

De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg
4-2-2016

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 begindagen 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 luier 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 dichter bij 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 mentortraingen 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.