

De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg
4-2-2016

Inleiding: een dubbele wereld

Ik ken Detty omdat ik vorig jaar een paar keer heb ingevallen in haar klas. Ze was altijd zo bruisend als een flink geschudde Colafles. Nu tref ik haar op de gang, alleen, wachtend, stil. Ze ziet er niet goed uit, haar mascara is vlekkerig en ze ziet er moe uit, of misschien nog eerder moedeloos, mat. Alle bruis is eruit. Ik vraag haar hoe het met haar gaat.

“Goed hoor, ik heb net een toets teruggekregen van Biologie, een zeven komma drie.” “Nee, zeg ik, dat bedoel ik niet. Hoe gaat het met *jou*?” Het kost haar geen halve seconde om over te schakelen. Ze wordt iets minder mat, en kijkt me nu voor het eerst aan. “Oh, dát!” zegt ze. “Nou, kut, hij heeft het weer uitgemaakt en nou wil ik hem ook niet meer.”

Dit moment is mij onder andere bijgebleven vanwege dat snelle “Ooh, dát!”, het moeiteloos overstappen naar een volkomen andere taal, zelfs een andere wereld.

We hebben het ze goed geleerd. Als er iets is wat ze op school leren, dan is het de acceptatie van twee werelden, die van de school en dat wat zij ervaren als de echte werkelijkheid. We hebben het niet alleen onze kinderen geleerd; zelf zijn we het ook altijd zo gewend geweest, als kind, later als ouder en sommigen als leraar. We springen zo gemakkelijk over van de ene wereld naar de andere, dat we het meestal niet eens merken.

Ik was op een congres met collega's waar deze spreuk weer eens langs kwam: *Education is not the filling of a bucket but the lighting of a fire*.¹ Zulke momenten voelen net zoals wanneer je in een vliegtuig boven de wolken uitstijgt: alles lijkt licht en helder, en je weet dat de zon op de wereld schijnt, ja zelfs op Nederland. Je kunt je, hoog in de lucht, nauwelijks voorstellen hoe grijs en donker het daar is op de grond, onder die wolken. We waren allemaal geraakt door de wijsheid van de woorden en wisten zeker dat we het voortaan anders, beter, mooier zouden doen. We zouden gaan stralen, we zouden onze leerlingen laten vlammen. Alles zou anders worden.

De volgende dag waren we natuurlijk weer, net als altijd, emmers aan het vullen. Wat kun je anders, met drie parallelklassen achter elkaar, een dwingende methode en alle stof die nog behandeld moet voor de volgende toetsweek? Ook wij zijn meesters in het dubbeldenken. Als iemand ons een paar dagen later had gevraagd wat we hadden gedaan met ons enthousiasme van die studiedag, zouden we hebben gezegd: “Ooh, dát!”

Deze dingen zijn niet van vandaag of gisteren. Plutarchus schreef die woorden over de emmer en het vuur tweeduizend jaar geleden, en daar was ook toen vast aanleiding toe. Van generatie op generatie hebben wij ons gewend aan het gegeven dat schools leren gescheiden is van de rest van onze werkelijkheid. Er zijn natuurlijk ook altijd mensen geweest die deze scheiding niet accepteerden.

Ik wil hier de scheidslijn onderzoeken, de werelden aan beide zijden van de lijn, en de onderliggende motieven om te kiezen voor één ervan, of om niet te kiezen. Ik schrijf dit aan de hand van mijn eigen ontdekkingsreis door onderwijsland, die per ongeluk begon toen ik solliciteerde op een baan waarvan ik dacht dat ik hem nooit zou krijgen.

¹ Meestal toegeschreven aan W. B. Yeats maar in elk geval ook van Plutarchus

Eerst wil ik ingaan op mijn eigen ervaringen als leerling en beginnend leraar, de aanvang van de ontdekkingsreis. Daarna volgt een schets van de landkaart van de twee werelden, en dan een beschrijving van de consequenties van keuzes die daarin gemaakt worden, zowel in mijn eigen ervaring als breder.

Deel 1:

1. Mijn leraren
2. Het begin van de zoektocht
3. De twee werelden: een eerste schets van de kaart
4. De opdracht
5. De verschuiving
6. De leraar heeft het nakijken, de leerling houdt het voor gezien
7. Conclusie

Deel 2 volgt. Hierin worden de twee werelden verder beschreven en worden de verschillende theorieën toegelicht.

"What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child." ~ George Bernard Shaw

Met dank aan Henk van Dieten.

1. Mijn leraren

Als kind dacht ik dat leerstof zo heette omdat het met krijt op het bord werd gezet, en vervolgens verdween in de bordenwisser, en als je daar dan hard op sloeg kwam er enorm veel stof uit: leerstof. Ik wist niet meer wat er gestaan had, maar dacht wel dat het goed was dat het zo ging. Ik wist niet beter.

Mijn liefde voor het leraarschap is pas ontstaan toen ik voor het eerst, wel academisch voorbereid maar zonder lerarenopleiding, voor de klas kwam. Toen merkte ik wat een grote invloed je kunt hebben en hoe groot de verantwoordelijkheid is die daaraan vast zit. Die verantwoordelijkheid betekende voor mij dat ik mezelf telkens de vraag stelde, en nog steeds stel: doe ik de goede dingen? Wat zijn de goede dingen? Hoe kun je dat weten?

Daarbij ben ik mij steeds meer bewust geworden van het feit dat wat wij overbrengen op onze jeugd voor een klein deel ligt in wat we overbrengen, en voor een veel groter deel in de manier waarop wij dat doen.ⁱ *“Bewust onderwijzen wij wat we weten, onbewust onderwijzen wij wie we zijn.”*ⁱⁱ Dat weet ik vooral uit eigen ondervinding, terugkijkend op de ervaring met mijn eigen leraren toen ik zelf op school zat.

Ik had een leraar Frans, van wie ik mij alleen herinner dat hij vaak vertelde over een villa die hij had in Ajaccio,, en dat je hoger kon scoren op proefwerken door woordpuzzels op te lossen. Dat was het enige waar ik goed in was, en sommige puzzels herinner ik mij nog letterlijk. Het Frans dat ik ken, heb ik later geleerd.

Ik had een leraar Scheikunde die amateur-egyptoloog was en daar bijna elke les over vertelde, misschien wel meer dan over Scheikunde. Mijn belangstelling voor Egyptologie is gebleven, voor Scheikunde heb ik die nooit gekregen.

Mijn leraar Grieks heeft een enorme indruk op mij achtergelaten, en heeft mij misschien wel het meest gevormd in mijn eigen leraarschap, jaren later. Hij had een schat aan kennis, maar daarnaast ook totale aandacht. Op een middag, aan het eind van het laatste uur, waarin ik waarschijnlijk had zitten dromen, ging ik naar hem toe om extra uitleg te vragen over een grammaticaal onderwerp. Hij zat aan zijn bureau, ik stond naast hem, een lange puber. Hij maakte zijn bril schoon, bekeek mij langzaam van top tot teen en zei toen, ik herinner het me nog letterlijk: “jij bent zestien, en het is vier uur. Dus je hebt honger. Het heeft geen zin om iets uit te leggen aan iemand die honger heeft. We gaan dus eerst hiernaast een broodje kroket voor je halen, en daarna zal ik het je uitleggen.” (Hiernaast sloeg op een café aan dezelfde straat als de school). We hebben daar lang gezeten, hij had geen haast. Wat hij me toen heeft uitgelegd herinner ik mij niet meer, maar hoe hij het deed, des te beter. Het is nu meer dan veertig jaar geleden, maar ik kan me nog alle details voor ogen halen, omdat hij het tot zo’n bijzonder moment maakte.

Op woensdagmiddag was er altijd tekenmiddag. Dan kon iedereen die dat wilde in het tekenlokaal aan het werk. Er was een enorme kan met thee, er werd veel gerookt (dat was nog heel normaal), getekend en gepraat. Ik ging er bijna altijd heen. Van de tekenleraar heb ik leren tekenen, maar ook iets veel belangrijkers. Als ik teveel zat te gummen, zei

hij: “Het betere is de vijand van het goede. Als je tevreden bent, ga je door. Als je niet tevreden bent, pak je een nieuw papier en begin je opnieuw.” Hij heeft mij leren zien wanneer je verder moet gaan, en weten wanneer gummen niet meer helpt en je gewoon een nieuw papier moet pakken om het opnieuw te doen, anders, beter. Dat is belangrijk omdat het niet alleen toepasbaar is op tekeningen, maar op alles. Het heeft mij nu geholpen om te kiezen voor een nieuw papier.

Ik bekijk dit vanuit mijn eigen perspectief. Ik ben mij ervan bewust dat ik niet representatief ben voor alle leerlingen of leraren. Er zijn anderen die minder behoefte hebben aan persoonlijke aandacht. Het is mooi dat die verschillen er zijn, zodat uiteindelijk iedere leerling de kans krijgt om leraren te vinden die passen bij zijn of haar behoefte. Toch speelt ook daarin het zien van dat verschil, en dus persoonlijke aandacht, een rol.

Het waren in mijn ogen niet allemaal goede leraren, maar van allemaal heb ik veel geleerd, Van degenen die het meest bezig waren met hun vak, waarschijnlijk het minst. Vooral de dingen die niet geprogrammeerd waren, zijn blijven hangen en hebben mij gevormd. Dat zijn ook de dingen waarvoor ik ze dankbaar ben.

Natuurlijk, ook wat wij aan vakkennis leerden werd getoetst en tenslotte deden wij er examen in. Kennelijk is dat allemaal net lang genoeg bij mij blijven hangen om de toetsen en het examen te halen, maar naar het diploma is mij naderhand nog maar een of twee keer gevraagd, en ik ben het nu kwijt. Ik weet niet meer welke vakken het waren.

Een snelle rekensom laat zien dat ik ongeveer 8400 uur op de middelbare school heb doorgebracht. Hierboven heb ik leraren en momenten beschreven die indruk op mij hebben gemaakt, de dingen die mij zo’n 45 jaar later nog bijstaan. Maar ik weet ook nog heel goed hoe de meeste uren gewoon voorbij gingen. Zelfs de dag erna zou ik al niet meer geweten hebben wat er gebeurd was en wat ik had gedaan. Ik ken heel goed de grijzige wereld waarin je als leerling gewoon zit te wachten, nergens toe komt, en je afvraagt waar het allemaal toe dient. Ik zat meestal te dromen, over bossen, over de zee, over meisjes. Op de achtergrond de stem van de leraar, voor mij een boek, meestal open op de verkeerde bladzij. Af en toe werd ik ruw gewekt met een vraag of een uitbrander, raapte mezelf bijeen, deed even wat er gevraagd werd, en droomde dan verder. Soms zat ik ook te lezen, met een boek onder de tafel. Zo las ik stiekem Schopenhauer tijdens wiskunde, en kreeg enorm op mijn donder toen het werd ontdekt, en het boek werd afgepakt. Schopenhauer hoorde niet bij het curriculum. Ik deed wat van mij verwacht werd, of in elk geval het minimum dat nodig was om geen grote problemen te krijgen, en leefde verder mijn leven. Er is één groot verschil met nu: ik dacht toen dat ik de enige was. Ik was mij niet bewust van de gescheidenheid van werelden. Ik dacht dat ik stom en raar was, dat ik geen doorzettingsvermogen had, geen concentratie. Ik dacht dat belangstelling voor filosofie en voor bossen en zee en meisjes hoorde bij een domein dat formeel werd afgekeurd en waar je dus ook niet over praatte. In elk geval niet op school. Ik weet nu dat ik niet de enige was, dat we dat allemaal in meer of mindere mate zo ervoeren. Maar er is niets veranderd: de leerlingen die ik nu voor me heb, denken ook weer allemaal dat zij de enige zijn.

2. Het begin van de zoektocht

Zelf werd ik voor het eerst leraar op een LBO-school in een provinciestadje in het Noorden. Ik zag geweldig op tegen mijn oudere en zeer ervaren collega's. Zij leken inzichten te hebben in een geheime wereld die ik helemaal niet kende. Zonder voorbereiding (de week ervoor was ik nog timmerman), viel ik in voor twee docenten die overspannen thuis zaten. Alles wat ik deed was op intuïtie, goed of fout. Het meeste zal wel fout geweest zijn. Het verbaasde mij toen dat de meeste leerlingen mij zo vanzelfsprekend gehoorzaamden, en ik vroeg me vaak af waarom eigenlijk.

Uit die begintijden staat mij nog zo'n situatie bij die mij – en mijn leerlingen – in verwarring bracht. Het was me al een tijdje opgevallen hoe gewillig zij waren, terwijl me juist was verteld dat het zulke lastige kinderen waren. Ik kwam binnen in een van mijn relatief nieuwe klassen en zei dat ze hun boeken moesten pakken. Ze pakten allemaal meteen hun boeken. Ik vroeg ze waarom ze hun boeken pakten. “Omdat u dat zegt, natuurlijk.” Ik zei dat ik dat geen goede reden vond, en vroeg of ze niet een betere reden hadden, anders konden ze ze wel weer wegleggen. Een deel legde gehoorzaam de boeken weer weg, een deel aarzelde. Er volgde een verhelderend gesprek, dat tot de dag van vandaag nog niet is afgerond. Ik las Spinoza en verkeerde in de veronderstelling dat onderwijs moet leiden tot zelfstandigheid, tot leren leven naar je eigen inzicht, en niet tot volgzaamheid, en dat volgzaamheid, ook indirect, helemaal niet leidt tot zelfstandigheid. Vier jaar ervaring in het leger had mij juist van het tegendeel overtuigd.

De kinderen hadden juist het idee dat zij goede leerlingen waren of zouden worden als ze onvoorwaardelijk deden wat ik zei. Ik hoopte dat zij zich er bewust van zouden worden waarom en waarvoor ze daar zaten. Daar hadden de meesten geen idee van. Een van de jongens op die school, een vierdeklasser, zei ooit tegen me, helemaal serieus: “meneer, weet u het verschil tussen een school en een gevangenis? In de gevangenis weet je tenminste waarvoor je er zit.” In mijn volslagen naïviteit had ik altijd gedacht dat die kinderen daar waren omdat ze iets wilden leren, of in elk geval de waarde van die kennis inzagen.

Bij de eerste rapportenvergadering die ik bijwoonde werd weer een slipje van de luijer opgelicht. Een slecht presterende jongen werd besproken, het bekende rondje. Een leerling met tegenvallende resultaten was dom of lui, dus telkens werd de vraag gesteld of het niveau te hoog was of dat hij gewoon beter zijn best moest doen. Welke van de twee was het? De meningen waren verdeeld, totdat de oudste en wijste leraar door zijn baard streek en het verlossende woord sprak: “hij is ongemotiveerd.” Het leek alsof toen ineens alles voor iedereen duidelijk werd. De mentor moest met de jongen aan zijn motivatie gaan werken. Natuurlijk, dacht ik. Zo simpel is het. Zelf zou ik niet weten hoe dat moest, maar ik was ook nog maar een beginner, ik was onopgeleid. Even leren hoe je iemand motiveert, en de rest gaat vanzelf. De echte verwarring begon toen ik naar de betreffende mentor ging om te vragen hoe hij dat dan deed, en ik een erg vaag antwoord kreeg. Hij zei iets over aanspreken op gedrag en verantwoordelijkheid, en over een preek. Ik vroeg waarvoor die jongen dan precies verantwoordelijk was. Hij leek het niet echt te weten, maar het kwam neer op doen wat hem gezegd werd. Andere collega's hadden ook geen duidelijk antwoord. Daarna vroeg ik leerlingen naar hun motivatie. De antwoorden waren heel verschillend. Sommigen vertelden over wat ze leuk vonden en hoe zij zichzelf aan het werk

kregen. Anderen legden een verband met straf en beloning, of met leuke leraren en lessen. De meesten stonden er helemaal niet bij stil en deden gewoon wat ze moesten doen, of in elk geval dat deel ervan dat gecontroleerd werd. Wie dat braaf deed, kreeg geen speciale aandacht. De enkeling die het niet deed kreeg een mentorgesprek. Dat werd dan gevoed door leerlingbesprekingen waar vrijwel altijd één van drie diagnoses uit kwam: “lui”, (moet beter zijn best doen), “problemen thuis” (wij moeten voorlopig maar niets verwachten en geen eisen stellen aan dit kind), of “ongemotiveerd”. Voor een vierde optie, “dom”, werden allerlei eufemismen gebruikt, zoals “laagbloeiër”, maar dat gebied werd door mentoren wat ontweken omdat het de moeilijkste boodschap is in een oudergesprek, en verwijzing naar een lager onderwijstype eigenlijk niet aan de orde was. De andere drie waren, waarschijnlijk daarom, meer in trek. Wat betreft motivatie was in elk geval de consensus dat die verhoogd kon worden door strenger te controleren, meer en vaker te toetsen en vooral lagere cijfers te geven, zodat er harder gewerkt zou worden.

Ook toen al had ik mijn twijfels over die consensus. Ik merkte nooit iets van veranderd gedrag als ik hogere eisen stelde of een zwaardere normering hanteerde. Als er al een verandering was, dan was het negatief: meer afhaken, meer tegenzin, meer focus op het proefwerk en minder op de inhoud. Er waren wel andere dingen die maakten dat de leerlingen enthousiast werden. Zo mochten zij blijven in de pauze om Hebreeuws te leren, op voorwaarde dat zij in de officiële les heel hard werkten. Ze wilden het allemaal. Ik begreep in de loop van de tijd dat dat vooral werd ingegeven doordat dit hun eerste kans was om iets te kunnen wat anderen niet konden.

Mogen bewegen was ook belangrijk: één van de meest effectieve lessen ontstond spontaan. Ik kwam het lokaal binnen. Mijn leerlingen zaten er al. Ze waren vliegtuigjes aan het gooien, van die flodderige dingetjes die geen meter ver komen en alleen maar wat dwarrelen. Ik bedacht opeens dat vliegtuigjes gooien eigenlijk hetzelfde is als taal; deels techniek, deels goed mikken en kijken naar de ander, en het is pas gelukt als het aankomt. Dat vertelde ik ze ook, en ze zagen het verband. Ik liet ze zien hoe je echt goede vliegtuigjes vouwt, en ze moesten er zinnen op schrijven, gooien naar een ander die er dan een antwoord op schreef, en zo door. Ik vond het een heel fijne les en zij ook, maar naderhand kreeg ik veel klachten van collega's over de onrust. Die klachten kreeg ik niet in de pauze, maar tussendoor op de gang, in het voorbijgaan. Vooral in mijn eerste maanden keek ik uit naar de pauze, omdat ik hoopte mijn ervaringen en vragen met collega's te kunnen bespreken. Dat lukte helemaal niet: in de pauze werd niet over werk gesproken. Wel over vakanties, verbouwingen, auto's, de kinderen en de oudtantes, maar niet over onderwijs, niet over de leerlingen. Zelfs als ik in het uur ervoor een collega nog in complete wanhoop had horen schreeuwen in een klas, als er met deuren was gesmeten en er van alles was gebeurd, schreef de code van collegialiteit voor dat men erover zweeg. De pauze is er om je terug te trekken op een plek waar geen leerlingen zijn. Op de deur hing een bordje: streng verboden voor leerlingen. Ik werd daar opstandig van. Er moest worden gesurveilleerd in de kantine, en ik deed het vrijwillig. Ik vond de sfeer daar opener. En tenslotte, ik was toch op school voor de leerlingen?

Het werd mij toen voor het eerst duidelijk dat er twee werelden waren die elkaar nauwelijks raakten. De scheidslijn leek te lopen tussen die van mijn collega's en die van de leerlingen. Het bezwaarde mij om te merken dat ik mij meer thuis voelde in die laatste. Ik

schreef dat toe aan het feit dat ik geen lerarenopleiding had gevolgd. Later heb ik dat alsnog gedaan, maar dat heeft niets aan dat gevoel veranderd. Het had goede en slechte kanten: het bracht mij dichterbij de leerlingen, maar veroorzaakte verwijdering van sommige collega's. Als ik terugkijk op die tijd, zie ik wel dat de consensus niet zo breed gedragen werd als ik toen dacht. Er waren vrij veel collega's die er ook anders in stonden, maar die stem was minder hoorbaar in de vergaderingen, helaas. Had ik die wel gehoord, dan had ik mij minder alleen gevoeld.

Dit alles leidde er wel toe dat ik in de begeleiding kwam. In de jaren tachtig was het een uitzondering, maar een enkele keer werd door het team besloten dat er maar eens met een bepaalde leerling gepraat moest worden, bijvoorbeeld over motivatie. Dat was dan automatisch mijn taak, ik deed dat immers wel vaker.

De keerzijde was een bepaald wantrouwen, soms zelfs openlijke vijandschap tegenover mij. Ik begreep dat toen niet, nu wel een beetje. In een vraag als: "Tamir, praat jij eens met Jordy, jij kunt dat zo goed," hoorde ik alleen maar vertrouwen, maar daarachter ligt ook de suggestie dat je een soort dubbelrol hebt, zoiets als een infiltrant, iemand die achter de linies kan komen. Ik vond dat wel verrassend, want ik had altijd gedacht dat het vanzelf sprak dat elke leraar vanzelf met leerlingen sprak.

Er is hier misschien een verband met de Perverse Triade, de dynamiek waarin iemand uit een bepaalde hiërarchische laag een verbond aangaat met iemand uit een laag eronder, en daarmee in zekere zin de mensen uit de eigen laag "verraadt". Een voorbeeld is een vader die de kinderen alles toestaat wat de moeder verbiedt, om haar in een kwaad daglicht te stellen. Dat gaat om loyaliteit: de vader is niet loyaal aan de moeder, maar in feite ook niet aan de kinderen, die zijn maar een instrument in de strijd tussen de ouders.

Het heeft mij jaren gekost om te zien dat dit, althans vanuit het perspectief van sommige collega's, ook op mij van toepassing was: ik was mij van geen strijd en van geen hiërarchie bewust, maar wie het leraarschap ervaart als machtsstrijd, ervaart iemand die geen strijd heeft als overloper. Ik kreeg regelmatig verwijten dat ik de "Popie Jopie" was. Ik moest lang doorvragen om erachter te komen wat daarmee precies bedoeld werd, maar het bleek dit te zijn: te gemakkelijk naar leerlingen, en daardoor ondermijnend voor het gezag van de collega's. De populaire leraar uithangen kan een overlevingsstrategie zijn voor sommige docenten, en het kan inderdaad neigen naar een perverse triade, bijvoorbeeld als de ene leraar zijn betrokkenheid bij de kinderen probeert te tonen, of loyaliteit probeert te "kopen" door openlijk een collega of de hele school af te vallen. En een Popie Jopie kan er van buitenaf net zo uitzien als iemand die zich gewoon intensief met leerlingen bezighoudt, vooral als hij weinig in de docentenkamer komt.

Het hele idee van de machtsstrijd heeft mij altijd geboeid. Er zit een paradox in waar het gaat om onderwijs, omdat elke generatie wil dat de volgende generatie beter wordt dan zij zelf, slimmer, sterker, succesvoller. Wat is dan een beter bewijs van succes dan door je leerlingen te worden overwonnen? Ik heb daarom ook altijd voor ogen gehad dat je deze strijd, voor zover je het als een strijd kunt zien, alleen kunt winnen door hem te verliezen. Als sergeant-majoor in het leger moest ik ze "eronder houden", als leraar doe je precies het omgekeerde, je moet ze "erboven brengen". In het Engels heet dat niet voor niets "bringing up, raising children". Hier moet ik voor de eerlijkheid wel bij zeggen dat ik een grote man met een harde stem was, en meestal niet verlegen. Ik ben mij er terdege van bewust dat

dat een groot verschil maakt. Het geeft een soort beginsituatie waarin de strijd om overwicht misschien een kleinere rol speelt. Daartegenover staat wel mijn onvermogen om boos te worden op kinderen. In het begin zeiden collega's tegen me dat ik dan toch maar moest doen alsof ik boos was, maar ik kon mijn gezicht nooit strak houden, dus daarmee kwam ik nergens.

Na die eerste school heb ik nog veel andere banen gehad, en sommige waren heel anders. Er waren ook teams die elkaar juist vonden in hun nauwe betrokkenheid bij de leerlingen, waar collegialiteit wél betekende dat er gepraat werd over alles wat met werk te maken had, waar het heel gewoon was om te praten over je vragen, je twijfels en je missers. Scholen waar leerlingen altijd in de docentenkamer mochten komen, of waar helemaal geen docentenkamer was maar alleen een gemeenschappelijke kantine.

Vanwege mijn ervaring in begeleiding en zorg werd mij ook gevraagd om mentortrainingen te gaan geven, en daar kwamen weer trainingen uit voort op andere gebieden, vooral rondom gespreksvaardigheid en motivatie. Op die manier heb ik tientallen teams en scholen leren kennen. Ook die waren allemaal heel verschillend.

Ik beschrijf de ervaringen op mijn eerste school zo uitgebreid, niet omdat zij tekenend zouden zijn voor het hele onderwijs, maar omdat zij tot de eerste stappen van mijn zoektocht hebben geleid. Het heeft mij jaren gekost om te begrijpen waar mijn verwarring vandaan kwam, mijn vragen over volgzzaamheid en zelfstandigheid, en het onderscheid daartussen: gehoorzaamheid of motivatie. Waarom hebben de meest ongehoorzame leerlingen vaak op andere gebieden juist de sterkste motivatie? Waar ligt de balans tussen conformiteit en diversiteit? Hoe kan er een machtsstrijd zijn tussen mensen die allemaal hetzelfde nastreven? Maar vooral, waarom zijn de tegenstellingen over dit soort kwesties altijd zo heftig?

Een van de redenen dat het mij zoveel jaren gekost heeft om te begrijpen waar het werkelijk om draait, is dat er zo zelden over wordt gepraat op het niveau waar het zich werkelijk afspeelt, op het niveau van waarden en diepe overtuigingen. Er wordt gepraat over leerlingen vanuit vooringenomen standpunten, er wordt gepraat over strenge of soepele overgangsnormen, over petjes op of af, telefoons in de klas, orde op de gangen, over allerlei "dingetjes", zonder dat men zich bewust lijkt te zijn van de diepere laag, de bron van de emotie waar de heftige standpunten vandaan komen, en ook het heftige gevoel van onbegrepenheid wanneer een ander het anders doet, het team een ander besluit neemt, of zich, zoals zo vaak, niet aan genomen besluiten houdt.

Diep onder dit alles liggen twee stromen, twee werelden van denken, voelen en doen, van verschillende waarden die totaal niet met elkaar te rijmen zijn, maar keurig toegedekt door ons onderwijslandschap, die dikke laag van systemen, vanzelfzwijgende acceptatie en compromissen. De taal helpt daarbij ook niet mee: we gebruiken precies dezelfde woorden voor totaal verschillende dingen. Hier kom ik op terug in de appendix van deel 2.

Die twee stromen, die leiden naar twee werelden, worden bepaald door ons gevoel over wat een kind is, wat de maatschappij is, wat een volwassene is, wat kind en volwassene van elkaar zijn, en hoe die zich tot elkaar verhouden. Samen bepalen die dingen immers het doel van onderwijs en opvoeding. Wat zijn wij van en voor elkaar? Onderwijs lijkt

misschien op het eerste gezicht slechts één van de vele organisatiegebieden van de maatschappij, maar omdat het de cyclus is waarin een cultuur zich telkens vernieuwt, en omdat de aard van die vernieuwing zelf een belangrijk kenmerk is van die cultuur, gaat het veel dieper. Onderwijs en opvoeding zijn geen bijzaak maar een weerspiegeling van onze identiteit, als maatschappij en als individu, een definitie van wat en hoe wij willen zijn. Ons onderwijs is onze spiegel.

3. De twee werelden: een eerste schets van de kaart

De kloof is zo diep omdat het gaat om waarden, diepgewortelde overtuigingen, een berg gevoel bedekt met een dun laagje argumenten. De scheiding tussen die twee werelden is niet altijd precies dezelfde geweest en ook nu niet heel scherp, maar over de laatste tweeduizend jaar gezien ligt hij voornamelijk bij de vraag naar het doel van onderwijs. Is het antwoord **groei**, of is het **voorbereiding** (*op volwassenheid*)? Op het eerste gezicht zou je kunnen denken dat die twee hetzelfde zijn, of in elk geval verenigbaar, maar dat is niet zo. Zij leiden in totaal verschillende richtingen, horen bij een totaal verschillend gevoel. Ik ga er hier kort op in, omdat de volgende hoofdstukjes een globaal inzicht in de kaart vereisen. Een en ander wordt verder uitgewerkt in deel 2.

In het beeld van groei als doel op zich, ontwikkeling die altijd verder kan gaan, ben je nooit klaar, behalve voor meer groei. Je bent nooit opeens “af”. Als het goed is wil je altijd verder groeien. Dewey zegt hierover: “Het criterium voor de waarde van onderwijs is de mate waarin het de behoefte aan verdere groei creëert en de middelen aanreikt om in de praktijk aan die behoefte te voldoen.”ⁱⁱⁱ

Dit is op zich een aantrekkelijk beeld maar het heeft allerlei lastige consequenties. Het meest ingrijpende is misschien wel het feit dat er geen vastomlijnd eindpunt is, dat het altijd, en alle kanten op, verder kan. Dat betekent ook dat je nooit iemand “langs een lat” kunt leggen om te meten of hij al voldoet. Het betekent ook dat de volwassene en het kind weliswaar misschien van elkaar verschillen in hun stadium van ontwikkeling, maar niet in termen van het proces waarvan zij samen deel uitmaken. Nog een andere consequentie is het feit dat die groei er altijd is, en het proces daarom ook altijd over het heden gaat, over dat wat zich *nu* afspeelt. Dat geeft ook het woord motivatie een heel andere betekenis: het gevoel en bewustzijn van groei in het hier en nu, is de sterkste bron van intrinsieke motivatie. Als leerling-timmerman moest ik leren hoe je een zaag scherpt. Ik was er met mijn volle aandacht bij. Het was hier en nu, en ik had nu een scherpe zaag nodig. Noem je dat motivatie? Of eerder Flow, of vanzelfsprekend? Of praten we alleen over motivatie in de context van de ongemotiveerdheid die hoort bij die andere situaties? Ik denk het wel.

In dit alles onderscheidt zich dit beeld van het andere, namelijk het doel dat het kind voorbereid moet worden op volwassenheid. De volwassene is klaar om deel te nemen aan de maatschappij, en dan vooral de arbeidsmarkt, het kind nog niet. Het kind is dus een incomplete volwassene. De school is het voorportaal van het echte leven, dat komt later, als je klaar bent. Het doel is statisch, als je het bereikt hebt, ben je klaar. Wat je nu op school moet doen, doe je omdat je er later profijt van zult hebben. Het gaat over de toekomst, over een theoretisch en vaak als ver weg ervaren doel. Dit zet de volwassene en het kind op een voet van fundamentele ongelijkheid: de volwassene is al gearriveerd, het kind nog niet.

Het is relatief gemakkelijk om vanuit deze denkwereld onderwijs te organiseren, en om te formuleren welke kennis en vaardigheden het kind moeten worden “bijgebracht”. (Het vullen van de emmer.) Des te moeilijker is het om het kind in te laten zien, en vooral te laten ervaren, waarvoor het nodig is. Dat geeft de volwassene, de leraar, de taak om het

kind er op de een of andere manier toe te brengen om dingen te doen waarvan het niet direct de zin, de noodzaak of het plezier ervaart. Heel vaak begint hier een negatieve spiraal. Omdat de voorliggende taak niet intrinsiek motiveert, is het vaak nodig om te werken met vormen van beloning of straf. (“je hebt het later misschien nodig” weegt niet op tegen alle dingen in het hier en nu die de aandacht vragen). Dat betekent niet alleen iets voor het gevoel van een leerling over leren, maar ook voor de relatie: als het leren afhankelijk wordt van controle, beloning en straf, komt daarmee de verantwoordelijkheid voor en het eigenaarschap van het leerproces ook noodzakelijk te liggen bij degene die controleert, belooft en straft.² Verder blijkt dat de intrinsieke motivatie voor een bezigheid, mocht die er al zijn, altijd verdwijnt op het moment dat er beloningen en straffen aan worden verbonden.^{iv} “Extrinsic motivation completely kills intrinsic motivation”^v

De hier beschreven tweedeling is niet mijn idee, het is een eeuwenoud thema. Hier een citaat van Emerson hierover:

Gezag is zo gemakkelijk dat er geen mens bij nodig is; men zou een automaat, een machine kunnen maken om op die manier een school te leiden. Het maakt het werken en denken zoveel gemakkelijker, dat op grote scholen altijd de verleiding bestaat om de eindeloze taak over te slaan van het voldoen aan de behoeften van elke individuele geest, en met stoomkracht te heersen. Maar daar wordt een enorme prijs voor betaald. Onze manieren van onderricht zijn erop gericht om te versnellen, om werk te besparen; om voor de massa te doen wat niet voor massa's kan worden gedaan, wat met eerbied moet worden gedaan, één voor één: zeg eerder, de hele wereld is nodig voor het onderwijs aan één leerling. De voordelen van dit systeem van imitatie en uiterlijk vertoon zijn zo snelwerkend en voor de hand liggend, het bespaart zoveel tijd, het heeft zoveel effect op de langzame en de slechte geest, en is zo gemakkelijk toe te passen – er is geen wijze of dichter voor nodig, maar elke eerstejaars onderwijzer of schoolmeester kan het – dat het niet verwonderlijk is dat deze haarlemmerolie van cultuur een zo populair medicijn is.

Een totale onthouding van dit medicijn daarentegen, het zich houden aan een eenvoudige leer en het volgen van de natuur, brengt met zich mee een enorm beslag op de tijd, op de gedachten, op het Leven van de leraar. Het vereist tijd, ervaring, gebeurtenis, alle grote lessen en hulp van God; en alleen al de gedachte eraan duidt op karakter en diepgang; het pad van deze leer werkelijk te betreden is een goed en groot ding.

Ralph Waldo Emerson, 1863/ 1864, mijn vertaling ^{vi}

Overigens geeft hij twee alinea's later toe dat hij geen idee heeft hoe de moeilijke weg, de ontplooiing van elk individu, in de praktijk moet worden gebracht.^{vii} Ook dat is onderdeel van dit oude dilemma: haalbaar maar ver van het ideaal, of ideaal maar misschien verre van haalbaar?

Wat betekenen deze beelden overigens voor andere aspecten van de maatschappij, bijvoorbeeld voor de plaats van de oudere, degene die klaar is met de actieve deelname? Dit lijkt

² Dit zou ook goed kunnen verklaren waarom de motivatie van leerlingen aan het begin van het VO zo'n duik maakt: het is niet alleen een kwestie van relatie, maar ook de stof gaat van dat wat bijdraagt aan hier-en-nu-groei, naar veel theoretischer, minder toepasbare en verder wegge dingen.

een zijspoor, maar het laat zien dat denken over onderwijs nooit gaat over onderwijs alleen. Het is altijd onderdeel van een grotere mens- en maatschappijvisie.

Dit is een eerste korte schets van twee mogelijke perspectieven van waaruit naar onderwijs kan worden gekeken. Met enige verdieping kunnen er nog andere aan worden toegevoegd: gevoel over relatie tussen lerende en leraar, opvattingen over de rol van gezag en de bron van autoriteit et cetera. Dat zijn allemaal opvattingen over onderwijs.

Maar er is nog iets, een koekoeksjong dat hier helemaal niet thuishoort maar wel het nest grotendeels in beslag neemt. Door de toegenomen politieke behoefte aan bemoeienis met het onderwijs en de toegenomen roep om verantwoording van alles, is in de laatste decennia de nadruk steeds meer komen te liggen op meetbare resultaten.³ Dit is een maatschappelijke ontwikkeling die zich natuurlijk niet beperkt tot het onderwijs, maar daar wel een dubbel kwalijke rol speelt omdat juist daar de nieuwe identiteit voor een groot deel wordt gevormd. Het onderwijsproces is veel te complex om helemaal in kaart te brengen. De werkelijk toegevoegde waarde wordt, door iedereen die er zelf aan deelneemt, alom gevoeld en gezien. De focus op het meetbare en afdwingbare legt niet alleen de verkeerde doelen op (zie hoofdstuk 6) maar wordt ook door heel veel onderwijsprofessionals ervaren als een ontkenning van hun professionaliteit en van de echte waarde van hun werk. Dit leidt tot demotivatie en verklaart mijns inziens ook voor een groot deel het grote aantal burn-outs bij leraren.

Zetten wij nu de beide beelden, dat van groei en dat van voorbereiding tegenover elkaar. In het beeld van groei is leren, en dus ook onderwijzen, een heel zinvol maar onvoorspelbaar, moeilijk te organiseren, en lastig te meten proces. In het beeld van voorbereiding is dat anders: naarmate wij meer uitgaan van een collectief en van tevoren vastgelegd proces, is het gemakkelijker te voorspellen, te organiseren en te meten. In de meest “platte” vorm kan men het zelfs afdwingen. Dit gaat natuurlijk wel ten koste van de zinvolheid. De kunst is telkens een goede balans te vinden tussen zinvolheid en organiseerbaarheid.

“Het gebruik van cijfers, zelfs als ze correct zijn, maakt dat we nauwelijks nog een besef hebben van de vragen waarop cijfers het antwoord vormen”^{viii}. In de keuze voor specifieke getallen, afvink- en bolletjeslijsten als criterium voor kwaliteit, wordt impliciet gekozen voor het optimaal organiseerbare: het beeld van de voorbereiding. Daarmee wordt de schijn gewekt dat de discussie over kwaliteit zich alleen in die wereld kan afspelen, en nog erger, dat kwaliteit alleen binnen die kaders gevonden kan worden. Dit doet denken aan het verhaal van de man die ’s nachts op straat zijn sleutels aan het zoeken is onder een straatlantaarn. Een voorbijganger vraagt hem waar hij ze is verloren. Hij zegt: “een eindje verderop, bij de auto.” “Waarom zoek je dan hier?” “Logisch toch, hier kan ik beter zien.”

Ik noem dit zo uitdrukkelijk omdat het belangrijk is om onderwijsinhoudelijke, filosofische en maatschappelijke keuzes te onderscheiden van politieke. De zoektocht naar kwaliteit moet gaan over het hele gebied waarin we de sleutel zijn kwijtgeraakt. De keuze voor één smalle visie op wat goed onderwijs is, mag niet uitsluitend worden ingegeven door politieke en bestuurlijke belangen.

In deel 2 ga ik hier dieper op in.

³ Deze tendens is, ondanks de aanbevelingen van de Commissie-Dijsselbloem, in de afgelopen jaren alleen maar sterker geworden.

4. De opdracht

Merkwaardig genoeg lijkt het in de praktijk mogelijk om, ondanks de hierboven beschreven tweedeling, goed onderwijs te geven: het is lang gelukt om weliswaar het ene te doen, maar ook ruimte te geven voor het andere. Mijn leraar Grieks is er een voorbeeld van. De ruimte die je als leraar krijgt, neemt en geeft, bepaalt of het lukt.

Een deel van de verklaring hoe het mogelijk is om onderwijs te bouwen op zo'n gespleten fundament ligt misschien wel in de vaagheid die wij tot nu toe samen in stand hebben weten te houden, en de ruimte die daardoor gegeven werd.

In die vaagheid ligt misschien ook wel de verklaring waarom ik in al mijn jaren als leraar, bij al mijn verschillende banen, nooit een expliciete opdracht heb gekregen. Bij mijn allereerste aanstelling, die ik eerder al beschreef, was die nog het duidelijkst: zorgen dat er geen stoelen en tafels door het lokaal of door de ramen werden gegooid. Ik moest toen zes vakken geven aan dertien klassen. Op vrijdagmiddag werd ik aangenomen, om op maandagochtend te beginnen. De inhoudelijke voorbereiding was: hier is je rooster, je zit in lokaal 228 (dat weet ik nog omdat dat het enige was wat ik moest onthouden), en de lesboekjes worden voor je klaargelegd in de onderste bureaulade. "En als ze zich misdragen, stuur je ze maar naar de directie. Wij weten er wel raad mee".

Misschien is ook dit een belangrijk moment geweest in mijn vorming als leraar, want op dat moment besloot ik om nooit iemand eruit te sturen, en dat heb ik in dertig jaar inderdaad nooit gedaan. Maar dat zegt niet zoveel, er was ook nooit echt aanleiding toe.

Latere aanstellingen waren zo mogelijk nog minder expliciet, ik werd eenvoudigweg aangenomen voor een bepaald aantal uren voor dit of dat vak. Bij dat vak hoorde dan een vakgroep, er waren methodes, er waren toetsen bij en soms examens, en dat was alles. Bij de gesprekken over toetsen en normering begreep ik in het begin ook mijn eigen reactie niet. Het leek te gaan over iets oppervlakkigs, over dingetjes, maar het voelde niet zo. Wel vroeg ik me telkens af wat de relatie was tussen onze methodes, toetsen en normering, en wat de leerlingen leerden. Pas na jaren begon ik het onderscheid te maken tussen leren voor een toets, een vorm van afsluiting eigenlijk, en leren om meer te kunnen, leren om te groeien. Een echte eyeopener kwam van mijn allerbeste leerling ooit. Zij haalde haar Vwo-diploma met een 10 voor mijn vak, (dat was toen Engels), op alle onderdelen. De dag na haar diplomering ging ze voor een half jaar naar Australië, voor een backpacking trip. Het was nog voor het internettijdperk. Op dezelfde avond belde ze mij wanhopig op uit Bangkok: "Tamir, hoe zeg je maandverband in het Engels?" Op dat moment realiseerde ik mij hoe groot de kloof is tussen wat je leert voor toetsen en wat je leert voor de echte wereld, en hoe ik tekortschoot op dat laatste gebied.

Doordat de opdracht zo weinig expliciet was, had ik als leraar ook heel veel ruimte om er invulling aan te geven. Dat was zowel leuk als lastig. Als ik het vergelijk met mijn eerdere werk in de bouw is het ook een beetje absurd. Het is onvoorstelbaar dat je op de bouwplaats komt, en dat de uitvoerder tegen je zegt: "dit is de werkplek, hier zijn je werktijden, daar ligt je gereedschap en daar ligt het materiaal, en ga nu je gang maar". Zo'n bouwbedrijf

zou niet lang bestaan. In werkelijkheid ligt er een bouwtekening of zijn er duidelijke instructies, moet je aansluiten bij wat je collega's doen, en wordt er regelmatig gekeken of je je werk goed doet, conform de instructies of tekening. Dat was ik zo gewend, dus in het begin van mijn leraarschap zat ik altijd te wachten op feedback, op iemand die kwam kijken, of tenminste iemand die zou vragen hoe het ging. De enige feedback die ik op die eerste school kreeg, kwam na een paar maanden, toen ik ernaar vroeg. De directeur zei dat hij vond dat het wel goed ging. Ik vroeg waarom hij dat vond. Hij zei dat hij dat vond omdat hij geen formele klachten had gekregen. De les met de vliegtuigjes was hem kennelijk ontgaan.

Natuurlijk is wat je maakt in een dag bouwen heel tastbaar, en wat je maakt met een dag onderwijzen niet. Maar dat betekent niet dat je het effect niet kunt weten. Hier is een van de vele voorbeelden.

Dit gebeurde jaren later. Ik was mentor en docent Engels van een Havo 4-klas. Toen ik begon met het oefenen van spreekvaardigheid merkte ik dat de leerlingen erg gespannen waren, bang om fouten te maken, echt in de school-modus: zij antwoordden alleen met yes en no, en de meesten zeiden liever niets dan iets waar ze niet zeker van waren. Ik paste de werkvormen en de opdrachten aan, maar merkte dat zij vooral meer gingen zeggen toen de sfeer veranderde. Bij de mentorgesprekken gebeurde dat natuurlijk al. Naast de individuele gesprekken praatte ik ook regelmatig met groepjes, over allerlei onderwerpen zoals zelfstandigheid, motivatie en voortgang. Daarbij zorgde ik altijd voor een wat huiselijke sfeer: ongedwongen, een prettige opstelling van stoelen en tafels, thee, rust en ruimte. Toen ik mij realiseerde dat diezelfde dingen natuurlijk even belangrijk waren (of misschien nog wel belangrijker) voor gespreksvoering in een andere taal, ging ik mij ook daarbij veel bewuster richten op het scheppen van die voorwaarden. Een paar weken lang wist ik niet zeker of het echt hielp, maar op een regenachtige ochtend in november kwam een onverwachte bevestiging. Het was het eerste uur. De leerlingen kwamen binnen, natgeregend en uitdampend bij de verwarming. Tot mijn verrassing trokken zij massaal hun schoenen uit en pakten zij pantoffels uit hun tassen. Zij hadden samen afgesproken om die mee te brengen. "Zo is het veel gezelliger," zeiden zij. En dat was zeker zo. Het Engels spreken ging ook steeds vlotter, hoewel ik nooit wetenschappelijk zal kunnen aantonen dat daar een verband ligt.

Ik denk niet dat ik ooit weer precies hetzelfde zal kunnen laten gebeuren. Een volgende keer gebeurt er weer iets heel anders. De pantoffels zijn toeval. Als ik dezelfde veiligheid weer wil opbouwen met een groep leerlingen, lukt dat in elk geval niet door hen opnieuw, en nu verplicht, pantoffels mee te laten brengen. Toch ligt het voor de hand om oorzaak en gevolg in gedachten te koppelen, en half te verwachten dat je met hetzelfde, van tevoren vastgestelde eindresultaat ook hetzelfde proces kunt maken.

Voor een aantal praktische zaken klopt dit natuurlijk wel. Wil je bijvoorbeeld een lekkere tosti, dan zal je een aantal specifieke handelingen in een bepaalde volgorde moeten doorlopen. Hetzelfde geldt voor de productie van een apparaat of het schoonmaken van een gebouw. Maar de analogie is niet door te voeren naar complexere processen zoals bijvoorbeeld leren, of het laten ontstaan van sociale cohesie en verantwoordelijkheid. ^{ix} Bij der-

gelijke processen zijn er geen vaste stappen. Mensen zijn daarvoor te verschillend in aanleg, achtergrond, niveau, smaak, gevoel, leerstijl en wat er allemaal nog meer bij komt kijken. Ook het eindresultaat zal bij iedereen verschillend zijn, en is, alleen al daarom, niet precies te meten. Het is onmogelijk om een ongedefinieerd resultaat langs een vaste lat te leggen. Daarmee zeg ik niet dat het dus zinloos is om te proberen die processen op gang te brengen, te versterken en te benoemen, integendeel, maar wel dat hier een wezenlijk andere soort “sturing” voor nodig is. Want naast de verschillen hebben mensen ook veel gemeenschappelijk. Er is heel veel bekend over wat motiveert en wat demotiveert, wat stimuleert en wat niet.^x Het is verbazend hoe weinig de nieuwe wetenschappelijke inzichten over leren en motivatie hun weg vinden naar onze onderwijspraktijk.⁴

Het gaat om een heel simpel maar toch heel ingewikkeld mechanisme: de relatie tussen wat je van iemand wilt, en hoe je dat gedaan kunt krijgen. Het is zo ingewikkeld omdat het tegen de intuïtie ingaat. Je moet minder willen om meer gedaan te krijgen. Tenminste: je moet minder hard willen, minder snel, minder vanuit je eigen doel, en dus minder vanuit macht. De vergelijking doet zich voor met rijden op een gladde weg: zodra je te hard wilt optrekken, remmen of bijsturen ben je de macht over de auto kwijt. Maar sterker nog, je moet je afvragen hoeveel je als leraar te willen hebt, wat dat willen inhoudt. Doe je het vanuit macht, dan zit er een element van boosheid en strijd in. Doe je het vanuit respect en vertrouwen, dan kun je echt invloed hebben, als je dat tenminste wilt.

Opnieuw Emerson:

I believe that our own experience instructs us that the secret of Education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained, and he only holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end and kept out of his own. Respect the child. Wait and see the new product of Nature. Nature loves analogies, but not repetitions. Respect the child. Be not too much his parent. Trespass not on his solitude.^{xi}

⁴ Zo zei bijvoorbeeld staatssecretaris Sander Dekker bij de start van het experiment met prestatiebeloning voor leraren, dat de effectiviteit daarvan nog nooit onderzocht is. Daarbij ging hij voorbij aan ruim een halve eeuw gedegen en diepgaand onderzoek met heel heldere uitkomsten.

5. De verschuiving

Terug naar de opdracht. Ik heb die nooit gekregen, maar van wie had ik hem moeten krijgen? En is er iets mis mee? Juist door het ontbreken van een expliciete opdracht heb ik natuurlijk zelf de verantwoordelijkheid gekregen en genomen, en die voel ik ook zo.

Ik heb op scholen gewerkt waar ik, in de beeldspraak van Simon Sinek^{xii}, alleen stenen moest hakken, en op scholen waar we samen een kathedraal aan het bouwen waren. Dat betekent dat ik een deel van mijn opdracht ontleende aan wat teamgenoten deden.

Maar het grootste deel van de invulling van mijn opdracht heb ik altijd zelf gevormd, weliswaar gebaseerd op van wat ik meekreeg van anderen, zoals mijn eigen leraren toen ik nog op school zat, op wat de behoeftes waren van leerlingen en (soms) ouders en op wat collega's deden en zeiden, maar uiteindelijk vooral op wat ik zelf ondervond, las en dacht over onderwijs.

Wie is eigenlijk de opdrachtgever? Formeel zijn dat natuurlijk de directie en het bestuur van de school die mij aanstelt. Indirect, daarachter, het Ministerie van Onderwijs, en daarachter, de samenleving. Wat vraagt de samenleving van het onderwijs? Dat is verre van eenduidig.

De politieke en maatschappelijke touwtrekkerij rondom deze vraag zoals wij die tegenwoordig kennen bestaat al sinds Wilhelm von Humboldt, de Pruisische minister van onderwijs in 1809 en 1810.^{xiii} Het gaat er daarbij niet om *of* het onderwijs ten dienste moet staan van de maatschappij, maar hoe direct de relatie moet zijn: heeft de maatschappij meer aan mensen die tot volle ontplooiing zijn gekomen, of aan mensen die, veel sneller en gemakkelijker, klaar zijn gemaakt voor de arbeidsmarkt? Dat heeft niet alleen consequenties voor het doel, maar ook voor de manier waarop dat wordt nagestreefd.

De vraag is dus telkens wat het maatschappelijke nut van onderwijs is, en of de ontplooiing van het individu ook van maatschappelijk nut is, dus in hoeverre de belangen van individu en samenleving dezelfde zijn. Het antwoord op die vraag varieert met de omstandigheden: hoe snel moet dat maatschappelijke nut kunnen worden verzilverd? Von Humboldt had een groot ideaal voor ogen van brede vorming (Bildung in de zuiverste vorm) voor iedereen, maar werd al heel snel ingehaald door de omstandigheden: midden in de Napoleontische oorlogen had het land soldaten en fabrieksarbeiders nodig. Die hoefden geen Grieks en Latijn te kennen. Hetzelfde gebeurde een eeuw later in de Verenigde Staten, waar een grote onderwijsvernieuwing, weer gericht op volle ontplooiing, abrupt stopte vanwege de directe noodzaak van de oorlogsinspanning.

Maar zelfs als wij tot de slotsom komen dat alleen het smalle doel, het zo snel mogelijk klaar maken van het kind voor volwassenheid, legitiem is, kunnen wij niet om de vraag heen of daarmee ook de huidige werkwijze gerechtvaardigd is, of tenminste effectief. Ik wil beginnen met de effectiviteit.

Wij kliederen met kennis. Er is een duidelijke overeenkomst tussen Olvarit en spelling. Als je ooit een peuter hebt gevoerd die niet wilde eten of hebt gezien hoe iemand dat deed, dan weet je het. Het gebeurt uit liefde en zorg, maar de weerstand van het kind is vaak zo groot, dat het niet altijd gebeurt *met* liefde en zorg. Er ontstaat irritatie, daarna strijd en

rotzooi. Het eten komt overal terecht behalve in de mond: op de vloer, de tafel, de handen van de ouders, het slabbetje, de wangen en haren van het kind. Aan het eind van de veldslag ziet de eetplek eruit als een slagveld, en in feite is het dat ook. Meestal *lijkt* het alsof het kind gewonnen heeft.

Je wilt dat hij eet, je weet dat hij dat nodig heeft, maar hij wil niet. Er kan een soort machtsstrijd ontstaan: zelfs heel kleine kinderen hebben haarfijn door dat hier eindelijk een proces is waarop zij invloed hebben, en waarmede zij invloed hebben, aandacht kunnen afdwingen en hun ouders gijzelen. In het begin is dat misschien leuk en spannend, maar als de ouders dit als een strijd opvatten en ermee doorgaan, kan er wel een echt eetprobleem ontstaan. Een kind kan zijn ouders beïnvloeden en dwingen tot de gekste concessies, maar verliest gaandeweg wel de eetlust. Het lijkt alsof het de verantwoordelijkheid voor zijn eten aan de ouders heeft overgedragen. De behoefte aan eten wordt ondergeschikt aan de interactie met de ouders, die moeten verleiden, ander eten klaarmaken, anders voeren (“alleen als je treintje doet neem ik een hapje”) en vooral heel veel tijd en aandacht geven. De behoefte hieraan, en vooral aan de liefde die eronder ligt, lijkt groter dan die aan fysieke voeding.

Met kennis en leren gaat het niet heel anders, behalve dan dat gemorste kennis geen sporen nalaat. Had kennis fysieke substantie zoals Olvarit, dan zouden de scholen er helemaal mee verstopt zitten.

Eerder, in de anekdote van de pantoffels, heb ik gesteld dat je complexe processen niet kunt laten gebeuren door er een vast einddoel aan te koppelen dat meetbaar en afdwingbaar is. Zo zijn er heel veel dingen die je heel goed kunt weten zonder ze te meten, en die je juist door teveel nadruk op het meten, minder helder gaat weten.

In het huidige klimaat waarin onderwijs wordt aangestuurd als een haast fabrieksmatig proces, ligt het voor de hand om de analogie tussen de simpele en de complexe processen wel te volgen, in de verwachting dat het afdwingen van een eindresultaat ook zal leiden tot het min of meer uniform volgen van de weg er naartoe. Vooral de behoefte aan meetbaarheid speelt ons hierbij parten, want hoe preciezer je probeert een ondefinieerbare uitkomst te definiëren in meetbare termen, des te onduidelijker wordt het wat je eigenlijk meet.

Zo brengen mannen die van hun vrouw houden, vaak bloemen mee. Die bloemen kun je tellen, wegen, meten. Toch is het aantal bloemen maar een heel beperkte indicator van liefde, en zou bijvoorbeeld een verplichte norm van minimaal 5.5 kg bloemen per jaar ook waarschijnlijk niet tot meer liefde leiden en wel tot een groot overschot aan verlepte bloemen.

Vertaald naar onderwijs: het komt vaak voor dat leerlingen de zin van bepaalde vakken niet zien er dus ook geen zin in hebben. Huiswerk doen ze dan alleen als het gecontroleerd wordt, en leerwerk alleen voor een toets, en zelfs dat vaak niet. De bijna automatische reactie van de leraren is dan om vaker te gaan toetsen en een zwaardere normering toe te passen. Onlangs nog kwam ik een situatie tegen waarin een hele klas gemiddeld ongeveer een 3 stond op Economie. De leraar vroeg zich af of hij de norm nog wat moest verzwaren om de klas aan het werk te krijgen. Maar deze reactie op verlies van motivatie en zingeving leidt alleen maar tot verder verlies ervan, en moedigt een ander soort “leren” aan, juist het soort leren waarvoor de zingeving haast niet te vinden is, behalve in “later heb je

dit misschien wel nodig.”, of: “dit is nu eenmaal de examenstof, en je hebt je diploma nodig om verder te komen in de wereld.” Dat is iets heel anders dan wat wij oorspronkelijk voor ogen hadden.

Met andere woorden, de relatie tussen toetsing en leren is niet heel anders dan tussen bloemen en liefde. Het is een denkfout om wat je weet omdat je het kunt meten, synoniem te maken aan de onderliggende bedoeling. Bloemen *zijn* geen liefde en *maken* geen liefde.

Toch is dit vaak de manier waarop scholen sturen, de manier waarop managers managen, wetgevers wetten maken. (“de magteloosheid van den wetgever, de ijdel drift zijner pogingen is ook nergens meer blijkbaar geworden dan op dat gebied” (Thorbecke)). Het Ministerie van Onderwijs probeert hogere scores af te dwingen door exameneisen te verscherpen, door meer toezicht, vooral op meetbare indicatoren, minimum aantal lesuren etc. Het lijkt ook nog alsof het werkt, omdat de criteria zijn verlegd van het doel naar het meetinstrument: als het aantal meegebrachte bloemen vanwege de norm van 5.5 kg per jaar inderdaad met zoveel tiende procent is gestegen, kun je zeggen dat het werkt. Maar kun je dan ook beweren dat daarmee ook het aantal gelukkige huwelijken is toegenomen? En nog gekker: we spiegelen ons aan internationale ranglijsten, zoals PISA. (Programme for International Student Assessment). Als er zoiets bestond voor huwelijksgeluk, zouden wij dat serieus nemen als het criterium ervoor werd uitgedrukt in kilo’s bloemen?

Waar wij het hebben over effectiviteit moeten wij daarom weten wat we bedoelen met effect, en dus over welk doel we het hebben. Hier komen verschillende antwoorden uit, afhankelijk van de denkwereld waaruit de vraag wordt gesteld en beantwoord. Daarvoor is een dialoog nodig. Door het vermijden van die dialoog, en door het eenzijdig stellen van de doelen en de criteria vanuit één denkwereld, namelijk die van het kind als onaffe volwassene, is een keuze gemaakt die de symbiose van de twee werelden steeds verder inperkt.

In de dubbele wereld, waar beide opdrachten mogelijk waren, voelde ik mij goed als leraar. Weliswaar was ik het niet met alles eens, hoe zou het ook, maar ik had ruimte om mijn gevoelde opdracht uit te voeren als deel van de formele, of ernaast. Dat die ruimte steeds verder is ingeperkt maakte het moeilijker om te doen wat ik ervoer als “de goede dingen”. Alles wat voor mij het leraarschap waardevol maakt, verdween langzamerhand naar de achtergrond of naar tijd buiten schooltijd.

Maar er is nog een stap: van *niet de goede dingen doen*, naar *verkeerde dingen doen*.

6. De leraar heeft het nakijken, de leerling houdt het voor gezien

Tot zover over de effectiviteit. Ik stelde ook de vraag of de huidige werkwijze gerechtvaardigd is. De trend is om maatschappelijk nut steeds meer te definiëren in termen van economisch nut. Andere waarden, zoals solidariteit, medemenselijkheid, verantwoordelijkheid, kortom, dat wat een gemeenschap en een leven prettig en de moeite waard maakt, worden weliswaar telkens op het verlanglijstje gezet bij het onderwijs, maar altijd als “extra”, er bovenop en zonder de bijbehorende middelen en ruimte. Het zijn vooral kreten. Maar ongemerkt gebeurt er nog iets ergers, en dat heeft te maken met het gegeven dat *wat* wij onze leerlingen leren, voor zo’n groot deel besloten ligt in *hoe* we het ze leren.

De woorden competitie en concurrentie zijn oud, maar ze hebben niet altijd de huidige betekenis gehad. Concurrentie, uit het Latijn *con-currere*, (samen rennen), had tot halverwege de 19^e eeuw een heel andere betekenis, namelijk: samengaan, overeenstemmen. Die betekenis is pas daarna langzaam verschoven naar het wedstrijdperk. Competitie is afgeleid van het werkwoord *competere* ‘gemeenschappelijk streven naar’, en heeft een dergelijke betekenisverandering ondergaan. En zelfs de betekenis van het *wedstrijdelement* op zich is veranderd, verhard. Het gaat minder om het “samen”, om het element van coöperatie, en meer om het winnen. Deze betekenisverschuiving noem ik vanwege de klimaatverandering die zich ook op onderwijsgebied voordoet. Die is moeilijk te zien omdat hij zo langzaam is gekomen, maar ook omdat veel van de oriëntatiepunten, zoals de betekenis van woorden, mee veranderen.

Uiteindelijk wordt het denkklimaat voelbaar in de fysieke omstandigheden zoals we die organiseren. Zo is in de afgelopen twintig jaar de klassengrootte heel langzaam toegenomen, van rond de twintig naar soms ver boven de dertig. De lokalen zijn niet meegegroeid. Door de toenemende complexiteit en door de noodzaak alle uren boekhoudkundig te verantwoorden, hebben rooster en jaarplanning een steeds prominentere plaats gekregen: ze zijn verworpen van middel tot doel. Elke activiteit wordt geregeerd door het roosterregime en de jaarcyclus. Daarnaast hebben verzwaarde examennormen, de minimum urennorm, de controles op alles en nog wat, sluipenderwijs alle ruimte ingenomen die nodig was om te differentiëren, om te handelen naar eigen inzicht, naar de behoefte van leerling of docent, en vooral de ruimte en tijd om even stil te staan bij de echte vraag: doen we wel de goede dingen? Een low-trust systeem heeft altijd als neveneffect dat het systeem het wint van de bedoeling. Zodra de bedoeling verdwenen is als richtinggevende factor, is er telkens meer en meer systeem nodig om de zaak draaiende te houden.^{xiv}

Het kwalijke hier is dat die verschuiving, of vooral vernauwing, niet op een bewuste keuze is gebaseerd. Wij hebben niet met ons allen gekozen voor een smalle kijk op onderwijs^{xv}

maar zijn eenvoudig doorgeslagen⁵ in het vertoog waarin de systeemwereld wordt verward met de leefwereld, en hebben de systemen zo opgetuigd dat zij geen ruimte meer laten voor de echte wereld.

Toch zijn er nog wel indicatoren die niet mee veranderen. De belangrijkste zijn de kinderen zelf. Je kunt de weerslag van dit klimaat aan ze zien. Wij maken bange, eenzame kinderen. Het gaat om voldoen aan de norm en meer, om excelleren. Ieder kind moet de beste zijn, en is anders niet goed genoeg. Maar bij zo'n wedstrijd kan er maar één winnen, en het is zelfs de vraag of die echt wint. Alle anderen zijn losers, of bang om dat te worden.

Dat geldt niet alleen voor individuele kinderen, maar ook voor klassen, scholen, en tenslotte de hele natie die zich op het moment drukker lijkt te maken over CITO en PISA-scores dan over het geluk van kinderen. Of beter gezegd, er groeit een collectieve verwarring door de steeds dominantere gedachte dat geluk hetzelfde is als materieel succes.

Rivaliteit maakt eenzaam, samenwerking niet. Rivaliteit, de continue aandacht voor “excellentie” in de nauwe zin, maakt dat mensen zichzelf en elkaar geweld aandoen, zo niet fysiek, dan toch mentaal. We kunnen een pestprotocol verplicht stellen, maar dat helpt niet. Sterker nog, het hoort precies bij het emotionele klimaat dat ook het pesten veroorzaakt. Het pesten zal blijven bestaan overal waar we onveilig gedrag belonen, en zelfs als norm stellen. We stellen “passend onderwijs” in, maar geven tegelijkertijd de leraren en de scholen noch de middelen, noch de ruimte om soepel om te gaan met verschillen, en feitelijk prikkels die juist in de andere richting leiden. Niet lang geleden hoorde ik Ton Elias (VVD) in een tv-debat zeggen dat het toch godgeklagd is dat de helft van de Nederlandse basisschoolleerlingen beneden gemiddeld scoort op de Cito-toets. Dit is tekenend: het idee dat eigenlijk iedereen bovengemiddeld moet zijn (nog los van de vraag hoe je dat wiskundig voor elkaar krijgt). Voor kind en ouders is er maar één ontsnappingsmogelijkheid: een label, zoals dyslexie, ADHD, PDDnos, Asperger, of een smakelijke mix daarvan. Dat geeft tenminste een gedeeltelijke ontheffing van deelname aan de ratrace.

Voor een verdieping van dit thema verwijs ik naar Paul Verhaeghe, die er meerdere boeken aan wijdt.^{xvi}

Wij organiseren steeds meer “ieder voor zich”-onderwijs, al was het maar door het systeem zo “efficiënt” te maken dat er tijd noch ruimte overblijft voor individuele afwijking. Met efficiënt bedoel ik hier, de fabrieksmatig gecontroleerde afhandeling van een massaproductieproces. (vgl. het citaat van Emerson, hierboven). Aangezien het “product” onzichtbaar is, behalve via toetsing, blijft de illusie bestaan dat hier werkelijk sprake is van een goede aanpak. Mijn grootmoeder noemde dat “eerst schieten en dan pas de roos tekenen”. Maar wat ik merk als leraar is iets heel anders. Bijna alle leerlingen raken minder betrokken, en veel worden óf onverschillig, óf onzeker. Leerlingen die mij nu om hulp vragen hebben veel meer behoefte dan tien, twintig jaar geleden, aan bevestiging, aan zelfver-

⁵ Mensen zijn slecht in staat langzame verandering waar te nemen. Waar ik zeg dat wij zijn doorgeslagen bedoel ik eigenlijk dat er een heel langzame maatschappelijke verschuiving heeft plaatsgevonden naar een klimaat van low-trust en rendementsdenken dat ook in het onderwijs telkens met heel kleine stapjes tegelijk zijn tol heeft geëist. Door de traagheid van de verschuiving is deze alleen zichtbaar als je het beeld van bijvoorbeeld twee decennia terug naast het huidige legt. Als ik dat doe, zie ik een verandering die ik en veel andere leraren nooit geaccepteerd zouden hebben als die in één keer plaats had gevonden.

trouwen. Het gaat niet meer om vakinhoud maar om het zich staande houden in de competitie, in een wereld waarin je aldoor het gevoel hebt dat je achterblijft, eenvoudig omdat je niet voorop loopt, of niet eens weet waar voorop eigenlijk is en waar het heen leidt. Wij leren ze niet meer het plezier van het samen doen, maar de angst voor het achterblijven en de eenzaamheid van *ieder voor zich en God voor ons allen*, en dat terwijl de meesten geen God meer hebben. Wie ze zijn, wat ze wél kunnen, wat ze bijzonder maakt, doet er niet toe. Het gaat om scoren. Dat begint, wreder kan het haast niet, al op de basisschool met een eindeloze stroom van Cito-toetsen.

Op school is de school de enige echte wereld. Maar daarbuiten des te minder. Er wordt ook, behalve aan verplicht huiswerk, buiten schooltijd steeds minder tijd aan school besteed in andere vormen, zoals toneel, debatclubjes, muziek maken, gewoon nog even blijven hangen voor de gezelligheid. De jaarlijkse musical is op de meeste scholen verdwenen.

Er wordt alom gepraat over toekomstbestendig onderwijs. Maar de toekomst bestaat niet, zoals mijn grootmoeder zei toen ze 97 was: “iedereen praat erover, maar ik heb hem nog nooit gezien”. Het is een construct voor zin- en veiligheidsgeving. Pogingen om klaar te zijn voor de toekomst zijn net zo’n wilde gok als meedoen aan de loterij. Wat wel bestaat, is een telkens nieuw en onverwacht nu. We moeten die onvoorspelbaarheid erkennen. Een boot is zeewaardig als hij met de golven mee kan, niet de golven van later, maar die van hier en nu. Het gaat om nu, om wendbaarheid te midden van onvoorspelbaarheid. Onderwijs voor de toekomst is net zo rigide als onderwijs voor het verleden, het geeft valse zekerheid. Vooral als meegaan met de tijd en voorbereiding op de toekomst hoofdzakelijk wordt vertaald naar technologische vernieuwing en aanpassing van het curriculum, omdat beide zijn gebaseerd op wat we nu weten. Onderwijsvernieuwing in die context is een tautologie: onderwijs IS vernieuwing. Je kunt hooguit zeggen dat een iPad-school modernere media gebruikt dan een school zonder iPad, maar zelfs dat zegt nog niets over de inhoud. Heel vaak is ook de tablet niet meer dan een boek achter glas.

Echte zekerheid haal je niet uit dit zogenaamde voorbereid zijn maar uit (zelf-) vertrouwen. Wat doe je als de stroom uitvalt? Wat doe je als je een hernia krijgt? Als je opeens voor een naaste moet zorgen? Of voor een stroom van vluchtelingen? Daar heb je geen winnaars voor nodig maar mensen met zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen, mensen die kunnen improviseren en samenwerken, zelfstandige mensen met empathie en wijsheid. En juist die dingen geven wij onze leerlingen steeds minder mee. Erger nog, wij nemen ze die af door de manier waarop wij het onderwijs inrichten.

Tijdens het surveilleren bij toetsen en examens en bij het nakijken vraag ik mij telkens af: doe ik nu iets waar een leerling iets aan heeft? Zou een figurant niet precies hetzelfde kunnen doen? Zou ik in deze tijd niet van alles met leerlingen kunnen doen waar ze veel meer bij gebaat zijn? Hetzelfde geldt natuurlijk ook voor hun tijd: is dit echt een nuttige besteding van zo veel onderwijstijd? En dan rijst ook nog de vraag of onderwijstijd altijd de beste besteding van je jeugd is, zelfs in de mooiste dagen van het voorjaar? De examens vallen altijd in de mooiste tijd van het jaar.

Ik sta een uur, soms twee uur, op wacht om te kijken of niet iemand op het blaadje van een ander kijkt. (In de wereld van de competitie heet dat fraude, in een andere wereld zou je het toejuichen als samenwerking). Dat is minstens één op de acht lesuren. Daarna zit

ik nog eens een veelvoud van die twee uren te kijken naar wat de leerlingen hebben opgeschreven. Ik zet streepjes, tel punten, schrijf er commentaar bij dat nooit gelezen zal worden en koppel er een getal onder de tien aan. Tot ieders verbazing komt het gemiddeld bijna altijd uit zo rond de zes of zeven. Vervolgens geef ik het nagekeken werk terug. Alleen het getal interesseert de leerlingen, want we hebben ze jaren achtereen geleerd dat dat het enige is waar het echt op aan komt. Een enkeling stelt een inhoudelijke vraag, maar bijna iedereen heeft een geconditioneerde focus op de boekhouding: “waarom is dit een halve punt en dat niet? Waarom is dit bij hem goed gerekend en bij mij fout? Hoe vaak telt deze toets?” Hoe graag zou ik al die loze uren, samen met diezelfde leerlingen, hebben besteed aan echt leren, aan echte groei, in echte dialoog.

Bij het surveilleren zie ik alle leerlingen. Ik zie bij sommigen een tikje hoon, zo van: “jullie denken toch niet echt dat dit moeilijk is?” Maar bij de meesten zie ik eenzaamheid, angst of onverschilligheid. Is dit alles wat onze inspanningen hebben opgeleverd? Bij het nakijken zie ik allerlei pogingen om te voldoen aan half begrepen eisen, pogingen om te conformeren, om de norm te halen. Maar wat is het verband tussen wat er van ze gevraagd wordt, dat wat ik hier beoordeel, en wat we *echt* zouden willen dat ze kunnen? En zouden we ooit in staat zijn om te zien of ze dat echt konden door ze een paar vragen op een blaadje te laten beantwoorden?

7. Conclusie

Wat ik maar wil zeggen, is dit. De beide stromen zijn nodig, juist in een polderlandschap. In extreme vorm doorgevoerd, lopen beide dood. Een balans tussen het ideale en het haalbare moet altijd worden gezocht, en dat kan alleen in dialoog, in een gesprek waarin beide zijden elkaar niet alleen horen, maar ook verstaan. Daarvoor is ook erkenning nodig van het bestaan van andere standpunten, en van de waarden die onder die standpunten liggen. Op dit moment is het Nederlandse onderwijs niet alleen doorgeschooten naar één kant, maar is ook de ruimte eruit gehaald die nodig was voor de eigen invulling, en de ruimte voor de dialoog. Dat komt niet door kwade wil, maar omdat het denken en de taal van de huidige stroom geen woorden heeft voor het bestaan van iets anders.

H.G. Wells zei: “History is a race between Catastrophe and Education”. Dat geloof ik onmiddellijk. Daarom ben ik leraar geworden. Maar op het moment dat wij de kwaliteit van *Education* laten beïnvloeden door kortetermijndenken, door angst en haast, door nauwe politieke belangen of eenzijdige economische overwegingen, krijgt *Catastrophe* een grotere voorsprong. Oorlogen kunnen misschien worden gewonnen met kanonnenvoer, maar zij kunnen alleen worden voorkomen door denkende, betrokken, empathische, breed ontplooiden mensen.

Dat laatste is niet wat wij voorleven. Wat we onderwijzen met ons voorbeeld is cynisme, desinteresse, relatieloosheid, wedijver, conformisme en wantrouwen. Wat we doen is misschien wel uit liefde geboren, maar het werkt alleen als het ook *met* liefde wordt gedaan.

Liefdeloze opvoeding komt helaas maar al te vaak voor. Gelukkig beschouwen we dat als een afwijking, een excès. In extreme gevallen komt zelfs jeugdzorg eraan te pas. Maar van ons onderwijs accepteren wij geïnstitutionaliseerde liefdeloosheid als middel om dat wat ons het liefst is, over te dragen aan hen die ons het liefst zijn. Een cultuur die dat accepteert als norm wil ik niet overdragen. Na jaren van aanpassen, inschikken en compromissen sluiten, heb ik ontslag genomen als leraar. Het doet pijn maar het is onvermijdelijk als ik mijn hart volg.

Wat wel? Ik ben ervan overtuigd dat heel veel mensen de idealen van groei en volle ontplooiing wel koesteren, maar zich hebben neergelegd bij het haalbare, bij hoe het is. Ik heb groot respect voor al die collega's die het wel volhouden. Maar ik ben er ook van overtuigd dat er meer haalbaar is. Daarom werk ik, samen met anderen, aan een manier om deze gedachten- en gevoelswerelden beter te beschrijven: het Schoolwaardenkompas ^{xvii}. Mijn droom is dat dit zal leiden tot een echte dialoog, tot onderling begrip tussen al diegenen die samen vorm en inhoud aan ons onderwijs geven. Die dialoog, die beweging, dat is de kern van onze cultuur zoals ik die zie, en daarom van ons onderwijs. Dat is het punt waar de naald de plaat raakt. Zodra die muziek weer klinkt, wil ik weer leraar zijn.

ⁱ Society not only continues to exist *by* transmission, *by* communication, but it may fairly be said to exist *in* transmission, *in* communication. John Dewey, *Democracy and Education*, ch. 1, New York 1916

ⁱⁱ “Consciously, we teach what we know, unconsciously we teach who we are”, Hamachek, D. *Effective teachers, What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge*, in *The role of self in teacher development*, editors R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt, Albany, NY 1999

ⁱⁱⁱ John Dewey, *Democracy and Education*, ch. 4, New York 1916, (mijn vertaling)

^{iv} R. M. Ryan & E. Deci, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985

^v Alfie Kohn. *Punished by rewards*, Boston 1993

^{vi} uit: *Lectures and Biographical Sketches*, 1863/1864:

A rule is so easy that it does not need a man to apply it; an automaton, a machine, can be made to keep a school so. It facilitates labor and thought so much that there is always the temptation in large schools to omit the endless task of meeting the wants of each single mind, and to govern by steam. But it is at frightful cost. Our modes of Education aim to expedite, to save labor; to do for masses what cannot be done for masses, what must be done reverently, one by one: say rather, the whole world is needed for the tuition of each pupil. The advantages of this system of emulation and display are so prompt and obvious, it is such a time-saver, it is so energetic on slow and on bad natures, and is of so easy application, needing no sage or poet, but any tutor or schoolmaster in his first term can apply it--that it is not strange that this calomel of culture should be a popular medicine. On the other hand, total abstinence from this drug, and the adoption of simple discipline and the following of nature involves at once immense claims on the time, the thoughts, on the Life of the teacher. It requires time, use, insight, event, all the great lessons and assistances of God; and only to think of using it implies character and profoundness; to enter on this course of discipline is to be good and great. It is precisely analogous to the difference between the use of corporal punishment and the methods of love. It is so easy to bestow on a bad boy a blow, overpower him, and get obedience without words, that in this world of hurry and distraction, who can wait for the returns of reason and the conquest of self; in the uncertainty too whether that will ever come? And yet the familiar observation of the universal compensations might suggest the fear that so summary a stop of a bad humor was more jeopardous than its continuance.

^{vii} I confess myself utterly at a loss in suggesting particular reforms in our ways of teaching. No discretion that can be lodged with a school-committee, with the overseers or visitors of an academy, of a college, can at all avail to reach these difficulties and perplexities. (ibid.)

^{viii} Paul Verhaeghe, *Autoriteit*, Amsterdam/ Antwerpen 2015

^{ix} Met leren bedoel ik hier niet reproductief stampen maar het werkelijk vergroten van het handelingsrepertoire

^x Zie bijvoorbeeld Daniel Pink, *Drive*, New York 2009; Ryan & Deci, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985; Mathieu Weggemans, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam 2007

^{xi} uit: *Lectures and Biographical Sketches*, 1863/1864

^{xii} Simon Sinek, *Start with Why*, New York 2009

^{xiii} Zie o.a. Richard David Pecht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*, München 2013

^{xiv} Zie: Wouter Hart, *Verdraaide organisaties*, Deventer 2012

^{xv} Onder andere onderbouwd in het Rapport van de Onderwijsraad *De stand van educatief Nederland 2013. Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*

^{xvi} Paul Verhaeghe, o.a. in <http://www.psychanalysis.ugent.be/pages/nl/artikels/artikels%20Paul%20Verhaeghe/De%20effecten%20van.pdf> e.v.a.

^{xvii} Zie www.schoolwaardenkompas.nl