

2.5 Waar ben je van als leraar?

Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur en redacteur van De Nieuwe Meso.
E-mail: gvluin@gmail.com.

Met het in de wet verankeren van bekwaamheidseisen is min of meer duidelijk geworden wat een leraar moet kunnen, maar niet wat de kern van zijn beroep is waarvoor hij deze vaardigheden nodig heeft. Zo'n door leraren gedeeld beroepsbeeld voor de leraar is er (nog) niet. In dit artikel laat Gerritjan van Luin zien dat dit tot de nodige onduidelijkheid heeft geleid over waar je als leraar van bent of zou willen zijn. In zijn laatste boek, *De terugkeer van het lesgeven*, beschrijft Gert Biesta uitvoerig wat de opdracht van de leraar in deze

tijd zou moeten zijn. Zou hij hiermee het hiaat kunnen opvullen?

Waar ben je van als leraar? Anders dan voor klas-sieke professies als huisarts, advocaat en notaris is het antwoord wat het onderwijs betreft, op deze vraag sterker afhankelijk van de tijdgeest gebleken. Laten we eens kijken hoe dat zit, in een onvermijdelijk met-grote-stappen-snel-thuis-verhaal. En ter wille van de overzichtelijkheid beperkt tot het voortgezet onderwijs. Tot de jaren 80 was de leraar vooral de expert die de kennis over zijn vak met zijn leerlingen deelde. Het was de tijd van wederopbouw, met nadruk op orde, discipline, zuinigheid, tanden op elkaar en eventjes doorbijten. Veel aandacht voor de persoon van de leerling was er niet, uitzonderingen daargelaten. Die bekommernis behoorde simpelweg niet tot de opvatting over van wat des leraars was. Je zou kunnen zeggen dat het zelfbeeld ('Waar wil ik van zijn?') van de meeste leraren min of meer samenviel met het maatschappelijke beeld van het leraarschap.

Dat veranderde in de loop van de jaren '70 in een samenleving die met de optimistische blik van toen in zekere zin als maakbaar werd beschouwd. En daarin kreeg het onderwijs - met de opkomst van constructief onderwijsbeleid - een belangrijke opdracht. Zo draaide het in het bekende experiment met de middenschool om een verbreding van waar het in het onderwijs om zou moeten gaan. Niet alleen kennis verwerven, maar om 'hoofd, hart en handen'. Waar er sprake was van ongelijkheid, zou onderwijs dat kunnen herstellen.

Met deze opdracht zou de rol van de leraar behoorlijk moeten veranderen. Toen ik eind jaren negentig rector werd van een voormalige middenschool, zeiden nogal wat leraren die de middenschooltijd hadden meegemaakt, dat ze zich vooral identificeerden met hun mentorschap en pas in tweede instantie met hun (vak)docentschap. Voor een deel van de leraren sloot het beeld over waar ze als leraar van wilden zijn kennelijk precies aan bij wat met het mid-

denschoolexperiment meekwam als gewenste rol van de leraar.

Maar lang niet elke leraar kon zich in die nieuwe onderwijsopdracht vinden. Het experiment middenschool mislukte. Toch kreeg ook in het reguliere onderwijs het maatschappelijke appel dat op de leraren gedaan werd om naar 'de hele leerling' te kijken, dus je ook te verdiepen in de psychosociale achtergrond van hem, gehoor. Leerlingbegeleiding en mentoraat werden speerpunten op veel scholen. Met de in de tachtiger jaren maatschappelijk gewenste opdracht van het onderwijs veranderde ook het zelfbeeld van veel leraren.

De komst van de Tweede Fase, eind jaren 90, bedoeld om het onderwijs in de havo- en vwo-bovenbouw aantrekkelijker te maken, sloot op die verandering aan. Maar in de heftige debatten waarin voor- en tegenstanders zich lieten horen, kreeg de beoogde tweedefasedocent ook de vakmanschapsnegerende, karikaturale trekken van 'coach van de leerlingen'. Zo uitgesproken was het allemaal niet bedoeld, maar een herijking van het beroepsbeeld (de leraar is niet meer alleen de grote verhalenverteller, maar heeft zich ook didactisch en pedagogisch te verdiepen in wat leerlingen bij hun leren kan helpen) was zeker de inzet van deze onderwijsvernieuwing.

Je zou kunnen zeggen dat het debat heel goed liet zien dat - bij gebrek aan een gedeeld beroepsbeeld - door alle maatschappelijke ontwikkelingen en wensen heen, het toch steeds de particuliere opvattingen van leraren over hun leraarschap zijn die de boventoon voeren.

Grofweg bewegen die zich ergens tussen twee uitersten: de leraar als vakexpert die kennis te delen heeft en de leraar als begeleider van het leren van de leerlingen; uitersten die overigens ook terug te vinden zijn als generaliserende typering van leraren in het avo- respectievelijk beroepsonderwijs. Afhankelijk van het leidende maatschappelijk ver- toog wonnen soms de opvattingen in de buurt van

de ene pool, dan weer die in de buurt van de ander pool het in luidruchtigheid.

Start van de 21ste eeuw

Terug naar de historie. Een (vermeende) daling op de *ranking* van beste onderwijslanden bracht in de beginjaren van het nieuwe millennium de overheid ertoe 'opbrengstgericht werken' te introduceren. Uit sociaaldemocratische hoek kwam de wens om de kwaliteit van met name het onderwijs aan zwakkere leerlingen te verhogen. En zo kreeg het onderwijs op de maatschappelijke golven van het neoliberalisme de kenmerken van - oneerbiedig gezegd - een 'leerfabriek' waarin meetbare output centraal kwam te staan. Trainen, toetsen en latten leggen werd geacht de *corebusiness* van de leraar te zijn.

Veel scholen grepen de gelegenheid aan om de nieuwe mogelijkheden van de leerlingadministratiesystemen te gebruiken. De ontwikkelaars ervan reageerden namelijk met graagte op het belangrijk worden van data, waardoor voor het eerst over een lange periode inzichtelijk werd hoe leerlingen bij de verschillende sectieleden scoorden. Het werd ook de tijd van meer verantwoording afleggen.

De bij de retoriek van opbrengstgericht werken gesuggereerde rol als 'productiemedewerker' paste maar weinig leraren. Er kwam op die meetcultuur in het onderwijs dan ook steeds meer kritiek: sommige leraren oordeelden dat hun autonomie te veel ingeperkt werd, anderen vonden de manier waarop naar de ontwikkeling van leerlingen gekeken werd te beperkt. Aansluitend bij het laatste ontstond op veel scholen de wens om binnen het reguliere onderwijs de talentontwikkeling van leerlingen een belangrijke plek te geven ('Jouw talent telt') en dus meer maatwerk en keuzevrijheid te bieden.

Het hieruit voortvloeiend nieuwe narratief van gepersonaliseerd leren vertoont, interessant genoeg, zowel de trekken van de ene pool (datagestuurde kennisverwerving) en van de andere pool (Bildung-gestuurde brede ontwikkeling). Ook in de transformatie naar ander onderwijsaanbod, zoals op een aantal vernieuwingsscholen gebeurt, zijn beide polen te

vinden, al is het alleen al omdat gedeeld moet worden met de onveranderde opzet van het eindexamen.

Het werk van Biesta vond in deze tijd veel weerklank, zeker na de publicatie van *Het prachtige risico van onderwijs* in 2015, omdat hij onder woorden leek te brengen wat er mis is met al dat gemeet en waar het in het onderwijs om zou moeten draaien. Biesta's drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, werden in de scholen breed omarmd, tot in de verhaspelde vorm in het *Advies Onderwijs2032* toe ("vaardige, waardige, aardige leerlingen").

Deze - korte en onvermijdelijk ongenueanceerde - schets maakt duidelijk dat het nog niet zo gemakkelijk is om als leraar te weten waar je van bent of van zou willen zijn. Om te weten waar je van bent, is een gedeeld en goed beargumenteerd beroepsbeeld nodig. Maar dat is er niet. En waarvan je wilt zijn blijft daardoor ongetoetst particulier. Met verwarring als resultaat.

Terugkeer van het lesgeven

Hoe zou zo'n beroepsbeeld eruit kunnen zien? Onderwijspedagoog Gert Biesta formuleert in zijn nieuwste boek *De terugkeer van het lesgeven* de contouren ervan. En meteen aan het begin van zijn boek maakt hij duidelijk waarom die terugkeer niet onproblematisch is. Hij wil zeker niet de 'conservatieve' opvatting in de kaart spelen dat lesgeven gezien wordt als een proces van controle waarbij de beste leraren het beste erin slagen hun leerlingen de gewenste leeropbrengsten te laten behalen. Maar evenmin de reactie hierop dat de leraar iemand is die het leren faciliteert. Biesta wil een ander verhaal vertellen. Het verhaal van een derde weg, waaraan drie uitgangspunten ten grondslag liggen, met voor de kenners van het werk van Biesta, bekende thema's. Uitgangspunten die tegelijk kritiekpunten zijn op een aantal gangbare opvattingen:

1. Lesgeven moet opnieuw in verbinding gebracht worden met de emancipatorische ambities van opvoeding en onderwijs en daarmee met het creëren van mogelijkheden voor leerlingen om als subject te bestaan. Leerlingen zijn geen objecten die resultaten moeten produceren.
2. In dit bestaan als subject gaat het om het eigen leven, maar ook om het samenleven met anderen. Dit impliceert dat niet alles wat gewenst wordt, ook wenselijk is. De vrijheid die we soms menen te hebben om te kiezen wat we willen doen en willen hebben, is een schijnvrijheid.
3. Ons menselijk bestaan is gelegen in het vermogen om aangesproken te worden, om onderwezen te worden en om onderwijs te ontvangen. De mens is dus niet een dier dat leert, immers dat kunnen robots ook.

Wat betekent dit nu voor de opdracht van het onderwijs? Biesta vat deze als volgt samen: "De pedagogische opdracht bestaat uit het wekken van het verlangen in een ander mens om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn". Wat bedoelt Biesta met deze toch wat wel cryptische formulering?

Volwassen vrijheid

Met volwassenheid bedoelt hij *niet* de uitkomst van een ontwikkelingsproces dat leerlingen ondergaan, iets waar veel scholen gelet op hun missietekst aan willen bijdragen, maar als een bepaalde manier van bestaan. Volwassenheid is niet iets dat je op een gegeven moment bereikt, maar een manier van in het leven staan. Zo'n volwassen manier van bestaan kenmerkt zich doordat rekening gehouden wordt met het "anders-zijn en het-op-zichzelf-zijn" van het andere en de ander: volwassen in de wereld zijn betekent dat je je realiseert dat de wereld niet zomaar ter beschikking staat, maar dat je je altijd te verhouden hebt tot de eigen integriteit van de wereld en tot die van de andere wereldbewoners. In die verhouding ontmoeten we soms weerstand: de ander wil niet wat jij graag wilt dat er gebeurt; de aarde verzet zich tegen de groeiende aanslag op haar weerstandsvermogen.

Precies in de manier waarop we met die weerstand omgaan, kunnen we onze volwassenheid tonen. En dat is de middenweg tussen wat Biesta noemt wereldvernietiging en zelfvernietiging. In het eerste geval maak je korte metten met de weerstand en onderwerp je het andere aan jouw verlangens. In het tweede geval blijf je in de frustraties hangen dat je niet voor elkaar krijgt wat je zo graag zou willen; je trekt je terug uit "ons in-de-wereld-zijn".

In die middenweg sta je volwassen in de wereld en vindt er een "reality check van je verlangens" plaats. De check, de vraag of dat wat je wilt wel wenselijk is voor je eigen leven en dat van de anderen met wie we samenleven, noemt Biesta een onderbreking. Even een pas op de plaats: wat zegt die ander mij, wat zegt de wereld mij? Laat je toe dat er iets van buiten in je systeem doorbreekt? Wil je je laten begrenzen door het andere en de ander? Biesta is hierbij geïnspireerd door de Franse filosoof Levinas, voor wie niet de vraag 'wat is de mens?', maar 'wanneer doe je ertoe als mens?' centraal stond.

Veel onderwijs is volgens Biesta infantiliserend, doordat de wereld weggehouden wordt van de leerlingen. Soms om alles onder controle te houden ("Alle risico's worden als problemen gezien"), soms omdat alleen het ontdekken van de individuele mogelijkheden van de leerlingen centraal staat. In het eerste geval worden leerlingen gedisciplineerd en krijgen ze niet de mogelijkheid om te ervaren hoe het is om - met alle risico's van dien - in de wereld te zijn. In het tweede geval krijgen leerlingen niet de gelegenheid om te ervaren wat is het is om weerstand te ontmoeten.

Of geformuleerd in termen van *vrijheid* (ook een begrip dat centraal in Biesta's denken staat) in het eerste geval is er een grote beperking van de vrijheid van leerlingen; in het tweede geval is het de schijnvrijheid waarin het eigen ik centraal staat. De vrijheid van het neoliberalisme of de "winkelvrijheid", zoals Biesta dat noemt.

In het onderwijs dat Biesta voor ogen staat gaat het om volwassen vrijheid waarin de dialoog met de an-

der en het andere centraal staat. Noodzakelijk omdat je, zo zegt Biesta, een klus te klaren hebt, namelijk het met elkaar uithouden; we zijn immers niet alleen op de wereld. Om te zien dat dit helemaal geen gemakkelijke klus is hoeven we niet alleen naar *De rijdende rechter* te kijken. Hoe dialogisch zijn we zelf als er weerstand is die niet zomaar verdwijnt? Wat doen we als er iets op het spel staat?

De opdracht van de leraar

Wat betekent dit nu voor de opdracht van de leraar? Biesta maakt de leraar belangrijk. Niet voor niets stelt hij het onderwijzen in het onderwijs centraal en niet het leren. Eigenlijk wil hij laten zien "dat de rol en de positie van de leraar veel minder problematisch is dan in de hedendaagse cultuur van het leren wel wordt gedacht". In die cultuur draait het te veel om het individu dat kennis over de wereld binnenhaalt. Daar is op zich niet veel mis mee, maar Biesta's kernvraag hoe je je tot de wereld wilt verhouden, komt niet op als je iedere leerling als het ware in zijn eigen leerproces opsluit.

Een van de belangrijkste taken van de leraar is 'onderbreken', we kwamen de term eerder tegen. Onderbreken is een dam opwerpen, weerstand creëren, leerlingen helpen zich tot die weerstand te verhouden. Precies zoals het toegaat in de wereld, waar de school een onderdeel van uitmaakt. Onderbreken is leerlingen in contact brengen met de realiteit van de wereld of met hun eigen verlangens. Dat kan door lastige vragen te stellen. Door "dingen op het pad van leerlingen te leggen waar ze iets mee moeten, maar wat ze daarmee moeten kun je niet voorspellen en weten." Het kan ook door de methode te volgen of een lastige som voor te schotelen. Met dat laatste wil Biesta maar zeggen dat zijn derde weg niet impliceert dat het hele onderwijs op z'n kop moet. Kwalificatie en socialisatie zijn nu eenmaal ook belangrijke doeldomeinen. Het belang van het onderwijzen ligt er steeds in "dat er voor leerlingen steeds zaken op hun pad komen waar ze niet om hebben gevraagd. Vaak omdat ze ook helemaal niet wisten dat ze erom zouden kunnen vragen." Zaken waar leerlingen iets mee

moeten. Wat er dan gebeurt, is niet te voorspellen. Dat is 'het prachtige risico van onderwijs'. Onderwijs "moet het onmogelijke van de leerling vragen, dat wil zeggen datgene wat niet voorzien, voorspeld of als mogelijkheid berekend kan worden vanuit het perspectief van het hier-en nu."

Heel concreet wordt Biesta nergens. Een 'zo moet je het doen'-verhaal wil hij vanzelfsprekend niet afsteken: dan neem je immers de ander in zijn anders-zijn niet serieus, beperk je diens vrijheid, ban je risico's uit en kies je ervoor om niet alleen zelf niet volwassen in de wereld te staan, je ontnemt de ander ook diens mogelijkheden om dat te kunnen doen.

Besluit

Sommige critici van Biesta vinden dat hij wel veel woorden nodig heeft om uit te leggen waar het hem om gaat. Je zou daartegen in kunnen brengen dat je wel wat uit te leggen hebt als je een nieuwe route voor het onderwijs wilt ontvouwen, daarbij ingaat tegen een fors aantal gevestigde opvattingen over onderwijs en leraarschap, de pedagogiek weer in het volle licht wilt plaatsen, politieke thema's als de kwetsbaarheid van onze planeet en de vanzelfsprekendheid van economische groei wilt agenderen, democratische vrijheid hoog wilt houden én dat allemaal met elkaar wilt verbinden. En niet alleen uit te leggen, maar ook op een overtuigende manier aannemelijk te maken hebt.

Nu zal het vast zo zijn dat veel leraren elke dag (al dan niet bewust) aan het onderbreken zijn in de zin zoals Biesta dat bedoelt, en de realiteit in hun lessen brengen. Biesta's boek is te beschouwen als een oproep om precies dat als dé opdracht van de leraar te beschouwen. Leraar zijn is onderwijzen. Onderwijzen is al onderbrekend de ruimte scheppen waarin leerlingen "hun volwassen vrijheid kunnen ontmoeten". Zouden leraren zich rond dit perspectief kunnen verenigen? ■