

LUISTEREN, LEREN, EN LEREN LUISTEREN

DE BETEKENIS VAN LUISTEREN ALS LEERKRACHT

Aantal woorden: 14 121

Mia Hazel Allard

01906940

Promotor: Prof. dr. Claudia Claes

Masterpraktijkproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de moraalwetenschappen

Academiejaar: 2024 – 2025, Educatieve Masteropleiding

's Avonds, wanneer al haar vrienden naar huis waren, zat Momo vaak nog alleen in de grote, stenen rondte van het oude theater. Boven haar stond de fonkelende sterrenhemel en ze luisterde alleen maar naar de grote stilte.

Dan leek het net alsof ze middenin een grote oorschelp zat, die zich in de sterrenwereld te luisteren legde. En het was alsof ze een zachte en toch geweldige muziek hoorde, die een heel diepe indruk op haar maakte.

In zulke nachten had ze altijd bijzonder mooie dromen.

En wie nu nog altijd vindt dat luisteren niets bijzonders is, die moet maar eens proberen of hij het ook zo goed kan.¹

Momo en de tijdspaarders – Michael Ende

¹ Michael Ende, *Momo en de tijdspaarders*, Vijfde druk, vertaald door Robert Jan van Asch (Lemniscaat, 1984), p. 22.

Dankwoord

Allereerst erg bedankt aan mijn promotor professor dr. Claudia Claes voor het toezeggen op promotorschap van een (deze) chaotische studente, voor uw flexibiliteit toen het onderzoeksonderwerp veranderde, en voor uw enthousiaste mails.

Veel dank aan dr. Sara Rowaert voor het lezen en mee beoordelen van dit werk.

Vervolgens een collectieve DANK aan alle deelnemers van het focusgroepsgesprek. Zonder jullie was deze thesis niet mogelijk geweest. Plus een individueel ‘dankje’ aan iedereen afzonderlijk, en aan onze klasgenoten. Ik heb zo ongelooflijk veel van jullie bijgeleerd – zowel tijdens ons luistergesprek als natuurlijk doorheen al onze lessen, ons gepeins en ons gebabbel samen. En ons gefoeter ;))

Zeet bedankt aan professor dr. Veerle Provoost en gastprofessor dr. Jan de Maeyer voor de begeesterende lessen socratische gespreksmethoden.

Verder dankje aan Pepita, voor je inspirerende thesisindiening en mijn Susuwatari-Lego-geluksbrenger. Dankjewel aan mijn ouders om me doorheen heel dit jaar – en alle jaren – te steunen... Wat een voorrecht. Mit einem besonderen Dankeschön an Mama, voor het nalezen van dit werk. En aan Yann, voor je zalige humor.

En dan, aan mijn twee lieve (thesis)kompanen. Dankjewel aan Lego, voor de knuffels. En dankje aan Pieter-Jan, evenzeer voor de knuffels... maar ook - voor je algehele zijn, voor je pertinente vragen, voor Momo.

Ten laatste dank ik natuurlijk u, de lezer. Voor het doorbladeren of doorscrollen van deze thesis. Ik hoop dat u ervan geniet.

Abstract

Actief luisteren, passief luisteren, open luisteren, *deep listening*... Luisteren komt blijkbaar in allerlei maten en vormen. Maar hoe vertaalt zich dit naar de klascontext? In deze masterpraktijkproef wordt de betekenis van luisteren **als leerkracht** onderzocht (*‘Wat betekent luisteren als leerkracht?’*).

Eerst worden de bestaande definities en het bijzondere karakter van luisteren als leerkracht besproken. Hierna wordt het schijnbaar normatief karakter van deze definities onderzocht en gestaafd, wat leidt tot het oordeel dat leerkrachten *moeten* leren luisteren.

Om deze claim te gronden wordt het groeiargument van filosofe Gemma Corradi Fiumara aangedragen. Na deze gronding wordt een voorlopige definitie van leerkrachtluisteren voorgesteld, in betekenis verschillend van louter ‘luisteren als leerkracht’. Leerkrachtluisteren betreft luisteren als – onder meer – een open, aandachtige en nieuwsgierige handeling bijzonder aan de relatie leerkracht-leerling.

Hierop volgt een thematische analyse van een focusgroepsgesprek met student-leerkrachten, opgesteld in functie van dit onderzoek, met als startvraag *‘Wat is luisteren?’*. Dit gesprek besloeg zowel luisteren in het algemeen als specifiek luisteren als leerkracht. Mede op basis van een vergelijking tussen het focusgroepsgesprek en de bestaande literatuur wordt een voorstel tot het incorporeren van het socratisch gesprek in lerarenopleidingen gemaakt.

Als antwoord op de onderzoeksvraag wordt een voorlopige genuanceerde definitie van leerkrachtluisteren voorgesteld, gesterkt door de overlap hiervan met onder meer pedagogical listening (A. English) en *the listening stance* (K. Schultz). De verdere maakbaarheid of aanpasbaarheid van deze definitie wordt erkend, met meteen verschillende voorstellen tot verder onderzoek. Een handleiding tot het voeren van een socratisch gesprek met (student-)leerkrachten vormt de praktische bijdrage. (247 woorden)

Kernwoorden: *Luisteren, leren luisteren, lerarenopleiding, socratisch gesprek*

Inhoudstafel

Dankwoord.....	i
Abstract.....	ii
Inhoudstafel	iii
Inleiding.....	1
Methodologie: autoetnografie	3
Luik Eén: Literatuurstudie	4
1. Wat is luisteren?	4
1.1 Algemene definiëring.....	4
1.2 Luisteren als leerkracht	6
1.2.1 Kenmerken	6
1.2.2 Bestaande definities: normativiteit sluipt binnen	9
1.3 De betekenis van leerkrachtluisteren als normatieve handeling.....	11
2. Waarom leerkrachtluisteren?	13
3. Leerkrachtluisteren: een (voorlopige) definitie	16
Luik 2: Kwalitatief onderzoek.....	19
1. Methode.....	20
1.1 Deelnemers.....	20
1.2 Onderzoeksontwerp	20
1.3 Dataverwerking en analyse	21
2. Resultaten: Thema's	23
2.1 Een wirwar aan luisteren	23
2.2 Hoe je moet/of je moet luisteren	25
2.2.1 Hoe je luistert	25
2.2.2 Of je luistert.....	26
2.3 Luisteren als vaardigheid.....	28
2.4 Zichtbaar luisteren.....	30

Luik Drie: Discussie en praktijkvoorstellen.....	31
1. Vergelijking studie en bestaande literatuur.....	31
1.1 <i>The listening stance</i>	31
1.2 Wel leren, maar niet altijd moeten.....	33
1.3 Leren luisteren als leerkracht-in-wording	34
2. Het socratisch gesprek als methode om te leren leerkrachtluisteren	37
3. Beperkingen en verder onderzoek	41
Conclusie	43
Bibliografie.....	45
Appendix	49

Inleiding

In het voorjaar van 2025 bevond ik me aan een knusse tafel in De Slegte te Gent, klaar voor een gezamenlijke bespreking van het boek ‘Luisteroefeningen’, geschreven door filosofe Miriam Rasch. Rasch benadert in dit essayvormige werk - tevens één van de inspiratiebronnen voor deze thesis - luisteren als ethisch concept. De begeleider schraapte zijn keel, opende het boek, en introduceerde zichzelf met de volgende woorden:

‘Ik ben leerkracht, ik ben de slechtst mogelijke persoon om dit te begeleiden’

Oh! De leerkracht, een slechte luisteraar? De leerkracht, een goede luisteraar? De leerkracht, überhaupt een luisteraar? Deze ludieke, schertsende uitspraak werd zo brandstof voor een reeds smeulend onderzoeksvuurtje...

In deze masterpraktijkproef wordt namelijk de rol van luisteren als leerkracht bestudeerd. De leerkracht, wiens archetypische handelingen het spreken, het uitleggen, en het (beter) weten zijn. De leerkracht-in-opleiding, wie spreektraining volgt om geen stembandenschade aan te richten door hun constante gepraat. De leerkracht-op-pensioen, een nieuwsgierige veelbabbelaar die blijft leren en blijft doceren. Wanneer zo beschouwd, lijkt de leerkracht helemaal geen luisteraar. Informatie verwerken, behapbaar maken en helder overbrengen: dát is waar het om gaat.

Maar in deze visie houd je geen rekening met de constante wisselwerking die zich afspeelt in het klaslokaal: een gepingpong van leerstof, vragen, verduidelijkingen, persoonlijke inbreng, en ook behoorlijk wat ongerelateerd gebabbel. Het beeld van de stilzwijgende klas met doordreunende leermeester voor een kraaknet krijtbord is ondertussen voorbijgestreefd.² In meerdere of mindere mate luisteren leerlingen naar leerlingen, leerlingen naar leerkrachten, leerkrachten naar leerkrachten, en leerkrachten naar leerlingen.

In dit onderzoek ligt de focus op deze laatste luisterrelatie. De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

Wat betekent luisteren als leerkracht?

Om deze te beantwoorden dienen zich drie subvragen aan, die achtereenvolgens behandeld zullen worden: ten eerste ‘Wat is luisteren (als leerkracht)?’, vervolgens ‘Waarom luisteren als leerkracht’, en

² Theresa Y Collard, ‘*Hello...Hello? Is anybody listening?': Teacher as Listener in the Classroom’, conference paper presented bij Annual Meeting of the International Listening Association, Boston, USA, maart 1994, p. 3.

tot slot ‘*Hoe leer je leerkrachtluisteren?*’.³ Het doel van de masterpraktijkproef is het belichten van de unieke betekenis van luisteren als leerkracht, met het oog op het vergroten van het bewustzijn rond en vaardigheden in dit luisteren.

Na een korte toelichting van het autoetnografische aspect van dit onderzoek volgt Luik Eén, bestaande uit twee hoofdstukken waarin een antwoord wordt gezocht op de eerste twee subvragen. Om dit te volbrengen worden verschillende bestaande definities geopperd, waarvan het normatieve karakter onderzocht en onderlegd wordt. Dit luik wordt afgesloten met een voorlopige eigen definitie van het zogenaamde ‘leerkrachtluisteren’.

Vervolgens bestaat Luik Twee uit een kwalitatieve studie, met als doel het antwoord op de centrale onderzoeksvraag te verrijken én bij te dragen aan de betrouwbaarheid van de getrokken conclusies (*zie methodologie; triangulatie*). Na een thematische analyse van de onderzoeksresultaten volgt de discussie in Luik Drie, waarin vondsten uit de literatuurstudie en het kwalitatief onderzoek vergeleken en verenigd worden. Voorts wordt een praktisch voorstel tot het concretiseren, verstevigen en bestendigen van leerkrachtluisteren gemaakt.

Ter afsluiting worden in de conclusie de centrale vondsten van het gehele onderzoek herhaald.

³ De term ‘*Leerkrachtluisteren*’ wordt in de loop van deze thesis geïntroduceerd en gedefinieerd.

Methodologie: autoetnografie

Autoethnografie is één van de onderzoeksmethodes van deze masterpraktijkproef, en loopt als rode draad doorheen het werk. Etnograaf Heewon Chang vat het begrip helder samen in *Handbook of Autoethnography* als een onderzoeksmethode waarin de ervaringen van de onderzoeker gebruikt worden als primaire data, met de intentie om het begrip van bepaalde sociale fenomenen te verbreden. De persoonlijke data van de onderzoeker – ervaringen, herinneringen, zelfreflecties,... - dienen hierbij niet louter als elementen van het persoonlijk verhaal, maar als springplank om sociale realiteiten te begrijpen.⁴ De onderzoeker neemt hierbij een duale rol in als zowel onderzoeker als onderzochte.

De keuze voor autoethnografisch onderzoek werd voor deze thesis gemaakt omwille van twee redenen. Ten eerste omdat de onderzoeksvraag voor mij een thans levende en persoonlijke vraag is. De inspiratie voor het onderzoek vond ik in eigen ervaringen; het verdoezelen van deze ervaringen en mijn eigen subjectiviteit hierin zou juist de wetenschappelijke integriteit van het onderzoek schaden.

Ten tweede wist ik dat autoethnografie niet de enige onderzoeksvorm van deze masterpraktijkproef zou zijn: het wordt bijgestaan door zowel een literatuurstudie als een thematische analyse van een focusgroeps gesprek. Deze triangulatie liet me de broodnodige ruimte om zowel academische stemmen als de stemmen van anderen in een gelijkaardige positie, namelijk student-leerkrachten, aan het woord te laten.⁵ Door dit aftoetsen, reflectie en dialoog voelde ik me gesterkt in de overtuiging dat het autobiografische naast deze twee andere onderzoeksvormen bij kon dragen tot een duurzaam antwoord op de onderzoeksvraag.⁶

Concreet betekent dit dat in deze thesis mijn eigen – relevante – ervaringen, bedenkingen en reflecties doorheen het werk zullen vloeien. Naast het overkoepelende doel van deze masterpraktijkproef, zoals beschreven in de inleiding, heb ik ook een persoonlijk doel bij het schrijven; het verdiepen en verbeteren van mijn eigen begrip en praktijk van luisteren. Hierbij onderzoek ik derhalve mijn eigen luisteren als student-leerkracht.

Op het schrijfniveau vertaalt het autoethnografische zich naar het gebruik van de ik-vorm en wij-vorm: dit is de eerste erkenning van de subjectiviteit en aanwezige rol van de onderzoeker *in* het onderzoek, en als mens die het onderzochte ervaart.⁷

⁴ Stacy Holman Jones e.a., *Handbook of Autoethnography* (Left Coast press, 2013), p. 108.

⁵ Andrew Sparkes, 'Autoethnography: Self-indulgence or something more?', *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, 1 januari 2002, 209-32., p. 210.

⁶ Veronica A. Thurmond, 'The point of triangulation', *Journal of nursing scholarship* 33(3) (2001): 253-58, p. 253.

⁷ Norman K. Denzin, *Interpretive autoethnography*, Second edition (SAGE, 2014), p. 10.

1. Wat is luisteren?

1.1 Algemene definiëring

‘Luisteren (...) is gewoonweg niet eenvoudig te definiëren’, aldus Elizabeth S. Parks, communicatie-wetenschapper en onderwijzer.⁸ Deze moeilijkheid leidt niet tot een impasse in de poging tót, in tegendeel: er bestaan allerlei invullingen en conceptualisaties van het luisteren. Zo herkent u misschien *‘actief luisteren’*, *‘interpretatief luisteren’*, *‘performatief luisteren’*, *‘passief luisteren’*, enzovoort. Maar deze waaier aan betekenissen duidt volgens luisterwetenschappers niet op een oprecht begrip van luisteren. Volgens hen ontbreekt het ons aan kennis over het proces van luisteren, waardoor het moeilijk is om tot een eenduidige duurzame definitie van luisteren te komen.⁹ Evenwel is enige verduidelijking over wat luisteren juist is vereist, om het begrip correct toe te passen op – in functie van deze thesis – educatieve realiteiten.

Op het meest basale niveau is luisteren het proces waarbij geluidsgolven zich door de cochlea (of het slakkenhuis, een onderdeel van het binnenoor) bewegen, en auditieve neuronen activeren die verder reizen richting brein. Hier worden de opgepikte geluidsgolven gedecodeerd via luisterprocessen als selectie, organisatie, interpretatie etc.¹⁰ Het lichaam speelt een onmiskenbare rol in het luisteren: zonder de vereiste lichaamsdelen en cognitieve functies is luisteren niet mogelijk.

Maar is dit bovenbeschrevene wel luisteren? Indien zo beschouwd worden allerlei mensen, bijvoorbeeld dove of slechthorende mensen, uit het luisteren gesloten. Ook zij luisteren, en zeker niet in mindere of ‘slechtere’ mate dan niet-dove mensen.¹¹ Er moet klaarblijkelijk een onderscheid gemaakt worden. Dit onderscheid valt tussen enerzijds luisteren en anderzijds horen. De twee termen worden wel eens door elkaar gebruikt, maar hebben een duidelijk afgelijnd betekenisverschil. Horen slaat op waarnemen met het oor (ook wel ‘gehoor hebben, niet doof zijn’).¹² Luisteren wordt daarentegen gedefinieerd als

⁸ Elizabeth S. Parks, *The ethics of listening: creating space for sustainable dialogue* (Lexington Books, 2019), p. 5, eigen vertaling.

⁹ Lisbeth Lipari, *Listening, Thinking, Being: Toward an Ethics of Attunement* (Penn State University Press, 2015), p. 9.

¹⁰ Paul G. Friedman, ‘Listening Processes: Attention, Understanding, Evaluation. What Research Says to the Teacher.’, National Education Association, 1978, National Education Association, Order Department, p. 6.

¹¹ Lipari, *Listening, Thinking, Being*, p. 50.

¹² *Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie)*, ‘Horen’ (Van Dale), <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/horen>, geraadpleegd 17 juni 2025.

het gericht horen zodat iets tot je doordringt, met – en dit is cruciaal – aandacht.¹³ De etymologie van ‘luisteren’ is te traceren tot het Latijnse ‘*audire*’, wat het geven (van aandacht) aan de ander benadrukt, terwijl horen juist het ontvangen (van het geluid) van de ander inhoudt. Hoewel niet iedereen geluid kan ontvangen, kan wel (bijna) iedereen aandacht schenken.¹⁴

De focus verleggen van ontvangen naar aandacht schenken problematiseert het welbekende transmissiemodel uit de communicatiewetenschappen. Dit standaardmodel stelt communicatie voor als het zenden van een boodschap van zender naar ontvanger, met eventueel wat ruis. De ontvanger, hier de luisteraar, zou louter passief zijn. Wanneer aandacht *geven* als noodzakelijk element van luisteren wordt aangenomen, gaat deze passieve rol van de ontvanger niet meer op.

Daarnaast houdt het model ook geen rekening met de interpretatie van de boodschap gedurende het luisteren, de impact van verschillende media op het communicatieproces, de inhoud van de boodschap, en de relatie tussen ‘zender en ontvanger’. Allen bepalen zij mee de voorwaarden en het plaatsvinden van communiceren, in dit geval het communiceren via luisteren. Afhankelijk van deze elementen kan het luisteren er erg anders uitzien.

¹³ *Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie)*, ‘Luisteren’ (Van Dale), <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/luisteren>, geraadpleegd 17 juni 2025.

¹⁴ Lipari, *Listening, Thinking, Being*, p. 50.

1.2 Luisteren als leerkracht

1.2.1 Kenmerken

Aldus tijd om de specifieke elementen aan te halen die het luisteren *als leerkracht* constitueren. Voor leerkrachten is er geen ontsnappen aan luisteren: de meeste leerkrachten zullen gerief stellen dat ze luisteren in de klas.¹⁵ Met deze vaststelling wordt de zogenaamde *banking model* van het onderwijs, analoog aan het transmissiemodel van communicatie, ondermijnd. Volgens dit model ‘stort’ de leerkracht informatie in de hoofden van de leerlingen, wie deze informatie dan in verschillende mate opslaan.¹⁶ Neen, leerkrachten luisteren, en aan dit luisteren zijn een paar bijzonderheden verbonden:

Ten eerste vindt het luisteren plaats tussen een leerkracht en een leerling: dit is een relatie waar een duidelijke machtsdynamiek in het spel is. Zo heeft de leerkracht de macht de leerling het zwijgen op te leggen, maar ook de (onbewuste) macht bepaalde leerlingen wel of niet aan het woord te laten komen. Een machtsdynamiek aan de basis van een luisterrelatie is niet ongewoon; in al onze relaties, en dus in al ons luisteren, nemen wij een bepaalde rol in ten opzichte van de ander (moeder-kind, werkgever-werknemer, klant-winkelbediende, ...).¹⁷ Toch is het belangrijk de specifieke relatie leerkracht-leerling te belichten omdat het zo een geïnstitutionaliseerde, en vaak ook zichtbare, machtsverhouding inhoudt. Deze macht is bijna tastbaar als (student-)leerkracht, en komt onder meer tot uiting in klasmanagement (*‘Luister!’*, *‘Wees stil’*, *‘Nu ben jij aan het woord’*,...). Het luisteren is daarnaast in ontwerp onevenwichtig, daar de leerling formeel verplicht is tot het luisteren naar de leerkracht, met een mogelijke straf bij verloochening. De leerkracht kan echter vaak beslissen naar wie zij luistert of aandacht schenkt, afgezien van het constante luisteren naar klasgeluiden, gesprekken en gefluister. Daarenboven zijn leerlingen bewust van de weleens oneerlijke verdeling van luisteren/aandacht door de leerkracht. Zo gaven leerlingen in een onderzoek uit 2019 naar *pupil voice* – waarover later meer – aan dat ze zich soms niet gehoord voelden wanneer ze bijvoorbeeld pestgedrag aankaartten, of dat hun leerkracht in kwestie jongens of meisjes voortrok in het luisteren.¹⁸

Ten tweede speelt ook de relatie van de leerling met hun klasgenoten mee in het luisteren als leerkracht. Wanneer de leerling spreekt, luistert niet alleen de leerkracht, maar ook alle omzittenden. Met elke klasgenoot heeft de beluisterde leerling een relatie, naast de relatie met de klas in haar geheel. De leerling

¹⁵ Andrea English, ‘Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice’, *Paideusis* 18, nr. 1 (2020): 69-79, <https://doi.org/10.7202/1072340ar>, p. 69.

¹⁶ Lipari, *Listening, Thinking, Being*, p. 111.

¹⁷ Miriam Rasch, *Luisteroefeningen: over aandacht en ontvankelijkheid* (De Bezige Bij, 2024), p. 95.

¹⁸ Helen Demetriou, ‘More Reasons to Listen: Learning Lessons from Pupil Voice for Psychology and Education’, *International Journal of Student Voice* Volume 5, No. 3 (september 2019), p. 11-12.

heeft een plaats in de innerlijke dynamiek van de klas, die als leerkracht niet altijd gekend is. Of geluisterd wordt naar de sprekende leerling, wat de reactie hierop is, of de leerling überhaupt durft spreken... Dit hangt allemaal mee af van verscheidene (luister)relaties, die je als leerkracht mee in de hand werkt.¹⁹ Een concreet voorbeeld hiervan is wanneer de leerkracht vraagt aan een medeleerling om het zojuist gegeven antwoord samen te vatten. De leerkracht maakt hier (de afwezigheid van) luisteren zichtbaar, en dit kan een kwetsbaar moment zijn wanneer er *niet* geluisterd is.

Ten derde schept de school- en samenlevingscontext mee het luisteren als leerkracht. Enerzijds speelt de unieke school, met eigen cultuur, dynamiek en team een rol in hoe de leerkracht luisteren inschat en beoefent. Heerst het idee van *the banking model* nog in de school, of is er eerder sprake van een participatiecultuur over leerkrachten en leerlingen heen? Worden de leerlingen aangezet tot spreken of aangemaand tot zwijgen?

Anderzijds bestaat het instituut van de school in een samenlevingscontext, en weerspiegelt de school bepaalde waarden en attitudes die samenlevingsbreed gedragen worden. Hoe kinderen en jongeren gepercipieerd worden door anderen in een samenleving heeft zo een weerslag op hoe ze gepercipieerd worden binnen een school. De laatste jaren is er meer en meer aandacht voor de discriminatie ervaren door kinderen en jongeren, waarbij hun inbreng omwille van leeftijdsgebonden vooroordelen niet ernstig genomen wordt. De emancipatorische beweging van het *childisme* zet aan om af te stappen van het beeld van de jongere als passieve volwassene-in-wording, en naar een beeld van een actieve, vormgevende en zelfbeschikkende jongere toe te groeien.²⁰ Maar thans kan het beeld van kinderen en jongeren als passieve receptoren (cf. *banking model*!) nog steeds inwerken op *of* en *hoe* er naar leerlingen geluisterd wordt.

Ten vierde luistert de leerkracht in bepaalde kenmerkende ruimtes, in een bepaald lichaam, met een bepaalde geest: ook deze hebben een impact op het luistergeheel. Dit betreft zaken die soms op het eerste zicht banaal lijken, maar cruciaal blijken naar luistergemak en gewilligheid toe. Denk hierbij aan klaslokalen met zeer slechte of juist goede akoestiek: ongewild en/of onbewust kunnen deze een impact hebben op de vlotheid waarmee een leerkracht naar leerlingen luistert. Deze ruimtelijke aspecten van het luisteren werden in 2024 onderzocht door Metts & Shapiro. In hun paper beschreven zij luisteren tot op het niveau van klasopstelling en fysieke houding van de leerkracht, waarbij hun onderzoekssubject

¹⁹ Diana Murdoch e.a., 'Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle', *Educational Theory* 70, nr. 5 (2020): 653-79, <https://doi.org/10.1111/edth.12449>, p. 673.

²⁰ John Wall, 'Childism. The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities.', in *The Children's Table. Childhood Studies and the Humanities.*, onder redactie van Anna Mae Duane (University of Georgia Press, 2013), p. 69. Voor meer informatie over het childisme als zowel emancipatorische als academische beweging, zie: <https://www.childism.org/>

haar klas indeelde in verschillende ‘luisterzones’.²¹ Net vorig jaar onderzocht Lauren De Vocht in kader van hun masterpraktijkproef de negatieve impact van slechte akoestiek in Vlaamse leeromgevingen op het welzijn van leerkrachten.²² Luisteren als leerkracht is een fysieke, gesitueerde bezigheid, en wordt vermoeilijkt en/of vermakkelijkt door ruimtelijke kenmerken, die op hun beurt afhangen van de school waar je werkt. “*Draai een kwartslag en wat je hoort verandert*”, aldus filosofe Miriam Rasch.²³ Naast deze ruimtelijkheid zijn het lichaam én de geest van de leerkracht niet te vergeten: fysieke uitputting van het luisteren in een klaslokaal met slechte akoestiek of mentale vermoeidheid na een rumoerige dag spelen mee in luisterbereidheid. Ik denk hierbij meteen aan een uitspraak die me bijbleef van één van stageleerkrachten. Na een les filosofie gaf ze me mijn broodnodige feedback, en merkte ze op ‘*Je luistert duidelijk naar de leerlingen. Dat is goed, maar ben je niet moe?*’²⁴

Ten vijfde en laatste hebben het lesontwerp, de hoeveelheid lessen en de pedagogische keuzes van de leerkracht een luisterimpact: in se, het vakdidactisch handelen van de leerkracht binnen de perken van hun opdracht. Concreet vertaalt zich dit bijvoorbeeld naar hoeveel tijd je hebt om een onderwerp te bespreken, wat logischerwijze je didactische werkvormen bepaalt. Heb je voldoende tijd, en laat je vak het toe, om leerlingen aan het woord te laten – en dus te luisteren? Laten we het vak filosofie uit de doorstroomfinaliteit secundair onderwijs als voorbeeld nemen. Hier bestaat een expliciete eindterm voor het voeren van een filosofisch gesprek en het mondeling kunnen beargumenteren van een filosofisch standpunt (05.01.06).²⁵ Als leerkracht kun je hierdoor verantwoorden tijd uit te rekken voor een gesprek, een gestructureerd wirwar van spreken en luisteren. Als je in contrast je leerstof erdoor moet jagen, ben je waarschijnlijk minder geneigd ruimte te laten voor leerlingeninbreng (de zogeheten ‘*tick-box mode*’).²⁶ Stille en denkmomenten maken plaats voor het aftoetsen van kennis en begrip bij de leerlingen zodat je voort kan met de leerstof. In plaats van open en ontvankelijk te luisteren ga je als leerkracht waarschijnlijk gericht te werk, mogelijks zelfs enkel leerlingen aan het woord latende van wie je weet dat ze ‘het’ doorhebben.

²¹ Elizabeth Metts en Benjamin R. Shapiro, ‘Making Listening Visible: An Exploratory Case of Mathematics Teacher Listening’, 10 juni 2024, 1103-6, <https://doi.org/10.22318/icles2024.108932>, p. 1104.

²² Lauren De Vocht, ‘De invloed van lawaai in de leeromgeving op het gehoor van leerkrachten en hun mentale welzijn’ (Masterpraktijkproef, Universiteit Gent, 2024), p. 26.

²³ Rasch, *Luisteroefeningen*, p. 207.

²⁴ Aangezien deze lessen enkele maanden terug plaatsvonden is dit een herinneringsschets van haar woorden.

²⁵ AHOVOKS, ‘Onderwijsdoelen Secundair onderwijs - 3de graad - na modernisering’, versie 2.1, 2023, <https://onderwijs.api.vlaanderen.be/onderwijsdoelen>, geraadpleegd 25 juni 2025.

²⁶ Demetriou, ‘More Reasons to Listen: Learning Lessons from Pupil Voice for Psychology and Education’, p. 8.

1.2.2 Bestaande definities: normativiteit sluipt binnen

En, afhankelijk van aan wie je het vraagt, is dit laatste helemaal niet hoe je moet luisteren als leerkracht. Binnen de educatieve wetenschappen zijn namelijk al enkele definities van het luisteren-als-leerkracht ontworpen en in gebruik. Een vooraanstaande academicus binnen dit gebied is prof. dr. Andrea R. English (Edinburgh University), wie verschillende publicaties heeft gewijd aan ‘*pedagogical listening*’. Op basis van dit onderzoekswerk werd *The Framework for Pedagogical Listening* ontwikkeld. Ze vat pedagogisch luisteren overkoepelend samen als een categorie die ‘*luistertypes omvat die het luisteren van de leraar begrijpen als een intentionele handeling waarbij aandacht wordt besteed aan leerlingen als mensen, die het verdienen om zich gehoord te voelen*’.²⁷ De vijf types luisteren in kwestie zijn achtereenvolgens zelf-reflectief luisteren, empathisch luisteren, educatief luisteren, ondersteunend luisteren en generatief luisteren.²⁸ Op basis van de bovenstaande definitie nemen de auteurs een sterke contrapositie in tegenover zogenaamd ‘evaluatief luisteren’, zoals de gehaaste leerkracht in de vorige paragraaf deed. Evaluatief luisteren houdt het luisteren naar de juistheid van een antwoord in, zonder enige rekening te houden met de persoon – in dit geval de leerling – die het antwoord geeft.²⁹

Dit evaluatief luisteren werd ook beschreven door Davis in 1997, als één van de drie luistervormen beoefend door leerkrachten. De tweede vorm doopte hij interpretatief luisteren, gekarakteriseerd door een bewustzijn van het luisteren en de fouten in interpretatie die daarbij kunnen ontstaan.³⁰ Wanneer een leerling een antwoord geeft, kan de leerkracht hun evaluatieve oordeel even opschorten – en in de plaats daarvan verwerken, interpreteren, en de juistheid van hun interpretatie bevragen bij de leerling.³¹ Hij introduceerde als derde vorm van leerkrachtluisteren het hermeneutisch – ook wel bekend onder de noemer ‘transformatief’ - luisteren. Deze vorm van luisteren slaat op de gebeurtenis van het veranderen van de leerkracht dóór het luisteren naar de leerling.

Dr. Brad Fraver benadrukt in *The Teacher as Listener: A Theory of Pedagogical Listening in the Literature Classroom* dan weer de constante wisselwerking tussen het gedeelde en het private, die samen de dialoog vormen. Wanneer je luistert naar de leerling, erken je dat wat ze delen (een antwoord, een

²⁷ Andrea R. English e.a., ‘Pedagogical Listening: Understanding How Teachers Listen to Student Struggle during Mathematical Sense-Making Discussions’, *Teachers and Teaching* 31, nr. 2 (2025): 238-62, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738>, p. 243.

²⁸ English, Andrea en Kersti Tyson, ‘Actualizing the rights of the learner: The role of pedagogical listening’, *Democracy and Education* Vol. 26 No. 2 (oktober 2018): 1-10, p. 3.

²⁹ English e.a., ‘Pedagogical Listening’, p. 243.

³⁰ Brent Davis, ‘Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching’, *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 28, Iss. 3 (mei 1997), p. 7.

³¹ Alf Coles, ‘Listening: A Case Study of Teacher Change’, *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 21, nr. 1 (2001), p. 2.

ervaring, een opmerking) voortkomt uit hun eigen denken en perspectief, losstaand van jouw visie als leerkracht. Er is een heen-en-weer schakeling tussen het persoonlijk delen door zowel leerkracht als de leerlingen, en het collectief delen van kennis, ervaringen en leerstof.³²

Daarnaast worden invullingen van ‘luisteren’ uit andere disciplines toegepast op het onderwijs. Zo werd door Kourmoussi et al. het voorkomen van *actief luisteren* bij leerkrachten onderzocht in 2018. Actief luisteren, een ondertussen redelijk ingeburgerde term, ontstond in marketing om te duiden hoe verkopers empathisch konden luisteren naar klanten.³³

Maar het overnemen van een term uit marketing – waarbij luisteren in feite instrumenteel wordt ingezet om hogere verkoopcijfers te halen – zou bij verschillende onderwijskundigen, leerkrachten en luisterwetenschappers niet in goede aarde vallen. Dit om de reden dat hun definities van het luisteren veelal niet enkel descriptief maar ook sterk normatief zijn. Dit merk je in hoe English bepaalde soorten luisteren - zoals het evaluatieve – afkeurt, of hoe Davis zijn studie naar luisteren kadert binnen het transformeren van (wiskunde)onderwijs in zijn geheel – door ‘beter’ of anders te luisteren.³⁴ De auteurs beschrijven niet enkel wat luisteren als leerkracht is, maar ook wat het zou *moeten zijn*. Om het onderscheid te behouden tussen het descriptieve en het normatieve zal ik twee termen hanteren. ‘Luisteren als leerkracht’ slaat op het descriptieve (*‘Hoe luisteren leerkrachten in de praktijk?’*), terwijl **leerkrachtluisteren** voorts als term wordt ingezet om het normatieve te duiden.³⁵

Het doel van deze thesis is om te begrijpen wat luisteren als leerkracht *betekent*. Hieronder valt natuurlijk het beschrijven van hoe leerkrachten dagdagelijks luisteren, i.e. het luisteren als leerkracht. Maar blijkbaar is dit descriptieve voor veel auteurs niet voldoende, en ook bij mij wringt het. Is er niet iets bijzonders aan luisteren als leerkracht?

Zodoende moet onderzocht worden waarom en hoe de bovenstaande definities van leerkrachtluisteren steeds een normatief (of voorschrijvend) karakter hebben. Zonder uit te pluizen waar dit normatieve element ontstaat en of het valide is, is er mogelijks überhaupt geen reden om te luisteren zoals hierboven beschreven wordt (empathisch, transformatief, enzovoort).

³² Brad Fraver, ‘The Teacher as Listener: A Theory of Pedagogical Listening in the Literature Classroom’, *Changing English* 32, nr. 2 (2025): 105-24, <https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2397576>, p. 115.

³³ Ntina Kourmoussi e.a., ‘Personal and Job Factors Associated with Teachers’ Active Listening and Active Empathic Listening’, *Social Sciences* 7, nr. 7 (2018): 117, <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>, p. 2.

³⁴ Davis, ‘Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching’, p. 2.

³⁵ De inspiratie voor een opdeling van deze soort werd gevonden bij filosoof Eva Kittay, in: ‘Chapter 6: The Relationality and the Normativity Of an Ethic of Care’, in *The Oneness Hypothesis: Beyond the Boundary of Self*, onder redactie van Owen J. Flanagan e.a. (Columbia University Press, 2018), p. 124..

1.3 De betekenis van leerkrachtluisteren als normatieve handeling

‘Betekenis’ heeft als woord – verwarrend genoeg – meerdere betekenissen. Enerzijds slaat het op de inhoud van een woord, en is het verwisselbaar met ‘is’ – bijvoorbeeld ‘een kat’ is/betekent een viervoetig huisdier. Anderzijds slaat betekenis op de waarde van iets, iemand of een bepaalde handeling – bijvoorbeeld ‘*Dat boek betekent erg veel voor me*’, of ‘*Wat kan ik voor u betekenen?*’.³⁶ Maar ook meer abstracte concepten hebben een betekenis - en niet louter in de zin dat ze dat zijn, maar dat ze zo moeten zijn. ‘*Vriendschap betekent elkaar respecteren*’, of ‘*Rechtvaardigheid betekent het herstel van onrecht*’: dit wordt niet slechts gezegd om informatie te delen, maar om, al dan niet bewust, een bepaalde normatieve visie te betogen.

De relatie tussen betekenis en normativiteit is het onderwerp van een voortdurend filosofisch discours. In kader van deze thesis is enkel één cruciale bevinding uit deze wijsgerige discipline nodig, namelijk dat de betekenis van termen, uitdrukkingen en handelingen intrinsiek verbonden is met bepaalde normen. Dat we als mens betekenis zo ervaren, is terug te vinden in talloze voorbeelden.³⁷ Denk hierbij bijvoorbeeld aan de handeling ‘spelen’. Wanneer ik speel, volg ik allerlei ongeschreven regels (normen) die het spelen vormgeven: ik ben eerlijk, ik toon zelfbeheersing, ik gebruik misschien mijn verbeelding, etc. Of ‘moederen’: ik zorg, ik bescherm, ik heb lief. Wanneer je deze handelingsgebonden normen niet naleeft, dan doe je de handeling slecht, of telt het zelfs niet als de handeling in kwestie (‘Jij speelt niet goed!; ‘Jij bent geen moeder’).³⁸

Dit verklaart de impliciete normativiteit die we terugvonden in de definities van het luisteren (1.2.2). Wanneer de auteurs bepaalde vormen van luisteren als leerkracht beschrijven, verwerken ze in hun beschrijving hiervan de normen waaraan het moet voldoen om dat waarlijk te betekenen. Ze hebben het dan eigenlijk over het normatieve leerkrachtluisteren.

Dit betekent niet dat je als leerkracht altijd ‘leerkrachtluistert’; English geeft het voorbeeld van een leerkracht die een vraag stelt en dan gericht luistert om een juist antwoord op te pikken. De leerkracht zal dezelfde vraag blijven stellen tot bij een juist antwoord is gekomen, waarbij onverwachte antwoorden, meningsverschillen of een eventuele gebrek aan reacties niet besproken worden. De leerkracht luistert hierbij wel. Ze pikt daarenboven info op over in welke mate de leerlingen de leerstof beheersen. Maar daar blijft het ook bij. Volgens English moet een leerkracht juist in dialoog gaan met de leerlingen, bijvoorbeeld over hoe ze tot dat ‘fout’ antwoord kwamen, en de leerlingen de les mee

³⁶ *Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie)*, ‘Betekent’ (Van Dale), <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/luisteren>.

³⁷ Hoewel dit absoluut niet betekent (!) dat normativisme algemeen aanvaard is; voor meer informatie zie voetnoot 38.

³⁸ Kathrin Glüer e.a., ‘The Normativity of Meaning and Content’, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, onder redactie van Uri Nodelman en Edward N. Zalta, Fall 2024, <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/meaning-normativity/>>.

laten sturen door hun onderbrekingen (waarover later meer).³⁹ Het gericht luisteren dat de leerkracht in haar voorbeeld doet, is voor haar geen educatief luisteren – geen ‘leerkrachtluisteren’.

Ter verduidelijking van de samenhang tussen betekenis en handeling is deze hieronder geschematiseerd en toepast op (1) leerkrachtluisteren in het algemeen, en (2) op het voorbeeld gegeven door English.

Schematische weergave:

a: x in context C **betekent** y

b: x in context C op tijdstip t **moet voldoen aan normen** p om y te betekenen

c: Als x in context C op tijdstip t niet voldoet aan normen p , dan betekent x in context C op tijdstip t niet y

Toegepast op leerkrachtluisteren

a: Luisteren als leerkracht **betekent** ‘definitie leerkrachtluisteren’

b: Luisteren als leerkracht op een bepaald tijdstip **moet voldoen aan bepaalde normen** om leerkrachtluisteren te betekenen

c: Als luisteren als leerkracht op een bepaald tijdstip niet voldoet aan deze normen, dan betekent luisteren als leerkracht op dat tijdstip niet leerkrachtluisteren.

Toegepast op English's voorbeeld

a: Luisteren als leerkracht **betekent** een intentionele handeling waarbij aandacht wordt besteed aan leerlingen als mensen, die het verdienen om zich gehoord te voelen.

b: Luisteren als leerkracht op een bepaald tijdstip **moet een intentionele handeling zijn waarbij aandacht wordt besteed aan leerlingen als mensen, die het verdienen om zich gehoord te voelen** om leerkrachtluisteren te betekenen.

c: Als luisteren als leerkracht op een bepaald tijdstip niet intentioneel is, waarbij géén aandacht wordt besteed aan leerlingen als mensen, die het verdienen om zich gehoord te voelen, dan betekent luisteren als leerkracht op dat tijdstip niet leerkrachtluisteren.

Ik schort het voorstellen van een eigen definitie van leerkrachtluisteren nog even op, tot we een andere dringende vraag beantwoord hebben die hier mee vorm aan zal geven, namelijk...

³⁹ English, ‘Listening as a Teacher’, p. 73-74.

2. Waarom leerkrachtluisteren?

Groei, ontplooiing en vruchtbaarheid

In de vorige paragraaf werd uitgeklaard dat leerkrachtluisteren een normatieve handeling is, i.e. een handeling die bepaalde normen in zich meedraagt waaraan voldaan moet zijn om de handeling te kunnen betekenen. Zo kunnen we beoordelen of een leerkracht goed, slecht of niet ‘leerkrachtluistert’.

Maar deze normativiteit slaat op de *inhoud* van de handeling (cf. ‘Wat betekent het?’), niet op onze plicht, motivatie of verbintenis om de handeling uit te voeren. Je kan perfect aanvaarden dat leerkrachtluisteren een handeling gelinkt aan bepaalde noodzakelijke normen is, en tegelijkertijd volledig weigeren deze handeling uit te voeren.

Om standvastig te kunnen stellen dat je moet (leren) leerkrachtluisteren, is eerst een normatieve gronding van deze claim vereist. Deze normatieve gronding bestaat uit overtuigende redenen waarom je de handeling moet uitvoeren – redenen waarom het *goed* is om deze handeling uit te voeren.⁴⁰ En om deze normatieve gronding, onze redenen om te leerkrachtluisteren, gaan we te rade bij filosoof Gemma Corradi Fiumara.

Corradi Fiumara bespreekt in haar boek *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening* niet leerkrachtluisteren zoals omschreven in kader van deze thesis. Zij richt zich op het maieutisch luisteren, wat aspecten deelt met - maar geen kopie is van - het leerkrachtluisteren. Desalniettemin zijn de gelijkenissen zo dat haar redenen of argumenten tot (maieutisch) luisteren een perfecte blauwdruk vormen voor de normatieve gronding van het leerkrachtluisteren.

‘Waarom niet?’, repliceert Corradi Fiumara ironisch op de vraag waarom we moeten luisteren. Ze laat het uiteraard niet bij dit bondig antwoord, maar het vormt wel een vertrekpunt voor de rest van haar normatieve staving. Volgens haar is er namelijk geen enkele reden waarom we niet een streving of handeling zouden beoefenen die enorm veel potentiële groei en vruchtbaarheid bevat, dewelke luisteren volgens haar is.⁴¹ Wanneer we niet luisteren naar de ander – en dus niet geconfronteerd worden met andere standpunten, denkwijzen en visies – roesten we onszelf vast in ons eigen denken. We schuwen de moeilijkheden die luisteren met zich meebrengt, zoals het in vraag moeten stellen van je eigen (voor)oordelen, en veroorzaken we daarbij een verlies aan kennis én connectie. Corradi Fiumara benadrukt namelijk ook het relationele van luisteren, wat verweven zit in het maieutisch luisteren. Dit relationele sluit eveneens prachtig aan bij leerkrachtluisteren.

⁴⁰ David Copp en Justin Morton, ‘Normativity in Metaethics’, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, onder redactie van Uri Nodelman en Edward N. Zalta, Fall 2024, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/normativity-metaethics/>.

⁴¹ Gemma Corradi Fiumara, *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening* (Taylor and Francis, 2013), p. 166.

Maieutisch luisteren houdt interactief luisteren in waarbij je open en bereid bent tot (de poging tot) het verstaan van de ander. Door je deze houding aan te meten ben je als het ware de vroedvrouw van het denken van de gesprekspartner(s); in dialoog worden gedachten geboren en wordt helderheid geschapen.⁴² Daarbij geeft de luisteraar de spreker ruimte om te groeien, om tot waarlijk sprekende persoon buiten de dominante ‘rationale taal’ en structuren te worden.

Dat laatste leidt ons wat te ver af van onze toepassing op het leerkrachtluisteren, maar het skelet van Corradi Fiumara’s argument houdt stand. *We moeten luisteren als we willen groeien*. Enerzijds groeit de luisteraar, door deel te nemen aan een creatief denkproces, relaties te smeden en onderhouden, en connecties te vinden tussen onze eigen attitudes en die van anderen. Luisteren is vruchtbaar! Anderzijds groeit de spreker door de ruimte en aandacht gegeven door de luisteraar, waarbij zij haar eigen denken en gedachten leert kennen, verwoorden en bevragen.

Hieronder een geschematiseerde weergave van Corradi Fiumara’s argument, wat we het groeiargument kunnen noemen:

a: Als we niet luisteren, dan groeien we niet

b: We willen groeien

c: We moeten luisteren

Merk hierbij op dat *b* een assumptie is die we moeten accepteren om het argument in zijn geheel te aanvaarden. Het is dus nog altijd mogelijk om *c* (*‘We moeten luisteren’*) te verwerpen, op basis van het niet aanvaarden van *b*. Dit is geen verdoemenis van het argument, enkel een erkenning dat ook deze normatieve gronding niet onbetwistbaar is.

Toegepast op leerkrachten houdt deze normatieve grond in dat je moet leerkrachtluisteren omdat je wil groeien als leerkracht, en je zonder dit leerkrachtluisteren je eigen groei fnuikt. De groei als leerkracht houdt bijvoorbeeld een verbetering van je eigen pedagogische keuzes, vakkennis, en relaties met je leerlingen in. Emeritus prof. Jim Garrison van The School of Education (Virginia Tech) omschrijft deze groei als volgt: *“To listen (...) is to commit ourselves to creating new understandings among people, and this implies a willingness to change one’s own understanding and ways of being in the face of new challenges and insights.”*⁴³

⁴² Corradi Fiumara, *The Other Side of Language*, p. 144.

⁴³ Jim Garrison, ‘A Deweyan Theory of Democratic Listening’, *Educational Theory* Vol. 46, No. 4 (Fall 1996): 429-51, p. 446, eigen benadrukking.

Hieronder het geschematiseerde groeiargument toegepast op leerkrachtluisteren:

a: Als we niet leerkrachtluisteren, dan groeien we niet als leerkrachten

b: We willen groeien als leerkrachten

c: We moeten leerkrachtluisteren

Daarenboven ervaar je tijdens het leerkrachtluisteren dezelfde ‘voordelen’ als het algemene luisteren als leerkracht – wat eerder evaluatief of instrumenteel kan zijn. Ook tijdens het leerkrachtluisteren pik je op in welke mate de klas vertrouwd is met de leerstof, of verkrijg je het antwoord dat je al in je achterhoofd had. Het verschil zit hier in de intentie, houding en uiteindelijk het eindresultaat van het luisteren: niet louter voortzetting van de les, maar groei.

3. Leerkrachtluisteren: een (voorlopige) definitie

Met het aandragen van Corradi Fiumara's normatieve gronding valt het laatste puzzelstukje in mijn – voorlopige – definitie (in de zin van betekenis), die luidt:

Leerkrachtluisteren is een type reflectief luisteren bijzonder aan de relatie leerkracht-leerling, waarbij de leerkracht open, aandachtig en nieuwsgierig luistert, en zo ruimte schept voor groei van zowel de leerling als zichzelf.

Deze definitie is ontleedbaar in zeven betekenisvolle onderdelen:

Ten eerste is leerkrachtluisteren is een **type luisteren**, want zoals eerder gesteld kan je als leerkracht ook op andere manieren luisteren naar je leerlingen die niet vallen onder het leerkrachtluisteren. Wanneer je bijvoorbeeld selectief luistert voor een goed antwoord, of zelfs vist naar een fout antwoord dat je dan kan gebruiken om te weerleggen, ben je aan het luisteren als leerkracht - maar níet aan het leerkrachtluisteren.

Ten tweede is leerkrachtluisteren **bijzonder aan de relatie leerkracht-leerling**. Deze relatie wordt in de definitie expliciet vernoemd om de specifieke karakteristieken van het leerkrachtluisteren niet te vergeten. Deze karakteristieken of kenmerken, zoals beschreven in *1.2.1 Kenmerken*, omvatten onder meer de school als instelling, de maatschappelijke positie van de jongere en ook – essentieel – de geïnstitutionaliseerde machtsdynamiek tussen leerling en leerkracht. Allen hebben zij een impact op het leerkrachtluisteren.

Ten derde is leerkrachtluisteren **open**, in de zin dat je jezelf openstelt voor onverwachte antwoorden en misverstanden, waarbij je je (evaluatieve) oordeel even opschort. Misverstanden en onderbrekingen zijn in deze thesis nog niet uitgebreid besproken, maar ze spelen een kernrol in het leerkrachtluisteren. Een misverstand, een onderbreking, een onverwacht antwoord... Om te leerkrachtluisteren moet je open staan voor het voorvallen hiervan, en ze naar waarde schatten. Het zijn namelijk katalysatoren voor zelfreflectie (*Kan ik dit anders uitleggen? Wat is er fout gegaan? Hoe verstaat de leerling dit?*) en verdere klasdialoog.^{44, 45}

⁴⁴ English, 'Listening as a Teacher', p. 72.

⁴⁵ Kiyotaka Miyazaki, 'Teachers as the listener to students' questions', conference paper presented bij 17th International Bakhtinian Conference, Saransk, Russia (held online), november 2022, p. 6.

Ten vierde is leerkrachtluisteren **aandachtig**, in de zin dat je aandacht schenkt aan zowel de inbreng van de leerling als de leerling in hun geheel. Dit komt deels overeen met de vereiste uit de definitie van English dat *‘aandacht wordt besteed aan leerlingen als mensen, die het verdienen om zich gehoord te voelen’*, maar breidt het ook verder uit naar de aandacht besteed aan de inhoud van wat de leerling zegt.⁴⁶ De leerkracht stelt zich hierbij vragen als *‘Wat bedoelt de leerling hiermee?’*, *‘Hoe komt de leerling tot die connectie?’*, *‘Wat vraag ik verder aan de leerling ter verduidelijking?’*, enzoverder.

Ten vijfde is leerkrachtluisteren **nieuwsgierig**. Deze nieuwsgierige houding hangt sterk samen met – maar is vooral ook een aandrijver van – de aandachtigheid die zojuist beschreven werd. De leerkracht erkent hiermee de onmiskenbare rol die leerlingen hebben in het opbouwen van de les door hun inbreng van (persoonlijke) kennis, weerleggingen en pertinente vragen. Daarbij is de leerkracht bewust dat, hoewel ze natuurlijk tot doel heeft kennis over te dragen, zij evenzeer leert van de leerlingen. Zoals een vakdidacticus het recht voor de raap stelde: *‘Er zijn altijd leerlingen die meer weten dan jij’* – waaraan ik zou willen toevoegen dat het niet zozeer gaat om hoeveel iemand kent, maar de unieke kennis van elk individu in de klas.

Ten zesde en ten zevende **schept het (reflectieve) luisteren ruimte voor groei**. Dit is tevens de normatieve reden waarom we *moeten* - pogen - leerkrachtluisteren. Enerzijds groeit de leerling in hun denken door de ruimte die hen geschonken wordt om te (mis)verstaan, bij te dragen, en luidop te denken. Anderzijds groeit de leerkracht in haar praktijk als leerkracht, haar kennis en haar denken. Hier speelt ook het **reflectieve** een rol in – deze definitie van leerkrachtluisteren verplicht de leerkracht namelijk tot bewuste reflectie over het beluisterde. Een constante reflectie gedurende en/of na het luisteren is vereist om te weten te komen waaraan je bij jezelf of je lespraktijk moet sleutelen.

Het ‘voorlopige’ karakter is geen waardeoordeel over de wetenschappelijke validiteit van de definitie. Het is een erkenning dat ikzelf nog veel te leren en luisteren heb als leerkracht. Naar alle waarschijnlijkheid – en hopelijk - zullen mijn ervaringen en verdere verdieping in de pedagogie van het luisteren deze definitie verder blijven vormgeven

⁴⁶ Andrea R. English e.a., ‘Pedagogical Listening: Understanding How Teachers Listen to Student Struggle during Mathematical Sense-Making Discussions’, *Teachers and Teaching* 31, nr. 2 (2025): 238-62, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738>, p. 243.

In dit eerste luik is een antwoord gezocht op twee aan-elkaar-gelieerde vragen. Eerst werd een algemene definiëring van luisteren gegeven, waarna in de bijzonderheid van luisteren als leerkracht gedoken werd. Hierbij werden een aantal kenmerken van het luisteren als leerkracht opgesomd, zoals de machtsdynamiek tussen leerkracht en leerling of de vakdidactische keuzes die het luisteren wel of niet bevorderen. Vervolgens werd de blik op bestaande definities van luisteren als leerkracht gericht, waarbij bleek dat deze vaak niet louter descriptief maar sterk normatief waren.

Deze normativiteit en wat ze betekent voor leerkrachtluisteren – niet langer enkel luisteren als leerkracht – werd vervolgens verklaard: in de definities werd normen verwerkt waaraan leerkrachtluisteren moet voldoen om dat werkelijk te betekenen.

Verder werd Gemma Corradi Fiumara's normatieve gronding van luisteren gebruikt om het leerkrachtluisteren normatief te staven. Volgens haar stagneren we als we niet luisteren, terwijl we juist willen groeien: we moeten dus luisteren. Ten slotte werd een voorlopige definitie van leerkrachtluisteren geopperd. Dit was de laatste stap voor deze literatuurstudie plaats maakt voor het tweede luik: de kwalitatieve studie.

Luik 2: Kwalitatief onderzoek

Luisteren als leerkracht – en leerkrachtluisteren – is niet enkel iets waarover we kunnen praten, schrijven of filosoferen – het is iets wat we *doen*.

Over dit ‘*doen*’ bestaan tevens enkele empirische studies. Hierbij even een kort niet-exhaustieve introductie – in Luik Drie komt nog meer relevantie empirie aan bod. Vinokur, Itzhakov en Yomtovian onderzochten in 2024 de relatie tussen luisteren door leerkrachten (niet specifiek het hierboven gedefinieerde leerkrachtluisteren) en burn-out. In “*I Am Not Afraid to Listen*” onderzocht Alison Cook-Sather dan weer hoe studenten-leerkrachten het luisteren naar leerlingen in het Teaching and Learning Together programma ervoeren.⁴⁷ In haar onderzoek met Rudduck et al. belichtte dr. Helen Demitriou (Faculty of Education, Cambridge University) de andere kant van het verhaal: hoe leerlingen in het secundair onderwijs het luisteren door leerkrachten aanvoelen.⁴⁸ En Brent Davis, wiens opdeling van het luisteren in drie types (evaluatief, interpretatief en hermeneutisch) werd besproken in 1.2.2, kwam tot deze types door een onderzoek in vignettevorm in collaboratie met een wiskundeleerkracht in een Amerikaanse middenschool. Hierbij observeerde hij haar lessen, reflecteerden ze samen over het lesgeven en gaven ze samen les.⁴⁹

Dit luik is onderdeel van deze groeiende empirische corpus, waarvan het samenspel met de literatuurstudie ons brengt tot een meer realistisch en duurzaam antwoord op de onderzoeksvraag. Daarbij is de intentie niet om het empirische te gebruiken om een prescriptieve conclusie te trekken (‘*Dit wordt gezegd*’ – ‘*Dus we moeten het zo doen*’, de zogenaamde Is-Ought fout).⁵⁰ Dit empirisch luik speelt een verrijkende rol in deze thesis, waarbij het een cruciale functie opneemt in het beantwoorden van derde subvraag (‘*Hoe leer je leerkrachtluisteren?*’).

⁴⁷ Alison Cook-Sather, “‘I Am Not Afraid to Listen’: Prospective Teachers Learning From Students’, *Theory Into Practice* 48, nr. 3 (2009): 176-83, <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>, p. 4.

⁴⁸ Demitriou, ‘More Reasons to Listen: Learning Lessons from Pupil Voice for Psychology and Education’, p. 11.

⁴⁹ Davis, ‘Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching’, p. 2.

⁵⁰ Clarence H. Braddock en David Magnus, ‘Empirical Methods in Bioethics: A Cautionary Tale’, *Annals of Internal Medicine* 152, nr. 6 (2010): 396, <https://doi.org/10.7326/0003-4819-152-6-201003160-00011>, p. 396.

1. Methode

1.1 Deelnemers

Om dit kwalitatieve luik uit te voeren kon te rade gegaan worden bij twee (gelieerde) groepen voor het vinden van deelnemers: leerkrachten en/of studenten binnen een lerarenopleiding. Al snel viel het besluit voor de tweede groep, om drie zeer verschillende redenen.

Ten eerste was dit een praktische keuze: aangezien ik zelf student-leerkracht ben kon ik zo beroep doen op mijn connecties binnen de opleiding. Ten tweede vond ik het an sich boeiend dit focusgroeps gesprek (zie onderzoeksontwerp) te voeren met anderen die juist aan de start zijn van hun leerproces als leerkracht – en dus ook aan de start van het proces van het leren luisteren als leerkracht. Bij deze groep zitten veel van de impactvolle ‘*eerste ervaringen*’ van het leerkracht-zijn nog fris in het geheugen. Denk hierbij aan de eerste keer dat je door een leerling op een fout gewezen wordt, of de initiële moeilijkheid van het luisteren naar verschillende leerlingen tegelijk. Daarnaast wordt je als student-leerkracht constant gevraagd om te reflecteren over je lespraktijk: dit zou een impact kunnen hebben op hoe de deelnemers luisteren als leerkracht tot nu toe ervaren hebben. Ten derde besloot ik specifiek medestudenten te contacteren die onderwezen zijn in socratische gespreksmethoden. Dit zijn student-leerkrachten die erg op elkaar ingespeeld zijn in het bespreken van abstracte én geleefde concepten, zoals luisteren. De tijd die we samen hadden was kort, maar door hun specifieke vaardigheden kwamen we snel tot diepgaande reflectie.

Om deelnemers te rekruteren polste ik eerst tijdens een les naar de bereidheid van mijn medestudenten om over dit onderwerp een gesprek te voeren. Vervolgens stuurde ik een e-mail naar de volledige klasgroep, met beknopte informatie over het onderzoek en een formulier voor geïnformeerde toestemming (zie appendix). Vijf medestudenten zeiden toe.

1.2 Onderzoeksontwerp

Er werd gekozen voor een focusgroeps gesprek omwille van twee redenen. Enerzijds door de balans eigen aan een focusgroeps gesprek: deze weegt veel zwaarder door naar de deelnemers dan de onderzoeker. De rol van de onderzoeker is om begeleidende vragen te stellen, maar vooral om te luisteren (!), te verwerken en dialoog te faciliteren.⁵¹ De deelnemers geven in grote mate zelf de inhoud van het gesprek vorm – wat in zichzelf een interessante vorm van data is.

Anderzijds vind er bij een focusgroeps gesprek – in tegenstelling tot bij een semigestructureerde interview – interactie plaats tussen de deelnemers. Ze kunnen voortbouwen op elkaars inbreng,

⁵¹ Richard A. Krueger en Mary Anne Casey, *Focus groups: a practical guide for applied research*, 3. ed., [repr.] (Sage Publ, 20), p. 9.

ervaringen aftoetsen, en zelf een onderzoeksrol opnemen door verduidelijking te vragen. Deze groepsdynamiek is bij een onderzoek naar een *relationele* handeling zoals luisteren zeer waardevol.

Het focusgroepsgeprek werd gemodelleerd naar een socratisch gesprek, waarvan de leidraad raadpleegbaar is in de appendix. Dit is een zeer rudimentaire leidraad – ik verwijs graag naar het uitgewerkte onderzoeksplan, opgesteld als eindresultaat van deze thesis, voor het uitvoeren van een dergelijk gesprek in de toekomst (zie ook in de appendix).

Het socratisch gesprek is een dialoogvorm waarin participanten hun eigen ervaringen gebruiken als voer voor het samen onderzoeken van een - dikwijls in overeenkomst besloten - vraag. Het unieke aan een socratisch gesprek is de bewustheid, traagheid en grondigheid waarmee onderwerpen behandeld worden.⁵² Tijdens en na het gesprek daagde het besef dat ik een té betrokken rol heb opgenomen als gespreksfacilitator om dit een volwaardig socratisch gesprek te noemen: ik was eerder een – ingetogen - gespreks*leider*. Dit was omdat ik enkele vragen zeker wilde behandelen in kader van de onderzoeksvraag... Terwijl een gespreksfacilitator juist niet sturend moet werken tijdens een socratisch gesprek; de richting van het gesprek wordt bepaald door de deelnemers.⁵³ Wat wel bewaard bleef was de nadruk op ervaring om gedeelde kennis te voeden, het gezamenlijk zoeken, en de nadruk op leren in plaats van consensus vinden.

Het startpunt voor het focusgroepsgeprek was de vraag ‘*Wat is luisteren?*’. Merk hierbij het betekenisverschil op met de overkoepelde onderzoeksvraag van deze masterpraktijkproef: het focusgroepsgeprek werd uitgevoerd op een moment in het onderzoeksproces toen het kwalitatieve verschil tussen de twee vragen nog niet helder was. Bij het opstellen van de startvraag, ‘*Wat is luisteren?*’, vertrok ik vanuit het socratisch principe van een brede, ervaringsgerichte vraag. Doorheen het gesprek konden we dan door sturing van de deelnemers tot bij concretisering en toepassingen komen, bijvoorbeeld op het leerkracht-zijn. Doorheen de analyse merkte ik dat het gesprek vaak luisteren in het algemeen – dus niet louter specifiek als leerkracht – betrof. De resultaten van het focusgroepsgeprek blijven evenzeer waardevol, aangezien de bevindingen, ervaringen en opvattingen van de deelnemers ook op het leerkracht-zijn toegepast kunnen worden (en werden!). Dit wordt verder besproken onder ‘*Discussie*’ in Luik Drie.

1.3 Dataverwerking en analyse

Het gesprek, dat circa veertig minuten duurde, werd opgenomen met een opnameapp op mijn persoonlijke mobiele telefoon. Na het transcriberen werd de opname verwijderd en werden de namen in overeenstemming met het databeveiligingsplan gepseudonimiseerd. Er waren willekeurige namen aan

⁵² Kris Van Rossem, ‘What is a Socratic Dialogue?’, *Vereniging voor Filosofische Praktijk* Jrg. 16, nr. 1 (2006), p. 48.

⁵³ Van Rossem, ‘What is a Socratic Dialogue?’, p. 49.

de deelnemers gegeven om de leesbaarheid van citaten te bevorderen en overzicht te houden. De transcriptie werd zo volledig mogelijk uitgeschreven naar de richtlijnen van verbatim transcriptie, waarbij stiltes, tussenwerpsels, gelach enzoverder mee in het transcript opgenomen werden.⁵⁴ Deze zijn namelijk evenzeer betekenisvolle data.

Vervolgens werd het getranscribeerd gesprek geanalyseerd met de software Nvivo, gelicentieerd via de UGent. Ik koos hierbij om een thematische analyse uit te voeren, om de rijkheid van de data zoveel mogelijk te bewaren. Thematisch analyseren laat namelijk de onderzoeker toe de data op een inductieve manier te patronen te zoeken, waaruit thema's besloten worden.⁵⁵ Hierbij wordt expliciet erkend dat het niet mogelijk is de voorkennis van de onderzoeker uit te schakelen bij het bepalen van de thema's. Ik nam derhalve als onderzoeker een actieve rol in bij het verwerken van de data, maar probeerde hier zeer bewust in te handelen zodat de bijdragen van de deelnemers steeds de kern vormen.

⁵⁴ 'Praktische richtlijnen voor verbatim transcriptie', Vak in bachelor Moraalwetenschappen: Praktijk van het moraalwetenschappelijk onderzoek, Universiteit Gent, Academiejaar 2022 - 2023, geraadpleegd via Ufora, 13 juli 2025.

⁵⁵ Virginia Braun en Victoria Clarke, 'Using Thematic Analysis in Psychology', *Qualitative Research in Psychology* 3, nr. 2 (2006): 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>, p. 83 – 86.

2. Resultaten: Thema's

De analyse resulteerde in drie thema's en één meta-thema. De thema's zijn achtereenvolgens 'Een wirwar aan luisteren', 'Hoe je moet/of je moet luisteren, en vervolgens 'Luisteren als vaardigheid'. Ten slotte wordt het top-down metathema 'Zichtbaar luisteren' besproken. Alle (sub)thema's zijn gevisualiseerd in een thematische kaart, terug te vinden in de appendix.

2.1 Een wirwar aan luisteren

“Wacht he, over welke, wat is open luisteren nu weer? We hebben zoveel verschillende definities gegeven van zoveel types luisteren.”(Zoë)

Zoals Zoë hier aangeeft werden tijdens het gesprek meerdere types van luisteren aangehaald. Dit was deels in reactie tot de open vraag waarmee ik als onderzoeker het gesprek startte, namelijk: *‘Wat is luisteren?’*. De deelnemers deden onmiddellijk beroep op hun voorkennis, waarbij termen als actief, passief en open luisteren aan bod kwamen. Voor wat luisteren exact is werd geen pasklaar antwoord gevonden. Jasmine verwoorde deze initiële stroefheid zo: *“Maar wat dat dan luisteren zou zijn, gewoon, maar dat toch nog verschilt van horen en niet actief luisteren is, dat vind ik wel een moeilijke grijze zone.”* Als oplossing werd hierna het concept van luisteren **als een spectrum** besproken, van horen tot luisteren, of actief tot passief luisteren. Zo gebruikten de deelnemers woorden als spectrum, niveau of breedheid van het luisteren. Of en hoe je luisterde hing volgens hen af van onder andere het bewustzijn waarmee je luistert.

Dit spectrum van luisteren vloeide over naar de bovengenoemde **types van luisteren**, met bepaalde kenmerken én gelinkt aan bepaalde situaties. Esther opperde bijvoorbeeld het concept 'open luisteren', en karakteriseerde het als volgt: *‘Open luisteren is dat je niet direct overgaat op reactie. Of dat je eerst echt verwerkt wat dat je aan het horen bent, wat je aan het, ja, en dan pas reageert.’* Bij het bespreken van debatten kwam ook 'selectief luisteren' aan bod: *‘Zo echt luisteren totdat ze een puntje hebben waar ze iets over kunnen vragen. En dat is ook een manier van luisteren, kan ook een interessant iets zijn om te leren. Ik denk zeker zo debatacultuur kan zeker voordelig zijn, maar het is wel een heel specifieke vorm van luisteren dan wel weer’* (Theo). 'Luisteren als gehoorzamen' werd besproken als tegengestelde aan de eerder interactieve andere luistertypes.

De volgende stap die de deelnemers – bewust of onbewust – namen, was het indelen van de types luisteren naar **het luisterdoel (reden tot luisteren)** dat eraan ten gronde lag. De relatie tussen luistertype en luisterdoel werd als volgt gelegd: je hebt een bepaald luisterdoel of luisterreden, en op basis hiervan bepaal je je luistertype.



Ik geef de volgende twee citaten in volledigheid weer omdat de deelnemers het concept zelf erg helder schetsten:

*Ik zie het nog net iets anders. **Luisteren, dan verschillende doelen**, dus bijvoorbeeld: perspectief wisselen, informatie opnemen, iemand beter begrijpen, enzovoort. (...) En natuurlijk ook, **in één context kan je meerdere doelen hebben**... (Jasmine)*

*Ja, waarom luister je? **En ik denk dat er verschillende redenen zijn**. Je kan luisteren voor jezelf, je kan luisteren omdat de ander, om woord te geven aan de ander. Hetzelfde met spreken: je spreekt voor jezelf, of om de ander iets mee te delen, actief. Euhm, maar het kan ook zijn, puur, of inclusief, voor de relatie. Waarom luister je? Voor mijn relatie met jou, voor mijn relatie met de natuur misschien ook, dat kan perfect ook. En ik denk, nogmaals, ze kunnen alledrie voorkomen, maar de ene kan op één moment belangrijker zijn dan de andere. Dus soms om iets teweeg te brengen bij jezelf, maar ik denk dat ik soms ook gewoon luister, dat je ziet dat iemand luistert. (Theo)*

In dit laatste citaat van Theo zien we het relationele terugkomen dat door meerdere deelnemers aangehaald werd, zowel tussen de luisteraar en spreker, de luisteraar en hun omgeving, de luisteraar en dieren, én van de luisteraar met zichzelf.



Hierbij werd het ene luistertype niet per se boven het andere geplaatst: hoe je moet luisteren hangt af van de situatie: “*Ik denk dat, ja leeg luisteren dan, op sommige, in sommige gesprekken de betere optie is. Maar in andere gesprekken soms niet. Want soms vertelt iemand in de hoop om een reactie te krijgen: 'Wat denk jij, met wat dat jij hebt meegemaakt', 'Wat zou jij hier doen?'. Dus ik denk dat je wel, dat je verschillende vormen van luisteren hebt, en gradaties, daar ben ik zeker akkoord mee.*” (Jasmine). In de bovenstaande samenvatting van Jasmine zien we een bevestiging van de verschillende types luisteren waar de deelnemers bij uitkwamen. Luisteren werd zowel beschouwd als een spectrum, dan wel als

handeling opdeelbaar in types, afhankelijk van luisterdoelen. Maar let hierbij ook op een ander aspect van het bovenstaande citaat, namelijk hoe je *best luistert* ('betere optie'), afhankelijk van luisterdoel of situatie. Dit brengt ons naar het volgende thema:

2.2 Hoe je moet/of je moet luisteren

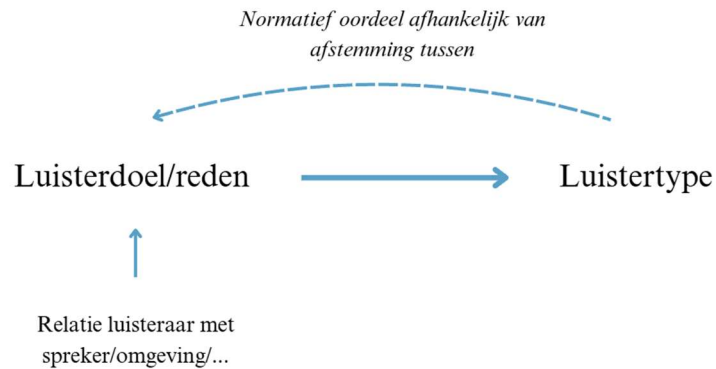
Uit de bijdragen van de deelnemers bleek de handeling van het luisteren namelijk een normatief element te bezitten. De deelnemers gebruikten evenwel niet deze term, vandaar dat ze niet is opgenomen in de naam van het thema. Toch vormde de normativiteit van het luisteren een rode draad doorheen het focusgroepsgesprek, en wel op twee niveaus.

2.1.1 Hoe je luistert

Ten eerste gaven de deelnemers een normatieve invulling aan *hoe* je luistert, wat meteen linkt aan de verschillende luistertypes. Dit bleek uit het gebruik van normatief beladen beschrijvingen als 'ideaal luisteren', 'integer' en het gebruik van het werkwoord 'moeten'. Zo zei Cas bij het zoeken naar een definitie van luisteren in het algemeen: *'Ik denk dat je ook echt probeert te luisteren naar wat dat de ander zegt, dus niet meteen diens woorden interpreteren op uw manier, maar meer in de positie van die persoon proberen plaatsen ofzo, en proberen begrijpen 'Oké, waar komt die vandaan?'. Misschien is dat ook deel van actief, of gewoon, luisteren'*. Tussen de regels door is er hier een normatieve schets van hoe je moet luisteren om goed te luisteren. Bij Esther was dit explicieter: *'Ik denk dat er wel een minimale openheid moet zijn in je houding, in je luisterhouding, als het luisteren is. (...) wat ik ideaal luisteren vind, zeg maar idealistisch luisteren, dat dat heel open is en heel bijna transparant en echt proberen in te nemen wat dat die ander...'*

Luisteren kon je volgens de deelnemers 'goed' of 'slecht' doen. Dit weersloeg op de types luisteren die besproken werden. Er waren goede en slechte types van luisteren, afhankelijk van zowel context als het luisterdoel. Zo werd bijvoorbeeld het luisteren om te reageren afgekeurd. Jasmine deelde een ervaring van lesgeven waarbij de leerlingen een debat moesten uitvoeren. Ze vertelde: *'Maar wat ik daar toen lastig aan vond is dat iedereen op dat moment alleen zijn standpunt deelde, en niet per se... Alleen maar luisterde om hun standpunt nog eens te herhalen en niet echt dat perspectief wisselen.'* Het soort luisteren dat ze in de hand wilde werken, met als luisterdoel het wisselen van perspectief, werd genegeerd ten voordele van meningen delen.

Nochtans werd het 'selectief luisteren' niet in zijn geheel afgekeurd. Theo bestempelde het als één van de types van het luisteren – niet inherent slecht, maar vermoedelijk niet volwaardig als enige vorm van luisteren. Of je goed of slecht luistert (het normatief oordeel), hing volgens deze deelnemers af van het doel dat je met je luisteren wilde bereiken.



Maar ook het luisterdoel an sich kon afgekeurd worden. Zo omschreef Esther het luisteren om een reactie tegenin te kunnen brengen als *‘op het randje van luisteren’*. Voor haar ging dit verder dan ‘goed’ of ‘slecht’ luisteren: haar normatieve invulling van luisteren was zo dat iets deze vorm van ‘luisteren’ gewoonweg *niet* meetelde als luisteren, omdat het doel hiervan (moreel) afkeurbaar was. De deelnemers deelden een normatieve invulling van luisteren, maar ervoeren dit blijkelijk in verschillende sterktes.

2.2.2 Of je luistert

Waar een algemene consensus over bestond was de tweede normatieve invulling van het luisteren: namelijk dat luisteren iets goed is, en dat we het dusdanig moeten *leren* doen. Merk hierbij de nadruk op het *leren* (goed) doen, niet op het *altijd* doen. Dit stelde Jasmine scherp:

Mia, onderzoeker: *En moet je luisteren?*

Jasmine: *Moet je luisteren?*

Mia: *Ja, gewoon, moet je naar iedereen luisteren?*

Jasmine: *Ik denk dat het **deugdelijk is om goed te leren luisteren**. Of dat je dan **altijd moet, kun je niet als verplichting leggen, denk ik**.*

De aanname dat ‘goed’ (zie 2.2.1) leren luisteren deugdelijk of goed is was een eenduidige, gedeelde opvatting van de deelnemers, omdat luisteren naar de ander als iets goeds werd aanzien. Geschematiseerd ter verduidelijking ziet deze redenering er zo uit:

a: ‘Goed luisteren’ is een deugdelijke handeling*

b (impliciete aanname): We moeten deugdelijke dingen leren doen

c: We moeten ‘goed’ leren luisteren

** Waarbij hoe ‘goed luisteren’ gedefinieerd wordt in zekere mate afhangt van je eigen normen hieromtrent, of welk luisterdoel je stelt, zie 2.2.1*

Voor de deugdelijkheid of goedheid van (goed) luisteren opperden de deelnemers verschillende gronden. Onder meer het scheppen, onderhouden en verdiepen van relaties werd aangehaald als reden tot (leren) luisteren. Zoë stelde: *‘Ge kunt perfect niet akkoord zijn met wat iemand aan het zeggen is, dus dat je niet per se akkoord gaat met de inhoud, dus dat je dat niet bevestigt, maar dat je wel bevestigt: ‘Ik ben wel naar u aan het luisteren’. Ge gaat er niet mee akkoord, maar **ik hoor wel wat dat ge aan het zeggen zijt**’.* Het luisteren naar iemand werd gezien als een respectvolle uiting naar de spreker als persoon. Door te tonen dat je luistert, bouw je iets op. Theo sloot zich aan bij het luisteren als relatie-opbouwend, maar begrensde dit tegelijk:

*‘En ik denk ook, ja het zal daar wel degelijk, iemand waar dat je bijvoorbeeld een relatie mee wil - niet als een relatie als in romantisch maar gewoon in het algemeen - mee wilt hebben, dan **moet** (luisteren) dat wel degelijk om dat te onderhouden, moet je wel elkaars perspectieven te kunnen luisteren. Maar moet je nu naar elke random persoon op het internet dat iets te zeggen heeft luisteren? Tuurlijk niet.’*

Theo doelde met dit laatste op onder meer haatgroepen. Hier merkte ik een wrijving tussen enerzijds de deugdelijkheid van het luisteren en anderzijds het beschermen van jezelf, je tijd en je aandacht. Hoewel dit laatste belangrijk werd bevonden, zoals in het fragment hierboven, geloofden de deelnemers ook dat je wel de moeite **moest nemen** om te luisteren.

Dit bleek ten minste deels gebaseerd op de opvatting dat je moet luisteren alvorens je een mening kan hebben, en dat dit momenteel samenlevingsbreed uit balans is. Luisteren was volgens de deelnemers van maatschappelijk belang: *‘(...) Iedereen heeft een mening over alles: top, zot goed, maar weet je waarover het gaat? **Hebt ge al een keer naar iets geluisterd, of naar iemand geluisterd?** (bespreekt huidige politieke figuur) ‘Het is belachelijk wat hij nu aan het doen is. Uiteraard is het belachelijk. **Maar weet ik waarover het gaat**, heb ik al een keer naar een interview van hem geluisterd ofzo? Wat dat bij veel mensen niet zo is.’* (Zoë)

We moeten volgens de deelnemers dus luisteren om informatie vergaren, waardoor we een mening kunnen vormen. Daarnaast werden communicatie, vertragen en persoonlijke groei vernoemd als normatieve gronden (oftewel, ‘daarom is het goed om dit te doen’) voor het (goed) leren luisteren. Want – ter herhaling - volgens de deelnemers moet je niet altijd luisteren, maar moet je wel *leren* hoe je het (goed) doet.

2.3 Luisteren als vaardigheid

Jawel, leren. De deelnemers conceptualiseerden luisteren namelijk als een vaardigheid - ook wel competentie of *skill* - die je leert en (be)oefent. De luisteraars deden dit eerst inzake luisteren 'in het algemeen', zoals besproken in thema één en twee. Zo zei Jasmine bijvoorbeeld: *'Ik denk dat luisteren een competentie is, want de ene persoon heeft voor bepaalde vormen van luisteren meer aanleg dan de andere.'* Maar door mijn bijvragen (en dus sturing!) als onderzoeker werd dit 'leren luisteren' al gauw toegepast op het onderwijs.

In de eerste plaats deelden de deelnemers hun ervaringen van luisteren als leerling en het luisteren van (hun eigen) leerlingen. Over het algemeen werd hun eigen beleving van luisteren als leerling (voor de meesten zo'n vijf tot tien jaar geleden) herinnerd als gehoorzamen en zwijgen. Hierbij was aandacht voor de leerkracht zelfs geen vereiste:

Jasmine: *Als ik daar aan terugdenk, het middelbaar onderwijs, was luisteren gelijk aan stil zijn.*

Alle deelnemers: *Ja, ja, mmhm,..* (Stemmen in)

Zoë: *En, een basishouding van: ik lig niet te slapen op mijn bank.*

Cas: (Lacht)

Jasmine: *Ja, terwijl je echt weg kan zijn in je hoofd.*

Alle deelnemers: *Ja, ja* (Stemmen in)

De enige andere 'luistervaardigheid' was het succesvol kunnen invullen van luistertoetsen. De deelnemers plaatsten deze ervaring van luisteren in contrast met hoe luisteren tegenwoordig op school leeft. Zo gaf Zoë het voorbeeld van luisteren trainen in een debatvorm, of deelde Jasmine dat ze luisteren, met als doel perspectiefwisseling, probeerde aan te leren in één van haar lessen. De deelnemers ervaarden deze kentering, waarbij er toch al meer nadruk ligt op luisteren, als positief – maar gaven aan dat deze vaardigheid aanleren niet vanzelfsprekend is. Ze benadrukten dat dit leren over meerdere jaren moet gebeuren, opgebroken in verschillende stappen en met voldoende herhaling:

Zoë: *En ik dat zeker dat open luisteren, dat dat zoiets vreemd is dat ze (de leerlingen, red.) dat nog nooit gehad hebben, dat je dat véél gaat moeten doen, en dat je dat in stappen gaat moeten opbreken omdat die anders gaan flippen.*

Esther: *Ik denk dat **de meeste volwassenen die competentie ook niet hebben.***

Wat ons tot bij luisteren als leerkracht brengt. De deelnemers hadden ten eerste een sterk normatieve invulling van wat luisteren als leerkracht betekent, en ten tweede een stroom aan ideeën over hoe leerkrachten kunnen en moeten leren luisteren.

Deze normatieve invulling bleek uit de verschillende kenmerken die de deelnemers noodzakelijk vonden voor het goed luisteren als leerkracht. Zo werd door Theo een bewustzijn van je eigen bijzondere machtsverhouding nodig geacht: *‘En ik denk dat in onderwijs, of zeker in de heel klassieke docerende vorm, euh, die machtsverhouding tussen leerkracht praat, leerlingen luisteren, dat luisteren dan echt, of communiceren, dan echt éénrichtingsverkeer kan worden. Dat lijkt me niet de ideale manier, ik denk als leerkracht **moet je zeker (nadruk) ook naar uw leerlingen luisteren** (...) Dan moet er een soort van bewust, ja, mee omgegaan worden of zo’.* Verder moest het luisteren als leerkracht volgens de deelnemers open zijn, waarbij je niet meteen tot oordeel overgaat maar jezelf afvraagt van waar hun inbreng komt.

Luisteren als leerkracht werd daarnaast gezien als onderdeel van een algemene open, bewuste en opmerkzame houding als leerkracht. Deze houding, net zoals luisteren an sich, werd positief gewaardeerd en nodig geacht.

Het leren luisteren als leerkracht werd, net zoals bij leerlingen, als een proces van lange adem beschouwd. Zoë bracht hierbij zowel persoonlijke verantwoordelijkheid als collegiaal leren aan: *‘(...) dat je keer op keer uzelf daarop moet inzetten. Van: ‘Oké, ik ga daar nu op letten, en...’. Ook luisteren in de leraarskamer om te zien of andere mensen iets opgemerkt hebben, en dan zelf daar iets aandachtiger op zijn. Ik denk dat we daar gewoon niet te streng mogen zijn op onszelf, dat we ons best doen maar dat we ook **leren op dat moment.**’*

Maar wat vooral opviel bij de deelnemers was hoe zij voelden dat zij geen handvaten, richtlijnen of tijd kregen om te leren luisteren. Dit betrof vooral hun opleiding tot leerkracht, waar ze aangaven dat de handeling van het luisteren totaal niet aan bod kwam. Zoë stelde als reactie op het voorstel dat luisteren als vaardigheid misschien pas in professionalisering (studiedagen, bijkomende opleidingen) komt: *‘Maar ja, langs de andere kant is dat toch ook raar dat een opleiding de verantwoordelijkheid doorschuift naar uw werkplek. Gelijk jij zou ons moeten opleiden. Dat is toch absurd, dat is een **basisvaardigheid van een leerkracht en jij zijt de opleiding, jij geeft het ons niet.**’* De anderen stemden in, en benadrukten dat de kern van het probleem lag in het negeren van luisteren als competentie in de opleiding. Theo vatte dit gevoel als volgt samen:

*Ik denk, ja wat dat ik vooral ervaar is dat luisteren iets is wat dat je bewust moet doen, maar **je moet er eerst van bewust worden**, dat het een skill is die ge moet opbouwen en dat dat een attitude is die je moet hebben. En ik denk dat dat misschien dan nog ontbreekt. Maar veel gaan dat in hun leerkrachtenopleiding misschien inderdaad niet zien. **En hoe kun je bewust zijn van een attitude als ge het nog... Als ge niet bewust zijt van het feit dat het een attitude is en een skill die je moet blijven opbouwen**’*

De deelnemers lieten het daarbij niet bij hun ongenoegen. Als slot van dit thema moet namelijk nog aangehaald worden dat ze allerlei manieren voorstelden om te leren luisteren, zowel voor leerlingen en leerkrachten. Hierbij werd meermaals het socratisch gesprek vernoemd. De deelnemers gaven aan dat ze bewust werden van luisteren als vaardigheid door deel te nemen aan socratische gesprekken, en dat de structuur van zulke gesprekken een handvat kan zijn voor de complexe competentie die luisteren is. Dit voorstel wordt verder besproken in Luik Drie.

2.4 Zichtbaar luisteren

Dit laatste thema is een top-down metathema. Het is top-down, want dit onderwerp kwam amper ter sprake tijdens het focusgroepsgebesprek – het is daarentegen iets wat ik als onderzoeker opmerkte bij het analyseren. Het is een ‘metathema’ (eigen invulling van de term), daar het over een patroon in het uitvoeren van het gesprek gaat, niet over patronen in de inhoud van het gesprek. Dit is geen officieel concept binnen thematische analyse, en wordt hier daarom voorzichtig geopperd als leerrijke ‘zijweg’.⁵⁶

‘Ik denk dat dat het moeilijke is aan luisteren: als ze (de leerlingen) het goed aan het doen zijn, dan zie je het niet’ (Esther)

En nochtans, wat mij als patroon opviel tijdens het analyseren van de data was hoe zichtbaar – of tenminste hoorbaar - het luisteren van de deelnemers bleek. Ten eerste maakten de deelnemers doorheen het gesprek instemmende geluiden: *‘ja’s’*, *‘mmhmm’*, en *‘ah’*. Ten tweede gaven de deelnemers vaak expliciet aan bij de spreker ofdat ze het (on)eens waren, en in elke mate dit was: helemaal eens, ook wel mee eens, honderd percent mee eens... Ze breiden op deze manier verder aan elkaars bijdragen. Ten derde werden er vragen tot verduidelijkingen aan elkaar gesteld, én gaven de deelnemers blijk van belangstelling door expliciet elkaars bijdragen als bijvoorbeeld interessant te bestempelen.

Doorheen het gesprek waren de deelnemers naar elkaar aan het luisteren, en door deze oefening – en door het bewustzijn van luisteren dat het gesprek creëerde – aan het leren luisteren. Toen het over bewustzijn van het luisteren ging, zei Theo: *‘Lijk, socratische gesprekken heeft mij daar echt bij geholpen om, ja, inderdaad zo na te denken over het luisteren en ja, dit gesprek ook eigenlijk’*. Ook ik als onderzoeker merkte dat het gesprek, de reflectie, het transcriberen en het analyseren van het gesprek een oefening in luisteren was.

⁵⁶ David Byrne, ‘A Worked Example of Braun and Clarke’s Approach to Reflexive Thematic Analysis’, *Quality & Quantity* 56, nr. 3 (2022): 1391-412, <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>, p. 1392.

1. Vergelijking studie en bestaande literatuur

1.1 The listening stance

Zoals beschreven in het eerste thema, ‘*Een wirwar aan luisteren*’, conceptualiseerden de deelnemers luisteren in types (afhankelijk van doelen) en als een spectrum (van bijvoorbeeld open/attent naar gesloten/selectief). Zo werd luisteren als handeling beschreven en ingedeeld. Dit sluit aan bij de definities en opdelingen van luisteren uit de aangehaalde literatuur, zoals o.a. Davis opdeelt in evaluatief, interpretatief en hermeneutisch luisteren.⁵⁷

Maar wanneer het gesprek specifiek het luisteren als leerkracht betrof (zie derde thema), opperden de deelnemers ook een ander begrip van luisteren, namelijk als *onderdeel van een algehele houding*. Hoewel nog niet aangehaald in de literatuurstudie, lijkt deze conceptualisering op een prominent begrip binnen luister/onderwijsonderzoek, namelijk de zogenaamde *listening stance*. Prof. dr. Katherine Schultz besprak deze houding uitvoerig in haar boek *Listening: A Framework for Teaching Across Differences* uit 2003.

The listening stance of luisterhouding - gemodelleerd naar, en gerelateerd aan, *inquiry as stance* van Cochran-Smith & Lytle (1999) – impliceert het aannemen van een houding als leerkracht waarbij je je enerzijds bewust bent van de eigen kennis en kennishiaten, en anderzijds aandacht hebt (zowel door te luisteren als andere manieren van aandacht of attentie) voor je leerlingen op allerlei vlakken.⁵⁸ De nadruk ligt hier op de *relatie* die je als leerkracht hebt met de leerlingen. Luisteren als breder dan de fysieke handeling van het luisteren, zoals hoe het verstaan wordt binnen een luisterhouding, werd expliciet vermeld door de deelnemers:

Esther: ***Maar dan is luisteren dus meer dan alleen met je oren?***

Jasmine: *Ja, in die context wel. Voor mij is dat wel passend, maar..*

Esther: *Er iets mee doen of zo. Het in je opnemen is dan luisteren.*

Zoë: *Ja, is dat niet puur, gewoon, taliggewijs dat we luisteren daarbij gebruiken als woord, maar ik zie dat niet als luisteren.*

Jasmine: *Erkenning geven misschien, **dat is wat breder**, want dan kan je... Allez, ik vind dat een heel mooi woord, erkenning is, **kan door luisteren, kan door zien, kan door lezen**... Maar talig, als jij luisteren gebruikt, zou ik er geen probleem van maken.*

⁵⁷ Davis, ‘Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching’, p. 2.

⁵⁸ Katherine Schultz, *Listening: A Framework for Teaching Across Differences* (Teachers College Press, 2003), p. 8.

Daar waar bij leerkrachtluisteren - zoals besproken en gedefinieerd in de literatuurstudie - de nadruk ligt op ruimte scheppen voor groei en denken (bij zowel leerkracht als leerling), verlegt de *listening stance* de focus tot buiten de schoolmuren. De kennis van wie de leerling als persoon is, inclusief hun unieke vaardigheden, socio-culturele achtergrond en identiteit, is de kern voor de leerkracht met een *listening stance*.^{59, 60} Met deze kennis kan ze dan de lessen op maat maken voor haar klasgroep, differentiëren binnen de klas, en toekomen aan de (persoonlijke) noden van haar leerlingen.⁶¹

Tussen leerkrachtluisteren en de *listening stance* bestaat geen strikt onderscheid. Ze overlappen grotendeels: ook in de (voorlopige) definitie van leerkrachtluisteren zoals opgesteld in deze thesis komt het relationele terug, evenals openheid en aandachtigheid. Ze zijn daarnaast beiden normatief: ze geven een specifieke invulling aan hoe je moet luisteren zijn als leerkracht, en stellen daarenboven dat we dit *moeten* doen. Zo schrijft Schultz: '*By listening to others, the listener is called on to respond*'.⁶² Beiden vragen ze om bewustzijn van machtsverhoudingen, net als de deelnemers ook aanhaalden. Schultz voegt hier een extra laag aan toe door te benadrukken dat we ook moeten luisteren naar *stilte* in de klas. Welke leerlingen stil zijn en waarom ze stil zijn, is namelijk waardevolle informatie die de leerkracht moet gebruiken om haar lesgeven aan te passen (een vorm van groei, in de definitie van leerkrachtluisteren).⁶³

Hiermee verdiept de *listening stance* de kenmerken 'aandacht', 'openheid' en 'nieuwsgierigheid' uit de definitie van het leerkrachtluisteren. Luisteren als leerkracht betreft niet enkel het luisteren naar inbreng van de leerlingen betreffende de les, hoezeer je hen hier ook mee verder helpt groeien en zelf groeit. Het gaat ook, zoals de deelnemers aanhaalden en Schultz bevestigt, over een algehele houding naar je leerlingen toe waarin niet louter ruimte wordt gemaakt voor hun denken, maar ook voor henzelf als persoon. Als leerkracht erken je hierbij door te luisteren hun specifieke kenmerken (algemeen of in het moment) en welke impact die hebben op hun leerproces.

Om het concreet te maken: als je aan een leerling lesgeeft wie bijvoorbeeld een handicap heeft, dan ga je met een *listening stance* dit ten eerste erkennen, ten tweede vragen wat je als leerkracht voor hen kan betekenen, en ten derde je in je lesgeven bewust zijn van hoe al je leerlingen, in hun verscheidenheid, dit lesgeven ervaren. Verweven in al deze stappen zit het luisteren als open, aandachtige en nieuwsgierige houding.

⁵⁹ Schultz, *Listening*, p. 35.

⁶⁰ Katherine Schultz e.a., 'Listening to Students, Negotiating Beliefs: Preparing Teachers for Urban Classrooms', *Curriculum Inquiry* 38, nr. 2 (2008): 155-87, <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00404.x>, p. 171.

⁶¹ Daniel Cohen, 'Examining a differentiated science unit through a listening stance' (Thesis, Rowan University, 2011), <https://rdw.rowan.edu/etd/38>, p. 64.

⁶² Schultz, *Listening*, p. 9.

⁶³ Schultz, Katherine, 'After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms', *Teachers College Record* 112, nr. 11 (z.d.): 2833-49, p. 2844.

Is leerkrachtluisteren, zoals gedefinieerd in de literatuurstudie - dan ook eerder een houding dan een handeling? Op basis van de gelijkenissen en verschillen tussen de *listening stance* en leerkrachtluisteren kan dit niet geconcludeerd worden, aangezien leerkrachtluisteren toch een specifieke **handeling** is, een actie, weliswaar net zoals de *listening stance* eigen aan het leerkracht-zijn. Wel is leerkrachtluisteren een noodzakelijk onderdeel van de *listening stance* zoals Schultz ze beschrijft, én verliest leerkrachtluisteren zonder andere elementen van de *listening stance* zijn zinvolheid. Als je aandachtig en open luistert naar de inbreng van de leerlingen in de les, maar hun persoonlijke eigenheid, leven en noden negeert, is er geen mogelijkheid tot opbouw van een vertrouwensrelatie... En is dat luisteren naar hun inbreng in de eerste plaats onvolledig. Leerkrachtluisteren en de *listening stance* zijn dus onlosmaakbaar met elkaar verbonden.

1.2 Wel leren, maar niet altijd moeten

Onder 2.2.2 (Luik Twee) kwam de nuance die de deelnemers aanbrachten in het luisteren versus het instemmen aan bod. De twee waren volgens hen helemaal niet gelijk: des te meer reden om breed en open te luisteren. Hiermee sluiten ze aan bij één van de kernpunten van filosofe Miriam Rasch in haar boek *Luisteroefeningen*. In haar uitgewerkte ethiek van het luisteren speelt de onvoorwaardelijkheid van het luisteren een pivotale rol. Volgens haar moet je luisteren, of de openheid, vrijheid en doelloosheid van het luisteren vallen weg - en daarmee ook de vruchten die uit het luisteren geplukt kunnen worden. Rasch ergert zich aan de 'grens van het luisteren', wanneer je ophoudt met luisteren (uit zelfbehoud, bescherming, verveling...) '*Stop anders maar gewoon je vingers in je oren*', schrijft ze.⁶⁴

Zo ver gingen de deelnemers niet. Zij spraken wel van een grens die terecht getrokken mag worden, bijvoorbeeld in het geval van haatspraak. Dit beaamt Elizabeth S. Parks in *The Ethics of Listening*: '*There is a limit to which every individual can be expected to provide careful listening to another being*'.⁶⁵ Het stoppen met luisteren kan om meerdere redenen voorkomen. Ze poneert als redenen onder meer zelfbescherming, maar ook het argument dat blijven luisteren naar iemand op termijn wél ervaren kan worden als instemming met of validering van diens standpunten.⁶⁶

Merk hierbij de tweestrijd op tussen enerzijds de ontvankelijkheid van luisteren en anderzijds de nood aan begrenzing. Dit is eveneens perfect toepasbaar op leerkrachtluisteren. Verweven in de definitie hiervan zit openheid, en een gewilligheid te groeien door het in acht nemen van verschillende standpunten. Maar in een klas gaan leerlingen zitten met enorm uiteenlopende visies, waarvan sommige

⁶⁴ Rasch, *Luisteroefeningen*, p. 100.

⁶⁵ Parks, *The ethics of listening*, p. 93.

⁶⁶ Parks, *The ethics of listening*, p; 93-94.

misschien pijnlijk kunnen zijn voor hun klasgenoten. Dit beschrijft Karen K. Flenser in *‘Dealing with and teaching controversial issues’*, een studie naar de houding van leerkrachten in het Zweedse equivalent van niet-confessionele zedenleer. In een bepaalde klas zaten zowel leerlingen met sterk anti-migratie standpunten als leerlingen die zelf migrant waren. De leerkracht in kwestie bespreekt het onderwerp met als doel empathie op te wekken, en de visies van de leerlingen te nuanceren.⁶⁷ Naar iedereen werd geluisterd. Maar in een andere (eveneens Zweedse) studie sprak een leerkracht over het gevoel een kant te moeten kiezen in een discussie, en bepaalde leerlingen te ‘beschermen’ tegen anderen.⁶⁸ Hierover sprak ook één van mijn stagebegeleiders: een situatie waarin ze enerzijds een leerling wilde erkennen in zijn recht op een mening, en anderzijds haar klas wilde beschermen tegen zijn homofobe uitingen. Wanneer houdt de ‘openheid’ van het leerkrachtluisteren op? Je hebt als leerkracht namelijk niet enkel verantwoordelijkheid voor je eigen welzijn, maar ook die van je leerlingen.

Een antwoord hierop zouden de grondregels van Oxfam’s Global Citizenship Guide kunnen zijn voor het bespreken van controversiële onderwerpen in de klas (*‘Teaching Controversial Issues’*). Deze zijn onder andere het ‘uitdagen van de mening, niet de mens’, en een nultolerantie voor discriminerende taal.⁶⁹ Met afgesproken richtlijnen voor een gesprek en het aanleren van de redenen waarom we naar elkaar luisteren behoed je mogelijks al enkele verhitte situaties. Toch blijft dit een ingewikkelde vraag zonder pasklaar antwoord. Onderwijl blijft de openheid in de definitie van leerkrachtluisteren overeind: de onverwachte antwoorden, inbreng en misverstanden die ontstaan in die openheid zijn essentiële katalysatoren voor groei. We moeten enkel ook bewust zijn dat er mogelijks een grens bestaat, en dat deze door (persoonlijke) kritische reflectie – eventueel in samenspraak met je klas – bepaald moet worden.

1.3 Leren luisteren als leerkracht-in-wording

Waar de deelnemers aan het focusgroepsgesprek het roerend over eens waren, was het tekortschieten van hun eigen lerarenopleiding in het bewust maken over, en het inoefenen van, luisteren als leerkracht. Eén deelnemer opperde wel dat dit misschien *‘het vergif was van een éénjarige master’*, maar vonden het nog steeds bizar dat deze vaardigheid zo onderbelicht blijft.

En deze verwaarlozing van het luisteren draagt kwalijke gevolgen met zich mee. Enerzijds voor de leerlingen, wiens leerkrachten bijgevolg niet opgeleid zijn in het leerkrachtluisteren *en/of the listening*

⁶⁷ Karin K. Flenser, ‘Dealing with and teaching controversial issues – Teachers’ pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies’, *Acta Didactica Norden* 14, nr. 4 (2020), <https://doi.org/10.5617/adno.8347>, p. 15.

⁶⁸ Niclas Lindström, ‘Controversial Issues in Social Study Subjects: Conveying Values and Facilitating Critical Thinking’, *Ethics and Education* 19, nr. 4 (2024): 593-611, <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2418764>, p. 603.

⁶⁹ Global Citizenship Guides, *‘Teaching Controversial Issues’*, Oxfam, 2006, p. 6.

stance. Hierdoor wordt het opbouwen van vertrouwensbanden vermoeilijkt, en gaan talloze groei -en leerkansen verloren, zoals besproken doorheen dit werk.

Maar deze onderbelichting schaadt ook de leerkracht zelf. In de reeds aangehaalde studie van Vinokur, Itzhakov en Yomtovian uit 2024 bleek een significant verband te bestaan tussen luisteren (specifiek veeleisend luisteren, bv. over emotionele problemen) en burn-out bij leerkrachten. De auteurs vragen op basis hiervan een waardering van luisteren als vaardigheid.⁷⁰

Deze waardering vroegen ook Santos et al. in een systematisch literatuurreview van onderzoek naar student voice (~ pupil voice) en de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zij hadden het specifiek over the student voice, maar hun conclusie is vlot overdraagbaar naar leerkrachtluisteren vanwege de verwevenheid van de twee termen. *Student voice* betreft namelijk de mogelijkheid van leerlingen om hun mening te uiten, en zich gehoord te voelen, in de klas.⁷¹ Santos et al. erkenden dat het niet simpel is student voice in leerkrachtenprofessionalisering te verwerken, maar plaatsen hier de kwaliteitsstijging van het onderwijs tegenover. Deze stijging kwam hier door de transformaties in het lesgeven (en leerkracht-zijn) die dit type luisteren met zich kan meebrengen.⁷²

Bijster veel studies naar leren luisteren in lerarenopleiding zijn er niet – en wanneer deze er wel zijn, staat de definitie van luisteren soms erg ver af wat doorheen dit werk is gedefinieerd als goed luisteren als leerkracht (cf. leerkrachtluisteren). Lundgren (1972) ondervond bijvoorbeeld een verbetering in het luisteren van leerkrachten door training, maar definieerde dit luisteren als het volledig en accuraat kunnen onttrekken van informatie aan de leerling, wat ver af staat van leerkrachtluisteren.⁷³

Toch zijn er voorbeelden waar luisteren intrinsiek onderdeel uitmaakt van een lerarenopleiding. Teaching and Learning Together (TLT), gecreëerd door prof. dr. Alison Cook-Sather, was een programma binnen de lerarenopleiding aan Bryn Mawr and Haverford College (VS). Het ontwerp hield een revisie in van de standardverhoudingen tussen lerarenopleider, student-leerkrachten, mentoren en leerlingen.⁷⁴ Hierbij wisselden de student-leerkrachten wekelijks e-mails uit met huidige leerlingen

⁷⁰ Eli Vinokur e.a., 'A Possible Dark Side of Listening? Teachers Listening to Pupils Can Increase Burnout', *Education Sciences* 14, nr. 10 (2024): 1040, <https://doi.org/10.3390/educsci14101040>, p. 7.

⁷¹ Ieda M. Santos e.a., 'The Influence of Student Voice on Teacher Professional Learning: A Systematic Literature Review', *Review of Education* 12, nr. 3 (2024): e70014, <https://doi.org/10.1002/rev3.70014>, p. 2.

⁷² Santos e.a., 'The Influence of Student Voice on Teacher Professional Learning', p. 3.

⁷³ Robert Emil Lundgren, *The Effects of Listening Training on Teacher Listening and Discussion Skills*, Technical Report No. 25 (Stanford Univ., Calif. Stanford Center for Research and Development in Teaching., 1972), p. 63.

⁷⁴ Alison Cook-Sather, 'The "Constant Changing of Myself": Revising Roles in Undergraduate Teacher Preparation', *The Teacher Educator* 41, nr. 3 (2006): 187-206, <https://doi.org/10.1080/08878730609555383>, p. 7.

secundair onderwijs, beluisterden de student-leerkrachten (met toestemming opgenomen) discussies tussen leerlingen, én hielden de student-leerkrachten onderling een wekelijkse reflectieve dialoog over deze gesprekken/mails en eventuele andere stroefheden, bedenkingen, etc.⁷⁵

Dit had een transformatieve impact op het oprecht luisteren naar de leerlingen: “ (...) *each shifts her (van de student-leerkracht) relationship and revises her way of thinking and feeling about the issues of knowledge, language, power, and self inherent inteacher/learner relationships, and each commits herself to speaking with, not for, students*”⁷⁶

TLT is één voorbeeld van hoe een lerarenopleiding kan toekomen aan de vereiste te leren luisteren die het normatief karakter van leerkrachtluisteren ons oplegt. Andrea R. English suggereert bijvoorbeeld het inbrengen van onderwijsfilosofie in de lerarenopleiding voor. Hierbij moeten de studenten-leerkrachten open vragen ontwikkelen rond een filosofische tekst, en deze klassikaal bespreken. Hierdoor ontstaat een theoretisch en praktisch bewustzijn van de rol van luisteren als leerkracht – bij English in de normatieve zin van *pedagogical listening*, gelijkend aan leerkrachtluisteren.⁷⁷

Deze laatste methode lijkt erg op iets wat de deelnemers ook al voorstelden als methode luisteren in de lerarenopleiding te incorporeren. Hun enthousiaste aanzet vormt de brug van dit discussiedeel naar een eerste praktische voorstel tot leren leerkrachtluisteren: het socratisch gesprek.

⁷⁵ Alison Cook-Sather, “‘Change Based on What Students Say’: Preparing Teachers for a Paradoxical Model of Leadership”, *International Journal of Leadership in Education* 9, nr. 4 (2006): 345-58, <https://doi.org/10.1080/13603120600895437>, p. 4.

⁷⁶ Cook-Sather, “‘Change Based on What Students Say’”, p. 8.

⁷⁷ English, ‘Listening as a Teacher’, p. 76.

2. Het socratisch gesprek als methode om te leren leerkrachtluisteren

De laatste subvraag van deze thesis luidde ‘Hoe leer je luisteren als leerkracht?’ In dit onderdeel wordt als antwoord hierop een voorstel tot het invoeren van socratische gesprekken (verder ook ‘SG’) in lerarenopleidingen gemaakt. Eerst wordt het socratisch gesprek kort toegelicht. Vervolgens wordt de huidige positie van SG in lerarenopleidingen besproken, en op welke empirische basis het includeren van SG rust. Aan de hand van de definitie van leerkrachtluisteren wordt de zinvolheid van socratische gesprekken om te leren leerkrachtluisteren gestaafd. Tot slot volgen enkele praktische voorstellen.

Er bestaan allerlei verschillende soorten socratische gesprekmethoden, maar ze delen allen bepaalde kernkenmerken. Een socratisch gesprek is een open dialoog tussen gelijkwaardige gesprekpartners, waarbij het doel is tot een beter begrip (‘nader bij de waarheid’) van een bepaald concept, ervaring of fenomeen te komen. Hierbij moet geen consensus zijn, maar wel een verdieping van kennis. Het gesprek start vanuit een open vraag, liefst bepaald door de deelnemers, en wordt begeleid door een gespreksfacilitator die door bijkomende vragen helderheid en structuur aanbrengt.⁷⁸ Luisteren speelt hierin een cruciale rol: naar impliciete betekenissen, naar de woordkeuzes en verklaringen van de deelnemers, naar de stilte die er valt.... Dit luisteren is de voorwaarde voor het voortzetten van de dialoog.⁷⁹

Het socratisch gesprek wordt al binnen verschillende opleidingen beoefend in het hoger onderwijs. Stolper en collega’s aan het VU Medisch Centrum in Amsterdam ontwikkelden een trainingsprogramma *moral case deliberation* (MCD) voor zorgprofessionals. Hierbij voerden ze onder meer socratische gesprekken waarin medische ethische vraagstukken werden behandeld.⁸⁰ Ook in educatieve masteropleidingen heeft het socratisch gesprek een plaats: zo wordt bijvoorbeeld aan de KU Leuven het vak ‘*Filosofisch gesprek met kinderen en jongeren*’ gedoceerd, en aan de Universiteit Gent kunnen student-leerkrachten het vak ‘*Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext*’ opnemen.⁸¹

Maar de positieve effecten van het socratisch gesprek in het (hoger) onderwijs bleken vooral gerapporteerd te worden in ervaringsvorm, niet zozeer aan de hand van empirisch onderzoek en

⁷⁸ Van Rossem, ‘What is a Socratic Dialogue?’, p. 48.

⁷⁹ Dubravka Knežić e.a., ‘Teachers’ Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher–Learner Interaction’, *The Modern Language Journal* 97, nr. 2 (2013): 490-505, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12014.x>, p. 492.

⁸⁰ Margreet Stolper e.a., ‘Learning by Doing. Training Health Care Professionals to Become Facilitator of Moral Case Deliberation’, *HEC Forum* 27, nr. 1 (2015): 47-59, <https://doi.org/10.1007/s10730-014-9251-7>, p. 51.

⁸¹ ‘Onderwijsaanbod 2025-2026. Educatieve master in de maatschappijwetenschappen’, KU Leuven, <https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen>, geraadpleegd 3 augustus 2025.

verslag.⁸² Hier bracht dr. Dubravka Knežić verandering in met haar doctoraat ‘*Socratisch gesprek en leraar-leerlinginteractie*’ in 2011. Zij onderzocht namelijk als eerste de effecten het invoeren van een cursus socratische dialoog in een lerarenopleiding.⁸³

De resultaten waren sprekend voor de waarde van het socratisch gesprek voor (student-)leerkrachten. Specifiek inzake luisteren bleek ‘*verbeterd luisteren*’ zowel een reden tot het opnemen van de cursus, als het meest duurzame – sterkste en blijvende - gerapporteerd leerresultaat van de deelnemers.⁸⁴

Vanwege de algemene (niet louter op luistervlak) positieve bevindingen van dit onderzoek, was de getrokken conclusie een aanbeveling tot het integreren van SG in lerarenopleidingen.⁸⁵ De empirische resultaten wezen namelijk op potentiële verhoogde interactievaardigheden van de student-leerkrachten, het verdiepen van het begrip van zowel dialoog als praktijk als natuurlijk de besproken onderwerpen.⁸⁶ Later empirisch onderzoek naar het invoeren van socratische gespreksmethoden in lerarenopleidingen voegde hier nog andere voordelen aan toe, zoals het verhogen van kritisch bewustzijn van problemen in het onderwijs én het in vraag stellen van de eigen vooroordelen over lesgeven.^{87, 88}

Het voeren van socratische gesprekken is een uitgelezen manier om te leren leerkrachtluisteren om twee redenen:

Ten eerste lijkt het type luisteren in een SG, zowel van de gespreksfacilitator als de deelnemers, erg op het type luisteren dat leerkrachtluisteren inhoudt. Daarnaast is het in se identiek aan het maieutisch luisteren uit het argument van Gemma Corradi Fiumara, dat ook gebruikt wordt om het normatieve karakter van leerkrachtluisteren te staven. Luisteren gedurende een SG vraagt openheid, aandachtigheid en nieuwsgierigheid. Het is tevens een reflectief soort luisteren: elk gesprek sluit af met een reflectie óver dit gesprek. De student-leerkracht leert op een manier luisteren om later toe te passen in de klas, maar doet dit tussen mede student-leerkrachten (*‘peerdialoog’*), in een sociaal ondersteunend klimaat.⁸⁹

90

⁸² Dubravka Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’ (Eleven International Publishing, 2011), p. 26.

⁸³ Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’, p. 14.

⁸⁴ Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’, p. 58.

⁸⁵ Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’, p. 36.

⁸⁶ Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’, p. 89.

⁸⁷ Seher Balbay, ‘Enhancing Critical Awareness through Socratic Pedagogy’, *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 5, nr. 3 (2019): 515-36, <https://doi.org/10.32601/ejal.651348>, p. 532.

⁸⁸ Dubravka Knežić e.a., ‘The Socratic Dialogue and Teacher Education’, *Teaching and Teacher Education* 26, nr. 4 (2010): 1104-11, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.006>, p. 1105.

⁸⁹ Tiina Soini e.a., ‘What Contributes to First-Year Student Teachers’ Sense of Professional Agency in the Classroom?’, *Teachers and Teaching* 21, nr. 6 (2015): 641-59, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>, p. 651.

⁹⁰ Dubravka Knežić en Paulien Meijer, ‘Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren’, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 43, nr. 1 (2022): 103-18, p. 105.

Ten tweede is het socratisch gesprek an sich een eerste zet tot bewustwording over luisteren – en luisteren in de klas. Het luisteren wordt zichtbaar gemaakt (cf. thema vier), door de voorbereiding van, ervaring gedurende, en reflectie op het gesprek. Ik grijp terug naar de woorden van Theo tijdens het focusgroepsgesprek: *‘En hoe kun je bewust zijn van een attitude (~ listening stance) als ge het nog... Als ge niet bewust zijt van het feit dat het een attitude is en een skill die je moet blijven opbouwen’* Het socratisch gesprek is een vorm van bewustwording en/of leren door **ervaring**. De duurzaamheid van de methode bestaat in het beoefenen ervan; een theoretische les over ‘de voordelen van het luisteren’ staat hier lijnrecht tegenover.

Dit heeft enkele praktische implicaties voor het SG als methode om te leerkrachtluisteren in lerarenopleidingen:

- (1) Idealiter wordt dit geïntegreerd in lerarenopleidingen als onderdeel van het vast studieprogramma, met wekelijkse sessies, onafhankelijk van afstudeerrichting, onderwijstype of specialisatie. Het leerkrachtluisteren geldt voor *alle* leerkrachten, niet enkel voor leerkrachten in vakken waar ‘dialogoog’ een eindterm is. Maar gezien de strakheid van bijvoorbeeld de verkorte educatieve masterprogramma’s, blijft dit voorlopig een ideaalbeeld. Als volwaardig alternatief zou een gecrediteerd keuzevak socratische gespreksmethoden aangeboden kunnen worden, naast het verwerken van minstens één SG over leerkrachtluisteren (zie bijlage) in elke vakdidactiek. Met deze implementering wordt wel het eerste stapje naar bewustzijn gezet, maar loop je de constante beoefening mis.
- (2) Dit mislopen kan eventueel verder in de loopbaan worden opgevangen worden, door professionalisering en/of door het invoeren van SG in de klas. Deze twee gaan hand in hand, daar SG in de klas best gefaciliteerd worden door iemand hier zelf opgeleid in is.⁹¹

Naast de blijvende training van het leerkrachtluisteren die de leerkracht ondervindt door socratische gesprekken in hun lessen te verweven, open je zo ook de deur naar de vele voordelen die het beoefenen SG meebrengen voor leerlingen. In hun onderzoek naar de invoering van Collaborative Philosophical Inquiry – grotendeels vergelijkbaar met socratische gespreksmethoden – concludeerden auteurs Millett & Tapper dat leerlingen zowel schoolse als sociale voordelen ondervinden door deze beoefening.⁹² Het toepassen van SG in het onderwijs

⁹¹ Knežić, ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’, p. 89.

⁹² Stephan Millett en Alan Tapper, ‘Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools’, *Educational Philosophy and Theory* 44, nr. 5 (2012): 546-67, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>, p. 559. Voor overeenkomst tussen SD en CPI, zie voetnoot 7, p. 561.

moet daarnaast absoluut niet beperkt worden tot humane of levensbeschouwelijke vakken. Wiskunde is hier een concreet voorbeeld van: ook in wiskundelessen worden ‘communities of mathematical inquiry’ opgezet, waar gelijkaardige principes van spel zijn als bij SG.⁹³ Tijdens het lesgeven moet een wiskundeleerkracht evenzeer luisteren naar het denken van de leerling (cf. leerkrachtluisteren, ruimte voor het denken) – dit is een vereiste om de kennis van de leerlingen te kunnen verdiepen.⁹⁴

Als eerste stap richting de – voorlopig hypothetische – stap naar het socratisch gesprek als geïntegreerd onderdeel van lerarenopleidingen, vind u in de bijlage een onderzoeksplan (of gesprekshandleiding) voor het voeren van een SG met als startvraag ‘*Wat betekent luisteren?*’. Dit onderzoeksplan is opgesteld naar de richtlijnen van een onderzoeksplan zoals bepaald in het vak *Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext* (UGent).⁹⁵

⁹³ Nadia Stoyanova Kennedy, ‘FROM PHILOSOPHICAL TO MATHEMATICAL INQUIRY IN THE CLASSROOM’, *Childhood & Philosophy* Vol. 3, No. 6 (december 2007): 289-311, p. 293.

⁹⁴ Maureen D. Neumann, ‘Mathematics Teaching: Listening, Probing, Interpreting and Responding to Children’s Thinking’, *Investigations in Mathematics Learning*, Spring Edition 2014, p. 3.

⁹⁵ Veerle Provoost, ‘Wat meer info over het onderzoeksplan’, *Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext*, Universiteit Gent, 2025.

3. Beperkingen en verder onderzoek

Om de discussie af te sluiten volgen nu twee beperkingen van deze masterpraktijkproef, waarna enkele suggesties voor/aansporing tot boeiend verder onderzoek.

Een eerste beperking was de grootte van de kwalitatieve studie (Luik Twee van dit werk). Een focusgroepsgesprek bestaat uit meerdere deelnemers, waardoor je automatisch meerdere participanten hebt. Dit levert rijke data, en door het interactief element – de onderlinge vragen, aftoetsingen, onenigheden – worden kansen gecreëerd die je in een één-op-één interview zou mislopen. Toch levert één focusgroepsgesprek, ondanks de voordelen van de onderzoeksmethode an sich, eigenlijk maar een kleine hoeveelheid data. Voor een thematische analyse met traditionele semigestructureerde interviews wordt een standaard van 6-10 interviews gehanteerd voor een gering onderzoek zoals deze studie.⁹⁶ Zo kunnen patronen besloten worden over veel data heen.

Dit is geen vernietigende beperking, daar dit onderzoek thematische analyse vooral gebruikte om de *ervaringen* van de deelnemers uit te klaren, te ordenen en hier betekenis in te zoeken. In plaats van een zoom-out gebeurde eerder een zoom-in, met als doel andere student-leerkrachten aan het woord te laten en een toetsing te kunnen maken tussen literatuurstudie en geleefde ervaring. Toch is het belangrijk dit te vermelden – ondanks de gevolgde procedures – naar de geldigheid van deze analyse toe.

Deze geldigheid zou wel versterkt kunnen worden door het betrekken van een auditor bij de studie. De tweede beperking is namelijk dat dit onderzoek werd uitgevoerd door één onderzoeker, wie achtereenvolgens het onderzoek ontwierp, de data verzamelde, uitschreef, analyseerde en vergeleek met huidige literatuur. Over dit proces heen kunnen bepaalde oordelen, kennis, en bevestigingen van de onderzoeker – hoe ongewild ook – het werk binnensluipen. Om dit te voorkomen of verlichten kan een auditor worden ingeschakeld, wie aan de hand van onder meer de rauwe transcripts, initiële codes en het zich eigen eigenmaken van de data, besluit of de analyse gegrond en consistent is.⁹⁷

Deze twee beperkingen hingen samen met de begrenzing in zowel tijd als ruimte van een educatieve masterpraktijkproef. Maar dit betekent ook dat er, mits meer tijd en ruimte, nog zoveel boeiende onbewandelde onderzoekspistes bestaan.

⁹⁶ Virginia Braun en Victoria Clarke, 'Understanding TA. FAQs', Thematic Analysis. University of Auckland, <https://www.thematicanalysis.net/>, geraadpleegd 13 juli 2025.

⁹⁷ Veerle Provoost, 'Interdisciplinary Collaborative Auditing as a Method to Facilitate Teamwork/Teams in Empirical Ethics Projects', *AJOB Empirical Bioethics* 11, nr. 1 (2020): 14-16, <https://doi.org/10.1080/23294515.2019.1705431>, p. 15.

Een eerste voorstel tot bijkomend onderzoek is het verder empirisch onderzoeken van de betekenisgeving van (student-)leerkracht aan luisteren, in een verderzetting van deze masterpraktijkproef. Vertrekkende vanuit dezelfde onderzoeksvraag, maar breder en steviger empirisch gestaafd, kan dit gebruikt worden naar het ondersteunen van leerkrachten in hun luisteren en het verankeren van luisteren als cruciale leerkrachtvaardigheid.

Ten tweede stel ik een empirisch onderzoek naar de gevolgen van het beoefenen van socratische gesprekken in lerarenopleidingen voor, naar het werk van dr. Dubravka Knežić. Dit zou enorm waardevol kunnen zijn naar (1) het uitbreiden van dit onderzoeksgebied, (2) dit onderzoek specificeren naar Vlaamse context en (3) de verdere professionalisering, ondersteuning en verbetering van het leerkrachtenambt.

Op theoretisch vlak maak ik een laatste voorstel, namelijk het betrekken van het zorgethisch perspectief op leerkrachtluisteren. Vanwege de beperking in omvang van deze thesis is het zorgethisch handelingsverplichtend argument niet besproken als mogelijke normatieve grond voor leerkrachtluisteren. Maar gezien de overlap in intentie en betekenis van zorg (CARE) en leerkrachtluisteren, lijkt me dit een enorm boeiende theoretische benadering van de luistervraag.

In het algemeen kan ik alleen maar aansporen tot verder onderzoek naar luisteren: bij leerkrachten, bij leerlingen, hoe we luisteren, waarom we luisteren, hoe we leren luisteren – en meer.

Conclusie

In deze masterpraktijkproef is een antwoord gezocht op de vraag ‘[Wat betekent luisteren als leerkracht?](#)’. Achtereenvolgens werden de subvragen ‘*Wat is luisteren (als leerkracht)?*’, vervolgens ‘*Waarom luisteren als leerkracht?*’, en tot slot ‘*Hoe leer je leerkrachtluisteren?*’ aangehaald.

De eerste stap in deze onderneming was een literatuurstudie, waarin zowel luisteren in het algemeen als luisteren bij leerkrachten uitgepluisd werden. Zo werden verschillende kenmerken van het luisteren als leerkracht aangehaald, en enkele bestaande definities besproken. Hierbij viel het normatieve karakter van deze definities op; bepaalde types luisteren werden afgekeurd, luisteren als leerkracht moest specifieke eigenschappen bezitten, en je moest luisteren als leerkracht.

Zodoende werd dit normatieve karakter onderzocht: het bleek dat de auteurs ‘betekenis’ gebruikten in de normatieve zin, waarbij de definities bestonden om voor te schrijven *hoe* je moet luisteren. Er werd een verschil vastgesteld tussen de doorsnee handeling van luisteren als leerkracht tegenover het normatieve ‘leerkrachtluisteren’; deze laatste is hoe je moet (proberen) luisteren als leerkracht.

Of je moet luisteren als leerkracht was de volgende normatieve vraag om te behandelen. Voor een normatieve gronding van deze claim baseerde ik me op het groeiargument van filosofe Gemma Corradi Fiumara. Toegepast op leerkrachtluisteren houdt dit in dat we moeten leerkrachtluisteren omdat we anders niet groeien als leerkracht; we groeien door het in vraag stellen van onze eigen vooroordelen, kennis en lesgeven. De ruimte die gecreëerd wordt door het leerkrachtluisteren laat daarnaast leerlingen toe vragen te stellen, de leerkracht in vraag te stellen, zichzelf in vraag te stellen, ervaringen aan te dragen... Je geeft door het leerkrachtluisteren hun denken plaats om te ontwikkelen (cf. maieutisch luisteren).

Op basis van het voorgaand onderzoek naar zowel definities als de normativiteit van luisteren als leerkracht werd een definitie voor leerkrachtluisteren geopperd:

[Leerkrachtluisteren is een type reflectief luisteren bijzonder aan de relatie leerkracht-leerling, waarbij de leerkracht open, aandachtig en nieuwsgierig luistert, en zo ruimte schept voor groei van zowel de leerling als zichzelf.](#)

Voorts bestond het tweede luik uit een thematische analyse van een focusgroepsgesprek met hoofdvraag ‘Wat is luisteren?’, gevoerd door student-leerkrachten. Uit deze analyse werden vier thema’s besloten: (1) ‘Een wirwar aan luisteren’, wat wees op de variëteit van types en indelingen van luisteren, (2) ‘Hoe je moet/of je moet luisteren’, waar de deelnemers het normatieve karakter van luisteren belichtten, (3) ‘Luisteren als vaardigheid’, een thema waar de deelnemers luisteren in de schoolcontext betrokken, en

(4) ‘Zichtbaar luisteren’, een metathema waarin het luisteren van de deelnemers tijdens het focusgroepsgesprek besproken werd.

Vervolgens werden in Luik Drie het kwalitatief onderzoek en de literatuurstudie samengebracht en vergeleken. Achtereenvolgens werden ‘*The listening stance*’, de wrijving tussen wel of niet moeten luisteren, en leren luisteren als leerkracht aangestipt.

Dit laatste leidde tot een concreet praktisch voorstel van het invoeren van socratische gesprekken in lerarenopleidingen als methode om te leren leerkrachtluisteren. Hierbij werd het socratisch gesprek gepreciseerd, werd besproken in welke mate dit al onderzocht en ingezet is, en werd tot slot geschetst hoe deze integratie eruit kan zien.

Als afsluiter werden enkele beperkingen van het onderzoek aangehaald, naast enthousiaste voorstellen tot verdere studie van dit onderwerp.

Waarmee dit onderzoek naar de betekenis van luisteren als leerkracht – voorlopig – afgerond is. Dan rest me nog maar één vraag:

Luister je?

Ik probeer.

En ik leer.

Hoor je het?

Of misschien zie je het?

Of je luistert?

Naar mijn luisteren?

Luister mee.

Bibliografie

- Balbay, Seher. 'Enhancing Critical Awareness through Socratic Pedagogy'. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 5, nr. 3 (2019): 515-36. <https://doi.org/10.32601/ejal.651348>.
- Braddock, Clarence H., en David Magnus. 'Empirical Methods in Bioethics: A Cautionary Tale'. *Annals of Internal Medicine* 152, nr. 6 (2010): 396. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-152-6-201003160-00011>.
- Byrne, David. 'A Worked Example of Braun and Clarke's Approach to Reflexive Thematic Analysis'. *Quality & Quantity* 56, nr. 3 (2022): 1391-412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>.
- Cohen, Daniel. 'Examining a differentiated science unit through a listening stance'. Thesis, Rowan University, 2011. <https://rdw.rowan.edu/etd/38>.
- Coles, Alf. 'Listening: A Case Study of Teacher Change'. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 21, nr. 1 (2001).
- Collard, Theresa Y. '*Hello...Hello? Is anybody listening?': Teacher as Listener in the Classroom'. Conference paper presented bij Annual Meeting of the International Listening Association, Boston, USA. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, maart 1994.
- Cook-Sather, Alison. "'Change Based on What Students Say": Preparing Teachers for a Paradoxical Model of Leadership'. *International Journal of Leadership in Education* 9, nr. 4 (2006): 345-58. <https://doi.org/10.1080/13603120600895437>.
- Cook-Sather, Alison. "'I Am Not Afraid to Listen": Prospective Teachers Learning From Students'. *Theory Into Practice* 48, nr. 3 (2009): 176-83. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>.
- Cook-Sather, Alison. 'The "Constant Changing of Myself": Revising Roles in Undergraduate Teacher Preparation'. *The Teacher Educator* 41, nr. 3 (2006): 187-206. <https://doi.org/10.1080/08878730609555383>.
- Copp, David, en Justin Morton. 'Normativity in Metaethics'. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, onder redactie van Uri Nodelman en Edward N. Zalta, Fall 2024. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/normativity-metaethics/>.
- Corradi Fiumara, Gemma. *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening*. Taylor and Francis, 2013.
- Davis, Brent. 'Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching'. *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 28, Iss. 3 (mei 1997).
- De Vocht, Lauren. 'De invloed van lawaai in de leeromgeving op het gehoor van leerkrachten en hun mentale welzijn'. Masterpraktijkproef, Universiteit Gent, 2024.
- Demetriou, Helen. 'More Reasons to Listen: Learning Lessons from Pupil Voice for Psychology and Education'. *International Journal of Student Voice* Volume 5, No. 3 (september 2019).
- Denzin, Norman K. *Interpretive autoethnography*. Second edition. SAGE, 2014.
- Ende, Michael. *Momo en de tijdsvaarders*. Vijfde druk. Vertaald door Robert Jan van Asch. Lemniscaat, 1984.

- English, Andrea. 'Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice'. *Paideusis* 18, nr. 1 (2020): 69-79. <https://doi.org/10.7202/1072340ar>.
- English, Andrea R., Kersti Tyson, Allison Hintz, Diana Murdoch, en Julie Anderson. 'Pedagogical Listening: Understanding How Teachers Listen to Student Struggle during Mathematical Sense-Making Discussions'. *Teachers and Teaching* 31, nr. 2 (2025): 238-62. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738>.
- English, Andrea, en Kersti Tyson. 'Actualizing the rights of the learner: The role of pedagogical listening'. *Democracy and Education* Vol. 26 No. 2 (oktober 2018): 1-10.
- Flensner, Karin K. 'Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies'. *Acta Didactica Norden* 14, nr. 4 (2020). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>.
- Fraver, Brad. 'The Teacher as Listener: A Theory of Pedagogical Listening in the Literature Classroom'. *Changing English* 32, nr. 2 (2025): 105-24. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2397576>.
- Friedman, Paul G. 'Listening Processes: Attention, Understanding, Evaluation. What Research Says to the Teacher.' National Education Association, 1978. National Education Association, Order Department.
- Garrison, Jim. 'A Deweyan Theory of Democratic Listening'. *Educational Theory* Vol. 46, No. 4 (Fall 1996): 429-51.
- Glüer, Kathrin, Åsa Wikforss, en Marianna Ganapini. 'The Normativity of Meaning and Content'. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, onder redactie van Uri Nodelman en Edward N. Zalta, Fall 2024. <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/meaning-normativity/>>.
- Guides, Global Citizenship. 'Teaching Controversial Issues'. Oxfam, 2006.
- Holman Jones, Stacy, Tony E. Adams, en Carolyn Ellis. *Handbook of Autoethnography*. Left Coast press, 2013.
- Kennedy, Nadia Stoyanova. 'FROM PHILOSOPHICAL TO MATHEMATICAL INQUIRY IN THE CLASSROOM'. *Childhood & Philosophy* Vol. 3, No. 6 (december 2007): 289-311.
- Kittay, Eva. 'Chapter 6: The Relationality and the Normativity Of an Ethic of Care'. In *The Oneness Hypothesis: Beyond the Boundary of Self*, onder redactie van Owen J. Flanagan, Victoria S. Harrison, en Philip John Ivanhoe. Columbia University Press, 2018.
- Knežić, Dubravka. 'Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction'. Eleven International Publishing, 2011.
- Knežić, Dubravka, Ed Elbers, Theo Wubbels, en Maaïke Hajer. 'Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher-Learner Interaction'. *The Modern Language Journal* 97, nr. 2 (2013): 490-505. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12014.x>.
- Knežić, Dubravka, en Paulien Meijer. 'Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren'. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 43, nr. 1 (2022): 103-18.
- Knežić, Dubravka, Theo Wubbels, Ed Elbers, en Maaïke Hajer. 'The Socratic Dialogue and Teacher Education'. *Teaching and Teacher Education* 26, nr. 4 (2010): 1104-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.006>.

- Kourmoussi, Ntina, Kalliope Kounenou, Vasiliki Yotsidi, e.a. 'Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening'. *Social Sciences* 7, nr. 7 (2018): 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>.
- Krueger, Richard A., en Mary Anne Casey. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed., [Repr.]. Sage Publ, 20.
- Lindström, Niclas. 'Controversial Issues in Social Study Subjects: Conveying Values and Facilitating Critical Thinking'. *Ethics and Education* 19, nr. 4 (2024): 593-611. <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2418764>.
- Lipari, Lisbeth. *Listening, Thinking, Being: Toward an Ethics of Attunement*. Penn State University Press, 2015.
- Lundgren, Robert Emil. *The Effects of Listening Training on Teacher Listening and Discussion Skills*. Technical Report No. 25. Stanford Univ., Calif. Stanford Center for Research and Development in Teaching., 1972.
- Metts, Elizabeth, en Benjamin R. Shapiro. 'Making Listening Visible: An Exploratory Case of Mathematics Teacher Listening'. 10 juni 2024, 1103-6. <https://doi.org/10.22318/icls2024.108932>.
- Millett, Stephan, en Alan Tapper. 'Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools'. *Educational Philosophy and Theory* 44, nr. 5 (2012): 546-67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>.
- Murdoch, Diana, Andrea R. English, Allison Hintz, en Kersti Tyson. 'Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle'. *Educational Theory* 70, nr. 5 (2020): 653-79. <https://doi.org/10.1111/edth.12449>.
- Neumann, Maureen D. 'Mathematics Teaching: Listening, Probing, Interpreting and Responding to Children's Thinking'. *Investigations in Mathematics Learning*, Spring Edition 2014.
- Parks, Elizabeth S. *The ethics of listening: creating space for sustainable dialogue*. Lexington Books, 2019.
- Provoost, Veerle. 'Interdisciplinary Collaborative Auditing as a Method to Facilitate Teamwork/Teams in Empirical Ethics Projects'. *AJOB Empirical Bioethics* 11, nr. 1 (2020): 14-16. <https://doi.org/10.1080/23294515.2019.1705431>.
- Rasch, Miriam. *Luisteroefeningen: over aandacht en ontvankelijkheid*. De Bezige Bij, 2024.
- Santos, Ieda M., Tasneem Amatullah, Joseph Agbenyega, en Dayse Neri De Souza. 'The Influence of Student Voice on Teacher Professional Learning: A Systematic Literature Review'. *Review of Education* 12, nr. 3 (2024): e70014. <https://doi.org/10.1002/rev3.70014>.
- Schultz, Katherine. 'After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms'. *Teachers College Record* 112, nr. 11 (z.d.): 2833-49.
- Schultz, Katherine. *Listening: A Framework for Teaching Across Differences*. Teachers College Press, 2003.
- Schultz, Katherine, Cheryl E. Jones-Walker, en Anita P. Chikkatur. 'Listening to Students, Negotiating Beliefs: Preparing Teachers for Urban Classrooms'. *Curriculum Inquiry* 38, nr. 2 (2008): 155-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00404.x>.

- Soini, Tiina, Janne Pietarinen, Auli Toom, en Kirsi Pyhältö. 'What Contributes to First-Year Student Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom?' *Teachers and Teaching* 21, nr. 6 (2015): 641-59. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>.
- Sparkes, Andrew. 'Autoethnography: Self-indulgence or something more?' *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*, 1 januari 2002, 209-32.
- Stolper, Margreet, Bert Molewijk, en Guy Widdershoven. 'Learning by Doing. Training Health Care Professionals to Become Facilitator of Moral Case Deliberation'. *HEC Forum* 27, nr. 1 (2015): 47-59. <https://doi.org/10.1007/s10730-014-9251-7>.
- Thurmond, Veronica A. 'The point of triangulation'. *Journal of nursing scholarship* 33(3) (2001): 253-58.
- Van Rossem, Kris. 'What is a Socratic Dialogue?' *Vereniging voor Filosofische Praktijk* Jrg. 16, nr. 1 (2006).
- Vinokur, Eli, Guy Itzhakov, en Avinoam Yomtovian. 'A Possible Dark Side of Listening? Teachers Listening to Pupils Can Increase Burnout'. *Education Sciences* 14, nr. 10 (2024): 1040. <https://doi.org/10.3390/educsci14101040>.
- Wall, John. 'Childism. The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities.' In *The Children's Table. Childhood Studies and the Humanities.*, onder redactie van Anna Mae Duane. University of Georgia Press, 2013.

Online bronnen:

- AHOVOKS. 'Onderwijsdoelen Secundair onderwijs - 3de graad - na modernisering'. Versie 2.1. 2023. <https://onderwijs.api.vlaanderen.be/onderwijsdoelen>, geraadpleegd 25 juni 2025.
- Braun, Virginia, en Victoria Clarke. 'Understanding TA. FAQs'. Thematic Analysis. University of Auckland. <https://www.thematicanalysis.net/>, geraadpleegd 13 juli 2025.
- Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie).* 'Betekent'. Van Dale. <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/luisteren>.
- Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie).* 'Horen'. Van Dale. <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/horen>, ger. 17 juni 2025.
- Gratis woordenboek van; Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal (16e editie).* 'Luisteren'. Van Dale. <https://www.vandale.nl/pages/gratis-woordenboek/luisteren>, geraadpleegd 17 juni 2025.
- KU Leuven. 'Onderwijsaanbod 2025-2026. Educatieve master in de maatschappijwetenschappen'. <https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen>, geraadpleegd 3 augustus 2025.
- 'Praktische richtlijnen voor verbatim transcriptie'. Praktijk van het moraalwetenschappelijk onderzoek, Universiteit Gent, Academiejaar -2023 2022, geraadpleegd 13 juli 2025.

Appendix

- (a) Informatiebrief en formulier voor geïnformeerde toestemming focusgroepsgesprek



INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Deelname onderzoek 'Luisteren, leren, en leren luisteren'

Juni 2025

LUIK 1 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMERS ONDERZOEK

Studie in het kader van de masterpraktijkproef: Luisteren, leren en leren luisteren.

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Mia Hazel Allard
Student EduMa Moraalwetenschappen
Universiteit Gent
E-mail: MiaHazelAllard@ugent.be
Tel. nr.: +32498 02 8080

Promotor Dr. Claudia Claes
Vakgroep Orthopedagogiek
Universiteit Gent
E-mail: Claudia.Claes@ugent.be
Tel. nr.: n.v.t.

A. Informatie over de studie

Beste lezer,

Hartelijk dank voor uw interesse! Met deze brief willen we u informeren over de studie waaraan u bent uitgenodigd deel te nemen. Vooraleer u uw beslissing neemt over uw deelname, vragen we u om onderstaande tekst te lezen. Daarin overlopen we de studie.

Wat is het doel van het onderzoek?

Dit onderzoek is het empirische luik van een masterpraktijkproef voor de verkorte EduMa Moraalwetenschappen. Het onderzoek betreft de rol van luisteren in de klas, zowel door de leerkracht als leerling. Hierbij wordt onderzocht wat de (ethische) betekenis van luisteren in de klascontext is, en hoe we duurzaam luisteren kunnen bevorderen. Het boek *'Luisteroefeningen'* van Miriam Rasch vormde de inspiratie voor dit werk.

Deontologie

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)¹. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in *"Ethics in Social Science and Humanities"* (EU, 2018)².

Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

In deze studie worden geen persoonsgegevens verzameld. Alle gegevens die worden verzameld zijn van bij aanvang anoniem. Dit betekent dat wij noch andere personen uw identiteit kunnen afleiden uit de verzamelde gegevens of deze gegevens kunnen koppelen aan uw identiteit.

¹ <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

² https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

B. Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

De vorm van het onderzoek is een socratisch gesprek zoals u deze gedurende het semester beoefend heeft in het vak 'Methoden voor het leiden van socratische gesprekken in de onderwijscontext'. Na de inleiding zal dit gesprek c. 25 minuten in beslag nemen. Hierna is er tijd voor vrij gesprek en reflectie over het gesprek. Dit gesprek zal plaatsvinden in een lokaal (nog vast te leggen) op de Blandijn campus van de Universiteit Gent.

De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om deel te nemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert om deel te nemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker.

Bv. Indien u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Om een samenvatting te krijgen kan u dit aanvragen bij de onderzoeker waarmee u contact hebt.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend blijvend risico verbonden.

Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Er is geen vergoeding of beloning voor deelname aan dit onderzoek. (Behalve grote dankbaarheid en zoetheid)

Hergebruik van gegevens

De hier verzamelde onderzoeksgegevens kunnen ook nog nuttig zijn bij het beantwoorden van andere onderzoeksvragen. Daarom bestaat de mogelijkheid dat de anonieme onderzoeksgegevens worden hergebruikt op een later tijdstip voor ander onderzoek. Het hergebruiken van de anonieme onderzoeksdata kan zowel gebeuren binnen het eigen onderzoeksteam, als door externe onderzoekers binnen en buiten de Europese Unie, bv. via een speciaal daarvoor bedoeld deelplatform voor onderzoeksdata.

LUIK 2 – TOESTEMMINGSFORMULIER

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie en geef toestemming aan de onderzoekers om mijn gegevens te verwerken, ze te bewaren, te analyseren en erover te rapporteren.		
Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.	o	o
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
	Mia Hazel Allard
Datum:	Datum: 28/05/2025
Handtekening	Handtekening 

(b) Leidraad focusgroepsgesprek

Socratisch gesprek: Luisteren

Hoofdvraag: Wat is luisteren?

Moet je luisteren?

Luisteren we genoeg?

Spoken versus luisteren

Moet je luisteren leren?

Hoe kan je leren luisteren?

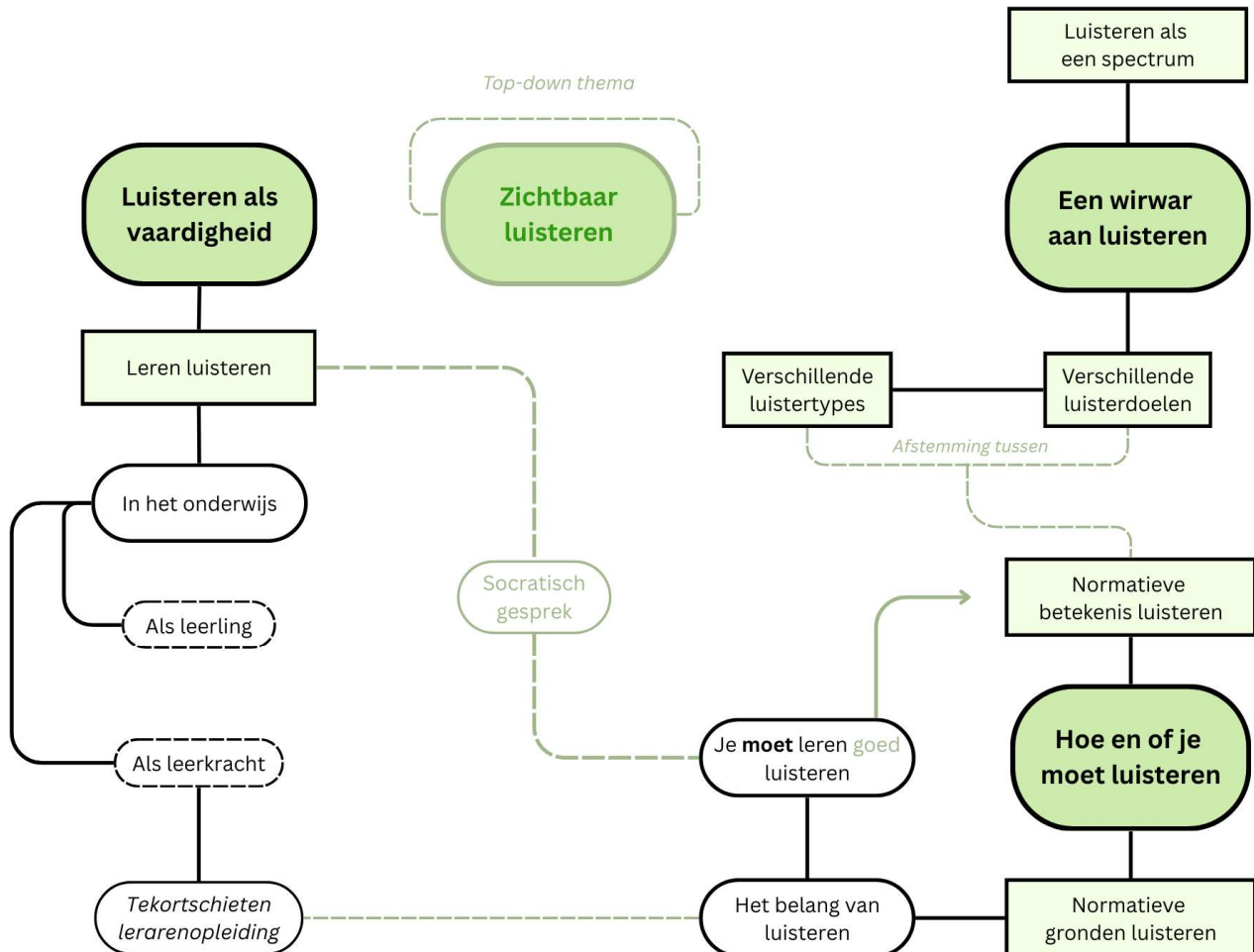
Welke rol speelt luisteren voor leerkrachten?

Kunnen computers luisteren?

Kun je 'leeg luisteren'? => doelloosheid

Dialogoog als afwisseling van monologen

(c) Thematische kaart



(d) Verklaring generatieve AI

Generatieve AI & Masterpraktijkproef 2024 – 2025

Binnen de Educatieve Masteropleidingen volgen we de UGent richtlijnen voor een **verantwoord gebruik van generatieve AI**. Je wordt ook uitgenodigd op Ufora voor het doorlopen van het leerpad “Generatieve AI – van leren tot creëren”. Je vindt dit leerpad via volgende link: <https://ufora.ugent.be/d2l/home/1001027>.

Het correct refereren en parafraseren van wetenschappelijke literatuur blijft een essentieel onderdeel van de Masterpraktijkproef. Ga dus steeds zelf op zoek naar de oorspronkelijke bron via een academische databank. Een generatieve AI-tool wordt niet aanvaard als bron, maar wel als hulpmiddel. Om transparant te zijn, vragen we jou om hieronder aan te duiden wat van toepassing is in je schrijfproces. Er staat geen evaluatie op het al dan niet gebruiken van AI in je taak, wél op een correcte bronvermelding.

- ☐ Ik maakte GEEN gebruik van generatieve AI voor de onderzoekstaak

- (e) Onderzoeksplan/Gespreksleidraad Luisteren – *Ook terug te vinden als apart document bij indiening masterpraktijkproef*

Luisteren & leerkrachtluisteren

Onderzoeksplan socratisch gesprek, opgesteld in het kader van de masterpraktijkproef 'Luisteren, leren, en leren luisteren' door Mia Hazel Allard

Gebruik: Als gespreksleidraad voor een socratisch gesprek bij student-leerkrachten betreffende luisteren (als leerkracht) – maar ook toepasbaar in de klas (mits aanpassing voor lager of secundair onderwijs) & meer (naar believen aan sleutelen, bijstellen en gebruiken!).

Context en disclaimer: Zelf ben ik geen gecertificeerde of zelfs ervaren gespreksfacilitator voor socratische gesprekken. Ik ben louter een enthousiaste studente met enige beginnende ervaring in het voeren/begeleiden van SG, en een sterke interesse in zowel (leren) luisteren als leerkracht als de rol die SG hierin kan spelen. Voor feedback, aanpassingen, en vragen: mail miahazelallard@gmail.com

Motivering: (tekst uit: masterpraktijkproef 'Luisteren, leren, en leren luisteren')

Wat betekent luisteren als leerkracht? De leerkracht, wiens archetypische handelingen het spreken, het uitleggen, en het (beter) weten zijn. De leerkracht-in-opleiding, wie spreektraining volgt om geen stembandenschade aan te richten door hun constante gepraat. De leerkracht-op-pensioen, een nieuwsgierige veelbabbelaar die blijft leren en blijft doceren. Wanneer zo beschouwd, lijkt de leerkracht in de eerste plaats helemaal geen luisteraar. Informatie verwerken, behapbaar maken en helder overbrengen: dát is waar het om gaat.

Maar in deze visie houd je geen rekening met de constante wisselwerking die zich afspeelt in het klaslokaal: een gepingpong van leerstof, vragen, verduidelijkingen, persoonlijke inbreng, en ook behoorlijk wat ongerelateerd gebabbel. Het beeld van de stilzwijgende klas met doordreunende leermeester voor een kraaknet krijtbord is ondertussen voorbijgestreefd. In meerdere of mindere mate luisteren leerlingen naar leerlingen, leerlingen naar leerkrachten, leerkrachten naar leerkrachten, en leerkrachten naar leerlingen.

Dit laatste type luisteren is bijzonder; gekenmerkt door de relatie tussen leerkracht en leerling – en idealiter een open, aandachtig en nieuwsgierig luisteren. Door dit luisteren ontstaat ruimte voor groei bij

zowel de leerling als de leerkracht – in hun kennis, denken en, voor de leerkracht, in hun lesgeven. Dit type luisteren werd in de bovenvermelde masterpraktijkproef als ‘**leerkrachtluisteren**’ gedefinieerd.

Het socratisch gesprek is één methode om te leren leerkrachtluisteren, of alvast bewustzijn te creëren voor de cruciale rol die luisteren opneemt in het leraarschap.

Ten eerste gelijkt het type luisteren in een SG, zowel van de gespreksfacilitator als de deelnemers, erg op het type luisteren dat leerkrachtluisteren inhoudt. Luisteren gedurende een SG vraagt openheid, aandachtigheid en nieuwsgierigheid. Het is tevens een reflectief soort luisteren: elk gesprek sluit af met een reflectie óver dit gesprek. De student-leerkracht leert op een manier luisteren om later toe te passen in de klas, maar doet dit tussen mede student-leerkrachten (*‘peerdialog’*), in een sociaal ondersteunend klimaat.

Ten tweede is het socratisch gesprek an sich een eerste zet tot bewustwording over luisteren – en luisteren in de klas. Het luisteren wordt zichtbaar gemaakt, door de voorbereiding van, ervaring gedurende, en reflectie op het gesprek. Het socratisch gesprek is een vorm van bewustwording en/of leren door **ervaring**. De duurzaamheid van de methode bestaat in het beoefenen ervan.

Kernbronnen en verder lezen:

Cook-Sather, Alison. “‘I Am Not Afraid to Listen’: Prospective Teachers Learning From Students’”. *Theory Into Practice* 48, nr. 3 (2009): 176-83. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>.

Corradi Fiumara, Gemma. *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening*. Taylor and Francis, 2013.

English, Andrea, en Kersti Tyson. ‘Actualizing the rights of the learner: The role of pedagogical listening’. *Democracy and Education* Vol. 26 No. 2 (oktober 2018): 1-10.

English, Andrea. ‘Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice’. *Paideusis* 18, nr. 1 (2020): 69-79. <https://doi.org/10.7202/1072340ar>.

Knežić, Dubravka. ‘Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction’. Eleven International Publishing, 2011.

Lipari, Lisbeth. *Listening, Thinking, Being: Toward an Ethics of Attunement*. Penn State University Press, 2015.

Parks, Elizabeth S. *The ethics of listening: creating space for sustainable dialogue*. Lexington Books, 2019.

Rasch, Miriam. *Luisteroefeningen: over aandacht en ontvankelijkheid*. De Bezige Bij, 2024.

Schultz, Katherine, Cheryl E. Jones-Walker, en Anita P. Chikkatur. 'Listening to Students, Negotiating Beliefs: Preparing Teachers for Urban Classrooms'. *Curriculum Inquiry* 38, nr. 2 (2008): 155-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00404.x>.

Centrale vraag: Wat betekent luisteren?

Startprikkel:

- (1) **Anekdote**: relateer een eigen ervaring van het luisteren als leerkracht of docent aan de deelnemers. **Tip**: Houd dit kort. De intentie is niet sturend te werken en/of geladen betekenis te geven aan de vraag. Bijvoorbeeld: *"Eén van mijn stagebegeleiders stelde vast dat luisteren vermoeiend kan zijn. Toen rees in mij de vraag: 'Wat betekent luisteren?'"*
- (2) **Citaat**: Bijvoorbeeld uit Luisteroefeningen door Miriam Rasch: *'Luisteren doe je omdat je niet weet wat er gaat komen' (p. 101)*. De deelnemers kunnen hierop reageren. Concretiseer later de centrale vraag.
- (3) **Alternatieve vraagstelling**: *'Luister je?'* => kan moeilijker zijn om mee te starten maar laat de deelnemers meteen beroep doen op hun hier-en-nu geleefde ervaring
- (4) **Alternatieve vraagstelling**: *'Kunnen computers luisteren?'* => voorzichtig om niet in een tech-gesprek af te dwalen, maar kan een concrete aanzet zijn tot het definiëren van luisteren
- (5) **Afbeelding**: Vraag aan de deelnemers wat de personen in de afbeelding aan het doen is. Concretiseer vervolgens de centrale vraag.



Bron: Pixnio, Creative Commons Liscentie

(6) **Neutraal:** Stel de centrale vraag: ‘Wat betekent luisteren?’

Tip: Zorg ervoor dat de centrale vraag ergens duidelijk geschreven staat gedurende het gesprek.

Vragenschema:

Wat betekent luisteren?

>> Piste 1: Horen versus luisteren

- Wat is horen?
 - Verschilt horen van luisteren?
 - Is luisteren iets fysieks?
 - Kan iedereen horen?
 - > Kan iedereen luisteren?

>> Piste 2: Wat is luisteren?

- Kunnen we luisteren definiëren?
- Kan iedereen luisteren? (zie ook piste 1)
 - Kunnen kinderen luisteren?
 - Kunnen machines luisteren?
 - Kunnen dieren luisteren?
 - ...
- Zijn er verschillende soorten luisteren?
 - *Indien ja*; welke soorten luisteren kennen jullie?

>> Piste 3: Normatief

- Moet je luisteren?
 - Naar wie moet je luisteren?
- Moeten we anders luisteren?
- Luisteren we genoeg?
- Kan luisteren 'goed' of 'slecht' zijn?
 - Wat is goed luisteren?
 - Wat is slecht luisteren?

>> Piste 4: Leerkrachtluisteren

- Wat betekent luisteren als leerkracht?
 - Zijn er bijzondere kenmerken aan luisteren als leerkracht?
 - Is luisteren als leerkracht anders dan 'gewoon luisteren'?
- Moet je luisteren als leerkracht?
 - Hoe moet je luisteren als leerkracht?
- Luister jij als leerkracht?

➤ Waarom luister je als leerkracht?

>> Piste 5: Leren luisteren

- (normatief) Moeten we leren luisteren?
- Hoe kunnen we leren luisteren?
- Hoe heb jij leren luisteren?
- Hoe leren we luisteren als leerkracht?
- Hoe leren we goed luisteren?
- Leren we voldoende luisteren?

>> Piste zes: Samenleving

- Wat betekent luisteren in de samenleving?
- (normatief) Luisteren we genoeg?
- (normatief) Naar wie moeten we luisteren?
- Heeft luisteren nut?

Indien dit socratisch gesprek wordt uitgevoerd met student-leerkrachten als deelnemers >> pistes 4 & 5 betrekken, of socratisch gesprek opdelen in meerdere sessies voor verschillende pistes.

Visueel vragenschema *zie volgende bladzijde*

