

De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg
4-2-2016

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, beloont 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.