

Leraar en leerling als meewerkend onderwerp

Een intersubjectieve visie op de verhouding van autonomie en relatie

BILL BANNING

“Respect en vertrouwen zijn heel belangrijk. Want zonder dat is er niks. Die heb je ook nodig in je toekomst, want het is heel fijn als mensen je steunen in wat jij wilt doen/worden. Dat geeft altijd een boost. Want als het tegenzit, is het toch fijn dat iemand je er doorheen probeert te steunen. En dan komt het ook heel vaak goed.” (leerling 4-havo)

Leraren zien lesgeven vaak als een activiteit van de leraar zelf. In dit artikel wil ik duidelijk maken dat het lesgeven in fundamentele zin ook de inzet van de leerlingen behoeft. Hierbij herdefinieer ik het grammaticale ‘meewerkend voorwerp’, omdat hier een miskennis uit spreekt van de ‘meewerkende partij’. Vervolgens bespreek ik de verhouding van autonomie en relatie (het aspect competentie laat ik buiten beschouwing). In tegenstelling tot de gebruikelijke literatuur plaats ik autonomie niet naast, maar binnen de relatie. Van daaruit beschrijf ik hoe het motivatieproces ontwikkelingspsychologisch gezien als een relationeel gebeuren gezien kan worden. Ik wil daarmee de wezenlijke rol en opgave van de leraar en mentor vernieuwd op de kaart zetten. Ik eindig met een beschouwing over de welwillendheid van leerlingen en de dankbaarheid die deze welwillendheid bij leraren kan oproepen.

Mijn visie op de relatie tussen leraar en leerling en tussen relatie en autonomie is mede het resultaat van de analyse van 210 enquêtes over roeping en zestien diepte-interviews die ik in het kader van mijn promotieonderzoek heb uitgevoerd. De theoretische achtergrond daarvan vond ik onder andere bij de filosoof Theo van Velthoven, die het begrip ‘intersubjectiviteit’ diepgaand heeft beschreven. Met het blootleggen van deze dieptedimensie van het lesgeven hoop ik de vormende en motivationele kracht die uit een volwaardige relatie voortvloeit, te stimuleren in ons mooie onderwijs. Opdat wij over en weer als leraren en leerlingen mogen blijven groeien aan elkaar.

Leerlingen als meewerkende onderwerpen: intersubjectiviteit

Als leerlingen me helpen met iets, dan zeg ik voor de grap wel eens: “Gelukkig heb ik jullie, anders kon ik niet lesgeven”. “Ja, logisch”, reageert er dan meestal wel een slimmerik, “als wij er niet waren, had u geen baan.” “Inderdaad”, beaam ik dan, “dat klopt. Maar ik bedoel het ook in een diepere zin. En dat heeft te maken met het meewerkend voorwerp. Weten jullie waarom dat zo heet?” Dan zie je de ogen vragend kijken: “Wat zou onze leraar bedoelen?” Eerlijk gezegd, zou ik het antwoord veertig jaar geleden ook niet geweten hebben, want ondanks de talloze keren dat bijvoorbeeld onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp werden besproken bij de talen, is dat me nooit uitgelegd.

“Lesgeven is géven en géven. Ik kan alleen maar lesgeven als jullie mij de kans geven om les te geven.”

Dan speel ik een toneelstukje met een leerling. We spreken af dat ik iets wil geven, maar dat deze leerling het de eerste keer niet wil ontvangen (hoezeer ik het als leraar ook aanbeveel). De tweede keer spreken we af dat de leerling het wel aanneemt. Daarna vraag ik aan de klas: “Wat was het verschil?” “Nou, de eerste keer kon u het niet geven, de tweede keer wel”, klinkt het meestal als uit één mond. Leerlingen begrijpen vrijwel altijd meteen de clou: wanneer iemand iets niet wil aannemen, kun je het niet geven. En omgekeerd, als je iets mag geven aan een ander, dan gééft die ander óók, hij geeft namelijk de kans om te geven. Het gaat dus om over en weer geven.

De leerling die meewerkt is dan meewerkend voorwerp, maar beter zou zijn om te stellen dat de leerling meewerkend *onderwerp* is: beide onderwerpen, leraar en leerling, gever en ontvangende partij, maken het geven immers mogelijk. Het gaat hier om *intersubjectiviteit*. Vervolgens vertel ik: “En zo is lesgeven ook géven en géven. Ik kan alleen maar lesgeven als jullie mij de kans geven om les te geven.” Alle duizenden leerlingen die ik dit zo heb uitgelegd, begrepen dat direct.

Dubbele cirkelbeweging van zes stappen

Het onderwerp in de traditionele betekenis van het woord is de persoon die de handeling van het geven initieert, het meewerkende onderwerp maakt het geven daadwerkelijk mogelijk. Deze visie op lesgeven wordt gekenmerkt door een dubbele cirkelbeweging, die uit zes stappen bestaat (zie figuur 1):

1. De leraar begint en ‘opent’ zijn onderwijswerk door zijn aandacht, energie en kundigheid aan de leerlingen te schenken vanuit zijn oorspronkelijke inspiratie en kennis als leraar. Het initiërende geven.
2. Vervolgens mag hij merken dat deze inzet wordt gezien en gewaardeerd door de leerlingen. Het ontvangen van de leerlingen.

3. Dit ontvangen door de leerlingen wordt op zijn beurt weer een geven, namelijk in de vorm van waardering en de welwillende medewerking die de leerlingen geven aan de leraar. Het geven van de leerlingen.
4. De leraar mag dit op zijn beurt weer ontvangen van de leerlingen. Dit is voor de leraar een bevestiging van zijn oorspronkelijke inspiratie om iets aan het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen bij te dragen. Zo mag de leraar in zekere zin terug ontvangen wat hij geschonken heeft. Het terugontvangen van de leraar.
5. De leraar laat de leerlingen merken dat hij blij is met het 'geschenk' van de leerling. Het vervolg-geven van de leraar.
6. Vrijwel altijd reageren leerlingen hierop met: "Graag gedaan, meneer/ mevrouw." Het vervolg-ontvangen en geven van de leerlingen. Hiermee is de motivatiecirkel rond.

In het kunnen ontvangen van de reacties van de leerlingen komt het relationeel-pedagogische handelen van leraren tot voltooiing.



Figuur 1. Motivatiecirkel van wederkerige wisselwerking leraar en leerling

De relationeel-pedagogische betrokkenheid van leraar en leerlingen komt door het teruggeven en terugontvangen tot voltooiing, want alleen hierdoor is er sprake van een volwaardig wederkerige relatie. In het kunnen ontvangen van de reacties van de leerlingen komt het relationeel-pedagogische handelen van leraren dus tot voltooiing. Dit vermogen tot ontvankelijkheid vormt mijns inziens een wezenlijk aspect van de professionaliteit dat in geen enkele competentielijst vermeld staat.

Voorbeelden van de motivatiecirkel

De volgende citaten die leraren gaven in het kader van mijn promotieonderzoek, laten zien dat leraren deze wederkerige wisselwerking in de praktijk kunnen beleven en waarderen:

- “Het zijn de momenten waarbij het klikt. Wanneer ik aan de weerklink van de ander(en) merk dat ik zinvol bezig ben geweest. Je voelt voldoening. Je hebt ook (samen) een resultaat bereikt. Dit gegeven is een bevestiging dat je op de goede weg zit. Er treedt een stimulerende kracht in werking.” (5-71 en 6-71-A)
- “De ervaring te mogen delen. De wisselwerking tussen jou en de leerlingen. Mijn ervaring is de sfeer van veiligheid en het vertrouwen dat ontstaat, dan ontstaat een interactie tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling, waardoor er geleerd kan worden en het ‘leven’ wordt verstaan.” (5-72)
- “Uit de warmte die je van collega’s en leerlingen en ouders terugkrijgt. Ik merk dat ik daadwerkelijk wat betekenen voor leerlingen, collega’s en ouders. Zij geven mij ook veel. Het is een wisselwerking. Door deze basis kunnen we samen het onderwijsconcept waar we voor staan, vormgeven en verder uitwerken. Het is hierbij ook mogelijk om te gaan met verschillen in denken en voelen (...).” (6-35-A)
- “Uit de waardering in woord en gebaar van leerlingen, ouders en collega’s. Uit het gevoel dat ik daadwerkelijk wat betekenen voor hen.” (6-35-B)

De concrete werkelijkheid van het ‘ik’ is niet statisch, maar wordt gezien binnen het netwerk van onmiddellijke relaties tussen mensen die elkaar bezielend activeren.

Autonomie binnen de wederkerige relationaliteit

In de literatuur worden de begrippen ‘autonomie’ en ‘relatie’ meestal los van en soms zelfs als tegengesteld aan elkaar gebruikt. Binnen de zorgsector is de laatste jaren herhaaldelijk geweest op de onhoudbaarheid daarvan. Er bestaat ontwikkelingspsychologisch geen op zichzelf staande autonomie. Met alle vezels van ons bestaan, fysiek en psychisch, zijn we verbonden met andere, meer of

minder betekenisvolle medemensen. En juist binnen een positieve relationaliteit kan de eigen - gerelativeerde - autonomie opbloeien: intersubjectiviteit. De achtergrond hiervan is dat een psychische werkelijkheid pas een echte menselijke werkelijkheid wordt, wanneer de psychische werkelijkheid gezien en erkend wordt door een ander of anderen. Of zoals Martin Buber stelde: in de ontmoeting ontstaat het 'ik' pas door het 'gij' van de ander die hem aanspreekt. De sociologische pendant daarvan is de overgang van een paternalistische maatschappij naar een samenleving van raden, waar mensen met elkaar in dialoog gaan om inzichten te delen en uit te diepen, inclusief de confrontatie die daarbij hoort. De psychologische variant is de visie dat de concrete werkelijkheid van het 'ik' niet statisch is, maar wordt gezien binnen het netwerk van onmiddellijke relaties tussen mensen die elkaar bezielend activeren: in plaats van de heroïsche, autonome alléén-verantwoordelijkheid komt de gemeenschappelijke, gedeelde verantwoordelijkheid (intersubjectiviteit). Als geen ander heeft Emmanuel Levinas de wederkerige relationaliteit op de kaart gezet als ethische dimensie van het mens-zijn: in de ontmoeting kunnen we niet meer schuldeloos in het middelpunt van de omringende werkelijkheid staan. De ander verschijnt 'als weduwe en wees' en is daarmee een eis tot erkenning. Daarmee wordt de ander tot een bron van zin die ik niet uit mijzelf kan en ook niet hoeft voort te brengen.

De intrinsieke motivatie is ontwikkelingspsychologisch niet autonoom: ze is eerst mogelijk geworden binnen een vruchtbaar ontwikkelingsproces waarbinnen vele betekenisvolle anderen een rol hebben gespeeld.

Het motivatieproces als relationeel gebeuren: zelf, niet alleen!

Regelmatig hoor ik van collega's de klacht dat bepaalde (groepen) leerlingen niet gemotiveerd en ook niet te motiveren zijn. Dit gebrek aan motivatie wordt vervolgens eenzijdig aan die leerling(en) toegeschreven. Naar mijn idee blijven kostbare mogelijkheden hier onbenut. De diepste reden hiervoor ligt volgens mij in de visie van veel onderwijskundigen en leraren dat motivatie een sterk autonoom proces is. Hierboven heb ik al gepoogd aan te tonen dat menselijke processen niet zo autonoom en a-relationeel zijn als men wel wil doen geloven. Hier speelt niet alleen een misvatting met betrekking tot het begrip intrinsieke motivatie mee, maar ook met betrekking tot de mogelijkheden van leerlingen.

Intrinsieke motivatie wil zeggen dat mensen vanuit zichzelf geïnteresseerd zijn en zich kunnen inzetten voor iets. Zo kent vrijwel iedere leraar wel leerlingen die geen aansporing behoeven en die vanuit zichzelf driftig met de lesstof en meer dan dat aan de slag gaan. Maar ook de intrinsieke motivatie is ontwikkelingspsychologisch niet autonoom: ze is eerst mogelijk geworden binnen een vruchtbaar ontwikkelingsproces waarbinnen vele betekenisvolle anderen een

rol hebben gespeeld. En zelfs voor deze leerlingen geldt dat zij een stukje interesse van hun leraar meestal wel fijn vinden.

Wat betreft de mogelijkheden van leerlingen moeten we nuchter zijn. Het is niet reëel om te veronderstellen dat leerlingen voor alle vakken op school intrinsiek gemotiveerd zijn (en dan heb ik het nog niet over de beperkingen van ons schoolsysteem, laat staan van ons als leraar). Leerlingen moeten tot hun achttiende nu eenmaal naar school en dan is het van belang binnen deze situatie de motivatie van de leerlingen zoveel mogelijk te stimuleren.

Een door mij uitgevoerd minionderzoek onder leerlingen geeft gelukkig handvatten om de motivatie te bevorderen. Vrijwel alle leerlingen geven aan dat hun motivatie in hoge mate bevordert wordt door twee zaken: de belangstelling van de leraar voor de leerlingen en de interesse in en waardering voor hun schoolwerk. Beide zaken zijn volgens de leerlingen van groot belang voor hun inzet voor vakken waar ze op zich niet zo (heel) veel mee hebben.

Ik intendeer een wederkerige 'ik-gij-relatie', waarbij ik besef dat ik slechts 'ik' kan worden aan het 'gij' van de leerlingen die in deze relatie ook kunnen groeien in hun 'ik'-zijn.

Een dergelijke vorm van gemotiveerd worden, wordt vaak afgedaan als extrinsieke motivatie en daarmee als niet volwaardig en in zekere zin als onjuist. Om twee redenen ben ik het hier niet mee eens.

Ten eerste omdat het relationele aspect een wezenlijk onderdeel uitmaakt van het motivationele proces zoals boven aangetoond. Ten tweede omdat 'extrinsieke motivatie' beter 'beginnende motivatie' genoemd kan worden, omdat de interesse van de leraar ertoe leidt dat de leerling blijkbaar nu wel de kracht kan opbrengen om het schoolwerk serieus te maken. De inzet van de leraar werkt als een katalysator en in een aantal gevallen neemt de werktemperatuur en het werktemperament zodanig toe dat de katalysator vrijwel overbodig wordt. Ik schrijf bewust 'vrijwel overbodig', want een associatie met het scheppingsverhaal blijft een rol spelen. Bij het scheppingswerk van leerlingen hoort wezenlijk de uitspraak: "En de leraar zag dat het goed was".

Welwillendheid van de leerlingen

Ieder jaar weer opnieuw verbaas ik me over de enorme welwillendheid van leerlingen. Want al stel ik redelijk hoge eisen en ben ik best streng met betrekking tot de verwerking van opdrachten in schrift en werkstuk, toch verbazen de leerlingen me keer op keer door hun inzet (ook voor vieringen en acties).

Soms vragen collega's: "Bill, hoe krijg je ze zo gemotiveerd?" Die vraag houdt mij sinds jaar en dag bezig. Een mogelijk antwoord heb ik in dit artikel proberen

te verwoorden. Het ligt mijns inziens voor een groot deel aan de complementaire benadering van het willen geven en de grote eerbied voor de persoon van de leerling. Ten diepste besef ik dat de leerling vrij is en dat het niet vanzelfsprekend is dat ik hem aanspreek. Ik probeer dus wezenlijk en op een dubbele manier open te staan voor de inbreng van de leerling. Enerzijds accepteer ik op diepteniveau een mogelijk niet-meewerken (ik bied aan en dwing niet) en deze vrijheid maakt echte motivatie mogelijk (leerlingen ervaren dat als een bevestiging van hun 'zijn' en dat stemt hen welwillend om mee te willen werken). Anderzijds geniet ik vol dankbaarheid, wanneer de leerlingen op mijn verzoek aan het denken en werken slaan.

Wij, leerlingen en leraren, zijn elkaars meewerkende onderwerpen, waarbij het wederkerig geven en ontvangen onverschuldigde genade is.

Binnen deze aanpak neem ik dus zowel mijzelf als de leerlingen als persoon serieus evenals onze op te bouwen relatie. Of om nogmaals met Buber te spreken, ik intendeer een wederkerige 'ik-gij-relatie', waarbij ik besef dat ik slechts 'ik' kan worden aan het 'gij' van de leerlingen die in deze relatie ook kunnen groeien in hun 'ik'-zijn: wederkerige subjectversterking. De welwillendheid die mij telkens weer ten deel valt (ondanks tal van beperkingen van mijn kant) zie ik als een geschenk van de leerlingen en ervaar ik als een dankbare bevestiging van mijn onderwijsintenties.

Tegelijkertijd proef ik, wederom met Buber, dat door onze wederkerige 'ik-gij-relatie' heen een transcendent Gij resoneert, die ons armzalig pogen verlicht. Wij, leerlingen en leraren, zijn elkaars meewerkende onderwerpen, waarbij het wederkerig geven en ontvangen onverschuldigde genade is. Hiermee hoop ik een nieuwe, pedagogische betekenis te geven aan het aloude katholieke adagium: we mogen meewerken met de genade, waarbij ook dit meewerken ten diepste genade is.

Literatuur

- Banning, B.W.J.M. (2015). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Buber, M. (1973⁴). *Ik en gij* (met een epiloog). Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Velthoven, Th. van (1988). *De intersubjectiviteit van het zijn: keuze uit het werk van prof. dr. Th. van Velthoven* [inleiding door J.A. Aertsen]. Kampen: Kok.