

De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg
4-2-2016

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 lessen 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*.