

Hoe kan ik de zin van mijn leven vinden? Welke weg moet ik inslaan? Niet door krampachtig zoeken. Niet door lijstjes te maken met plussen en minnen. Dan blijven we twijfelen over de juiste weg. Dat is een uitputtingsslag. Het is beter om terug te blikken op ons leven en vooruit te kijken. Proberen te ontdekken waar mijn mogelijkheden liggen en mijn beperkingen, mede gelet op de maatschappelijke context. In welke situaties heb ik mijn leven het meest intens beleefd? Waaruit kon ik de meeste energie putten? Hoe ben ik omgegaan met moeilijke, stressvolle situaties? Waar ligt de bron van mijn innerlijke kracht? *À la source de la force intérieure*. Welke ervaringen gaven mij het vertrouwen en het gevoel van coherentie? (Grün, 2009, blz. 128).

Wie kennis neemt van het hartverscheurende verhaal van onze respondent Mohammed, kan alleen maar beamen hoe belangrijk het zelfvertrouwen is. Zijn zelfbeeld en zelfvertrouwen zijn aangetast en het gevoel om er bij te horen vernietigd. In de voortdurende wedloop van het onderwijs deed hij telkens negatieve ervaringen op. Maar er was gelukkig ook een leraar die hem met respect behandelde en zei: '*je kunt het*'. Die leraar begreep dat alles begint met positieve ervaringen en het versterken van het zelfvertrouwen (Yeh, 2017).

In ons onderzoek gaan we uit van *een resource-perspectief*. Het denken in termen van ‘resources’ of hulpbronnen zien we vooral in de onderwijssociologie en onderwijspedagogiek (vgl. Dewey, 1933; Foa, 1993; Tilly, 1998). Wij zijn op zoek naar het geheim van een succesvolle (school-) loopbaan. Meer specifiek kijken wij naar de rol van resources en hoe die gemobiliseerd, ontwikkeld, bemiddeld of overgedragen kunnen worden tussen mensen (Terwel, Van de Koot-Dees & Rodrigues, 2018).

Het was een verrassing te ontdekken dat een variant van de resourcetheorie ook wordt gebruikt in de psychotherapie en de gezondheidszorg (3). Wij stellen dezelfde onderzoeksvraag en hanteren dezelfde resources voor ontwikkeling en leren, als Antonovsky in zijn ‘Salutogenese’. Hij vroeg zich af hoe mensen die de holocaust overleefd hebben, toch een goed leven konden opbouwen. *Wat was hun geheim?* (Lindström & Eriksson (2006). Antonovsky’s conclusie was: het zijn de ‘resources’ en een ‘sense of coherence’ die gezondheid en welzijn bevorderen. Wij stellen de vraag ‘Wat is het geheim van een succesvolle en betekenisvolle loopbaan?’ Mutatis mutandis, komen wij uit bij dezelfde resources die de levensloop een positieve wending kunnen geven.

Maar nu in de school en de klas: hoe dan?

Zijn er concrete aanpakken voor de leraar om ontmoetingen te creëren en de talenten (resources) van leerlingen tot expressie te laten komen? We hebben bij de video van Ali B. al gezien hoe juf Mirjam dat aanpakte. In de ontmoeting met juf Mirjam ontdekte Ali B. zijn talent. Door deel te nemen in de muziekstijl van de ‘Rap’ ontdekte hij zijn talent en daarmee de bron van zijn innerlijke kracht.

Binnen elk vak bestaan er beproefde aanpakken om resources (kennis en vaardigheden) te ontwikkelen, bijvoorbeeld voor wiskunde of lezen. Daarvoor hebben we goede curricula, leerboeken en didactische modellen.

Maar soms lijkt wel of we didactisch met lege handen staan als het gaat om ontmoetingen. We kunnen vooral zeggen wat het niet is: we kunnen het niet plannen, niet willen, niet maken, want de kenmerk zijn openheid en vrijheid. Als we er krampachtig naar zoeken zullen we het niet vinden. Het onttrekt zich aan onze kwantitatieve onderzoeksmethoden, we kunnen het niet observeren of

aanwijzen in de hersenen. Het bestaat alleen in de ervaring van mensen en vaak alleen in terugblik. Mensen kunnen hun ervaringen vertellen. Ook is het mogelijk om het in een verhaal, roman, biografie of film te verbeelden. En Ali B. kon het prachtig naspelen en toelichten.

Ik denk dat we in het onderwijs wel kunnen proberen om de condities te scheppen waarin ontmoetingen kunnen ontstaan. Door een variëteit aan situaties aan te bieden en een sfeer te creëren van openheid en vertrouwen. Zelfvertrouwen bij de leerling is essentieel. Dat zijn de voorwaarden om een echte ontmoeting aan te durven en open te staan voor nieuwe uitdagingen. Maar bestaan er ook (didactische) methoden op het gebied van zelfbeeld en zelfvertrouwen?

Wellicht kunnen we ons laten inspireren door ervaringen in de *psychotherapie*. Dan ligt de focus dus vooral op de sociaal-emotionele capaciteiten (persoonlijke resources) van jongeren en op de hulpbronnen in de sociale en fysieke omgeving die mensen in staat stellen om, ondanks allerlei stressvolle gebeurtenissen, gezondheid en welzijn te ontwikkelen en te behouden (Vaandrager & Koelen, 2011). Het gaat om het opnieuw durven aangaan van sociale relaties en het opbouwen van veerkracht ('resilience'). Zo kan het vertrouwen ontstaan om met het leven om te kunnen gaan. In de psychotherapie wordt van dit inzicht ook gebruik gemaakt bij RDI (Resource Development and Installation) (Ten Broeke, de Jongh, Hornsveld & Beer, 2019). Het protocol voor RDI geeft gedetailleerde aanwijzingen hoe men bijvoorbeeld het zelfvertrouwen van jongeren met een laag zelfbeeld kan versterken.

In de onderwijssociologie is er een benadering die kan worden ingezet speciaal voor jongeren die in de klas en groep niet worden 'gezien' en niet op waarde worden geschat door hun medeleerlingen. Deze aanpak is erop gericht om jongeren bewust te maken van hun resources (talenten) en hun een mogelijk toekomstperspectief te bieden. Dat is de methode van 'Status Treatment' ontwikkeld door Elizabeth Cohen. Zij spreekt meer specifiek van '*Assigning Competence*' (Cohen & Lotan, 1995). Het gaat als volgt. De leraar spreekt zijn waardering uit over het werk van een leerling met een lage status. Het is van groot belang dat de positieve feedback betrekking heeft op een goede prestatie. Het gaat dus niet om prijzen zonder meer. De wijze waarop de leraar competentie toewijst moet aan drie kenmerken voldoen: (i) de feedback moet direct en specifiek zijn, (ii)

het prijzen moet ‘en plein public’ plaatsvinden opdat de groep of de klas het kan horen. ‘Kijk eens wat een prachtig ontwerp Yasmina heeft gemaakt?’ (iii) de leraar moet verwijzen naar maatschappelijke sectoren of beroepen die prestige bezitten (leraren, artsen, architecten enz). ‘Weten jullie wel dat dit ontwerp van een boogconstructie al vele eeuwen door architecten is toegepast?’ Op deze manier krijgt de leerling een gevoel van competentie en worden zijn verwachtingen ten aanzien van zijn eigen prestaties hoger. Haar medeleerlingen bekijken Yasmina met andere ogen. Haar positie in de klas verandert.

Meneer Kuijsten, mijn geweldige leraar op de lagere school Prins Bernhard in Zutphen, had vast nog nooit gehoord van ‘*Assigning Competence*’ van Elizabeth Cohen, maar paste dit principe toe in de zesde klas van mijn lagere school. We luisterden in de klas naar de live uitzending voor de radio van de kroning van Koningin Elizabeth II in 1953. Ik had een verslag gemaakt van deze radorapportage. Ik schreef het in de tegenwoordige tijd, alsof ik ter plekke aanwezig was. Alleen mijn slotzin weet ik nog, die was in de verleden tijd: ‘En toen werd zij gekroond’. Meneer Kuijsten sprak voor de klas zijn waardering uit voor mijn verslag. Hij zei erbij: ‘Ik heb jouw verslag ook laten lezen aan de andere leraren en Meneer Zielstra’ (het hoofd der school). ‘Heb je er weleens aan gedacht om journalist te worden?’. Dit was zonder meer ‘mind-blowing’!

Op zoek naar het doel van opvoeding en onderwijs

Wellicht is het ultieme doel van opvoeding en onderwijs te bereiken langs de volgende weg. Het begint bij de hulpbronnen en het vermogen om die te herkennen, te ontwikkelen, te gebruiken of te mobiliseren. Een ontmoeting kan daarbij een verschil maken. Daaruit ontstaan positieve ervaringen en hoop: ‘ik kan het, het is gelukt’. Het oproepen en visualiseren van deze succeservaringen uit het verleden kan helpen bij het aandurven van nieuwe opgaven. ‘Toen is het mij ook gelukt dus kan ik deze opgave ook aan’. Vervolgens kan hieruit een gevoel ontstaan van vertrouwen om het leven aan te kunnen. Dat is de ‘*Sense of Coherence*’: een visie op het leven als resultaat van een (re-) constructie van ons levensverhaal. Dat er in ons leven ondanks (of juist dankzij) toeval en stagnaties toch een lijn, een structuur en een samenhang is te ontdekken of te construeren. Het gevoel van coherentie is als een ‘zesde zintuig’, een vermogen om te overleven ,

ook onder moeilijke omstandigheden. Dit raakt ook aan het begrip ‘Agency’, het vermogen het leven in eigen hand te nemen. Als dit gaat in samenspraak met anderen spreken we van ‘Shared Agency’. Misschien kan dit alles uitmonden in een gevoel van acceptatie of zelfs ‘innerlijke vrede’, zoals omschreven door Kohnstamm (1963, p.136) .

SLOTOPMERKINGEN

Over het belang van de pedagogische ontmoeting

Terug naar de kernvraag van mijn betoog: Wat is het belang van de *pedagogische ontmoeting* voor het leren denken en het toekomstperspectief van jongeren? (4) In de pedagogische ontmoeting liggen kansen die in de praktijk niet altijd worden opgemerkt. Een ontmoeting kan jongeren een nieuw inzicht bieden of een nieuwe toekomst openen. Het belang van een ontmoeting is dus groot, zij kan een loopbaan maken of breken. Daarom is het zo belangrijk dat leraren alert zijn. De jongeren in ons onderzoek vertellen uit eigen ervaring hoe belangrijk een ontmoeting in hun loopbaan is geweest. Hoe kan een ontmoeting tot stand komen? Goed luisteren naar leerlingen en hun zelfvertrouwen versterken zijn belangrijke voorwaarden voor het ontstaan van ontmoetingen. Openheid en vertrouwen in de relatie zijn cruciaal. Men kan wel gunstige situaties creëren en zelfs didactische methoden inzetten, maar men kan een ontmoeting niet ‘maken’. In die zeldzame, haast niet te plannen ontmoetingen liggen de kansen om met jongeren over hun inzicht en toekomstperspectief te spreken. Om iets te onthullen dat ligt te wachten om aan de oppervlakte te komen. Maar het is de jongere die zelf betekenis geeft aan die gebeurtenis. Een opmerking op het juiste moment gemaakt kan een grote verandering in gang zetten. Het is als bij een niveausprong in het wiskundig denken. Zo kan het ook gaan bij een ontmoeting. En dan is er de ontdekking en verwondering bij de jongere. Die verwondering kan zich overal voordoen, als we ons er voor openstellen vanuit het vertrouwen dat die ander mijn vrijheid zal respecteren. Het kan zo maar gebeuren, ongepland en ongevraagd. Achter de computer, aan de tekentafel, bij wiskunde, bij techniek, bij literatuurstudie, muzikale vorming of in het bedrijf. Het gaat om zien en gezien worden. Om perspectief bieden. De ervaring van het ‘gewone’ leren en onderwijzen kan soms omslaan in een ontmoeting die later als een sleutelmoment in de loopbaan kan

worden ervaren. Dan zegt men in terugblik: ‘toen heb ik het licht gezien’ of ‘toen viel het kwartje. Dat zijn de momenten waarop mensen de bron van hun innerlijke kracht ontdekken. De positieve energie die dan vrij komt kan een leven lang meegaan. Leerlingen helpen tot inzicht te komen en stappen te zetten in de realiteit, wat is er mooier dan dat? *To teach is to touch a life forever.*

Dankwoord

Aan het eind van mijn rede wil ik graag mijn dank uitspreken voor de uitnodiging door het NIVOZ, daarbij denk ik in het bijzonder aan Prof. dr. Luc Stevens. Bij de voorbereiding en organisatie van mijn lezing heb ik veel steun gehad van Georgina Catania, Drs. Martijn Galjé en Drs. Eveline Oostdijk.

Noten

- (1) Zonder de jarenlange samenwerking met Drs. Rosa Rodrigues en Dr. Danielle Van de Koot-Dees zou ik deze lezing niet kunnen geven. Ik ben hun zeer erkentelijk voor hun onmisbare bijdragen en inzet in ons longitudinale project aan de Vrije Universiteit Amsterdam over ‘Schoolloopbanen en Levensverhalen’ van jongeren van 10-29 jaar.
- (2) Dr. Fleur Prinsen bedank ik voor haar kritisch commentaar bij de ‘online identiteit’ van leerlingen en de opkomst van adaptieve programma’s.
- (3) Met dank aan onze dochter Marieke, Drs. Ir. J. M. Terwel, die mij attent maakte op literatuur over de resource-theorie in de psychotherapie (Salutagenese van Antonovsky en de methode van Resource Development and Installation, RDI).
- (4) Het ‘object’ van ons onderzoek (de loopbanen van jongeren) is zo complex dat het nodig blijkt om er vanuit verschillende perspectieven naar te kijken. In plaats van een unitaristische aanpak gaan wij uit van een pluralistische benadering. Zelfs een ogenschijnlijk individuele ervaring als een ontmoeting, kan niet volledig worden begrepen als we daar niet ook de maatschappelijke context bij betrekken. Wij proberen in ons

onderzoek de kleine, individuele verhalen van jongeren te verbinden met de grote verhalen uit de sociologie, de onderwijspedagogiek en de psychotherapie. De ‘kleine levensverhalen’ van bijvoorbeeld Yasmina, Mohammed en Garhib komen in een ander licht te staan als we die in verbinding brengen met het ‘grote verhaal’ van Charles Tilly over durable inequality en opportunity hoarding. Het zou te beperkt zijn om de oorzaken van de problemen van deze jongeren en hun leraren uitsluitend als individuele tekortkomingen op te vatten. Zij zijn ook tot elkaar veroordeeld in een systeem van kansenongelijkheid. Deze jongeren zijn gekrenkt in hun rechtvaardigheidsgevoel. Daarom betrekken we verschillende perspectieven in de afweging en spreken we in ons boek van een ‘polyfocal conspectus’. Anders gezegd, we kijken door verschillende lenzen naar de (school-) loopbaan van jongeren. Zo gebruiken we bij de analyse van de sociale ongelijkheid in de levensverhalen een sociologisch perspectief. Daarmee krijgen we zicht op de maatschappelijke structuren en praktijken vgl. het begrip ‘opportunity hoarding’ van Charles Tilly en de analyse van Wim Meijnen rondom het begrip ‘meritocratie’. Bij de analyse van de persoonlijke ervaringen van mensen tijdens hun levensloop zijn de inzichten van Romano Guardini (begegnung un bildung), Anselm Grün (à la source de la force intérieure) en Antonovsky (sense of coherence) van grote betekenis. John Dewey en vooral Robert Putnam proberen het micro en macroniveau te verbinden. Zij leggen verbanden tussen de kleine wereld van het individu en de grote wereld van de maatschappelijke verhoudingen.

Literatuur

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass. The Jossey-Bass social and behavioral science series and the Jossey-Bass health series.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Stichting Phronese.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (1995). Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 27-43.

- Denys, D. (2017). Gedwongen opname schadelijker dan verwardheid. *Dagblad Trouw*, 2 februari.
- Dewey, J. (1933). *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston & New York: Houghton Mifflin.
- Elfers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Foa, U.G., Converse, J., Törnblom, K.Y, Foa, E.B. (1993). *Resource Theory. Explorations and Applications*. San Diego and New York: Academic Press.
- Grün, A. (2009). *À la source de la force intérieure. Éviter l'épuisement en utilisant les énergies positives*. Paris : Salvator. Vertaling uit het Duits : *Quellen Innerer Kraft. Erschöpfung vermeiden – positive Energien nutzen*.
- Guardini, R., & Bollnow, O. F. (1962). *Begegnung und Bildung*. Weltbild und Erziehung: Eine Schriftenreihe, 12. Würzburg: Werkband Verlag.
- Kliebard, H.M. (2000). Schools as “Dangerous Outposts of a Humane Civilisation”. In: Barry M. Franklin (ed.). *Curriculum & Consequence. Herbert Kliebard and the Promise of Schooling*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Kohnstamm, Ph. (1963). *Persoonlijkheid in Wording. Schets Ener Christelijke Opvoedkunde*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2006). Contextualizing Salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International*, 21, No. 3. doi:10.1093/heapro/dal016
- Meijnen, W. (2005). *Onderwijs en het meritocratische ideaal*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. SCO-Kohnstamm Instituut. (afscheidsrede).
- Pennac, D. (2009). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Putnam, R.D.(2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York, Simon & Schuster.
- Rodrigues, G.R., Van de Koot-Dees, D.& Terwel, J. (2019). Tussen droom en werkelijkheid. Schoolloopbanen en levensverhalen van jongeren van 10-29 jaar. *Pedagogiek in Praktijk*, 24 (108), 38-42.
- Reeves, R.V. (2017). *Dream Hoarders. How the American Upper Middle Class Is Leaving Everyone Else in the Dust, Why That Is a Problem, and What to Do About It*. Washington, D.C.: The Brookings Institute.
- Rury, John L. & Tyler Rife, Aaron (2018). Race, schools and opportunity hoarding: evidence from a post-war American metropolis. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 47 (1) 87-107.
- Ten Broeke, E., de Jongh, A., Hornsveld, H. & Beer, R. (2019). *Resource Development and Installation (RDI) Protocol*. www.emdr.nl >wp-content>uploads 2016/01>EMDR-RDI-2015.

- Terwel, J. (2006). *Is de school een sorteermachine? Schoolkeuze en schoolloopbaan van leerlingen van 10-16 jaar*. Amsterdam: Vrije Universiteit. (afscheidsrede).
- Terwel, J., Van Oers, B., Van Dijk, I.M.A.W. & Van den Eeden, P. (2009). Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer. *Educational Research and Evaluation*, 15 (1), 25-44. DOI: 10.1080/13803610802481265
- Terwel, J. Rodrigues, R. & Van de Koot-Dees, D. (2011). *Tussen afkomst en toekomst. Casestudies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10-21 jaar*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant.
- Terwel, J, Van de Koot-Dees, D. & Rodrigues, G.R. (2018). *Die droom heb ik nog steeds. Schoolloopbanen en levensverhalen van jongeren in een diverse samenleving*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant.
- Thomas, C. (2019). Weg van de schroothoop. Onderwijs als antwoord op uitzichtloosheid. *De Groene Amsterdammer (143)*, nr.19-20, 9 mei 2019, p. 48-51.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Vaandrager, L. & Koelen, M. (2011) Van pathogenese naar salutogenese. *Spectrum*, 89 (7) p. 350. (www.tsg.bsl.nl. Leerstoelgroep Gezondheid en Maatschappij, Wageningen University).
- Vincent-Langcrin, S. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Yeh, Stuart S. (2017). Contradictions Resolved: An Analysis of Two Theories of the Achievement Gap. *Teachers College Record*, 119 (6) 1-42.