

De ontsnapping van de leraar

Hester IJsseling

Gert Biesta benoemt in zijn boek Goed onderwijs en de cultuur van het meten (Biesta, 2012) drie domeinen waarin het onderwijs zou functioneren: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Deze drie domeinen zouden volgens Biesta met elkaar in balans moeten zijn, wil er sprake zijn van goed onderwijs. Hoe hangt die thematiek precies samen met de thematiek van volwassenheid en emancipatie, zoals Biesta die uiteenzet in Het prachtige risico van onderwijs (Biesta, 2015)?

Op school leren kinderen lezen, schrijven, rekenen en enige basale kennis van de wereld. Ook leren kinderen er hoe we met elkaar omgaan en hoe de dingen geordend zijn in de grotemensenwereld. Je zou kunnen zeggen dat ze op school het nodige leren om zich later te kunnen redden in wereld, door zich naast kennis en vaardigheden ook de bestaande gebruiken eigen te maken. Er wordt lesgegeven over sociaal-culturele gebruiken, maar meer nog dan uit de lesstof leren kinderen daarover tussen de regels door, doordat ze zien hoe leraren, klasgenoten, ouders en anderen met hen, met elkaar en met de dingen omgaan.

Ondertussen streven leraren en opvoeders er – als het goed is – ook naar dat kinderen mensen worden die zich vrij en op een volwassen manier weten te verhouden tot de wereld, en zich met de wereld kunnen verbinden. Mensen die met kritische distantie de bestaande sociaal-culturele praktijken in beschouwing kunnen nemen, evenals de manier waarop de rollen verdeeld zijn in de maatschappij. Mensen die zich aangesproken voelen om de dingen recht te doen en om, waar het wringt, op zoek te gaan naar een mogelijke andere ordening.

Want soms wringt de bestaande orde. Elk systeem gaat onvermijdelijk gepaard met uitsluiting. Elke ordening betekent dat er mensen buiten de orde vallen. Elke norm en elke opvatting van normaliteit houdt een onderscheid in tussen diegenen die eraan voldoen en diegenen die er niet aan voldoen. Is het zogeheten ‘gezonde verstand’ in wezen iets anders dan de ideologie van de gevestigde orde? Het blijft daarom altijd belangrijk dat mensen zich niet alleen leren voegen, maar ook met kritische distantie leren kijken naar hoe we de dingen ‘nu eenmaal’ doen, en zich

afvragen of het goed is zoals het is, of dat er iets anders nodig is.

Dat vermogen tot kritische distantie maakt onderdeel uit van wat Gert Biesta (2012) subjectivering noemt. Zoals gezegd is het onderwijs behalve in de domeinen van kwalificatie en socialisatie ook werkzaam op het gebied van de subjectivering. Subjectivering heeft te maken met je persoonlijke ontwikkeling, met hoe je 'iemand' wordt. Het proces van subjectivering is een proces van bevrijding, van emancipatie. Wie enkel leert zich gehoorzaam te voegen naar wat er van hem of haar gevraagd wordt 'omdat ik het zeg', zich kritiekloos te conformeren aan tradities 'omdat het zo hoort' en overgeleverde kennis te aanvaarden als vaststaande feiten 'omdat het zo is' – zo iemand is als persoon niet vrij. Ook wie zich geen andere mogelijke werkelijkheid kan voorstellen dan die waarin hij toevallig leeft, is onvrij.

Een goede opvoeding en goed onderwijs leiden ertoe dat kinderen er in vrijheid voor kiezen het goede te doen, en niet enkel uit gehoorzaamheid. Dus ook wanneer het goede iets anders lijkt te zijn dan wat vanuit de traditie als het goede is overgeleverd. Ook houden een goede opvoeding en goed onderwijs in dat kinderen zich niet alleen bezighouden met hun particuliere verlangens, maar dat er ook een ruimte wordt gecreëerd waarin ze aangesproken kunnen worden door iets wat van buiten komt. Persoonlijke ontwikkeling gaat bij Biesta niet om de bevrediging van de particuliere verlangens van het individu – je wordt pas werkelijk 'subject' op het moment dat je aangesproken wordt door wat de wereld van jou vraagt. Je subjectiviteit uit zich in de manier waarop je op dat appel een persoonlijk antwoord vindt.

Hoe moeten we dat aangesproken worden nu verstaan? Het heeft te maken met het besef dat je geen heer en meester bent over de dingen die gebeuren. Het besef dat de dingen je gegeven zijn, als een gift. Soms in de betekenis van 'geschenk', soms in de betekenis van 'vergif', maar hoe dan ook niet vanzelfsprekend. Het gegevene is geen voorwerp van mijn controle, maar het vraagt van mij om mij ertoe te verhouden, me ermee te verbinden. Ik ben niet de baas over de dingen – de dingen doen veeleer een beroep op mij om de wereld, dat wil zeggen de dingen en de mensen die ik ontmoet, recht te doen.

Als we dit proberen concreet te maken, dan kun je bijvoorbeeld denken aan zoiets schijnbaar vanzelfsprekends als kleurpotloden. Je moet goed voor deze potloden zorgen. Niet omdat die geld kosten of omdat ze van de school zijn, maar eenvoudigweg omdat het dingen zijn die erom vragen dat je ze met aandacht behandelt. Als een kind gaat zien dat de kleurpotloden die het op school krijgt kwetsbaar zijn; dat de stift binnen in het potlood kan breken als het op de grond valt; dat iemand ooit heeft ontdekt hoe je uit de natuur kleurstoffen kunt halen en die in een potlood stoppen, zodat je ermee kunt kleuren; dat een potlood een vernuftig ding is, dat ooit iemand bedacht heeft; dat die kleurpotloden er ook niet hadden kunnen zijn,

ofwel omdat niemand ze ooit bedacht had, ofwel omdat je ergens opgroeide waar ze niet voorhanden zijn – als je dat bewustzijn bij kinderen kunt wekken, dan zullen ze anders met hun potloden omgaan, en evenzo met papier, het meubilair, het lokaal en de dingen in de wereld daarbuiten.

Ik denk ook aan de manier waarop kinderen zich verhouden tot hun klasgenoten en hun vermogen iets op te steken van het onderwijs dat de leraar hen geeft. De een kon al lezen voordat ze naar groep 3 ging, zonder dat ze zich er speciaal voor heeft hoeven inspannen, mogelijk zelfs zonder dat de leraar daarin een noemenswaardige rol heeft gespeeld, terwijl de ander jarenlang intensief oefent en extra begeleiding van de leraar, de ouders en een bijlesleraar nodig heeft om zich de elementaire lees-handeling eigen te maken. Dat is een gegeven, waarover noch het kind, noch de leraar, noch enig ander mens zeggenschap heeft. Het is geen kwestie van schuld of verdienste, geen resultaat van effectieve of ineffectieve inspanningen. Hoe we dit zien, maakt een groot verschil in de manier waarop we ons tot de kinderen verhouden en de manier waarop kinderen zich tot elkaar verhouden.

Nog een ander voorbeeld: een kind kiest er bij een terugkerende invuloefening in het werkboek steeds voor om zelf woorden te bedenken, hoewel er woorden in het boek staan waaruit het geacht wordt te kiezen. Blijf ik als leraar erop hameren dat dit kind leert zich te voegen naar wat er gevraagd wordt? Of bied ik het kind de ruimte om op zijn eigen manier invulling te geven aan de opdracht?

Je wil uiteindelijk dat als kinderen de school verlaten, ze niet alleen kunnen lezen, schrijven en rekenen en zich ‘redden’ in de maatschappij. Je wil ook dat ze met aandacht zorg dragen voor de dingen, en je wil dat ze zichzelf in vrijheid vragen kunnen stellen en in staat zijn steeds opnieuw de keuze te maken om zich te voegen dan wel te verzetten, zich te conformeren dan wel te ontsnappen. Op school voltrekt zich – idealiter – een emancipatieproces, met als doel volwassenheid.

Volwassenheid is een centraal thema in het denken van Biesta (2015). Het is in zijn onderwijspedagogiek niet een staat die je eenmaal bereikt, waarna je klaar bent; volwassenheid is volgens Biesta niet leeftijdgebonden, maar heeft te maken met vrijheid. Die vrijheid houdt niet alleen onafhankelijkheid in (ongehoorzaam kunnen zijn), maar ook verantwoordelijkheid (je aangesproken voelen). Die manier van in de wereld staan is er niet een die je op een dag beheerst en dan nooit meer verliest: je moet er steeds opnieuw alert op zijn en ervoor kiezen.

Een volwassen mens, in deze pregnante zin, vraagt zich af wat wenselijk is voor de wereld en neemt daarvoor binnen zijn sfeer van invloed verantwoordelijkheid. Het moeilijke van die verantwoordelijkheid is dat je niet met zekerheid weet wat het goede is. Moeilijk is ook dat je geen controle hebt, dat je niet simpelweg je wil kan opleggen aan de wereld, maar dat je, om iets teweeg te kunnen brengen, met

andere mensen een relatie aan moet gaan, met anderen in gesprek moet gaan en je verdiepen in andere perspectieven op de zaak.

Volwassenheid is jezelf de vraag stellen wat je anders zou willen zien, en je daarbij afvragen of wat jij wenst ook goed is voor de wereld, en hoe je het goede samen met anderen dichterbij kunt brengen. Je kunt er niet voor zorgen dat anderen het goede zullen doen, of maken dat anderen hun verantwoordelijkheid nemen. Je kunt alleen naar eer en geweten proberen een ruimte te scheppen en te behoeden, een ruimte waarin iets goeds kan gebeuren. Om zo in de wereld te leren staan, om in de zin van Biesta volwassen te worden, heb je ruimte nodig, vrijheid, vertrouwen. Leraren kunnen dat kinderen niet actief, met krachtige interventies bijbrengen. Er is ook geen instrument waarmee je kunt toetsen of het gewenste resultaat bereikt is. Leraren kunnen alleen de ruimte scheppen waarin het kan gebeuren dat kinderen zich aangesproken voelen. Maar om ruimte te kunnen geven, moet je ook ruimte hebben. Hebben leraren die ruimte nog in de bestaande ordening?

Het is waarschijnlijk goed mogelijk om kinderen bepaalde kennis, vaardigheden en tradities bij te brengen in een strak geordende organisatie waarin niets aan het toeval wordt overgelaten, evidence-based, met maximale efficiëntie, volgens een standaard curriculum. Maar om kinderen de gelegenheid te bieden om *iemand* te worden is iets anders nodig, iets wat niet strak te programmeren is. Daarvoor is er een zekere leegte nodig waardoor iets op ons toe kan komen, een open ruimte waarin iets kan gebeuren, een luwte waarin iets wat van buiten komt gehoord kan worden.

Laten we nu eens met kritische distantie een bepaald aspect van de bestaande maatschappelijke orde in beschouwing nemen. Hoe staat het ervoor met het onderwijs? Wat het onderwijs betreft wordt de status quo gekenmerkt door een orde waarin leraren de positie van uitvoerder van beleid is toebedeeld. Het huidige bestel legt bovendien de nadruk op effectiviteitscontrole en meetbare data en voert een instrumentalistisch onderwijsbeleid, dat is gebaseerd op het wantrouwen dat kenmerkend is voor de handelsgeest. Hoewel sommige leraren zich tegen beter weten in aan deze cultuur trachten te conformeren, zijn er anderzijds ook velen die zich hierover zorgen maken. Niet omdat het hun particuliere verlangens in de weg staat, maar omdat ze aangesproken worden door het appel dat de wereld op hen doet: er is iets anders nodig, een andere onderwijscultuur, willen we kinderen helpen om op een volwassen manier de verbinding met de wereld aan te gaan. De wereld heeft iets anders nodig dan datgene waar de overheid heden ten dage op aandringt. Het onderwijs dat de overheid nu wil zien, legt een disproportionele nadruk op de domeinen kwalificatie en socialisatie, waarop zo effectief mogelijk naar resultaten gewerkt

zou moeten worden. Die fixatie op effectiviteit probeert elk risico uit te bannen en blokkeert zo de ruimte die nodig is voor subjectivering.

Let wel, kwalificatie en socialisatie zijn niet zonder betekenis. Hoe snel de wereld volgens het steeds holler klinkende adagium ook mag veranderen, toch blijft het zeer belangrijk om bepaalde kennis te vergaren. Ook een innige vertrouwdheid met de traditie is van groot belang. Zelfs het toetsen en analyseren van meetbare data verdient een – bescheiden – plaats in het onderwijs. De aandacht voor deze zaken is niet in zichzelf zorgwekkend. Wat zorgwekkend en schadelijk is, is de verabsolutering ervan, die ten koste gaat van de subjectivering. De balans is zoek.

Dat dit heeft kunnen gebeuren, daarin hebben zowel de overheid als leraren en schoolleiders hun verantwoordelijkheid. Als we stellen dat er te weinig aandacht is voor subjectivering in het huidige onderwijsbestel, dan betekent dat uitdrukkelijk niet dat de overheid nu ook nog actief aandacht zou moeten gaan besteden aan subjectivering, en daar een of ander meetinstrument voor ontwerpen, of een bewezen effectieve aanpak. Dat is uitdrukkelijk onwenselijk. De overheid zou niet nog weer iets moeten dóén, maar veeleer iets moeten láten: ze moet ruimte laten voor subjectivering. De eerste verantwoordelijkheid ligt bij de leraren en schoolleiders, die de taak hebben om een zekere ruimte te behoeden, te luisteren wat daar, in die luwte, te denken geeft en daaraan gehoor te geven.

Veel leraren zien de noodzaak dat de bestaande orde verandert. Zij voelen dat het huidige bestel geen recht doet aan de eigen aard van hun opdracht. Ze ervaren onvoldoende vrijheid en ruimte om in hun onderwijs de gelegenheid te scheppen voor subjectivering. Het is een situatie die roept om emancipatie van de leraar. Wie moet daar nu in de eerste plaats iets doen? De overheid of de leraar?

Biesta bespreekt in *Het prachtige risico van onderwijs* het concept van emancipatie aan de hand van de Franse filosoof Jacques Rancière, en laat zien hoe je emancipatie kunt opvatten als ontsnapping, in plaats van als bevrijding. Als je emancipatie begrijpt in termen van bevrijding, dan hoort daarbij iemand die zich opwerpt als emancipator van een onderdrukte groep. De emancipator geeft de onderdrukten inzicht in hun positie en vertelt hen hoe zij zich daaraan moeten ontworstelen. Daarmee raakt de emancipator met zijn volgelingen in een relatie van onophefbare ongelijkheid verstrikt: de bevrijde onderdrukten blijven afhankelijk van hun redder en worden zo nooit werkelijk vrij. In deze opvatting van emancipatie dringt zich bij de emancipator sterk de associatie met de overheid en de onderwijscoöperatie op. Het is vanuit dit perspectief dan ook niet moeilijk te begrijpen waarom alle goedbedoelde pogingen om de beroepsgroep van hogerhand te versterken maar niet willen slagen.

Met Rancière probeert Biesta een andere manier te vinden om emancipatie te denken, en vooral te 'doen'. Ik paraphraseer zijn gedachtegang hier als volgt. Je kunt als leraar ontsnappen aan de ondergeschikte, stemloze rol die je is toebedeeld, door te handelen vanuit de vooronderstelling dat je zelf vrij kunt denken en spreken en handelen. Precies door te handelen vanuit de veronderstelling dat je aan het roer staat, verandert je rol en je positie, en langs die weg wordt de bestaande orde herschikt. Het is niet andersom – het is niet zo dat je pas vrij bent om te handelen zoals je meent dat je móet handelen, nadat de orde veranderd is.

Je moet als leraar dan ook niet wachten tot je bevrijd wordt, je moet niet wachten totdat de overheid de orde herschikt en met beter beleid komt, met een professionaliseringstraject of een lerarenregister of wat voor interventie dan ook die jou tot serieus te nemen professional zal maken. Er is niemand die je komt vertellen hoe je je aan je onvrije positie moet ontworstelen. Zo iemand of zo'n instantie kan jou niet vrij maken, maar maakt je juist afhankelijk, stompt je af en houdt je vast in hulpeloosheid. Het is aan jou. Jij kunt zelf ontsnappen.

Je kunt ontsnappen door vandaag te beginnen voor jezelf te denken, te spreken en te handelen vanuit de vooronderstelling dat je vrij bent. Ook al word je behandeld als stemloze uitvoerder, dat betekent niet dat je je ook zo moet gedragen. Voor een volwassen beroepsopvatting moet je niet wachten op toestemming van hogere hand, maar vandaag beginnen te leven en te handelen als volwassen leraar, vrij om gehoor te geven aan het appel dat van de wereld uitgaat en op jou een beroep doet.

Hoe ziet dat appel van de wereld eruit, gezien vanuit het perspectief van de leraar? Hoe word ik als leraar door de dingen aangesproken op mijn verantwoordelijkheid? Laat ik dat concreet proberen te maken aan de hand van een aantal voorbeelden.

Een kind verlangt ernaar te kunnen lezen zoals de anderen, maar heeft grote moeite het te leren. Ik kan daarvoor geen remedie voorschrijven die zeker zal werken. Ik kan alleen met de beste wil van de wereld mij ervoor inzetten dit kind te helpen met zijn leesmoeilijkheden. Daarbij hoort dat ik goed kijk en luister naar wat dit kind in deze situatie laat zien en te zeggen heeft, en me openstel voor de perspectieven van anderen – collega's, ouders en andere deskundigen. Of het mij gegeven zal zijn in mijn bedoelingen te slagen, dat ligt niet in mijn macht, maar is uiteindelijk van de orde van een geschenk.

Een ander voorbeeld: ouders maken zich zorgen over hun kind, dat maar moeilijk aansluiting vindt in de groep, en zij spreken die zorgen tegen mij uit. Het ligt niet in mijn macht om dat eenvoudigweg op te lossen. Het is niet zo dat ik zodra ik het probleem onderken ook direct een oplossing heb. Wat ik kan doen is met aandacht en toewijding zorg dragen voor een veilig klimaat, het kind proberen te helpen zich te verbinden met anderen, en onderwijl goed te kijken en luisteren naar

hoe het gaat met dit kind en met de kinderen om hem heen, en ook hier: me openstellen voor de perspectieven van anderen. Hoe een en ander zich zal ontwikkelen is ook hier uiteindelijk van de orde van een geschenk.

Nog een voorbeeld: ik merk dat de klas moeite heeft een bepaalde rekenstrategie onder de knie te krijgen. Mijn uitleg lijkt niet bij hen aan te komen. Ik kijk en luister goed naar de denkstappen die zij maken en naar de obstakels waar zij tegenaan lopen, en probeer daar zo goed mogelijk een antwoord op te vinden. Ik ga in gesprek met collega's, stel me open voor andere gezichtspunten en zoek samen met anderen naar de meest wenselijke benadering in deze specifieke situatie. Er is niet één manier die voor iedereen in alle voorkomende gevallen tot duidelijkheid zal leiden, als een specifiek medicijn voor een bepaalde kwaal. Ik probeer nu eens dit, dan weer dat en probeer steeds het juiste te doen, maar of het kwartje uiteindelijk zal vallen, dat heb ik niet in mijn macht.

Steeds wordt er in het hier-en-nu een beroep op mij gedaan, en het is aan mij om daar steeds opnieuw en steeds op een andere manier een antwoord op te vinden. Ik heb daartoe de verantwoordelijkheid en de vrijheid, al lijkt het soms anders, als we afgaan op de manier waarop heden ten dage over het onderwijs gesproken wordt.

Ik heb dus weliswaar geen macht, maar ik ben toch vrij, al denk ik misschien van niet – ik ben vrij om te kiezen, vrij om te beoordelen welke keuze ik zal maken, om dit of dat te doen, vrij om gehoor te geven aan dat beroep dat steeds weer op mij gedaan wordt. Het is aan mij om te handelen vanuit de vooronderstelling dat ik vrij ben.

Hoe ziet dát er dan concreet uit? Zolang je je daar geen voorstelling van kunt maken, lukt het niet. Stop daarom met je te verzetten tegen wat er in het huidige bestel allemaal niet deugt, en steek vanaf nu al je energie in een levendige voorstelling van hoe de wereld van het onderwijs eruit zou móeten zien. Niet vanuit jouw particuliere verlangens, maar met het oog op hoe de wereld er volgens jou uit zou moeten zien als we goed onderwijs willen bieden aan onze kinderen, onderwijs waarin kinderen leren om op een volwassen manier de verbinding met de wereld aan te gaan. Hoe ziet je school er dan uit, je lokaal, je lesprogramma, je manier van lesgeven, de samenwerking met je collega's, je interactie met de kinderen, de gesprekken in de teamkamer, je functioneringsgesprek, de manier waarop je jezelf ontwikkelt?

En hoe zouden we ons op een andere manier tot elkaar kunnen verhouden, als leraren, schoolleiders, overheid, bestuur, kinderen, ouders en de maatschappij als geheel? Hoe zou de onderwijswereld eruit moeten zien opdat we op gelijkwaardige basis met elkaar in gesprek kunnen gaan over wat de wereld nodig heeft en wat er nodig is om goed onderwijs te geven?

Ik denk bijvoorbeeld aan leraren die bij elkaar in de klas komen kijken, geza-

menlijk lessen voorbereiden en beleid vormgeven, hun eigen visie ontwikkelen en ter discussie voorleggen in een blog, geestverwanten zoeken via sociale media en persoonlijke leernetwerken opzetten, zelf *critical friends* uitnodigen, zelf met elkaar invulling geven aan studiedagen – kortom, het roer in eigen handen nemen en het gesprek aangaan, op basis van gelijkwaardigheid.

Pas als je je een levendige voorstelling hebt gemaakt van hoe het zou móeten zijn, kun je ernaar gaan leven, werken, onderwijs geven en met elkaar in gesprek gaan. Begin daarom gewoon, alsof die voorstelling al werkelijkheid is. Je zult merken dat daardoor de orde waarin je opereert, verandert.

Dat vraagt om vertrouwen. Vertrouwen in iets wat nog niet evident het geval is, iets waarvan je misschien zelfs denkt dat het niet realistisch is. Vertrouwen in de mogelijkheid van een onderwijswereld waarin niet langer wantrouwen, maar vertrouwen het leidende principe is. Wederzijds vertrouwen tussen overheid, bestuurders, schoolleiders en leraren, tussen ouders en leraren, tussen kinderen en leraren. En vertrouwen van leraren in hun eigen initiatieven.

Vertrouwen schenken betekent een risico nemen, maar ook dat is volwassenheid: leven in het besef dat er alleen iets goeds kan gebeuren als je je nek uitsteekt, als je het risico toelaat, als je initiatieven ontplooit vanuit het streven het goede te doen, zonder vooraf ooit zeker te weten hoe het zal uitpakken.

Op die manier kunnen leraren ontsnappen aan een onderwijsbestel dat wringt. Wacht dus niet tot je bevrijd wordt door de overheid of door wie dan ook, maar ontsnap zelf door initiatieven te ontplooien die goed onderwijs dichterbij brengen.

En wat vraagt het van de overheid? De overheid kan het proces bevorderen, niet door krachtige interventies te plegen, maar door ruimte te laten waarin leraren een volwassen beroepsopvatting kunnen ontplooien, en door vertrouwen te schenken aan leraren die hun verantwoordelijkheid willen nemen.