AFSCHEIDSCOLLEGE

Masschelein

# GAANDEWEG

## Over pedagogische vormen

Nota´s voor een college

Leuven, 16 September 2022

**Cover illustrations by Frans Masereel**
**and**
**Jacques Debroux**

# Gaandeweg

# Over pedagogische vormen

Nota's voor een college[i]

Jan Masschelein

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar
*Wandelaar, er is geen pad, men maakt het pad gaandeweg*
Antonio Machado

Zou ik u mogen vragen om uw telefoons niet enkel uit te schakelen, maar ook buiten handbereik te brengen, zodat u deze beweging niet kunt maken. Ik kom daar straks even op terug.

Ik ben wat zenuwachtig, zoals wel vaker voor het geven van een college, maar vandaag is het misschien toch iets sterker. Niet zozeer omdat het een afscheidscollege is. Het is wel een afscheid van een instelling, maar ik hoop dat ik in de toekomst toch nog wel colleges kan en mag geven, en dat het dus in die zin geen afscheid is van het college. Ik ben eerder nerveus omdat het publiek, als ik dat zo mag zeggen, toch erg divers is, en ik wil proberen om even, voor de tijd van onze samenkomst, ons *gezelschap* tot een gezelschap van *studenten* te maken (dat was de Latijnse naam van de eerste universiteiten, universitas studii) en u uit te nodigen voor een *kennismaking* met de wereld van pedagogische vormen als vormgevingen van pedagogisch leven. Ik wil proberen die wereld *in het midden* van onze aandacht te brengen om haar misschien wat beter te kunnen *waarnemen* in haar rijkdom en haar werkzaamheid, zodat we ze misschien ook wat meer *in acht kunnen nemen*, er wat meer zorg voor kunnen dragen, zeker vandaag, waar allerlei vormen van pedagogisch leven al beschadigd en verzwakt zijn, sommige misschien bedreigd zijn in hun voortbestaan en de pedagogische wereld dreigt te verschralen. Dat is een proces dat ondertussen al een hele tijd aan de gang is, maar dat de

pandemie ook nog eens lijkt te hebben versneld of versterkt. Al heeft diezelfde pandemie misschien ook enkele nieuwe vormen voortgebracht en ons ook terug herinnerd aan de betekenis en het vermogen of de kracht van bepaalde oudere vormen, denk aan de kinderen en jongeren die merkwaardig genoeg terug naar school wilden, een plek waarvan velen dachten dat kinderen en jongeren er vooral niet wilden zijn. Zoals de pandemie ons ook lijkt herinnerd te hebben aan de betekenis van de natuur - denk aan hoe vele mensen plots gingen wandelen en fietsen, hoe bomen en vogels een hype werden - en hoe de pandemie ons misschien ook meer bewust heeft gemaakt van de mate waarin onze vorm van leven die wereld van de natuur, maar ik denk dus ook de pedagogische wereld, beschadigt en dreigt te verschralen en te verzwakken. Maar laat mij het eerst even hebben over enkele van die vormen van pedagogisch leven om toch iets meer te kunnen zeggen over de eigen aard en werkzaamheid er van. Laat me beginnen, zoals ik vaak pedagogiekcolleges ben begonnen, met het voorbeeld van 'OIKOTEN'.

## OIKOTEN: een avontuurlijke voettocht

'OIKOTEN' is de naam van een initiatief dat in 1982 door vrijwilligers werd gestart om met jongeren uit de bijzondere jeugdzorg, meer concreet uit de gesloten instelling in Mol, een soort eindstation van de jeugdzorg, gedurende vier maanden een staptocht te ondernemen naar Compostella, en dus de instelling te verlaten. Als de jongeren erin slagen te voet en zonder het begaan van (teveel) wetsovertredingen Compostella te bereiken, doet de jeugdrechter de boeken toe en zijn ze vrij. Er is een oude fantastische documentaire van 1983 waarin de mensen die met het initiatief begonnen, zeggen dat ze dat deden omdat ze niet wilden accepteren dat jonge mensen vastgeklonken zijn aan hun verleden, dat ze, zoals ze het zeggen, levend begraven zijn in Mol. Ze willen niet aanvaarden dat ze geen toekomst meer hebben. Ze geloven dat er nog iets mogelijk is, terwijl alle evidentie (zowel vanuit hun persoonlijke geschiedenis, als vanuit de sociologie en de psychologie) er op wijst dat dat niet het geval is. Die jongeren lijken eigenlijk voorbestemd om uiteindelijk in de gevangenis

of zeker in de marginaliteit te belanden. Zo wordt naar hen gekeken, en zo kijken ze vaak ook naar zichzelf. En er is uiteraard evidentie. Mol is, zoals gezegd, een eindstation, er is al van alles geprobeerd, niets blijkt te helpen. Pedagogisch werk is echter niet in de eerste plaats evidentie-gebaseerd, ze vertrekt niet van een 'vast-stelling'! Niet alleen omdat die evidentie alleen maar statistisch is en dus niets zegt over 'deze' jongere, maar omdat pedagogisch werk altijd uitgaat van de hypothese, een onderstelling en geen vaststelling, die ze deelt met de Nederlandse filosoof Spinoza en de Franse filosoof Jacques Rancière, dat het kan, dat het mogelijk is, dat we niet en nooit weten, kunnen weten, waartoe iemand bekwaam is of zal zijn of worden. En precies daarom wil men de jongere meenemen, de wereld in, het huis uit. Dat is de betekenis van het Griekse 'Oikoten', maar het herinnert ook aan de Griekse oorsprong van de notie 'pedagoog', die verwees naar de slaaf die de jongere aan de hand meenam uit het huis, de Oikos, naar de school, voor beiden een avontuurlijke tocht.

Pedagogisch werk gaat er in zekere zin altijd van uit dat het (onmogelijke) mogelijk is. - Denk ook aan de vele films die we zo graag zien waar leerkrachten of opvoeders erin slagen om, ondanks alles, voor kinderen of jongeren zonder toekomst toch een weg te openen. - Men zegt eigenlijk, en het is wellicht één van de meest karakteristieke pedagogische uitspraken: 'probeer dit toch (nog) maar eens', wat uiteraard risicovol is en vaak gedoemd om te mislukken.

De initiatiefnemers wilden die jongeren een 'levenwekkende ervaring bieden' zo zeggen ze, iets dat ze *meemaken*, een heel mooi Nederlands woord omdat het aangeeft dat ze zowel iets ondergaan (ervaren) als ook mee maken, iets mee-maken dat hen opnieuw zin geeft, hen re-animeert, bezielt zeg maar, dat ze iets meemaken dat hen een vrijheid geeft ten aanzien van de krachten die hen, zowel vanuit hun verleden als hun heden (de sociale groep), voor een bepaalde toekomst lijken voor te bestemmen. Die levenwekkende ervaring wordt mogelijk doordat de jongeren in een bepaalde situatie worden gebracht: ze worden meegenomen op een tocht onder omstandigheden (te voet en alleen) waarin ze niet enkel kunnen nadenken (wat heel veel onrust teweeg brengt, en waarvan de jongeren zelf zeggen dat het vaak zwaar en hard is,

confronterend), maar waarin het stappen ook een gelegenheid biedt tot *kennismaken*, opnieuw een heel mooi woord, omdat het zowel wijst op kennis, als op de inspanning, het maken, maar ook op ontmoeting (iets dat 'kennis produceren' niet laat horen). Kennismaken precies niet enkel in de zin van weten dat iets bestaat, maar dat iets betekenisvol wordt, dat onze eigen wereld verandert, en iets de kracht krijgt om ons aan te spreken, wat betekent dat we het in de echte zin gaan waarnemen, wat op zijn beurt inhoudt dat we het in acht nemen, dat het er begint toe te doen. Hier niet de zwaarte en de onrust van de confrontatie met zichzelf, maar de vreugde van de kennismaking. Vreugde als datgene wat bij uitstek een kenmerk is van een gebeurtenis, van een 'geboorte', denk ook aan de vreugde van de eerste stap. En Simone Weil wees er eerder op dat het waarnemen van de schoonheid van de wereld, die in zichzelf nutteloos is, precies een manier is om los te komen van jezelf en onafhankelijk van sociale druk. Zoals één van de jongeren in de documentaire het zegt: ik heb nooit oog gehad voor de schoonheid van de natuur, maar nu heb ik ze leren zien, en dat heeft mijn kijk op het leven veranderd en zin gegeven om door te gaan. Vele jongeren zeggen inderdaad (ook jaren later nog) dat de tocht hen heeft veranderd, al gaande. Het heeft hen niet zozeer op een voorbepaalde bestemming gebracht, maar het heeft, zo zou je het kunnen zeggen, gaandeweg de stemming veranderd, het heeft hun stemming veranderd doordat de 'stemming/stem' van de wereld veranderd is. Dat is de ervaring van een opening, van een vrijheid en vermogen die geen keuzevrijheid is, maar misschien de vormende ervaring van de mogelijkheid van een ander leven, omdat het de ervaring is van een andere wereld, of de ervaring van de wereld die anders is geworden, een andere glans en toon heeft gekregen, en ons daarom opnieuw en anders in beweging kan zetten. 'Kan', er is geen garantie. Geen spectaculaire redding dus, geen grootse leeruitkomsten die we als winst kunnen afvinken. Oikoten stelt trouwens geen (leer)uitkomsten voorop, verwacht ze niet, ze stelt alleen een weg voor, waarbij de bestemming, Compostella, uiteraard symbolische waarde heeft, maar er niet echt toe doet. Nee, de jongeren werden meegenomen op avontuur, dat wil zeggen op een weg die onbestemd is, waar iets kan gebeuren, waar iets op hen toe kan komen (ad-venire) waarvan ze zelf, maar ook de begeleiders,

vooraf geen weet of voorstelling hebben, en dat men dus ook niet kan verwachten of plannen. En ze zijn, zoals de documentaire ook toont, gespannen voor en op dat avontuur. Dat is, naast het feit dat er een 'beloning' is (de rechter doet de boeken toe), wat hen beweegt, dát waardoor ze zich laten meenemen, in beweging laten zetten en in beweging blijven. Tot zover dit eerste voorbeeld

## De ziekenhuisschool: de perfecte school

Het tweede voorbeeld van een pedagogische vorm dat ik graag gebruik is dat van de ziekenhuisschool. En vooral dan van de school die vorm gegeven wordt voor terminaal zieke kinderen, en die we in een bepaald opzicht wellicht de perfecte school kunnen noemen, de school die, eigenlijk nergens meer toe dient, nergens toe leidt, die haar betekenis niet ontleent aan de mogelijke uitkomsten (bijvoorbeeld een diploma, de toegang tot de universiteit of de arbeidsmarkt) en dus aan iets buiten haar zelf, iets dat er zou zijn bij het beëindigen van de schooltijd. De school waar winst, leerwinst een leeg of nietszeggend begrip is geworden, maar die tegelijk toch erg werkzaam is omdat ze als dusdanig bepaalde ervaringen mogelijk maakt die in zichzelf betekenisvol zijn en dus ook hier op een bepaalde manier 'levenwekkend' kunnen genoemd worden.

Inderdaad, de eerste bedenking die men zich wellicht maakt bij terminaal zieke kinderen: moet je die nu nog lastig vallen met taal en wiskunde, kan je die niet beter naar een serie laten kijken of een spelletje laten spelen zodat ze hun zorgen vergeten? Maar precies dat 'vergeten' wordt op een heel andere manier tot stand gebracht door de ziekenhuisschool, waar het niet gaat om het vergeten op zich als doel, of om het doden van de tijd, maar in zekere zin om het tot leven wekken ervan. Het voorbeeld van de ziekenhuisschool leert ons bij uitstek iets over waar het op school om gaat – school, niet als gebouw of instelling, maar als een bijzondere vorm van bij-elkaar-zijn van mensen met materie of stof, een vorm van in elkaars nabijheid zijn, een vorm van 'gezelschap' die ook buiten dat door ons allen gekend gebouw kan bestaan en die mee mogelijk wordt gemaakt door bepaalde materiële

arrangementen, bepaalde praktijken en uiteraard ook door leerkrachten die samen een bepaalde soort tijd scheppen - die men in het Grieks onderscheidde van de tijd van het huishouden en de productie, de tijd van de 'oeko-nomie' - namelijk de tijd waar men vrij is om te studeren en te oefenen, om *kennis te maken* met wereld én zo ook wereld (mee) te delen en zich te vormen, zonder de eisen van onmiddellijke productiviteit, zonder dat er winst moet zijn. Het is tijd die daarom door de Grieken 'vrije tijd' werd genoemd, dat is inderdaad de eerste vertaling van het Griekse woord 'scholé, waar in vele talen het woord school vandaan komt, en dat Hannah Arendt vertaalt als 'tijd voor de wereld'.

In deze vrije tijd word je aangesproken als leerling, ben je niet in de eerste plaats ziek, al zal men daar in tweede instantie wel rekening mee houden. Ook hier gaat men uit van de gedachte dat we niet weten waartoe iemand bekwaam kan zijn of worden, en al is in dit geval het einde dichtbij en zeker, het is niet deze 'evidentie' die bepalend is. Er zijn uiteraard in dit geval duidelijke redenen waarom het geen zin lijkt te hebben, maar het pedagogische spreken zegt ook hier: 'probeer', ondanks alle redenen om het niet te doen. Het 'probeer' beschermt het kind tegen de invloed van sociale krachten die het kind al snel aan de diagnose en de verwachte uitkomst willen binden. Zijn of haar toestand werpt echter voor even geen schaduw op wat nu misschien kan. Het proberen is ook altijd iets proberen, iets dat verwijst naar een wereld waarvoor aandacht gevraagd wordt, de wereld van de getallen, van de letters, van de vormen van de natuur- of van de aarde. Het is dit "probeer' dat het kind (en de leerkracht) in een tijd trekt, die noch door het verleden (de ziekte), noch door de toekomst (de dood) wordt bepaald, het trekt het kind in de *tegenwoordige tijd*, opnieuw een heel mooie Nederlandse formulering, omdat het er op wijst dat die tijd er één is waarin er iets begint te spreken, dat er een tegen-woord is: de getallen, de letters, de woorden, de vormen beginnen iets te zeggen, aan te spreken.

Je zou misschien kunnen zeggen dat je hier een bezieling krijgt van de wereld door de ervaring van het schoolwerk dat toelaat met iets intensief bezig te zijn én door de stem van de leerkracht die mee de wereld tot spreken brengt

en enigszins dwingend uitnodigt haar in acht te nemen (haar waar te nemen). Het is daardoor dat de eenzaamheid kan doorbroken worden, en de ervaring geboden wordt van een vermogen, van een (nog) kunnen deelhebben aan en (nog) behoren tot een wereld, zoals Martin Buber zegt. Een ervaring waardoor de tijd dus niet gedood, maar tot leven wordt gebracht, en daarmee ook levensvreugde kan brengen, zelfs in deze situatie.

Zoals de leerkrachten het zelf formuleren: ze blijft werken, de ziekenhuisschool, ook al zeggen velen dat je zo'n kind moet gerust laten, maar het gaat hier niet om welbevinden dat ons opsluit in ons zelf, een kind wil ernstig genomen worden, zoals één van de juffrouwen het zei, ook al is het er morgen niet meer. En zoals die juffrouw verder zei, ze weet dat er zelden of nooit een kind zo ziek is dat het er niet meer voor openstaat zijn verstand te gebruiken. Ook een kind dat terminaal is, heeft recht op haar tijd. Ze weet dat, ook al loopt het slecht af, de ouders haar ervaren als iemand *die tijd maakt* voor hun kind, niet om het over zijn ziekte te hebben, maar over algebra, grammatica, het schilderen van een beer. Bij haar is het kind geen patiënt, maar leerling. En geen goesting telt niet. En ze hoort het van de ouders, dat het kind er de ene keer meer zin in heeft dan de andere, maar dat in elk geval zijn wereld opengaat door naar school te gaan, en het zijn ziekte vergeet.

Wat deze kinderen en dit initiatief ons leren over vormen van pedagogisch leven, en misschien ook over waarom kinderen terug naar school wilden in de pandemie, is *dat school als ze school* is, als ze kinderen en jongeren ernstig neemt, als ze hen niet 'bestemt' niet eerst zegt jij bent zus en zo, én dus kan je dat, maar zegt, probeer toch maar, als ze de tijd neemt en schept voor een avontuurlijke kennismaking met de wereld, school in zichzelf betekenisvol is, ze een ervaring van kunnen, van vermogen, van vreugde voortbrengt en ze een 'gat' schept in de gewone, chronologische tijd, in dit geval de tijd waar men ziek is. Tot daar het tweede voorbeeld. Laat me nu, tenslotte, als laatste voorbeeld, nog iets zeggen over het hoorcollege.

## Het hoorcollege: het (opnieuw) geboren worden van (nieuwe) kennis

'Hoorcollege' is de hele mooie Nederlandse naam die we gebruiken om het te hebben over wat we proberen te laten plaatsvinden in een auditorium, in het Duits een 'Hörsaal'. Ik zeg 'proberen' omdat het wel degelijk kan mislukken en ook vaak mislukt, dat was zo in het verleden, maar zeker ook in onze tijden, omdat, zoals ik nog zal aangeven, zowel het (sociale en intellectuele) klimaat als de zeer concrete condities (en daartoe behoren zowel intenties en verwachtingen van professoren en studenten, als de introductie van allerlei technologie) het moeilijk maken zowel om hoorcolleges te geven als om ze bij te wonen.

De naam 'college' vindt zijn oorsprong in het Latijnse 'com' of 'cum', wat samen betekent, en in het proto-indo-Europese 'leg', dat ook in het Griekse 'legein' en het Latijnse 'legere' terugkomt, en die alle drie zowel naar lezen als spreken verwijzen, maar ook naar opnoemen en optellen, naar uitzoeken (de aren lezen) en verzamelen (de collectie). Het college is dus een samen lezen, spreken, opnoemen, tellen, uitzoeken, verzamelen. En je kan uiteraard niet enkel teksten samen lezen, bespreken en uitzoeken, maar bijv. ook stenen, bodems, virussen en rivieren. Maar in het Nederlands kennen we dus het hoorcollege. En dat horen verwijst niet naar het feit dat men enkel braaf zou luisteren, zoals men vaak aan het hoorcollege verwijt, maar naar het feit dat het een samen lezen en bespreken is van een wereld die, *als het lukt*, ons tot het horen van en behoren tot die wereld brengt, dat wil zeggen dat we ervaren dat die wereld, en wat we ervan leren waarnemen en opnoemen, er toe begint te doen, 'starts to matter' zoals we in het Engels zeggen. Hoorcolleges zijn een vorm van publieke en collectieve studie die duidelijk maakt dat er een gemeenschappelijke materie is die onze aandacht en zorg vraagt en 'ons' (d.w.z. zeer diverse mensen) precies tot een (studie)gemeenschap maakt. Het is een manier om te beginnen met de wereld (zoals de slogan van de KU Leuven luidt), en het gaat dus niet om het horen van de prof of de docent, maar het horen van een wereld doorheen wat er samen gezegd en besproken wordt.

Je kan inderdaad wellicht zeggen dat een hoorcollege 'slaagt' wanneer het lukt om een bepaalde wereld (bijv. die van fysica, of de geologie, of in dit geval de pedagogische wereld) in het midden van onze aandacht te brengen en te houden, en ze tot spreken te brengen, soms zelfs tot een tegenspreken van wat we dachten of ons voorstelden. Ze zo tot spreken te brengen dat we haar horen en beter leren waarnemen. Waarnemen, uit het Middelnederlands, betekent gewaarworden, aandacht schenken aan en zorg dragen voor. De wereld waarnemen niet enkel in de cognitieve zin, maar in de sterke zin dat we haar gewaarworden en dat we gevoelig worden voor steeds meer entiteiten en onderscheidingen die er toe doen in die wereld en die we leren lezen, en die zich beginnen te manifesteren in ons denken en doen, beginnen een verschil te maken. Hoorcolleges, maar ook andere *pedagogische* vormen dragen, gaandeweg, bij tot de vorming van ons 'waarnemingsvermogen' en zo ook tot ons oordeels- en handelingsvermogen.

Hoorcolleges betreffen overigens niet enkel het voorstellen en doorgeven van al bestaande kennis, maar zijn wanneer ze lukken, ook manieren om kennis voort te brengen én om kennis op de proef te stellen, ter discussie te stellen, te confronteren met een aandachtig publiek. Colleges worden bijgewoond, en volgens de goede oude 'Van Dale', betekent bijwonen "tegenwoordig zijn bij iets dat gebeurt". Studenten zeggen zelf dat het bijwonen van geslaagde colleges op een bepaalde manier het bijwonen is van de geboorte van kennis, inzichten, gedachten, de geboorte van nieuwe kennis en gedachten - maar ook het opnieuw, het nog eens, geboren worden van bestaande kennis en inzichten, en dus het deelhebben aan en deelzijn van het wonderlijke avontuur van het denken en kennismaken. Wat overigens resoneert met wat professoren en docenten daarover zeggen, dat het hen aan het denken zet en nieuwe inzichten genereert, zoals, om een beroemd voorbeeld te geven, George Lemaître, de grondlegger van de oerknaltheorie, die terwijl hij iets aan het uitleggen en uitrekenen was aan het bord, in volle ernst en verwondering uitriep: 'waw, dit is een nieuwe stap.' En Wilhelm von Humboldt, de vader van de moderne universiteit, zei al in 1810 dat hoorcolleges precies als confrontatie met studenten, belangrijker waren voor de vooruitgang van de wetenschap,

dan de bijeenkomst met collega's op conferenties of in de academie. Wat ons ook de vreugde laat begrijpen die met het geven en bijwonen van (geslaagde) hoorcolleges gepaard *kan* gaan, en die energie geeft, en aanzet en beweegt om te studeren, om dieper en verder te gaan.

De kracht en betekenis van hoorcolleges heeft overigens ook te maken met het feit dat wetenschap hier niet enkel in geschreven, maar ook en bij uitstek in gesproken vorm bestaat voor een aanwezig publiek, waardoor ze op een andere manier in het spel komt en publiek wordt, dan in de vorm van geschreven teksten (boeken, cursussen, artikels), en waardoor ze ook op een heel andere manier tot leven *kan* komen, maar ook ter discussie gesteld.

Een hoorcollege wordt mee mogelijk gemaakt door allerlei concrete arrangementen en praktijken die helpen om ons uit de gewone tijd te halen, ons in de tegenwoordige tijd te trekken die we eerder de vrije tijd hebben genoemd, die helpen om een gedeelde aandacht tot stand te brengen, om een tegenwoordigheid van geest mogelijk te maken en iets in het midden te houden en dus tot spreken te brengen. En ik denk dat de lichamelijke tegenwoordigheid daar een belangrijke rol in speelt.

Bepaalde arrangementen vinden we hier vandaag terug. U heeft zich moeten verplaatsen, het is hier en nu, er was in dat opzicht geen keuze, het wordt niet gestreamd of opgenomen, u kon dus de tijd niet kiezen. Maar u kon ook de plaats niet kiezen. U bent hier uitgenodigd, in deze rechthoekige licht oplopende, enigszins besloten ruimte, een soort grot zeg maar, waar u bovendien enigszins dwingend uitgenodigd wordt om in banken te zitten die u niet hebt meegebracht, waarvan u de vorm en plaatsing niet hebt gekozen, en die maken dat uw lichaam zich in een bepaalde houding zet, en dat u in een bepaalde richting kijkt. U bent hier niet 'thuis', u bent hier niet de 'baas', en nu u hier bent, is er enige 'druk' om hier te blijven, het is niet zo vanzelfsprekend om de ruimte (onopgemerkt) te verlaten. U wordt dus dwingend uitgenodigd naar voor te kijken waar ik sta, voor een groot bord, achter een lang bureau en aan een lezenaar – en ook ik ben hier niet thuis en niet de baas, al kan ik me iets vrijer

bewegen, en word ik geholpen om het woord te nemen door de impliciete regels die we hier in acht nemen. Toch zijn er veel dingen die mij hier houden, als ik jullie allemaal tegelijk wil toespreken, als ik het bord wil gebruiken en zijn er veel dingen die ook mijn vrijheid van spreken begrenzen, u kan tenslotte wel degelijk allemaal opstaan en de zaal verlaten of mij zelfs fysiek buiten dragen en natuurlijk simpelweg tegenspreken.

Ik heb u bovendien gevraagd om uw telefoons buiten handbereik te brengen, dat is een poging om voor even een kracht te onderbreken die vandaag heel sterk onze aandacht bezet en afleidt, u hebt ook geen laptopscherm dat het moeilijker maakt om visueel en auditief aanwezig te zijn, om mijn gebaren en uitdrukkingen op te merken, wat volgens onderzoek belangrijk is om te begrijpen en te 'horen' wat gezegd wordt, voor de wijze dus waarop die woorden de kracht kunnen krijgen om ons aan het denken te zetten en om ons te vormen. Wat iets is waartoe de stem van de professor of de docent een belangrijke bijdrage levert. En zoals de Franse filosoof Michel Serres zegt, en het geldt niet alleen voor professoren, maar ook voor leerkrachten, vormingswerkers, etc, eigenlijk iedereen voor wie het gebruik van de stem tot de kern van het beroep kan gerekend worden, dat als je je stem de kracht wil geven om een wereld tot leven te wekken, tot spreken te brengen, je moet beseffen dat ze dat alleen zal kunnen als die stem zelf haar inspiratie, haar animatie, haar bezieling haalt uit haar 'horen', uit haar luisteren. Het is dus in alle opzichten horen om te kunnen (laten) spreken, om te kunnen waarnemen, en misschien zijn precies daarom 'hoorcolleges' (in één of andere variatie) een cruciaal onderdeel van elke pedagogische vorming. Alles begint bij luisteren, zoals het motto van VRT-radio één luidt.

Het hoorcollege is echter een zeer kwetsbare vorm van pedagogisch leven. Ze brengt in de tegenwoordige tijd, in het nu waar men de gewone tijd, waar gisteren en morgen het belangrijkste zijn, even vergeet, maar veel dingen kunnen maken dat de gewone tijd snel haar intrede doet: bijv. als professoren studenten verantwoordelijk maken om vooral te leren wat er gezegd is, studenten nemen dan nota in functie van het gewone leven en leren waar kwalificaties en een bepaalde soort van examens centraal staan, wat betekent dat ze eerder

weggaan met een samenvatting (en vandaag, geholpen door de laptop zelfs liefst met een transcriptie), dan met een ervaring van een reële en gemeenschappelijke wereld, van het meemaken van een gebeuren. Het is in bepaalde gevallen ook moeilijk geworden een hoorcollege te geven en bij te wonen door de te grote groepen, en in alle geval door de wijze waarop allerlei digitale apparaten (laptops, telefoons) het auditorium, de 'hoorzaal', zijn binnengekomen en de wijze waarop men meent hoorcolleges te kunnen vervangen door opnames of streamings. Het luisteren naar en bekijken van opnames en streamings 'at home' kunnen zeer zeker een heel eigen pedagogische betekenis hebben. Het zijn echter, denk ik, vooral heel cognitieve operaties, die veel energie vragen (bijv. ook om de aandacht erbij te houden), maar het is heel verschillend van het *bijwonen*, en daarmee op een specifieke manier deelnemer zijn, van een hoorcollege. De computerschermen zijn uiteraard nog altijd ergens, maar dat ergens is niet gedeeld en men is ook letterlijk van elkaar gescheiden, en daarmee wordt de sfeer en de stemming iets helemaal anders, en wordt ook de relatie tussen de 'aanwezigen' anders. In de situatie van het scherm zijn we in een bepaald opzicht vooral meer 'de baas' (een klik en we zijn weg, u weet wel de verbinding viel weg), en uiteraard zijn we minder voor elkaar besmettelijk (dat was één van de redenen om hoorcolleges te vervangen in de pandemie), maar precies dat 'besmetten' is pedagogisch van groot belang, niet enkel in metaforische zin, maar ook in de zin dat verzamelde lichamen (lichamen die ruiken, bewegen, zitten, verschuiven, hoesten, jeuken, zich krabben, bladzijden omdraaien) mee een zeker enthousiasme, een zekere bezielende energie kunnen genereren, die mede van de samenkomst een avontuur helpen maken, een gebeuren waar iets kan toekomen wat niet verwacht of vooraf bepaald is. En ze kunnen sterker tot aandacht aanzetten, zoals we niet enkel van (gelukte) hoorcolleges kunnen leren waarin kennis geboren wordt, maar ook van de studenten die massaal in bibliotheken zijn gaan studeren, ook zeer specifieke plekken, met een eigen ritme en 'dwang'. En ze zijn dat merkwaardig genoeg beginnen doen toen nieuwe technologie het hen mogelijk maakte om het even waar en om het even welk moment te studeren. Ze hebben, zou je kunnen zeggen, de kracht herontdekt van een oude vorm van

pedagogisch leven, waar de tegenwoordigheid van geest mee mogelijk wordt gemaakt door de tegenwoordigheid van andere lichamen, en door de tegenwoordigheid van de stemmen die men gewaarwordt in de boeken en geschriften aan de wand, een bepaalde 'stemming', studiestemming, inderdaad. Die herontdekking biedt zeker hoop voor het pedagogische leven dat intussen echter steeds meer lijkt te verschralen en bedreigd lijkt door wat ik hier de nieuwe leerfabriek zal noemen.

## De verschraling en vernietiging van pedagogische vormen

Sedert het einde van de vorige eeuw is men inderdaad begonnen met het bouwen van wat je een hypermoderne leerfabriek kan noemen. Een fabriek kan je omschrijven als een productiefaciliteit die op grote schaal allerlei processen combineert om een product te vervaardigen. Een eenvoudige omschrijving van de leerfabriek is dan de productiefaciliteit of het productieapparaat voor leeruitkomsten (de output). Die fabriek werd en wordt gebouwd met verschillende componenten. Ze wordt in haar werking begeleid door allerlei beleidsmaatregelen (op Europees, regionaal en lokaal niveau), en door het inzetten van allerlei 'machines' en (hypermoderne, in toenemende digitale) technologie die haar werking en haar groei ondersteunen, en dus zoveel mogelijk leerwinst moeten produceren. Het fundament van die fabriek kunnen we in de beleidsteksten terugvinden, daar waar letterlijk gesproken wordt van een 'fundamental shift', een fundamentele verschuiving, en ik denk dat het inderdaad een aardverschuiving was, waarbij leren gedefinieerd wordt als het produceren van leeruitkomsten ('learning outcomes'). De leerfabriek benadert en organiseert 'leren' inderdaad als een productieproces dat vanuit de vooraf bepaalde, verwachte, gewenste uitkomsten gestuurd moet worden (in haar werking). Ze probeert, zoals bij alle productieprocessen die productie zo effectief en efficiënt mogelijk te maken, kost-effectief en kost-efficiënt, maar ook tijdseffectief en tijds-efficiënt. Het is van belang zich te realiseren dat het effectief en efficiënt maken inderdaad veronderstelt dat men de uitkomsten vooraf vastlegt en precies

definieert anders kan men maatregelen of ingrepen niet vergelijken en dus niet beoordelen op hun productiviteit. Zoals vele fabrieken is de leerfabriek in toenemende mate 'globaal', meer en meer werkend op digitale platformen (in the cloud). De leerfabriek wil liefst overal zijn, dat wil zeggen nergens meer zijn (want dat kan haar processen en operaties verstoren) en nooit meer sluiten. Ze wordt toenemend gedelokaliseerd, losgemaakt van de tijd en plek, van de gedeelde plek en collectieve ritmes van 'instellingen', zoals de universiteit en de school, die haar productiviteit verhinderen. Ze spreekt al haar werknemers aan als 'lerenden' of 'leerders' (ook de managers), ze probeert hun individuele en collectieve productiviteit (de leerwinst die ze realiseren) op te voeren door de productieprocessen zoveel mogelijk te personaliseren en in detail te analyseren en zoveel mogelijk permanent te monitoren door middel van sensoren (vandaag bijv. eye-tracking) en metingen die, met behulp van learning analytics en catalytics, ook op persoonlijke en collectieve dashboards verschijnen, waardoor de lerenden op alle niveaus van de fabriek hun (individuele en collectieve) productie van leeruitkomsten voortdurend kunnen managen en er kan ingegrepen worden waar nodig. De fabriek is immers ook bekommerd om de leertijd, de productietijd van de leeruitkomsten, die een kost is waarop ze zoveel mogelijk wil besparen en die ze in essentie monitort als tijd tussen twee testen, twee metingen van de geproduceerde uitkomsten.

De aandeelhouders (zoals onder meer de overheid), de bouwers en de werknemers (de leerders) van deze nieuwe fabriek kunnen niet hard genoeg zeggen, hoe blij ze zijn dat de oude, archaïsche vormen van pedagogisch leven (zoals het college) verdwijnen, omdat ze niet aangepast zijn aan de eisen en noden en mogelijkheden van vandaag, en ze kunnen ze niet snel genoeg vervangen. De fabriek breidt zich dan ook snel uit. Een kleine indicatie daarvan, is dat ondanks de introductie van nieuwe werkvormen en nieuwe 'namen' (webinar, weblecture, zoomsessie, …) we het in toenemende mate niet meer hebben over leerlingen, studenten, schoolmeisjes en schooljongens, leerjongens, en over professoren of schoolleerkrachten, juffrouwen, meesters, … die lijken nu allemaal, tenminste in Europese en ook Vlaamse beleidsteksten over onderwijs en vorming, en in heel wat wetenschappelijke publicaties, zonder

onderscheid, 'leerders' of 'lerenden' ('learners') en leerbegeleiders ('faciltators') te worden, dat wil zeggen dat ze gedefinieerd worden door hun 'functie' in de fabriek: leren en het beheer daarvan. Die verschraling van het vocabularium is slechts een kleine aanduiding van de toenemende verschraling en aantasting van vormen van pedagogisch leven door de uitbreiding van de leerfabriek, en het toenemend aantal maatregelen en middelen die ze ontwikkelt en inzet om haar groei te bevorderen en haar werking te optimaliseren.

Sta me toe een analogie te maken met de beschadiging en verschraling van dieren- en plantenleven, met het voorbeeld van de bijen, wier vorm van leven een cruciale rol speelt in onze huishouding, niet omwille van de productie van honing, maar omwille van het bestuiven dat eigenlijk haast terloops gebeurt. De bijen zijn blijkbaar niet in staat gebleken om zich aan te passen aan een omgeving die toxisch is geworden omwille van parasieten en van pesticiden die moderne fabrieken en meer algemeen moderne productiemethoden om groei te bevorderen hebben meegebracht. Er is dus een probleem dat nu lijkt opgelost te worden door de bijen te vervangen door kleine robotjes. Dat betekent dat men de vorm van leven van de bijen reduceert tot één functie: bestuiving, die men nu robotiseert, dat wil zeggen computergestuurd en computergecontroleerd produceert, terwijl men ze tegelijk ook steriliseert. Eén van de bouwers beschouwt de reductie expliciet als een voordeel van de robotbijen: "Over lange tijd gezien hebben ze een potentieel voordeel over natuurlijke bestuivers omdat bestuiving hun enige functie wordt." Die kunnen we natuurlijk nog verder verbeteren, efficiënter en effectiever, veel beter gemonitord, en het zou ook het extravoordeel hebben om allerlei vervelende elementen te elimineren (bijen kunnen immers onze feestjes verstoren en steken, robotbijen kunnen enkel gehackt worden). Waar ik wil op wijzen is dat men hier *de vorm van leven* van de bijen reduceert tot één functie vanuit één bezorgdheid, de bezorgdheid om wat het ons opbrengt of oplevert. Ik denk dat het soort oplossing die de robotbijen bieden op een bepaalde manier de aandachtloze, respectloze, onachtzame, productieve vorm van leven continueert die in de eerste plaats verantwoordelijk is voor hun bedreiging, en die dit leven inderdaad zuiver functioneel benadert, een leven dat

geëxploiteerd kan worden in functie van het eigen overleven en de eigen belangen.

Op een gelijkaardige manier is het pedagogische leven intussen beschadigd (en wordt het vervangen), omdat we het vooral zijn gaan benaderen als iets dat kan geëxploiteerd worden en winst opleveren, leerwinst, dus als bron van kapitaal. En niemand heeft dat meer expliciet en klaar geformuleerd dan ons huidige minister van onderwijs, die zich in zijn beleidsverklaring een gelukkige kapitalist noemt, en verklaart dat kinderen in de eerste plaats ons kapitaal zijn, hij bedoelt het kapitaal van de volwassenen, en niet van de kinderen, waarbij de leerkrachten, zo vervolgt hij letterlijk, de kapitaalbeheerders zijn die er moeten voor zorgen dat er op alle (persoonlijke en sociale) vlakken winst, leerwinst, wordt geboekt. Er moet daarom geïnvesteerd worden in het optimaal, zo efficiënt en effectief mogelijk, produceren van de vooropgestelde leeruitkomsten. Zoals bij de bijen, wordt het pedagogische leven gereduceerd tot één functie 'leren', waarbij, zoals ik heb gezegd, leren begrepen en gedefinieerd wordt als het 'produceren' van vastgelegde leeruitkomsten. Het gaat erom zo snel als mogelijk mensen drager te maken van de gewenste kennis, vaardigheden en houdingen. Het stimuleert dus vooral het verlangen om kennis (en vaardigheden en attitudes) te *hebben*, niet het verlangen om te studeren en de tijd te nemen om zich aan een diepgaande kennismaking te wijden. Veel beleid en technologie werkt feitelijk als een soort groeimiddel of pesticide voor dit leren als productie, het zijn groeimiddelen en pesticides die vernietigend zijn voor vele vormen van pedagogisch leven. Vormen die zich moeilijk kunnen aanpassen aan de omstandigheden (het klimaat en de condities) die de zich uitbreidende leerfabriek creëert. Vormen die mogelijkerwijze de productie verstoren, bijvoorbeeld doordat ze niet-productieve tijd maken, tijd om opnieuw en nog eens te kijken (letterlijk voor respect, van het Latijnse respicere), tijd om beter te kunnen waarnemen wat ertoe doet, de tijd van het wacht eens even, misschien zijn we verkeerd. Vormen ook die zich moeilijk kunnen aanpassen aan de noden en verwachtingen die de fabriek installeert bij haar werknemers, de lerenden: zoals de verwachting of de vraag naar gepersonaliseerde productiemiddelen en productietrajecten om leerwinst te realiseren. De fabriek gaat er immers inderdaad

vanuit dat haar werknemers in de eerste plaats in winst zijn geïnteresseerd, een trieste passie zoals Spinoza ze noemt (en een vergeten dat het om de wereld gaat).

Het lijkt er nu echter op dat de fabriek ook in toenemende mate in moeilijkheden komt, door wat je een de-pedagogisering van onze educatieve praktijken en instellingen zou kunnen noemen, die niet enkel de school, hogeschool of universiteit betreft, maar ook (zijdelings) het jeugdwerk en de pedagogische hulpverlening. De-pedagogisering in de zin dat de reductie tot één functie, en daarmee het transformeren van vrije tijd – in de zin van de schoolse tijd – in productietijd (het transformeren van schooltijd in leertijd), veel vormende kracht, dat wil ook zeggen 'bewegend vermogen', uit pedagogische vormen haalt, dat leven erg verzwakt en daarmee haar werkzaamheid aantast.

Als men het avontuurlijke uit het pedagogische leven bant (of probeert te bannen) omdat men de bestemming al vooraf als uitkomst vastlegt, als men de bewoners niet aanspreekt als avonturiers die men meeneemt of meegaan op een tocht, maar aanspreekt als kapitaalbeheerders en productiemanagers, als men onderwijs en vorming reduceert tot processen met één welbepaalde functie, die men als productieprocessen ook zo efficiënt en effectief mogelijk wil maken door alles in die processen met dat objectief voor ogen te analyseren, te personaliseren, te monitoren, te controleren zodat er niets kan 'gebeuren' dat de productiviteit verstoort, zodat er geen onverwachte storingen en onderbrekingen kunnen zijn en achterstanden onmiddellijk kunnen gedetecteerd worden, als men er van uitgaat dat lerenden, de werknemers van deze neo-fordistische leerfabriek, bovendien zelf de energie moeten leveren voor de productieprocessen en die lerenden hun energie en motivatie vinden in het streven naar winst, dan het is het misschien helemaal niet vreemd dat deze lerenden hun 'werk' in deze fabriek, die nooit sluit, als energievretende, stresserende, tijdrovende arbeid ervaren, net als de arbeiders van de oude industriële fabriek, en dat ze vragen om rekening te houden met hun stresserende leven, dat ze niets meer doen zonder incentives (dus betaald of gecompenseerd te worden, denk aan de credits en studentenevaluaties), dat ze vragen om een goede 'leren-leven'

('work-life') balans, en om therapeutische ondersteuning, om hun vaak vreugdeloze inspanningen te kunnen en willen volhouden.

## Besluitend

Laat me, besluitend, nog even samenvatten: pedagogische vormen als concrete vormgevingen van pedagogisch leven worden gekenmerkt, door dat ze levenwekkend zijn (ze brengen wereld tot spreken, ze laten kennis geboren worden, …); door dat ze een avontuurlijk karakter hebben, niet in een grootse, spectaculaire zin, maar in de eenvoudige, maar cruciale zin dat er geen voorafbepaalde bestemming en weg is, maar dat de vormingsweg zich al gaande en met de tijd aftekent; door dat ze een bepaalde soort tijd maken, die niet die is van de economische productie, en die we tijd voor een aandachtige, zorgzame omgang met de wereld kunnen noemen, de tijd om beter te kunnen waarnemen wat ertoe doet, om de wereld te horen, om kennis te maken; door dat ze in hun werkwijzen en praktijken (bijv. het spreken) de gedachte materialiseren dat we niet (kunnen) weten waartoe lichamen en geesten in staat zijn, door dat ze dus getuigen van een geloof dat het (onmogelijke) mogelijk is.

Zoals gezegd, worden vele vormen van pedagogisch leven, net zoals vele vormen van natuurlijk leven, vandaag aangetast en bedreigd.

Er zijn nu zoölogen en biologen die zeggen dat de pandemie het mogelijk heeft gemaakt dat bepaalde vormen van dierlijk leven en van plantenleven zich enigszins hebben kunnen herstellen, zelfs verjongen, omdat het stilleggen van het economische leven voor minder extractie, pollutie en verstoring hebben gezorgd. Ik vrees dat dat niet het geval is voor vele vormen van pedagogisch leven, en dat de leerfabriek haar expansie en daarmee haar schadelijke extractie gewoon verderzet. Ook al wordt er ongetwijfeld op vele plaatsen nog veel avontuurlijke kennismaking vormgegeven door gepassioneerde leerkrachten, docenten, professoren, vormingswerkers, en studenten… ook binnen, en ondanks, de leerfabriek. En ook al lijkt de pandemie zelf bepaalde nieuwe

vormen te hebben voortgebracht. Of die ook avontuurlijk en levenwekkend zijn is nog niet uitgemaakt, maar het is zeker niet onmogelijk, al mag ons dat de expansie van de leerfabriek en haar nefaste gevolgen niet doen vergeten. Kunnen we de leerfabriek stilleggen? Kunnen studenten, leerlingen, en professoren, leerkrachten, … , nog iets anders bedenken dan de vraag om 'incentives', om compensatie, om therapeutische ondersteuning en een goede werk-leven balans? Ik weet het niet, maar ik hoop het. En misschien hebben pedagogen toch een rol te spelen in het zich verbeelden van een andere toekomst voor het pedagogische leven. Misschien moeten pedagogen niet als kapitaalbeheerders zoeken naar meer winst, of niet als ingenieurs proberen de productiviteit te verhogen op basis van evidentie in verband met wat werkt (effectief en efficiënt is), maar veel meer doen wat biologen, zoologen of geologen, bewust van de bedreigingen van het natuurlijke en aardse leven, in toenemende mate lijken te doen, namelijk tijdens intensief en langdurig veldwerk een geduldige aandacht ontwikkelen voor het waarnemen en documenteren van het verstrengeld zijn (en dus *van elkaar afhankelijk* zijn) van de vele vormen van leven, voor hun kwetsbaarheid; aandacht ontwikkelen voor het onderscheiden van de kleinste dingen die ertoe doen voor deze vormen van leven en voor hun werkzaamheid, aandacht ook voor hun schoonheid. Misschien, kunnen pedagogen zo helpen de alom aanwezigheid van de taal van de winst en het kapitaal, van de output en de feedback af te zwakken door een taal te vinden (te hervinden of te herontdekken) om de rijkdom van pedagogische levensvormen en de verschillen die ertoe doen te benoemen en te helpen waarnemen, om de schoonheid en de werkzaamheid ervan te laten zien. Zoals misschien sommige van die schoolfilms inderdaad doen, of zoals, denk ik die documentaire van Oikoten doet waar ik eerder naar verwees. Ze leveren geen bewijs voor het 'effect', ze verdedigen niet hun 'meerwaarde', maar getuigen wel van de kracht en levenwekkende werking, ze laten ze ons gewaarworden, ze laten ze ons waarnemen, als we aandachtig zijn …

Ik heb geprobeerd, zoals ik aan het begin aangaf, ook een kleine bijdrage te leveren. Ik weet niet of het 'gelukt' is, maar als ik hier misschien iets hebben kunnen laten horen en waarnemen van de eigen werkzaamheid en schoonheid van

bepaalde vormen van pedagogisch leven, dan omdat mijn spreken zich lang heeft kunnen voeden aan de vruchtbare compost die dichte en verre familie, vele oudere en jongere collega's, medewerkers, werkers in het veld, zoals we zeggen, en natuurlijk vrienden en uiteraard studenten, uit binnen en buitenland, velen hier aanwezig, in de loop der jaren, op allerlei plekken en momenten samen hebben gemaakt. U was trouwens ook vandaag een aandachtig publiek, voor dit achteraf bekeken, misschien eerder inleidende college in de pedagogiek. Werkelijk, heel oprecht en heel hartelijk dank daarvoor, het was een voorrecht én een grote bron van vreugde in uw gezelschap te mogen studeren, want wat is een professor immers anders dan een eeuwige student. Ik hoop alvast van harte op verdere gelegenheden om kennis te maken.

---

[i] Dit is de tekst die ik heb gebruikt bij het afscheidscollege op vrijdag 16 september 2022. Alle referenties zijn weggelaten, slechts heel af en toe is een naam vernoemd alhoewel de gedachten die hier geformuleerd worden en de woorden die daarvoor gebruikt worden geïnspireerd zijn door of ontleend zijn aan geschriften van en gesprekken met heel vele anderen. Ze vormden mee de compost waarnaar ik aan het einde van het college verwijs.