

De leraar heeft het nakijken

Ontdekkingsreis door de Grote Slenk:
een gespleten onderwijslandschap

Tamir Herzberg
4-2-2016

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 verworden 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 ten slotte 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 lessen. 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?