

De kleren van de keizer

Waarom je als leraar trots op je vak zou moeten zijn

Dolf Janson

Leraren in het basisonderwijs hebben een mooi vak, een vak om trots op te zijn. Toch is die trots en dat zelfbewustzijn niet de uitstraling van veel basisschoolleraars. Een beetje zwart-wit getypeerd voelen te veel leraren zich eerder slachtoffer. In dit artikel probeer ik een en ander in een breder perspectief te plaatsen en houd ik een pleidooi om dat leraarschap anders te zien en te beleven.

Het begint eigenlijk al met de beroepsaanduiding. Het is gebruikelijk dat leraren in het basisonderwijs worden aangeduid als 'leerkracht'. Vreemd genoeg noemen velen zichzelf ook zo. Er is geen andere beroepsgroep die zichzelf typeert als 'kracht'. Bankiers noemen zich niet 'financieringskracht' of 'geldkracht', een monteur is geen 'sleutelkracht' en een beveiligder geen 'veiligheidskracht'. De term 'leerkracht' geeft aan die functie iets anoniems, iets inwisselbaars. De aanduiding 'invalkracht' illustreert dit: een tijdelijk paar handen, maar niet de echte, het hoeft geen te naam te hebben... Hoe anders zou dit voor een leraar moeten zijn! De leraar is degene met wie leerlingen zich verbonden moeten kunnen voelen (Decy & Ryan, 1985, 2000), omdat verbondenheid, net als competentie en autonomie, een psychologische basisbehoefte is. Dat is niet niks. Het illustreert wat Hattie (2012) uit zijn onderzoek concludeerde: een leraar doet ertoe. Het handelen van leraren maakt voor leerlingen het verschil tussen succesvol zijn en dat niet zijn.

Los van de hype rond opbrengsten, die voortkwam uit internationale toetsen, waarin Nederland lager kwam te staan dan nogal autoritair aangestuurde Chinese steden, gaat het natuurlijk wel om het effect van onderwijs. Kinderen die naar school gaan moeten daarvan wel profijt ervaren. Het profijt van onderwijs is volgens Biesta (2012) af te lezen aan drie met elkaar verbonden domeinen: kwalificatie (wat moet ik kennen en kunnen?), socialisering (hoe raak ik thuis in de wereld, hoe word ik deelgenoot van welke tradities?) en subjectivering (hoe raak ik thuis in mijzelf, wat voor mens kan en wil ik worden?). Juist door de verbinding van deze drie functies vallen allerlei gewoontes en vertrouwde vormen als ineffectief door de mand. Een illustratief voorbeeld is de neiging om leerlingen tot gewenst gedrag te brengen en te houden door vormen van straffen en belonen. Dit leidt niet tot de vorming van eigen kwaliteiten bij de leerlingen, maar slechts tot reactief gedrag zolang de beloner in de buurt is.

Biesta (2014) benoemt de kwaliteit van leraren als virtuositeit: het vermogen om in concrete situaties te doen wat onderwijspedagogisch wenselijk is. Eerder werd al eens de term 'afstemming' gebruikt (o.a. Pameijer & Van Beukering, 2006) voor de rol van leraren ten opzichte van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Virtuositeit gaat eigenlijk nog een stap verder, doordat het niet alleen om pragmatisch gedrag gaat, maar om het invulling geven aan waarden die samenhangen met het beroep van leraar. Die waarden komen voort uit het besef dat die drie genoemde functies van onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en niet tegen elkaar uitgespeeld mogen worden.

In dat licht is het interessant hoe Biesta het begrip 'volwassenheid' hierin plaatst. Traditioneel wordt volwassen-zijn verbonden met een te bereiken fase in de ontwikkeling. Dat is vooral een juridische benadering: wie 18 jaar is geworden, wordt geacht volwassen te zijn voor de wet. Biesta stelt hier tegenover dat volwassenheid niet de uitkomst van ontwikkeling is, maar een zijnskwaliteit. Wie onvolwassen is plaatst zichzelf in het middelpunt. Wie volwassen is kan het anders-zijn van de ander en het andere een plaats in het eigen leven geven. Dat leer je door aangesproken te worden door anderen, door degenen die je onderwijzen en die je opvoeden. Het aardige van deze benadering is dat je gedrag van nog jonge leerlingen soms herkent als 'volwassen', terwijl je gedrag van zogenaamde volwassenen kunt herkennen als onvolwassen. Ook deze invalshoek maakt duidelijk dat het beroep van leraar meer betekent dan een 'kracht' die de leerlingen aan het werk moet zetten...

Als leraren zo belangrijk zijn voor de vorming en volwassenwording van hun leerlingen, dan is het merkwaardig dat diezelfde leraren accepteren dat van hen gevraagd wordt hun groep in drie subgroepen te verdelen op grond van de percentielscores op Cito-toetsen. Dit suggereert dat die percentielscores wijzen op onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit idee blijkt uit de namen die aan zulke groepen worden gegeven: 'instructieafhankelijk' of 'intensief', 'instructiegevoelig' of 'basis' en 'instructieonafhankelijk' of 'verdiept'. De gewoonte om die eerstgenoemde groep standaard 'verlengde instructie', dat wil zeggen nog een instructie na de klassikale instructie, te geven, illustreert dat het belang en de behoefte van de leerlingen niet meer uitgangspunt is. Er is in de praktijk geen directe relatie tussen die relatieve positie ten opzichte van de toetsnorm en de doelen waaraan een leerling bij dat vakgebied de komende weken moet gaan werken op grond van zijn voorkennis en mogelijkheden.

Het toekennen van min of meer vaste etiketten aan groepen leerlingen heeft effect op de manier waarop leraren naar die leerlingen kijken en de verwachtingen die zij van hen hebben. Het heeft een vergelijkbaar effect op die leerlingen zelf. Carol Dweck (2006) spreekt in zo'n geval van een fixed mindset en noemt dat fnuikend voor de motivatie en de groei naar volwassenheid.

Methoden blijken een grote invloed op de manier van denken en handelen van leraren te hebben. Als ook methoden de opgaven indelen in drie groepen, al dan niet ingedeeld naar sterren of andere hemellichamen, suggereert dit dat leerlingen 'zo zijn'. Het suggereert een diagnose van hoe een leerling is en dat remt per definitie de groei. Die leerling die geacht wordt 'instructieonafhankelijk' te zijn kijkt wel uit om vragen te stellen en zelf na te denken, want dat zou kunnen suggereren dat je ten onrechte bij die groep bent ingedeeld. Wie weet dat hij 'instructieafhankelijk' is en dus toch straks nog verlengde instructie krijgt, zal niet met de gewone instructie meedenken, en rustig of juist heel onrustig afwachten tot het voorbij is. Zo probeert ieder zich te gedragen naar de rol die van hem of haar verwacht wordt.

Dat blijft zo tot een leraar zich niets aantrekt van zo'n indeling en alle leerlingen uitdaagt en zo tot initiatief en betrokkenheid brengt. Dan blijken diezelfde leerlingen ineens tot heel andere dingen in staat. Dat zie je als leerlingen mogen werken aan hun eigen doelen. Dat blijkt als leerlingen niet alleen de oplossing voorgeschoteld krijgen, maar eerst met elkaar over het probleem mogen nadenken en dat onderzoeken, zodat ze daarna snappen wat het nut van die oplossing is. Dat zie je als men niet de vorm als uitgangspunt neemt, maar de functie, de betekenis, het waarom.

Het is op veel scholen daarom wachten tot een leraar de rol van dat jongetje uit het sprookje van *De nieuwe kleren van de keizer* op zich neemt en hardop durft te zeggen "Dit past toch niet bij onze visie!" of "Daarvoor zijn wij toch niet leraar geworden!" en het over een andere boeg gooit en gaat

uitproberen hoe het anders kan. Dan gaat het weer om de relatie, de verbondenheid met de leerlingen en de samenhang van de functies van onderwijs. Zo'n leraar durft weer zelf verantwoordelijk te zijn voor de eigen keuzes en kan die ook verantwoorden. Dat straalt uit op de collega's, die misschien, net als in dat sprookje, niet meer zagen dat er iets niet klopte of dat niet openlijk durfden benoemen. Het enthousiasme van zo'n leraar kan zo anderen over die streep trekken, mits de schoolleiding de waarde van die beweging herkent en die ondersteunt. Dan durven de teamleden weer de rol te nemen waaraan hun leerlingen behoefte hebben en gaat het principe *vorm volgt functie* weer gelden. Dan is er weer reden om trots te zijn op het leraar-zijn. Dan zie je de school vol leer-kracht (Claxton e. a., 2011), maar dan, dankzij de leraren, bij de leerlingen.

Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma.

Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers

Claxton, G., Chambers, M., Powell, G., Lucas, B. (2011) *The learning Powered School – Pionering 21st Century Education*. Bristol: TLO

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychology Inquiry* 11, 227-268.

Dweck, C.S., (2006); *Mindset*. New York: Ballantine.

Hattie, J. (2012); *Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning*. Oxford: Routledge.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.