

Bundel I — Over maat en professioneel oordeel

INLEIDING

Onderwijs wordt vandaag vaak besproken alsof het een technisch vraagstuk is: wat werkt, wat is effectief, wat kunnen we verbeteren. Er zijn plannen, formats, kwaliteitscycli en dashboards. Veel daarvan is zorgvuldig ontwikkeld. En vaak ook goed bedoeld.

Toch klinkt op steeds meer plekken hetzelfde gevoel: het klopt niet meer helemaal.

Dat gevoel ontstaat niet omdat mensen hun werk niet serieus nemen. Integendeel. Juist waar het onderwijs strak is georganiseerd, zorgvuldig is vastgelegd en goed wordt gemonitord, groeit de onrust. Als alles geregeld is, waarom voelt het dan zo zwaar?

Deze bundel vertrekt vanuit één ongemakkelijke vaststelling: onderwijs vraagt oordeel. Niet als mening of gevoel, maar als professionele afweging van wat hier en nu passend is voor deze leerlingen. Dat oordeel ontstaat niet willekeurig, maar binnen een praktijk die weet waartoe zij dient.

Dat oordeel kan niet worden vastgelegd in formats, protocollen of dashboards. Het vraagt een maat: een gedeeld besef van wat telt en wat daarom moet wijken.

Veel spanningen die in scholen worden ervaren — werkdruk, onzekerheid, handelingsverlegenheid — zijn geen persoonlijke tekorten. Ze zijn het gevolg van een verdwenen of vervaagde maat. Wanneer het doel diffuus wordt en oordeel risicovol, verschuift verantwoordelijkheid van de praktijk naar het systeem. Wat volgt is geen rust, maar morele uitputting.

De teksten in deze bundel maken zichtbaar wat er al misgaat vóórdat we gaan organiseren of verbeteren. Ze vragen geen instemming, maar bereidheid om te wegen. Wie hier leest, wordt niet geholpen met oplossingen, maar geconfronteerd met de vraag die aan alles voorafgaat: wat betekent het om dit werk werkelijk te dragen?

1. Over maat — het doel van onderwijs

Ik begin eenvoudig.
Elk handelen dient ergens toe.

Dat maakt handelen nog niet betekenisvol, maar wel gericht. Richting ontstaat pas wanneer duidelijk is waartoe iets dient. Dat is het doel. Zonder doel ontbreekt een maat. En zonder maat is oordelen onmogelijk.

Dat geldt voor individuen.
En het geldt voor onderwijs.

Het doel van onderwijs is geen slogan, geen beleidsformule en geen optelsom van ambities. Het is de maatstaf waaraan zichtbaar wordt wat hier geldt als goed handelen — en wat daarom moet wijken wanneer niet alles kan.

Onderwijs is daarom geen neutrale activiteit. Het is een praktijk: samenhangend handelen met eigen maatstaven voor kwaliteit, die alleen zichtbaar worden over tijd. Wie die maat niet expliciteert, kiest niet voor neutraliteit, maar voor willekeur.

In het huidige onderwijs spreken we vaak in veelheid: kansengelijkheid, talentontwikkeling, welzijn, kwalificatie, burgerschap, basisvaardigheden, doorstroom, veiligheid, inclusie. Elk afzonderlijk verdedigbaar. Samen onbeslisbaar.

Wanneer doelen zich opstapelen zonder onderlinge ordening, ontstaat geen rijkdom maar verlamming. In die leegte nemen indicatoren het over. Niet omdat ze beter zijn, maar omdat ze wél beslissen.

Wat meetbaar is, wordt leidend. Wat zich niet laat vangen in cijfers, verdwijnt uit het oordeel. Niet omdat het onbelangrijk is, maar omdat het geen plaats meer heeft gekregen.

Wie weigert het doel te benoemen, kan niet klagen over de gevolgen. Zonder richting wordt alles belangrijk — en niets beslissend. Dan wordt onderwijs bestuurbaar, maar niet rechtvaardig.

2. Professioneel oordeel afgeschaft uit voorzorg

“Zeg maar wat de bedoeling is, dan doen we dat.”

Het klinkt rustig.
Pragmatisch ook.

Maar het is geen gemakzucht. Het is voorzichtigheid.

Wie dit zegt, wil geen oordeel meer vellen. Niet omdat hij dat niet kan, maar omdat hij geleerd heeft dat oordelen risico's meebrengt — en dat die risico's niet meer gedragen worden.

Goed onderwijs vraagt oordeel. Niet een mening, niet een gevoel, maar een afweging: dit hier, nu, met deze leerlingen — wat is passend? Dat vraagt situatie-oordeel, gevoel voor proportie en ervaring.

Het systeem organiseert veiligheid vooraf. Niet op één moment, maar door herhaling. Elk format, elk verantwoordingsgesprek, elk dashboard zegt hetzelfde: dit is wat telt.

Wat telt, wordt meetbaar. Wat niet meetbaar is, verdwijnt uit het oordeel. Oordeel verschuift van wat vraagt deze situatie? naar wat is verdedigbaar binnen het systeem? Verantwoordelijkheid verschuift mee. Niet uit gemak, maar uit zelfbescherming.

Het resultaat is geen luiheid, maar deskilling. Professionals leren niet meer afwegen, niet meer afwijken en niet meer dragen. Moed verdwijnt niet omdat mensen haar missen, maar omdat het systeem haar afleert.

3. Onderwijzen doe je niet alleen

Ik hoor het steeds vaker:
“Ik doe zo mijn best, maar ik weet niet meer wat goed is.”

Dat gaat zelden over inzet.
Het gaat over eenzaamheid.

We zijn ongemerkt verschoven van de docent als drager van een praktijk naar de docent als individu met competenties. In het eerste beeld is karakter professioneel. In het tweede wordt karakter privé.

Wat vroeger werd gedragen door collega's, wordt nu verwacht van individuen. Niet omdat men dat wil, maar omdat de praktijk is opgelost in losse rollen, taken en competenties.

Een praktijk is geen visie en geen systeem. Het is het geheel van afspraken, routines en oordelen waarin duidelijk is wat hier als goed onderwijs geldt.
Een praktijk ontstaat niet doordat mensen samenwerken, maar doordat zij over tijd leren herkennen wat hier telt als goed handelen.

Wanneer die praktijk verdwijnt, blijft het individu over. Competenties vervangen de maat. Wat goed is, wordt een persoonlijke inschatting. En daarmee wordt elke normatieve keuze persoonlijk en riskant.

Goed handelen ontstaat niet in het moment. Het is geen truc of protocol. Het is herkenning, gevormd door herhaling binnen een gedeelde praktijk. Vorming vraagt tijd, continuïteit en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Wie zegt “ik moet dit allemaal zelf dragen”, spreekt geen vakmanschap uit, maar een ontwerpfout. We vragen vorming, maar organiseren geen praktijk die vormt. Dat is geen misverstand. Dat is nalatigheid.

4. Wanneer begrijpen ophoudt en handelen begint

Tot hier konden we nog uitleggen, verklaren en analyseren.
Wat volgt, vraagt iets anders.

We leven met een stille overtuiging: als we de wereld maar goed genoeg begrijpen, weten we ook wat we moeten doen. We vertrouwen op kennis, op onderzoek, op verklaringen. En vaak terecht.

Maar begrijpen draagt niet tot het einde.

Er zijn momenten waarop alles bekend is, alles kan — en toch niets beslist is. Niet omdat kennis ontbreekt, maar omdat de vraag anders is.

Niet: wat klopt?

Niet: wat werkt?

Maar: wat is hier nu passend?

Die vraag laat zich niet oplossen. Ze laat zich niet berekenen, niet uitbesteden en niet vastleggen in een schema. Ze vraagt aanwezigheid, ervaring en verantwoordelijkheid.

Dat is geen crisis. Dat is het moment waarop begrijpen ophoudt te dragen en handelen begint. Theorie vormt, maar stuurt niet. Ze leert zien, maar beslist niet.

Wie in zulke momenten blijft wachten op zekerheid, vergist zich niet intellectueel, maar moreel. Want juist daar vraagt het werk om iemand die bereid is te dragen wat niet zeker is.

5. Meer grip, minder oordeel

We hebben het onderwijs beter georganiseerd dan ooit. Alles is vastgelegd, doordacht en onderbouwd. En toch klinkt steeds vaker hetzelfde gevoel: het klopt niet meer helemaal.

De belofte van grip is aantrekkelijk. Ze belooft rust, gelijkheid en voorspelbaarheid. En niemand die in onderwijs werkt, is daar principieel tegen.

Om dat gevoel van onrust te bestrijden, grijpen we naar bekende oplossingen: vaste toetsmomenten, uniforme formats, dashboards, normpercentages, evidence-informed interventies.

Maar precies daar begint het probleem.

We doen alsof onderwijs een machine is. Alsof je kwaliteit vooraf kunt instellen. Maar een goede les is geen knop. Een leerling is geen gemiddelde. En een docent is geen uitvoerder.

Docenten zien vaak precies wat nodig is. Maar het systeem zegt: dit is afgesproken, gemonitord, vastgesteld. Dus doen ze wat klopt op papier, niet wat klopt in de klas.

Wat hier professionalisering heet, is in werkelijkheid het organiseren van voorzichtigheid.
Niet omdat meten verkeerd is, maar omdat het is gaan beslissen waar oordelen gevraagd is.

Het systeem doet het goed.
De praktijk houdt het vol.
Dat is schijnsucces.

Niet omdat cijfers fout zijn, maar omdat ze zijn gaan beslissen in plaats van helpen.

6. Waarom het onderwijsdebat langs de kern heen praat

Hoe verschillend kennisgericht onderwijs en vaardighedenonderwijs ook klinken, ze delen één fundamentele aanname: dat goed onderwijs ontwerpbaar is.

Kennis bouwt de bodem. Vaardigheden benoemen het gemis. Maar geen van beide beantwoordt de vraag wat in een concrete situatie juist is om te doen. Oordeel wordt óf genegeerd, óf opgeknipt in competenties.

Zelfs pogingen om 'ertussenin' te gaan blijven vaak steken. Er wordt ruimte gelaten, maar die ruimte wordt niet gevuld met oordeel — alleen met proces en dialoog.

Zolang we blijven spreken over wat werkt, zonder te zeggen wie oordeelt en waartoe, blijven we het middel verwarren met het doel.

De kern blijft liggen: wie beslist, op grond waarvan en met welk gezag?

Goed onderwijs laat zich niet ontwerpen. Het blijft bestaan waar mensen het dragen, zonder garantie, zonder dekking en zonder sluitend kader. Dat is geen ontwerpfout. Dat is de prijs van verantwoordelijkheid.

SLOT — Orde is geen techniek

Waar het doel onduidelijk blijft, verdwijnt de maat.
Waar de maat verdwijnt, wordt oordeel risicovol.
Waar oordeel risicovol wordt, verdwijnt verantwoordelijkheid niet — zij verschuift.

Wat vaak werkdruk heet, is geen tekort aan veerkracht,
maar een tekort aan orde.

En orde is geen techniek.
Het is de bereidheid om vast te houden
aan wat telt —
ook wanneer dat iets kost.