

## Over de verantwoordelijkheid van leraren

Hester IJsseling

*Als leraar heb ik me veelvuldig de vraag gesteld: wat behoort tot mijn verantwoordelijkheid, wat van alles wat ik op mijn pad tref is aan mij? In de loop der tijd ben ik tot de voorlopige conclusie gekomen dat het er eerst en vooral op aankomt dat ik weet waarom ik doe wat ik doe, met welk hoogste goed als leidende gedachte. En dat ik op de barricaden ga als ik zie dat wat ik als het hoogste goed beschouw in het gedrang komt. Dat ik dan mijn stem laat horen. Dat zie ik als de verantwoordelijkheid van de leraar. Ik zal in dit artikel proberen te schetsen wat dat betekent voor mijn beroepsopvatting.*

Elk oordeel dat ik vel en elke beslissing die ik neem – en ik móet in de klas dagelijks vele malen oordelen en meteen beslissen wat ik daar en dan moet doen – staat in het licht van één richtinggevende gedachte, die centraal staat in mijn levensbeschouwing en in mijn beroepsopvatting als leraar.

Het is de kunst om het zekere weten te voorkomen – een leefregel die ik ontleen aan professor Cornelis Verhoeven, bij wie ik als filosofiestudent vele colleges volgde, en die een grote bron van steun en een kritische leermeester was tijdens het schrijven van mijn proefschrift. Het zekere weten voorkomen. Elk air van absolute zekerheid, elke pretentie van algemene geldigheid, elk beroep op *common sense* en elke schijn van harde feitelijkheid doet onrecht aan de dingen, of in het onderwijs: aan de kinderen, de leraren en het onderwijs zelf. Met deze leefregel hoop ik me zo veel mogelijk ervoor te behoeden de kinderen en mijn opdracht als leraar onrecht te doen.

Ik voel me er persoonlijk verantwoordelijk voor dat ik mijn werk in het onderwijs kan doen in overeenstemming met die leefregel, en ik engageer me volledig met de kwaliteit van het werk dat ik doe, in het licht van die hoogste waarde. Het is moeilijk te verdragen dat ik verantwoording moet afleggen aan externe controleurs die geen oog hebben voor mijn maatstaven, die mij zonder een vorm van dialoog onderwerpen aan criteria die mij wezensvreemd zijn en die mijns inziens geen recht doen aan de eigen aard van het onderwijs. Kelchtermans (2012) beschrijft in een notitie over de professionaliteit van de leraar, die hij schreef op uitnodiging van de Onderwijsraad, hoe funest dit gevoel van miskenning is voor de arbeidsvreugde van de leraar.

Wie goed werk doet, wordt, zoals socioloog Richard Sennett het noemt, gedreven door het verlangen ‘to do a job well for its own sake’. Niet omdat het van een ander moet, en niet omdat het je wat oplevert – want misschien levert het je wel meer winst op, en kost het je minder energie, om half werk te leveren – maar omdat je er eer in schept

je werk goed te doen, omwille van het goede werk zelf. Omdat je recht wilt doen aan de dingen, aan de taak die je op je hebt genomen en aan de mensen met wie je werkt.

### Evenwichtskunst

Voor mij als leraar is het belangrijk dat ik veel weet over de wereld en er plezier in schep om erover te vertellen. Dat ik de lust om te leren en de blijdschap die ik voel bij het ontdekken van nieuwe dingen weet over te brengen op de kinderen. Dat ik de blijmoedige nieuwsgierigheid en het aangeboren zelfvertrouwen waarmee kinderen de wereld tegemoet treden koester. En mochten die nieuwsgierigheid en dat zelfvertrouwen reeds beschadigd zijn, dat ik ze tracht te herstellen door te luisteren naar hun vragen en door oog te hebben voor de vragen die ze nog niet hardop stellen. Samen gaan we op zoek naar mogelijke antwoorden en stuiten we op nieuwe vragen. Samen spelen we met de werkelijkheid, en ik laat de kinderen kennismaken met alle aspecten van de werkelijkheid waarvan ze nog geen vermoeden hebben. Ik wil ze laten zien dat er altijd iets te ontdekken blijft, dat er altijd *nóg* een horizon is achter de horizon, en dat dat een reden is tot vreugde.

Door alles heen probeer ik steeds vooral rechtvaardig en wijs te zijn, en alert te zijn op eenzijdige aannames die almaar onverhoeds dreigen binnen te sluipen. Aannames over de kennis die ik deel, maar ook over de beweegredenen achter het gedrag van kinderen en de mogelijke oorzaken die ten grondslag liggen aan hun leerresultaten.

Ik zie het als mijn opdracht de kinderen in te voeren in de manieren waarop mensen de wereld hebben geprobeerd te ordenen om er goed mee om te kunnen gaan en er met elkaar in te kunnen samenleven. De schoolvakken – taal, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, techniek en kunstzinnige expressie – duiden precies *dát* aan, in mijn ogen: schitterende en bewonderenswaardige pogingen van de mensen om grip te krijgen op wat uiteindelijk ongrijpbaar blijft.

Ik zie het als mijn verantwoordelijkheid als leraar dat ik de dingen waarover ik vertel geen onrecht doe door te doen alsof ik weet hoe ze zijn – alsof dat überhaupt kan. Ik weet wel heel wat over de betekenissen die mensen aan de dingen geven, en over de sociaal-culturele praktijken die zijn ontstaan in de manieren waarop mensen met de dingen en met elkaar omgaan. Daarover kan ik de kinderen vertellen, ik kan ze met hen onderzoeken en er met hen over van gedachten wisselen. Maar doen alsof vaststaat hoe de dingen precies zijn, is onrecht doen aan de dingen en de kinderen onzin verkopen. De kunst is dus het zekere weten te voorkomen (zie ook Van Tongeren, 2012).

Zo wil ik kinderen leren zorgvuldig om te gaan met hun woorden en hun gedachten en de gedachten van anderen kritisch te beluisteren en te onderzoeken, met aandacht voor de dingen de wereld tegemoet te treden, en met ontzag voor hun onbeheersbaarheid en kwetsbaarheid, voor de onmogelijkheid ze als vlinders vast te spelden zonder dat ze hun essentie verliezen. Ik leer hun te weten dat ze niets weten, dat wij mensen slechts

interpretaties van de werkelijkheid met elkaar kunnen uitwisselen op zoek naar betekenissen die we met elkaar kunnen delen om er samen de wereld mee verder te zetten.

Ook aannames over kinderen probeer ik te vermijden. Ik weet niet hoe het komt dat een kind een toets niet goed heeft gemaakt, ik weet niet waarom het zich niet aan de gemaakte afspraken houdt of wat maakt dat het niet voldoet aan mijn verwachtingen. Dat kan ik onderzoeken, ik kan gegevens verzamelen, analyseren en interpreteren, ik kan het gedrag observeren en het kind bevragen, maar ik blijf altijd terughoudend met te denken dat ik weet wat er aan de hand is, en tracht altijd de bescheidenheid te bewaren.

Ik beschouw het als mijn verantwoordelijkheid zorgvuldig om te gaan met toetsresultaten, steeds alert te blijven op de herkomst van de cijfers en voorzichtig te zijn met de consequenties die ik en anderen aan cijfers, grafieken en ranglijsten verbinden. Bij het beoordelen van dagelijks werk en toetsresultaten probeer ik steeds te luisteren naar mijn eigen oordeel over wat hier en nu nodig is, ook al sturen protocollen en procedures me een andere richting in. Ik blijf er ook over in gesprek met collega's. Het protocol zegt dit, mijn innerlijk kompas zegt iets anders, en wat zeg jij ervan? Zo wil ik steeds voorkomen dat het systeem zich sluit boven de hoofden van de kinderen, steeds een open blik houden. Ik houd het altijd voor mogelijk dat ik het bij het verkeerde eind heb.

En toch – en dat maakt het onderwijs tot evenwichtskunst – moet ik steeds besluitvaardig zijn. Ik kan niet almaar met filosofische distantie erbuiten blijven, de dingen in ogenschouw nemen en erover blijven nadenken. Ik móet handelen, keer op keer, en in dat handelen toch steeds de onzekerheid uithouden, beletten dat de geslotenheid van een systeem de overhand krijgt, weerstand bieden aan de schijnzekerheid van protocollen en grafieken en de kwetsbaarheid koesteren (Kelchtermans, 2008, 2012).

Verwijlen in het ongewisse noemde Cornelis Verhoeven dat. Dat spanningsveld bewaren, tussen open blijven staan en toch besluitvaardig zijn, dat beschouw ik als mijn verantwoordelijkheid als leraar.

Dat ik moet oordelen en beslissen in het voortdurende besef dat voor elk oordeel dat ik vel en elke beslissing die ik neem geen zekere grond is (Bauman, 2009). Ik kan me informeren door tests af te nemen en onderwijskundig onderzoek te lezen, maar er is geen enkel geldig bewijs aan te voeren dat aantoon wat hier en nu de juiste beslissing is, op dit moment, in deze situatie, in de interactie tussen mij en dit kind, en er is geen protocol dat mij van mijn verantwoordelijkheid kan ontheffen. Ik kan een collega om raad vragen, maar uiteindelijk ligt de verantwoordelijkheid voor mijn keuzes bij mij. En heel vaak zal ik in de klas een beslissing moeten nemen nog voordat ik een collega überhaupt om raad kan vragen.

Om die verantwoordelijkheid te kunnen dragen, en steeds opnieuw de wijsheid te vinden die nodig is om te kunnen oordelen, moet ik met al mijn zintuigen, mijn verstand en mijn gevoel openstaan voor de koers die mijn innerlijk kompas me aangeeft (Kessels, 2006).

### Taal voor onderwijs

Aristoteles noemt dat innerlijk kompas *phronèsis*, praktische wijsheid, de wijsheid die je nodig hebt om te kunnen beoordelen wat nodig is in een gegeven situatie, wat je te doen staat in de interactie met anderen, wat goed is om te doen.

Onderwijs behoort tot het domein van het handelen. Handelen heeft te maken met die aspecten van de werkelijkheid die zich kenmerken door veranderlijkheid: het handelen vindt steeds plaats in andere situaties, waarin je steeds opnieuw moet beoordelen wat er nodig is. Zoals Aristoteles schrijft: ‘De hele discussie over hoe men moet handelen blijft noodgedwongen beperkt tot een schets en kan geen mathematische nauwkeurigheid bereiken. [...] Op het gebied van het handelen staat niets vast en is niets onveranderlijk.’

Aristoteles onderscheidt twee soorten handelen: *poièsis* en *praxis*. *Poièsis* is het domein van het maken, het produceren van dingen, en wat je daarbij nodig hebt is *technè*: kennis met betrekking tot materialen, toepassingen en effectiviteit. *Praxis* is het domein van het doen, het heeft te maken met de sociale omgang met andere mensen.

In de omgang met andere mensen – en het meest fundamentele kenmerk van het leraarschap dat alle andere mede bepaalt is het relationele (Kelchtermans, 2012) – gaat het niet om de productie van deugdelijke dingen, maar om de gerichtheid op *eudaimonia*, het goede leven, ook wel vertaald als *human flourishing*, menselijk floreren. Daarvoor is het niet genoeg om bepaalde regels toe te passen, daarvoor moet je niet alleen het goede doen, maar ook iemand zijn, iemand die deugt. Daarvoor heb je een ander soort oordeelsvermogen nodig, dat Aristoteles *phronèsis* noemt, praktische wijsheid. Gert Biesta (2011) noemt het ‘de virtuositeit van de leraar’, met daarin verweven de connotatie met ‘virtue’ (verwijzend naar de deugdeethiek van Aristoteles) en de connotatie met meesterschap zoals in de muziek.

Wat Aristoteles zegt over *praxis* en *phronèsis* draagt woorden aan die goed passen bij de doorleefde ervaring van leraren in de onderwijspraktijk. Die woorden doen recht aan de ervaring dat je steeds moet oordelen zonder veel bedenktijd, terwijl je toch steeds streeft naar rechtvaardigheid, en er is ruimte voor al die aspecten die in de technische taal van het onderwijsbeleid buiten beeld blijven. Het is een taal die niet vraagt naar wat werkt, maar naar wat deugt (Biesta 2007, 2009). Deze taal doet een beroep op ons om de vraag te beantwoorden welk doel ons met het onderwijs voor ogen staat. Als het doel dat we nastreven ‘een goed leven’ is, of ‘menselijke bloei’, hoe ziet dat er dan uit, en wat kunnen we doen om die te bevorderen?

Biesta (2011) beschrijft leraren die, na vijf jaar voor de klas, een onderzoeksproject ontwikkelen ter verbetering van hun onderwijspraktijk. Wanneer hij hen na afloop vraagt naar de wenselijkheid van de veranderingen die zij hebben nagestreefd, kunnen zij geen andere taal vinden dan de taal van het onderwijsbeleid. Ze beschikken niet over een eigen taal waarin zij zich zouden kunnen uitspreken over het doel dat hun met hun onder-

wijs voor ogen staat en de hoogste waarden die de koers van hun verbetertraject hebben bepaald.

Leraren hebben nood aan een eigen taal om met elkaar en met anderen over onderwijs te spreken, een taal die aansluit bij de werkelijkheid waarin zij handelen.

Het behoort tot de verantwoordelijkheid van leraren om tegenover de taal van beleidsmakers, adviseurs, managers en politici een eigen onderwijsdiscours te plaatsen waarin gedacht en gesproken kan worden over de dingen waarover naar onze overtuiging in het onderwijs gesproken moet worden. Het is aan ons, leraren, een eigen taal te ontwikkelen die recht doet aan de werkelijkheid van het onderwijs. Zolang wij als leraren een dergelijke taal niet spreken, en ons behelpen met geleende beleidstaal, leveren we ons bij voorbaat uit aan een wereldbeeld dat ons niet past. Zolang we niet over een eigen taal beschikken, zijn we onvoldoende weerbaar tegen de druk die van buitenaf op het onderwijs wordt uitgeoefend. Het is onze verantwoordelijkheid te weten waar we voor staan, dat met argumenten te onderbouwen en in passende bewoordingen toe te lichten, door onderzoek geïnformeerd en in overeenstemming met de waarden die wij hoogachten. En wie zover nog niet is, mag zich geroepen voelen daar heel hard aan te gaan werken.

Zolang scholen niet in staat zijn in eigen huis het gesprek over goed onderwijs te voeren, kan de overheid de ruimte opeisen die we daarmee openlaten. Zolang wij daarin onze verantwoordelijkheid niet nemen, hijgt de verantwoordingsplicht met zijn wezensvreemde criteria ons in de nek, en doen externe adviseurs hun voordeel met onze zelfgekozen onmondigheid.

Verantwoordelijkheid nemen betekent dat je jezelf steeds opnieuw afvraagt welk doel, welk ideaal je nastreeft met je onderwijs en dat je expliciet maakt wat je voor ogen staat met de dingen die je hier en nu doet. Wat vertellen de beslissingen die je neemt je over wat voor jou het allerbelangrijkste is, wat volgens jou de kern is van het onderwijs? Om te kunnen beoordelen wat je hier en nu in deze unieke gegeven situatie te doen staat, heb je een beeld nodig van wat je voor ogen staat. Wat is voor jou goed onderwijs, wat maakt daarvan voor jou het wezen uit? Als je kinderen opleidt tot volwassenheid, welk doel wil je daar dan mee bereiken? Wanneer komt een mens tot bloei en wat kun jij daaraan bijdragen?

En dat doe je niet alleen, maar samen met anderen. Verantwoordelijkheid nemen betekent ook dat je het gesprek voert met elkaar, samen een gemeenschappelijke taal ontwikkelt, elkaar kritisch beluistert op nog nader te onderzoeken aannames, elkaar behoedt voor het zekere weten, en samen het onderwijs redt van de controleurs (de Ruyter en Kole, 2010; Hargreaves en Fullan, 2012). Het onderwijs vraagt dat van ons, en het is onze morele opdracht daaraan te beantwoorden. Responsibility is ook *the ability to respond*, het vermogen gehoor te geven aan het beroep dat het onderwijs op ons doet.

## Controle

In de taal van de overheid en het onderwijsbeleid lijkt men het onderwijs op te vatten als behorend tot het domein van *poiësis*, het maken van dingen. Zij lijken het onderwijs te zien als een soort productieproces dat van begin tot eind gecontroleerd en beheerst kan worden. Doel van het productieproces is het afleveren van gekwalificeerde deelnemers aan de economie. De door de overheid vereiste competenties, ook wel *skills* genoemd, sluiten naadloos aan op de instrumentele, technische vaardigheid van de leraar die daarbij hoort (Carr, 2005). Zolang de leraar als plichtsgetrouw uitvoerder van overheidsbeleid de voorgeschreven protocollen naleeft en de juiste technieken toepast, kan er niets misgaan – dan staat de uitkomst vast.

Het onbeheersbare is in deze taal volledig uitgebannen. Alles lijkt berekenbaar, toetsbaar, meetbaar en controleerbaar. Nergens lijkt enig besef door te schemeren van het geweld en het onrecht dat kinderen, leraren en het onderwijs hiermee wordt gedaan. Wat niet meetbaar is, bestaat niet, en waar geen taal voor is, dat heeft geen realiteit.

Als ik me als leraar voortdurend laat afleiden door de eisen die externe controleurs aan mijn onderwijspraktijk stellen, lukt het me niet open te staan voor wat mijn innerlijk kompas me ingeeft. Dan lukt het me niet me te houden aan mijn leefregel: het zekere weten te voorkomen.

De controleurs van de overheid pretenderen wel degelijk over zekere kennis te beschikken van in elke situatie gelijkelijk toepasbare, *evidence-based* technieken met gegarandeerde effectiviteit, en ze verlangen van mij dat ik die toepas. Anders ben ik niet competent, werk ik niet opbrengstgericht en kan mijn school wel fluiten naar het predicaat 'excellent'.

Misschien is het onvermijdelijk dat een overheid die tot taak heeft toezicht te houden op een behoorlijke uitvoering van het onderwijs in alle sectoren, een generaliserend systeem ontwikkelt waarin geen ruimte is voor de nuances en de uniciteit van menselijke relaties.

Dat hoeft niet direct een probleem te zijn, zolang we met elkaar beseffen dat elk systeem naar de aard der zaak onrechtvaardig is, en dat we met die onvermijdelijke onrechtvaardigheid wijs en rechtvaardig moeten omgaan, in het voortdurende besef van het geweld dat het systeem de werkelijkheid aandoet. Het hoeft geen probleem te zijn, zolang er een stevig tegengeluid klinkt, dat het evenwicht herstelt en ons behoedt voor geslotenheid.

Misschien ligt hier ook een antwoord op de vraag naar de spanning tussen overheidscontrole en de oproep vanuit diezelfde overheid aan leraren om hun professionele ruimte in te nemen. Is het denkbaar dat de overheid die tegenstem van leraren wil en dat ze ook zelf inziet dat ze die nodig heeft?

Hoe het ook zij, het behoort tot onze verantwoordelijkheid als leraren dat we ons tegen het doorgeslagen technisch geweld van het controlesysteem teweer stellen, want we willen ons werk goed doen, en we willen recht doen aan de kinderen en aan onze on-

derwijspedagogische taak. Om dat te kunnen doen, hebben we een krachtige stem nodig en een eigen taal die we delen met onze collega's, collega's die zowel individueel als met elkaar hun stem laten horen, om op te komen voor het unieke en het onbeheersbare.

Want zoals Gert Biesta zegt in zijn toelichting op het *Manifesto for Education* dat hij met Carl Anders Säfström schreef: 'The educational interest [is] an interest in something that cannot be pinned down.'

---

*Bovenstaande bijdrage komt uit de bundel 'Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs! (ISBN: 9789461059642)' waarvan de eerste druk verscheen in 2013. Docenten René Kneyber en Jelmer Evers openen daarin de aanval op de Haagse afrekencultuur in het onderwijs. Meer informatie over de bundel is te vinden op: <http://www.beroepseer.nl/nl/publicaties/boeken#hetalternatief>*

Hester IJsseling is filosoof, schooljuffrouw en essayist. Ze blogt op [hesterij.blogspot.nl](http://hesterij.blogspot.nl).