

Opinie

Zijn in tijden van worden: Het recht van de mens op de dag van vandaag

Kaat Verhaeghe

Het ontwikkelingspsychologisch discours stuurt ons de toekomst in. We leven morgen, de focus ligt op het worden. Er wordt uitgegaan van meten is weten, efficiëntie en effectiviteit. Biesta (2018) wijst ons erop dat het huidige onderwijs behavioristisch is geworden. Het gaat om opbrengsten en uitkomsten, om prestaties en gedrag, om meetbaarheid en zichtbaarheid van het leren en de bewijslast die voortdurend op het bordje van de leerling – het kind – wordt gelegd (Biesta, 2018, p. 342). Ontwikkelingsstadia en -doelen, leerresultaten en eindtermen tonen de norm waartoe onze kinderen moeten groeien. Dit toont niet alleen het eindpunt, maar ook de weg die kinderen moeten volgen, “let the rat race begin”. De maatschappelijke haast is het onderwijs binnengeslopen, snelheid lijkt gewaardeerd te worden (Berding, 2019). Dit psychologiserend taalgebruik beïnvloedt de manier waarop we naar de pedagogische praktijk en kinderen kijken en welke rol volwassenen hierin spelen (Ramaekers, 2019; Vanobbergen, 2014).

Welke prijs betalen we voor onze effectiviteitswens (Biesta, 2018)? Is de school een plek voor versnelling of vertraging (Berding, 2019)? Is onderwijs gericht op de toekomst of het hier-en-nu? Ligt de focus op het wordende of het zijnde kind? En, wat betekent dit voor het opleiden van educatieve professionals? Dit betoog gaat op zoek naar de betekenis van ‘kind-zijn’ in het hier-en-nu.

Morgen?

“Wat wil je worden?”

Vroeg de juf.

Het was in de derde klas.

Ik keek haar aan

en wist het niet.

Ik dacht dat ik al iets was.

Toon Hermans

Een kind wordt van bij de geboorte tot het moment van afstuderen, afgewogen tegen het gemiddelde. Vanaf het eerste levensmoment krijgt het leven zin door tabellen. ‘Hoeveel weegt hij?’ en ‘Hoe groot is ze?’ zijn vaak de eerste vragen die ouders moeten beantwoorden. Onze gerichtheid op wie het kind moet worden, is ingebakken in onze samenleving. De focus ligt hier op het ‘wordende kind’, het kind als een volwassene in de maak, die de competenties van wie hij of zij moet ‘worden’, nog mist (Uprichard, 2008).

“Kinderen zijn toekomstige volwassenen – zegt men. Zij zijn pas in wording, ze bestaan eigenlijk nog niet helemaal, ze horen er voorlopig nog niet bij... Wat bedoelt men daar toch mee? Wij kinderen: leven wij nog niet, voelen wij dan niet, lijden we dan niet – net als de volwassenen? En de kinderjaren: zijn die dan geen deel van het echte leven – gewoon van iedereen? Waarom willen ze ons laten wachten – en waarom?” (Korczak, 1990/1925, p. 171).

De Poolse kinderarts Janusz Korczak wijst ons al in het begin van de twintigste eeuw op de absolute van de kindertijd, een periode die op zichzelf staat, niet enkel als doorgangsfase naar de volwassenheid. Hij vertaalt dit in 'het recht van het kind op de dag van vandaag' (Korczak, 2007). Een pleidooi voor een focus op kind-zijn in het heden eerder dan volwassenheid als de gouden standaard voor de toekomst (Tisdaal & Punch, 2012). "We mogen het heden niet opofferen aan de toekomst; het is niet de bedoeling dat de kindertijd de volwassenheid 'produceert'" (Berding, 1995, p. 52). Net deze 'productie', met een gerichtheid op morgen, lijkt in het huidige onderwijs voorop te staan. Tevens kan de school geen moratorium zijn, losstaand van de volwassenenwereld. Het onschuldige, fragiele en kwetsbare kind moet beschermd worden voor de boze buitenwereld, een kindereiland waar we kinderen 'grootbrengen door kleinhouden' (Dasberg, 1975).

Biesta (2018) stelt dat het in opvoeding en onderwijs draait om kinderen en jongeren die bezig zijn hun plek in de wereld te vinden. Het is in essentie een intergenerationeel proces waarin volwassenen en kinderen zoeken naar manieren om samen te leven op die wereld (Ramaekers, 2019). In zijn oorspronkelijke betekenis is de school 'vrijgemaakte tijd en ruimte' om onze wereld te tonen (Masschelein, 2011). *Ceci n'est pas le monde...* We tonen kinderen niet dé wereld, maar enkel onze representatie van die wereld. Wat op die wereld is de moeite waard om door te geven aan de volgende generatie? (De pedagogische vraag bij uitstek.) Welke geestelijke ruimte willen we openen voor mensen? Zullen we opvoeden tot bruikbare mensen of tot mens-zijn? Kinderen moeten schitteren in rapporten, excelleren, de beste valt in de prijzen. Is dit het dan... de vrijgemaakte tijd?

Serieus?

Hannah Arendt (1994/1958) roept de volwassene op tot een dubbele verantwoordelijkheid, voor het kind en de wereld. "In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor op te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang die, zonder de vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn" (Arendt, 1994/1958, p. 124). Ze daagt ons uit om het kind vanuit een openheid tegemoet te treden. Een gerichtheid op 'het zijn' van kinderen, hun nieuwheid en nataliteit. Elk kind is geboortelijk en heeft de capaciteit om iets nieuws in de wereld te brengen. In de sociologie van het kind-zijn wordt dit gedefinieerd als 'het zijnde kind'. Het kind als een andere, maar gelijkwaardige sociale actor die het 'kind-zijn' mee construeert en de samenleving beïnvloedt (Uprichard, 2008; Tisdaal & Punch, 2012; McGill, 2019). Kinderen en hun perspectief op de wereld serieus nemen, is hierbij een belangrijk aandachtspunt. Hoe we naar kinderen kijken, vertelt meer over onszelf en onze samenleving dan over onze kinderen (Vanobbergen, 2014). Ideeën over onderwijs, het beroepsbeeld en kindbeeld beïnvloeden het gedrag en de intenties van educatieve professionals (Golombek, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2014). Ons kindbeeld stuurt ons handelen, het is waar lesgeven begint (Malaguzzi, 1993).

"Het vervelende is, dat al onze zaken zo snel en zomaar worden afgedaan; dat voor volwassenen ons leven, onze zorgen en tegenslagen niet meer zijn dan een aanvulling op hun eigen echte problemen. Er zijn als het ware twee verschillende levens: dat van hen, serieus en respectabel, en dat van ons, zogenaamd alleen voor de lol." (Korczak, 1990/1925, p. 171)

"In opvoeding en onderwijs moeten we ons afvragen wat het betekent voor de oude generatie dat er een nieuwe op de wereld komt, en wat er voor nodig is om die generatie in de wereld te laten 'verschijnen', niet alleen als biologische wezens, maar in de volle betekenis van 'mens'" (Berding, 2018, p. 12). Het vervangen van 'de ander' door 'het kind' in volgend citaat van Masschelein (in Biesta, 2016, p.146) toont treffend de geslotenheid voor het kindperspectief: "We zijn geïmmuniseerd voor de roep van het kind (de ander), we trekken onze muur op en sluiten onze ogen en oren – en misschien zelfs ons hart – en elimineren zo de kans om gestoord te worden door het kind, geappelleerd te worden door het kind, in vraag gesteld te worden door het kind."

De hogeschool als plek voor traagheid, intergenerationeel ontmoeten, verbeelding en kwetsbaarheid

De leraar heeft tot taak de leerlingen toegang tot de wereld te verschaffen en tegelijkertijd hen te helpen in die wereld te verschijnen (Pols, 2012). Hoe kunnen educatieve professionals worden opgeleid zodat er naast de toegang tot de wereld ook ruimte is om kinderen ‘als volle mens’ te laten verschijnen in die wereld? Onderwijs vertrekt vanuit de pedagogische relatie, aangezien we onszelf enkel en alleen kunnen begrijpen doorheen de ander, het kind. Al het werkelijke leven is ontmoeting, stelt Buber (2016/1923). Gusdorf (in Pols, 2012) spreekt over opvoeden als een gebeuren dat door de dialoog tussen de leraar en leerling wordt opgeroepen. In de dialoog toont de leraar, in de wijze waarop hij in de wereld verschijnt, een mogelijke manier van zijn.

Het is een vorm van in relatie treden die helemaal anders is dan het aanleren hoe kinderen op de (volwassen) wereld kunnen overleven. “Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoonlijk op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken” (Biesta, 2018, p. 336). “In de dialoog met zijn leerlingen toont de leraar zichzelf en roept hij hen op dat ook te doen” (Pols, 2012, p. 20). We hebben nood aan educatieve professionals die meewerken aan een krachtig zelfbeeld bij kinderen door hen de ruimte te geven om hun eigen verhaal te schrijven (Vandenbroeck, 2001). In een lerarenopleiding zou het leren niet als doel op zich mogen worden gezien, maar als iets dat voortvloeit uit alles wat er gebeurt, uit alles wat we zijn, en aansluit bij wie op dat moment aanwezig is (Malaguzzi, 1993). De (hoge)school die leraren opleidt is een plek waar studenten uitgedaagd worden om zichzelf en hun verhaal te tonen, waar wordt ingezet op de zoektocht naar wie ze zijn en waar ze voor staan. Waarden zijn het impliciet fundament van ons handelen. Vaak zijn we ons niet bewust van onze eigen waarden en normen (Stelter, 2009). Binnen de opleiding Pedagogie van het jonge kind aan de Erasmushogeschool Brussel wordt uitgegaan van een sterke link tussen persoonlijke en professionele identiteit en wordt via narratieve coaching, een holistische benadering gebruikmakend van (levens)verhalen, ingezet op het bereiken van socio-cultureel bewustzijn bij studenten (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

Om dit bewustzijn bij educatieve professionals aan te wakkeren, is het belangrijk om tijd te maken *to linger*, tijd om na te denken en te reflecteren (Stelter, 2009). De (hoge)school als een plaats voor vertraging waar met aandacht kan worden stilgestaan (Berding, 2019) bij wat een ‘leraar’ en ‘onderwijs’ in de huidige maatschappij betekenen en waar ‘de representatie van de wereld’ ter discussie kan worden gesteld. Een ruimte voor ontmoeting tussen generaties waar door de intergenerationele dialoog tussen ‘het oude’ en ‘het nieuwe’ de bestaande wereld wordt beschermd zonder kinderen kansen te ontnemen om die wereld te vernieuwen. In deze pedagogische ontmoeting wordt immers pas duidelijk wie er tot de ‘oude’ of ‘nieuwe’ generatie behoort (Noens, 2016). Om het perspectief van het kind te kunnen begrijpen kunnen we studenten een omgeving aanbieden met ruimte voor spel, verbeelding en creatie om het kind te ontmoeten en het kind in zichzelf te ontdekken vanuit een krachtige niet-wetende houding (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

Vanobbergen (2014) stelt dat de mens een kwetsbaar wezen is. Hij pleit voor een bewustzijn dat je geraakt kunt worden door het leven. Kwetsbaarheid wordt hier niet gedefinieerd als een tekort, maar als openheid en verbondenheid met de wereld. Iets wat kinderen ons leren. Als lerarenopleider moeten we onze eigen kwetsbaarheid durven omarmen. Het is via het raken dat we tot diepe verbinding kunnen komen. Lesgeven is jezelf tonen, steeds opnieuw. We moeten durven spreken vanuit een bereidheid ons te laten verwonderen door wat er zich in het hier-en-nu voordoet en onze wil om voortdurend te (be)oordelen durven los te laten (Vansielegem, 2013, p. 130). *Parler, c’est prendre le risque de se mettre en ‘je’*: je parle (Meirieu, in Vanobbergen, 2015). Op die manier geven we onszelf en kinderen als mens het recht op de dag van vandaag.

Kaat Verhaeghe

Kaat Verhaeghe (Msc Pedagogische Wetenschappen) is pedagoog voor de bachelor Pedagogie van het jonge kind aan de Erasmushogeschool Brussel. Haar onderzoek voor het kenniscentrum Urban Coaching & Education focust op het stimuleren van socio-cultureel bewustzijn en diversattude bij professionals. In dit kader ontwikkelde ze een narratieve coachingsmethodiek, een holistische benadering voor professionalisering gebruikmakend van (levens)verhalen.

Kaatmartine.verhaeghe@ehb.be

Referenties

- Arendt, H. (1994/1958). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt (Ed.), *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Berding, J. (1995). *Kinderen zijn al groot. Werken met kinderen volgens Janusz Korczak*. Utrecht: SWP.
- Berding, J. (2018). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Berding, J. (2019). *Onderwijs en opvoeding, tussen geduld en ongeduld*. Antwerpen en Apeldoorn: Cyclus.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming. *Pedagogiek*; 38(3), 327-348.
- Buber, M. (2016/1923). *Ik en jij*. Utrecht: Bijleveld Uitgeverij.
- Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Amsterdam: Boom.
- Golombek, M. (2015). Opvoedingsidealen in de praktijk. In J. Bekker, H. de Deckere, W. de Jong, M. Meer, L. van der Poel, I. Schonewelle, . . . H. Viëtor (Reds.), *De pedagoog in de spotlights: Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten* (pp. 61-71). Amsterdam: SWP.
- Korczak, J. (1990/1925) *Als ik weer klein ben*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (2007). *Het recht van het kind op respect*. Amsterdam: SWP.
- Malaguzzi, L. (1993). Your image of the child: where teaching begins. Geraadpleegd op 18 maart 2020, van <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Masschelein, J. (2011). Experimentum scholae: The world once more... but not (yet) finished. *Stud Philos Educ*, 30, 529-535.
- McGill, J. H. (2019). Being and becoming: the implications of different conceptualizations of children and childhood in education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 99-105.
- Noens, P. (2016). Geen 'gezinsopvoeding' in opvoedingsondersteuning. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek, thema's en basisbegrippen* (pp. 125-136). Amsterdam: Boom uitgevers.
- Pols, W. (2012). Waarom leraren ertoe doen. Een pleidooi voor dialogisch onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 19-23.
- Ramaekers, S. (2019). De pedagogische relatie als initiatie: spreken tot kinderen als 'werelds' gebaar. *Pedagogiek*, 39(3), 331-347.
- Stelter, R. (2009). Coaching as a reflective space in a society of growing diversity – towards a narrative postmodern paradigm. *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 207-217.
- Tisdaal, K., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264.
- Uprichard, E. (2008). *Children as being and becomings: children, childhood and temporality, children and society*, 22(4), 303-313.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vandenbroeck, M. (2001). *The view of the Yeti*. Bernard van Leer Foundation.
- Vanobbergen, B. (2014). *Het kind van onze dromen*. Tielt: Uitgeverij Lannoo.
- Vanobbergen, B. (2015). *Druk. Gedragsstoornis of niet? Het kind achter het label*. Expertbijeenkomst 'Gun kinderen hun eigen label' van Nationale Academie voor media en maatschappij, Amsterdam, 22 januari.
- Vansielegem, N. (2013). Spreken. In J. Masschelein (Ed.). *De lichtheid van het opvoeden, een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 125-139). Leuven: LannooCampus.
- Verhaeghe, K., & Den Haese, J. (2020). Cultural Awareness, Narratives and Identity. In M. Gasper, & R. Walker (Eds.). *Mentoring and coaching in ECEC* (pp. 163-179). Londen: Bloomsbury.