

# De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:  
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg  
4-2-2016

## 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, natgerend en uitdampend bij de verwarming. Tot mijn verrassing trokken zij massaal hun schoenen uit en paktten 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.<sup>ix</sup> 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.<sup>x</sup> Het is verbazend hoe weinig de nieuwe wetenschappelijke inzichten over leren en motivatie hun weg vinden naar onze onderwijspraktijk.<sup>4</sup>

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.<sup>xi</sup>

---

<sup>4</sup> 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.