

### 3 Vrije tijd en amateurisme in het onderwijs: over de fabel van verzakelijking en professionalisering

*Jan Masschelein en Maarten Simons*

#### Inleiding

Wij beginnen met een fragment uit een e-mailbericht van een leerkracht:

'Ikzelf heb de leiding over een tweedeklasje van 19 kinderen. Vier van deze kinderen spraken geen woord Nederlands toen ze in september bij ons aankwamen, eentje kwam rechtstreeks uit Togo en was zelfs nog niet gewoon om schoentjes te dragen. In totaal hebben 9 kinderen uit de klas een andere taal dan het Nederlands als moedertaal. Dit gegeven, deze klas, is zó complex maar toch raapte ik in het begin van het schooljaar de moed bij elkaar om toch het beste ervan te maken. Ik gaf de kinderen al wat ik kon, en wilde vooral aanvullen wat ze het meeste moesten missen: veel geduld, vriendschap en begrip. In november echter riep de directie mij bij zich.

Aan de hand van de rapportjes wees ze me er op dat ik niet genoeg "leerwinst" had in mijn klasje. Ik moest de kinderen meer op maat gesneden leerstof geven en afzonderlijke, aangepaste evaluaties. Ze had blijkbaar een opmerking gekregen van de inspectie over het grote aantal zittenblijvers. Plots waren al mijn inspanningen van de vorige maanden niets meer waard. Ik moest meer toetsen geven, meer huiswerk geven, meer...

Ik ben toen gekraakt. In een later gesprek met de directie vroeg ik om meer menselijkheid waarop ik als antwoord kreeg dat de "ontmenselijking" zich in het onderwijs heeft ingezet en dat het allemaal nog veel erger zal worden.

Daar sta ik dan, na twintig jaar mijn hart gegeven te hebben aan het onderwijs zie ik geen andere mogelijkheid dan een andere weg in te slaan. De scheiding doet me echter veel pijn, moet ik toegeven.'

We willen het verhaal van deze leerkracht niet aangrijpen om haar directie te bekritisieren. Waar het ons om gaat is die 'ontmenselijking' of, om een ander woord te gebruiken, de toenemende 'verzakelijking' van en in het onderwijs. Leerwinst, prestaties, output, effectiviteit en efficiëntie, kwaliteit, professionalisering, innovatie – het zijn maar enkele van de woorden die hun ingang hebben gevonden in de onderwijswereld. Voor leerkrachten, docenten en directieleden is het moeilijk geworden om deze ontwikkelingen tegen te houden. De verzakelijking lijkt onontkoombaar: we moeten presteren, vernieuwen, toezien op leerwinst en voortdurend rekenschap afleggen. De leerkracht moet een deskundige zijn, met kennis van zaken handelen, de doelen met de juiste methode bereiken, liefst op een efficiënte manier. Maar tegelijkertijd is er verzet, of minstens een aarzeling om hierin mee te gaan. Alsof we nog andere zaken belangrijk vinden, en de recente vernieuwingen die nog nauwelijks aan bod laten komen. In onze bijdrage willen we precies die 'andere zaken' ter sprake brengen, die zaken die wellicht inderdaad met de humaniteit van het onderwijs te maken hebben. We willen dat doen door tegenover het eigentijdse verhaal over de zakelijke school en de deskundige leerkracht gericht op leerwinsten, een ander, oneigentijds verhaal te plaatsen. In het eerste verhaal, dat alomtegenwoordig is, is de school een plaats van productieve tijd en inzetbaarheid. In het oneigentijdse verhaal is de school een plaats van vrije tijd en van spel. In het eigentijdse verhaal is de leerkracht een deskundige, terwijl we daarnaast het verhaal willen plaatsen van de leerkracht als amateur, dat wil zeggen, de leerkracht als liefhebber. Deze visies vatten we op als verhalen, omdat het gedeeltelijk een zaak is van geloven en herkennen, ook al voeden die verhalen zich vanuit wetenschappelijke vertogen. We durven te vermoeden dat velen zich in het tweede, enigszins ongewone, verhaal herkennen. Of dat is toch wat we hopen. Zoals we ook hopen dat we op die manier een beperkte bijdrage kunnen leveren aan het uitvinden van een nieuwe taal om wat we belangrijk vinden in het onderwijs onder woorden te brengen. Nieuwe woorden en een nieuw verhaal dat misschien toelaat het verhaal over zakelijkheid en deskundigheid te beluisteren als niet meer en niet minder dan een fabeltje. Maar zoals we al aangaven, houdt dit een risico in want we gaan woorden en begrippen gebruiken die vandaag enigszins belachelijk zijn geworden. Dat risico nemen we erbij. Voordat we het andere, oneigentijdse verhaal schetsen, gaan we eerst kort iets dieper in op het eigentijdse verhaal, het verhaal van de zakelijke school en de deskundige leerkracht, dat mede gevoed wordt vanuit een wetenschappelijk vertoog dat nadruk legt op effectiviteit, kwaliteit en professionaliteit en vanuit een beleidsvertoog dat talentontwikkeling en gelijke kansen vooropstelt.

### 3.1 Het eigentijdse verhaal: productieve tijd, inzetbaarheid en deskundigheid

In het eigentijdse verhaal wordt de school voorgesteld als een instelling tussen het gezin aan de ene kant en de samenleving aan de andere kant. De school is dan de plaats waar ieders talenten ontwikkeld kunnen worden tot competenties en uiteindelijk tot kwalificaties. Dit betekent dat de tijd op school productief moet worden aangewend om de talenten om te zetten in competenties, dat de school de ruimte is die zorgt dat deze competenties leiden tot kwalificaties en inzetbaarheid van leerlingen en dat de leerkracht een deskundige in competentieontwikkeling is. Wij lichten deze drie kenmerken kort toe.

#### School en productieve tijd

Het verhaal dat we hier schetsen is het verhaal dat vandaag verteld wordt door beleidsmensen, maar dat ondersteund wordt door (onderwijs)sociologen en onderwijskundigen. Het is een verhaal dat in Vlaanderen in naam van de gelijkheid wordt verteld om uit te leggen waar het in het onderwijs om gaat, maar dat je nagenoeg in dezelfde bewoordingen ook terugvindt in Nederland. We baseren ons voor dat verhaal in eerste instantie op twee teksten. Eén die in april 2009 werd gepubliceerd en een visie inhoudt op de vernieuwing van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De tekst, met als titel 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling' (Commissie Monard, 2009), werd geproduceerd door de zogenaamde Commissie-Monard die, tegen de achtergrond van de beleidsnota van 2004 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen', van de Vlaamse minister voor Arbeid en Onderwijs Vandenbroucke de opdracht had meegekregen om het secundair onderwijs aan te passen aan de geest van de tijd maar er toch voor te zorgen dat de hoge kwaliteit behouden blijft. De tweede tekst is de kwaliteitsagenda voor het voortgezet onderwijs die de Nederlandse staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Van Bijsterveldt-Vliegthart in juli 2008 (na het inmiddels beruchte rapport-Dijsselbloem) publiceerde onder de titel: 'Onderwijs met ambitie: Samen werken aan kwaliteit in het Voortgezet onderwijs'. (van Bijsterveldt-Vliegthart, 2008).

Het Nederlandse rapport begint als volgt: 'Elke jongere heeft talent en mogelijkheden. Deze talenten moeten zo goed mogelijk worden ontplooid... Nederland heeft immers grote ambities. We streven naar maximale kwalificatiewinst en ontplooiing van alle talenten van jongeren.... Elk kind moet de kans hebben zijn of haar talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen ... (p. 7) Leerlingen moeten uitgedaagd worden om zo goed mogelijk te presteren, met

daaraan verbonden een passende kwalificatie. Als een leerling het in zich heeft, moet zij of hij uitgedaagd worden om uit te blinken in datgene waarin zij of hij goed is' (p. 8). Het gaat daarbij om toptalent op alle niveaus (p. 18). Vooral, zo kunnen we lezen, staan talenten centraal. 'Goed voortgezet onderwijs is onderwijs waar optimaal recht wordt gedaan aan de talenten van alle jongeren, waar leerlingen aangemoedigd worden om hun talenten te ontwikkelen. Hun onderwijsloopbaan wordt bepaald door hun capaciteiten en niet door systemen' (p. 14). Hetzelfde verhaal horen we in het Vlaamse rapport. Het gezamenlijk doel moet zijn, aldus het rapport: 'Iedere jongen en ieder meisje opleiden op basis van hun talenten en mogelijkheden... Niemand wordt achtergelaten, iedereen moet en zal zijn gading vinden, elk op eigen terrein en niveau' en rekening houden met 'de noden van alle leerlingen' (p. 7). Daarom de titel: 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling'. Het onderwijs moet zorgen voor een evenwichtige ontwikkeling van de persoonlijkheid, zodat men een kritisch-creatieve burger kan worden, en de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes zodat men kan doorstromen naar hoger onderwijs of gekwalificeerd is voor de arbeidsmarkt. 'De kernopdracht van elke Vlaamse secundaire school is bij alle jongeren die school lopen, wat ook hun situatie en achtergrond is, de talenten maximaal te ontwikkelen om zo de bovenstaande doelstellingen te realiseren' (p. 13). 'Sociale afkomst mag niet de oorzaak zijn van zwakkere onderwijsprestaties of verkeerde studiekeuzes' (p. 14). Wat dus niet betekent dat er geen verschillen mogen/kunnen zijn in onderwijsprestaties en in studiekeuzes en de kwalificaties die daarmee verbonden worden, maar wel dat die enkel mogen zijn terug te voeren op talenten en goede keuzes in functie daarvan. Mishukking en uitsluiting worden toegeschreven aan het ontbreken van geïnformeerd keuzegedrag of van de bereidheid om talenten in te zetten met het oog op maximale leerwinst. Kiezen en leren kiezen moet dan ook centraal staan opdat leerlingen, samen met ouders, in staat zijn de juiste – dat wil zeggen, geïnformeerde of berekende – keuze te maken en leertrajecten te kiezen die toegang verlenen tot de plaats waar men naar streeft.

Het verhaal van gelijke kansen en talentontwikkeling kreeg de afgelopen decennia concreet gestalte door een indrukwekkend geheel van maatregelen en projecten begeleid door een wetenschappelijk onderwijskundig discours dat daarvoor het denkkader en het vocabulaire bood. Immers, opdat jongeren met een verschillend profiel hun talenten maximaal zouden kunnen ontwikkelen, opdat ze kunnen leren, moet het onderwijs, zo houdt men voor, hervormd of verbeterd worden. Naast autonomie voor de scholen wil dat vooral zeggen dat er allerhande instrumenten worden ontwikkeld die instellingen in staat moeten stellen om te innoveren en de talent- en competentieontwikkeling van alle

leerlingen, studenten en cursisten centraal te stellen. Het onderwijssysteem wordt in toenemende mate georganiseerd als een leeromgeving, dat wil zeggen als een flexibel aanbod met reële en gedifferentieerde keuzemogelijkheden, waarin de talenten van elk kind zo snel mogelijk gedetecteerd kunnen worden en maximaal ontwikkeld. Van belang daarbij is dat leerlingen via allerhande leerlingvolgsystemen worden geholpen in het ontdekken van hun talenten en dat ze leren kiezen op basis van die informatie. Voorts moeten leerlingen kunnen vertoeven in een stimulerende leeromgeving met activerende, vakdoorbrekende, competentiegerichte onderwijsvormen. Via hun leertrajecten worden ze gevolgd op basis van prestaties, uitgedrukt in competenties. Omdat men hoge onderwijsprestaties moet verwachten van leerlingen, zowel voor zichzelf als voor de samenleving, moeten er in zo'n systeem peilingproeven, paralleltoetsen, eindtermen, beheersingsniveaus, kwalificatiestructuren en competentieprofielen worden ontwikkeld. Prestaties en overeenkomstige kwalificaties worden bijgehouden in POP's (persoonlijke ontwikkelingsplannen) en portfolio's. Immers, talenten moeten niet alleen maximaal ontwikkeld worden, maar ook maximaal zichtbaar worden gemaakt opdat ze elders flexibel kunnen worden ingezet.

Een eerste kenmerk van de school is dus dat het een ruimte is waar iedereen conform de eigen interesse en talenten een leertraject doorloopt en een productieve tijd doorbrengt die resulteert in competenties. Dit brengt ons bij het tweede kenmerk van de school: de school maakt jonge mensen inzetbaar.

### School en inzetbaarheid

Inzetbaarheid, of de alomtegenwoordige term 'employability', betekent dat de ontwikkelde competenties ook een gebruikswaarde moeten hebben. Het gaat er niet alleen om competenties te ontwikkelen, maar jongeren ook te kwalificeren. Anders gesteld, het huidige verhaal houdt ons voor dat er vanuit de samenleving en de arbeidsmarkt de noodzaak is om die massa aan talenten niet verloren te laten gaan en ervoor te zorgen dat de tot competenties gevormde talenten maximaal inzetbaar zijn. Dit komt iedere jongere ten goede, maar vooral ook de Vlaamse en Nederlandse kenniseconomie waar geen talent onderbenut mag blijven of verloren gaan en waar iedereen gelijke kansen moet hebben op toegang tot de kwalificaties en tot de overeenkomstige (steeds tijdelijke) posities die bij dit talent- en competentieprofiel passen. Talenten moeten het onderscheidend criterium zijn op basis waarvan men zich permanent kan verplaatsen binnen een sociaal en economisch netwerk. Sociaal-culturele afkomst mag daarin geen rol spelen of mag niet bepalend zijn voor de positie die je bereikt. In het rapport van de commissie-Monard staat het zo: 'De plaats

waar je wieg staat bepaalt vandaag voor een deel waar je terecht komt in de samenleving. Op de arbeidsmarkt zou de plaats van je wieg niet langer een rol mogen spelen: talent moet daar het onderscheidend criterium zijn' (Commissie Monard, 2009, p. 18).

Wat we hier willen benadrukken – en dit wordt zeer treffend verwoord in het laatste citaat – is dat het uitgangspunt van de ongelijkheid, namelijk dat er verschillende talenten zijn, evenals de sociale classificatie zelf, die talenten en kwalificaties verbindt met sociale posities, niet worden betwijfeld. Integendeel, we horen een verhaal van talenten gebonden aan de juiste (legitieme) plaats op de arbeidsmarkt of in de sociale orde. Talenten, zo zegt men, zijn 'natuurlijk' niet gelijk verdeeld, maar het gaat erom van dat verschil het beste te maken, dat wil zeggen iedereen op de juiste plek te brengen, dat is de plek die overeenkomt met zijn/haar talenten en interesse. Met Rancièrè kunnen we zeggen dat het actuele verhaal over gelijke kansen en talenten niet alleen uitgaat van ongelijkheid, maar die ongelijkheid ook praktisch verifieert of waar maakt door talenten te verbinden met kwalificaties en sociale posities (Rancièrè, 2007). Men wil maatschappelijke ongelijkheid op basis van sociaal-culturele afkomst oplossen door gelijke kansen, maar verliest uit het oog dat dit een nieuwe ongelijkheid met zich meebrengt, gedetermineerd, zoals men zelf zegt, door talenten. Ongelijkheid (in talent) verwijst daarbij niet naar een onderliggende, diepe, natuurlijke werkelijkheid (alsof we eindelijk aandacht zouden hebben voor de werkelijke talenten van elk kind). Het zijn bepaalde technieken zoals leerlingvolgsystemen en portfolio's maar ook geïndividualiseerde leertrajecten – technieken die gebruikt worden op het niveau van de school maar ook op het niveau van de leerkracht – die precies dit soort verschillen in het leven roepen en waarop allerhande maatregelen en projecten in naam van gelijke kansen kunnen aangrijpen. Het gaat hier dus om een praktisch 'waar maken' van ongelijkheid (in talent) die gestalte krijgt door de technologie van de leeromgeving. We zien de vormgeving van de leeromgeving als gigantisch detectieapparaat van verschillen (in talenten) en als positioneringsmachine die deze verschillen koppelt aan posities in de sociale orde. Wat de leeromgeving doet is jongeren individueel verbinden aan talenten, en via prestaties aan posities in de leeromgevingen die op hun beurt verbonden worden met competenties en kwalificaties en (ongelijke) posities in de maatschappelijke orde. Uitgaande van de ongelijkheid in talenten moet het onderwijs iedereen op de juiste (steeds voorlopige) plek brengen. De actuele leeromgeving installeert zo mede een ongelijke orde omdat ze de ongelijkheid tegelijk naturaliseert (ze gaat ervan uit als gegeven) en rationaliseert (ze rechtvaardigt de verschillende posities die ermee verbonden worden).

Samengevat kunnen we stellen dat een tweede kenmerk van de school in het gangbare verhaal is dat de massa talenten die de school binnenstromen worden omgezet in kwalificaties en specifieke posities in de maatschappelijke orde.

### De leerkracht als deskundige

Tegen de achtergrond van het verhaal van gelijke kansen en talentontwikkeling verschijnt ook een bepaalde figuur van de leerkracht. De leerkracht is een vakdeskundige maar ook, en misschien vooral, een procesdeskundige of facilitator die de leerling, als actor van zijn of haar leerproces, niet enkel coacht, maar ook structuur biedt, duidelijke eisen stelt, het leerproces regisseert en een stimulerende didactische aanpak hanteert die uitgaat van verschillende talenten, bekwaamheden en behoeften. Dat alles om onder meer te komen tot tijdige detectie en ontwikkeling van talenten van leerlingen, studiekeuzes die zo veel mogelijk gedetermineerd zijn door talenten, de verhoging van kwaliteit in termen van leerplezier, welbevinden, prestaties van leerlingen, vermindering van vertraging en reductie van de ongekwalificeerde uitstroom. Aangezien de rol van de leerkracht uiterst belangrijk wordt geacht, is er bovendien ook voor hen behoefte aan een betere (leer)omgeving die meer kansen biedt tot professionalisering, tot een voortdurende ontwikkeling van zijn/haar deskundigheid. De basiscompetenties geven het beginniveau aan – waar de lerarenopleidingen zich naar richten – maar de deskundige leerkracht ontwikkelt zich ook voortdurend verder. De deskundige leerkracht is iemand die nooit stilstaat, nooit mag stilstaan. Zijn of haar levensmotto is: verbeteren, meer kennis van zaken, betere controle, meer methodisch handelen en plannen... Of nog anders gesteld: met steeds minder middelen steeds meer resultaten bereiken.

Het voorgaande verhaal over de school als plaats van talentontwikkeling en de leerkracht als deskundige is ongetwijfeld bekend. Maar gaat het hier nog wel over de school en de leerkracht?

Neem bijvoorbeeld de school als selectie-, detectie-, productie- en positioneringsmachine. Hebben we dit verhaal niet al eens eerder gehoord? Doet het niet denken aan *De Staat* van Plato? In zijn dialoog *De Staat* gaat Plato op zoek naar de ideale inrichting van de samenleving, en hij stelt dat iedere groep er een plaats moet krijgen in de lijn van datgene waartoe ze van nature is voorbestemd. Vandaag spreekt men natuurlijk niet meer van natuurlijke voorbestemming en van groepen of klassen, maar van individuele talenten. Maar is talent geen ander woord voor natuurlijke voorbestemming? Is het huidige

verhaal dan geen perfectionering van wat Plato in *De Staat* voorstelde: zorgen dat iedereen inzetbaar is conform de natuurlijke talenten? En moeten we dan niet in rekenschap brengen dat Plato zelf zei dat het verhaal van de natuurlijke voorbestemming een 'fabel' of 'noodzakelijke leugen' is om groepen en klassen op hun plaats te houden en orde in de samenleving te bewaren. Is het huidige verhaal over de school als plaats voor talentontwikkeling niet evenzeer een 'noodzakelijke leugen' om de verschillen te legitimeren en iedereen op z'n plaats te houden en van Vlaanderen en Nederland een competitieve kennis-economie te maken?

Of neem bijvoorbeeld de school als plaats waar tegemoetgekomen wordt aan ieders behoefte, en waar het welbevinden een graadmeter is voor de kwaliteit van onderwijs. In zijn recente boek stelt Furedi dat de 'psychopedagogie' haar intrede heeft gedaan in het onderwijs (Furedi, 2009). De nadruk ligt niet meer op de leerstof en het vak, niet meer op gezag en het voorbereiden van jongeren op de volwassenheid, maar op een soort psychologische leerbegeleiding die in het teken staat van welbevinden, leerplezier, individuele keuzes en het vermijden van onaangename spanningen. Maar waar ligt het schoolse in deze vormen van 'emo-pedagogie'? Hoe kan de school de leerlingen nog in contact brengen met de wereld buiten hun eigen leefwereld?

44

Of neem ten slotte de aandacht voor competentiegericht en -gebaseerd onderwijs en het werken met gedifferentieerde leertrajecten en modulair onderwijs. De detectie-instrumenten en portfolio's die ter ondersteuning in het leven worden geroepen zijn niet alleen tijdrovend, maar ze lijken ook een eigen leven te gaan leiden. De goede leerkracht is vandaag de competente leerkracht en de competente leerkracht is de leerkracht in wiens portfolio de verschillende deelcompetenties zijn aangevinkt. We zouden hier graag het voorbeeld gebruiken van het fitnesscentrum en bodybuilding. Ook hier gaat het om het trainen van deelaspecten, het aanvinken van activiteiten en het bijhouden van de score. De hartslag en inspanning worden voortdurend geobserveerd en gemonitord, de minste afwijking wordt geregistreerd en er is voortdurend feedback over voortgang. Het gaat er om een analytische training. Spieren of andere elementaire delen van het lichaam worden getraind. In het huidige verhaal heeft de school, en misschien vooral de lerarenopleiding, iets van een fitnesscentrum. Ook hier gaat het om het inoefenen van deelcompetenties, maar in hoeverre deze analytische training ook leidt tot een goede synthese is nog maar de vraag. Is de gespierde leerkracht ook een goede leerkracht?



In wat volgt willen we dit eerste verhaal niet verder ter discussie stellen, maar een positieve bijdrage bieden door een ander, en wellicht meer oneigentijds, verhaal te vertellen.

### 3.2 Het oneigentijdse verhaal: vrije tijd, spel-ruimte en amateurisme

Terwijl het eigentijdse verhaal de essentie van de school afleidt uit de samenleving – het is een functionele instelling –, gaat het andere verhaal in op wat de school als school is, of liever, het staat stil bij die unieke instelling die we school noemen. Ook dit verhaal kan samengevat worden aan de hand van drie kenmerken: de school is de plaats die vrije tijd creëert (dus geen productieve tijd), de ruimte op school is een ruimte van spel (en dus geen ruimte in functie van bruikbaarheid en inzetbaarheid) en de leerkracht is een liefhebber of amateur (en geen deskundige).

#### De school en vrije tijd

De school ontstond als de aantasting van het privilege van aristocraten en ridders in het archaische Griekenland. In de school was het niet langer de herkomst, het goede ras of de goede natuur, die maakte dat men behoorde tot de klasse van de goeden en de wijzen (Marrou, 1948, p. 78-79). Met andere woorden, wat de school deed was goed-zijn en wijs-zijn losmaken van een bepaalde gegevenheid en vrije tijd geven aan hen die daar eigenlijk niet voor geboren waren. De school is in die zin de democratisering van de vrije tijd (scholé: vrije tijd). Deze vrije tijd is geen ontspanningstijd, maar niet-productieve tijd. Het is de tijd van studie en oefening (zie verder). Marrou wijst erop dat het ontstaan van de school in de Griekse stadstaten, juist omwille van de democratisering die ze inhield, veel misprijzen oopriep. In dit verhaal verschijnt de school dus niet als initiatie, noch als leeromgeving, maar als de vrije tijd waarover men, vanuit de plaats die men inneemt in de samenleving, niet kan beschikken. Precies daarom is het ook een egalitaire tijd. De school is geen plaats van talentontwikkeling en productieve tijd waar iedereen een plaats krijgt op basis van natuurlijke bestemming. Maar het is een plaats waar voor iedereen, ongeacht afkomst of aanleg, vrije tijd gemaakt wordt. Of nog anders gezegd, de school is in staat jonge mensen uit hun sociaal en gezinsmilieu te trekken (en uit de productieve tijd die daarmee verbonden is), en in die zin op gelijke voet binnen te brengen in een vrij gemaakte tijd.

45

Laten we proberen deze 'vrije tijd' op school wat meer tastbaar te maken. We weten wellicht allemaal wat het betekent dat een leerkracht ervoor kan zorgen dat we op bepaalde momenten de tijd vergeten. Dit wil zeggen dat hij/zij erin slaagt ons uit de gewone tijd te halen en vrije tijd te maken. In zijn recente boek *Schoolpijn*, waar hij het heeft over het verdriet van de 'slechte' leerlingen (zittenblijvers, doorverwezen leerlingen, schoolmoeë leerlingen) schrijft Daniel Pennac dat onderwijzen misschien in de eerste plaats betekent dat de leerkracht leerlingen in de tegenwoordige tijd trekt, in het heden (Pennac, 2008). Dit wil zeggen dat de leerkracht leerlingen losmaakt uit het verleden, dus uit alle negatieve ervaringen die ze uit hun verleden meedragen. Maar de leerkracht die leerlingen in het heden trekt, maakt hen ook los van de toekomst, of minstens van hun idee dat ze toch niets kunnen, en dus geen toekomst hebben. Onderwijzen, zo schrijft Pennac, is misschien wel ervoor zorgen dat er iedere les een wekker afgaat waardoor de leerlingen weer bij hun positieven komen. Door de leerling in de tegenwoordige tijd te trekken, en vrije tijd te creëren, kan de leerkracht volgens Pennac afrekenen met hun 'magische denken'. Het magische denken is het denken van de zogenaamde 'slechte' leerlingen dat hen gevangen houdt in sprookjes, dat hen doet zeggen: 'ik kan niks, het wordt toch niks, ik hoef het zelfs niet te proberen'. Het magische denken speelt volgens Pennac een niet te verwaarlozen rol in de hardnekkigheid waarmee slechte leerlingen ineengedoken op de bodem van hun waardeloosheid blijven zitten. Zorgen dat de wekker afgaat, dat ze bij hun positieven komen, hen in de tegenwoordige tijd trekken betekent volgens hem ervan uitgaan dat iedereen bekwaam is. Dat de leerkracht school maakt en tijd creëert, wil dan zeggen dat ze hen die vertoeven in de school letterlijk buiten de ongelijke maatschappelijke orde plaatst.

Een eerste kenmerk van de school in dit oneigentijdse verhaal is dus de vrije tijd. De tijd op school is niet de tijd van het gezin en niet de tijd van de samenleving, en maar goed ook. In die zin is er duidelijk een drempel aan de schoolpoort, maar in dit verhaal heeft die drempel een positieve betekenis. Het laat toe om jonge mensen, ongeacht hun afkomst en ondanks hun negatieve denken, een tijd te geven waarin ze kunnen ervaren 'ik kan iets'. Maar dit betekent ook dat de school losstaat van de samenleving, en dat wat er op school gebeurt losstaat van wat er in de samenleving of het gezin gebeurt. Dit betekent niet het falen van de school – zoals we in het eigentijdse verhaal zo vaak horen – maar behoort wezenlijk tot wat de school is en doet. De school brengt een scheiding aan, ze heft de productieve tijd en de focus op inzetbaarheid en gebruikswaarde op, en hierdoor kan ze vrije tijd maken. Dit brengt ons bij een tweede kenmerk: de school is een spel-ruimte.

### De school en spel-ruimte

Een tweede kenmerk van de school is dat het maken van schoolse tijd (vrije tijd) steeds samengaat met het feit dat er, om het beeld van Hannah Arendt te gebruiken, in de school iets op een specifieke wijze op tafel wordt gelegd, dat er iets in het spel wordt gebracht (Arendt, 1994/1958). Dat vinden we terug in het Latijnse woord voor school, *ludus*, dat ook spel betekent. In dit verhaal over de school is de school dus de speelruimte van de samenleving. Wat de school of de leerkracht die schoolse tijd maakt, doet, is steeds iets in het spel brengen of iets tot spel 'maken'. Om dit nog anders te zeggen: de kennis en vaardigheden die op school worden geleerd zijn niet de kennis en vaardigheden zoals die in de samenleving gebruikt worden. Ze zijn ervan afgeleid, dat is duidelijk, maar ze worden op school in het spel gebracht.

Dat de school de speelruimte van de samenleving is komt misschien het duidelijkst tot uiting op die plaatsen waar iets van de arbeid wordt opgenomen (bijvoorbeeld technisch en beroepsonderwijs) zonder onmiddellijk in relatie te staan tot productie. De school is dan de plaats waar arbeiden 'niet echt' is of getransformeerd wordt tot oefening die, net als een spel, slechts om zichzelf wordt geoefend, maar wel discipline vraagt. Natuurlijk wordt dit in het actuele verhaal van de leeromgeving negatief uitgedrukt door te zeggen dat wat in de school gebeurt 'niet echt is', of 'niet werkelijk is', en dat men beter een vak kan leren buiten de school. In plaats van schooljongens willen we leerjongens, wat wil zeggen dat het leren van een vak onmiddellijk in relatie moet staan tot de realistische productie of het geëigend gebruik. Wij willen voorstellen om dit verschil tussen schooljongens en leerjongens in een ander verhaal juist positief te formuleren. De school is dan de plaats waar iets (een bepaalde bewerking of behandeling van hout bijvoorbeeld) werkelijk los komt te staan van zijn geëigende gebruik (thuis, of in de maatschappij, buiten de school) en dus ook van de kennis en betekenis die daarin verbonden is met dat iets. Ook hier is de leerkracht iemand die in wat hij/zij zegt en doet en de instrumenten die hij/zij gebruikt, dat wat op tafel ligt tot spel maakt.

De school is dan de plaats waar kennis of kunde in zekere zin 'niet echt' is of getransformeerd wordt tot oefening of studie die, net als een spel, slechts om zichzelf wordt gedaan. Wat die studie en oefening betreft kunnen twee elementen benadrukt worden. Ten eerste: studie en oefening vragen om een specifieke vorm van schoolse regelmaat en discipline. Ze vragen om discipline, aandacht, nauwgezetheid, en het is de leerkracht die dit bij zijn leerlingen tot stand probeert te brengen. En ten tweede: juist deze studie en oefening kunnen leerlingen uit een negatieve spiraal van onbekwaamheid halen, en maken

een ervaring van 'ik kan' mogelijk. Door vrije tijd ter beschikking te hebben om te studeren en te oefenen, tijd die niet onmiddellijk productief moet zijn, geeft de leerkracht jonge mensen een kans. De school als spel-ruimte is dan de plaats waar kennis en kunde losgemaakt worden van de wijze waarop ze door de oude generatie werden gebruikt, en vrijgegeven worden om gebruikt te worden door de nieuwe generatie.

Natuurlijk heeft de school ook (nog steeds) iets van een initiatieruimte waar betekenis, kennis en waarden die belangrijk zijn voor een gemeenschap met autoriteit worden doorgegeven of overgedragen. Maar het specifieke (en politieke) is, dat deze transmissie of overdracht op bepaalde momenten losgemaakt wordt. Wat betekent dit? Iets uit de wereld, en iets dat op de een of andere manier waardevol is, wordt op tafel gelegd en wordt op die manier leerstof. Het kan hier gaan om een tekst, maar ook om wiskundig bewijs. Maar van belang is dat door iets op de tafel te leggen, de leerkracht het ook steeds uit handen geeft, en dus niet langer in eigen handen heeft. Hij laat het los. Wat Pennac zeer mooi beschrijft is dat de leerkracht, in het gebaar van op tafel leggen, een dubbele beweging maakt. Hij/zij zegt: 'Dit is van belang, en ik zie het als mijn plicht of verantwoordelijkheid jullie dit te presenteren', maar juist omdat hij hen in de tegenwoordige tijd trekt, zegt hij/zij ook: 'En ik ga en kan jullie niet zeggen hoe het te gebruiken'. Daarmee zijn we aanbeland bij het derde kenmerk van de school: haar enigszins eigenaardige leerkracht.

48

#### De leerkracht als amateur

Volgens het gangbare verhaal wordt men als leerkracht geacht een deskundige of expert te zijn. Jezelf zien als deskundige leerkracht betekent eenvoudig gezegd dat je ervan uitgaat dat je kunde gebaseerd is op 'kennis' of dat je 'met kennis van zaken' of 'methodisch' handelt. De inspirerende leerkrachten die ons zijn bijgebleven zijn echter niet zonder meer deskundig. Er is iets anders. Maar laten we daarvoor weer Pennac aan het woord. Een gesprek tussen een leerkracht en een zogenaamd 'moeilijk geval' gaat als volgt:


'Methodes zijn er genoeg, er is haast niks anders! Jullie zijn alleen maar bezig met je achter methodes te verschuilen, terwijl jullie diep vanbinnen heel goed weten dat een methode niet genoeg is. Er ontbreekt iets aan.'

'Wat ontbreekt er dan aan?'

'Dat kan ik niet zeggen.'

'Waarom niet?'

'Dat is een scheldwoord.'

'Erger dan "empathie"?' 

'Veel erger. Een woord dat je absoluut niet in een school kunt uitspreken, op een universiteit, of alles wat daar maar op lijkt.'

'Namelijk?'

'Nee, ik kan het echt niet...'

'Kom op, zeg nou!'

'Ik zeg toch dat ik het niet kan! Als je dat woord uitspreekt terwijl je het over onderwijs hebt, dan word je gelyncht.'

'...'

'...'

'...'

'Liefde.'

Over belachelijke termen gesproken: liefde. In het oneigentijdse verhaal staat inderdaad de liefde centraal. Het is het verhaal waar niet de kennis en de methode op de voorgrond staan, zoals voor de deskundige, maar zorg en liefde. Of nog anders, en een beetje provocerend geformuleerd: een leerkracht is geen professional/deskundige, maar amateur, liefhebber (Masschelein & Simons, 2008; Simons, 2008). De leerkracht als liefhebber is niet alleen iemand die iets kent, er verstand van heeft, maar iemand die ook om dat iets (een (zaak)-vak) geeft en er zich mee inlaat. Laten we kort een aantal eigenschappen van de amateurleerkracht bespreken.

De leerkracht in het ongewone verhaal is iemand met meesterschap of 'liefde voor het vak', en in die liefde komen verschillende zaken samen: respect, overgave, passie. Het meesterschap toont zich in een soort respect voor de 'aard van de zaak'. Het hout vraagt als het ware om op een bepaalde wijze bewerkt te worden, net zoals we op een bepaalde wijze met taal en wiskunde moeten omgaan. Dit respect voor de 'aard van de zaak' impliceert ook een overgave. De meester stelt zich op een bepaalde wijze ten dienste van het hout, ten dienste van de Nederlandse taal of ten dienste van de wiskunde. Die relatie van respect en overgave hangt bovendien samen met een vorm van passie. De meester is op de een of andere manier begeesterd, of liever – en uitdrukkelijk in een passieve vorm geformuleerd – de meester wordt begeesterd door zijn/haar vak. Hij is niet enkel deskundig in wiskunde, maar gepassioneerd door wiskunde.

Hoe herkennen we het meesterschap van de amateurleerkracht uit dit verhaal? Eenvoudig gezegd: het meesterschap toont zich in de kleine handelingen of een streng gebaar die uitdrukking zijn van zijn kennis, maar vooral van zijn zorg voor de zaak. Het toont zich in het in overeenstemming zijn van wat men denkt en wat men doet. Anders gezegd: het meesterschap van iemand toont

49

zich in de mate dat iemand aanwezig is bij wat hij/zij doet, en dat iemand in wat hij/zij doet en zegt ook toont wie hij/zij is of waar hij/zij voor staat. Voor de meester staat er dus steeds iets op het spel. Je zou kunnen zeggen dat de blik en handen van de leerkracht als meester een weten belichamen. Beide belichamen zijn weten over wiskunde of Nederlands op een bepaalde manier. Het gaat echter niet om wat men een 'automatisme' of een 'routine' noemt. Iemand die op de 'automatische piloot' of routineus handelt, is iemand die niet aanwezig is, het is iemand die 'z'n lesje opzegt'. De meester daarentegen blijft aanwezig.

Je herkent het meesterschap ook aan de perfectie. Perfectie heeft te maken met 'juistheid'; juistheid niet als 'overeenkomstig de criteria' of 'op kennis gebaseerd', maar in de betekenis van 'de juiste woorden' of 'de gepaste daden'. Geconfronteerd met een ongewone situatie of met een plotselinge vraag van een leerling kan de deskundige leerkracht misschien wel de 'correcte' dingen zeggen en doen (dus conform de criteria die opgesteld werden), maar dit zijn niet noodzakelijk de 'juiste' woorden en daden. Juistheid betekent dus steeds een soort 'gepastheid'. Perfectionisme verwijst hier dus niet naar een of andere 'ziekelijke ingesteldheid'. Het is het perfectionisme van de leerkracht Nederlands die respect vraagt voor de taal. Het moet juist zijn.

### 3.3 Meesterschap leren?

En kun je dit meesterschap leren? Volgens dit oneigentijdse verhaal impliceert meesterschap oefening of voorbereiding. De meester is iemand die aan zijn/haar conditie (van overgave, respect, passie) werkt. Dit kan de vorm aannemen van het voortdurend, voorzichtig aftasten van wat men denkt en doet, of van het bijhouden van een dagboek, het memoriseren van teksten, het declameren van teksten, het aandachtig luisteren, et cetera. We kunnen hier ook denken aan de leerkracht die alvorens het klaslokaal binnen te gaan en met de les te beginnen de tijd neemt om iets te lezen. Misschien geen lectuur die onmiddellijk met de les te maken heeft, maar lectuur die het mogelijk maakt om aandachtig te worden en zich te concentreren. Het kan ook gaan om de leerkracht die zorgvuldig een lesvoorbereiding opstelt en uitschrijft. Niet in eerste instantie om tijdens de les deze voorbereiding te volgen (dat is vaak niet het geval), maar omdat het uitschrijven van die lesvoorbereiding en denken over die les in de eerste plaats helpt om aandacht voor de leerstof tot stand te brengen. De leerkracht als meester bereidt als het ware vooral zichzelf voor tijdens de lesvoorbereiding.

Hoe verhoudt de amateurleerkracht zich tot de leerling? In het gangbare verhaal over de deskundige staat de relatie met de leerling in zekere zin centraal – en zeker wanneer het welbevinden en de individuele behoeften van de leerling richtinggevend zijn. Voor het meesterschap is deze relatie in een bepaald opzicht secundair. Voor de meester staat immers de liefde tot het vak centraal, en de relatie tot de leerling of student is daar een afgeleide van. Anders nog: het pedagogische is de schaduwzijde van het meesterschap. Het is juist door dit meesterschap en door op een geïnteresseerde en geïnspireerde manier bezig te zijn met iets, dat de meesterlijke leerkracht leerlingen kan inspireren. Immers, het kind of de leerling wil wellicht geen ouder of leerkracht die (enkel) in hem/haar geïnteresseerd is, maar in de eerste plaats een ouder of leerkracht die in iets anders geïnteresseerd is en op die manier interesse kan opwekken.

Peter Handke verhaalt ergens dat hij in zijn jonge jaren helemaal niet graag naar school ging en meestal ook helemaal niet geïnteresseerd was in wat de leraar zei. Behalve op die momenten waarin de leraar begon te spreken alsof hij de leerlingen vergeten was, wanneer hij sprak tot niemand in het bijzonder, maar naar buiten stuurde en opging in datgene waarover hij sprak. Misschien heeft Handke het hier precies over de leerkracht als meester die liefde toont voor z'n vak, en daarmee ook liefde voor zijn leerlingen.

In die zin weet de meester heel goed dat je 'de liefde voor het vak' iemand niet kunt leren. Je kunt leerlingen wel laten oefenen, zich laten voorbereiden, proberen hen aandachtig te maken. Vanuit zijn/haar meesterschap zal de leerkracht instructies blijven geven, zal hij/zij zeggen wat kan en niet kan, zal hij/zij van de leerling oefening en volharding vragen, en concentratie, aandacht en overgave. De liefhebbende leerkracht maakt vrije tijd en brengt iets in het spel, hij/zij maakt iets tot inzet van studie of oefening. In veel van de voorbeelden in het boek van Pennac wordt duidelijk dat het daarbij niet gaat om individuele behoeften centraal te stellen: dat valt buiten de stof, zo stelt hij. We moeten ons beperken tot de leerstof en de spelregels die het oefenen van de leerstof ons oplegt. En ons hiertoe beperken betekent eigenlijk dat de leerkracht telkens opnieuw, en misschien vaak tegen beter weten in, leerlingen – inclusief de zogenaamde 'onmogelijke leerlingen' – een nieuwe kans geeft. De leerkracht die houdt van z'n vak vindt dat iedereen steeds weer opnieuw de kans moet krijgen om zich in te laten met de leerstof waarvan hij/zij houdt.



### 3.4 Conclusie

Misschien zou men samenvattend kunnen zeggen dat het in de school in essentie gaat om het gescheiden worden van een positie, van een plaats in een orde van ongelijkheid (bijvoorbeeld de orde die uitlegt dat kinderen uit de voorsteden niet geïnteresseerd zijn in wiskunde; of dat leerlingen uit het beroepsonderwijs niet geïnteresseerd zijn in schilderkunst), en dus om een expositie waarin de praktische hypothese van de gelijkheid wordt geverifieerd. De school van de gelijkheid en van de amateurleerkracht is geen school die gelijke uitkomsten nastreeft, maar leerlingen telkens opnieuw in een beginsituatie plaatst en uitgaat van de gelijkheid. Ze is de school waar democratische momenten kunnen plaatsvinden, waar leerkrachten en leerlingen blootgesteld zijn aan elkaar als gelijken, in relatie tot een boek, een tekst, een ding.

En vanuit dat perspectief kunnen we zeggen dat de ontwikkelingen (in een combinatie van beleid, verhaal, wetenschap) die zich vandaag voordoen deze democratische momenten en democratische werking van de school (in haar vorm en in wat er gebeurt) neutraliseren en wie weet opheffen. Er is geen ruimte..., geen tijd... en geen zaak... De banalisering van de schoolse vorm die plaatsvindt door de tijd van de school te identificeren met de tijd van ontwikkeling of leren, maskeert de scheiding tussen nuttige, economische tijd en vrije tijd. De banalisering van de schoolse vorm die plaatsvindt door scholen om te vormen tot leeromgevingen maskeert dat in de school en door de liefhebbende leerkracht iets (de wereld) in het spel wordt gebracht. De banalisering van de leerkracht die plaatsvindt door hem/haar te identificeren met een professional, maskeert dat hij een amateur is, die tijd – en dus ook school – ‘maakt’.

De traditionele school en de school als leeromgeving bezweren de school van de gelijkheid, zoals de deskundigheids- en competentieprofielen de leerkracht als liefhebber bezweren. Daarom is het misschien van belang even te herinneren aan de school die we eigenlijk allemaal wel kennen, maar die vandaag in de context van de leeromgevingen, maar evenzeer in de context van ‘terug naar het traditioneel (kennisgericht) onderwijs’ vergeten wordt. De school waar het niet gaat om het ontwikkelen van talent, waar noch de leerling, noch de leerkracht, noch de te verwerven kennis centraal staat, maar waar iets op tafel wordt gelegd, in het spel wordt gebracht, wordt vrijgegeven. Misschien moeten we dus aandacht hebben voor die ‘humane’ of democratische school (of schoolse momenten) waarin op een amateuristische wijze, vanuit liefde, en in momenten van gelijkheid ‘gewerkt’ wordt aan een nieuwe samenleving.

### Literatuur

- Arendt, H. (1994/1958). *Vita activa*. Meppel: Boom.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2008). *Onderwijs met ambitie: Samen werken aan kwaliteit in het Voortgezet onderwijs*. Opgehaald van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/07/04/kwaliteitsagenda-voortgezet-onderwijs-2008-2011/31561.pdf>
- Commissie Monard (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Opgehaald van <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>
- Furedi, F. (2009) *Wasted. Why Education Isn't Educating*. London: Continuum.
- Marrou, H. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Seuil.
- Masschelein, J. & Simons, M. (red.) (2008). *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven: Acco.
- Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Rancière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijflessen over intellectuele emancipatie*. [transl. and introd. by Jan Masschelein]. Leuven: Acco.
- Simons, M. (2008). Meesterschap. In J. Masschelein (red.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Tiel: Lannoo.
- Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke onderwijskansen*. Beleidsnota van de Vlaamse minister van onderwijs en vorming, 2004-2009. Opgehaald van <http://www.ond.flanders.be/beleid/nota/2004-2009.htm>

**Yvonne Leeman** is als lector Pedagogische kwaliteit van het onderwijs verbonden aan het Kenniscentrum Educatie van de Christelijke Hogeschool Windesheim en als universitair hoofddocent aan de Universiteit voor Humanistiek. Haar werk richt zich met name op de professionaliteit en het leren van leraren over zinvol leren en burgerschapsvorming in een pluriforme samenleving. [Y.Leeman@UvH.nl](mailto:Y.Leeman@UvH.nl)

**Jan Masschelein** is hoogleraar wijsgerige pedagogiek aan de K.U. Leuven waar hij het Laboratorium voor Educatie en Samenleving leidt. Daar wordt onderzoek gedaan naar de pedagogische rol van de leerkracht, naar de publieke betekenis van opvoeding en onderwijs en de zich wijzigende ervaringen van tijd en ruimte in het tijdperk van het netwerk. [Jan.Masschelein@ped.kuleuven.be](mailto:Jan.Masschelein@ped.kuleuven.be)

**Bert van Oers** is bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoedingsfilosofie van de Vrije Universiteit Amsterdam. Zijn onderzoeksactiviteiten zijn gericht op implementatieproblemen en onderwijsopbrengsten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. [hjm.van.oers@psy.vu.nl](mailto:hjm.van.oers@psy.vu.nl)

**Jeroen Onstenk** is als lector Geïntegreerd Pedagogisch Handelen verbonden aan het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland. Hij houdt zich bezig met onderzoek en ontwikkelwerk op het gebied van pedagogisch handelen, competentiegericht beroepsonderwijs en werkplekleren. [jeroen.onstenk@inholland.nl](mailto:jeroen.onstenk@inholland.nl)

**Maarten Simons** is als docent verbonden aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving en het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U. Leuven. Daar verricht hij onderzoek naar de publieke rol van (hoger) onderwijs, de pedagogische taak van de leerkracht en recente (Europese) ontwikkelingen in onderwijsbeleid. [maarten.simons@ped.kuleuven.be](mailto:maarten.simons@ped.kuleuven.be)

**Jan van Tartwijk** is als hoogleraar onderwijskunde verbonden aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Hij geeft leiding aan de onderwijskundig adviseurs en trainers voor hoger, voortgezet en primair onderwijs binnen deze faculteit. Zijn onderzoek is gericht op het domein van interpersoonlijk docentgedrag, ontwikkeling van docenten en het gebruik van instrumenten voor het begeleiden en beoordelen van leren in authentieke leeromgevingen. [j.vantartwijk@uu.nl](mailto:j.vantartwijk@uu.nl)

**Dolf van Veen** is als lector Grootstedelijk onderwijs en jeugdbeleid verbonden aan de Hogeschool Inholland, bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Nottingham en ambassadeur Samenwerken voor de jeugd voor de ministeries van OCW, Jeugd en Gezin en de VNG. Zijn expertise ligt op het vlak van de samenwerking onderwijs en jeugdzorg, brede scholen, lokaal onderwijs- en jeugdbeleid, gedragsprogramma's en schooluitval. [d.vanveen@caop.nl](mailto:d.vanveen@caop.nl)

**Marieke Visser** is als fellow van de kenniskring Geïntegreerd Pedagogisch Handelen verbonden aan het domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing van Hogeschool Inholland. Haar onderzoek betreft effectiviteit van gedrageregulerende programma's op school en passend onderwijs. [marieke.visser@inholland.nl](mailto:marieke.visser@inholland.nl)

**Lilian Vlieg** is psychologe bij het Instituut voor Kanjertrainingen in Almere. Daarnaast voert zij onderzoek uit naar de effectiviteit van de Kanjertraining. Zij zal hierop promoveren aan de Universiteit Utrecht. [info@Kanjertaining.nl](mailto:info@Kanjertaining.nl)

**Wim Wardekker** is (gepensioneerd) lector Pedagogische Kwaliteit van Onderwijs aan de Chr. Hogeschool Windesheim in Zwolle en docent aan de afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie van de Vrije Universiteit Amsterdam. Zijn voornaamste onderwerp is curriculumtheorie en (morele) opvoeding vanuit een Vygotskiaans perspectief. [w.wardekker@psy.vu.nl](mailto:w.wardekker@psy.vu.nl)

**Gerard Weide** is psycholoog. Hij is sinds 1996 oprichter en directeur van het Instituut voor Kanjertrainingen in Almere. Hij houdt zich dagelijks bezig met het trainen en begeleiden van leerkrachten, ouders en leerlingen. [gerard@Kanjertaining.nl](mailto:gerard@Kanjertaining.nl)

**Theo Wubbels** is hoogleraar onderwijskunde en vice-decaan van de Sociale Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Tevens is hij dean van de Graduate School for Social and Behavioural Sciences aan deze faculteit. Zijn expertise ligt op het domein van interpersoonlijk docentgedrag, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van docenten. [t.wubbels@uu.nl](mailto:t.wubbels@uu.nl)