

De ontdekking van de leraar

Prof. dr. Jos. F.M. Letschert

Colofon

© 2007, Pabo Arnhem, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Lay-out

Omslag: Cor van Dijk

Tekst: Betty Bol

Druk

Repro Kapittelweg Nijmegen

Eerder verschenen in de reeks Frank Stöteler lezingen:

Jaar	Door	Titel lezing
2000	Prof. dr. Luc Stevens	De Pabo als pedagogische academie
2001	Prof. dr. Geert ten Dam	Het sociaal competente kind
2002	Prof. dr. Ludo Verhoeven	Effectief taalonderwijs in een rijke leeromgeving, een opdracht voor de Pabo
2003	Prof. dr. Adri Treffers en Drs. Erica de Goeij	Het magische vierkant van reken-wiskundeonderwijs naar menselijke maat
2004	Prof. dr. Johan M.M. van der Sanden	Krachtige leeromgevingen voor leerkrachten (in opleiding)
2005	Prof. dr. Jan Vermunt	Nieuw leren onderwijzen: zelfsturing versus docentsturing van het leren
2006	Prof. dr. Bert van Oers	De nieuwe leraar

Frank Stöteler lezing 2007

Ter gelegenheid van het afscheid van Frank Stöteler als directeur van Pabo Arnhem in maart 2000 is door de nieuwe directie de Frank Stöteler lezing ingesteld. Deze lezing wordt jaarlijks gehouden in de eerste maanden van het nieuwe schooljaar. Het onderwerp is een actueel thema uit het (basis)onderwijs, dat we laten belichten door een wetenschapper.

De achtste lezing is gehouden door prof. dr. Jos F.M. Letschert, bijzonder hoogleraar curriculumstudies Universiteit Twente. Daarnaast is hij als lector innovatie verbonden aan de Hogeschool Edith Stein in Hengelo en hoofd van de afdeling Onderzoek & Advies van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

Betty T.M. van Waesberghe,
directeur Instituut Pabo, locatie Pabo Arnhem

DE ONTDEKKING VAN DE LERAAR

Er is en wordt heel wat afontdekt door mensen. Dingen die nog niet eerder bekend waren, dingen die achteraf helemaal niet bleken te bestaan, of dingen die na hun ontdekking behoorlijk mee of betrekkelijk tegenvielen. Harry Mulisch ontdekte de hemel en repareerde hem al doende, Columbus dacht een zeeweg naar Indië te ontdekken, Edison ontdekte een gloeilamp, waar we nu weer van vinden dat hij dat maar beter niet had moeten doen, alchemisten probeerden het geheim van het maken van goud te ontdekken, en ik, ik schaar me ongegeneerd onder deze uitvinders en gelukzoekers en probeer de leraar te ontdekken. Het gemeenschappelijke bij al dat ontdekken lijkt de hang naar het ongerijmde en het ongewisse, het globaal weten wat men wil, maar het nog niet precies gevonden hebben. Ik denk dat dit mijn drijfveer is: het zoeken naar, het uitvinden van, of het herdefiniëren van de leraar, wiens beeld verloren lijkt te zijn geraakt in het gekrakeel over wat onderwijs moet en vermogen en waarbij het aantal aanspraakmakers op dit onderwerp groter is dan het aantal leraren zelf. Iedereen in dit land weet toch wat een leraar is, wat een leraar zou moeten zijn, moeten doen en moeten laten? In die zin lijken leraren op beroepsvoetballers of politici. Iedereen meent verstand te hebben van hun professe en heeft daar een oordeel over. Terecht? Niet terecht? Je hebt goede voetballers en slechte politici, en omgekeerd, en er zijn talloze criteria die worden aangewend bij de bepaling van de oordelen. Ik beperk me tot de leraar, met name tot de leraar in het funderend onderwijs, en ik neem u graag mee op mijn zoektocht naar wat het beeld bepaalt van een goede leraar. Ik hoop dat we onderweg genoeg argumenten vinden die dit thema rechtvaardigen.

De leraar willen ontdekken veronderstelt dat je vindt dat de leraar 'bedekt' is, verborgen is, niet goed zichtbaar is. Inderdaad, dat is mijn aanname. Ik geloof dat het beeld dat we momenteel hebben van de leraar behoorlijk troebel is. Het is merkwaardig gesteld met het leraarsbeeld. Er zijn perioden geweest, in de aanvangsperiode van het schoolse onderwijs, waarin de leraar vooral de oppasser was van een troep ongedisciplineerde dorpsjeugd. Knoet en plak waren de favoriete media, het onderwijzen zelf een bijbaan. Er was ook een periode, onze ouders, de ouderen onder ons waaronder ikzelf, hebben dat aan den lijve ondervonden, waarin de leraar een gerespecteerd en bovenmatig gewaardeerd lid was van de samenleving, net zoals de dokter dat was, de pastoor, of de notaris. Naar een leraar werd geluisterd, tegen een leraar keek je op.

In oude Chinese culturen en Afrikaanse gemeenschappen waren en zijn leraren uitverkoren persoonlijkheden. Vaak oud, want ouderdom is daar de conditie voor levenservaring en wijsheid. Wijsheid heb je niet, maar verwerf je. Een nieuwe generatie, je toekomst, vertrouw je alleen toe aan de meest wijze en meest ervaren mensen in je gemeenschap. Niet aan een paar sufferds die niet kunnen rekenen.

Op dit moment zijn we tamelijk afgedwaald van deze prepositie en is het beeld van de leraar in onze samenleving niet overwegend positief. Wie wordt er nou leraar? Relatief goed presterende leerlingen in het voortgezet onderwijs die ik spreek, vinden het leraarsberoep niet het meest aantrekkelijke perspectief voor een beroeps carrière. Argumenten zijn:

- de lastigheid van de jeugd. Ze kennen vaak zelf heel precies de voorbeelden van leraren die stuk liepen op lastige leerlingen en op de tegenwerking van ouders;
- de geringere loopbaanmogelijkheden van het leraarschap in vergelijking met een carrière in het bedrijfsleven;
- de sociale status en de maatschappelijke waardering van het beroep;
- het geringere cognitieve appel van de hbo-opleiding ten opzichte van ook in het bereik liggende universitaire studies.

Beelden ontstaan niet vanzelf en ze zijn zeker niet altijd terecht, maar vaak hebben ze wel sporen van waarheid in zich. Mijn aanname is dat het vertroebelde beeld van de leraar in Nederland ontstaan is of versterkt wordt door een aantal factoren, waarvan ik de volgende het meest zwaarwegend acht:

- mankerend onderwijsbeleid met betrekking tot het leraarschap en de opleiding daartoe;
- toenemende maatschappelijke complexiteit en het geringe vermogen of de betrekkelijke bereidheid van de school om daarop te reageren, daar mee om te gaan, of er op te anticiperen;
- verschuivingen in het denken over leren en onderwijzen en het onvoldoende begrijpen van nieuwe theoretische inzichten daarover bij een grote groep van op dit gebied niet theoretisch geschoolde belanghebbenden bij onderwijs;
- onbeholpenheid van de opleiding, die manoeuvreert tussen traditie en trend en daarin soms wat koersloos lijkt;
- de leraar zelf, die teveel en te vaak de eigen handelingsruimte en de eigen verantwoordelijkheid onbenut en ongebruikt laat en die zich daarbij beklaagt over de grenzen van het beroep, in plaats van zich te verheugen over de kansen en uitdagingen ervan.

Bronnen

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.

Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht!* Den Haag.

Grabbe, B. (2003). Dennis: *'Ich bin hier der Schulschreck!' Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Inspectie van het onderwijs. (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Kessels, J. (2008). Blikken vanaf de zijlijn. In: *Wat leraren willen! Over veranderingen van onderwijs van binnenuit*. Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B. (red.). Assen: Van Gorcum.

Kopland, R. (1999). David. In: *Gedichten 1966-1999* (p.281). Amsterdam: Van Oorschot.

Letschert, J. (1998). *Wieden in een geheime tuin. Een studie naar kerndoelen in het Nederlandse basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Letschert, J. (2004). *De kunst van het leerplanontwikkelen*. Enschede: Universiteit Twente.

Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B. (red.). (2008). *Wat leraren willen! Over veranderingen van onderwijs van binnenuit*. Assen: Van Gorcum (in druk).

Letschert-Grabbe, B. (2008). *Ik ben Dennis, de schrik van de school! Omgaan met 'moeilijke leerlingen in het basisonderwijs'*; Assen: Van Gorcum (in druk).

Procesmanagement lerarenopleidingen (1998). *Gemeenschappelijk curriculum pabo*. PML: Den Haag.

Wat verwachten leerlingen van je en wat heb je ze te bieden? In het voorbeeld van Vincent wordt duidelijk dat de jongen eigenlijk alles krijgt wat je normalerwijze zo mag verwachten van het onderwijs waar we vertrouwd mee zijn. Toch is de jongen, ondanks een welwillend respect, teleurgesteld in dat onderwijs en in zijn leraar. Datgene wat de jongen echt verwacht van zijn leraar, uitdaging en bemoediging bij zijn leren, is wat hij niet of onvoldoende krijgt. Niet uit onwelwillendheid van de leraar, maar door een te weinig authentieke en een te stereotype houding van de leraar.

Je zou je leraren wensen die hun eigen sterke persoonlijkheid inzetten in de pedagogische relatie. Een sterke persoonlijkheid is geen gegevenheid, maar je kunt er aan werken. Ik vind persoonlijkheid een basale conditie voor het leraarschap en het helpen ontdekken en ontwikkelen ervan zie ik als een opgave voor de lerarenopleiding. In Duitsland hanteren ze het woord 'Ausbilden' voor het opleiden van leraren. Een evocatief en doeltreffend woord dat je in het Nederlands uitstekend zou kunnen vertalen als 'uitbeelden'. Rutger Kopland (1999) citeert in zijn gedicht 'David' de beeldhouwer Michelangelo die zegt: 'Beelden werden niet gemaakt, ze moesten 'worden bevrijd uit het marmer', alsof ze er al waren, altijd al.'

Lerarenopleiders zijn in die zin beeldhouwers, ontdekkingsreizigers in marmer, op zoek naar de oorspronkelijkheid van hun studenten. Voor zo'n ontdekkingsstocht is de moed nodig om verder te kijken dan de eigen neus of het gebaande pad lang is, net als Columbus dat deed. Je hebt er de verbeeldingskracht voor nodig van Mulisch, om het onzichtbare te willen zien, de competentie van Edison om licht te laten schijnen waar het nu nog donker is en ook het optimisme en geduld van de alchemisten.

Uiteindelijk natuurlijk heb je leraren nodig die zich willen laten 'ont-dekken', die ruimte nodig hebben en aankunnen, in plaats van veilig opgeborgen te blijven in de besloten schijnzekerheid van hun eigen steen.

Ik ga op elk van deze vijf factoren in, maar het meest uitvoerig op de factor 'leraar'. Tenslotte is het vinden van de leraar het doel van onze zoektocht, maar we zullen de leraar niet kunnen ontdekken zonder zicht te hebben op de 'bedekkende' context van de andere factoren.

Onderwijsbeleid

Onderwijsbeleid met betrekking tot het leraarschap en de opleiding daarvoor kenmerkt zich in Nederland door bezorgdheid over de kwantiteit en de kwaliteit van leraren, over de maatschappelijke status van leraren en door incidentenbeleid bij calamiteiten die zich voordoen. Met enige regelmaat terugkerende zorg en calamiteiten zijn de confrontaties met dreigende en feitelijke lerarentekorten. Er worden dan 'coole' campagnes geïnitieerd die het leraarsberoep bij leerlingen in het voortgezet onderwijs aantrekkelijker moeten maken. Er wordt veel geïnvesteerd in de campagnes, maar minder in het product zelf. Campagnes zonder een potentieel aantrekkelijk product vallen evenwel snel door de mand en bewerken het tegendeel, weet elke reclamevakman.

Een ander voorbeeld van incidentenbeleid betreft de gerichtheid op kwantiteit ten koste van kwaliteit, zich uitend in een vereenvoudigde instroom. Klassenassistenten uit het mbo kunnen formeel relatief gemakkelijk overstappen naar de hbo-opleiding, maar feitelijk is het een ander verhaal en lopen juist veel van deze mbo-studenten tegen de barrières van hun mogelijkheden op in het hbo. Zo ook de zij-instromers, een soort uitvinding om de gaten in de haperende toestroom te dichten, maar in zijn uitwerking een lapmiddel. Het gelegenheidsmotief dat gebruikt wordt om het goed te praten is dat instromers vanuit andere beroepstakken, bijvoorbeeld het bedrijfsleven, met hun specifieke kijk, kennis en ervaringen een opwaartse push en een nieuwe dynamiek kunnen geven aan de kwaliteit van het onderwijs. Dat zal zo zijn, maar het lange termijn effect is dat de lerarenopleiding een nieuwe deuk oploopt door het niet echt serieus nemen van het initiële curriculum en de duur daarvan. Je kunt blijkbaar ook op heel andere manieren de bevoegdheid verwerven.

Nog een voorbeeld van calamiteitenbeleid met betrekking tot het leraarschap en de opleiding, let wel, ik voer het hier constaterend op en niet kwalificerend, is de reactie op de gepolariseerde aandacht voor reken- en taalachterstanden van pabostudenten. Het gaat om achterstanden die ontstaan zijn in het voorafgaande basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs, maar die vooral in de media als een exclusief pabo-

probleem zijn geëtaleerd en daarmee bijdragen aan het negatieve imago van het leraarsberoep en de opleiding daarvoor. Naar aanleiding van deze calamiteit is er door de overheid een Expertgroep ingesteld die doorlopende leerlijnen moet ontwikkelen voor de hele kolom van basisonderwijs tot de instroom in het hoger onderwijs. De vraag is of de op kwaliteitsverhoging gerichte oplossingen die ongetwijfeld door deze Expertgroep zullen worden aangedragen, ook daadwerkelijk gaan leiden tot structurele beleidsconsequenties.

Eerdere enthousiaste beleidsinitiatieven, zoals de ontwikkeling van een gemeenschappelijk curriculum voor de pabo onder aanvoering van het Procesmanagement lerarenopleidingen (1998) stierven in schoonheid.

Overigens lijkt het dat er op dit moment door de huidige minister en staatssecretarissen een serieuze poging gedaan gaat worden om het imago van leraren en het lerarenbeleid structureel aan te pakken. De adviezen van de Commissie Leraren, opgesteld onder leiding van SER-voorzitter Rinnooy Kan, over de aanpak van het lerarentekort, de positie van de leraar en de kwaliteit van de leraar, lijken de beleidsagenda van de bewindslieden in deze regeerperiode te gaan domineren. Je kunt spreken van een constructief, remediërend en structureel voornemen en in die zin ook van een trendbreuk ten opzichte van voorgaand onderwijsbeleid dat ik met betrekking tot het leraarschap vooral als mankerend typeer. Dit voor het leraarschap verheugende actuele gegeven brengt mij in een lastig parket. Nog maar net gestart met mijn zoektocht naar de leraar, lijkt meneer Rinnooy Kan hem al gevonden te hebben. Zal ik het kort houden en meneer Rinnooy Kan het 'Eureka' gunnen?

Ik vind het advies 'LeerKracht' (Commissie Leraren, 2007) een uitstekend advies, prima in de analyse en krachtig in de aanbevelingen. De kern van het advies heeft betrekking op de condities van het leraarschap, waaronder een academische upgradering en een navenante beloningsstructuur. Ik onderschrijf de wenselijkheid van de vervulling van deze condities maar onderken tegelijk dat zelfs met een vervulling ervan het beeld van de leraar nog niet compleet en inhoudelijk getypeerd is. Dat was ook niet de opdracht van deze commissie die aanbevelingen doet voor de korte en voor de lange termijn. Interessant vind ik overigens de door de commissie als 'crisismaatregel' voor de korte termijn getypeerde suggestie om leraren basisonderwijs te stimuleren om de overstap te maken naar het voortgezet onderwijs.

Ik zou ook niet steeds weer zo'n nieuw blad geven. Dan heb je het af, dat rekenen. Dan krijg je gelijk weer een nieuw blad. Ook als je het snel hebt gedaan en goed. Dan is er niet meer zoveel tijd. Dan krijg je toch weer een nieuw blad. Hij zou dan toch ook kunnen zeggen: ga maar even iets zelf doen. Iets wat je leuk vindt. Je hebt het rekenen goed gedaan. Maar dat gebeurt nooit.

Wat kunnen we leren van Vincent?

Vincent is een slimme leerling. Zeker voor zijn leeftijd. Hij is in staat om te reflecteren op het onderwijsproces, op zijn eigen gedrag en op dat van zijn leraar. Hij is loyaal naar zijn leraar, zoals kinderen dat meestal zijn. Tenzij leraren het echt bont maken. Vincent is niet steeds geïnteresseerd in het onderwijs. Hij maakt grote delen mee vanuit die loyaliteit. Soms verveelt hij zich echt, of vindt hij de aangeboden leerstof niet interessant. Op zo'n moment gaat hij andere dingen doen. Soms stoort hij. De leraar vindt hem van tijd tot tijd lastig. Vincent wordt blijkbaar onvoldoende uitgedaagd door het onderwijs om voortdurend gemotiveerd mee te doen. Hij is geïnteresseerd in andere dingen, auto's bijvoorbeeld, maar daar wordt niets mee gedaan in de klas. Onderwerpen die kinderen interessant vinden om te leren komen in het onderwijs sporadisch aan bod. Waarom is dat eigenlijk zo?

Vincent ondervindt onvoldoende waardering voor zijn inspanningen. Obligate stempels wijst hij af als niet echte beloningen voor zijn inspanningen. Hij verwacht dat zijn inspanningen herkend worden, gewaardeerd worden en serieus worden genomen. Je kunt Vincent geen moeilijke leerling noemen, al is zijn leraar het daar niet altijd mee eens. Vincent is een leerling die behoefte heeft aan uitdaging. Hij is bereid te doen wat van hem wordt verlangd, maar hij verwacht van onderwijs meer dan dat.

Vincent merkt de spanningen bij zijn leraar. Hij beschrijft haarscherp de soms wat verkrampde houding. Hij verwacht van zijn leraar een wat lossere houding. Wat meer ontspanning. Voor de leraar is het waarschijnlijk juist een poging om geïnteresseerd over te komen. Blijkbaar komen die intentie en die verwachting niet bij elkaar. Goed om te weten toch?

Tenslotte

Wat is er nodig om de leraar in staat te stellen zichzelf te ontdekken? Ik denk: op de eerste plaats moed, moed om naar jezelf te kijken, bijvoorbeeld door de ogen van je leerlingen.

Ik weet alles over auto's. Ja, de merken en de soorten en zo. En of ze goed zijn en hoe hard ze kunnen. Wij hebben een Volvo. Die zijn wel goed hoor. Daar heb je nooit wat mee. Nee, over auto's gaat het nooit bij ons op school. We doen andere dingen. Veel rekenen en zo. We krijgen van die bladen. Daar staan opgaven op. Die moet je dan doen. Er staat ook bij wanneer je dat moet doen. Het zijn weekopdrachten. Elke dag moet je een stuk doen. Dan lever je het in. Meneer kijkt het dan na. Dan krijg je het terug en dan krijg je een nieuwe. Als je het goed hebt gedaan.

Soms staat er een stempel op. Dat vind ik een beetje raar. Pas had ik bijna alles goed. Ik had maar één foutje. Nou ja, eigenlijk was het niet eens een foutje. Ik moest van een giraffe op het blad de nek en de poten en de rug en zo nameten. Dat moest in millimeters en in centimeters. Daarna moest ik sommige dingen bij elkaar optellen. Toen heb ik me vergist. Nou ja, ik had alles wel goed opgeteld. Maar boven op het blad stonden allemaal maten met centimeters en toen heb ik per ongeluk centimeters ingevuld terwijl het millimeters moesten zijn. Toen kreeg ik een stempel van een smiley met zo'n recht streepmondje. Dat betekent: niet zo goed. Dat vond ik echt stom. Je hoeft toch niet gelijk zo'n gezicht te trekken, alleen wanneer je een klein foutje maakt. Meneer kan natuurlijk best weten dat ik ook wel wist hoe het moest. Het was ook niet echt fout. Het was gewoon een vergissing. Het uitrekenen had ik wel goed gedaan. Als ik leraar was geweest had ik dat wel geweten en had ik het alleen verbeterd. Op mijn nieuwe blad had ik alles wel goed. Toen kreeg ik een stempel van een dino met super! Nou ja, dat vind ik niet echt goed. Daar had hij toch bijvoorbeeld zelf toch minstens mijn naam bij kunnen schrijven. Goed gedaan Vincent! Nu is het alleen maar die stempel. Dan weet je niet of meneer het ook echt goed vindt. Ik heb er echt moeite voor gedaan. Ik vind het niet een echte beloning.

Ja, meneer geeft wel goed les. Hij is echt goed. Dat vinden we allemaal wel. Hij mag me ook wel. Dat merk ik wel. Of ik ook zo les zou geven als ik meneer was? Nee, niet altijd. Hij zit soms zo voorover. Dan kijkt hij ons zo aan. Dan wordt zijn hoofd een beetje rood. Dan word ik altijd een beetje zenuwachtig. Dan zegt hij steeds: ja, ja, als ik wat vertel. Dan komt zijn hoofd steeds meer naar voren. Dan lijkt het wel of hij ook erg zenuwachtig is. Ik zou dat meer losjes doen. Wat vragen. Dan moeten de kinderen het beantwoorden. Ik zou niet zo zenuwachtig zijn. Nou ja, dat is hij geloof ik ook niet. Maar het ziet er zo uit. Dat zou ik niet doen.

Ik vind de suggestie interessant, niet zoals bedoeld door de Commissie Leraren als crisismaatregel, maar als principieel gegeven. In mijn oratie bij de aanvaarding van mijn leeropdracht in Twente heb ik onder meer een pleidooi gevoerd voor een ongedeelde lerarenopleiding voor het gehele funderend onderwijs (Letschert, 2004). Ik reken daar de periode onder van de voor-schoolse educatie tot en met de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Mijn argumenten waren vooral gericht op de wenselijkheid van een gemeenschappelijke 'pedagogische ruggengraat' van zo'n opleiding en op de mogelijkheden van loopbaanvariatie om bij leraren de spirit in het beroep te houden. Maar dit terzijde. Het perspectief van het ont-dekken van de leraar lokt en lonkt wat mij betreft nog steeds en voert mij naar de tweede factor die naar mijn inzicht bijdraagt aan het vertroebelde leraarsbeeld.

Maatschappelijke complexiteit

Het beeld van de leraar en de waardering voor het leraarsberoep worden zeer bepaald door de complexiteit van de omgeving waarin de leraar opereert en de door die gecompliceerdheid niet altijd consistente verwachtingen die deze omgeving stelt aan het functioneren van de leraar. De ingewikkeldheid van de omgeving is een gevolg van tal van elkaar versterkende factoren en speelt zich af in het spanningsveld tussen sociaal-culturele en cognitief-instrumentele verwachtingen die aan onderwijs worden gesteld. Ik geef een paar voorbeelden met betrekking tot dat spanningsveld.

In vergelijking met decennia terug is er sprake van een toegenomen culturele, levensbeschouwelijke, ethische en etnische diversiteit in de samenleving. Er is minder dan vroeger sprake van een gedeelde westerse cultuur en een gedeelde waarden- en normenbeleving. Door processen van secularisatie speelt de christelijke kerk in dit opzicht een gaandeweg minder sterke bindende rol als vroeger. Dat betekent dat ouders teruggeworpen zijn op zichzelf in onder meer opvoedingskwesaties. Ze moeten hun eigen opvoedingswaarden en opvoedingsnormen definiëren. Voor veel ouders is dat niet eenvoudig en veel ouders slagen er dan ook niet in. Dat wordt niet alleen zichtbaar in het succes van 'edu-tainment' op de televisie, maar ook in de dagelijkse realiteit van een aanzienlijke ouder- en opvoedersgroep waarin geworsteld wordt met het consequent zijn in de opvoeding. Dat geldt niet uitsluitend voor minder geprivilegieerde opvoeders in de samenleving. Naast de groep aan het lot overgelaten kinderen en de groep verwaarloosde kinderen, is er in de huidige onderhandelingsgeneratie ook een grote groep verwende kinderen ontstaan, die lastig te motiveren is, nog nauwelijks is uit te dagen en die grote gedragsproblemen vertoont.

Ouders, vaak met een druk bestaan en een volle agenda, geven in de onderhandelingsprocessen met hun kinderen, die intuïtief aanvoelen en vaak ook heel precies weten wat de zwakke plekken zijn van hun ouders, veel toe. Vervolgens worden ze, net als leraren die deze kinderen in hun groep krijgen, geconfronteerd met de consequenties van hun gedrag. Lang niet altijd trekken ouders bij het zoeken naar oplossingen, daarbij één lijn met leraren. Integendeel. Vaak leggen ze de oorzaak van de problemen met hun kinderen juist bij de school en de leraren.

Tegelijkertijd zien we dat de morele en normerende invloed van andere culturele en religieuze entiteiten in de samenleving nog wel intact is, of lijkt. In de westerse samenleving wordt de morele en normerende invloed van bijvoorbeeld de Islam door het gesecculariseerde deel van de samenleving vaak als bedreigend ervaren, en wel op grond van verschillende overwegingen:

- de numerieke groei van aanhangers van de Islam in Nederland en de daarmee gepaard gaande angst voor sociaal-culturele en politieke overheersing;
- het via media kennis nemen van op fundamentalisme gebaseerde excessen, zoals ontvoeringen en aanslagen, die zowel een fysieke bedreiging vormen ten aanzien van de veiligheid van individuele personen en het voortbestaan van de samenleving, als ook een mentale bedreiging vormen voor de existentiële waarde van de tolerantie die zo kenmerkend is (of was) voor Nederland en voor Nederlanders;
- de confrontatie met het gebrek aan eigen gedeelde waarden en normen, of het afnemen van een gedeelde cultuur, en het daarmee gepaard gaande gevoel van met lege handen tegenover gevulde handen te staan.

In het Nederlandse basisonderwijs is in 1985 het leergebied 'geestelijke stromingen' ingevoerd vanuit de gedachte dat het kennen van elkaars belangrijke levensvragen, de kern van het gedachtegoed, de grote ideeën, de gebruiken en feesten, zou bijdragen aan begrip en tolerantie. Onderwijzen in de kenmerken en leidmotieven van geestelijke stromingen werd daarmee een structurele taakuitbreiding van leraren. Ondertussen zien we dat er naast deze religieus georiënteerde opgave, op het morele en ethische vlak weer een taakuitbreiding is ontstaan. Op dit moment wordt van leraren ook verwacht dat ze leerlingen voorbereiden op algemeen goed burgerschap. Dat wil zeggen: dat ze aandacht besteden aan de ontwikkeling van een gedeeld waarden- en normenbesef in de context van de multiculturele omgeving waarin leerlingen opgroeien.

Het past niet zo goed in het beeld dat ze vaak zelf hebben van hun beroep, maar in elk geval niet in het beeld van de samenleving, dat kinderen naar leraren moeten luisteren, in plaats van leraren naar kinderen. Wanneer je bovendien datgene wat je leerlingen zeggen en vinden serieus neemt, kan dat ingrijpende consequenties hebben voor je eigen gedrag. Kinderen kunnen je precies vertellen wat zij wensen ten aanzien van hun onderwijs. Ze kennen exact de sterke en zwakkere kanten van hun leraren. Ze zijn de informatiebron bij uitstek om aan de weet te komen hoe onderwijs beter, plezieriger en effectiever kan worden. Kinderen stellen het ook op prijs wanneer er naar hen geluisterd wordt. Het betekent dat wat ze doen of zeggen gewaardeerd wordt, dat het van belang is. Luisteren betekent betekenis verlenen aan wat kinderen doen. Ik gun elke leraar goede gesprekken met zijn of haar leerlingen. Het zijn ontdekkingstochten over je eigen handelen. Ik schets u graag het beeld van een leerling over zijn leraar om bovenstaande te illustreren. Het komt uit het boek 'Wat leraren willen!' dat begin 2008 verschijnt bij uitgeverij Van Gorcum en waarin u meer van dergelijke spiegels kunt aantreffen. Het gaat over Vincent, een leerling uit groep 4. Hij reflecteert op het onderwijs dat hij krijgt en over zijn leraar.

'Soms is het ook een beetje saai!'

Vincent is een leerling in groep 4. Hij kan redelijk goed meekomen met de groep. Hij houdt er van om af en toe de boel een beetje op stelten te zetten. Soms verveelt hij zich. In het gesprek gaf hij aan dat hij de leerstof niet altijd uitdagend vindt. Hij doet mee omdat het van hem wordt verwacht, niet omdat alles hem steeds bovenmatig interesseert.

Ik vind mijn meneer klasse. Hij is altijd vrolijk, maakt grapjes. Hij doet veel moeite voor ons. Ja, we hebben een leuke meneer. Ik ben blij dat ik bij hem in de klas zit. Hij kan goed lesgeven.

Ja, ik geloof wel dat de meeste kinderen dat ook vinden. Iedereen vindt het wel een leuke meneer. Hij vertelt ook verhalen. Dat kan hij goed. Dan luisteren we altijd goed.

We luisteren niet altijd goed. Wel bij die verhalen. Soms is het ook een beetje saai. Dan denk je wel eens aan iets anders. Nee, ik vind niet alles leuk wat we doen op school.

Meestal doe ik het dan omdat meneer het wil. Ik doe het eigenlijk voor hem. Niet omdat ik het nou echt weten wil. Ik vind het o.k.

Zowel de individuele ontwikkeling van elke leerling is de opgave, als de bijdrage van onderwijs aan belangrijke sociaal-maatschappelijke doelen zoals goed burgerschap, sociale cohesie, de duurzame ontwikkeling van de samenleving en de overdracht van cultureel erfgoed. De ruimte voor leraren is afgebakend door het geheel van individuele, maatschappelijke en culturele verwachtingen en doelen. Voor een deel zijn deze verwachtingen en doelen een – overigens niet altijd expliciet gedefinieerd – gemeengoed, (zoals bepaalde onomstreden leerinhouden, belangrijke gedeelde waarden en overtuigingen), voor een deel zijn ze gevalideerd en gelegitimeerd (zoals exameneisen, kerndoelen, een culturele canon, e.d.).

Eigenaarschap van leraren in die zin begrepen is het resultaat van de verbintenis en de daarbij optredende spanning tussen de motivatie van leraren, de competentie van leraren, de handelingsruimte waarin zij acteren en hoe zij die ruimte uiteindelijk benutten. Eigenaarschap en ruimte is een voorwaarde voor gemotiveerd handelen. Eigenaarschap en ruimte is voorwaardelijk voor het goed functioneren in tal van beroepen. Het geldt voor de Wegenwacht, voor de huismeester en voor de pizzakoerier. Zolang de regelruimte intact is, loopt het werk naar behoren. Het gaat mis als de centrale voor je regelt dat je een computer in je auto moet hebben die bijhoudt waar en wanneer je ergens bent en die gaat piepen als je niet volgens voorschrift van a naar b gaat. De Wegenwacht komt te laat, want het is zijn zorg niet meer. Van de pizzakoerier gaan de scootertjes stuk en de huismeester houdt zich ineens aan zijn pauzes, ook als er een calamiteit is. Naarmate je minder hebt in te brengen neem je sneller affectief afscheid (Kessels, 2008).

Eigenaarschap veronderstelt 'het niet uit de weg gaan van verantwoordelijkheden'. Het veronderstelt dat je jezelf serieus neemt en niet bij elke tegenwind, of bij alles wat je niet bevalt, de oorzaak of schuld buiten jezelf zoekt of legt. Het veronderstelt dat je je bewust bent van de ruimte die je hebt en dat je die ruimte vervolgens ook benut. Het 'ont-dekken' van de leraar is in mijn optiek dus meer een zaak van leraren zelf dan iets van anderen. Leer kijken naar jezelf, je eigen mogelijkheden zien en benutten, je inspiratie inzetten, je drijfveren overeind houden en ontdoe je van alles wat dat bedekt. Een van de meest attractieve en effectieve hulpbronnen voor het ontdekken van jezelf is de spiegel die je leerlingen je voorhouden. Niet alle leraren zijn het gewoon om in die spiegel te kijken. Mijn advies is: doen! Je merkt dan hoe sterk leerlingen zijn in het reflecteren, als je ze daartoe de kans geeft. Dat te accepteren is voor leraren niet altijd heel gemakkelijk.

Tegelijk wordt van leraren verwacht dat hun op tolerantie en wederzijds begrip gerichte onderwijsactiviteiten niet leiden tot een teloorgang van de Nederlandse culturele identiteit. Leraren worden verondersteld te bemiddelen bij de overdracht van cultureel erfgoed, zoals dat in Nederland, net als in een aantal andere landen overigens, is vastgelegd in de vorm van een culturele canon. Van leraren wordt als het ware een spagaat verwacht, multiculturele bewustwording aan de ene kant en monoculturele identiteitsontwikkeling aan de andere kant.

De maatschappelijke verwachtingen van onderwijs worden daarmee hoog opgeschroefd. Leraren moeten die verwachtingen realiseren in dezelfde onderwijstijd, met dezelfde competenties en goeddeels dezelfde leermiddelen die ze daarvoor ook hadden. En de extra verwachtingen die aan onderwijs worden gesteld mogen niet leiden tot niveauperlagen op andere delen van het curriculum, bijvoorbeeld het hoofdrekenen, of het spellen. Dan zijn de poppen aan het dansen. Met die poppen bedoel ik de protégés van het nostalgisch curriculum (Letschert, 1998), van 'vroeger was alles beter' en van terug naar 'beter onderwijs in Nederland'.

De taak en de rol van de leraar veranderen naarmate de samenleving verandert, in gelijke tred en met gelijke draagwijdte. Die veranderende taken en rollen van de leraar worden niet altijd begrepen en kunnen ook niet altijd in volle omvang gezien en begrepen worden door alle deelnemers in de samenleving. Er zijn zelfs veel leraren die ze niet begrijpen en die daardoor onzeker worden. Het gaat om complexe veranderingsprocessen in een professionele omgeving. Dat verhindert echter niet dat onvoldoende kennis en inzicht over dit thema te pas en te onpas voor misbaar zorgt over de vermeende teloorgang van de kwaliteit van het onderwijs bij ouders, bij kamerleden, bij pressiegroepen, bij journalisten en bij een nieuwe beroepsgroep die het bestaansrecht ontleent aan het apodictisch uitvergroten van tegenstellingen: de columnisten. Dat misbaar, en de daarmee vaak samenhangende polarisaties van standpunten, draagt sterk bij aan het ondermijnen, of in onze metafoor, het bedekken van het beeld van de leraar en het daadwerkelijke onzeker maken van leraren. De fantastische beroepsvoetballer die door al die 'stuurlui aan de wal' voortdurend op de huid wordt gezeten, gaat vast en zeker niet beter spelen. Voor leraren geldt als consequentie van het hier aangeduide met betrekking tot de complexiteit van de samenleving wel, dat ze zich wat gelegen moeten laten liggen aan wat er in de samenleving gebeurt en dat ze verder moeten kunnen en willen kijken dan de muren van hun schoollokaal breed zijn.

Denken over leren en onderwijzen

U en ik zijn letterlijk en figuurlijk geschoold in een systeem van leren en onderwijzen dat gepokt en gemazeld is door de leertheorie van het behaviorisme. Vanuit de behavioristische opvatting wordt het accent vooral gelegd op het waarneembaar gedrag van lerende mensen en op de vraag hoe dit gedrag beïnvloed kan worden door manipulatie van omgevingscondities. Het formuleren van zo concreet mogelijke doelstellingen in termen van gedrag en gedragsvoorwaarden is een kenmerk van behavioristische opvattingen over leren en onderwijzen. Met de opkomst van cognitieve leertheorieën, waaronder de metacognitieve theorie van het constructivisme, verschoof het accent van instructievariabelen naar leervariabelen. Ging het er eerst vooral om hoe je het proces van instructie zo adequaat en effectief mogelijk kon inrichten, later kwamen de verwerkingsprocessen van informatie meer op de voorgrond (Boekaerts & Simons, 1993).

In de onderwijspraktijk zien we die verschuiving in de vorm van lerarengedrag dat niet vooral instruerend is, zeg maar het geijkte beeld van de leraar, naar lerarengedrag dat sterke accenten legt op coaching, uitdaging en begeleiding. De beeldvorming over de leraar verandert van de vooral wetende en overdragende leraar, naar de vooral vragende en structuur biedende leraar. De leraar probeert door het stellen van vragen de leerlingen uit te dagen om informatie te verzamelen en om daaruit voor hen betekenisvolle kennis te construeren. De betekenisvolheid van de kennis hangt in sterke mate af van de vraag of er bij de leerling voldoende stevige conceptuele ankerpunten zijn voor die kennis. Daar ligt de structurerende taak en verantwoordelijkheid van de leraar. Die laatste taak, het zorgen voor voldoende ankerpunten, wordt nog wel eens over het hoofd gezien in al te enthousiaste vernieuwings-experimenten. Ik kom daar nog op terug ten aanzien van de lerarenopleiding.

Nieuwe, zich ontwikkelende theoretische inzichten over leren en onderwijzen worden niet altijd goed geïnterpreteerd in de onderwijspraktijk. De achterliggende leerpsychologische concepten worden niet altijd begrepen en goed vertaald naar de praktijk en vaak zijn er nog onvoldoende middelen ontwikkeld om de ideeën in volle omvang ten uitvoer te brengen. We zagen dat indertijd bij de invoering van het 'Studiehuis' in de tweede fase (een goed idee met een slechte uitvoering), we zien het nu bij de invoering van nieuwe onderwijs-concepten. 'Nieuw' heeft inmiddels in het onderwijs een negatieve connotatie gekregen en het begrip is momenteel zo'n beetje de schaamlap waar alles dat enigszins afwijkt van de traditie achter gemoffeld wordt of mee vereenzelvigd wordt.

Je kunt van alles willen, mogen en kunnen, je moet het natuurlijk ook nog doen om enig effect te sorteren.

Willen

Wanneer je met leraren praat, dan hebben ze het er over hoe ze zichzelf zouden wensen. Vaak komen ze daarbij dicht bij hun inspiratiebronnen en bij hun gewenste zelfbeeld. Ze raken geïnspireerd. Dat is belangrijk. Mensen hebben inspiratie nodig. De zelfbeelden hebben niet altijd voldoende realiteitsgehalte. Wanneer je leraren observeert in hun dagelijks handelen, dan zie je dat verantwoordelijkheid ook wel wordt teruggewezen.

Doen

Wat leraren willen en wat ze doen is niet altijd hetzelfde. Daarvoor zijn verschillende oorzaken en redenen. Het kan te maken hebben met het gevoel van onvoldoende competentie op het terrein van een bepaalde verantwoordelijkheid. Het kan ook te maken hebben met het team waarin de leraar functioneert en dat in voorkomende gevallen als een afweermechanisme tegen teveel verantwoordelijkheid functioneert.

Kunnen

Voor veel leraren is het bovendien niet altijd even gemakkelijk om dat wat ze willen goed te articuleren, naar voren te brengen. Leraren zijn sterke intuïtief-ambachtelijk opererende professionals. Je zou ook kunnen zeggen: vooral direct reagerende doeners. Daar ligt hun kracht. Minder in de (verbale) reflectie op dat handelen. In het veld om leraren heen bevinden zich vaak competente en mondige ouders, gespecialiseerde adviseurs, erudiete opleiders, gedocumenteerde onderzoekers, of diepgravende ontwikkelaars. Op dit voetbalveld is het voor de leraar niet altijd eenvoudig om de centrale spelbepaler te blijven. Veel leraren voelen zich buitenspel staan of verlaten voortijdig of geblesseerd het speelveld. Voor leraren is het belangrijk dat zij de waarde van de reflectie op hun handelen en het verbaliseren daarvan ontdekken, herkennen en erkennen en voor de opleiding is het een opgave daarin te investeren.

Mogen

Ik pleit voor een grote mate van eigenaarschap van leraren bij het vormgeven van hun onderwijs. Daarmee houd ik geen pleidooi voor vrijblijvendheid. Het leraarschap voltrekt zich op een breed maatschappelijk vlak.

In die zin dragen eigen opleidingsvragen van studenten, binnen de gegeven ruimte die ze hebben, bij aan de vorming van zelfbewuste, ontwikkelingsgeoriënteerde toekomstige leraren. De gegeven ruimte is evenwel niet onbeperkt, wat overigens een belangrijk kenmerk is van ruimte. Ik kom op de ruimte van leraren terug bij mijn volgende en meest zwaarwegende punt.

De leraar zelf

Tot zoverre heb ik vier factoren belicht die naar mijn inzicht bijdragen aan de vertroebeling van het beeld van de leraar: mankerend beleid, maatschappelijke complexiteit, veranderend denken over leren en onderwijzen en de onbeholpenheid van de opleiding. Het gaat, vanuit het perspectief van de leraar, om grotendeels externe factoren. De leraar kan er wel invloed op nemen, maar meestal niet direct. Ik kom nu bij een interne factor: de leraar zelf als slachtoffer en veroorzaker van negatieve beeldvorming. Voor een deel overkomt de leraar de imagovorming op grond van bovengenoemde overwegingen, voor een deel heeft de leraar zich die beeldvorming laten aanleunen en zichzelf teveel gemarginaliseerd. Het is tijd om tenminste ten aanzien van dat laatstgenoemde het tij te keren. Het is zelfs de hoogste tijd, maar nog niet te laat, voor een nieuwe beroepstrots bij leraren. Niet alleen voor de gemoedsrust van leraren zelf, maar vooral voor de leerlingen en voor de samenleving die het elan van zelfbewuste en authentieke leraren goed kunnen gebruiken. Daarvoor is een kanteling van de beeldvorming nodig van marginaliseren naar centreren. Ik noem die kanteling 'de ontdekking van de leraar'. Ik vat die ontdekking letterlijk op, als het 'ont-dekken' van de leraar, als het ontdoen van alles waar het beeld van de leraar ten onrechte mee is belast en beladen. Dat ont-dekken moet van buiten af, maar vooral ook van binnenuit plaatsvinden. Dat betekent dat ik een actieve rol verwacht van de leraar zelf in dit proces. Vooral met betrekking tot de eigen handelingsruimte. Die handelingsruimte wordt bepaald door vier pijlers die het veld van handelen van de leraar afbakenen. Ik benoem die vier pijlers als: willen - mogen - kunnen - doen.

Het willen heeft betrekking op de handelingsbereidheid van leraren, bijvoorbeeld in het omgaan met veranderingen. Het mogen is de handelingsruimte die ze ter beschikking hebben. Die ruimte is in Nederland tamelijk groot. Het kunnen heeft te maken met de competentie van de leraar. Ben je in staat om dat wat je wilt ook werkelijk uit te voeren? Het doen tenslotte heeft betrekking op de handelingseffectiviteit van de leraar.

Dat is buitengewoon spijtig, omdat we tegelijkertijd wel zien – het meest recente onderwijsrapport van de Onderwijsinspectie (Inspectie van het onderwijs, 2007) is daar duidelijk in – dat het traditionele onderwijs nog immer voor veel uitval zorgt en ook verantwoordelijk is voor het niet realiseren bij een aanzienlijk aantal leerlingen van basale onderwijsdoelen, zoals het kunnen lezen of rekenen. In dit land worden serieuze pogingen tot onderwijsinnovatie vaak verketterd, of geridiculariseerd, in plaats van als ernstige signalen te worden begrepen.

Leraren in een veranderende sociaal-maatschappelijke context, beïnvloed door voortschrijdend inzicht in hoe leren optimaal en effectief plaats kan vinden, moeten zichzelf voortdurend opnieuw uitvinden. Voor sommigen is dat uitvinden uitdagend, spannend, interessant, motiverend. Voor anderen is dat uitvinden bedreigend, lastig, angstaanjagend, moeilijk. In het touwtrekken tussen behoudende partijen en vernieuwende partijen, wordt vaak naar beide kanten doorgeschooten. Leraren hebben gemengde posities in die touwtrekkerij. Soms zijn ze, samen met anderen, degenen die proberen om een pas op de plaats te maken, of ze proberen zo hard mogelijk mee terug te trekken. Soms proberen ze, ook met anderen, het in hun ogen vastgelopen proces van onderwijzen en leren in een andere en nieuwe richting te trekken. Vaak echter voelen leraren zich vooral het touw waar aan beiden zijden ongenadig hard aan wordt getrokken. Denken over leren en onderwijzen is een kernopgave van het leraarsberoep. Wanneer de Commissie Leraren voorstellen doet voor een academische opwaardering van het beroep hoop ik dat dit niet uitsluitend betrekking heeft op een specifieke vakinhoud, maar ook op de onderwijskundige en pedagogische competentie van de leraar.

De onbeholpenheid van de opleiding

De lerarenopleiding is bij uitstek het instrument om nieuwe leraren te equiperen voor een zich steeds vernieuwende beroepspraktijk, een praktijk die zich kenmerkt door het toepassen van nieuwe opvattingen over leren en onderwijzen en door het omgaan met veranderende maatschappelijke verwachtingen. Ik neem waar dat lerarenopleidingen zich die evolutie bewust zijn en dat ze zich daarnaar wensen te gedragen. Ik neem tegelijk waar dat, net als in de beroepspraktijk, de bereidheid tot de adoptie van veranderende opvattingen niet altijd congruent is aan een logische en adequate opleidingsfilosofie en opleidingsdidactiek en dat die discongruentie tot een zekere onbeholpenheid leidt. Ik probeer dat standpunt aan de hand van een paar voorbeelden wat te preciseren.

Ik neem in lerarenopleidingen sterke vak-groepen waar die zich zorgen maken over de in hun ogen geringe opleidingstijd die ze beschikbaar hebben voor hun vakgebied. Bij vrijwel alle vak-groepen is er de roep om meer onderwijstijd en contacturen. Zou je die wensen honoreren, dan zou de gezamenlijke opleidingstijd minstens verdubbelen. Samenwerking tussen vak-groepen, bijvoorbeeld in de vorm van uitwerkingen van belangrijke concepten in gemeenschappelijke didactische contexten, wordt wel met de mond beleden maar vindt daadwerkelijk amper plaats. Het argument is meestal dat de eigen concepten en contexten zo specifiek zijn dat verregaande samenwerking of integratie eenvoudig niet mogelijk is. Ik waag dat te betwijfelen.

De onderwijskundigen in de opleiding zouden daarbij kunnen helpen, maar ze worden in dit opzicht niet altijd serieus genomen. Dat is jammer. De psychologie, de pedagogiek en de onderwijskunde zijn wat mij betreft de essentiële kern van de beroepsopleiding en de vakinhouden het niet te versmaden vruchtvlees. Tegelijk zie ik ook de soms wat merkwaardige invullingen van deze pedagogische, psychologische en onderwijskundige gebieden, waarmee ze in mijn ogen hun eigen reputatie en bestaansgrond op het spel zetten. Het gaat er niet om studenten te beladen met de opsomming van ideeën van de grote onderwijshervormers, een encyclopedische opeenvolging van belangrijke pedagogen en psychologen en de historische ontwikkeling van het schoolstelsel, ook al is enige basale kennis daarover vanuit het perspectief van algemene beroepsontwikkeling nu ook weer niet direct verwerpelijk. Het gaat vooral om de ontwikkeling van de pedagogische, psychologische en didactische competentie. Het gaat erom dat studenten hun leerlingen gaan leren begrijpen, in hun manieren van denken, handelen en reageren. Het gaat er in de opleiding vooral om dat studenten leren hoe ze leerlingen kunnen verstaan en hoe ze uit dat verstaan leerlingen kunnen motiveren en bemoedigen tot stappen in hun ontwikkeling. Motiveren en bemoedigen zijn de meest centrale voorwaarden in de ontwikkeling van mensen en voor leraren zijn motivatie en bemoediging de meest belangrijke instrumenten die ze hebben (Grabbe, 2003; Letschert-Grabbe, 2008). Ik neem waar dat in lerarenopleidingen daarvoor inmiddels groeiende aandacht is, maar dat lang niet alles nog van een leien dakje gaat, vooral vaak door een zekere conceptuele onbeholpenheid. Ik illustreer dat aan de hand van de invoering van een actueel thema: meer vraagsturing in de opleiding. Dit thema is ingegeven door de veranderende opvattingen over leren en onderwijzen, zoals ik die eerder benoemde en is bij veel opleidingen een prangend onderwerp.

Vraagsturing als leidend curriculaire principe wordt ingevoerd vanuit de veronderstelde motiverende werking die het kan hebben op studenten, de vergroting van betrokkenheid en eigenaarschap en daardoor een stimulans voor kwaliteitsverhoging. Ik ken het voorbeeld waar een opleiding vanuit dit perspectief de collegeverplichting vrij gaf en vervolgens met verbazing constateerde dat er bijna geen student meer kwam opdagen. De docenten zaten ongerust te wachten in vrijwel lege collegezalen. Vraagsturing is in dit geval verward met vrijblijvendheid, maar onderwijs is niet vrijblijvend. Het onderwijs willen baseren op de vragen van studenten of van leerlingen houdt niet in dat men de verantwoordelijkheid voor het onderwijs en de verantwoordelijkheid voor het opleiden uit handen geeft. Integendeel! De verantwoordelijkheid bij vraaggestuurd onderwijs en bij vraaggestuurd opleiden is gericht op de vergroting van het effect van het onderwijs door het toepassen van leerpsychologische principes, in dit geval met betrekking tot de motivatie. Het gaat niet om verplicht of niet verplicht. Het gaat om het begrijpen en accepteren van verantwoordelijkheid. Ik kan me de situatie voorstellen waarin de opleiding als eerste opleidingsactiviteit studenten de vraag probeert te laten articuleren waarom ze leraar willen worden. Het vaak gehoorde 'houden van kinderen' is een nobele, maar wel erg open grondhouding, die weinig richting geeft aan het voorliggende opleidingstraject. Bovendien blijkt dat dit 'houden van' een tamelijk voorwaardelijke sympathie is. Het houdt vaak op, of wordt minder, wanneer die kinderen lastig worden.

Mijn definitie van vraagsturing is dat de opleiding studenten vraagt naar en uitdaagt om hun beeld van onderwijs te verscherpen. Wat houdt het beroep in? Wat moet je kennen en kunnen als je in een groep staat? Wat wordt er van je verwacht, door leerlingen, door ouders, door collega's, door de samenleving? Wat worden er voor eisen gesteld aan je beroepsbekwaamheid? De articulatie van deze basisvraag is erop gericht studenten bewust te maken van het veelvoud van te verwerven competenties, de vragen die daarbij te stellen zijn en de activiteiten die ondernomen moeten worden voor het realiseren ervan. Het doel is dat de student het knap benauwd krijgt en denkt: is dat alles wel te doen in de beschikbare opleidingstijd, hoe kan ik dat zo handig en efficiënt mogelijk aanpakken, hoe kan de opleiding mij daarbij helpen? Die vragen zijn deels voor allen gelijk en deels persoonlijk. De verantwoordelijkheid voor het zoeken en het vinden van antwoorden ligt bij de individuele student. De opleiding faciliteert en structureert in de zin van een aanbod van gemeenschappelijke colleges, voor die thema's waarvoor dat wenselijk is, de opleiding zorgt voor individuele coaching waar dat nodig en gevraagd is.