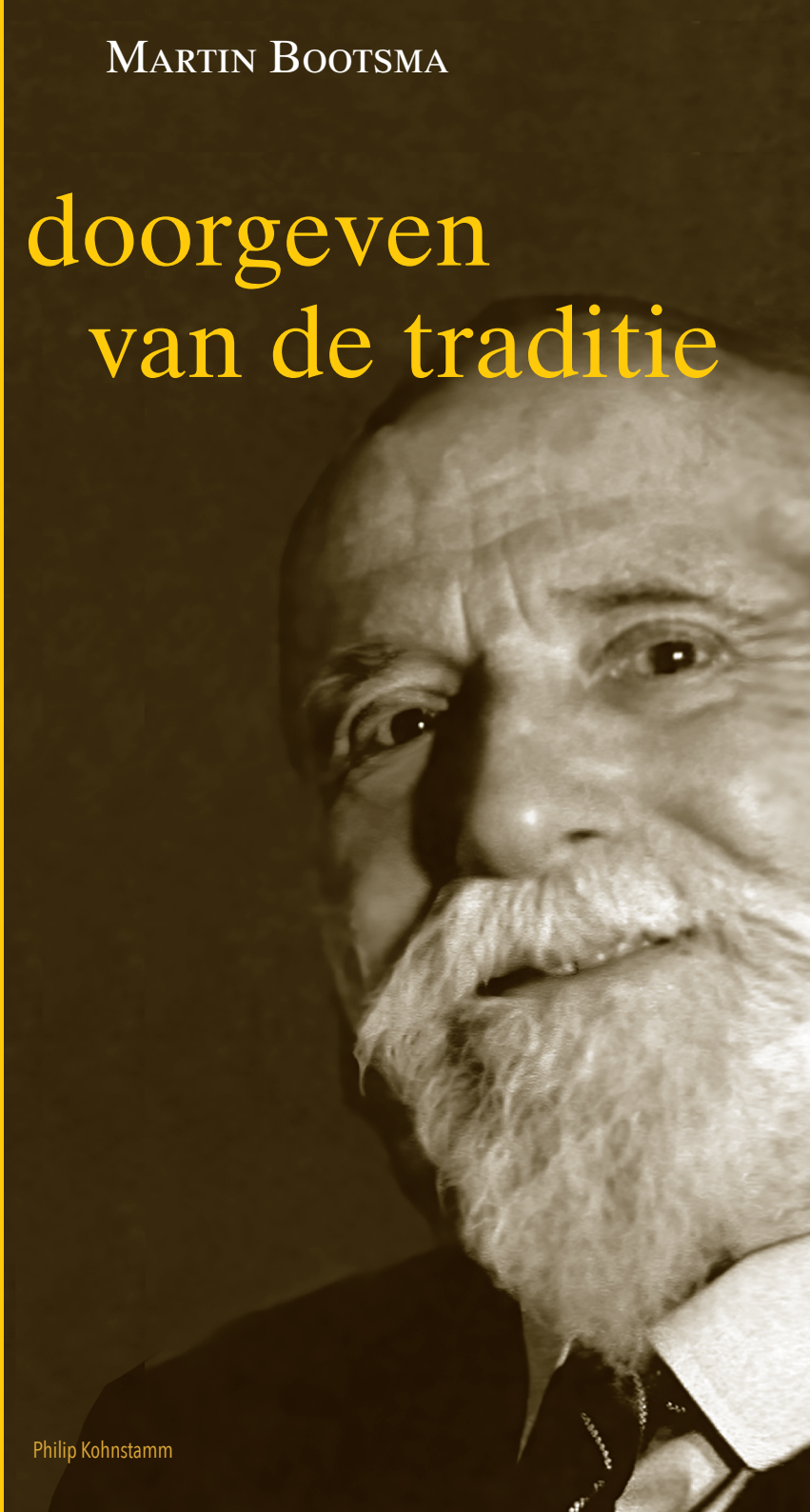
Martin Bootsma

Het doorgeven van de traditie



Philip Kohnstamm

25

Kohnstammlezing 2025

XUvA
XHvA
XVU

Het doorgeven van de traditie

Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de faculteit Onderwijs en Opvoeding - Hogeschool van Amsterdam, de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen - Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut UvA BV en LEARN! Onderzoeksinstituut - Vrije Universiteit Amsterdam.

Vormgeving: Rémy Mettrop, Amsterdam

© Martin Bootsma / Amsterdam 2025.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Het doorgeven van de traditie

Martin Bootsma

De Kohnstammlezing

Opvoeding en onderwijs verlangen een kritisch en levendig publiek debat. De docenten en onderzoekers van het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam*, een coalitie van opleidings- en onderzoeksinstellingen, proberen maatschappelijke betrokkenheid te combineren met hoogwaardige opleidingen en gedegen onderzoek. Ze zetten daarmee een traditie voort die begon in 1919, het jaar waarin Philip Kohnstamm met de rede *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek* het ambt van bijzonder hoogleraar in de opvoedkunde aanvaardde.

In die oratie beargumenteerde Kohnstamm dat de pedagogiek als wetenschap pas 'waarlijk vrucht kan dragen' indien ze in contact treedt met vragen van levensleer en wereldbeschouwing. Vanuit deze overtuiging ontwikkelde hij concrete methoden om de reken- en leesvaardigheid van kinderen te verbeteren en was hij een praktisch voorstander van het individuele leren van het kind. Kohnstamm werd in hetzelfde jaar tevens directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, dat leraren in het voortgezet onderwijs en aan de kweekscholen een pedagogische scholing bood, en waar onderzoek werd verricht ten behoeve van de schoolpraktijk. Beide taken leven voort bij de instellingen die het *Samenwerkingsverband Onderwijs en Opvoeding Amsterdam* vormen.

Kohnstamm was een veelzijdig geleerde: filosoof, leerpsycholoog en theoloog. Opgeleid als natuurwetenschapper volgde hij in 1908, op 33-jarige leeftijd, zijn leermeester Van der Waals op als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica. Bij zijn inauguratie plaatste hij kanttekeningen bij het dogma van het determinisme. Maar het was meer dan intellectuele twijfel die Kohnstamm al voor de eeuwwisseling aanzette tot maatschappelijke en politieke strijdlust, waarin liberale vrijzinnigheid en een diepgaande christelijke overtuiging samengingen. Kohnstamm was in geen enkel opzicht sektarisch in zijn overtuigingen; hij was een groot voorstander van het openbare debat met mensen van verschillende richtingen.

In de geest van het levenswerk van Kohnstamm zetten we de traditie voort van het 'publieke debat over onderwijs en opvoeding'. De jaarlijkse Kohnstammlezing draagt daaraan bij. Voor de vijfentwintigste Kohnstammlezing, *Het doorgeven van de traditie*, geven we het woord aan Martin Bootsma.

In zijn lezing neemt Martin Bootsma je mee in een van de kerntaken van de leraar: het doorgeven van de traditie. Dit is een idee dat hij ontleent aan George Steiner. Voor Steiner was onderwijs geen mechanische overdracht van feiten, maar een levendige en betekenisvolle ontmoeting tussen leraar, leerling en de grote werken van de menselijke beschaving.

Om als leraar de traditie door te kunnen geven is het volgens Bootsma belangrijk dat er een einde komt aan de versnippering van het taalonderwijs in losse onderdelen en dat taalonderwijs wordt ondergebracht in kennisrijk onderwijs. Dit vraagt het nodige van het vakmanschap van de leraar. Een leraar moet belezen zijn, veel kennis bezitten en het nut van het nutteloze omarmen. Het doorgeven van de traditie is een collectieve verantwoordelijkheid en vraagt om doelgerichte samenwerking binnen scholen, stelt Bootsma. Aan schoolleiders en bestuurders de taak om leraren hierbij te ondersteunen, hun ontwikkeling te stimuleren en ervoor te zorgen dat leraren de traditie kunnen blijven doorgeven.

Martin Bootsma is leraar en teamleider op de Alan Turingschool in Amsterdam, die hij in 2016 mede oprichtte met Eva Naaijkens. Met bijna dertig jaar ervaring in het basisonderwijs staat hij bekend om zijn expertise over het leesonderwijs. In 2011 werd hij uitgeroepen tot Leraar van het Jaar in het primair onderwijs en van 2011 tot 2014 was hij lid van de jury Excellente Scholen. Naast zijn werk op school is Martin Bootsma mede-eigenaar van Enigma Onderwijs en partner bij het Education Lab, een onderzoeksnetwerk dat werkt aan de verbetering van het onderwijs door ervoor te zorgen dat het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk op wetenschappelijk bewijs zijn gebaseerd. Hij heeft samen met Eva Naaijkens meerdere boeken geschreven over onderwijsverbetering, waaronder *De school als werkplaats*, *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven?* en *Bijna alles wat je moet weten over thematisch onderwijs*. Recent verscheen zijn boek over literatuuronderwijs op de basisschool: *Brieven aan Miyo*.

Prof. dr. Ron Oostdam (voorzitter), Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam
Prof. dr. Geertjan Overbeek, Onderzoeksinstituut Pedagogische en Onderwijswetenschappen, Universiteit van Amsterdam
Dr. Merlijn Karssen, Kohnstamm Instituut UvA BV
Prof. dr. Nienke van Atteveldt, LEARN! Onderzoeksinstituut, Vrije Universiteit Amsterdam

Secretaris: Janneke Aben

Het doorgeven van de traditie

Beste aanwezigen, geachte familie Kohnstamm,

Wie leest, leeft dubbel.
Op de luifel van een boekhandel in Dordrecht staat de tekst: 'Wie leest, leeft dubbel.' De zin is van dichter Jan Eijkelboom en raakt voor mij de kern van wat lezen is. Geef mij een boek en binnen een bladzijde ben ik alles om me heen vergeten. Als lezer kun je eindeloos door werelden en tijden reizen zonder je ook maar een centimeter te verplaatsen. Zo kun je naast Patroclus op de strijdwagen staan en in de vlakte voor Troje het noodlot voelen naderen. Je kunt je als lezer met Odysseus en zijn kameraden vastklampen aan een schaap en zo de cycloop Polyphemos misleiden. Of je kunt naast Akkie in de klas zitten en met haar meeleven terwijl een ernstige ziekte haar langzaam sloopt. Achtstegroepers huilen niet, dat weet iedereen. Maar jij als lezer huilt wel. Bij jou stromen de tranen over de wangen als duidelijk wordt dat Akkie het niet zal redden.

Kinderen laten genieten van verhalen is, als we de cultuurfilosoof George Steiner (1929 - 2020) mogen geloven, de kern van wat leraren doen. Voor Steiner was onderwijs geen mechanische overdracht van feiten, maar een levendige en betekenisvolle ontmoeting tussen leraar, leerling en de grote werken uit de wereldliteratuur — teksten die al generaties lang betekenis en inzicht bieden. Dit omvat werken van Homerus, Plato, Dante, Shakespeare, Goethe, Dostojewski en anderen, evenals de Bijbelse verhalen en die uit de Griekse mythologie. Volgens Steiner zijn deze werken essentieel voor het doorgeven van de culturele en intellectuele traditie, omdat ze fundamentele vragen over het menselijk bestaan, ethiek en schoonheid blíjven stellen.

Het is niet vanzelfsprekend dat kinderen in het Nederlandse onderwijs in aanraking komen met deze verhalen, of dat ze lezers zullen worden. Geoefende lezers kunnen zich dat niet voorstellen, maar oefening in het op de juiste manier lezen van boeken en verhalen is onontbeerlijk. Goed onderwijs biedt die oefening, maar daar is wel wat voor nodig. Een leraar, zeker in

het basisonderwijs, moet een veelzijdig vakman of vakvrouw zijn en begrijpen dat de Nederlandse taal hét middel is om kinderen mee te nemen in wat Steiner 'de grote werken' noemt.

In mijn lezing vandaag zal ik dieper ingaan op het doorgeven van de traditie, door leerlingen in het onderwijs in aanraking te brengen met de grote verhalen uit de wereldliteratuur. Meer specifiek zal ik het hebben over het centraal stellen van taal en taalonderwijs in relatie tot kennisrijk onderwijs. Het samenbrengen van deze twee elementen is misschien wel de belangrijkste taak die onderwijzers, leraren en docenten de komende jaren hebben. We hebben de Nederlandse taal, ons belangrijkste instrument, veronachtzaamd, en dit geldt ook voor wat we kinderen leren. Misschien is vroege selectie niet het grote probleem in ons onderwijs, maar de schraalheid van het curriculum dat basisscholen aanbieden, met name in de onderbouw. Als we het roer niet omgooien, zal de tweedeling in de maatschappij alleen maar toenemen. Door schraal en versnipperd taalonderwijs onthouden we kinderen de toegang tot de fabelachtige en leerzame verhalen die in de loop der millennia zijn voortgebracht.

Ik zal dit thema vanuit drie invalshoeken benaderen. De eerste invalshoek is de manier waarop we in het onderwijs omgaan met het belangrijkste en meest waardevolle instrument van onze onderwijspraktijk: de Nederlandse taal. In het 'vak' Nederlands – ik heb in de tekst het woord 'vak' tussen aanhalingstekens gezet – laten we niet zien wat je met taal kunt en waarom het zo belangrijk is om de vele aspecten van de Nederlandse taal goed te beheersen.

De tweede invalshoek gaat over het vakmanschap van de leraar. Als we de traditie willen doorgeven en we kinderen in contact willen brengen met wat er in de loop der millennia is voortgebracht aan kunst, cultuur en wetenschappelijke inzichten, dan vraagt dit het nodige van de onderwijzer. Ik zal laten zien dat ons beroep zeer complex is en dat collectief vakmanschap nodig is om onze belangrijke rol goed te kunnen uitvoeren.

Aan het slot van deze lezing zal ik kort ingaan op de vraag wat schoolleiders, bestuurders en politici kunnen doen om leraren zo te ondersteunen dat zij het prachtige vak van leraar goed kunnen uitoefenen en hun

rol als bewakers en doorgevers van de traditie kunnen waarmaken.

Maar dat komt allemaal later aan bod. Ik stel voor om te beginnen in 2016, het jaar waarin de Alan Turingschool haar deuren opende. Dat is de school waar ik werk en waar we als team de afgelopen jaren hebben laten zien dat het anders kan.

De taal in stukken geslagen

De Alan Turingschool is een doorstart van een bestaande basisschool op Wittenburg in Amsterdam, die in zwaar weer zat. De resultaten van de school vielen tegen en het leerlingaantal daalde in korte tijd zeer sterk. Om de school, die een aantal jaren onder de opheffingsnorm zat, weer op de rails te krijgen, deden Eva Naaijkens (medeoprichter en directeur van de Alan Turingschool) en ik een aantal dingen. Eén ervan was dat we voor een aantal onderdelen van het leerplan zonder methode gingen werken, omdat we de losse onderdelen van het taalonderwijs meer bij elkaar wilden brengen en integreren en bovendien het vakmanschap van de leraar centraal wilden stellen. We gebruiken momenteel geen methode voor voortgezet technisch lezen. Geen methode voor wereldoriëntatie. En zeker geen methode voor begrijpend lezen, eenvoudigweg omdat het geen vak is, hoewel verdraaid veel leraren in Nederland dat nog steeds denken. Op veel scholen staat begrijpend lezen op het rooster en worden tergend saaie lessen gegeven waarin kinderen moeten zoeken naar verwijswoorden en signaalwoorden. Het slaat de liefde voor lezen dood en als we afgaan op internationaal onderzoek naar leesvaardigheid, leidt het ook niet tot dieper tekstbegrip bij Nederlandse kinderen.

We hadden en hebben een uitgesproken visie op onderwijs. Ons doel is ervoor te zorgen dat kinderen zich na het funderend onderwijs hebben ontwikkeld tot kritisch denkende wereldburgers. Daarvoor is het nodig dat ze veel weten van de wereld en – naast veel andere dingen – goed kunnen rekenen en de Nederlandse taal goed beheersen. Daarom werken we thematisch. Bij het vaststellen van onze visie en het invullen van het leerplan zijn we sterk beïnvloed door E.D. Hirsch jr., die in 1987 zijn boek *Cultural Literacy* publiceerde. Hij stelde dat gedeelde kennis over geschiedenis, literatuur en wetenschap essentieel is voor effectieve communicatie en maatschappelijke

cohesie. Kinderen die dezelfde verhalen kennen, van jongs af aan mee worden genomen in kennis over de wereld én over zichzelf, kunnen niet alleen in de klas, maar later ook in de samenleving beter met elkaar samenwerken en samenleven.

Achter in zijn boek nam Hirsch een lijst op met vijfduizend begrippen waarvan hij meende dat iedere Amerikaan deze na het funderend onderwijs zou moeten kennen. Ik blader graag door die lijst en kijk regelmatig wat Hirsch zoal belangrijk vindt, vanuit het oogpunt van het doorgeven van de traditie. Achilles staat in de lijst, net als Odysseus, de cycloop Polyphemos, de doos van Pandora, Morpheus, de Goddelijke Komedie, Faust en Romeo en Julia.

Over culturele geletterdheid vallen verschillende dingen te zeggen. Bijvoorbeeld dat er in de Verenigde Staten scholen zijn opgericht die het gedachtegoed van Hirsch hebben omgezet in kennisrijk, thematisch onderwijs. Deze scholen zijn populair, en je moet loten om er te worden toegelaten. Onderzoekers hebben zowel ingelote als uitgelote kinderen jarenlang gevolgd, en de uitkomsten van dit onderzoek zijn interessant.[1] Onderwijs waarin veel kennis wordt overgedragen en de traditie wordt doorgegeven blijkt te compenseren voor sociaal-economische status. Eenvoudig gezegd: kinderen uit arme gezinnen kunnen door dit soort onderwijs net zo goed presteren als kinderen uit gezinnen die het breder hebben. Kansengelijkheid – een woord dat tegenwoordig bij iedereen in het onderwijs in de mond bestorven ligt – is een belangrijk principe achter het curriculum van deze scholen.

Intussen is in het Nederlandse onderwijs een beweging ontstaan die afscheid heeft genomen van de traditie én van kennisrijk onderwijs. Toen ik zo'n dertig jaar geleden begon als leraar in het basisonderwijs, bevatte de eindtoets die er toen was – dat was er één, weet u nog? – een fiks aantal vragen over geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en techniek. En weet u wat? Deze vragen telden mee in het advies. In de huidige tijd, in het woud van doorstroomtoetsen, is kennis heel zorgvuldig verwijderd, bijna alsof

1 Grissmer, David, Thomas White, Richard Buddin, Mark Berends, Daniel Willingham, Jamie DeCoster, Chelsea Duran, Chris Hulleman, William Murrah, & Tanya Evans (2023). *A Kindergarten Lottery Evaluation of Core Knowledge Charter Schools: Should Building General Knowledge Have a Central Role in Educational and Social Science Research and Policy?* (EdWorkingPaper: 23 -755). https://doi.org/10.26300/nsbq-hb21. Geraadpleegd op 14 februari 2025.

het onkruid is. Er wordt een smal stuk van het uitgebreide leerplan getoetst en scholen hebben het aanbod daarop aangepast. Spelling, dat voor succes in het voortgezet onderwijs amper voorspellende waarde heeft, wordt uitgebreid getoetst, terwijl niet wordt getoetst of de kinderen iets weten van Rembrandt, Anne Frank of Napoleon. Als het om kansengelijkheid gaat, heeft het Nederlandse onderwijs jaren geleden een keuze gemaakt die ongelijkheid bevordert.

We mogen ook niet vergeten dat we lang hebben moeten luisteren naar mensen in en rond het onderwijs die luid verkondigden dat in een wereld die razendsnel verandert, vaardigheden belangrijker zijn dan kennis. Deze lui waren en zijn de Edwards Scissorhands van de traditie; het zijn mensen die de draden hebben doorgeknipt en generaties van kinderen hebben opgezadeld met een volle dagplanning maar met een angstaanjagend leeg curriculum. Want dat is het bijzondere van het onderwijs in Nederland: kinderen rennen op een gemiddelde schooldag van vak naar vak, van taalsnipper naar taalsnipper. Een spellingslesje wordt gevolgd door een les technisch lezen, en daarna een uurtje begrijpend lezen. En als ze daarmee klaar zijn, ligt er ook nog een werkblad werkwoordspelling op ze te wachten. Enzovoort. We hebben, kort gezegd, de Nederlandse taal in stukken geslagen.

We hadden al langer wijzer kunnen zijn, want in 2011 wezen Amos van Gelderen en Erik van Schooten op de gevolgen van deze versnippering van het taalonderwijs: ‘Door het vak Nederlands in een groot aantal stukken te verdelen, die vaak gescheiden van elkaar als een soort mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden, door deze stukken in verschillende fasen van het onderwijs ook nog eens anders te verdelen, door geen aansluiting van het vak Nederlands te zoeken bij het instrumentele taalgebruik in andere vakken (…) en door tenslotte weinig rekening te houden met de relatie tussen conceptuele ontwikkeling en taalverwerving wordt het leerlingen erg moeilijk gemaakt hun taallessen op een functionele wijze te verbinden met hun taalgebruik buiten de les.’[2]

Deze versnippering heeft geleid tot een focus op vaardigheden die zonder twijfel belangrijk zijn om te bezitten, maar die puur op zichzelf weinig

2 Gelderen, A. van, & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs. Een kwestie van ontkavelen.* Rotterdam University Press.

waarde hebben. Laten we als voorbeeld lezen nemen, die bijzondere en bijzonder nuttige vaardigheid die we kinderen op de basisschool aanleren. Bij het lezen wordt veelal gekozen voor snelheid boven de schoonheid van het verhaal. Kinderen racen door teksten heen, terwijl ze – samen met de leraar – met teksten op reis zouden moeten gaan. Als je een tekst leest, er in de klas tijd voor neemt en er met de kinderen over praat, open je een wereld voor ze, neem je ze mee in de traditie, laat je zien waar het werkelijk om gaat in het leven en leer je hun zowel de wereld als zichzelf beter begrijpen.

En dat laatste, jezelf en de wereld beter begrijpen, daarom is het mij te doen. Als we racen blijven verkiezen boven de reis, dan is een kind op een gegeven moment wel AVI[3] uit, maar heeft het de wereld van het verhaal amper betreden. De poort naar de verhalen die we al millennia bij ons dragen en doorgeven, blijft voor deze kinderen gesloten, tenzij ze ouders hebben die hen deze wereld binnenleiden. De grote werken uit de wereldliteratuur liggen ondertussen te verstoffen. En hoeveel ouders hebben tegenwoordig, met hun volle agenda's en smartphones die om aandacht vragen, tijd om hun kind mee te nemen in de wereld van verhalen? Dit is toch echt een taak voor het onderwijs; dit kunnen we niet overlaten aan de welwillendheid van ouders.

Even terug naar de Alan Turingschool. Een van de dingen die we vanaf de start van onze school in 2016 doen, is het samen lezen van boeken. Ieder kind in de klas heeft een eigen exemplaar van elk boek dat we lezen. De leraar leest voor, de kinderen lezen mee en op een gegeven moment lezen ze zelfstandig verder. Ze maken aantekeningen over passages waarover ze willen doorpraten en krijgen daar vervolgens tijdens de les of later die week de ruimte voor. Het is een heel eenvoudige aanpak, die ertoe bijdraagt dat kinderen in de klas met elkaar en met de leraar praten. Er ontstaat een vorm van dialogisch onderwijs, waarbij de kinderen samen met de leraar kennis opbouwen en betekenis geven aan wat ze gelezen en besproken hebben. Als érgens een vonk van verwondering en intellectuele nieuwsgierigheid wordt

3 AVI technisch lezen is een systeem dat het leesniveau van kinderen meet op basis van nauwkeurigheid en snelheid, ingedeeld in verschillende niveaus van eenvoudig tot complex.

ontstoken, dan is het wel bij het samen lezen van de verhalen die we van generatie op generatie doorgeven. En daarbij worden lastige onderwerpen niet vermeden. Lees *George* van Alex Gino maar eens, een boek dat wij samen lezen in groep 8. George is dan wel geboren als jongen, maar identificeert zich niet als zodanig. Hoe vindt zij haar plek in het leven?

Ik ben ervan overtuigd dat het stapelen van kennis en verhalen, en het daarmee steeds verder volgen van de vele draden waarmee we in het oude Europa onderling verbonden zijn, heel eenvoudig kan worden vormgegeven. Ik zie een leraar voor me in groep 5 die met haar kinderen het verhaal van Icarus leest, bijvoorbeeld in de prachtige versie van Imme Dros.[4] Het onderwerp hoogmoed wordt geïntroduceerd binnen het thema 'Een wereld vol verhalen'. In latere jaren lezen en bespreken kinderen het Bijbelse verhaal over David en Goliath. In mijn ervaring worden jonge lezers nog steeds diep geraakt door het hoogmoedige commentaar van Goliath als hij David tegenover zich ziet. Als de reus eenmaal ter aarde stort, geraakt door een steen uit Davids slinger, dwarrelen stof én veren op. Icarus is nooit ver weg. En wat te denken van het minder bekende maar toch prachtige verhaal van Kandaules en Gyges? Die eerste, de koning van Lydië, betaalt net als Icarus en Goliath voor zijn hoogmoed met zijn leven.

Als kinderen deze verhalen eenmaal kennen en zien hoe ze onderling met elkaar verbonden zijn, dan kunnen leraren in het voortgezet onderwijs op deze kennis voortbouwen. Bijvoorbeeld: in de tweede klas leggen leraren geschiedenis het vuistdikke boek op tafel waarin Herodotus alles opschreef wat hij zag, hoorde en onderzocht. Ze lezen diens versie van Kandaules en Gyges voor en vertellen over Herodotus' betekenis voor hun prachtige en belangrijke vak. De collega's Nederlands lezen in de derde klas met de leerlingen Gyges en Kandaules – let op de omkering – van Cees Nooteboom en praten met hen over de magische zinnen aan het begin, waarin het lijkt alsof je met Icarus of diens vader Daedalus door tijd en ruimte zweeft.

Heel moeilijk en uitzonderlijk is dit niet; het is een keuze. Overal waar ik kom en iets mag zeggen over het onderwijs, zoals hier, vertel ik over

4 Dros, I. (2022). *De vlucht van Daidalos.* De Vier Windstreken.

vijftienjarige jongens op de Londense jongensschool St. Thomas the Apostle die, onder leiding van de geweldige lerares miss Rodin, een essay schreven over de zin 'We've scorched the snake not killed it' uit Shakespeares *Macbeth*. Over het doorgeven van de traditie gesproken! De grote bard heeft met zijn toneelstukken het Engelse taalgebied gevormd en een traditie van lezen en kennis doorgeven tot stand gebracht. En let wel: die jongens daar in Londen begrepen heel goed dat Shakespeare Bijbelse kennis bekend veronderstelde bij de bezoekers van zijn theater The Globe; kennis die deze jongens zelf ook hadden. Daar in die klas kwam alles bij elkaar wat taal zo belangrijk maakt: kennis, kunde, spreek- en schrijfvaardigheid en vooral ook de liefde voor het verhaal.

Kijk, daar in het Verenigd Koninkrijk begrijpt een team van leraren – en ze zijn niet de enigen, hoor – dat wij op de schouders van reuzen staan. In de kathedraal van Chartres in Frankrijk is dit prachtig weergegeven vanuit een christelijk oogpunt. We hebben deze uitspraak immers te danken aan de middeleeuwse filosoof Bernard van Chartres, die ermee wilde aangeven dat de werken van de oude Grieken en Romeinen het fundament van zijn kennis vormden. Die kennis zorgde ervoor dat hij, staande op de schouders van deze reuzen, verder kon kijken dan anderen.

Ik begeleidde een jaar lang een student van de universitaire pabo, Miyo Tanake. Ze is geboren en getogen in Nederland, maar heeft een Japanse achtergrond. We hebben een jaar lang gesproken over boeken en literatuuronderwijs, en toen ze merkte dat wij in het Nederlandse onderwijs maar weinig respect en waardering hebben voor de schouders waarop wij – intussen nogal wankel – staan, kwam zij met een Japans spreekwoord op de proppen. Ik hoop dat ik het goed uitspreek: *Toudai moto kurashi*, 'Het is het donkerst aan de voet van de vuurtoren'. Wat dit spreekwoord wil zeggen, is dat we onvoldoende oog hebben voor wat het dichtst bij ons ligt. In Nederland staan we natuurlijk ook op schouders van reuzen, maar eigenwijs en eigengereid als we zijn, weigeren we naar beneden te kijken. Waar vijftienjarige leerlingen in het Verenigd Koninkrijk Shakespeare eren, daar eren wij heel andere helden, en bepaald niet de helden die we zouden móéten vereren. Ik zal een voorbeeld geven. In een vwo-brugklas hier even verderop werd een voorlees-

wedstrijd gehouden. Prachtig natuurlijk. Er was tevredenheid alom over de winnaar. Hij las de tekst vlot en foutloos voor, met een passende intonatie. In die brugklas zit een oud-leerling van ons, en toen ik haar vroeg uit welk boek de jongeman had voorgelezen, zei ze beschroomd dat het om een passage uit *Geronimo Stilton* ging.

Onze basisschoolkinderen hebben daarentegen kennisgemaakt met *Karel ende Elegast*, zijn met Icarus ontsnapt uit het labyrint van koning Minos, zijn met Odysseus ontkomen aan de Cycloop en hebben met Job in zak en as gezeten. Laat ze deze verhalen voorlezen in een vwo-brugklas.

Zoals ik eerder zei, zijn we vanaf de start van onze school ook zonder methode voor begrijpend lezen gaan werken. Dit heeft ertoe geleid dat we veel méér zijn gaan lezen. Dit klinkt paradoxaal, maar het is heel eenvoudig te verklaren. Onze leraren liggen niet aan het infuus van een uitgever die wekelijks een schrale tekst aanlevert met een aantal vragen en opdrachten erbij. Nee, ze gaan zelf op zoek naar mooie verhalen, informatieve teksten en prachtige gedichten, om deze vervolgens met hun kinderen te lezen en te bespreken. Ze zien kansen en openen vensters voor zichzelf om mooi onderwijs te maken, en openen zo vensters naar werelden waar kinderen uit zichzelf niet snel zullen komen. Mijn collega's laten kinderen verhalen schrijven en vertellen, en geven zo – misschien heel onbewust – de traditie door. Door niet langer een methode te gebruiken voor begrijpend lezen herontdekken ze hun vakmanschap. Ook een taalmethode gebruiken we niet meer. Leraren verweven taal in hun gehele lesaanbod, met als gevolg dat de lees-, spreek- en schrijfvaardigheid van onze kinderen in de loop der jaren sterk is verbeterd. Ik luister weleens naar een gesprek over een boek of verhaal dat kinderen in de bovenbouw met elkaar voeren. Er zijn kinderen bij die prachtig weten te verwoorden wat ze vinden van een verhaal of waaraan het ze doet denken. Ik durf te beweren dat ze een betere spreekvaardigheid hebben dan menig Tweede Kamerlid. Al kun je het die laatsten eigenlijk niet kwalijk nemen; zij hebben immers vaak jarenlang versnipperd taalonderwijs genoten.

Het lezen van verhalen, het schrijven van teksten en het in gesprek gaan over wat er is gelezen vindt altijd plaats binnen een context. Onderwijs kan niet

zonder inhoud. In zijn boek *Brief aan de beginnende leraar* laat de Franse pedagoog en politicus Philippe Meirieu het belang van kennisopbouw zien, en de centrale rol die leraren hierbij spelen. Hij meent dat we kinderen niet aan hun lot moeten overlaten bij het verwerven van kennis: 'Leerlingen kunnen alleen kennis opbouwen in afgebakende leersituaties, wanneer ze precieze instructies en voorbereid materiaal krijgen, wanneer ze begeleid worden bij hun aanpak, wanneer zij de nodige hulp krijgen en als we van hen een bepaalde nauwkeurigheid en nauwgezetheid eisen, omdat ze anders blijven rondploeteren.'

Maar welke kennis moeten we dan onderwijzen? Welke kennis is noodzakelijk om *Van den vos Reynaerde* te begrijpen, of om *De val van Icarus* van Brueghel te kunnen waarderen? Het probleem in het Nederlandse basisonderwijs is dat we al jaren de kerndoelen voor de zaakvakken, dat zijn aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek, onvoldoende onderwijzen. Zoals ik al zei, wordt deze kennis niet getoetst. En wat niet wordt getoetst, wordt vaak niet of minder goed onderwezen. Sterker nog, veel scholen hebben geen afgewogen, goed doordacht leerplan voor deze vakken, laat staan dat ze zo'n leerplan hebben geïmplementeerd. Ik kom weleens op scholen om te vertellen over onze thematische aanpak. Als ik tijdens zo'n bijeenkomst de eenvoudige vraag stel of de tien tijdvakken worden onderwezen – u weet wel: de tijdvakken die lopen van de oerknal tot aan de iPhone –, dan beseffen leraren vaak dat dit niet het geval is. Veel kinderen leren niet over Karel de Grote, om maar een interessante en belangrijke historische figuur te noemen. De kans dat ze vervolgens Elegast zullen ontmoeten wordt hierdoor natuurlijk erg klein. Vensters naar de grote werken van de menselijke beschaving blijven ongeopend.

Opmerkelijk is ook dat het aanbod voor het jonge kind op veel scholen niet bijdraagt aan het inlopen van bijvoorbeeld taalachterstanden waar veel kinderen mee kampen. Hirsch laat met zijn aanpak zien dat kennisrijk onderwijs, vol met verhalen, liedjes en gedichten, kinderen kan helpen hun achterstand in te lopen. Jonge kinderen bouwen gedeelde (culturele) kennis op, waardoor ze gemakkelijker met elkaar kunnen communiceren en samenwerken. Deze kennis smeedt de sociale cohesie die op veel plekken in de maatschappij zo pijnlijk ontbreekt. In het Nederlandse onderwijs populaire

thema's voor jonge kinderen, zoals het zwembad, de voordeur, de schoen of de wasmachine, zullen dat niet snel doen. Met zulke thema's en onderwerpen kunnen we daarom maar beter stoppen.

Wij moeten ook stoppen met ons te laten leiden door de bescheiden kennis die de overheid ons oplegt om kinderen te onderwijzen. Dan kom je niet uit bij Steiners 'grote werken van de beschaving'. Ik hoop dat ik voldoende heb uitgelegd waarom dit belangrijk is. Om het belang nog eens te benadrukken vanuit een andere visie wil ik wijzen op een interessante wetenschapper: de Amerikaanse onderwijskundige Abraham Flexner (1866 -1959).

Volgens Flexner moeten wij leraren het nut van het 'nutteloze' leren inzien. Hij was de oprichter van het Institute for Advanced Study in Princeton, waar hij een vrijhaven creëerde voor puur wetenschappelijk onderzoek, ongehinderd door directe praktische toepassingen. U kent het instituut wellicht van oud-minister van Onderwijs Robbert Dijkgraaf, die er de scepter zwaaide voordat hij in 2022 naar de Hoftoren trok.

Flexner betoogt in een essay uit 1939, getiteld *The Usefulness of Useless Knowledge*, dat ogenschijnlijk nutteloze, puur wetenschappelijke nieuwsgierigheid vaak de basis vormt voor baanbrekende ontdekkingen. Hij bekritiseert de focus op directe toepasbaarheid en benadrukt dat echte vooruitgang vaak voortkomt uit onderzoek zonder direct economisch of praktisch doel. Zijn idee is dat kennisontwikkeling vrij moet zijn, omdat wat vandaag nutteloos lijkt, morgen de wereld kan veranderen.

Dit heerlijke gegeven inspireerde de Italiaanse literatuurwetenschapper Nuccio Ordine (1958 - 2023) tot het schrijven van *Het nut van het nutteloze*. Zijn kernboodschap is dat kennis, kunst en cultuur niet beoordeeld moeten worden op hun directe economische of praktische bruikbaarheid, maar intrinsieke waarde hebben. Ordine pleit voor het belang van 'nutteloze' disciplines zoals literatuur, filosofie en fundamenteel onderzoek, omdat deze bijdragen aan kritisch denken, creativiteit en een rijkere samenleving. Hij waarschuwt tegen de vercommercialisering van onderwijs en wetenschap, die dreigt deze essentiële, maar niet onmiddellijk winstgevende kennisgebieden te verdringen. Dit inzicht van Ordine, dat ik cruciaal vind voor goed onderwijs, doet me terugdenken aan een onderwijsinspecteur die jaren geleden mijn klas be-

zocht. Ze kwam binnen op het moment dat ik voorlas, en vervolgens zag ze een rekenles. In het nagesprek stelde ze enkele scherpe en goede vragen over die rekenles. Allemaal prima, maar wat ik niet begreep, was haar snerende opmerking over voorlezen. Volgens haar had dat geen enkel nut en ging het ten koste van de leertijd. Dat bezoek vond zo'n twintig jaar geleden plaats, en ik ben haar naam en voorkomen compleet vergeten. Maar wat me altijd is bijgebleven, zijn de rode lakschoenen die ze droeg. Die vielen nogal op. Ik heb overigens niet naar haar geluisterd. De volgende dag las ik gewoon weer voor … uit een bekend sprookje van Andersen.

Hiermee zijn we weer terug bij het begin, bij het waarom en het belang van lezen: het dubbel leven. Bij lezen, voorlezen en samen lezen doet zich iets voor wat ik 'het vertragen van de tijd' noem. Je komt los van de tijd en leeft in de wereld van het verhaal. Terwijl de kinderen met jou dwalen door Dagonaut en Unauwen of door Mesopotamië, verliezen ze hun gevoel voor tijd. Als om drie uur de bel gaat, hebben ze met jou jaren, eeuwen of zelfs millennia afgelegd. Maar om de tijd te vertragen moet je ook afscheid durven nemen van het rennen van vak naar vak, van taalsnipper naar taalsnipper. En het is een stil verzet tegen het strakke regime dat oplegt hoe een schooldag is ingericht en dat iedereen, zowel de leraar als de kinderen, opscheept met een opgejaagd gevoel.

Om kennis te kunnen overdragen, om kinderen mee te kunnen nemen in de wereld en de tijd te kunnen vertragen, moet de leraar een vakman of vakvrouw zijn. In het volgende deel van mijn lezing zal ik ingaan op wat ons vak inhoudt en hoe het vakmanschap zich het beste kan ontwikkelen.

Wie weet, kan onderwijzen

Lesgeven is een uiterst complexe bezigheid, en daar hoor en lees je eigenlijk maar erg weinig over. Voordat we kunnen kijken naar wat de onderwijzer moet kunnen, is het goed om even stil te staan bij de complexiteit van ons beroep. De Amerikaanse onderwijspsycholoog Lee Shulman omschreef deze complexiteit als volgt: 'Na zo'n dertig jaar [onderzoek] ben ik tot de conclusie gekomen dat lesgeven in de klas de meest veeleisende, subtiele, genuanceerde

en beangstigende activiteit is die onze soort ooit heeft uitgevonden (…). De enige keer dat de geneeskunde de complexiteit van een gemiddelde dag voor een leraar benadert, is op de spoedeisende hulp tijdens een natuurramp.'[5]

Over die complexiteit van ons beroep heeft de Nieuw-Zeelandse onderwijskundige Graham Nuthall (1935 - 2004) een in mijn ogen verbluffend boek geschreven: *The Hidden Lives of Learners*. Nuthall heeft jarenlang achter in klassen gezeten, naar lessen gekeken, de interactie tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling vastgelegd en vervolgens de lessen die hij daaruit trok in ongeveer 170 bladzijden opgeschreven. Het is een boek dat iedereen in en rond het onderwijs zou moeten lezen, omdat het perfect illustreert wat Shulman stelt. *The Hidden Lives of Learners* onthult de complexiteit van leren en lesgeven door te laten zien hoe onzichtbare factoren, zoals motivatie en cognitieve en sociale processen, de leerervaring beïnvloeden. Een briljante passage in het boek gaat over hoe kinderen worstelen met het concept van Antarctica als woestijn. Op de Zuidpool valt per jaar gemiddeld minder neerslag dan in de Sahara, en toch ligt op Antarctica een dikke sneeuw- en ijslaag. Een groepje leerlingen buigt zich over de vraag hoe dat komt. De docent in Nieuw-Zeeland die deze les geeft, heeft net als wij op de opleiding geleerd dat kinderen met elkaar moeten samenwerken, omdat dat bevorderlijk is voor het leerproces. In een van de groepjes, waar Nuthall zijn oor te luisteren heeft gelegd, beweert Paul, een van de leerlingen, dat het op Antarctica regent en dat deze regen wordt omgezet in ijs. Een logische, maar onjuiste verklaring. Twee meisjes in hetzelfde groepje, Maude en Joy, weten dat zijn redenering niet klopt, maar zeggen weinig tot niets. Joy laat het bij een aarzelende opmerking: 'Ik wist niet dat het regende op Antarctica.' Waarop Paul antwoordt: 'Het regent wel degelijk op Antarctica.' Maude reageert hierop met: 'Amazing.' Hoewel je als lezer niet bij het gesprek hebt gezeten, proef je de cynische ondertoon in haar reactie. Het leidt overigens niet tot inzicht bij Paul; die blijft bij hoog en laag beweren dat er regen valt op de Zuidpool. Kinderen laten samenwerken is dus geen garantie voor het leren van lastige concepten en ideeën.

5 Vertaling van een bekend Engelstalig citaat van Shulman, dat onder meer hier te vinden is: https://7mindsets.com/thoughts-on-teaching/. Geraadpleegd op 31 januari 2025.

Maar let nu op. Een jaar later kijkt Paul er heel anders tegenaan. Nuthalls team stelde leerlingen die deze les hadden gevolgd een jaar later nog enkele vragen. En wat blijkt? Pauls misvatting is als sneeuw voor de zon verdwenen. Hij legt de onderzoekers uit dat er amper neerslag valt op Antarctica, en dat hij dat heeft geleerd uit een filmpje dat zijn leraar vorig jaar heeft laten zien.

Wie alleen als leerling in de klas heeft gezeten, heeft de complexiteit van onderwijs waarschijnlijk nooit ten volle beseft. Die heeft, naar ik hoop, leraren gehad die vloeiend lesgaven, de klas goed aanstuurden en de lesinhoud goed over het voetlicht wisten te brengen. Om dat te kunnen, vloeiend en boeiend lesgeven, staat een leraar voor een fikse uitdaging. Onderzoek uit de jaren negentig laat zien dat leraren elke dag zo'n vijftienhonderd beslissingen nemen, op didactisch vlak, maar vanzelfsprekend ook op pedagogisch vlak. Een bekende uitspraak van de Nieuw-Zeelandse onderwijskundige John Hattie luidt dat een les nooit gaat zoals gepland.[6] En wie lesgeeft of heeft lesgegeven, weet dat dit klopt. Er zijn tal van onderbrekingen tijdens een les. De leraar loopt tijdens de uitleg even de klas in om met een hand op de schouder een leerling bij de les te houden, of hij zoekt oogcontact met een andere leerling om te checken of het goed gaat – een afspraak die ze samen hebben gemaakt zodat de leerling betrokken blijft en die voor beiden fijn werkt. En soms gebeurt het dat, ondanks je ogenschijnlijke duidelijke uitleg en heldere opdracht, de leerlingen niet goed begrijpen wat ze moeten doen. Je moet dan als leraar ter plekke bedenken hoe je het voor elkaar krijgt dat ze het wél begrijpen.

Ik vergelijk het leren van ons ambacht weleens met het werk van de Britse veearts James Herriot. Jaren geleden zond de NCRV een dramaserie uit over zijn leven en werk op het Britse platteland. Die serie was gebaseerd op de acht non-fictieboeken die Herriot schreef over zijn werk. Hij had een fantastische opleiding gevolgd, maar liep in de alledaagse praktijk tegen diverse problemen aan. Gelukkig was daar Siegfried, een wijze, beschouwende veearts die Herriot met veel geduld en humor de kneepjes van het vak bijbracht.

6 Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Ons beroep is een ervaringsvak. In de loop van een aantal jaren ontwikkel je ritmes en routines die ervoor zorgen dat een les vlot verloopt of dat je de klas goed aanstuurt. Als je van de opleiding komt, moet je die grotendeels nog ontwikkelen. En zowel tijdens je opleiding als tijdens de eerste jaren in het vak heb je collega's nodig die je ondersteunen en verder helpen om je vakmanschap te ontwikkelen. Vakmanschap in het onderwijs is altijd collectief vakmanschap. Leraren werken samen om voor alle kinderen op hun school goed onderwijs te verzorgen. De autonomie van de leraar, een onderwerp waar altijd zoveel over te doen is en waarvan wordt gezegd dat deze altijd onder druk staat, kent wat mij betreft een belangrijke beperking, namelijk dat een leraar in een team met collega's werkt en zich houdt aan de afspraken die in de school als werkplaats zijn gemaakt. Een leraar heeft geen vrij beroep, maar maakt vanuit de kaders die hij of zij met collega's heeft vastgelegd onderwijskunst.

Onze school is vernoemd naar de briljante Engelse wiskundige Alan Turing. Hij werkte in de Tweede Wereldoorlog op het landgoed Bletchley Park, waar hij de Britse inlichtingendiensten hielp bij het kraken van de Enigma-code, die de nazi's gebruikten om geheime berichten te versleutelen. Dat deed Turing echter niet alleen. Hij werkte samen in een interdisciplinair team, met onder meer wiskundigen, taalkundigen en zelfs schakers. Hoewel hun missie strikt geheim was, was er in het team sprake van open discussie. Intensieve samenwerking en kennisdeling leidde tot inzichten, uitvindingen en uiteindelijk tot het kraken van de Enigma-code. Het werk van Turing en zijn collega's heeft letterlijk de loop van de geschiedenis veranderd.

Wij kunnen veel leren van deze episode uit de Tweede Wereldoorlog. Op onze school worden misschien geen ingewikkelde codes gekraakt, maar samenwerking en kennisdeling zijn wel cruciaal voor het ontwikkelen en geven van goed onderwijs, en daarbij hoort ook een open dialoog. Er is sprake van collectief vakmanschap wanneer leraren intensief samenwerken en voortdurend nadenken over hoe ze met behulp van effectieve strategieën en kansrijke aanpakken een positieve impact kunnen hebben op het leren van al hun leerlingen. Op teamniveau wordt op onze school veel waarde gehecht aan het gezamenlijk oplossen van onderwijskundige vraagstukken. Er is een perspectiefverschuiving van het *individu* (ik als leraar en mijn klas) naar

het *collectief* (het team en al onze leerlingen). Het team werkt vanuit hoge verwachtingen voor alle leerlingen, waarbij de sterke overtuiging heerst dat succes en falen in het leren van leerlingen grotendeels afhangt van wat wij als leraren wel of niet hebben gedaan.

Dat is in feite de kern van hoe wij onze school aansturen, namelijk via het aanjagen en bestendigen van het collectief vakmanschap. Daarbij maken we gebruik van de kwaliteiten van de leraren in ons team. In onze school als werkplaats gaan we uit van erkende ongelijkheid. Op elke school zijn er leraren die uitblinken in een bepaald onderdeel van het leerplan. De expertise van deze leraren zetten wij in om het collectief vakmanschap te versterken. Dit betekent heel concreet dat deze experts klassenbezoeken afleggen, collega's helpen bij het voorbereiden van lessen, studiedagen organiseren en beleid formuleren. Ze bewaken de traditie van onze school en geven deze door.

Wij krijgen regelmatig de vraag of onze leraren geen hoge werkdruk ervaren omdat zij een groot deel van het leerplan zelf ontwikkelen. Het antwoord is nee; wij hebben de school zo ingericht dat leraren het overgrote deel van hun werktijd kunnen besteden aan het primaire proces. We vergaderen nauwelijks, en als er al een bijeenkomst wordt georganiseerd, dan is deze altijd inhoudelijk. We hebben veel processen goed vastgelegd en toegankelijk gemaakt voor alle leraren. Ook werken we met schoolbrede aanpakken, wat samenwerken gemakkelijk maakt. We doen vanaf het begin mee aan Klassewerkplek, een onderzoek waarin zowel de werkdruk als het werkplezier van leraren wordt gemeten. We komen daarin elk jaar zeer goed uit de bus.

Dat onze school voor leraren een fijne plek is om te werken, is ook te zien aan het verloop in het team: dat is er niet. Onze school groeit, en wie komt, blijft. Collectief vakmanschap is een voorwaarde voor goed onderwijs. En in die collectiviteit zit ook een prachtig tegengif tegen wat socioloog Jeffrey Goldfarb een 'cynische samenleving' noemt: een gemeenschap waarin mensen niet bereid zijn om met elkaar samen te werken.[7] Theoloog Stefan Paas omschreef de ontwikkelingen in de wereld na de verkiezing van Trump als volgt: 'Er is geen collectief meer, geen samenleving of cultuur. Alleen een

7 Geciteerd in: Sennett, R. (2012). *Samen. Een pleidooi voor samenwerken en solidariteit.* Meulenhoff.

prairie waar iedereen z'n eigen stukje land afpaalt.'[8] Op school, zowel in de klas als in het team, kun je laten zien dat dit niet zo hoeft te zijn. Door met elkaar in gesprek te gaan blijft de kleine gemeenschap behouden en laat je aan kinderen en collega's zien hoe krachtig en belangrijk het collectief is. De collectiviteit van een schoolgemeenschap vormt een waardevol tegengif tegen het cynisme.

Dat samen, dat collectieve, sluit overigens ook mensen uit. U kunt zich voorstellen dat wij vanuit onze visie op onderwijs weigeren om te werken met zzp'ers. We verbinden ons voor langere tijd aan elkaar, omdat we samen een missie hebben voor de kinderen op onze school. Voor draaideuronderwijzers is daarom geen plek in onze werkplaats.

Collectief vakmanschap leidt tot collectieve verantwoordelijkheid. Het meenemen van nieuwe collega's in de traditie van de school leidt ertoe dat deze collega's zich kunnen ontwikkelen tot goede vaklui. Misschien is het u opgevallen dat ik in deze lezing nog geen moment heb gemopperd op de opleidingen, wat in het onderwijs eigenlijk standaard is. De reden is eenvoudig: wij leiden als school sámen met de HvA en UvA leraren op. Zij geven een deel van ons prachtige vak door, en wij doen hetzelfde. We nemen studenten mee in het collectief vakmanschap en in de visie van onze school. We helpen ze stapsgewijs hun vakmanschap te ontwikkelen en hopen zo dat ze een bestendige liefde ontwikkelen voor het beroep. Als we willen mopperen op de pabo, zo is mijn opvatting, dan moeten we eerst in de spiegel kijken en ons afvragen of wij als ervaren, wijze Siegfrieds het vak wel goed weten door te geven aan de James Herriots die staan te trappelen om het onderwijs in te gaan. Als wij willen dat onze collega's de traditie doorgeven, moeten we ze helpen om dit te kunnen. En als we willen dat onze leraren lezers zijn – boeken en kennis over boeken zijn onmisbaar voor goed onderwijs –, dan moeten wij lezers van ze maken. In mijn boek *Brieven aan Miyo* heb ik beschreven hoe je van leraren lezers kunt maken én hoe je vervolgens in de klas met kinderen de klassieke verhalen kunt lezen.

8 Deze tekst is afkomstig van LinkedIn: https://www.linkedin.com/posts/stefan-paas-51373a5_column-snowflakes-en-kooivechters-activity-7283758395487076352-9xvP/?originalSubdomain=nl. Geraadpleegd op 26 februari 2025.

Hoe moet de leraar ondersteund worden?

Ik heb laten zien hoe onze leraren met elkaar samenwerken om mooi en goed onderwijs te maken. Ik zal tot slot van deze lezing de rol van de schoolleider, de bestuurder en de politiek bespreken vanuit het perspectief van collectief vakmanschap.

Een leraar ben je de hele dag. Als je 's middags na het werk naar huis fietst, denk je aan de lessen die je morgen gaat geven. Als je 's avonds de krant leest, print je artikelen uit die je in de klas wellicht kunt gebruiken. En als je in het weekend op het strand langs de vloedlijn loopt, zie je allemaal spullen liggen die zomaar de basis kunnen vormen van een les die je gaat geven.

Het is handig noch verstandig om leraren na schooltijd op te zadelen met veel taken die hen belemmeren bij het samen lessen voorbereiden en het samen reflecteren op gegeven lessen. Goede schoolleiders zorgen er dan ook voor dat leraren tijd hebben; tijd om even hun benen op tafel te leggen en afstand te nemen van de schooldag. In dat moment, als het tempo even vertraagt, wordt de kiem gelegd van het vele moois dat de leraar daarna samen met zijn of haar collega's aan onderwijs ontwikkelt. Een goede schoolleider beschermt leraren tegen alle afleidingen die hun werk bemoeilijken. Wij doen bijvoorbeeld niet mee aan themaweken, zoals de Kinderboekenweek. Wij besteden veertig weken per jaar aandacht aan literatuur; zo'n week vol losse activiteiten en toneelstukjes gaat het verschil niet maken.

Maar daarnaast zorgt een schoolleider er ook voor dat er in de school wordt gewerkt met aanpakken die bewezen succesvol zijn. Onderwijskundige Annemarie Neeleman liet in haar proefschrift uit 2019 zien dat veel schoolleiders vaak keuzes maken op basis van intuïtie en persoonlijke drijfveren, in plaats van op expliciete kennis of wetenschappelijk onderzoek. Het is windvaanonderwijs, waarin leraren alle kanten op worden geslingerd zonder dat de kernvraag – of dit leidt tot beter onderwijs voor de kinderen – afdoende wordt beantwoord. Sterker nog, onderzoeken tonen duidelijk aan hoe belabberd dit op persoonlijke drijfveren gebaseerd onderwijs uitpakt.

Als het om scholen en schoolleiders gaat, dan is er een eenvoudige regel die laat zien hoe belangrijk een schoolleider is voor het succes van een

school: een goede school heeft altijd een goede schoolleider; slechte scholen hebben zelden tot nooit een goede schoolleider. Vorig jaar stond op deze plek onze gewaardeerde collega Merel van Vroonhoven. Zij somde op waar besturen hun taken laten liggen en sloot de passage over bestuurders in haar lezing af met: 'Waar was u al die tijd?' Bestuurders, zo leert mijn ervaring, kunnen niet zo goed tegen kritiek. Dat snap ik. Ik heb dat zelf ook. Ik zal dan ook mild zijn. Voor bestuurders moeten twee regels gelden. De eerste is dat, wanneer niet duidelijk is of een initiatief het leren van de kinderen verbetert, het beter is om er niet aan te beginnen.

De tweede regel is dat alles in het werk moet worden gesteld zodat leraren optimaal de tijd hebben om hun onderwijs voor te bereiden. Maar dat betekent ook dat bestuurders schoolleiders moeten ondersteunen en professionaliseren om dit voor elkaar te krijgen, op alle scholen. Waar een leraar een kind verder helpt en een schoolleider leraren de ruimte geeft om dat te kunnen bewerkstelligen, daar is het maar de vraag of de bestuurder oog heeft voor de rol en de taak van de schoolleider. Heel eenvoudig gezegd: een bestuur dat onvoldoende goede schoolleiders heeft, moet zich eens ernstig achter de oren krabben.

De oplossing ligt overigens voor het grijpen. Eva en ik zijn al een jaar lang een dag per week verbonden aan een school in Amsterdam-Noord. We helpen de schoolleiding en de leraren op die school om het onderwijs te verbeteren. Een heel eenvoudige interventie, die tot mooie resultaten leidt. Onze collega's helpen om de praktijk van de leraren daar te verbeteren. Oud-studenten van ons stromen op deze school in om samen met de collega's die er al werken het onderwijs verder te brengen. En ook op deze school werken leraren die een cruciale rol kunnen spelen om het collectieve vakmanschap door te geven. Experts in de dop. Er zijn daar genoeg kundige vaklui aanwezig die in staat zijn om kinderen op die school mee te nemen in verhalen. Zo'n kruisbestuiving zorgt voor een prachtige ontwikkeling.

En dan – tot slot – de politiek. Aan het begin van deze lezing citeerde ik Van Schooten en Van Gelderen over de versnippering van het taalonderwijs. In hun publicatie wijzen ze de focus op de basisvaardigheden aan als een belangrijke oorzaak van deze versnippering. De laatste tijd staan de basisvaardig-

heden boven aan het lijstje van het ministerie van Onderwijs. U kunt zelf wel bedenken dat de druk om te presteren op de basisvaardigheden niet direct bevorderlijk zal zijn voor het omarmen van een idee over onderwijs dat floreert bij voldoende tijd, rust en diepgang.

Beleidsmakers zouden erop moeten vertrouwen dat, precies zoals het onderwijs dat Hirsch voorstaat laat zien, een brede oriëntatie leidt tot een belangrijke verbetering op de domeinen die de overheid graag wil meten. Deze omkering is noodzakelijk, omdat we anders gericht blijven op een zeer smal onderdeel van het onderwijs.

Ik ben toe aan de afsluiting. Als ik weleens in Dordrecht ben om een museum te bezoeken of een lezing in het Onderwijsmuseum bij te wonen, dan wandel ik graag langs de boekwinkel waar op de luifel die prachtige zin van Jan Eijkelboom staat, die ik aan het begin van deze lezing al citeerde: 'Wie leest, leeft dubbel'. Het herinnert me aan de geweldige taak die we als leraren hebben: samen lezen, samen beleven en samen praten over prachtige verhalen. Ik wens iedereen die voor de klas staat of in de klas zit een heerlijk dubbelleven toe, en een brandende ambitie om de traditie door te geven.

Geraadpleegde literatuur

Bootsma, M. (2025). *Brieven aan Miyo. Over het lezen van de klassieken met kinderen*. Telos.
Gelderen, A. van, & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs. Een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam University Press.
Hirsch, E.D. jr. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Vintage.
Kromhout, R. (2023). *Liefde en dood in de rode stad*. Leopold.
Meirieu, P. (2024). *Brief aan de beginnende leraar*. Telos.
Naaijkens, E., & Bootsma, M. (2022). *De school als werkplaats*. Pica.
Naaijkens, E., & Bootsma, M. (2025). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven?* 2.0. Pica.
Neeleman, A. (2019). *School Autonomy in Practice: School Intervention Decision-Making by Dutch Secondary School Leaders*. Universitaire Pers Maastricht.
Nuthall, G. (2007). *The Hidden Lives of Learners*. NZCER Press.
Ordine, N. (2020). *Het nut van het nutteloze. Een manifest*. Bijleveld.
Sennett, R. (2012). *Samen. Een pleidooi voor samenwerken en solidariteit*. Meulenhoff.
Steiner, G. (2004). *Het oog van de meester*. De Bezige Bij.

Eerder verschenen in de reeks Kohnstammlezingen

Dolph Kohnstamm: *Hulp speciaal aan leerlingen met goede werklust* (2000)
Kees Schuyt: *Het onderbroken ritme* (2001)
Kees Fens: *Na vijfenzestig jaar* (2002)
Piet de Rooy: *Verstrikt in cijfers en anekdotes* (2003)
Henriëtte Maassen van den Brink: *De maat der dingen* (2004)
Vincent Icke: *Donkere materie: ons kind en het Heelal* (2006)
Frits van Oostrom: *Een zaak van alleman* (2007)
Pieter Winsemius (e.a.): *Niemand houdt van ze…* (2008)
Frank Furedi: *Socialisation as Behaviour Management and the Ascendancy of Expert Authority* (2009)
Christien Brinkgreve: *Het belang van emotioneel kapitaal* (2010)
Louise O. Fresco: *Feiten in Overvloed* (2011)
Rob Wijnberg: *Mediawijsheid in tijden van beeldvorming* (2012)
Sywert van Lienden: *Het karakter tussen personalities en robotbreinen* (2013)
James Kennedy: *Democratisch burgerschap als goede omgangsvorm* (2014)
Alexander Rinnooy Kan: *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* (2015)
Andrée van Es: *Liever onverschrokken dan handelingsverlegen* (2016)
Paul Verhaeghe: *Identiteit, autoriteit, onderwijs* (2017)
Femke Halsema: *Veilige plek voor onveilige meningen* (2019)
Mariëtte Hamer: *Samen leven, samen scholen* (2020)
Robbert Dijkgraaf: *Hoe talent op zijn plek valt* (2022)
Kim Putters: *De toekomst zal het leren* (2023)
Merel van Vroonhoven: *Wie van leraren uitvoerders maakt, creëert een samenleving zonder toekomst* (2024)

Kohnstammlezing 2025