

Het onderwijs als laboratorium

De tweede fase en het studiehuis in retrospectief

- Over idealen en werkelijkheidsbeleving -

Wieger Hemmer
S 1319531
Scriptie journalistiek/geschiedenis

Rijksuniversiteit Groningen
September 2006 – februari 2007
de heer H. Wedman

Inhoudsopgaaf

Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1: Tussen idee en praktijk	
1.1 De gebreken van de invoering.....	9
1.2 Vernieuwingsdrang, bureaucratie en gewenste veranderingen.....	13
1.3 De klachten geopenbaard.....	18
1.4 Ondemocratisch besluit.....	24
Hoofdstuk 2: Waarom het traditionele onderwijs op de schop moest: Onderwijsvernieuwing als modeverschijnsel	
2.1 Van middenschool tot basisvorming.....	28
2.2 Het vmbo: hooggestemde idealen en een teleurstellende praktijk.....	32
Hoofdstuk 3: De theoretische context	
3.1 De achtergrond van de invoering.....	35
3.2 De school als onderneming.....	43
3.3 Artificiële scheiding tussen 'hoe' en 'wat'.....	50
3.4 De ict als wondermiddel.....	51
3.5 Af van de ongelijkheid.....	54
3.6 Over 'vrijheid', 'verantwoordelijkheid' en 'samenwerken'.....	59
Hoofdstuk 4: De docenten	
4.1 Slachtoffers van de innovatiemanie.....	65
4.2 De onderwijsbonden en het probleem van de onvolkomen representatie.....	68
4.3 Veranderende gezagsverhoudingen.....	74
4.4 Het einde van de traditionele leraar.....	79
4.5 Principiële bezwaren.....	81
4.6 De problematiek: Te grote scholen, te weinig leraren, te hoge werkdruk.....	84
Hoofdstuk 5: Ouderlijke zorg	
5.1 Over verantwoordelijkheid en betrokkenheid.....	89
5.2 De afstand tussen ouders en scholen.....	92
Hoofdstuk 6: Ideologische grondslagen	
6.1 Aandacht voor het individu.....	96
6.2 De 'verleuking' van het onderwijs.....	98
6.3 Democratiseringswens en vrijheidsdrang.....	101
6.4 De cultuur van het vleien.....	107
Conclusie.....	109
Slotbeschouwing.....	116
Bronnenmateriaal en literatuuropgaaf.....	122

Inleiding

In 1996 verantwoordde Clen Visser 't Hooft, de grote initiator van het studiehuis, de op handen zijnde onderwijsvernieuwing als volgt:

'Wat het studiehuis tot zo'n boeiend concept maakt, is het feit dat er geen blauwdruk voor bestaat. Elke school kan er in zijn eigen tempo zijn eigen invulling aan geven, al naar gelang zijn onderwijsopvattingen, zijn leerlingpopulatie, zijn omgeving etc. Als er maar rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen en als leerlingen maar in toenemende mate leren zichzelf de leerstof eigen te maken onder gerichte begeleiding van hun docenten.'¹

In 1999 begon ik als vierdejaars scholier van het St. Canisius te Almelo aan een nieuw project. Het kreeg de naam tweede fase. De tijd van 'naar school gaan' was voorbij. Voortaan bezocht ik een studiehuis. Huiswerk kregen we niet meer. Niet dat de plicht tot individuele studie niet langer bestond, integendeel. Met zogenoemde studiewijzers, handzame overzichten waarin de opdrachten voor een hele maand of nog langer stonden genoteerd, werd de scholier op de proef gesteld. Hij moest laten zien hoe zelfstandig hij was. Zelfstandig leren, dat was het credo. Waar voorheen de drie subjecten leraar, leerling en vak in gelijkwaardigheid aan elkaar gekoppeld waren, kreeg nu de leerling een verheven positie. De leerling stond centraal. Niet langer konden leraren het zich veroorloven 50 minuten op de kathedraal te staan en te oreren voor een volgzzaam publiek. De leraar werd meer een soort coach, een begeleider, een administrateur ook. Dit alles in het belang van de leerling.

De tweede fase werd in 1998 ingevoerd.² Een kwart van de scholen in het voortgezet onderwijs begon toen met de zoveelste onderwijsvernieuwing. De rest volgde een schooljaar later. Tot die rest behoorde ook scholengemeenschap St. Canisius in Almelo. Ik zat toen, in 1999, in 4 VWO en had gekozen voor het profiel Cultuur en Maatschappij. De keuze voor een profiel was een van de elementaire veranderingen die met de invoering van de tweede fase zijn doorgevoerd. Na drie jaar in het studiehuis rondgelopen te hebben, haalde ik mijn examen en sloot ik mijn tijd op het voortgezet onderwijs af. Ik behoorde tot de uitverkoren groep leerlingen, waarop een experiment werd losgelaten, niet bedacht door mensen van de praktijk: leraren, ouders, pedagogen, maar

¹ Wiel Vleugelers en Henk Zijlstra, *Praktijken uit het studiehuis* (Leuven en Apeldoorn 1996) 11.

² Op de website van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is een beknopte geschiedenis hiervan te lezen. Zie: <http://www.minocw.nl/tweedefase>. Geraadpleegd op 8 januari 2001; 15:30.

opgezet door politici en vakdidactici. Dat over deze gang van zaken na de invoering op felle toon gediscussieerd is, mag allerm minst verbazing wekken. Verbazingwekkend is het echter wel met welk een gemak de zoveelste onderwijsvernieuwing door het parlement is geloodst, waarmee ze definitieve geldingskracht verwierf. De grootscheepse onderwijsdidactische verandering die het tweede fase-onderwijs bewerkstelligde, is zodoende pas na de invoering aan diepgaande inspectie onderworpen. Een kritische analyse dus die niet meer was dan mosterd na de maaltijd.

Deze discussie pro forma, werd desalniettemin uiterst fel gevoerd. Uit de overdaad aan kritische reacties viel op te maken dat de vernieuwing niet in brede kring gedragen werd. Het onderwijs had er al snel weer een zorgenkind bij, dat in de kranten en op radio en televisie veelvuldig in het middelpunt van de belangstelling stond. Juist ook vanwege deze bovenmatige media-aandacht acht ik het onderwerp geschikt voor mijn scriptie. Verder is 2007 het jaar waarin het studiehuis zodanig geherstructureerd wordt, dat van het oorspronkelijke droombeeld weinig tot niets meer over is.³ Minister van der Hoeven verklaarde in 2005 al dat het huidige onderwijs op havo en vwo 'schadelijk is in de voorbereiding op het hoger onderwijs.'⁴ In een ander programma voegde ze er aan toe: 'Het studiehuis heeft niet aan de verwachtingen voldaan.'⁵ Daarmee werd in feite het requiem over de zoveelste onderwijsvernieuwing uitgeroepen. 2007 is ook het jaar waarin ik hoop af te studeren. Dat ik me dus in het middelpunt van de actualiteit bevind, is journalistiek gezien een aangename constatering.

Met het studiehuis als onderwerp van deze masterscriptie, poog ik de cirkel van mijn studietijd rond te maken. Eén pennenstreek nog, een flauwe bocht en de cirkel is vervolmaakt. Ik behoor tot het ras proefkonijn. Ik ben een van de leerlingen die mocht proeven van een nieuw leersysteem. Eén van de doelen van de nieuwe leermethode was een verbeterde aansluiting op het hoger onderwijs. De proeve van bekwaamheid die ik het met schrijven van de scriptie hoop af

³ Zie hiervoor: Maria van der Hoeven, 'Laat school en leraar vrij', *de Volkskrant*, 4 november 2006. Eind januari 2007 protesteerden scholieren en studenten tegen de onderwijsvernieuwingen waarmee zij te kampen hadden: "Wij willen leren, geef ons ook de kans." Dat schrijven drie scholieren- en studentenorganisaties in een brandbrief aan staatssecretaris Bruno Bruins van onderwijs. De organisaties in het voortgezet onderwijs (Laks), het middelbaar beroepsonderwijs (Job) en het hoger onderwijs (LSVb) protesteren ertegen dat zij steeds minder vaak docenten te zien krijgen. In plaats daarvan worden roosters gevuld met "zelfstudie, verplichte excursies en ander goedkoop tijdverdrijf". In: 'Student wil weer gewoon les in plaats van zelfstudie', *Trouw*, 27 januari 2007. Op het moment van schrijven is nog niet bekend wat de uitkomst is van het parlementair onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen 25 jaar, zoals voorgesteld door de PvdA-fractie op 31 januari 2007. Directe aanleiding daarvoor was het studentenprotest zoals hierboven kort neergezet.

⁴ Dat zei ze in het tv-programma *Netwerk*. Zie: *Netwerk*, NCRV, 28 november 2005, Instituut voor Beeld en Geluid (IBG), DOCID: 51780.

⁵ *Nieuwsshow*, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.

te leggen, kan echter niet bewijzen of de opzet al dan niet geslaagd is. Toch ligt het gevaar op de loer dat de scriptie een te persoonlijke lading krijgt. Ik ben nauw bij het studiehuis betrokken geweest. Die betrokkenheid maakt enerzijds enthousiast voor het onderzoek, anderzijds bemoeilijkt ze de noodzaak tot wetenschappelijke distantie. Ik hoop dat ik tijdens het maken van de masterscriptie de juiste houding weet aan te nemen. De gedachte blijft me prikkelen: waar ik mee begon, eindig ik mee; het studiehuis. Ik spreek de hoop uit dat de prikkeling niet verdoven zal.

Het beste boek dat ik over het onderwerp gelezen heb is *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*.⁶ De schrijver, Leo Prick, geeft naast de feiten ook ongezoeten commentaar op het gevoerde onderwijsbeleid. Ook hij bepaalt zich tot de feiten, maar in de verwerking ervan komt zijn eigen mening, zijn eigen visie bovendien. Ik beschouw de geopenbaarde subjectiviteit niet als een verlies aan kwaliteit. De fraaie mix tussen objectief onderzoek en subjectieve verslaggeving is niet de enige reden waarom de bijdrage van Leo Prick door mij zo positief wordt beoordeeld. De tijdsafbakening die hij in zijn werk hanteert, is ook de cesuur die ik wil toepassen.

Halverwege de jaren '80 ontstond feitelijk al de wens naar een vernieuwing in het onderwijs die de Mammoetwet, die in 1968 in werking trad, zou moeten opvolgen. De wens leidde uiteindelijk halverwege de jaren '90 tot het in het leven roepen van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs.⁷ Langzaam maar zeker werd daarmee het studiehuis in de steigers gezet. Het jaar 2007 vormt het eindpunt van mijn scriptie. Dan gaat namelijk het studiehuis op de schop. Daartoe heeft de vorige minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), mevrouw Van der Hoeven, besloten. Het eindexamenprogramma van havo- en vwo-leerlingen blijkt te versnipperd. 'Vanaf augustus 2007 wordt dat verlicht; scholen krijgen dan ook meer vrijheid om hun eigen onderwijsvorm te kiezen.'⁸ De beslissing om laatstgenoemde tijdsafbakening te kiezen is dus eigenlijk voor mij genomen.

Het is de volgende kernvraag die deze scriptie haar structuur verleent en als een rode draad door het onderzoek loopt: Wat waren de motieven achter de introductie van het studiehuis en wat was de strekking van de kritiek, die zich ontwikkelde van een persoonlijk misnoegen tot een breed gedragen verontrusting? Specifieke aandacht is er zoals aangegeven voor het studiehuis als

⁶ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd* (Amsterdam 2006).

⁷ Guus Valk, 'Door de bocht. Opkomst en ondergang van een Nederlandse onderwijsvernieuwing', *NRC Handelsblad*, 25 oktober 2003.

⁸ "'Stem hoger onderwijs beter af'", *Trouw*, 17 november 2005.

didactische bewerking van de tweede fase, maar ook de onderwijsvernieuwing als algemeen verschijnsel wordt aan een analyse onderworpen. De vraag die richtingbepalend is voor deze bestudering luidt: Hoe moet de neiging om alsmaar aan het onderwijs te sleutelen worden verklaard? Die geconstateerde behoefte komt terug in de titel van deze scriptie: het onderwijs als laboratorium. Het onderwijs is de afgelopen twintig jaar belast met de taak om maatschappelijke misstanden te corrigeren. Hoe ze die taak heeft vervuld wordt in deze scriptie uiteengezet.

Dit onderzoek is zowel historisch als journalistiek van aard. Het is voor een deel een pershistorisch onderzoek waarin de publieke opinie over het onderwerp wordt geanalyseerd. Doel ervan is om de meningsvorming van betrokkenen door bestudering van divers bronnenmateriaal verder uit te diepen. Betrokkenen zijn niet slechts leerlingen en docenten, maar ook ouders, pedagogen, vakdidactici, bestuurders en implementatiebegeleiders. Het bronnenmateriaal bestaat voor een groot gedeelte uit kranten uit de periode 1997-2007. Vooral de PCM-dochters *Trouw*, *NRC Handelsblad* en *de Volkskrant* bleken waardevol voor deze studie. Ook enkele radio- en tv-programma's waarin het onderwerp onderwijsvernieuwing centraal stond, zijn beluisterd en bekeken en hebben deze scriptie mede inhoud gegeven. Inzichten en bevindingen verkregen uit literatuurstudie hebben tenslotte voor een belangrijk deel de leidraad voor dit onderzoek bepaald.

Wat mij is opgevallen tijdens de literatuurstudie is het gemak waarmee wetsvoorstellen door de Tweede Kamer geloodst zijn. Het waren ideaalbeelden, gedoopt in politieke taal en met verve geopenbaard. Het is op zijn minst vreemd te noemen dat aan wezenlijke veranderingen als de invoering van de tweede fase, maar ook de totstandkoming van de basisvorming en het vmbo, zo weinig discussie vooraf is gegaan. Te meer daar ons land bij uitstek te boek staat als een debatland, waar voorstellen pas na langdurig gepolder en voortdurende aanpassing uiteindelijk in praktijk gebracht worden. Een voorname motivatie bij de pleitbezorgers van de vernieuwingen was stevast dat een veranderende samenleving een andere onderwijsaanpak behoefde. Zelfs eind 2005, toen de tekortkomingen van de onderwijsvernieuwingen al duidelijk zichtbaar waren en ruimschoots benoemd, bleef PvdA-onderwijswoordvoerder Marriëtte Hamer volharden in het verkondigen van deze instrumentalistische zienswijze:

'We moeten wel kijken wat er op het ogenblik in de samenleving aan de hand is. We hebben op het ogenblik een moderne economie (...) Wat heel goed zou zijn, is dat het voortgezet onderwijs

en het hoger onderwijs samen eens zouden vaststellen welke kennis en kunde kinderen eigenlijk nodig hebben om te kunnen functioneren in die maatschappij.’⁹

In deze scriptie zal de visie van de protagonisten van de onderwijsvernieuwingen in het algemeen en van het tweede fase-onderwijs in het bijzonder worden uitgelicht. Om dat te bewerkstelligen is inderdaad de vraag over welke kennis en kunde kinderen volgens hen moeten beschikken cruciaal. Die vraag en de antwoorden daarop komen uitgebreid aan bod.

Deze scriptie is, logischerwijs, verdeeld in een aantal hoofdstukken. Het leek me zinvol om in hoofdstuk één de weg te bewandelen tussen idee en praktijk. Hoe konden de plannen tot onderwijsvernieuwing, ogenschijnlijk zonder weerstand, tot praktijk worden omgedoopt? Aandacht zal worden besteed aan de gebreken van de invoering, maar ook aan de ondemocratische wijze waarop besluiten zijn genomen. Politieke druk en ijdelheid van politici blijken een grote rol te hebben gespeeld in het besluitvormingsproces. De praktijk hield echter niet op bij het gedwee ten uitvoer brengen van de nieuwste onderwijsdidactiek. De klachtenregen van 6 december 1999 op het Malieveld was evenzo goed de praktijk, net zoals de noodhulp die wijlen staatssecretaris Karin Adelmund als gevolg daarvan in het leven riep. Deze consequenties van de veranderde onderwijsaanpak krijgen ook aandacht.

Een duik in het verleden moet de scriptie van het nodige houvast voorzien. De geschiedenis van het studiehuis is zogezegd de ruggengraat van het door mij opgetekende relaas over het onderwerp. De historische onderbouwing vormt dan ook de kern van hoofdstuk twee. De begrippen studiehuis en tweede fase kunnen niet los worden gezien van begrippen als basisvorming, middenschool en vmbo. Bij deze onderwijsvernieuwingen zal dan ook stil worden gestaan. Welke plannen en ideeën gingen aan die van de tweede fase vooraf? Waarom moest eigenlijk het traditionele onderwijs op de schop? Het zijn deze vragen die in dit hoofdstuk centraal staan.

In hoofdstuk drie zal ik de zogenoemde theoretische context bieden. De komst van de tweede fase en het studiehuis bracht een geheel nieuw discours met een voorstelling van zaken die uitgelicht moet, voordat van inhoudelijk begrip überhaupt sprake kan zijn. Drie ontwikkelingen springen er uit die tezamen de achtergrond vormen voor de onderwijsvernieuwing in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het gaat hier om de breed gedragen opvatting dat vaardigheden prioriteit verdienen boven kennis, om de ontvlechting tussen pedagogiek en

⁹ *Buitenhof*, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651.

onderwijskunde en om de ontkoppeling van voortgezet- en hoger onderwijs. Alle worden ze uiteengezet om het decor waartegen tweede fase en studiehuis oplichtten zo zorgvuldig mogelijk op te bouwen.

In hoofdstuk vier staan de docenten centraal. Door het bestuderen van de ter beschikking staande bronnen is de indruk ontstaan dat de beroepsgroep slachtoffer van een innovatiemanie is geworden. In hoeverre dit beeld overeenstemt met de feitelijke gebeurtenissen zal moeten worden onderzocht. Daarbij kan niet worden voorbij gegaan aan de rol die de onderwijsbonden rond de invoering gespeeld hebben. De heuse onderwijsomwenteling in de bovenste klassen van havo en vwo heeft ook gezorgd voor veranderende gezagsverhoudingen binnen de klaslokalen. Het beeld van de traditionele leraar werd als door een wervelwind omvergeworpen. Die had een verwoestende kracht waardoor een ommezwaai van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs tot stand kwam.

Naast de positie van de docenten zal ook die van de ouders onder de loep worden genomen. Dat gebeurt in hoofdstuk vijf. De vraag die als rode draad de afzonderlijke deelparagrafen met elkaar verbindt is deze: Hoe kon het zijn dat de stem van de ouders niet of nauwelijks heeft geklonken voorafgaand aan de invoering van de tweede fase en waarom zijn ouders tegenwoordig zo weinig betrokken binnen schoolbesturen?

In hoofdstuk zes zullen de ideologische grondslagen van de studiehuisideologie worden blootgelegd. Dalton, Montessori en het Jenaplan zullen de revue passeren. Bovendien zal aandacht worden besteed aan de populaire opvatting dat het onderwijs gezellig en leuk moet zijn. Ook de drang naar vergaande democratisering binnen het onderwijs wordt geanalyseerd. Tenslotte wordt het individu belicht, dat binnen het onderwijs de laatste jaren aan een indrukwekkende opmars bezig is. Het onderwijs lijkt zich aan te moeten passen aan de uitzonderlijke behoeften en talenten van het unieke individu. Hoe komt het dat de aandacht voor de eenling zo allesbepalend is binnen de opzet van het huidige onderwijs?

Misschien overbodig te vermelden dat deze scriptie zal uitmonden in een conclusie waarin de belangrijkste bevindingen worden geresumeerd. Als slotstuk wordt via een slotbeschouwing een persoonlijke kijk op de vernieuwingskoorts in het Nederlandse onderwijsbestel gegeven. Na 121 bladzijden vindt deze scriptie dan uiteindelijk haar voltooiing.

1. Tussen idee en praktijk

1.1 De gebreken van de invoering

‘Er is in het verleden veel misgegaan met het studiehuis, mede dankzij het ministerie. Het ministerie heeft van begin af aan onvoldoende steun gegeven. Het ministerie heeft van begin af aan niet begrepen dat het studiehuis niet bestaat, dat iedere school zelf als het ware zijn eigen studiehuis moet bouwen. En het ministerie heeft zeker helemaal niet begrepen dat je minstens 10 jaar nodig hebt om een studiehuis te bouwen.’¹⁰

Aan het woord is Nel Ginjaar Maas, die als één van de geestelijke moeders van het studiehuis mag worden aangemerkt.¹¹ Ze was voorzitter van de door de overheid aangestelde stuurgroep Profiel Tweede Fase, die van 1993 tot 1996 werkte aan de totstandkoming van een concept voor de onderwijsvernieuwing. In de stuurgroep zaten vertegenwoordigers van het hoger onderwijs en het voortgezet onderwijs. Met de kritiek die Maas uitte, schoof ze in één ruk alle verantwoordelijkheid van zich af. Ze doet het voorkomen dat de studiehuisplannen goed waren, maar de uitvoering verkeerd. Daarom trof haar geen blaam, aangezien zij immers alleen verantwoordelijk was voor de plannen; met de uitvoering als zodanig had ze niets van doen.

Deze redenering schiet emeritus hoogleraar pedagogiek Jan Dirk Imelman in het verkeerde keelgat. Volgens hem was Ginjaar Maas wel degelijk verantwoordelijk, net als al die andere beleidsvernieuwers en ‘zogenoemde onderwijsdeskundigen’. Het was de bij hen aanwezige vernieuwingsdrang die volgens Imelman het onderwijs grote schade had toegebracht:

‘Het is op het criminele af. Het gaat toch om jaargangen van kinderen. Wat nou de tijd geven! Het onderwijs heeft zich al eeuwenlang op een bepaalde manier ontwikkeld. Waarom die felle ingrepen? Dat zijn felle ingrepen! Het zijn breuken met een vak. Het is van een schandaligheid waar ik geen woorden voor heb, wat mij machteloos woedend maakt.’¹²

In de zomer van 1996 kwam de stuurgroep met het uiteindelijke ontwerp. Hierin werden drie zaken voorgesteld. Als eerste, de invoering van vier profielen, die uiteindelijk de volgende naam kregen: cultuur en maatschappij, economie en maatschappij, natuur en gezondheid en natuur en techniek.

¹⁰ *Netwerk*, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.

¹¹ Ginjaar Maas was 7 jaren lang VVD-staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen in de kabinetten Lubbers I en II (1982-1989). Tevens was ze één van de grondleggers van het studiehuis.

¹² *Netwerk*, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.

Het tweede onderdeel was de invoering van nieuwe vakken en vernieuwing van de vakinhoud. Uiteindelijk resulteerde dat plan in vakken als culturele en kunstzinnige vorming (CKV), algemene natuurwetenschappen (ANW), waarbij de nadruk kwam te liggen op algemene vorming en niet langer op specifieke kennis, en management en organisatie (M&O), het vak 'handel' in een nieuw jasje. Als derde werd voorgesteld meer ruimte te schenken om verschillende didactische werkvormen mogelijk te maken.

De voorstanders van de tweede fase-vernieuwing waren van mening dat het traditionele onderwijs leerlingen opleverde die wel degelijk over kennis beschikten, maar niet over de mogelijkheid die kennis toe te passen. Het uit het hoofd leren van de Duitse naamvallen, het moeiteloos kunnen opdreunen van de rij priemgetallen of de serie koppelwerkwoorden; het is een vluchtige greep uit de kennisstroom waarmee het traditionele onderwijs haar leerlingen overspoelde. Maar kennis is mooi, het gaat uiteindelijk om het kunnen toepassen ervan. Onder andere deze constatering heeft het initiatief tot vernieuwing van het onderwijs gevoed. Naast het kunnen toepassen van vergaarde kennis werd ook het verwerven van informatie belangrijk geacht. Het nieuwe onderwijs had als taak in deze behoeften te voorzien. Er zou een accentverschuiving van leerstofgericht onderwijs naar leerling-gericht onderwijs moeten plaatsvinden. Niet langer moest het vak centraal staan, maar de leerling.

In de richtlijnen die de stuurgroep had opgesteld en verspreid, stond dat een school strikt genomen niet verplicht was een studiehuis in te voeren.¹³ De beslissingsvrijheid van de scholen werd vervolgens wel drastisch ingeperkt door de toevoeging dat een school die niet overging tot de nieuwe onderwijsvorm de boot miste. Het missen van de boot stond in dezen gelijk aan het mislopen van extra gelden. De zogenaamde eigen verantwoordelijkheid bleek een wassen neus. Schoolbesturen zouden wel gek zijn uit de pas te lopen. Dat zou namelijk een behoorlijke financiële aderlating betekenen. De moed om de druk te weerstaan werd zo gelijk gesteld aan de idiote durf jezelf in de vingers te snijden.

Vanaf de invoering van het studiehuis is door betrokkenen geklaagd over de vele gebreken die er aan kleefden. Vooral Clen Visser 't Hooft, vice-voorzitter van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO), de taakgroep die door het ministerie van Onderwijs was ingesteld om onder meer de invoering van het studiehuis te begeleiden, liet zich in een vroeg stadium al zeer kritisch uit:

¹³ Anton van Hooff, 'Studiehuis werkt averechts', *NRC Handelsblad*, 16 december 1999.

‘Het is onbegrijpelijk dat bij zo’n ingrijpende vernieuwing onvoldoende extra geld voor het ministerie beschikbaar is voor docenten.’¹⁴

Visser 't Hooft was door staatssecretaris van Onderwijs Jacques Wallage begin jaren negentig uitgekozen om zitting te nemen in de stuurgroep Profiel Tweede Fase. Dat Visser 't Hooft kennis had van de praktijk maakte haar voor Wallage tot de ideale persoon om in de denktank plaats te nemen. Wallage verklaarde zijn keuze als volgt:

‘Op haar school deden ze toen al dingen die je nu “studiehuis” zou noemen. Glen is namelijk een van de weinig mensen met werkelijke visie op onderwijs en met praktijkervaring. She’s my kind of girl: ze heeft iets heel idealistisch, en tegelijk weet ze ook hoe op een school de hazen lopen.’¹⁵

Visser 't Hooft was, voordat ze inging op de invitatie van Wallage, van 1986 tot 1994 rector op het Roland Holstcollege in Hilversum. Bij haar aantreden balanceerde de school op het randje van de afgrond. Hilversumse ouders kozen *en masse* voor andere scholen in de buurt, waardoor het leerlingaantal naar 450 terugliep.¹⁶ Onder haar bewind keerde het tij. Visser 't Hooft voerde een revolutionaire onderwijshervorming door. Kern van de veranderde aanpak: de leerling centraal. Ze introduceerde groepswork en zelfstudie en besloot de klassieke aanpak tot een minimum terug te dringen. De school kreeg al snel weer te maken met een stijgend leerlingenaantal. Hoewel hiermee nog niet het succes van de methode ondubbelzinnig was aangetoond (vele andere factoren kunnen namelijk hebben bijgedragen aan de stijging van het leerlingencijfer), rees haar ster snel. Staatssecretaris Wallage was degene die uiteindelijk de ster ontdekte en haar een mogelijkheid gaf om de ideeën op grotere schaal ten uitvoering te brengen.

Meer dan de invloed van Visser 't Hooft valt hier de macht op van de politiek in het algemeen en van de dienst doende staatssecretaris in het bijzonder. Hij verzamelt een groep enthousiaste gelijkgezinden om zich heen die sympathiek staat tegenover zijn idealen. Met die werkwijze sluit hij een nog veel grotere groep bij de totstandkoming van beleidsvoorstellen buiten. Hij past een strenge selectie toe, die uiterst ondoorzichtig is en die op basis van persoonlijke

¹⁴ ‘Hoge ambtenaar van Onderwijs oefent kritiek op studiehuis’, *NRC Handelsblad*, 16 september 1998.

¹⁵ Esther Hageman, ‘Rumoer in het studiehuis’, *Trouw*, 14 augustus 1999.

¹⁶ Het Roland Holst College was een zogenaemde kritiese school, waar het onderwijs gestoeld was op de kritische pedagogiek van de Braziliaanse onderwijshervormer Paulo Freire. Deze linkse aanpak stond bij veel ouders in Hilversum in kwade reuk, vooral vanwege de anti-autoritaire inborst. Over de kritische pedagogiek: Paulo Freire, *Pedagogie van de onderdrukten* (12^e druk; Baarn 1982).

smaak tot stand komt. En daar zit het grote euvel. Omdat de staatssecretarissen om de vier jaar van gezicht wisselen, veranderen ook steeds de selectiecriteria die worden toegepast. Niets is immers zo persoonsgebonden als smaak. Het zijn de verkiezingen die de carrousel van bewindspersonen draaiende houden en het is dit bij uitstek democratische fenomeen dat consistent beleid in de weg staat.

Politici willen een persoonlijke stempel drukken op het beleid dat gevoerd wordt. Die wil komt voort uit een combinatie van verantwoordelijkheidsgevoel, ijdelheid en politieke druk. Verantwoordelijkheidsgevoel, omdat de politici goed beseffen dat ze gekozen zijn door het volk en het gegeven mandaat terecht beschouwen als een uiting van vertrouwen. Dat vertrouwen willen ze niet beschadigen. Ijdelheid, omdat politici nu eenmaal de vruchten van geestelijke arbeid willen aanschouwen:

‘Sinds enkele decennia is politiek een bedrijf geworden van managers die zich willen profileren. Politici willen graag in de krant en op tv en herinnerd worden door het nageslacht. Dit geldt in sterke mate voor het ministerie van Onderwijs. Het is niet voldoende de begroting te maken, onderwijs en onderzoek te faciliteren en de onderwijskwaliteit te bewaken. Nee, er moet beleid gemaakt worden. Sinds eind jaren zestig heeft elk kabinet wel een of andere onderwijsvernieuwing ingevoerd. Het maakt daarbij niets uit welke politieke kleur de minister of staatssecretaris heeft.’¹⁷

Op een ingreep in de praktijk, op concreet beleid kan een visitekaartje worden vastgeplakt. Werk achter de schermen leent zich daar niet voor. Als politici het politieke toneel eenmaal hebben verlaten en het zoet van regeringsdeelname hebben mogen proeven, willen ze aanwijsbare resultaten geboekt hebben. Tenslotte speelt politieke druk een voorname rol. De partijen die deel uitmaken van de regering moeten presteren onder tijdsdruk. Voor de dienst doende ministers en staatssecretarissen geldt dat ze maar binnen een begrensde periode de mogelijkheid hebben om veranderingen c.q. vernieuwingen door te voeren. Hoogleraar onderwijskunde Wim Meijnen noemt dit ‘het grote gevaar van verkiezingen’.¹⁸

Juist het ministerie van Onderwijs is de laatste twintig jaren geteisterd door deze politieke rukwinden. Dat beleidsterrein is gebruikt als voedingsbodem waarop politieke ideologieën uitgroeiden tot volwaardige staatspolitiek. En elke vier jaar weer werden er andere zaden over het

¹⁷ Bert van der Spek, ‘Laten we het ministerie van Onderwijs maar afschaffen’, *de Volkskrant*, 11 november 2006.

¹⁸ Dat zei hij in het radioprogramma *Kamerbreed*, dat uitgezonden werd op 22 oktober 2005. Zie: *Kamerbreed*, Tros, 22 oktober 2005, IBG, DOCID: 180905.

land uitgestrooid. De gewassen luisterden naar de exotische namen 'basisvorming', 'vmbo' en 'studiehuis'. Het belang van kinderen, dat bij het formuleren van onderwijsdoeleinden toch voorop moet staan, werd op deze manier ondergeschikt gemaakt aan partijpolitiek. Deze hachelijke situatie was voor Ursie Lambrechts genoeg aanleiding tot het voorstel om het ministerie van Onderwijs te depolitiseren.¹⁹ De kans dat het zover komt, is uiterst klein. De klacht die uit haar voorstel spreekt, moet echter wel degelijk serieus worden behandeld. Ze moet alleen op een andere manier worden verholpen. De roep van Lambrechts om depolitisering van het ministerie is niets anders dan een smeekbede om eens flink in de bureaucratie te snijden. De vetgemeste managementlaag is namelijk het werkelijke probleem dat het onderwijs parten speelt:

'Elke manager stelt een adjunct aan, een adjunct stelt een medewerker aan en een medewerker stelt een assistente aan. Niet ten behoeve van het ondersteunen van leerkrachten, maar vanwege de eigen positie in de bureaucratie. Door de omvang versterkt het management haar greep op de onderwijsgeveden, die bekneld raken.'²⁰

1.2 Vernieuwingsdrang, bureaucratie en gewenste veranderingen

In de *NRC* van 13 januari 2007 stond het artikel 'De markt jaagt de bureaucratie aan'.²¹ Daaruit blijkt dat de noodzakelijk geachte inkrimping van het bureaucratisch apparaat in onze vrije markt moeilijk te realiseren is. Kern van het door Nederlandse economische wetenschappers geschreven stuk is dat de zo vervloekte managementlaag zichzelf in stand houdt. Het is de vrijheid van de markt die de behoefte aan bureaucratische controle door managers voedt. Deze controle leidt volgens de Britse socioloog Furedi tot de kolonisatie van het onderwijs door de onderwijsbureaucratie.²² Het controlesysteem is in wezen gericht op de vorming van een kliek van experts die toeziet op het controleproces. Die experts hebben allen verschillende namen, zoals "onderwijsontwikkelingsadviseur", "kwaliteitsbewakingambtenaar", "stafontwikkelingstrainer" en "onderwijskwaliteitbeoordelaar".²³ Eén ding hebben ze gemeen: het zijn allemaal managers. En die

¹⁹ Dat zei ze in programma *Kamerbreed*, waaraan ook Wim Meijnen deelnam.

²⁰ Arnold Heertje, 'Elke manager minder maakt onderwijs beter', *Trouw*, 23 oktober 2006.

²¹ Alfred Kleinknecht, C.W.M. Naastepad en Servaas Storm, 'De markt jaagt de bureaucratie aan', *NRC Handelsblad*, 13 januari 2007.

²² Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?* (2^e druk; Amsterdam 2006) 130.

²³ Vertaald uit: Chris Shore en Susan Wright, 'Coercive accountability. The rise of audit culture in higher education', in Strathern, Marilyn ed., *Audit cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* (Londen en New York 2000) 57-89, aldaar 62.

managers zijn als bijen, ze vliegen vluchtig van bloem tot bloem; tot een nauwe relatie komt het niet. Ze drukken voor even hun stempel op het beleid om vervolgens, aangemoedigd door de aantrekkelijke vergoedingen, elders het geluk te beproeven.

Wat met deze exodus van menselijke kennis verloren gaat, is het zogenoemde sociaal kapitaal. Te denken valt hier aan relaties en netwerken binnen het bedrijf en loyaliteit aan het bedrijf. Schrijnend is de hoeveelheid macht die zulke 'jobhoppers' bezitten, vergeleken met de mensen van de werkvloer. Binnen het onderwijs zijn zij het die uiteindelijk de leraren voorschrijven wat ze moeten doen. Het gevolg voor de leerkrachten is dat ze minder verantwoordelijkheid hebben. Dat maakt het werk voor hen minder leuk en uitdagend:

'Geen wonder dat de motivatie van leerkrachten zwaar is ondermijnd, zeker als je alleen promotie kan maken door de klas te verruilen voor het bestuurslokaal. Meetbare processen lijken het enige wat de bestuurskaste interesseert, de inhoud is voor wie nog met de "cliënten" werkt.'²⁴

Het is uiteindelijk de suprematie van het vrijemarkt-denken binnen onze samenleving die de managementlaag genereert. Nederland zit wat betreft de dikte van de die managementlaag aan de top van Europa. Liefst 6 procent van de beroepsbevolking heeft in ons land een functie binnen het management. In de ons omringende landen ligt dat percentage tussen de twee en vijf procent.²⁵ Alleen de sterk geliberaliseerde Angelsaksische markteconomieën als die van de VS, Canada en het Verenigd Koninkrijk tonen percentages van meer dan tien procent. In Nederland gaat ongeveer de helft van het totale budget van onderwijsinstellingen op aan het management.²⁶ De bureaucratie houdt het onderwijs in een ijzeren greep en dat gaat ten koste van het primaire onderwijsproces, het lesgeven.

Hoe kan Nederland zichzelf dan bevrijden uit de wurggreep van de managers? Kleinknecht cum suis zijn daarover pessimistisch gestemd. Ze sluiten hun artikel af met de woorden: 'Verminderen van regeldruk? Vergeet het maar!' Zijn dan echt de radicale maatregelen zoals voorgesteld door Lambrechts de enige oplossing? Nee, want de analyse van bedrijfskundige Jaap Peters biedt een ander perspectief:

²⁴ Marc Chavannes, 'Meester Willem is geen nostalgie', *NRC Handelsblad*, 27 januari 2007.

²⁵ Alfred Kleinknecht, C.W.M. Naastepad en Servaas Storm, 'De markt jaagt de bureaucratie aan', *NRC Handelsblad*, 13 januari 2007.

²⁶ Arnold Heertje, 'Elke manager minder maakt onderwijs beter', *Trouw*, 23 oktober 2006.

'We hebben ons te veel laten leiden door de Amerikaanse managementboeken en te weinig nagedacht over wat de Europese managementmodellen zijn, modellen die beter passen bij onze eigen cultuur. We hebben natuurlijk een rijke cultuur vanuit het gildewezen waarin vakmanschap een kwaliteit was.'²⁷

Hoewel de boodschap die in deze analyse verborgen zit een zweem van nostalgie bezit, lijkt ze de enige passende remedie voor het zwalkende onderwijs: Terug naar de tijd dat vakmanschap gewaardeerd werd en inderdaad een kwaliteit was. Snijden in de bureaucratie blijft hierbij weliswaar een absolute vereiste, maar het moet gepaard gaan met investeringen in de kwaliteit van het onderwijzend personeel.²⁸ Alleen vakbekwame leraren zijn in staat de druk van managers te weerstaan. Het grote probleem is dat het tweede fase-onderwijs van leraren begeleiders heeft gemaakt, wat een enorme devaluatie van hun vak inhoudt. Het studiehuis heeft helemaal geen behoefte aan vakkundig personeel, maar aan meegaande types, die gedwee de verordeningen van het management opvolgen.

'Vakmanschap heeft in het huidige verziekte onderwijsklimaat een slechte naam, omdat er door beleidsmakers vaak een alibi voor het niet meewerken aan vernieuwingsoperaties in wordt gezien. Het vak was de laatste schans waar veel leraren zich achter konden terugtrekken. Het loslaten van bevoegdheidseisen en relativeren van de verschillende onderwijsgraden zijn hier reacties op.'²⁹

Leraren zijn door de tweede fase-vernieuwing verworpen tot marionetten waaraan door onderwijsbestuurders naar hartelust getrokken en gesleurd is. Een enquête onder 12.500 leerkrachten van basisschool tot universiteit wees uit dat onderwijsvernieuwingen te veel top-down zijn doorgevoerd.³⁰ Leerkrachten klaagden over de administratie rompslomp en bureaucratie. De zeggelieden van het Alternatief voor Vakbond, Mei Li Vos en Martin Pikaart, stelden dan ook vast:

²⁷ Jaap Peters, 'Er moet een einde komen aan de intensieve menshouderij', *NRC Handelsblad*, 11 juni 2005.

²⁸ Het is minister van der Hoeven al aardig gelukt om te snijden in de bureaucratie. Op haar eigen departement verdween tussen 2002 en 2005 ruim tien procent van de ambtenaren. Toch zijn daarmee de problemen allerminst verholpen. Het verminderen van de bureaucratische last is een absolute vereiste, maar alleen in combinatie met een stevige kwaliteitswaarborg van onderwijzend personeel. Zie: Raoul du Pré, 'Van der Hoeven wilde vooral rust', *de Volkskrant*, 19 september 2006.

²⁹ Jan Drentje, 'Onderwijs heeft behoefte aan vitale leraren', *NRC Handelsblad*, 9 mei 2001.

³⁰ 'Enquête. Leraren willen meer zeggenschap', *de Volkskrant*, 1 juli 2006. De uitkomsten van het onderzoek werden eind juni 2006 aan demissionair minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, aangeboden.

'Het onderwijs is niet meer van docenten, maar van, zoals dat heet, onderwijsondersteunend personeel.'³¹

Uit deze kritische geluiden valt wel een oplossing te ontwaren: Leraren moeten de autonomie terugkrijgen in het onderwijsveld. Die zelfstandigheid moeten ze ook kunnen dragen, waarmee een taak is ontstaan voor lerarenopleidingen op zowel hbo als academisch niveau om goed opgeleide vakmensen af te leveren. De opleidingen moeten de lat hoog leggen en echt vakmanschap nastreven. Dat betekent automatisch strenge selectie en het loslaten van de gedachte dat iedereen leraar of onderwijzer moet kunnen worden. Onderwijs mag niet gereduceerd worden tot een instrument ter bevordering van de sociale integratie. 'De algemene tendens om onderwijs aan de dictaten van de sociale integratie ondergeschikt te maken', moet daartoe worden doorbroken.³² Om de beknellende macht van de bureaucratie te verminderen, moet de positie van de leraren sterker worden gemaakt. Dat kan alleen door de kwaliteitseis flink aan te scherpen.

In het kader van dit onderzoek is het zinvol om in te gaan op het verband tussen bureaucratie en onderwijsvernieuwing. De veranderingen die in het onderwijs de afgelopen twintig jaar namelijk zijn doorgevoerd mogen dan voor docenten veelal een ongewenste omwenteling betekend hebben, voor het grote ambtenarenbestand waren ze een absolute noodzakelijkheid. De al eerder beschreven vernieuwingsdrang blijkt bij nadere beschouwing door een zekere overlevingsstrategie ingegeven. Als eenmaal een vernieuwing als de basisvorming, de tweede fase, of het vmbo is ingevoerd, is het voornaamste werk van de verzamelde ambtenaren geschied. Onderwijsvernieuwing schept werkgelegenheid en op de winkel passen geeft krimp. Daaruit volgt dat, uit een zekere zelfbescherming, de ambtenaren wel moeten blijven broeden op nieuwe aanpassingen in het onderwijs, weliswaar altijd op instigatie van de dienst doende minister. Dit is nu het onwrikbare verband tussen bureaucratie en vernieuwingsdrang dat voor het onderwijs als dwangbuis fungeert.

Het is niet zo dat de overheid met de suprematie van de manager binnen het onderwijs heeft ingestemd. Maar de maatregelen die ze nam om het onderwijs te bevrijden uit de grijpgrage handen van de bureaucratie werkten averechts. Het waren maatregelen die ontsproten uit de valse aanname dat met het opgeven van het dirigisme, waardoor de blauwdrukken voor de verschillende

³¹ Mei Li Vos en Martin Pikaart, 'De vakbonden stonden erbij en keken ernaar', *Trouw*, 22 december 2006. Mei Li Vos en Martin Pikaart zijn oprichter en voorzitter van het Alternatief voor Vakbond.

³² Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 116.

onderwijsvernieuwingen zijn verzonden, de problematiek afdoende was aangepakt. Maar de neo-liberale wind die de koers vervolgens bepaalde, was allerm minst zaligmakend. De roep om vrijheid die uit Den Haag te horen viel, introduceerde begrippen als decentralisatie en deregulering. De overheid wilde haar eigen bemoeizucht temperen en de scholen meer macht geven. Hoewel misschien goedbedoeld, waren de gevolgen voor de verhoudingen binnen onderwijsland desastreus. In januari van dit jaar was het SP-lijsttrekker Jan Marijnissen die deze 'tragiek' beschreef in het programma *Het elfde uur*:

'De tragiek van het verhaal is dat we op een gegeven moment gezegd hebben: We gaan decentraliseren. De landelijke overheid heeft zich teruggetrokken en die heeft tegen de scholen gezegd: "Maken jullie het nu zelf uit." Wij allemaal in de veronderstelling dat de macht dan naar de leraren zou gaan. Nou, forget it! Het ging vervolgens allemaal naar de dikbetaalde managers. Het zijn de managers die het bepalen en dat maakt dat de mensen die de lessen moeten geven steeds meer ontzield raken en vervreemd raken van hun vak.'³³

Als antwoord op deze ontwikkeling zou volgens de voorzitter van de organisatie Beter Onderwijs Nederland, Ad Verbrugge, de overheid juist weer de regie in handen moeten nemen. Niet in de laatste plaats omdat ze zelf de problemen heeft gecreëerd. Een zeker plichtsbesef zou dus in Den Haag de noodzakelijke veranderingen teweeg moeten brengen. Volgens Verbrugge liggen voor de overheid de volgende taken in het verschiet om de hernieuwde verantwoordelijkheid in te vullen:

'In de eerste plaats (*moet*) kwaliteitsbewaking weer serieus genomen worden. En daarnaast moet er een stevige controle zijn op de spending van de gelden, want het is publiek geld dat naar het onderwijs gaat. Er wordt bezuinigd op goede leraren. Sterker nog, je ziet dat men (*het management*) ongekwalificeerde mensen aanneemt. Dat zijn ontoelaatbare ontwikkelingen.'³⁴

Ook Verbrugge schetst het verband tussen kwaliteit en bureaucratie in het onderwijs. Hoe sterker de sector, hoe minder afhankelijk van management en des te autonomer het kan opereren. Alleen op deze manier kan de zo gehate top-down-structuur worden doorbroken. Als Lambrechts met haar pleidooi voor depolitisering van het onderwijs de vernieuwingsdrang wil terugvoeren, met als gevolg dat de bureaucratie haar *raison d'être* verliest, dan moet daar enthousiast op worden

³³ *Het elfde uur*, EO, 23 januari 2007, IBG, TD: 89625 (Heeft geen DOCID-nummer. Gebeld met Beeld en Geluid op 6 februari 2007; 12:30).

³⁴ *Het elfde uur*, EO, 23 januari 2007, IBG, TD: 89625.

gereageerd. Een extremer doorgevoerde decentralisatie en deregulering zal de macht van de managers echter doen toenemen. Ontwikkelingen in deze richting moeten dan ook met argwaan worden gevolgd.

1.3 De klachten geopenbaard

Toen op 6 december 1999 scholieren op het Malieveld in Den Haag op grove wijze hun ongenoegen over de tweede fase tot uiting brachten, werd door hen als reden hiervoor aangevoerd dat de werkdruk te groot zou zijn.³⁵ De teksten op de in grote getale omhooggehouden spandoeken verwezen hier ook naar. Toenmalig staatssecretaris Karin Adelmund reageerde met het voorstel over te gaan tot een 40-urige werkweek. De studielast werd teruggebracht, omdat veel scholieren aangaven die 40 uur in ernstige mate te overschrijden.³⁶ Hoewel natuurlijk deze noodklanken met enige scepsis moeten worden tegemoet getreden, heeft onderzoek van wiskundeleraar Bert van Rooijen aangetoond dat de studielast door de invoering van het studiehuis wel degelijk groter is geworden. Hij becijferde dat de invoering van de tweede fase voor de leerlingen van de bovenbouw een verzwaring van de studielast met zich meebracht van ongeveer duizend uur per jaar:

‘Vroeger had een gemiddeld ambitieuze, doelmatig studerende leerling op jaarbasis aan 2210 uur studeren genoeg (...). Tegenwoordig echter, heeft dezelfde leerling 3200 uur nodig. En het verschil is niet alleen toe te schrijven aan de verzwaring van het vakkenpakket, maar vooral aan de optimale benutting van de veertig uur, die een schoolweek wordt geacht te beslaan.’³⁷

De gedwongen maatregel van Adelmund had een wat twijfelachtig karakter. Kort na de scholierenstaking besloot ze om een aantal verplichte vakken facultatief te maken. Dit voorstel stuitte op heftige protesten van scholen, onderwijsorganisaties en vakbonden. Een maand later besloot ze dat de betwiste vakken ANW, Frans en Duits toch verplicht bleven, maar dat scholen de

³⁵ Frans Deurne, ‘Dranghekken’, *de Volkskrant*, 11 december 1999 en Jaap Stam, ‘Scholierenrellen?’, *de Volkskrant*, 8 december 1999.

³⁶ Ter verheldering: ‘Op papier zouden ze (*de leerlingen*) 40 uur 'studielast' (les plus huiswerk) per week moeten hebben en op papier zou dat evenveel moeten zijn als vroeger. Toen gingen er 25 klokuren (30 lessen) in een werkweek, maar lag de huiswerktijd niet vast. Alleen wie echt elke dag 2,5 uur huiswerk maakte kwam ook toen al aan 40 uur. Het studiehuis eist dus meer tijd dan het oude regime, ook al heten ze op papier 'even zwaar'.’, in: ‘Scholieren contra kinderziekten’, *Trouw*, 7 december 1999. Cursief: Wieger Hemmer.

³⁷ Sander van Walsum, ‘De lessen bevatten geen enkele “ruis” meer’, *de Volkskrant*, 26 november 1999.

studie- en examenlast voor die vakken mochten verlagen.³⁸ Volgens toenmalig minister-president Wim Kok behoorden de maatregelen van partijgenote Adelmund ‘in de categorie eind goed, al goed.’³⁹

Toch bleken de initiatieven van Adelmund geen zaligmakende remedie te zijn. Ze ontweken namelijk de werkelijke bestaansgrond van de massaal geuite onvrede. Adelmund reageerde *ad hoc* op de kritiek, waar het beter zou zijn geweest zich diepgaander te laten informeren over de situatie in het studiehuis die de aanleiding vormde voor de kwetsende spreekkoren en het tomatenbombardement.⁴⁰

Wat was de directe aanleiding van de demonstratie dan wel? Het blijkt telkens weer dat leraren die een natuurlijk gezag uitstralen en op die manier moeiteloos erin slagen de rust en orde in de klas te handhaven, het populairst zijn onder scholieren.⁴¹ Tijdens de lessen van deze geliefde leraren vindt de noodzakelijke kennisoverdracht plaats in een gemoedelijke sfeer. Dat is nu juist wat door leerlingen enorm wordt gewaardeerd; een leraar die de leerling informeert, met kennis verrijkt en een helpende hand biedt waar nodig. Voldoet het onderwijs inderdaad aan deze eisen, dan wordt daarmee ook een streep gezet door de door lobbyisten van het studiehuis aangehangen vrijheidsnorm.

Het onderwijs waar leerlingen zich prettig bij voelen, wordt geenszins gekenmerkt door een ver doorgevoerde vrijheid. Structuur, orde en gezag, daar is behoefte aan. De scholieren op het voortgezet onderwijs zijn nog niet in staat zonder begeleiding het studietraject te doorlopen. Volgens sociologe Christien Brinkgreve worden jonge mensen tegenwoordig onzeker en gedesorienteerd door het ‘culturele gebod tot zelfsturing’.⁴² In haar boek *Vroeg mondig, laat volwassen* gaat ze uitgebreid in op de paradoxale situatie dat kinderen steeds meer de koers van hun eigen bestaan mogen bepalen en tegelijkertijd steeds minder in staat zijn de eigen verantwoordelijkheid op een volwassen wijze te dragen.⁴³ Ze worden in feit overgeleverd aan het lot. Zo beschouwd is de natuurlijke hulpbehoefte van kinderen, want dát zijn scholieren nog,

³⁸ ‘Adelmund buigt voor kritiek op studiehuis’, *de Volkskrant*, 14 januari 2000.

³⁹ ‘Kok: Studiehuis in categorie eind goed, al goed’, *Het Financieele Dagblad*, 15 januari 2000.

⁴⁰ ‘Scholieren veranderen binnenstad in chaos’, *Trouw*, 7 december 1999.

⁴¹ Zie bijvoorbeeld: Jaap Roelants, ‘Proefkonijnen studiehuis hebben gewoon pech. Niet te druk, wel te vrij’, *Algemeen Dagblad*, 8 december 1999, Gijs van Zandbergen, ‘Leerlingen vinden me wel oké, geloof ik’, *de Volkskrant*, 29 april 2000 en ‘Eigenwijzer. “Een goede leraar heeft er plezier in”’, *Eindhovens Dagblad*, 29 januari 2003.

⁴² Geciteerd in: Kees Boele, ‘Marktdenken schaadt onderwijs’, *de Volkskrant*, 18 januari 2007.

⁴³ Christien Brinkgreve, *Vroeg mondig, laat volwassen* (Amsterdam 2004).

het dementi van het vurig gepropageerde vrijheidsideaal. Jan Dirk Imelman verwoordde het eens zo:

'We vergeten dat het tot de wezenstrekken van de opvoeding behoort dat we beseffen dat kinderen nog niet iets zijn. En in het 'nog niet' zit precies de professionele crux.'⁴⁴

Ook de Joods-Duitse filosofe Hannah Arendt trok een scherpe scheidslijn tussen kinderen en volwassenen. Volgens haar hebben alleen 'volwassenen het vermogen ontwikkeld om in de openbaarheid te treden en zich aan hun medemensen te tonen. Zij dragen voor zichzelf de verantwoordelijkheid; kinderen kunnen dat niet, die staan daarom onder de verantwoordelijkheid van volwassenen.'⁴⁵ De vrijheid van de leerlingen binnen het leerproces en de zelfredzaamheid op basis waarvan de geboden vrijheid moest worden ingevuld, vormden misschien wel de grootste tekortkoming van het onderwijs binnen de tweede fase. Door het propageren van het vrijheidsideaal en de zelfstandigheid van de leerling werd voorbij gegaan aan de behoefte van leerlingen aan autoriteit.

Dat leerlingen geheel zelfstandig hun weg kiezen binnen het studietraject is een illusie. Daarop wees ook docent Ide Wolzak, die een tekort aan realiteitszin bij de studiehuisvoorstanders bespeurde:

'De "winst" van de tweede fase dreigt op deze manier te worden dat de "doorsneeleerling" die gebaat is bij een duidelijke strakke structuur en begeleiding zijn of haar diploma niet kan halen, maar dat dit alleen lukt bij de ideale leerling zonder jeugdpuistjes. De grote makke van de ideeën achter het Studiehuis is, dat ze mijlenhoog boven de realiteit zweven.'⁴⁶

De boodschap van Wolzak is duidelijk: leerlingen hebben nu eenmaal een stok achter de deur nodig, iemand die de macht heeft om hen terecht te wijzen. Vooral in Nederland echter staat het begrip 'macht' in kwade reuk. Dat was van oudsher al zo en die antipathie is in de jaren '60 onder druk van de culturele omwenteling alleen maar sterker geworden. Op het woord 'macht' rust sindsdien een taboe. Bestuurders spraken om geen aanstoot te geven sindsdien liever van

⁴⁴ Dit zei hij in het tv-programma *Netwerk*: Zie: *Netwerk*, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.

⁴⁵ Geciteerd in: Wouter Pols, 'Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs', op: <http://www.pedagogiek-online.nl/publish/articles/000155/article.pdf>. Geraadpleegd op 30 januari 2007; 13:00.

⁴⁶ Ide Wolzak, 'De ideale leerling zonder jeugdpuistjes bestaat niet', *Trouw*, 4 december 1999.

verantwoordelijkheid.⁴⁷ Volgens Historicus H.W. von der Dunk is, de aversie van Nederlanders des ondanks, macht een noodzakelijk verschijnsel:

'Macht (...) is een fenomeen dat met het hele bestaan, het individuele zowel als het collectieve, op duizenderlei wijze is verweven en een globale veroordeling zou neerkomen op een neen tegen het menselijke bestaan als zodanig.'⁴⁸

Doordat binnen het tweede fase-onderwijs leraar en leerling op gelijke voet zijn komen te staan, is de hiërarchie doorbroken en het begrip macht betekenisloos gemaakt. Door van een leraar een contactpunt te maken wordt hij in zijn mogelijkheden beknot om zijn macht te doen laten gelden. Macht in dit geval die voorkomt uit een surplus aan intellectueel vermogen, waarover de leraar in vergelijking met de leerling beschikt. Een contactpunt is een levenloos iets, waaraan je geen macht kunt toeschrijven. Macht is namelijk per definitie een wezenskenmerk.

Als gevolg van de veranderde onderwijsaanpak is het contact tussen leraar en leerling veel onpersoonlijker geworden.

'Nu is de firma onderwijs een onpersoonlijk en ongeïnspireerd bedrijf geworden, waar elke cent die er in geïnvesteerd wordt direct opgaat aan ondersteunend personeel en aan zaken die los staan van de lespraktijk in de klas.'⁴⁹

De onpersoonlijk geworden relatie tussen leraar en leerling heeft het voor een leraar zo goed als onmogelijk gemaakt om zijn macht uit te oefenen, terwijl deze machtsuitoefening door de leerlingen zo gewenst is. Zij weten dat ze nog niet zelfstandig genoeg zijn om aan de van bovenaf opgelegde eisen te voldoen. Zelfredzaamheid kan dan voor volwassenen een uitdagende opdracht zijn, voor kinderen is het een niet te realiseren vereiste. De klachtenregen die op het Malieveld was neergedaald was dan ook door deze hulpeloosheid ingegeven:

'Ze wilden het niet hardop roepen, maar de scholieren hebben vooral gedemonstreerd tegen de vrijheid die het studiehuis biedt en waarvan ze nu al weten dat ze er niet mee kunnen omgaan.'⁵⁰

⁴⁷ H.W. von der Dunk, *Mensen, machten, mogelijkheden. Historische beschouwingen* (Amsterdam 2002) 14-15.

⁴⁸ Ibidem, 17.

⁴⁹ Anneke de Vries, 'De beste stuurlied in het onderwijs staan aan wal', *Dagblad van het Noorden*, 29 november 2000.

⁵⁰ Jaap Roelants, 'Proefkonijnen studiehuis hebben gewoon pech', *Algemeen Dagblad*, 8 december 1999.

Rein Zunderdorp was topambtenaar in de periode dat het studiehuis werd ingevoerd, namelijk voorzitter van het PMVO.⁵¹ Het PMVO was de opvolger van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase en fungeerde als implementatiebegeleider van het studiehuis. Volgens Zunderdorp was het doorvoeren van het studiehuis een inwilliging van de eis van het onderwijsveld. Het hoger onderwijs klaagde namelijk over alarmerende uitvalpercentages. Die uitval bestrijden was volgens hem één van de voornaamste redenen waarom de tweede fase was ingevoerd.⁵² Het hoger onderwijs had jarenlang geroepen dat de uitval en vertraging op universiteiten en hogescholen te wijten waren aan de slechte voorbereiding in het voortgezet onderwijs. Na twee maanden studeren liep twintig procent van de eerstejaarsstudenten vast.⁵³ Om de doorstroming te verbeteren, moest afgerekend worden met de mammoetwet, zo concludeerden de onderwijskundigen.⁵⁴ Zij zorgde er voor dat leerlingen allemaal een smal vakkenpakket hadden en dat pakket richtte zich inhoudelijk ook nog eens op vergankelijke kennis. Met als gevolg dat 'het onderwijs in de jaren negentig een anachronisme in de dynamische informatiesamenleving (was)'.⁵⁵

Zunderdorp betoogt dat er goed naar de klachten is geluisterd. De klachten vormden zijns inziens de drijfveer achter de onderwijsvernieuwing. Het was geenszins een uit idealisme geboren eigen initiatief, zo beweert hij. Als argument hiervoor geeft hij aan dat de aanbevelingen van het hoger onderwijs om zelfstandig leren in het secundair onderwijs te stimuleren, hebben geleid tot de nota 'Profiel van de Tweede fase' die staatssecretaris Wallage in 1991 lanceerde.⁵⁶ Vervolgens werkte de Stuurgroep Profielen Tweede fase onder voorzitterschap van Nel Ginjaar-Maas van 1993 tot 1996 aan de uitwerking van de in de nota geopperde plannen.⁵⁷ De tweede fase was

⁵¹ Van 1978 tot 1981 was Zunderdorp fractievoorzitter van de PvdA in de gemeenteraad van Groningen en aansluitend tot 1990 wethouder. Hij beheerde onder meer de portefeuille onderwijs. Daarna was Zunderdorp voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voorzitter van verschillende procesmanagementteams. Zo was hij betrokken bij de introductie van de basisvorming, het vmbo en de tweede fase voortgezet onderwijs.

⁵² Rein Zunderdorp, 'Onderwijs vroeg zelf om studiehuis', *de Volkskrant*, 8 januari 2000.

⁵³ Wubby Lyendijk, 'Wie is er bang voor het studiehuis?', *NRC Handelsblad*, 20 juni 1996.

⁵⁴ Over de mammoetwet zei filosoof Ad Verbrugge in het eerste nummer van *Opinio*: 'De mammoetwet (...) was een eerste aanval op de toen heersende gedachte dat het bestaan van een culturele elite en cultureel kapitaal noodzakelijk is voor een samenleving.': Bart Jan Spruyt, 'Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis', *Opinio* 1 (2007) 10-11, aldaar 10.

⁵⁵ Ton van Haperen, 'Onderwijsvernieuwing blijkt een grote leugen', *de Volkskrant*, 18 april 2001.

⁵⁶ 'De nota voorgezet onderwijs en de cijfers', *NRC Handelsblad*, 11 april 1991.

⁵⁷ De commissie boog zich over de vraag hoe het onderwijs voor havo en vwo zwaarder gemaakt kon worden en hoe de zelfstandigheid van de leerlingen kon worden vergroot. Voornaamste resultaat van de verrichtingen van de stuurgroep was de eis dat het aantal eindexamenvakken moest worden verdubbeld. Ginjaar Maas deed hiervan zelf verslag in het tv-programma *Netwerk*. Zie: *Netwerk*, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.

volgens Zunderdorp dus een beleidsplan waarvan de contouren door het hoger onderwijs geschetst zijn.

Het betoog van Zunderdorp is gemakkelijk te weerleggen. Zijn standpunt dat de klachten van het hoger onderwijs de werkelijke motivatie vormden achter de veranderingen in het voortgezet onderwijs, klinkt ethisch, maar het dekt bij lange na niet de volledige werkelijkheid. Zunderdorp doet het namelijk voorkomen alsof zijn Procesmanagement aandachtig geluisterd heeft naar 'het veld' en op basis van die bevindingen de voorstellen tot onderwijsvernieuwing heeft uitgewerkt. Daarnaast kent hij het hoger onderwijs een grote macht toe als het gaat om praktijkveranderingen in het voortgezet onderwijs. Alsof hogescholen en universiteiten beslissen hoe het er in het voortgezet onderwijs aan toe gaat! Hoewel er wel degelijk positief over zo'n nauwe relatie geoordeeld zou kunnen worden, ontbreekt die nu eenmaal in de praktijk.

Als inderdaad het hoger onderwijs zo'n bepalende invloed zou hebben, waarom wordt daaraan niet om ondersteuning gevraagd bij de ontwikkeling van exameneisen?⁵⁸ Waarom wordt er geen universitair consult ingeroepen bij de totstandkoming van lesmethoden?⁵⁹ De afstand tussen secundair en hoger onderwijs is door de invoering van het studiehuis helemaal niet verkleind. Eén van de voornaamste bestaansredenen van het studiehuis is daarmee onderuit gehaald. 'De afstand tussen de wetenschap en het middelbaar onderwijs is in veel vakgebieden zorgwekkend groot geworden', zo constateerde leraar filosofie en geschiedenis en publicist Jan Drentje.⁶⁰

De noodklok heeft inmiddels geluid, want wat zien we op het voortgezet onderwijs? Het komt steeds minder voor dat havisten en gymnasiasten les krijgen van universitair geschoolden. Was het voorheen nog zo dat het voor afgestudeerde academici een uitdaging was om de opgedane kennis over te brengen op de toekomstige generatie, die prikkel bestaat nauwelijks nog.⁶¹ De reden laat zich raden. Voor kennisoverdracht is in de tweede fase nauwelijks ruimte vrijgemaakt. Het gevolg hiervan is dat het leerniveau op het voortgezet onderwijs achteruit hobbelt.

⁵⁸ H.F. Cohen, 'Laudatio temporis acti?', in: *Steeds minder leren*, 114.

⁵⁹ Ibidem. Belangrijk om te weten is dat bijna alle examens in het voortgezet onderwijs worden gemaakt door één bedrijf, de Citogroep, terwijl de controle berust bij het CEVO (Centrale Examencommissie Vastelling Opgaven). De docenten die in deze organisatie zitting hebben, zijn niet door beroepsorganisaties maar door vakbonden naar voren geschoven. Zie hiervoor:

<http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/hurricane-marijke.html>. Geraadpleegd op 28 december; 15:10.

⁶⁰ Jan Drentje, 'Het onderwijs is verworden tot een poel van ellende', *NRC Handelsblad*, 18 oktober 2000.

⁶¹ Henk Barendregt, 'De droeve staat van het onderwijs', in: *Steeds minder leren*, 80-82, passim; Japke-d. Bouma, 'Academicus laat de klas zitten. "Voor de klas kun je niet groeien"', *NRC Handelsblad*, 4 juli 2006.

Je krijgt een lerarenkorps waarvan een steeds kleiner deel het enthousiasme voor een academische vervolgopleiding kan overbrengen op de leerlingen. De kloof tussen secundair en tertiair onderwijs wordt groter en groter.

1.4 Ondemocratisch besluit

‘Sinds het einde van de jaren zestig is sprake van een opeenvolging van bovenaf verordonneerde veranderingen (“hervormingen”, “vernieuwingen”), die enkele kenmerken gemeen hebben. In de eerste plaats gaan zij nooit over mensen: onderwijzers en (hoog) leraren aan de ene kant; scholieren, leerlingen en studenten aan de andere. Die zijn altijd genegeerd in plannen over schaalvergroting en nieuwe “structuren”.⁶²

In een goed functionerende democratie worden beslissingen pas na uitvoerig en diepgaand debat genomen. De voor- en nadelen worden tegen elkaar afgewogen en uiteindelijk heeft het oorspronkelijke voorstel meerdere aanpassingen moeten ondergaan, voordat het tot praktische politiek wordt verheven. Vertalen we dit naar het onderwijsveld, dan rijst de vraag: Welke partijen moeten er aan een onderwijsdebat deelnemen? In principe iedereen die wil, want een praktiserende democratie moet gezuiverd zijn van belemmeringen. Een ieder moet de mogelijkheid hebben de debatruimte binnen te treden. Om krachten te bundelen, worden mensen of groepen met soortgelijke belangen veelal samengevoegd; eendracht maakt immers macht.

Criticus Willem Smit onderscheidt de volgende ‘krachtenvelden’: de cultuurdragers: de beoefenaars van wetenschap en techniek, beroepen en kunsten. Daarnaast de onderwijsexperts: docenten en de schoolleiders, de pedagogen, psychologen en onderwijskundigen. Dan de ouders en tenslotte de leerlingen zelf.⁶³ Zij moeten uiteindelijk de vaandel van de oude cultuurdragers gaan overnemen. Tezamen vormen deze partijen de participanten in een democratisch onderwijsdebat. De wijze waarop het ideaal van de onderwijsvernieuwing tot de praktijk van de tweede fase is getransformeerd, verdient nu juist allerm minst het predikaat democratisch. Binnen het debat zijn veel groeperingen simpelweg buitenspel gezet. Zo zijn ouders niet gehoord, kritische onderwijsexperts genegeerd en weifelende leraren veronachtzaamd.⁶⁴

Hoogleraar pedagogiek Jan Dirk Imelman bracht op instigatie van het PMVO in 1997 een

⁶² Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 160-1.

⁶³ Willem Smit, ‘Het studiehuis leidt tot intellectuele versoaping’, *NRC Handelsblad*, 24 augustus 1999.

⁶⁴ Ibidem.

rapport uit over de tweede fase, getiteld *De overheid als bovenmeester*, waarin hij en zijn mede-auteurs zich kritisch uitlieten over de op handen zijnde onderwijsvernieuwing.⁶⁵ In 1997 had de commissie Imelman het al afgerond, maar het is nooit in de openbaarheid gebracht en dus niet meegewogen in de politieke besluitvorming. Het rapport heeft het PMVO namelijk tot na de stemming in de Tweede Kamer in eigen bezit gehouden.⁶⁶ Het was een artikel in *HP/De Tijd* in december van het jaar 1999 waarin melding gemaakt werd van het tot dan toe verborgen gehouden rapport.⁶⁷ Die onthulling bracht bij parlementariërs de wetenschap al de tijd onvolledig geïnformeerd te zijn. Het PMVO moest het in de stevige kritiek en de talloze boze reacties dan ook ontgelden: 'Het PMVO wist van de risico's, maar heeft een model dwingend opgelegd. Er ontstond een soort pseudo-wetgeving rond het studiehuis, waaraan de schoolleiding zich gebonden achtte', aldus de VVD'er Cornielje in een interview met het *AD*.⁶⁸ SP-kamerlid Harry van Bommel was waar mogelijk nog uitgesprokener in zijn reactie: 'Het is onaanvaardbaar dat het ministerie dit rapport heeft achtergehouden. De schokkende conclusies zijn opnieuw een bewijs dat het studiehuis dringend gesloten moet worden.'⁶⁹

Natuurlijk kwam op de publicatie van het artikel in *HP/De Tijd* een reactie van de voorzitter van het PMVO, Rein Zunderdorp. Kern van zijn boodschap was dat het negeren van het rapport wel degelijk legitiem was. Zijn argument hierbij was dat de heer Imelman zich helemaal niet aan de opdracht had gehouden. Volgens Zunderdorp zou Imelman een 'praktisch advies' schrijven om concrete problemen bij de invoering op te lossen. Het rapport dat Imelman met drie collega-auteurs schreef, bevatte een oordeel over de tweede fase en het studiehuis, die zoals de pedagoog voorspelde, zou ontaarden in 'een pedagogische ruïne'.⁷⁰ Het rapport, dat in vorm en inhoud een heus boekwerk was van 127 pagina's, was dus beschouwend van aard. Het ironische was nu dat de opdrachtgevers daarin getraakteerd werden op niets verhullend commentaar. In een recensie

⁶⁵ Piet van der Ploeg e.a., *De overheid als bovenmeester* (Baarn 1999). Daarin staat onder andere de volgende venijnige kritiek: 'Het onderwijs is overgeleverd aan dilettantisme, pedanterie, eigen agenda's of eigenbaat van politiek en overheid.', 56.

⁶⁶ Dat was ook kritiek die Marijke Verbrugge liet horen in het programma *Buitenhof* van 23 oktober 2005.

⁶⁷ Ralf Bodelier, 'Het onderzoek dat verzwegen moest worden', *HP/De Tijd* 49 (1999) 14-16.

⁶⁸ 'VVD eist: Rapport op tafel; "Kritiek op studiehuis verdween onder de schoolbanken"', *Algemeen Dagblad*, 11 december 1999. Clemens Gerard Antoon Cornielje (1958) was van 1994 tot 2005 Kamerlid voor de VVD. Hij was binnen de fractie de onderwijsspecialist. Tot twee keer toe deed hij een gooi naar het staatssecretarisariaat van Onderwijs. Beide keren werd hij echter gepasseerd door Anette Nijs. In 2005 werd Cornielje benoemd tot Commissaris van de Koningin in de provincie Gelderland. Voor meer informatie, zie: www.parlement.com. Geraadpleegd op 2 januari 2007; 10:30.

⁶⁹ Zie: <http://www.nieuwsbank.nl/inp/1999/12/1209M021.htm>. Geraadpleegd op 13 december 2006; 13:20.

⁷⁰ Ralf Bodelier, 'Het onderzoek dat verzwegen moest worden', *HP/De Tijd* 49 (1999) 14-16, aldaar 14.

van het boek laten de slotregels zich lezen als een ferme uithaal naar de regelgevende en richtingbepalende krachten binnen het onderwijs:

‘Na lezing van de Bovenmeester is slechts één conclusie mogelijk: deze stal moet worden uitgemest. Maar wie gaan dat doen? De sector zelf is daartoe niet in staat, veel andere partijen hebben boter op het hoofd, de overigens meerdere malen misleide tweede kamer inclus.’⁷¹

Is het dan zo dat deze onwelgevallige informatie opzettelijk achter de hand is gehouden, aangezien de informatie zo pijnlijk was? Toen in een interview met *NRC Handelsblad* deze suggestie Zunderdorp werd voorgelegd, wuifde hij haar verbouwereerd weg:

‘Zijn werk was onder de maat. En hij wist van tevoren dat het een intern, vertrouwelijk stuk zou zijn. Tot het moment waarop wij het zouden vinden ermee naar buiten te komen. Dat stond in de onderzoeksopdracht.’⁷²

De reactie van Zunderdorp is even voorspelbaar als onbevredigend. Het blijft nu eenmaal moeilijk te verkroppen dat essentiële informatie de Tweede Kamer is achtergehouden. De besluitvorming omtrent de invoering van tweede fase en studiehuis is simpelweg niet volgens een democratische procedure tot stand gekomen.⁷³ Het mag geen verbazing wekken dat toen de tweede fase en het studiehuis eenmaal gerealiseerd waren, professor Imelman geen goed woord overhad voor de manier waarop alles tot stand was gebracht:

‘De politiek gooit nog meer olie op het vuur van pedagogische tegenstanders door de zaak zo ongeveer a bout portant in te voeren. Niks opleiding, nascholing en toetsing van docenten. Nee, eenvoudigweg direct beginnen. (...) Van slechts weinig docenten in het ‘gewone’ onderwijs is te verwachten dat ze zonder grondige en langdurige training het studiehuis adequaat in praktijk kunnen brengen. De besluiten zijn al lang genomen. Discussie over het studiehuis nu is dus als mosterd na de maaltijd.’⁷⁴

⁷¹ ‘Recensie van de overheid als bovenmeester’, op: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/?q=node/471>. Geraadpleegd op 17 januari 2007; 16:30.

⁷² ‘Kritisch rapport over studiehuis achtergehouden’, *NRC Handelsblad*, 11 december 1999.

⁷³ Ralf Bodelier heeft een mooie verklaring voor het feit dat de overheid de kritiek van de verzamelde wetenschappers schijnbaar achteloos naast zich neer heeft gelegd: ‘Het gebruik van de wetenschap door de overheid vertoont nogal opvallende overeenkomsten met het gebruik van een lantarenpaal door de dronkelap. De overheid noch de dronkelap zoekt het licht. Beiden zoeken maar één ding. En dat is houvast.’, in: Ralf Bodelier, ‘Het onderzoek dat verzwegen moest worden’, *HP/De Tijd* 49 (1999) 14-16, aldaar 16.

⁷⁴ Jan Dirk Imelman, ‘Studiehuis is pedagogische miskleun’, *de Volkskrant*, 7 september 1998.

De Tweede Kamer heeft zich bij de laatste stemming in 1998 uitsluitend laten informeren door of via het PMVO.⁷⁵ Zo is een eentonige hosannasyfonia aangehoord. Dissonante klanken bereikten onze volksvertegenwoordigers niet. Als twijfels serieus waren genomen en elk argument met evenveel zorg en precisie zou zijn overwogen, dan was het studiehuis misschien wel nooit ingevoerd. Alle middelen waren blijkbaar geoorloofd om het paradepaartje in het secundaire onderwijs los te laten.

⁷⁵ Ibidem.

Hoofdstuk 2: Waarom het traditionele onderwijs op de schop moest: Onderwijsvernieuwing als modeverschijnsel

2.1 Van middenschool tot basisvorming

De tweede fase kent vele geestelijke vaders en moeders die allen bijgedragen hebben aan de invoering van het studiehuis. In 1975 presenteerde Minister Jos van Kemenade (PvdA) plannen voor een 'middenschool', een school waar leerlingen van alle niveaus tot hun vijftiende jaar gezamenlijk les zouden volgen.⁷⁶ De achterliggende veronderstelling was dat de schoolkeuze indertijd veelal door sociale factoren werd beïnvloed. De bedoeling was uitstel van keuze, waardoor na zo'n drie jaar middenschool iedereen, ongeacht sociale achtergrond, beter op zijn plaats zou komen.⁷⁷ Het plan bracht het tot een contournota, maar daar bleef het bij. De dreiging van de middenschool van Van Kemenade is in de woorden van de heer Wiener, docent Engels, 'op miraculeuze wijze nog op tijd afgewend.' De niet voltooide middenschool beschouwt hij als 'de doodsteek voor het gymasiaal onderwijs en iedere individuele ontplooiing.'⁷⁸ Hoewel de middenschool niet gerealiseerd is, behield het grootschalige voornemen zijn plaats binnen het aandachtsveld van de PvdA.

Het duurde tot 1993 eer Staatssecretaris Wallage (PvdA) het middenschoolconcept nieuw leven inblies.⁷⁹ In licht aangepaste vorm en onder een andere naam verscheen de middenschool weer in het centrum van politieke belangstelling. Met de basisvorming moest het middelbaar onderwijs een structurele nivellering ondergaan. Het was een gemeenschappelijk programma voor alle leerlingen van de onderbouw. De basisvorming berustte op een onmogelijk gebleken uitgangspunt, namelijk dat de bestaande schooltypen, van gymnasium tot vbo, hetzelfde onderwijspakket zouden aanbieden aan hun leerlingen.⁸⁰ Het vurig gekoesterde verlangen hierachter was dat iedereen, ongeacht leercapaciteiten, over een zelfde basiskennis diende te beschikken, ter bevordering van de algemene ontwikkeling van de verzamelde Nederlandse jeugd.

⁷⁶ Josephus Antonius van Kemenade (Amsterdam, 6 maart 1937) was minister van Onderwijs en Wetenschappen in de kabinetten Den Uyl en Van Agt II. Op 5 april 2002 werd hij benoemd tot Minister van Staat.

⁷⁷ Leo Prick, 'De onmacht van de ouders in het Nederlandse schoolbestel', in: *Steeds minder leren*, 84.

⁷⁸ L.H. Wiener, 'Taakdrager in het studiehuis', in: *Steeds minder leren*, 177.

⁷⁹ Bob van den Boogert, 'Restauratie van een tempel in verval', in: *Steeds minder leren*, 22-28, aldaar 24-25.

⁸⁰ Leo Prick, 'De onmacht van de ouders in het Nederlandse schoolbestel', in: *Steeds minder leren*, 86.

In concreto betekende dit dat de leerlingen van verschillende niveaus in de eerste jaren een gezamenlijk pakket kregen, met als gevolg dat de zwakke leerlingen puffend en zwetend de stress tegemoet studeerden en de bollebozen slechts geprikkeld werden op creatieve wijze de verveling te bestrijden. De stuwende krachten achter de basisvorming waren het gelijkheidsdenken en het geloof dat het onderwijs het ideale instrument was om de gekoesterde gelijkheid tot stand te brengen.

'Het mislukken van de basisvorming is het gevolg van het feit dat aan die gedachte werd vastgehouden, terwijl het draagvlak hiervoor zowel bij leraren als bij ouders nooit aanwezig is geweest.'⁸¹

Het onderwijs kreeg een emancipatorische functie toebedeeld. De lesstof was voor alle leerlingen grotendeels gelijk met voor iedereen dezelfde kerndoelen en eindtoetsen.⁸²

Begin september 1999 brachten onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit Twente een aantal rapporten uit die de tekortkomingen van de basisvorming aantoonde.⁸³ Voornaamste uitkomst was dat de basisvorming niet van de grond is gekomen: 'De beoogde verbetering van de prestaties van leerlingen uit achterstandsmilieus is uitgebleven, terwijl de resultaten van vwo-leerlingen zijn gedaald. Brugklassen zijn alleen maar homogener geworden, waarmee de al jaren eerder ingezette trend van steeds vroegere selectie blijkt door te zetten.'⁸⁴

De onderzoekers kwamen niet alleen met een evaluatie. In het rapport zaten ook enkele adviezen opgesloten, die zich als volgt kernachtig laten samenvatten: leerlingen zijn gebaat bij een leeromgeving met op zijn minst gelijkwaardige medespelers. Net zoals een jonge tennisser op een training de meeste progressie boekt als hij gekoppeld wordt aan gelijkwaardige of zelfs sterkere medespelers, zo geldt dat in het onderwijs ook. Leerlingen met een mavo-advies zijn gebaat bij een brugklas met daarin ook havo-leerlingen. Diezelfde havo-leerlingen ontwikkelen zich het best als ze in een klas zitten met ook vwo-leerlingen. Als onderwijs volgens die wetenschap wordt opgezet, zal de studiemotivatie bij leerlingen het grootst zijn. Leerlingen weten zich zo namelijk op natuurlijke wijze geprikkeld. In de basisvorming is deze kennis volledig genegeerd. 'De theorie was mooi', zegt H. van der Velden, rector van het Rotterdamse Libanon Lyceum, 'maar in de praktijk

⁸¹ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 123.

⁸² <http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/persberichten/9377>. Geraadpleegd op 13 november 2006; 16:30.

⁸³ 'Basisvorming in onderwijs faalt ernstig', *de Volkskrant*, 3 september 1999.

⁸⁴ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 121.

zijn verschillen tussen brugklassers al veel te groot.⁸⁵ De basisvorming heeft zwakkere leerlingen ontmoedigd en bij sterkere leerlingen de gemakzucht aangewakkerd.

In 2001 paste toenmalig staatssecretaris Adelmund de basisvorming aan, nadat gebleken was dat de kerndoelen voor leerlingen van het vmbo te veeleisend waren, terwijl vwo-leerlingen er niet genoeg door werden uitgedaagd.⁸⁶ Het verschil in leerniveau tussen leerlingen onderop en bovenop de ladder bleek in de praktijk te groot. De veranderingen die Adelmund doorvoerde, maakten het mogelijk meer diversiteit in de leerstof aan te brengen, zodat het onderwijs zich beter kon aanpassen aan de sterk uiteenlopende capaciteiten van de leerlingen.

Aan de vooravond van de onderzoekspresentatie in september 1999 had oud-staatssecretaris van Onderwijs Jacques Wallage in het radioprogramma *Met het oog op morgen* gezegd dat de basisvorming 'te liberaal is ingevoerd'.⁸⁷ Hij vond dat scholen en leraren te veel vrij zijn gelaten in het verwezenlijken van de onder zijn bewind doorgevoerde onderwijsvernieuwing. Volgens Wallage was er niet een overheersende aanpak, die als rolmodel voor alle scholen en leraren fungeerde. De autonomie werd volgens hem gekoesterd, wat zoveel betekende als het realiseren van het onderwijsplan naar eigen goeddunken. Interessant aan het verwijt van Wallage is dat hij op indirecte wijze zijn liefde uitsprak voor een stringent onderwijsbeleid dat vernieuwingen als een bevel oplegt en een onderwijsveld dat gedwee aan de aansporingen van bovenaf gehoorzaamt.

Deze schromelijke zelfoverschatting van eigen capaciteiten en het misplaatste vertrouwen in de sturende kracht van de overheid is voormalige staatssecretaris Jacques Wallage op stevige kritiek komen te staan van Frank Ankersmit, hoogleraar theoretische en intellectuele geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen:

'Het is te dol voor woorden dat een Wallage, die zich enerzijds met zijn verwoesting van het middelbaar onderwijs (...) ontpopte als een van de meest rampzalige bestuurders sinds de Tweede Wereldoorlog, anderzijds toch niet aarzelt om in de media, en elders, parmantige verhalen op te hangen over de geheimen van het openbaar bestuur. (...) Die mensen kennen geen schaamte.'⁸⁸

⁸⁵ Sheila Kamerman en Frederiek Weeda, 'Scholen bevestigen flop basisvorming', *NRC Handelsblad*, 3 september 1999.

⁸⁶ In de kerndoelen werd omschreven waar de leerlingen sowieso aan moesten voldoen.

⁸⁷ *Met het oog op morgen*, NOS, 22 augustus 1999, IBG, DOCID: 79616.

⁸⁸ Frank Ankersmit, 'Damnatio Memoriae', in: *Groniek* 170 (2006) 61-68, aldaar 67.

In *Netwerk* van 9 januari 2003 zei toenmalig minister Van der Hoeven van Onderwijs: 'Dat er van bovenaf verandering na verandering wordt gedropt. Daar moeten we vanaf.' Met deze uitspraak nam ze afstand van het verleden. Onder haar bewind zou een nieuwe koers worden uitgezet, behoudzuchtiger en minder 'top to bottom' georganiseerd.⁸⁹ Het beleid van haar voorgangers, in de woorden van Roderick Veelo sociaal-democraten met een 'destructieve vernieuwingsdrang', was nogal sterk centraal geleid. De nieuwe koers van Van der Hoeven maakte weliswaar een einde aan de dirigistische aanpak, maar dat betekende nog niet dat de problemen in onderwijsland daarmee plotsklaps verdwenen:

'De huidige minister van onderwijs, Maria van der Hoeven, mag geprezen worden omdat ze de eindeloze weg van zulke onderwijsvernieuwingen heeft verlaten. Het ministerie van Onderwijs is daardoor opgehouden een breinloze machine van onderwijsvernieling te zijn. Maar het afremmen van achteruitgang is nog geen verbetering. In het onderwijs is allang een negatieve dynamiek zelfstandig werkzaam.'⁹⁰

De basisvorming heeft naast een nieuwe onderwijsvisie ook een grote organisatorische vernieuwingsoperatie tot stand gebracht. Om alle onderwijsniveaus onder een dak samen te brengen, waren fusies onontbeerlijk. Scholen kregen extra geld als ze fuseerden. Zo verrezen de onderwijsfabrieken, waar tegenwoordig in de roep om kleinschaligheid zo tegen geageerd wordt.⁹¹ Fusies waren een eis van de tegen wil en dank geforceerde praktische omwenteling.

'Die grote scholen betekenden voor schoolleiders dat ze niet langer een onbeduidende rector of directeur waren; ze werden lid van een centrale directie die zich in sommige gevallen sierde met de benaming "college van bestuur". Die nieuwe hogere status kwam ook tot uiting in hogere salarissen. Dit nu verklaart hoe het mogelijk is geweest dat er in Nederland almaar door werd gefuseerd terwijl niemand dat wilde.'⁹²

De hierboven uiteengezette elkaar versterkende verbanden onderschrijven de veelgehoorde klacht dat Nederland een managementland is geworden. De mensen van de werkvloer worden

⁸⁹ L.G.M. Stevens, 'Procesgestuurd onderwijs', *Rotterdams Dagblad*, 11 maart 2003.

⁹⁰ Bart Tromp, 'Struisvogelpolitiek', *Het Parool*, 9 november 2006.

⁹¹ Maarten Huygen, 'In een Amsterdamse raadscommissie heerst merkwaardige achterdocht jegens liefhebbers van het zelfstandige gymnasium', *NRC Handelsblad*, 3 april 2004.

⁹² Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 76.

stelselmatig ondergewaardeerd. Pogingen vanuit de politiek om in dezen een cultuurverandering door te voeren, zijn tot op heden vruchteloos gebleken.⁹³

2.2 Het vmbo: hooggestemde idealen en een teleurstellende praktijk

In 1999, een jaar na de introductie van de tweede fase, fuseerden de mavo, het vbo en het speciaal onderwijs tot vmbo. Doel van de grootscheepse verbouwing was om de aansluiting op het middelbaar beroepsonderwijs en de havo te verbeteren.⁹⁴ Net als de andere vormen van voortgezet onderwijs begint de vmbo met twee schooljaren onderbouw. De geest die waarde boven de invoering van de basisvorming bleek nog niet te zijn verdreven op het moment dat het vmbo werd ingevoerd. Ook het vmbo biedt leerlingen een breed vakkenpakket. En net zoals bij de tweede fase komen de leerlingen voor een keuze te staan. Zij moeten namelijk een leerweg en een sector kiezen. Het vmbo kent vier leerwegen, te weten: de basisberoepsgerichte leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg, de gemengde leerweg en de theoretische leerweg.⁹⁵ Daarnaast kiest de leerling één van de volgende sectoren: techniek, zorg en welzijn, economie of landbouw. Tineke Netelenbos was toen de plannen voor het vmbo evolueerden tot beleidsontwerp, staatssecretaris van onderwijs.⁹⁶ Ze was een vurig propagandist van deze onderwijsvernieuwing, wat wel blijkt uit het volgende citaat:

‘Tijdens mijn werkbezoeken merk ik steeds weer dat er binnen de scholen veel draagvlak is voor de vernieuwingen. Employability is niet het voorrecht van hogeropgeleiden. Gelukkig wordt deze visie door velen gedeeld.’⁹⁷

Niet alleen was Netelenbos zelf enthousiast over de aanstaande onderwijsverandering, velen met haar deelden die bevlogenheid. Althans, dat wilde ze de lezers van *de Volkskrant* doen geloven. Ook al geloven we haar op haar woord en heeft ze dus inderdaad veel mensen enthousiast weten te maken voor het vmbo, dan nog is dat een selecte groep. Het overgrote deel van de mensen die met de vernieuwing geconfronteerd zouden worden, heeft Netelenbos nooit gesproken. Eén van

⁹³ Juist door het benoemen van de verstoorde relatie tussen management en ‘gewone werknemers’ is de term ‘mensen van de werkvloer’ in schwing geraakt. Problemativering van een onderwerp luidt veelal de geboorte in van een eigen discours.

⁹⁴ www.minocw.nl/vmbo. Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 105.

⁹⁵ ‘Leerlingen gaan liever naar mavo dan vmbo’, *de Volkskrant*, 10 oktober 2002 en Ursie Lambrechts, ‘Opheffing mavo helpt vmbo niet’, *de Volkskrant*, 29 november 2002.

⁹⁶ Die functie bekleedde ze in kabinet Kok I (1994-1998).

⁹⁷ Tineke Netelenbos, ‘Knoppert maakt karikatuur van vmbo’, *de Volkskrant*, 24 januari 1998.

de mensen die ze nooit gesproken heeft, was leraar natuurkunde Rob Knoppert. Hij voelde al aankomen dat het vmbo-concept de zwakte van de basisvorming zou kopiëren, met haar nadruk op 'algemene vorming', dat volgens hem ten onrechte van groter belang werd geacht dan praktijkvakken. In zijn betoog tegen de komst van de vmbo, dat zoals hijzelf al voorvoelde de invoering ervan niet zou kunnen voorkomen, benadrukte hij dat Netelenbos beter had moeten luisteren naar de mening van de mensen in het veld:

'Staatssecretaris Netelenbos heeft zich niets aangetrokken van de Onderwijsraad, heeft niet waargenomen hoe tienduizenden leraren in mavo- en vbo-scholen dagelijks worstelen met het probleem van kinderen die niet willen leren wat ze moeten leren, die ofwel met harde hand ('ze moeten naar mij luisteren') ofwel met zachte ('je moet ze weten te motiveren') de leerlingen door de school en zichzelf door de werkdag loodsen.'⁹⁸

Op 18 januari 2005 kopte *Trouw* met 'Enquête naar vmbo-drama'. De titel was al weinig vreugdevol en de inhoud van het artikel was ronduit vernietigend:

'De Algemene Rekenkamer heeft na onderzoek bevestigd wat al langer duidelijk was en waarvoor zelfs al voorafgaand aan de invoering in 1999 werd gewaarschuwd: voor een fors deel van de 100.000 leerlingen die extra zorg behoeven, is het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs te zwaar.'⁹⁹

De vergelijking met het studiehuis doemt op. Net zoals bij het studiehuis waren de verwachtingen hooggespannen. Dat wil zeggen, de verwachtingen bij onderwijstechnocraten. De leraren zelf stonden in grote meerderheid onwelwillend tegenover de radicale ommezwaai. Ook hier werd het voorstel 'a bout portant' tot praktijk omgedoopt, om met de woorden van professor Imelman te spreken. En uiteindelijk vielen de resultaten zowel in het studiehuis als bij het vmbo zwaar tegen. Het vmbo beoogde de afstand tot het vervolgonderwijs te verkleinen en leerling-uitval tegen te gaan. De realiteit is contradictoer: 'Een grote uitval van leerlingen, veel frustraties bij scholieren en docenten, kunst-en-vliegwerk om zorgleerlingen op te vangen, een almaar dalende status van het vmbo.'¹⁰⁰ Op 12 november 2003 publiceerden de SP-kamerleden Jan Marijnissen en Fenna Vergeer een artikel, getiteld 'Vmbo laat zwakke leerlingen vallen'. Daarin betrokken ze de

⁹⁸ Rob Knopper, 'Ze mogen geen hamer vasthouden', *de Volkskrant*, 22 januari 1998.

⁹⁹ 'Enquete naar vmbo-drama', *Trouw*, 18 januari 2005.

¹⁰⁰ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 161.

uitkomsten van het rapport *Het vmbo verdient beter*¹⁰¹, dat de problematiek in de grootste onderwijsvariant had blootgelegd:

‘Deze problematiek komt voor een groot deel voort uit het feit dat de zorgleerlingen in het vmbo zijn geïntegreerd. (...) Voorheen gingen deze leerlingen naar aparte (lom-) scholen. Het aantal zorgleerlingen is de laatste jaren fors toegenomen – tot meer dan honderdduizend – waardoor nu een op de zes vmbo-leerlingen een zorgleerling is.’¹⁰²

Het is bijna onbegrijpelijk dat de gedaalde status van het vmbo door politici en onderwijskundigen niet is voorzien. Net zoals in het nooit in de praktijk gebrachte middenschoolplan moesten ook leerlingen op het vmbo immers twee jaar lang dezelfde vakken volgen. Of het nu ging om zogenoemde ‘probleemleerlingen’, voor wie het vroegere vbo nog te zwaar was, of om leerlingen die met gemak de mavo aankonden; iedereen werd gelijk behandeld. Het begrip vmbo staat tegenwoordig door alle negatieve berichten in kwade reuk. Zeker ook bij de ouders, die als het ook maar enigszins mogelijk is, willen voorkomen dat hun kind op een vmbo-school terecht komt. Enkele particuliere mavo scholen zijn er nog. De populariteit daarvan neemt ijlings toe. Die scholen vormen een waar toevluchtsoord voor kinderen van bezorgde ouders. Toenmalig Minister Maria van der Hoeven zei in 2005: ‘Scholen met de richting vmbo-t kunnen daarvoor gewoon de naam mavo gebruiken, als ze dat beter lijkt. Veel scholen lijken dat niet te weten.’¹⁰³ De naam ‘vmbo’ heeft blijkbaar zo’n negatieve klank gekregen dat scholen er leerlingen mee weg jagen. Ook hier heeft een zekere nivelleringsdrift vele scherven gemaakt die, in tegenstelling tot wat het spreekwoord voorschrijft, geen geluk brachten.

¹⁰¹ Het was een rapport op basis van een enquête die gehouden is door de SP en gepubliceerd in de herfst van 2003. Het rapport is te vinden op <http://www.sp.nl/vmbo/>. Geraadpleegd op 16 januari 2007; 17:00.

¹⁰² Jan Marijnissen en Fenna Vergeer, ‘Vmbo laat zwakke leerlingen vallen’, *de Volkskrant*, 3 november 2003.

¹⁰³ ‘Vmbo’ers krijgen meer praktijkles’, *de Volkskrant*, 12 april 2005.

3. De theoretische context

3.1 De achtergrond van de invoering

Er zijn drie samenvallende ontwikkelingen geweest die de achtergrond vormden van de invoering van het studiehuis.¹⁰⁴ Eén daarvan is al aangeroerd, de gedachte dat kennis door vaardigheden kon worden vervangen. Ten tweede was er sprake van 'een ontvlechting tussen pedagogiek en onderwijskunde'.¹⁰⁵ Ten derde was er de ontkoppeling van middelbaar onderwijs en universiteit. De band tussen secundair en tertiair onderwijs vervaagde daardoor.

Over de veronderstelling dat vaardigheden een groter belang zouden hebben dan kennis: De achterliggende gedachte was dat kennis 'subjectief geconstrueerd (is) en heden ten dage snel achterhaald'.¹⁰⁶ Hierin doorklinkt de postmoderne neerslachtigheid over de mogelijkheid om tot kennis te komen. Simpel gezegd trekken de postmodernisten begrippen als waarheid en authenticiteit in twijfel. De waarheid is binnen hun geloofsovertuiging uiteengeslagen en neergedaald als een mozaïek van waarschijnlijkheden. De verlichte hoop dat door inzet van de rede en door voortschrijdend inzicht, definitieve antwoorden op wezenlijke vragen mogelijk zijn, is opgegeven. Het objectieve waarheidsbegrip is niet langer geaccepteerd, het heeft plaats moeten maken voor een keur aan subjectieve voorstellingen. Postmodernisten hebben 'een afkeer van zowel grote filosofische stelsels als verreichende claims aangaande de mogelijkheid van objectieve kennis'.¹⁰⁷ Volgens Frank Furedi heeft dit verrijkende consequenties: 'Als de waarheid eenmaal wordt opgevat als een dubieuze aanspraak die met vele andere aanspraken moet wedijveren, houdt ze op een sleutelrol in het culturele leven van een samenleving te spelen'.¹⁰⁸

Absolute kennis bestaat niet, alles is relatief. Deze fundamentele twijfel over de mogelijkheden van de mens om tot ware kennis te komen, heeft de pogingen daartoe een pessimisme *a priori* meegegeven. 'Kennis' is van 'doel op zich' gedegradeerd tot middel dat een

¹⁰⁴ Piet de Rooy, 'Nederlands Peil. Is het studiehuis een schoolstrijd waard?', http://www.academischeboekengids.nl/abg/do.php?a=show_visitor_artikel&id=483&print. Geraadpleegd op 21 december; 15:00.

¹⁰⁵ Jan Dirk Imelman, 'Scholenschemering', in: *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen* (Utrecht 2005) 117-141, aldaar 127-128.

¹⁰⁶ Ad en Marijke Verbrugge, 'Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs', *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

¹⁰⁷ Dolph Kohnstamm en Elly Cassee ed., *Het cultureel woordenboek. Encyclopedie van de algemene ontwikkeling* (13^e druk; Amsterdam 2003) 182.

¹⁰⁸ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 13.

zeker nut moet hebben en rendement moet opleveren. Het begrip kennis is ingekapseld in een instrumentalistische zienswijze: de vraag hoeveel nut het heeft voor de samenleving staat voorop. Het is op zijn minst paradoxaal dat juist in ons land waar men zo doordrongen lijkt van het 'kennis is macht-axioma' het begrip kennis in de uitverkoop is gedaan; wie er baat bij heeft, neemt het tot zich. Onderwijshistoricus Nan Dodde wees op deze merkwaardige tegenstrijdigheid: 'Nederland wil een kenniseconomie zijn, maar lijkt met allerlei maatregelen het tegenovergestelde te bewerkstelligen.'¹⁰⁹ In brede kring wordt de opvatting gekoesterd dat we leven in een kennismaatschappij, maar met de verbreiding van dit denkbeeld is het begrip 'kennis' steeds meer blootgesteld aan consumentisme en marktdenken met als gevolg dat het een enorme inhoudelijke verarming heeft ondergaan. Kennis heeft daarom volgens Furedi steeds minder betekenis: 'De transformatie van kennis tot product berooft haar van elke intrinsieke waarde of betekenis, en de kennis die door de kooplui van de kenniseconomie wordt uitgevent is in feite een platvloerse karikatuur van zichzelf.'¹¹⁰

De protagonisten van het studiehuis hebben zich in de ontwerpfase laten inspireren door het nieuwe leren.¹¹¹ Dat stelt de belangstelling van de leerling centraal. Die belangstelling vormt de katalysator achter de kennisvergaring. De kern van het nieuwe leren is de overtuiging dat 'leerlingen beter en met meer plezier leren als zij zelf ervaren dat ze bepaalde kennis nodig hebben om de dingen te doen die zij willen of moeten doen.'¹¹² Een tweede uitgangspunt is dat 'leren' niet door middel van afgepaste porties kennis van bovenaf moet worden opgelegd, maar langs de natuurlijke weg, zonder sturing, gestalte dient te krijgen. De gedachte hierachter is dat kinderen overal zouden leren, bij alles wat ze doen. Ze moeten echter wel de vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen om de natuurlijke belangstelling in te zetten om zodoende kennis te vergaren.

¹⁰⁹ Dat deed hij in het radioprogramma *Nieuwsshow: Nieuwsshow*, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.

¹¹⁰ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen*, 16.

¹¹¹ In zijn 'Onderwijs als voertuig van cultuur' definieerde Arnold Heertje het nieuwe leren als 'het sluitstuk van de verloederding van het Nederlandse voortgezet onderwijs'. Hij gaf de volgende wat ironische omschrijving: 'Een verzamelnaam voor allerlei varianten van een sociale werkplaats, die de plaats inneemt van onderwijs waarbij het overdragen van kennis en cultuur centraal staat. Het nieuwe leren als sociale werkplaats kent geen lokalen, geen lessen, geen leerkrachten, geen proefwerken en geen examens meer. De docenten die nooit leraren zijn geweest, bevolken de sociale werkplaatsen als begeleiders van leerlingen die elk uur van de dag hun eigen impulsen mogen volgen.'

¹¹² Marlies Hagers, 'Het nieuwe leren is niet te stuiten',

http://www.nrc.nl/binnenland/article122896.ece/Het_nieuwe_leren_is_niet_te_stuiten, 5 januari 2006.

'Veel onderwijskundigen zijn tegenwoordig van mening dat leren door ervaring wat status betreft vergelijkbaar is met theoretische kennis.'¹¹³

Volgens Willem Smit berust de onderbouwing van het nieuwe leren op twee misverstanden.¹¹⁴ Ten eerste leeft onder haar pleitbezorgers de gedachte van de *education permanente*. Kern hiervan is de overtuiging dat kennis zo snel veroudert, dat ze al achterhaald is 'als de schooldeuren achter ons sluiten.' Daarnaast heeft de overtuiging postgevat 'dat je kunt leren, zonder feitelijk iets te leren.' Grondvoorwaarde was dat het kind door ervaring aan ervaring te koppelen een onvervangbare schat aan kennis zou opdoen. Volgens Smit is dat echter onmogelijk: 'competenties worden geleerd door te bijten in echte inhoud, in echte systematische vakkennis, onderwezen en begeleid door kenners, docenten die de student op zijn pad voorgingen.' Wat metaforisch uitgedrukt schrijft het nieuwe leren de onmogelijke opdracht voor een huis te bouwen zonder daaronder eerst een fundament te leggen. Met de introductie van het nieuwe leren en de omarming van haar beginselen is de aanname verspreid dat vaardigheden prioriteit genieten boven kennis, waardoor de tempel der wijsheid een wel erg wankel fundering heeft gekregen.

In het studiehuis is het accent inderdaad komen te liggen op het aanleren van vaardigheden. Leerlingen zouden met de zo vergaarde capaciteiten de kennis zelf wel opzoeken, dat was het dominante geloof. Dodde wuifde die opvatting in het radioprogramma *Nieuwsshow* met een sardonische lach weg en plaatste de volgende kanttekening: 'We weten vanaf de jaren '20 van de vorige eeuw al dat dat niet lukt, leerlingen zoeken het niet op. Ze vragen het aan elkaar, of aan de onderwijzer en maken er iets van. Men veronderstelde dat wanneer je iets opzoekt, je het ook weet. Maar dat is natuurlijk niet waar.'¹¹⁵ Toch is dit denkbeeld in het studiehuis gekopieerd met als gevolg dat leerlingen over steeds minder kennis beschikken. Op universiteiten moeten in het eerste jaar nog veel studenten worden bijgespijkerd, omdat ze simpelweg over te weinig niveau beschikken om überhaupt aan de studie te kunnen beginnen.¹¹⁶

Een laatste opmerking nog: de voorkeur van vaardigheden boven kennis hangt ook sterk samen met de veronderstelde beperkte houdbaarheidsdatum van kennis in een maatschappij die

¹¹³ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen*, 81.

¹¹⁴ Willem Smit, 'Leren leren, of toch gewoon leren door te leren', <http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/leren-leren-of-toch-gewoon-leren-door.html>, 24 oktober 2005. Geraadpleegd op 28 december 2007; 17:00.

¹¹⁵ *Nieuwsshow*, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.

¹¹⁶ Robin Gerrits, 'Wat maakt het onderwijs beter. Meer regels of meer ruimte?', *de Volkskrant*, 24 juni 2006. Zie ook: L.H. Wiener, 'Taakdrager in het studiehuis', *Steeds minder leren*, 177-180, aldaar 178.

onder druk van een op hol geslagen technologie in angstig snel tempo verandert. Met een goed pakket aan vaardigheden zouden leerlingen veel flexibeler op de steeds veranderende omstandigheden kunnen insprijgen. Kennis daarentegen zou snel verouderen en daardoor niet aan de steeds veranderende behoeften kunnen voldoen. In deze redenering wordt nog eens duidelijk hoezeer kennis de degradatie heeft moeten ondergaan van nastrevenswaardig doel tot gediensmatig middel. Vaardigheden kunnen aan de situatie worden aangepast, kennis kan zich als onbeweeglijk vaststaand gegeven niet in allerlei bochten wringen. De gedachte dat de kennis en kunde die leerlingen nodig hebben steeds onderhevig zijn aan maatschappelijke veranderingen, wordt echter lang niet door iedereen gedeeld. Oud-docente klassieke talen Marijke Verbrugge maakte de volgende opmerking in het programma *Buitenhof*¹¹⁷:

‘In eerste instantie gaat het in het voortgezet en het lager onderwijs om wat een kind in zijn ontwikkeling behoeft en dat is in de loop van de tijd helemaal niet zo veel veranderd. Dat kunnen wij wel willen, dat kan de PvdA met de maakbare samenleving nou allemaal wel wensen, maar de dingen die er voor nodig zijn om van iemand een stabiel, goed functionerend mens te maken, die blijven voor een groot deel hetzelfde.’¹¹⁸

De ontvlechting tussen pedagogiek en onderwijskunde is hoofdzakelijk door de verzelfstandiging binnen het onderwijs tot stand gebracht. Door van scholen autonome, zichzelf bedruipende instellingen te maken overheerst daar de economische in plaats van de klassiek pedagogische denkvorm.¹¹⁹ In het studiehuis zijn kinderen behandeld als volwassen consumenten. Net als

¹¹⁷ Marijke Verbrugge was docente klassieke talen, maar gaf haar baan in 2000 op, omdat ze niet kon gedijen in het studiehuis. Samen met haar man, de filosoof Ad Verbrugge, is ze een van de initiatiefnemsters van Beter Onderwijs Nederland, een verbond dat is opgericht niet alleen om klachten van gefrustreerde docenten te verzamelen, maar ook om de gedeelde visie in de klaslokalen in de praktijk te brengen. Zie de website: www.beteronderwijsnederland.nl. Geraadpleegd op 17 januari; 18:30.

¹¹⁸ Classica Marijke Verbrugge in *Buitenhof: Buitenhof*, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651. Het optreden in *Buitenhof* zorgde voor een grote stroom aan positieve reacties. Vele zijn terug te vinden op de volgende websites: <http://dezwijger.blogspot.com>, www.blikopdewereld.nl en www.volkskrantblog.nl. Het mooiste compliment aan haar kwam van onderwijsdeskundige Leo Prick: ‘Een lerares met wie elke school in mijn ogen blij moet zijn. Jammer genoeg heeft ze besloten het onderwijs te verlaten. Ik weet niet wat ze is gaan doen, maar laten we hopen dat ze de politiek is ingegaan. Want wat zou het onderwijs er anders en beter uit zien als de Tweede Kamer enkele Verbrugges rijk was geweest.’, in: Leo Prick, ‘Buitenhof’, *NRC Handelsblad*, 5 november 2005.

¹¹⁹ In het boek *De overheid als bovenmeester* schrijft Piet van der Ploeg over deze problematische ontwikkeling: ‘Het onderwijs wordt er niet beter op wanneer politici en ambtenaren op de stoelen gaan zitten van pedagogen en docenten, wanneer politieke en ambtelijke procedures gaan interfereren met professionele procedures, wanneer politiek opportunisme en idealisme in plaats van pedagogische principes het onderwijs normeren, wanneer ambtelijke of politieke haast en spoed geen ruimte laten voor professionele zorgvuldigheid, wanneer politieke consensus of ambtelijke doelmatigheid het wint van

volwassenen werden ze in staat geacht geheel zelfstandig keuzes te kunnen maken over hun eigen studievoortgang. De individualisering van de samenleving en de zelfstandigheid van het individu werden tot vertrekpunten van onderwijsbeleid. Hoewel op economisch gebied het vertrouwen in de rationaliteit van de onafhankelijke mens wel degelijk zijn vruchten heeft afgeworpen, zijn de uitwerkingen op het onderwijs minder rooskleurig. Het heeft een zekere gemakzucht bewerkstelligd en een veel te groot vertrouwen in de zelfstandigheid van het kind, dat rechtstreeks indruist tegen de pedagogische wetenschap dat kinderen op weg naar volwassenheid begeleiding behoeven, een geruststellende helpende hand die de koers uitzet en bijstuurt op het juiste moment.

Emeritus hoogleraar pedagogiek Jan Dirk Imelman wijst in dit verband in zijn artikel 'scholenschemering' op de in de jaren '60 ingezette 'ontpedagogisering' van wat toen nog de kweekschool heette. Die tendens is stevig doorgezet op de huidige PABO, die volgens Imelman ten onrechte in haar afkorting naar de pedagogiek verwijst. Hij sluit zich aan bij de constatering van Piet van der Ploeg die in het tijdschrift voor lerarenopleiders *Velon* schreef: 'De Pabo (...) is tegenwoordig een slappe, algemeen maatschappelijke opleiding, toegankelijk voor abiturienten van volstrekt willekeurige mbo-leerwegen.'¹²⁰

'Er zijn gediplomeerde hbo'ers die geen fatsoenlijk Nederlands spreken. Een schandaal.

Werkgevers voelen zich bekocht, de ontslagen of werkloze hbo'ers nog veel meer.'¹²¹

Hoewel Pabo-studenten worden opgeleid voor het basisonderwijs en dit onderzoek de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs bestudeert, is deze uitwijding toch van belang. Om inzicht te krijgen in de context van de invoering van het studiehuis volstaat een eenzijdige concentratie op alles wat de naam 'studiehuis' draagt nu eenmaal niet. Een dergelijke strikt linguïstische benadering zou een enorme inhoudelijke armoede betekenen en het verschaffen van context bij voorbaat tot een *mission impossible* maken. Uit de kritische analyse van Van der Ploeg volgt dat mensen onvoldoende bagage meekrijgen om de nieuwe generatie mee te verrijken. Dat is armoede in de meest letterlijke betekenis van het woord.

pedagogische discussie, bezinning en afweging', in: Piet van der Ploeg e.a., *De overheid als bovenmeester*, 7.

¹²⁰ Piet van der Ploeg, 'Pabo's varen blind op constructivisme', in: *Velon* 26, afl. 2 (2005) 13-19, aldaar 14-15.

¹²¹ Astrid Theunissen, "'Het studiehuis was bij voorbaat ten dode opgeschreven.'" Astrid Theunissen in gesprek met oud docente klassieke talen Marijke Verburgge', *HP/De Tijd*, 14 oktober 2005.

En juist die armoede doet zich ook voelen in het secundaire onderwijs, laten we zeggen een plateau hoger, waar ‘mensen die het niet weten de teugels in handen hebben.’¹²² Daartoe behoren niet alleen de leraren, maar ook de managers ‘die de kennis uit de boekenkast volledig vreemd is.’¹²³ Het studiehuis heeft volgens deze opvattingen het feit genegeerd dat de leerlingen daarin gehuisvest nog kinderen zijn, die verzorgd moeten worden met een gedegen pedagogische aanpak. De ontvlechting van pedagogiek en onderwijskunde heeft tot gevolg gehad dat het onderwijs een van zijn ankers losgeslagen schip werd, door sociaal-politieke rukwinden meegevoerd en gegeseld door het in het kapitalisme gewortelde marktdenken.

‘Dit verminderde de eeuwenlang vastgehouden traagheid van veranderingsprocessen in het onderwijs: dat was een groot goed, aangezien de overdracht van kennis en waarden van de ene op de andere generatie centraal dient te staan in het onderwijs. Door het verdwijnen van de pedagogiek werd de handrem gedemonteerd.’¹²⁴

Tenslotte is de band tussen de universiteit en het middelbaar onderwijs ernstig verzwakt: ‘De faculteiten duwden de lerarenopleidingen uit de reguliere opleidingen en zetten die apart.’¹²⁵ Als voorbeeld kan de situatie op de *Rijksuniversiteit Groningen* dienst doen. Studenten die interesse hebben om later voor de klas te staan, moeten een opleiding volgen aan het universitair onderwijscentrum Groningen (UOCG), ver verwijderd van het brandpunt van wetenschappelijke activiteit. Niet alleen de geografische afstand, maar ook de semi-zelfstandige positie van de opleidingsvoorziening maakt de ontkoppeling met de universiteit voelbaar. Door de lerarenopleidingen te scheiden van de reguliere studies is de rechtstreekse band met de universitaire praktijk doorbroken. Niet alleen gevoelsmatig, maar ook fysiek, waardoor ‘op termijn de vakken op de middelbare school hun disciplinaire verankering kwijtraakten.’

De semi-zelfstandige positie van de eerstegraads lerarenopleidingen maakt dat voor universitaire studenten de keus voor het leraarschap minder in het oog springt. Zij worden er niet langer door middel van hun curriculum mee in contact gebracht. Dat het aantal universitair geschoolde leraren jaar na jaar afneemt, kent in deze ontkoppeling zijn *causa prima*. Toch moeten op de middelbare school de lerarenposities bevolkt worden en als niet langer de universiteit als

¹²² Jan Dirk Imelman, ‘Scholenschemering’, in: *Steeds minder leren*, 132.

¹²³ *Ibidem*, 135

¹²⁴ Piet de Rooy, ‘Nederlands Peil. Is het studiehuis een schoolstrijd waard?’,

http://www.academischeboekengids.nl/abg/do.php?a=show_visitor_artikel&id=483&print. Geraadpleegd op 21 december, 15:00.

¹²⁵ *Ibidem*.

voornaamste reservoir dienst kan doen, moet gevist uit andere vijvers. Het zijn de hbo-opleidingen, die tweedegraads leraren grootbrengen, waarop noodgedwongen een onverantwoord groot beroep wordt gedaan. Het is een ontwikkeling die met argusogen gevolgd moet. Hbo-docent Laurence Feille is dan ook bevangen door toekomstvrees:

‘Zij vormen over niet al te lange tijd door de pensionering van hun oudere collega’s de meerderheid in het docentenkorps, en misschien is dit punt al wel bereikt. Probleem van deze tweedegraders is dat zij steeds vaker dezelfde havisten zijn als de studenten die wij zo goed kennen. Leerlingen met een eindlijst met bijna louter zessen melden zich ook bij de lerarenopleidingen. En ook hier wordt de docent onder subtiele druk gezet de hand te lichten met de normen; wie zich inschrijft, verlaat bijna altijd het pand met een diploma en mag voor de klas.’¹²⁶

Deze nieuwe lichtung vindt emplot in het voortgezet onderwijs en draagt de zware taak onder andere vwo’ers kwalitatief uitdagend onderwijs te bieden. Hun gebrek aan intellectuele capaciteiten wordt pas echt nijpend als daar voortdurend een beroep op wordt gedaan. Dat is in het studiehuis echter niet het geval. Die didactische vernieuwing heeft er namelijk voor gezorgd dat de primaire taak van leraren verschoven is van kennisoverdracht naar studiebegeleiding.

De door tweedegraads leraren voortgebrachte kwaliteitsvermindering is niet als zorgwekkende ontwikkeling beoordeeld, maar geaccepteerd en binnen de meest recente onderwijsvernieuwing bereidwillig verdoezeld. De sterke teruggang van het aantal universitair geschoolde leraren en de zowel relatieve als absolute toename van leraren met een hbo-achtergrond, konden geen schade aanrichten in het studiehuis; daar was namelijk de autoriteit van de traditionele leraar, die berustte op gedegen vakkennis en de mogelijkheid haar over te dragen, al danig aangetast. Het was één van haar wezenskenmerken die met de term ‘competentiegericht onderwijs’ een epistemologische onderbouwing kreeg.

De mening dat de kwaliteit van docenten verbetert door ze beter te belonen, berust volgens economisch hoogleraar Arnold Heertje op een illusie: ‘bedorven onderwijsvlees wordt niet beter door de prijs ervan te verhogen.’¹²⁷ Hij stelt voor om eerst rigoureuus te gaan snijden in de onderwijsbureaucratie, pas daarna kan doelgericht geïnvesteerd worden. Het is een mening die

¹²⁶ Laurence Feille, ‘Hoger beroepsonderwijs schreeuwt om harde (les-) handen’, in: *Steeds minder leren*, 173-176, aldaar 175.

¹²⁷ Arnold Heertje, ‘Slecht opgeleide leraar gaat niet beter lesgeven door hoger salaris’, *de Volkskrant*, 3 oktober 2006.

heden ten dage de nodige bijval vindt, ook onder politici.¹²⁸ Het was wijlen Pim Fortuyn die de oproep tot inkrimping van het bureaucratisch apparaat deed. Hoewel de gevoelde noodzaak om tot grondige sanering over te gaan een breed draagvlak kende, bleek de praktische uitwerking een stoeve operatie, waarbij succes nog niet direct viel op te tekenen.¹²⁹

De gedachte dat een fikse financiële injectie garant staat voor daadwerkelijke kwaliteitsverbetering, vormt ook de mentale achtergrond van het voorstel om leraren beter te vergoeden.¹³⁰ Eén van de redenen waarom universitaire studenten uiteindelijk niet de keus maken voor het leraarschap, zou zijn dat het salarispeil in die sector te laag ligt. Nu is het ontegenzeggelijk zo dat de vraag hoeveel een baan oplevert nog steeds van grote invloed is op de uiteindelijke beroepskeuze van potentiële werknemers. En er moet wel een heel rare, onverwachte mentaliteitsverandering plaatsvinden, wil deze motivatie geen rol van betekenis meer spelen. Toch gaat deze overweging voorbij aan wat in dit onderzoek als voornaamste reden van het nijpende gebrek aan leraren met een universiteitsdiploma is opgemerkt: het wegzuiveren van de lerarenopleiding binnen de reguliere opleiding. Het docentenbestaan als alternatief wordt zo aan het zicht van studenten onttrokken.

De hierboven geschetste drie ontwikkelingen vormen in gebundelde kracht de achtergrond die de invoering van het studiehuis mogelijk maakte. Ze schiepen de contextuele ruimte waarbinnen onderwijsdidactici naar hartelust hun nieuwe ideeën konden ventileren. Toch is met de opsomming van de drie samenvallende ontwikkelingen niet de gehele theoretische context geschapen. Met de invoering van het studiehuis werd namelijk ook een nieuw discours in het leven geroepen, dat stil maar spoedig het onderwijsland in zijn greep zou hebben. Nieuwe begrippen en idealen werden als in een volwaardige compositie met elkaar verbonden. Hieronder zullen deze idealen en begrippen van hun geheimzinnige karakter worden ontdaan, waardoor in feite een compositieanalyse plaatsvindt, van maat tot maat, opdat de muziek begrepen wordt.

¹²⁸ Op 7 april 2006 werd in Den Haag een congres georganiseerd met de naam *Van BeroepsZeer naar BeroepsEer*, waarin het probleem centraal stond dat in allerlei sectoren zoals de rechterlijke macht, politie, gezondheidszorg en het onderwijs steeds meer de managers de dienst uitmaken. Zie: www.beroepseer.nl

¹²⁹ Het snijden in de bureaucratie is een zware operatie, die ook in de gezondheidszorg en in het politiewezen is ingezet. Ook hier zijn de resultaten nog niet bevredigend. Het wegzuiveren van de dikke managementlaag lijkt een onderneming van de lange adem te worden.

¹³⁰ Maarten Huygen, 'Leraar is helaas geen vak meer voor academici', *NRC Handelsblad*, 27 mei 2006.

3.2 De school als onderneming

‘Nu de Nederlandse samenleving het onderwijsproces heeft herleid tot de puntverzameling van het meetbare resultaat, het financiële rendement, wordt niet alleen het onderwijs miskend als voertuig voor de overdracht van cultuur van generatie op generatie en van heinde en ver, maar worden cohorten leerlingen en studenten opgevat als kapitaalgoederen waarin wordt geïnvesteerd met het oogmerk van geldelijk gewin, terwijl de ontvangers van het onderwijs een consumptiegoed meenden te verwerven dat de hele wereld voor hen opent.’¹³¹

Leerlingen als kapitaalgoederen, financieel rendement? Wat een commercieel jargon! Waarom wordt het onderwijs voorgesteld als bedrijf? Voor de beantwoording van deze vraag is een duik in de geschiedenis noodzakelijk.

In 1996 is de zogenoemde lumpsum-regeling ingevoerd¹³², die de bureaucratisering binnen het onderwijs een stevige impuls gaf. Door deze regeling moeten schoolleiders in de eerste plaats als manager optreden. De school ontvangt jaarlijks een bedrag van het ministerie van Onderwijs, dat ze naar eigen inzicht mag besteden, de zogenoemde lumpsum of rijksbijdrage. De schooldirectie beslist zelf hoeveel geld ze uit wil geven aan personeel, onderhoud, schoolboeken of computers.¹³³ Als gevolg hiervan houden de meeste directeurs van middelbare scholen zich uitsluitend nog bezig met het financiële beheer en de organisatie van hun school:

‘Het voortgezet onderwijs faalt. Scholen krijgen dit proces niet gekeerd, vanwege de overdreven aandacht voor de organisatie. Management bindt personeel aan zich met functioneringsgesprekken en persoonlijke ontwikkelingsplannen die uitzicht geven op doorgroeiën in de bestuurlijke hiërarchie. Op de kwaliteit van leren van kinderen heeft dit een negatief effect, het belooft de vlucht uit de klas.’¹³⁴

Het fnuikende van de lumpsum is dat het budget dat een school ter beschikking staat, wordt vastgesteld aan de hand van landelijke gemiddelden. Hoe meer leerlingen een school heeft, des te meer geld ze krijgt: hierdoor bevordert het systeem de concurrentie tussen scholen. Zo verschoof de primaire interesse van onderwijsinstellingen van kennisvoorziening tot ‘het africhten van de

¹³¹ Arnold Heertje, ‘Onderwijs als voertuig van cultuur’, in: *Steeds minder leren*, 43-44.

¹³² <http://www.voo.nl/activiteiten/lumpsum/lumpsum.html>. Geraadpleegd op 15 november 2006; 13:26.

¹³³ P.J.E. Bootsma, ‘Beleid Netelenbos dreigt scholen faillissement in te drijven’, *Trouw*, 13 december 1996.

¹³⁴ Ton van Haperen, ‘Onderwijs begint bij de leraar’, in: *Steeds minder leren*, 90-97, aldaar 96.

schoolbevolking ten behoeve van de markten van goederen en diensten'.¹³⁵ Uit het Onderwijsverslag 1996 van de Onderwijsinspectie bleek dat 77 procent van de schoolleiders geen aandacht meer heeft voor de inhoud van het onderwijs op school.¹³⁶ Paul Kleis Jager deed in *Trouw* dan ook de trieste constatering: 'Iedereen is in de ban van het rendementsdenken: alle scholen – van basisonderwijs tot universiteit – moeten van de overheid en het publiek resultaat boeken.'¹³⁷

Scholen kregen bij de vernieuwing van de tweede fase van havo en vwo meer mogelijkheden om te kiezen voor een eigen pedagogisch-didactische aanpak van het onderwijs en een eigen organisatievorm.¹³⁸ Het stond de scholen dus vrij hun eigen variant van het studiehuis in te voeren. Dat de overheid geen strakke regie voerde, was een twijfelachtige tegemoetkoming aan de eis om de autonomie van de scholen in tact te laten. Later zou blijken dat door deze 'laissez-faire, laissez passer-formule' het begrip studiehuis verwerd tot een betekenisloos begrip. Op de scholen deed men maar wat, steeds met het oogmerk om leerlingen binnen te halen en dus geld te krijgen. In het onderwijs gaat het nu om handig management, om efficiency en banale campagnevoering. Directies handelen voortdurend paniekerig, zwetend in het knagende besef dat een teruggang in het aantal leerlingen een verkleining van het budget inhoudt. De primaire bezorgdheid van scholen ligt al lang niet meer bij het onderwijsniveau. Rector Jan Erdtsieck ziet een verband tussen autonomie binnen en kwaliteitsverlies van het onderwijs:

'Dat scholen autonoom mogen zijn bij het kiezen van een eigen pedagogisch-didactisch model, is goed. Maar die autonomie gaat te ver als scholen zelf het eindniveau van kennis en vaardigheden dat hun leerlingen/studenten moeten bereiken, mogen vaststellen. De bekostigende overheid heeft het recht en de plicht kwaliteitseisen te stellen en te controleren.'¹³⁹

Vergaande autonomie bemoeilijkt kwaliteitscontrole in ernstige zin. Door eenzelfde gebrek aan controle is binnen het onderwijs ook een klasse van beheerders ontstaan, die niet in de eerste instantie gericht is op kwaliteit van het onderwijs, maar op aantallen leerlingen en studenten:

¹³⁵ Arnold Heertje, 'Onderwijs als voertuig van cultuur', in: *Steeds minder leren*, 44.

¹³⁶ 'Inspectie. Schoolbaas is manager', *NRC Handelsblad*, 3 juni 1997.

¹³⁷ Paul Kleis Jager, *Trouw*, 17 mei 2001.

¹³⁸ Fre Riemersma en Wiel Veugelers, 'Scholen in denken over studiehuis al flink gevorderd', *Trouw*, 4 december 1997.

¹³⁹ Jan Erdtsieck, 'Autonomie in het onderwijs', in: *Steeds minder leren*, 69-79, aldaar 75-76.

‘Ver afstaand van de werkvloer, bevolkt door docenten en rechtstreeks betrokkenen bij het onderwijs, hebben de beheerders slechts oog voor ordinare kengetallen, waardoor hun jaarlijkse bonus stijgt. Hier wreken zich de ondeugdelijke prikkels die ons onderwijssysteem teisteren. Het management dringt aan op het verhogen van cijfers, omdat budgetten positief reageren op aantallen geslaagden. Verhulde fraude, die moreel niet verschilt van de grootscheepse HBO-fraude.’¹⁴⁰

Volgens schrijver en dichter Piet Gerbrandy zijn er drie consequenties verbonden aan de merkwaardige voorstelling van de school als bedrijf.¹⁴¹ Ten eerste: beleidsmakers denken resultaatgericht. Dit betekent dat scholen ‘worden “afgerekend” op de snelheid waarmee leerlingen door het instituut worden heengejaagd.’¹⁴² Er is een school heel wat aan gelegen dat een leerling zonder oponthoud zijn middelbare schoolopleiding afrondt. Dat betekent namelijk dat zo efficiënt mogelijk met de geldelijke middelen wordt omgesprongen. Het kost scholen namelijk simpelweg te veel geld als een leerling blijft zitten. Met slinkse maatregelen wordt dat dan vaak ook tegengegaan; door bijvoorbeeld de normering wat te versoepelen, of de toelatingseis naar beneden bij te stellen.

Voorstanders van het studiehuis hebben met de uitkomsten van het PISA-onderzoek van de OESO een troefkaart in handen. Daarin scoren de Nederlandse leerlingen erg goed.¹⁴³ Toch moet aan dit onderzoek niet te veel waarde worden gehecht. De onderzoekers hebben namelijk de gemiddelden van leerlingen uit diverse landen met elkaar vergeleken. Aangezien in Nederland die gemiddelden op manipulatieve wijze worden opgekrikt, is de positieve score niets meer dan een waanvoorstelling. De Amsterdamse econoom Waterreus heeft het eens nagerekend: nergens in Europa zijn de kosten per leerling zo laag als in Nederland!¹⁴⁴ Deze conclusie doet de glans van de aangename onderzoeksuitkomst verdwijnen. Zoals emeritus hoogleraar Latijnse taal- en letterkunde, A.J. Kleywegt, het treffend omschreef: het onderwijs is een jurysport.¹⁴⁵ De prestaties die een school en zijn leraar leveren kan men niet meten, maar slechts beoordelen.

Een vergelijking tussen scholen loopt altijd spaak, omdat de daar werkende leraren,

¹⁴⁰ Arnold Heertje, ‘Onderwijs als voertuig van cultuur’, in: *Steeds minder leren*, 42.

¹⁴¹ Piet Gerbrandy, ‘Methode Jupiter of het nieuwe leren?’, in: *Steeds minder leren*, 156-166, aldaar 156-157.

¹⁴² *Ibidem*, 161.

¹⁴³ Gonny ten Haft, ‘Topscore zegt niets over onderwijs’, *Trouw*, 18 december 2004.

¹⁴⁴ Ton van Haperen, ‘Onderwijs begint bij de leraar’, in: *Steeds minder leren*, 97.

¹⁴⁵ A.J. Kleywegt, ‘Onmetelijk onderwijs. Elk oordeel heeft zijn voordeel’, in: *Steeds minder leren*, 98-106, aldaar 99.

gelukkig, voor een deel autonoom kunnen beslissen. Waar het ene werkstuk door leraar a, werkzaam op school x, met een 8 wordt beoordeeld, levert het bij leraar b, werkzaam op school y, maar een 7 op. Is school x nu een betere school dan school y, omdat leerlingen daar gemiddeld hogere cijfers halen? Niemand zal dat kunnen volhouden. Arnold Heertje stelde nog niet zo lang geleden in *de Volkskrant* vast: 'Cijfers weerspiegelen niet langer individuele prestaties doch collectieve budgettaire arrangementen.'¹⁴⁶ Kwaliteiten zijn niet te meten, slechts te beoordelen, of nog beter: 'Als je kwaliteit meetbaar maakt, wordt het kwantiteit.'¹⁴⁷

Er is binnen het onderwijs een zekere managementcultuur binnengeslopen die zich op verschillende wijze manifesteert. Ten eerste is er het merkwaardige gegeven dat een onderwijsinstelling wordt betaald naar rato van het aantal leerlingen/studenten dat ze telt.¹⁴⁸ Een kwantitatieve standaard wordt door de overheid als criterium gehanteerd.¹⁴⁹ Het is tegenwoordig zo dat hoe meer geslaagden een school voortbrengt, hoe groter de som geld die een school ontvangt. Dat maakte dat scholen hun kwaliteitseisen naar beneden bijstellen om maar zo veel mogelijk leerlingen te laten slagen. Vandaar dat een diploma van het voortgezet onderwijs aan hevige inflatie onderhevig is. De oorzaak van het feit dat het aantal geslaagden van het VWO de laatste jaren sterk is toegenomen is dus niet dat de leerling van de eenentwintigste eeuw een stuk intelligenter is geworden. Een dergelijke wonderbaarlijke verandering heeft de millenniumwisseling niet tot stand gebracht. De oorzaak is, in de bewoording van hoogleraar onderwijskunde Wim Meijnen, dat scholen 'productienormen krijgen opgelegd'.¹⁵⁰ Dit rendementsdenken, onder meer resulterend in deze 'efficiënte diplomaproductie'¹⁵¹, vreet werkelijk aan de kwaliteit van de middelbare schoolopleidingen.

Een advies? Kleywegt formuleerde het als volgt: 'We moeten af van het machinale en fabrieksmatige produceren van cijfers en van de pretentie dat we daarmee iets bewezen hebben.

¹⁴⁶ Arnold Heertje, 'Slecht opgeleide leraar gaat niet beter lesgeven door hoger salaris', *de Volkskrant*, 3 oktober 2006.

¹⁴⁷ Kees Boele, 'Marktdenken schaadt onderwijs', *de Volkskrant*, 18 januari 2007.

¹⁴⁸ A.J. Kleywegt, 'Onmetelijk onderwijs', in: *Steeds minder leren*, 102.

¹⁴⁹ In hoeverre dat criterium is doorgevoerd blijkt wel uit het volgende fragment: 'Zittenblijven op dezelfde school is nu niet verboden, maar het wordt door de scholen wel ontmoedigd, want het is duur. In het vmbo krijgt een school maximaal vijf jaar geld voor een leerling. "Bovendien krijgen scholen met veel zittenblijvers een negatieve beoordeling van de onderwijsinspectie", zegt Marleen Barth, voorzitter van de Onderwijsbond CNV.', in: Hilda Bouma, 'Onderwijs kent te weinig doorstroming', *Het Financieele Dagblad*, 24 november 2006.

¹⁵⁰ Dat zie in het radioprogramma 'Kamberbreed', van 22 oktober 2005.

¹⁵¹ Ad en Marijke Verbrugge, 'Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs', *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

Om het kort te formuleren: het dient in het onderwijs niet te gaan om structuren en cijfers, maar om vormen en woorden.¹⁵² Historicus Von der Dunk omschreef de alomtegenwoordige dictatuur van het getal als ‘de zwakke plek, de horrelvoet van de democratie.’¹⁵³

‘Het “meten = weten” is een virus dat zich alsmaar uitbreidt. (...) Het gevaar bestaat dat een school uitsluitend aandacht gaat besteden aan datgene dat wordt gemeten, want daarop wordt de school immers afgerekend. Het komt voor dat op scholen slechtere leerlingen worden geweerd om de prestaties van de school op te krikken. (...) Scholen sjoemelen bovendien met de uitslagen van de tests. Niets is overigens keihard te maken, alles is grijs, maar toch.’¹⁵⁴

De waarde der dingen heeft zijn veelkleurigheid verloren en wordt tegenwoordig enkel kwantitatief uitgedrukt. Het heeft volgens bedrijfskundige Jaap Peters te maken met de dominante positie die het economisch gedachtegoed in de huidige maatschappij inneemt:

‘Het economisch gedachtegoed, met nadruk op geld, wordt niet langer meer beschouwd als een interessante benadering, maar krijgt langzamerhand de gedaante van de onzichtbare dictator die de mens de wet voorschrijft en hem in een keurslijf dwingt. Het economisch gedachtegoed heerst als “de onzichtbare hand”, als de absolute waarheid. De mens als marionet van de economische wet.’¹⁵⁵

Het getal, als primaire vertegenwoordiger van de economische wet, heeft zich op allerlei gebied, in de politiek, de media, het onderwijs, als dwanggedachte gemanifesteerd. De populariteit van enquêtes en opinieonderzoek kan hier niet los van worden gezien.

Ten tweede: de beleidsmakers zijn procesgericht. In het onderwijs behoort het te gaan om kwaliteit en inhoud, maar steeds meer verliezen die hun plek in de hiërarchie ten gunste van kwantiteit en vorm. De overdreven benadrukking van het kwantiteitsbegrip in het onderwijs is al uitvoerig aan de orde gekomen, over het overwaarderen van vorm boven inhoud moet het volgende nog opgemerkt. De beleidsmakers in het onderwijs die uiteindelijk de touwtjes in handen hebben: schoolleiders, teamleiders, conectors en wat dies meer zij, zijn primair gericht op de organisatie en niet op het onderwijs als zondanig. Het onderwijs is het ondergeschoven kind in het

¹⁵² A.J. Kleywegt, ‘Onmetelijk onderwijs’, 105-6.

¹⁵³ H.W. von der Dunk, ‘Cultuuroverdracht begint bij de persoon’, in: *Steeds minder leren*, 49-56, aldaar 51.

¹⁵⁴ Jaap Peters en Judith Pouw, *Intensieve menshouderij. Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit* (Schiedam 2005) 19.

¹⁵⁵ *Ibidem*, 37.

besturen van de steeds groter wordende schoolorganisaties. Voorzitter Kees Boele van de Christelijke Hogeschool Ede drukte zijn frustraties hierover uit met de volgende heldere analyse:

‘We moeten steeds meer schriftelijk verantwoorden. Maar gaat het nu om de werkelijkheid of om de protocollen? Het is de typisch westerse nadruk op expliciete in plaats van impliciete kennis.’¹⁵⁶

De vorm verdringt de inhoud van de eerste plaats in de hoofden van de onderwijsmanagers. Dat de roep steeds luider klinkt om de zegeningen van de ict nog dikker uit te smeren over de onderwijspraktijk, bevestigt deze tendens. Dat binnen het tweede-faseonderwijs de nadruk is komen te liggen op vaardigheden, meer dan op kennis, is met deze trend onlosmakelijk verbonden.¹⁵⁷

Ten derde: de overtuiging dat onderwijs efficiënt moet zijn heeft tot in de hoogste ambtelijke regionen binnen het ministerie van Onderwijs postgevat. Deze overtuiging is het resultaat van de hiervoor genoemde resultaatsgerichtheid en procesgerichtheid. Het woord efficiënt betekent volgens de *Van Dale*: ‘nuttig effect hebbend’.¹⁵⁸ Het beleid van onderwijsmanagers valt alleen te begrijpen als het effect in euro’s berekend wordt. Zij stellen ‘efficiënt’ gelijk aan ‘zo goedkoop mogelijk’. Tegen dit kille marktdenken is al stevig geageerd, maar tot nu heeft de kritiek nog niet tot de gewenste ommezwaai geleid. Het was Pim Fortuyns voornaamste klacht over het Nederlandse onderwijs: de regentenmentaliteit had de bureaucratie gestimuleerd, grootschaligheid aangewakkerd en het marktdenken gepromoveerd tot leidraad van onderwijsbeleid. In zijn *De puinhopen van acht jaar paars* had hij dit alles scherp geformuleerd. Het volgende citaat is illustratief voor ‘de puinhopen’ die nog steeds niet zijn opgeruimd. Sterker nog, ze worden alleen maar groter en groter:

‘Dat door deze schaalvergroting een enorme en kostbare bureaucratie van regelaars en vergaderaars ontstond die de onderwijsgevendens opzadelden met allerhande nutteloze kennis (veel weten over niks) en met een overvloed aan administratieve taken (meten is tenslotte weten) en die daardoor de leraren afhielden van hun eigenlijke werk (het geven van onderwijs), waardoor de arbeidsproductiviteit van leraren schrikbarend daalde, dat alles werd eenvoudigweg over het

¹⁵⁶ Kees Boele, ‘Marktdenken schaadt onderwijs’, *de Volkskrant*, 18 januari 2007.

¹⁵⁷ Hierover meer in de paragrafen 2.3 en 3.4, waarin respectievelijk de kunstmatige scheiding tussen het ‘hoe’ en het ‘wat’ binnen het studiehuis en de principiële bezwaren van leraren tegenover de veranderde lesmethode centraal staan.

¹⁵⁸ *Van Dale. Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (14^e druk; Utrecht en Antwerpen 2005) 916.

hoofd gezien. En nog hebben ze de grootste moeite om toe te geven dat het uitgedraaid is op een regelrechte ramp.¹⁵⁹

Het volgende moet in dit verband ook nog worden genoemd: de voorkeur van managers voor nauwelijks gekwalificeerde docenten. Naast het feit dat zij goedkoper zijn dan de hoopopgeleide eerstegraads docenten, zijn ze makkelijker te 'bewerken'. Ze zijn het best in staat om kritiekloos het protocol uit te voeren, omdat ze de intellectuele bagage missen waaruit kritiek geboren zou kunnen worden. Die constatering bracht Gerbrandy tot de meedogenloze ironie: 'Mensen die nadenken maken het onderwijs nodeloos ingewikkeld.'¹⁶⁰ De Amerikaan David Brooks, redacteur van onder andere *Newsweek* en *New York Times* merkte in zijn boek *Bobos in Paradise* op dat bestuurders, zeker ook in het onderwijs, gericht op zoek zijn naar mensen die naadloos kunnen worden ingepast in de organisatie. Ze moeten niet te veel een eigen visie hebben, want daarmee vormen ze een gevaar voor de stabiliteit binnen het bedrijf. De bestuurders willen volgens hem 'well-socialized team players, not idiosyncratic visionaries.'¹⁶¹ Het is dus de bedrijfskundige aanpak die de intellectuele zelfstandigheid belemmert.

Natuurlijk is het niet zo dat er in het onderwijs straks alleen nog maar mensen voor de klas staan die niet fatsoenlijk kunnen nadenken. Die toekomstverwachting is zonder twijfel te donker gekleurd, daar zou ook Gerbrandy zich niet in kunnen vinden. De kracht van zijn betoog schuilt hem in de visie die hij deelt met onder andere de Britse socioloog Frank Furedi. In zijn *Waar zijn alle intellectuelen* trekt die van leer tegen 'de uitverkoop van de beschaving in de moderne, westerse samenlevingen.'¹⁶² Zijn cultuurkritiek treft vooral de 'cultus van het banale' en het waardenrelativisme die zich als een inktvlek over de westerse samenlevingen hebben verspreid.¹⁶³ Gerbrandys redenering dat bij een gebrek aan kritische intellectuelen Nederland ten prooi zal vallen aan 'idioten, fundamentalisten en grootindustriëlen', sluit daar volledig bij aan.¹⁶⁴ Hij sluit zijn betoog af met de woorden: 'Ik hoop dat ik overdreven heb. Het woord is aan u.' Gerbrandy ziet de toekomst van het land somber in. De reden daarvoor is het nijpende gebrek aan kwaliteit in het

¹⁵⁹ Pim Fortuyn, *De puinhopen van acht jaar paars. Een genadeloze analyse van de collectieve sector en aanbevelingen voor een krachtig herstelprogramma* (6^e druk; Rotterdam 2002) 60-61.

¹⁶⁰ Gerbrandy, 'Methode Jupiter of het nieuwe leren?', in: *Steeds minder leren*, 161.

¹⁶¹ David Brooks, *Bobos in paradise. The new upper class and how they got there* (New York 2000) 119.

¹⁶² Sjoerd de Jong, 'Hoe gaat het? Slecht, dank u. Een econoom en een socioloog leggen de tijdsgeest op de divan', *NRC Handelsblad*, 21 juli 2006.

¹⁶³ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen* (Amsterdam 2006).

¹⁶⁴ Gerbrandy, 'Methode Jupiter of het nieuwe leren?', 165.

onderwijs, dat hij waarneemt. Dat op die manier het beschavingspeil van een samenleving gaandeweg afneemt, is een duister toekomstbeeld, dat verontrust en tot overpeinzing noopt.

3.3 Artificiële scheiding tussen 'hoe' en 'wat'

Het studiehuis is er nooit gekomen, hoogstens is er sprake geweest van 'een krappe leerhut', stelt vakdidacticus algemene economie Ton van Haperen.¹⁶⁵ Ook zijn de begrippen studiehuis en tweede fase veelal als synoniemen gebruikt. Dat is strikt genomen ongeoorloofd. Wat abstract geformuleerd schrijft het studiehuis het 'hoe' voor, terwijl de tweede fase zich ontfermt over het 'wat'.¹⁶⁶ Het studiehuis was het onderkomen waarin de tweede fase was gehuisvest, zogenoemd. Aangezien deze scheiding tussen het 'hoe' en 'wat' wat kunstmatig aandoet, is ze in de praktijk van weinig waarde gebleken. Dat de twee begrippen voortdurend door elkaar zijn gebruikt, is geen betreuenswaardige onzorgvuldigheid, maar veelmeer de praktische uitwerking van de troebele theoretische onderbouwing die vanaf haar introductie aan de onderwijsvernieuwing kleefde.

In het programma *Buitenhof* van 23 oktober 2005 huldigde PvdA-onderwijswoordvoerder Mariëtte Hamer het standpunt dat de overheid de scholen had vrijgelaten in de beslissing hoe de eisen van de tweede fase in te vullen. Volgens Hamer mochten de scholen zelf beslissen op welke wijze het onderwijs volgens de richtlijnen van de tweede fase in de praktijk werd gebracht. Dit betoog zorgde voor een verhitte reactie bij discussiepartner Marijke Verbrugge:

'(...) Dat is een nare truc, want het wat lag besloten in de tweede fase, en het hoe lag nu juist besloten in het studiehuis. Hóe je de stof moest brengen, hóe de leerling er mee om moest gaan, de nadruk op algemene vaardigheden. Het hóe is het studiehuis. En dat is wel degelijk op hele manipulatieve manieren opgedrongen aan de scholen door de overheid. Er werd altijd gezegd: het is vrijwillig geweest, die introductie. ... Absoluut niet waar! Scholen die in de pas liepen, kregen geld. Er lagen brochures op tafel: 'Wie tegen het studiehuis is, is lui.' Die letterlijke tekst...' ¹⁶⁷

Feit is dat elke school verplicht was de vrije pakketkeuze in te ruilen voor de tweede fase-profielen. Hoewel de scholen formeel gezien zelf mochten beslissen of ze het nieuwe onderwijs daadwerkelijk zouden laten plaatsvinden in een heus studiehuis, was de speelruimte voor eigen initiatief uiterst gering. Dat blijkt ook wel uit het betoog van Verbrugge. De overheid heeft zich wel

¹⁶⁵ Ton van Haperen, 'Het studiehuis komt niet', *NRC Handelsblad*, 1 oktober 1998.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ *Buitenhof*, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651.

degelijk bemoeid met de manier van lesgeven. In dat opzicht was de angst bij sceptici voor 'staatspedagogiek' achteraf gezien gerechtvaardigd.¹⁶⁸

'Ritzen en Wallage, die aan de wieg hebben gestaan van het studiehuis, beoogden wel degelijk in te grijpen in de wijze waarop scholieren moesten gaan leren. Meer zelfstandig zodat ze het straks op hogeschool en universiteit beter zouden doen. Terwijl we overigens daar ook toen al zagen hoe het onderwijs juist steeds schoolser werd aangepakt om daarmee het rendement te verbeteren. Een werkwijze die voor studenten te weinig gestructureerd werd geacht moest dus geschikt zijn voor scholieren.'¹⁶⁹

3.4 De ict als wondermiddel

Het streven om het traditionele onderwijs te vervangen door onderwijs dat beter aansloot op de eisen van de eigen tijd, werd gevoed door de hoge verwachtingen die velen hadden van de informatie- en communicatietechnologie (ict). Die heilsverwachtingen hadden vooral wortel geschoten bij beleidsmakers en politici. Zo onderbouwde PvdA-minister Ritzen in maart 1997 zijn pleidooi voor computergestuurd onderwijs als volgt: 'Computers kunnen de ongelijke kansen van individuele kinderen wegnemen. Scholieren kunnen op een computer lessen volgen in hun eigen tempo, in tegenstelling tot in de klas. Scholen hebben dus nieuwe computers nodig die geschikt zijn voor CD-rom en internet.'¹⁷⁰

Over de rol van leraren in het ict-onderwijs zei hij toen het volgende: 'Computers worden een kompas in het onderwijs en leraren moeten optreden als gids in het kaartlezen.'¹⁷¹ Met deze uitleg probeerde hij de onrust bij leraren wat weg te nemen. Veel leraren vreesden namelijk dat ze door het gebruik van computers stilaan overbodig zouden worden. Het zou hun positie als kennisoverdrager ondermijnen. Deze discussie dateert van zo'n 10 jaar geleden. De gelijkenissen met de discussie over het studiehuis zoals ten toon gespreid in dit onderzoek, zijn treffend. Bij veel leraren leeft nu nog steeds de angstige gedachte overbodig te zijn. Zijn de nu rondgalmende leraarsomschrijvingen als "coach" of "toezichthouder" niet synoniem aan het door Ritzen gebruikte "gids"?

¹⁶⁸ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 174.

¹⁶⁹ Leo Prick, 'Buitenhof', *NRC Handelsblad*, 5 november 2005.

¹⁷⁰ Frederiek Weeda, 'Beleidsmakers onderwijs zetten computeroffensief in', *NRC Handelsblad*, 14 maart 1997.

¹⁷¹ *Ibidem*.

Toch klonken er bij het begin van de ict-revolutie al relativerende geluiden die het enthousiasme over de introductie van computers in het onderwijs wat temperden:

'Toverwoorden bestaan niet, zelfs niet in de virtuele werkelijkheid. Kennis, het vermogen om daarmee om te gaan en om nieuwe kennis te genereren, komt niet voort uit laptops of andere hardware. Veel belangrijker is welke informatie wij voor en met behulp van de nieuwe media opslaan en toegankelijk maken ten behoeve van ons onderwijs en onze wetenschap.'¹⁷²

De mensen die de betrekkelijkheid van ict binnen het onderwijs erkenden, waren echter niet in staat om hun voorzichtigheid en relativeringsvermogen tot de hoogste bestuurlijke regionen door te laten dringen. Wederom bleek bij beleidsmakers de vernieuwingsdrift groter dan de behoudzucht. Op 15 april 1997 werd de zogenoemde Informatie Communicatie en Technologiënota gepresenteerd, waarin het ministerie een investering van ruim een miljard gulden aankondigde.¹⁷³ De sterke wens om het onderwijs te verrijken met de nieuwste technieken, kreeg daarmee financiële ondersteuning. Om de integratie van computers in het onderwijs te realiseren werd een 'procesmanagement ICT' in het leven geroepen.¹⁷⁴

Een van de voornaamste redenen om tot computergestuurd onderwijs over te gaan, was toch wel dat het onderwijs zich daarmee beter zou aanpassen aan de volstrekt unieke eisen van de individuele leerling. Op die manier zou voorgoed een einde gemaakt kunnen worden aan de 'ongelijke kansen' binnen het onderwijs. De emancipatiegedachte bleek één van de voornaamste drijfveren achter de ict-implementatie. Dat emancipatiestreven had vooral stevig postgevat bij de machtige groep der onderwijstechnocraten. Onder de mensen die even later met de vernieuwingen geconfronteerd zouden worden, was het optimisme niet zo wijd verbreid:

'Dat individueel onderwijs een einde zal maken aan 'ongelijke kansen' is onjuist. De woordkeuze deugt al niet, want de kansen zijn wel gelijk, maar de uitkomsten niet. Computers zullen die

¹⁷² Greetje van den Bergh, 'Ook Nederlandstalige wegwijzers nodig op de digitale snelweg', *NRC Handelsblad*, 28 februari 1997.

¹⁷³ Frederiek Weeda, 'Beleidsmakers Onderwijs zetten computeroffensief in', *NRC Handelsblad*, 14 maart 1997. In de zomer van 1999 is de nota vernieuwd en onder de naam "de Digitale Delta" gepresenteerd.

¹⁷⁴ 'Ritzen. Een computer per tien leerlingen', *Het Financieele Dagblad*, 29 april 1997. Het ministerie van Onderwijs stoot steeds vaker taken af. Daardoor worden allerlei satelliet organisaties in het leven geroepen. De zogenoemde 'proces managements' behoren tot die categorie organisaties die geen ambtelijke status hebben maar wel vernieuwingen invoeren, zoals het studiehuis en computeronderwijs. Zie hiervoor: Sheila Kamerman en Frederiek Weeda, 'Eilandenrijk met een imagoprobleem. Het bolwerk onderwijs', *NRC Handelsblad*, 17 november 1998.

verschillen niet opheffen. Wie bijdehand is, is bijdehand met een computer en wie achterblijft, zal in de meeste gevallen niet door de muis worden geholpen.’¹⁷⁵

De kritische kanttekening ten spijt, veroverde de ict met ongekeerde vraatzucht de onderwijswereld. De ‘ict-revolutie’ werd een begrip.¹⁷⁶ Steeds meer verving de computer het werk van leraren. Zo was het bedoeld en die bedoelingen werden bewaarheid. De manier van onderwijs geven veranderde drastisch. De invoering van het studiehuis en de zegetocht van de ict gingen hand in hand. Het bleken elkaar versterkende elementen. Het studiehuis verlangde een andere manier van onderwijs geven en de gezwinde opkomst van de informatie- en communicatietechnologie voorzag in die behoefte. Maar hoe meer de computers de onderwijspraktijk gingen domineren, hoe meer de scheiding tussen het ‘hoe’ en ‘wat’ vervaagde. Waar de computers door Ritzen nog werden voorgesteld als instrument, een kompas noemde hij ze, ontwikkelden ze zich gaandeweg tot de essentialia binnen het onderwijs.

Het is de ongestoorde verspreiding van de ict geweest die de manier van onderwijs geven en de inhoud van dat onderwijs als het ware tot een eenheidsproduct samensmolt. De invloed van de computers op de lespraktijk is ook makkelijk meetbaar. Zo waren er schooldirecties die voorschreven hoe lang een leraar nog aan het woord mocht zijn. De rest van de tijd moest de computer zijn gezag doen gelden.¹⁷⁷ Over de gevolgen hiervan is niet enkel positief geoordeeld:

‘Spanningen, lijdelijk verzet van leraren die gedwongen worden tot een werkwijze waar ze het nut niet van inzien of die ze zelfs gewoonweg vruchteloos vinden, en leerlingen die hun werkstukken van het internet bij elkaar harken zonder daar veel wijzer van te worden.’¹⁷⁸

Het was deze dominantie van de computer in het hedendaagse onderwijs die wijlen Pim Fortuyn de volgende noodkreet deed uitslaan:

‘Flikker die pc a.u.b. de scholen uit, dat leren de kinderen thuis wel en zet er voor zover nodig maar een paar in de klas. Het is te gek voor woorden dat de onderwijzer, van leraar tot professor, feitelijk vervangen wordt door de pc en zijn software. Het is ten hoogste een gereedschap ter ondersteuning van, maar mag nimmer de vervanging zijn van het verhaal.’¹⁷⁹

¹⁷⁵ Peter Olsthoorn, ‘Uit de pers’, <http://web.planet.nl/computer/multim/17-3-97/mm17-3-97g.html>, 17 maart 1997. Geraadpleegd op 17 december 2006; 11:00.

¹⁷⁶ ‘Informaticales van whizzkids’, *Trouw*, 14 januari 2000.

¹⁷⁷ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 119.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ Pim Fortuyn, *De puinhopen van acht jaar paars*, 63.

3.5 Af van de ongelijkheid

Het studiehuis poogde af te rekenen met de sinds jaar en dag bestaande ongelijkheid van onderwijskansen. Aangezien ongelijkheid binnen het onderwijs een belangrijke grondslag vormt voor ongelijkheid op de arbeidsmarkt, moest deze tekortkoming voorgoed uit het onderwijs worden verbannen. De gedachte dat het studiehuis daartoe de middelen bezat, werd door deskundigen in een vroeg stadium al bestreden. Volgens hoogleraar onderwijskunde Jaap Dronkers, kon het studiehuis 'ongeacht haar intenties en idealen' die onvolmaaktheid niet wegwerken.¹⁸⁰

Volgens hem zou ook het studiehuis bijdragen aan onderwijsongelijkheid. De gedachte hierachter was de volgende: het 'leren leren', de kern van het studiehuisconcept, doet een groot beroep op ouderlijk cultureel kapitaal en op het zogenoemde 'verborgen curriculum'. Wat betreft het ouderlijk cultureel kapitaal¹⁸¹: kinderen van ouders die een relatief hoge opleiding hebben genoten en de nodige kennis en vaardigheden hebben opgedaan, worden door ouderlijk voorbeeld aangemoedigd op onderzoek uit te gaan. Volgens deze theorie wordt dus de zoektocht naar kennis van bovenaf gestuurd. Kinderen van ouders die niet eenzelfde opleidingsniveau hebben en bijgevolg niet over een ruim pakket aan vaardigheden en kennis beschikken, bezitten deze natuurlijke prikkel niet. Zo worden in het studiehuis de verschillen aangewakkerd en vergroot tussen kinderen van ouders met cultureel kapitaal en kinderen van ouders die deze culturele kracht niet hebben mogen ontvangen. Dronkers zegt daarover: 'Uiteraard zullen leerkrachten door hun begeleiding deze verschillen in cultureel kapitaal pogen te neutraliseren, maar door klassengrootte en taakbelasting zal dat niet erg succesrijk zijn.'¹⁸² Oud-staatssecretaris Rick van de Ploeg legt de vinger op de zere plek:

'Het studiehuis laat leerlingen te veel aan hun lot over. Dat is funest voor kinderen uit gezinnen waar leren en school minder vanzelfsprekend zijn.'¹⁸³

¹⁸⁰ Jaap Dronkers, 'Studiehuis bevordert ongelijkheid in onderwijs', *de Volkskrant*, 11 augustus 1998.

¹⁸¹ Met de term *cultureel kapitaal* verwees de Franse socioloog Pierre Bourdieu naar het totale pakket aan kennis, vaardigheden en opleiding. Volgens Bourdieu was om het verschil in macht tussen mensen te verklaren teveel de nadruk gelegd op economisch kapitaal. Om iemands macht en invloed in een veld, een andere term die in zijn discours is ontsproten, te kunnen bepalen, moest ook naar sociaal en cultureel kapitaal worden gekeken. Zie bijvoorbeeld: P. Bourdieu: 'Enkele eigenschappen van velden', in: *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (Amsterdam 1993) 171-178.

¹⁸² Jaap Dronkers, 'Studiehuis bevordert ongelijkheid', *de Volkskrant*, 11 augustus 1998.

¹⁸³ Rick van der Ploeg, 'Linkse agenda tijdens een rechtse tijdgeest', *Het Financieele Dagblad*, 9 september 2006.

Het 'verborgen curriculum' is de tegenhanger van het normale curriculum, dat verwijst naar de officiële lesstof, zoals vastgelegd in bijvoorbeeld tekstdoeken, examenstof en wetteksten. Het verborgen curriculum is de impliciete kennis en vaardigheden die stilzwijgend voorondersteld worden bij de officiële lesstof.¹⁸⁴ Hierbij moet gedacht aan bijvoorbeeld voldoende kennis van de geschiedenis of de kunsten, maar ook aan vaardigheden met taal die zich uiten tijdens spreekbeurten en presentaties en bij het maken van een werkstuk. Als een leerling dit verborgen curriculum niet voldoende beheerst of leert te beheersen, dan zou dat kunnen leiden tot mindere prestaties, ook al heeft de leerling alles gedaan wat het officiële curriculum voorschrijft. Deze achterstand kan veroorzaakt zijn door het thuismilieu, dat bijvoorbeeld onvoldoende incorrect taalgebruik heeft gecorrigeerd. Denk in dit verband ook aan ouders die kinderen niet stimuleren tot het lezen van een boek en berusten in de apathie van het kind die tot uitdrukking komt in het urenlang kijken naar TMF, MTV, of het eindeloos chatten op internet. Door het centraal stellen van de eigen verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid doet het studiehuis meer dan ooit tevoren een beroep op het verborgen curriculum. Dat treft vooral jongeren uit de lagere milieus. Filosoof Ad Verbrugge beschouwt dat als een schromelijke tekortkoming van de huidige onderwijsvorm:

'In het onderwijs hebben we de leerling centraal geplaatst en de vormende kracht van scholen daarmee gereduceerd. Daarmee hebben we tegelijk een leegte gecreëerd, die vooral door de normen van familie en gezin en andere gemeenschappen moet worden gecompenseerd. Maar juist in de onderklasse is die compensatie afwezig. Milieu en afkomst worden daarmee weer bepalend voor het succes op school'¹⁸⁵

Naarmate een groter deel van het totale curriculum 'verborgen' is, is het moeilijker voor leerlingen uit de lagere strata om het officiële curriculum succesvol te volgen. Zij missen dan immers een groter deel van de vooronderstelde kennis en vaardigheden.

Daarnaast versterkt het studiehuis volgens Dronkers de interpretatieverschillen wat betreft tegenslagen tijdens de onderwijsloopbaan. Leerlingen uit de hogere milieus die blijven zitten, zullen vaker die klas herhalen, terwijl leerlingen uit de lagere milieus in een gelijke situatie vaker afstromen naar een lager onderwijsniveau. Dit komt omdat voor de ene leerling afstromen naar

¹⁸⁴ Zie over het verborgen curriculum de scriptie van Matthee Reijnders: Matthee Reijnders, *Op zoek naar het verborgen leerplan* (Amsterdam 1976).

¹⁸⁵ Dat zei Verbrugge, filosoof en voorzitter van Beter Onderwijs Nederland, in een interview met Bart Jan Spruyt. Bart Jan Spruyt, 'Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis', *Opinio* 1 (2007) 10-11, aldaar 11.

een lager onderwijsniveau een sociale daling ten opzichte van zijn ouders betekent, terwijl de ander nog steeds een stijging meemaakt in vergelijking met zijn ouders.

Hoewel het tweede fase-onderwijs doortrokken was van het gelijkheidsideaal, heeft het onderwijs geen moment aan de hooggekoesterde verwachtingen kunnen voldoen. In plaats van dat het een nivellerende uitwerking had, heeft het werken in het studiehuis de verschillen tussen de individuele leerlingen geaccentueerd. Alle democratische intenties ten spijt, de gevolgen van onderwijs in het studiehuis dragen juist een sterk ondemocratisch karakter. Hier doemt een tegenstrijdigheid op die analyse behoeft. Enerzijds leefde bij de pleitbezorgers van de onderwijsvernieuwing de sterk gevoelde overtuiging dat het onderwijs meer rekening zou moeten houden met de eigenaardigheid van het strikt unieke individu. De slogan 'de leerling centraal' werd tot uitgangspunt verheven. In markttermen is dit niets anders dan vraaggericht onderwijs. Logisch uitvloeisel hiervan is de aanname dat hét onderwijs als zodanig niet langer bestaat. Aangezien de vraag van leerlingen zeer divers van aard is, is het scholen volgens deze opzet verplicht pluriform onderwijs aan te bieden. Voor ieder wat wils, hoe zoet dit ook klinken mag.¹⁸⁶ Hoewel deze wensdroom de brandstof vormde in de denktank van de onderwijsvernieuwers, was het resultaat van jarenlange deliberaties een blauwdruk voor heel het voortgezet onderwijs in Nederland, een ontwerptekening waarnaar alle scholen zich moesten gedragen.

Deze blauwdruk was als een overkoepelend thema waarbinnen vernieuwingen als het studiehuis, maar ook het vmbo lagen opgesloten. De droom van de gelijkheid bracht plannen tot leven, die uiteindelijk resulteerden in grootscheepse, van bovenaf gecoördineerde veranderingen. Hoewel in dit schrijven de tweede fase-vernieuwing centraal staat, is het in dit verband zinvol om buiten de grenzen van het principale onderwerp te treden. De zojuist opgemerkte nivelleringswens was namelijk ook één van de voornaamste drijfveren achter de invoering van het vmbo. Het verlangen om alle leerlingen als gelijken te behandelen, resulteerde er in een toenemende gerichtheid op theoretische scholing en een sterke afname van de praktische vorming van de leerlingen. Deze geforceerde gelijkschakeling nodigde uit tot stevige kritiek:

¹⁸⁶ Het gebruik van deze kinderlijke taal springt overigens binnen het onderwijs niet in het oog. Het aanwenden van infantiel woordgebruik is daar zelfs tot norm verheven, om maar zo veel mogelijk aan de veronderstelde, maar niet wezenlijke, behoefte te voldoen om onderwijs leuk te maken, en gezellig. Frank Furedi schrijft in zijn *Waar zijn de intellectuelen*: 'Kinderen zijn geneigd datgene te appreciëren wat hun direct plezier en bevestiging verschaft. Het cultiveren van een dergelijke houding bij het publiek betekent dat men het infantiliseert', 169.

‘Dat de veel besproken “Poolse loodgieters” zo in trek zijn heeft vooral te maken met het feit dat op het vmbo geen Nederlandse vaklieden meer worden opgeleid, omdat ambachtelijke vaardigheden zijn afgevoerd ten dienste van algemene vorming.’¹⁸⁷

Ambachtelijke vaardigheden. Wat een prachtig Nederlands! Het woord ‘ambacht’ heeft iets romantisch, iets van vroeger vooral. Je zou er bijna nostalgisch van worden, een gevoel dat Tineke Netelenbos op 13 april 2004 met de volgende bewoordingen ongewild versterkte: ‘Het heeft met status te maken, in Nederland staat het leren van een vak bij ouders nu eenmaal minder hoog in aanzien. In zo’n maatschappij leven we.’¹⁸⁸

Netelenbos’ analyse is juist. Ouders proberen koste wat kost te voorkomen dat hun kind in een uitzonderingspositie geplaatst wordt en dat streven valt te begrijpen. Het is de overheid die met haar beleid ervoor zorgt dat inderdaad het praktijkonderwijs als volslagen irrelevant en ongewenst is weggezet. De eens zo trotse ambachtsschool is verworpen tot het afvoerputje voor ‘kansloze zorgenkindjes’, voor wie zelfs het stevig doorvlochten regelnet te weinig houvast biedt. Ondanks alle regelzucht blijven er altijd uitzonderingen waarop nu eenmaal geen beleid te projecteren valt.

Opvallend is dat de overheid sinds de jaren ’70 vooral op het gebied van onderwijs voortdurend gehandeld heeft volgens ver doorgevoerde democratische overtuigingen. Het gelijkheidsideaal was daarbij telkens uitgangspunt van denken en handelen. In het streven om ongelijkheid op te heffen, werden normen gesteld die in concepten als de middenschool, de basisvorming en het vmbo centraal stonden. Maar met het opstellen van de normen, met het verwezenlijken van democratische idealen, is een cultuur van uitsluiting tot stand gebracht. Volgens radiopresentator Roderick Veelo is het noodzakelijk dat ‘de overtuiging wordt losgelaten dat je ideologische opvattingen kunt realiseren via het onderwijs.’¹⁸⁹

‘Zolang onderwijshervormingen over de hoofden van degenen die onderwijs geven worden bedacht en ingevoerd, zolang dat gebeurt op de manier waarop Sovnarkom de Sovjetrussische

¹⁸⁷ Bart Tromp, ‘Struisvogelpolitiek’, *Het Parool*, 9 november 2006.

¹⁸⁸ Guus Valk, ‘De hervormers hebben spijt. De ondergang van het vmbo of het einde van de maakbare leerling’, *NRC Handelsblad*, 13 maart 2004.

¹⁸⁹ Dat zie hij als discussieidee van het programma *Kamerbreed: Kamerbreed*, Tros, 22 oktober 2005, IBG, DOCID: 180905.

graanoogst plande, zo lang zal het resultaat van die hervormingen vergelijkbaar zijn met de graanoogsten in de voormalige Sovjetunie.’¹⁹⁰

De grootse ideologieën bleken voor het individu vaak een verwoestende uitwerking te hebben. Op de basisschool, die buiten het onderzoeksveld van dit schrijven valt, is met een van overheidswege sterk gefinancierde campagne als ‘weer samen naar school’ geprobeerd ‘om individuele verschillen in onderwijs recht te doen’.¹⁹¹ De natuurlijke verschillen tussen leerlingen zijn tijdens het tot leven brengen van het welhaast communistische gelijkheidsvisioen daarentegen juist moedwillig genegeerd.

Het denken in grote systemen sluit massa’s leerlingen uit en is in wezen sterk antidemocratisch. Harry Jekkers vroeg zich als zanger van Klein Orkest af:

‘Ach wat is nou die heilstaat, zeg mij wat is hij waard
Wanneer iemand die afwijkt voor gek wordt verklaard’¹⁹²

Toegegeven, het reikt wat ver om het Nederlandse onderwijsbeleid van de voorbije twintig jaar in een Sovjetdiscours te gieten. Maar een metafoorfunctie heeft de songtekst wel degelijk. De neiging tot dirigisme, het denken in groots opgezette systemen en de antidemocratische uitwerking van de extreem doorgevoerde nivelleringsdrift; het alles rechtvaardigt de vraag: Wat is nou die heilstaat, wat is hij waard?

De dictaten die van bovenaf de scholen zijn voorgelegd, dienden gehoorzaam te worden opgevolgd: ‘Wie tegen het studiehuis is, is lui.’ En zo tekent zich de niet te vatten contradictio in terminis af, die als volgt kan worden omschreven: Vrijheid voor iedereen, maar wij bepalen wat de vrijheid behelst! Nogmaals wordt zo het antidemocratische aspect van de onderwijsvernieuwing benadrukt. De vervelendste kritiek die geuit kan worden op de protagonisten van het tweede fase onderwijs is wel dat in tegenspraak met de nivellerende, democratische bedoelingen, de resultaten het tegengestelde effect gesorteerd hebben.

¹⁹⁰ Bart Tromp, ‘Tempo van vernieuwing van onderwijs haast niet te volgen’, *Het Parool*, 4 september 1993.

¹⁹¹ ‘Spijbelen is bij ons niet logisch’, http://www.nivoz.nl/index.php?view_disc=7. Geraadpleegd op 29 december 2006; 15:00.

¹⁹² Fragment uit wat als hun grootste hit wordt beschouwd: ‘Over de muur’. Het nummer stamt uit het jaar 1984 en is in 1989, na de val van de muur, nogmaals uitgebracht. De complete songtekst is onder andere te vinden op <http://www.sleurink.nl/song/3577/lyrics/klein-orkest/over-de-muur-songtekst.html>. Geraadpleegd op 14 januari 2007; 14:00.

3.6 Over 'vrijheid', 'verantwoordelijkheid' en 'samenwerken'

Uit de bestudering van de bronnen blijkt dat de invoering van het nieuwste onderwijsproject de scholen simpelweg is opgelegd.¹⁹³ Alle scholen van het secundair onderwijs moesten mee in de vaart der volkeren. 'De maatschappij beweegt, de scholen bewegen mee', dat leek de mantra. De te geven vakken werden van bovenaf opgelegd, en in het voorstel om het onderwijs in vier verschillende profielen de leerlingen aan te bieden, hadden ouders of leraren geen beslissingsbevoegdheid. Leraren zitten gevangen in het studiehuis en leerlingen gevangen in het rigide karakter van de studiewijzer.¹⁹⁴ En zo doemt de ironie op die de invoering van het studiehuis heeft omgeven. Het begrip vrijheid, één van de pijlers van de zoveelste onderwijsvernieuwing, verliest namelijk veel van haar aantrekkelijkheid, wanneer je je realiseert op wat voor een tirannieke wijze het systeem in de praktijk is gebracht.¹⁹⁵

Wat hield de aantrekkelijke boodschap van de studiehuisprotagonisten als het ging om de onderwijsvrijheid nu precies in? Kort gezegd waren ze van mening dat leerlingen de vrijheid zouden moeten krijgen op eigen onderzoek uit te gaan.¹⁹⁶ Vanuit die visie moest kennis niet geforceerd worden opgelegd, maar in vrijheid worden vergaard. Het vrijheidsconcept nam een centrale positie in in de lofzangen die over het studiehuis zijn afgestoken. In die laudatie staat de leerling centraal, want hij of zij moet de verantwoordelijkheid voor zijn eigen studievoortgang goed aanvoelen. Dat betekent dat hij ruim van te voren begint aan proefwerken en overhoringen en zijn dagtaken goed overziet.

Volgens classicus Vivien Hargreaves wordt de zogenoemde eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen binnen de studiehuisideologie veel te sterk benadrukt. Het is de trend geworden om zo vroeg mogelijk, het liefst al tijdens het basisonderwijs, de zelfstandigheid van het kind te stimuleren. Dat heeft echter weinig zin als het kind niet beschikt over een aanzienlijke hoeveelheid kennis en leervaardigheid. Daar moet dan ook de primaire aandacht van docenten naar uitgaan. Pas dan kunnen accenten geplaatst worden op de veel geprezen eigen verantwoordelijkheid en

¹⁹³ "(...) het steunmuurloze *studiehuis*, zoals gepropageerd door de dames Netelenbos en Adelmund, is het middelbaar onderwijs inmiddels onverbiddelijk door de strot geperst.", in: L.H. Wiener, 'Taakdrager in het studiehuis', in: *Steeds minder leren*, 177.

¹⁹⁴ Gert Jan Windhorst, 'Studiehuis levert onnozelen zonder inzicht', *Trouw*, 3 november 2000.

¹⁹⁵ "Alle scholen moeten het studiehuis invoeren. Na een tijdje blijken dan pas de echte moeilijkheden (het studiehuis werkt niet zoals het bedoeld is)", in: Willem Witteveen, 'Wat links kan leren van conservatieve boegbeelden', *NRC Handelsblad*, 29 januari 2005.

¹⁹⁶ Wubby Luyendijk, 'Wie is er bang voor het studiehuis?', *NRC Handelsblad*, 20 juni 1996.

zelfstandigheid van de leerling. Om zo vroeg al de sturing van het leerproces van de leerling bij het kind te leggen, zou volgens haar niet verstandig zijn. De huidige onderwijspraktijk draait dus de zaken om wat voor de ontwikkeling van het kind funest is, zo betoogt Hargreaves. Zij pleit er juist voor om de ambitie, de wil om te presteren, aan te moedigen. Op die manier alleen kan volgens haar de 'malaise van middelmatigheid' worden doorbroken.¹⁹⁷

Het is interessant om bij deze 'malaise van middelmatigheid' stil te staan. Het woord 'ambitie' vervult hierbij een centrale rol. Dan gaat het niet over 'ambitie' gedefinieerd als 'het streven om carrière te maken'.¹⁹⁸ Het woord carrière vloekt nogal in een door de nog onvolwassen leerlingen gekleurde omgeving van het middelbaar onderwijs. Carrière klinkt in dezen buitensporig ambitieus. Bij leerlingen in het middelbare onderwijs moet een ambitie worden gestimuleerd die zich nog het best laat omschrijven als een combinatie van ijver en eerezucht.¹⁹⁹ Het is eerder regel dan uitzondering dat leerlingen genoeg nemen met een magere voldoende, terwijl hun capaciteiten bij optimale vervulling een waarborg zijn voor groter succes. Hoe vaak hoor je wel niet de uit gemakzucht geboren opmerking: 'Waarom zou je je uitsloven als je met minder werken ook een voldoende kunt halen?'. De wil om te presteren is niet sterk aanwezig bij deze leerlingen. Zij worden veel te weinig uitgedaagd. Daar is natuurlijk ook een taak weggelegd voor docenten. Die taak behelst het aankweken van een positieve houding van leerlingen ten opzichte van hun capaciteiten. Ze moeten leerlingen prikkelen om hun grenzen op te zoeken en te verleggen. Om deze prestatiedrang te vergroten, moet de onderwijsideologie aangepast worden.

Hargreaves vraagt zich af waarom de Nederlandse universiteiten de toelatingseis niet strenger maken. Als inderdaad de klacht is dat leerlingen die van het middelbaar onderwijs de universiteit binnenstappen, zo weinig weten, waarom wordt het dan niet moeilijker gemaakt om toe te treden tot de hoogste regionen van onderwijsland? Door strenge selectie aan de poort, is het veel beter mogelijk de talentvolle groep te zuiveren van de incapabele middelmaat. Deze ingreep is minder drastisch dan in eerste instantie lijkt. Nederland is in vergelijking met ander landen van de Europese Unie bijzonder ruimhartig in het toelatingsbeleid van hogescholen en universiteiten.²⁰⁰ Nergens anders heeft het adagium 'gelijke kansen voor iedereen' zulke extreme praktische

¹⁹⁷ Vivien Hargreaves, 'Ambitie in het onderwijs. Een verloren zaak?', in: *Steeds minder leren*, 167-172, aldaar 168.

¹⁹⁸ Definitie van het online woordenboek van *Van Dale*. Zie:

<http://www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek/?zoekwoord=ambitie>. Geraadpleegd op 7 februari; 16:30.

¹⁹⁹ *Van Dale. Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (14^e druk; Utrecht en Antwerpen 2005) 186.

²⁰⁰ Laurence Feille, 'Hoger beroepsonderwijs schreeuwt om harde (les-) handen', in: *Steeds minder leren*, 175.

consequenties gehad.

Dat treft vooral ook de lerarenopleidingen, die in ons land onder de naam 'pedagogische academies' openstaan voor 'mbo-ers met bijzonder beperkte intellectuele mogelijkheden'.²⁰¹ De leraar van vandaag en de docent van morgen nog veel meer, zijn gerekruteerd uit de middelmaat. Hoe kunnen we van hen verwachten dat ze de ambitie bij talentvolle leerlingen aanwakkeren? Deze problematiek is één van de grote vraagstukken die door de tweede fase-vernieuwing pas echt pregnant is geworden. Het is geen simpele toevalligheid dat leerlingen tegenwoordig weinig blijik geven van ambitie. Ze moeten daartoe wel worden aangespoord. Een motiverende leraar met echte kennis van zaken is hiervoor een absolute voorwaarde. De eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen waarover door voorstanders zo hoog wordt opgegeven, schuilt hem daarin dat zij de discipline aan de dag moeten leggen om kennis ook echt tot zich door te laten dringen. Een regelmatige herhaling van de lesstof, *repetitio*, is nodig om tot de gewenste *memoria*, te komen.

Volgens de Romeinen kon kennis alleen tot stand komen door de weg van de vijf *officia oratoris* te volgen.²⁰² Om leerlingen van dat besef doordrongen te laten raken, moet juist niet het onderwijs zich aanpassen aan de zogenoemde 'intrinsieke motivatie' van het kind.²⁰³ Het onderwijs moet op zichzelf staan en niet degraderen tot speeltuig van vernieuwingsdriftige onderwijsdidactici. 'Om nu direct te veronderstellen dat iedere leerling uit zichzelf bereid is zich vast te bijten in materie die hem boven de pet gaat, is onzinnig', merkt Piet Gerbrandy op.²⁰⁴ Het stokpaardje van de onderwijsvernieuwers, te weten de intrinsieke motivatie van het kind, wordt door hem daarmee genadeloos afgeschoten. Het onderwijs heeft baat bij leraren die er in slagen de ambitie bij leerlingen aan te moedigen. Daarnaast blijft kennisoverdracht waardeloos als leerlingen niet de benodigde zelfdiscipline aanwenden, want 'zoals Jupiter al wist: je gaat pas echt nadenken als je wel móet'.²⁰⁵ Het studiehuis schrijft voor dat de leerling zich individueel emancipeert van de leerstof en van de docent.²⁰⁶ De door informatietechnologie gedomineerde maatschappij beroofde volgens de onderwijsvernieuwers kennis van zijn eeuwigheidswaarde. Kennis werd nu voorgesteld als een vluchtig goed, een bezit met beperkte levensduur. Deze vooronderstellingen hadden stevig

²⁰¹ Ibidem, 176.

²⁰² Naast de *memoria*, onderscheidde ze nog de *inventio* (vinding), de *dispositio* (de ordening), de *elocutio* (verwoording) en de *actio* (voordracht).

²⁰³ Gonny ten Haaf, 'Het nieuwe leren. Onderwijsvernieuwing', *Trouw*, 9 november 2004.

²⁰⁴ Gerbrandy, 'Methode Jupiter of het nieuwe leren?', in: *Steeds minder leren*, 160.

²⁰⁵ Idem.

²⁰⁶ Willem Smit, 'Het studiehuis leidt tot intellectuele versoaping', *NRC Handelsblad*, 24 augustus 1999.

postgevat bij beleidsmakers. De 'modieuze retoriek'²⁰⁷ vormde de humus waarop de studiehuisplannen welig tierden.

Clen Visser 't Hooft geldt als een van degenen die het studiehuis van idee tot systeem omhoog. Zij was begin jaren negentig door toenmalig staatssecretaris Jacques Wallage aangesteld als voorzitter van de denktank 'stuurgroep tweede fase'.²⁰⁸ Zo werd ze 'procesmanager' van het ministerie van onderwijs. Vrij snel al na de invoering van de tweede fase spuide ze kritiek op de in haar ogen onvolmaakte gang van zaken in het voortgezet onderwijs:

'We hebben het begrip 'zelfstandig leren' te veel opengelaten. Scholen hebben daarin te veel vrijheid gehad. (...) Het kost ons nu veel extra werk om dat allemaal weer te herstellen.'²⁰⁹

Met deze verklaring gaf Visser 't Hooft nu juist toe dat de scholen helemaal niet 'vrij' waren geweest in de uitvoering van de tweede fase. Waar ze die vrijheid hadden gegrepen, werden ze daar nu verbaal voor gestraft door een van de voornaamste ontwerpers van de tweede fase. De fraaie ideaalbeelden die waren voorgespiegeld over de vrijheid van onderwijs waren een lokmiddel en niet een serieus voornemen. De tweede fase en het studiehuis werden op hun weg naar verwezenlijking begeleid door een roep om vrijheid, terwijl de werkelijke katalysator een haast tirannieke vernieuwingszucht was; een ontembare wil tot verandering. De bestudering van de bronnen stelt die vrijheidszin in een kwaad daglicht. Het historisch onderzoek heeft de luid bejubelde vernieuwing van zijn glans beroofd.

Een droombeeld dat in de tweede fase verwerkelijkt moest worden was dat van samenwerkende leerlingen. De meesterproef van de capaciteit tot samenwerken werd afgenomen in de laatste klas van het voortgezet onderwijs, vijf havo of zes vwo. Die meesterproef heette het profielwerkstuk. Door twee vakken uit het profiel te combineren en een eigen onderzoek op te zetten moest in voortdurende samenwerking het werkstuk vervolmaakt worden. Achter de wens om meer samen te werken, ging de gedachte schuil dat de gemotiveerde, leergierige leerling, de weinig ambitieuze collega-student op het juiste pad zou zetten. Een klasgenoot zou beter in staat zijn een leerling tot studie te motiveren dan een leraar. Achter deze argumentatie gaat een gebrek

²⁰⁷ Anton van Hooff, 'Studiehuis werkt averechts', *NRC Handelsblad*, 16 december 1999.

²⁰⁸ Jacques Wallage was staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen in het kabinet Lubbers III van 1989 tot 1993. Sinds 1998 is hij burgemeester van Groningen.

²⁰⁹ "'Moeder' van studiehuis voelt zich verwaarloosd', *de Volkskrant*, 16 september 1998.

aan waardering voor de docent schuil en een overschatting van de mogelijkheden van de leerling. De ex-lerares klassieke talen Tuuk Bast omschreef het voornemen als doldwaze naïviteit:

‘(...) Samenwerken is een droom, een fantasie, een wens, een fantasie-eiland. Het is het najagen van een paradijselijk idee om te denken dat een ambitieuzeling de luiaard op het goeie pad zet. Dat doet-ie niet. Dat is alleen maar in de hemel zo.’²¹⁰

Het studiehuis heette een experiment; het werd onder die naam ook aan de middelbare scholen gepresenteerd.²¹¹ De keuze voor de benaming ‘experiment’ is niet voor niets. Het verleende de ‘op-goed-geluk-operatie’ een wetenschappelijke legitimatie. Het is een woord dat stevig is ingebed in het onderwijsjargon. De mensen die deze taal machtig zijn, staan doorgaans zelf niet voor de klas, maar opereren aan de zijlijn van het onderwijsveld. Het is het dialect van managers en ambtenaren:

‘En dan die terminologie! *Oh my god!* (En ik ben al zo kaal.) Een werkstuk is geen werkstuk meer. Het is een *handelingsdeel*. Een repetitie is geen repetitie meer. Het is een *voorgangstoets*. Huiswerk is afgeschaft, dat wil zeggen, het heet nu *studielast*. De woorden leraar en docent zijn vervangen door (even kijken) *taakdrager*.’²¹²

Het bronnenmateriaal rechtvaardigt de vergelijking van het onderwijsveld met een laboratorium. De onderwijsvernieuwers zijn de mannen met witte pakken; ze experimenteren en wachten de resultaten af:

‘Actiegroepen die het opnemen voor gemaltraiteerde proefdieren zouden eens moeten denken aan de Nederlandse scholier. Vooral de leerlingen in de hoogste klassen van havo en vwo zijn veroordeeld tot experimenteerdrijf. Eerst kwamen ze als brugklasser in de basisvorming terecht, nu moeten ze de turbulentie van tweede fase en studiehuis overleven. Een beetje scholier heeft er een paar fusies op zitten omdat scholen grootschalig moesten zijn. En straks gaan ze naar een hogeschool of universiteit waar de bachelor-masterstructuur wordt ingevoerd. Hopelijk steken ze tussendoor nog wat op.’²¹³

²¹⁰ Esther Hageman, ‘Het vertalen gaat eraan’, *Trouw*, 4 november 1998.

²¹¹ A. Stevens, ‘Utopisten brengen schade toe aan het onderwijs’, *de Volkskrant*, 22 maart 2002. Een cynisch stuk over het geëxperimenteer binnen het onderwijs verscheen op 13 augustus 2003 in *Het Parool*: Holman, ‘Experiment’.

²¹² L.H. Wiener, ‘Taakdrager in het studiehuis’, in: *Steeds minder leren*, 178.

²¹³ Arthur van Leeuwen, ‘Studiehuis. Proefdieren’, *Elsevier*, 19 januari 2002.

De bronnen die aan de basis staan van dit onderzoek zijn, hoe heterogeen ook in woord en karakter, betrekkelijk eenduidig in hun boodschap. Die boodschap is vrij vertaald de volgende: Met de toekomstige generatie moet voorzichtiger worden omgesprongen!²¹⁴ Marc Chavannes schreef in de NRC van 24 april 1991 al het volgende:

‘De niet-berekenbare gevolgen van die hang naar schaalvergroting wordt door de propagerende bewindslieden en ambtenaren zelden belicht. (...) Het is allemaal goed bedoeld, maar de ingrijpendheid van de maatregelen staat in geen verhouding tot de kans dat ze het beoogde doel zullen bereiken. Het onderwijs als laboratorium voor de reconstructie van de maatschappij.’²¹⁵

²¹⁴ De bundel *Steeds minder leren* bijvoorbeeld is een verzameling van essays die bijna allemaal deze noodkreet met gedegen analyses sterken.

²¹⁵ Marc Chavannes, ‘Alles op de schop (2)’, *NRC Handelsblad*, 24 april 1991.

4. De docenten

4.1 Slachtoffers van de innovatiemanie

'Leerlingen zijn niet anders dan vroeger, ze zijn niet dommer of knapper, ze zijn net zo lief als vroeger. Het Systeem, dat is veranderd. Drie sleutelwoorden: mismanagement, fusies en tweede fase. Op vrijdag 22 november 1999 heb ik mijn bureau opgeruimd. Ik was decaan havo/vwo en leraar aardrijkskunde. Momenteel ben ik taxichauffeur, zo kan ik mijn geografische kennis kwijt.'²¹⁶

Docenten hadden grote moeite met de vernieuwingen die met de invoering van de tweede fase gestalte kregen. De tweede fase werd hen in de woorden van de heer Wiener 'door de strot geperst'.²¹⁷ Leraren die jarenlang gewend waren 50 minuten op eigen wijze in te vullen, moesten opeens de controle uit handen geven. Van persoonlijk contact met de leerlingen kon steeds minder sprake zijn.²¹⁸ De leraar verloor de zo belangrijke vertrouwensband met de leerling. Hij werd meer een administrateur, een slaaf van de studiehandleiding. Constant was er de druk van het voorgekookte studieprogramma, waardoor creativiteit werd opgeofferd voor een keurig 'in de pas lopen'. Alle leraren moesten ineens dezelfde methode hanteren, waar voorheen de professionaliteit en de eigen creativiteit van de leraar de manier van lesgeven bepaalde.

Die kwalijke gelijkvormigheid wordt juist door schooldirecties gewaardeerd en gestimuleerd. Oud-docente klassieke talen Marijke Verbrugge sprak er in het programma *Buitenhof* schande van dat scholen personeel selecteren op basis van 'jakkikkerkwaliteiten'.²¹⁹ Hiermee doelde ze op de aanstelling van nieuwe leraren, waarbij van hen verwacht wordt, dat ze zich de op die school geldende mores en onderwijsdidactiek feilloos, zonder weerwoord, aanmeten. Een eigen visie of een afwijkende didactische aanpak wordt alleen maar lastig bevonden. Dat is wat bedoeld wordt met het genoemde 'in de pas lopen'.

Nu is zo'n afwijkende didactische visie onder leraren een met uitsterven bedreigd fenomeen. Meer nog dan de gebrekkige intellectuele capaciteiten van de meeste leerlingen op de benodigde hbo-opleiding²²⁰, is die lerarenopleiding daar zelf debet aan. Lerarenopleidingen 'leggen

²¹⁶ Anoniem, geciteerd in: Martin Sommer, *Onder onderwijzers* (Amsterdam 2006) 20-21.

²¹⁷ L.H. Wiener, 'Taakdrager in het studiehuis', in: *Steeds minder leren*, 177.

²¹⁸ Willem Breedveld en Willem Schoonen, 'Kabinet', *Trouw*, 13 september 2003.

²¹⁹ *Buitenhof*, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651.

²²⁰ Het is beleid geworden om zo veel mogelijk leerlingen toe te laten tot de hbo-lerarenopleidingen. Ook mbo'ers worden van overheidswege gestimuleerd om 'de stap omhoog' te maken. Mensen die een mbo-opleiding hebben genoten, blinken niet uit in theoretische finesse. Dat is geen overhaaste generalisatie,

de nadruk niet op vakinhoud, maar op didactische en communicatie vaardigheden.²²¹ Vroeger was de verdeling op de lerarenopleiding, die toen nog kweekschool heette, als volgt: 80 % kennis en 20 % didactische vaardigheden. Nu is die verhouding precies omgedraaid.²²² Deze voorkeur voor de 'softe vakken' is in essentie een garantie voor leerlingen dat ze het diploma overhandigd krijgen. Wanneer weer in hoofdzaak de daadwerkelijke vakkennis getoetst wordt, zal de selectie volgens een veel strengere procedure tot stand komen. Dan pas wordt talent van de middelmaat gescheiden. Aan die strenge scheiding is nu helemaal geen behoefte, want het competentiegerichte middelbaar onderwijs vraagt nu eenmaal om buigzame leraren.²²³ Het leraarschap is door de tweede fase-vernieuwing geslactofferd: 'leraren zijn verworden tot opzichters en klaslokalen zijn discoruimten geworden.'²²⁴ Voor academici is het leraarsvak steeds onaantrekkelijker geworden. Twee ontwikkelingen hebben daarbij een beduidende rol gespeeld:

Ten eerste is daar de manifest geworden vakinhoudelijke armoede. Te weinig kunnen leraren met een universitair diploma hun kennis van het vak tot uiting brengen in de vluchtige contacturen met de leerlingen. De accentverschuiving van kennis naar vaardigheden beperkt de mogelijkheden daartoe tot een minimum. Slachtoffers zijn dus ook zij die interesse hebben in het leraarschap in de klassieke betekenis, waarbij op een intensieve manier de leerstof aan de leerlingen kan worden uitgelegd en herhaald en waarbij er nog sprake is van persoonlijk contact tussen leraar en leerling.

Ten tweede is het voor de universitair opgeleide docent niet aanvaardbaar dat de salarisdiversiteit binnen de sector zo oneerlijk tot stand komt. Het zijn de managers, de mensen met een administratieve functie, die carrière maken binnen het onderwijs en daar financieel voor worden beloond.²²⁵ Veelal zijn dit mensen die nog nooit een krijtje in de handen hebben gehad. Dat wekt irritaties. Een nog grotere bron van ergernis is de nivelleringsdrift binnen de salariering voor het onderwijzend personeel. Het opleidingsniveau van een leraar is niet meer relevant en

maar een constatering die volledig recht doet aan dat wat als hét kenmerk van een *middelbare* beroepsopleiding kan aangemerkt; dat het de 'middelmaat' huisvest. Zij zijn niet capabel om de kar in het onderwijs te trekken. Daartoe zijn grotere intellectuele capaciteiten vereist. De van bovenaf gestimuleerde nivellering in het kader van social engineering werkt voor het onderwijsniveau inflatoir.

²²¹ Arnold Heertje, 'Slecht opgeleide leraar gaat niet beter lesgeven door hoger salaris', *de Volkskrant*, 3 oktober 2006.

²²² Met deze cijfers verontrustte Ursie Lambrechts presentator en discussieleider Jan Kuitenbrouwer in het radioprogramma Kamerbreed: *Kamerbreed*, Tros, 22 oktober 2005, IBG, DOCID: 180905.

²²³ G.J. Erdtsieck, 'Onderwijs ten prooi aan wanbeleid', *NRC Handelsblad*, 1 juni 2002.

²²⁴ Arnold Heertje, 'Slecht opgeleide leraar gaat niet beter lesgeven door hoger salaris', *De Volkskrant*, 3 oktober 2006.

²²⁵ H.F.Cohen, 'Laudatio temporis acti?', in: *Steeds minder leren*, 107-113, aldaar 110.

wordt dus ook niet beloond met extra inkomen.²²⁶ Waar over het algemeen opleiding loont, is dat in het onderwijs niet het geval. Deze oneerlijkheid is voor veel academici onoverkomelijk en zij verkiezen dan ook het bedrijfsleven boven het onderwijs. Het zijn de arbeidsomstandigheden en de verschraling van het vak die geïnteresseerden ervan weerhouden in het onderwijs te gaan werken. Maarten Huygen onderschreef in de *NRC* de onrechtvaardigheid met de volgende woorden:

‘Vroeger verdiende een leraar automatisch meer als hij een extra diploma of bevoegdheid haalde. Nu krijgt een academicus die na zijn universitaire opleiding nog een jaar extra heeft moeten studeren voor zijn lesbevoegdheid, hetzelfde salaris als iemand die van de havo naar een middelmatige hbo-opleiding is gegaan. Er zijn ook weinig groeimogelijkheden. Geen wonder dat weinig academici nog zo gek zijn om les te gaan geven.’²²⁷

De invoering van het studiehuis had het karakter van een revolutie in onderwijsland. De tweede fase was een plan van hogerhand waaraan niet getornd mocht worden. ‘Leraren en docenten die kritische kanttekeningen plaatsten, werden door bestuurders en “deskundigen” al snel weggezet als vakidioten of behoudzuchtige lesboeren.’²²⁸ Het studiehuis werd het onderwijzend personeel als een decreet opgelegd. Want, zo redeneerden de beleidsmakers, het moest de verzamelde leraren in het voortgezet onderwijs toch wel duidelijk zijn dat de traditionele manier van lesgeven niet langer voldeed aan de eisen van de tijd? Dat die eisen nooit scherp omschreven zijn, maakte de situatie voor de leraren alleen maar hachelijker. Historicus H.W. von der Dunk beschouwde de introductie van de tweede fase als de zoveelste oprisping van een innovatiemanie ‘die de docent reduceert tot een pion op het schaakbord van politici, economen en beleidsontwerpers.’²²⁹

Het beeld dat de leraar slachtoffer is van de vernieuwingsdrang van Zoetermeer²³⁰, moet enigszins worden genuanceerd. De leraar is inderdaad slachtoffer, maar het doet wat ongeloofwaardig aan om te beweren dat docenten geen enkele invloed hebben kunnen uitoefenen op de omstandigheden. Het beeld van de leraar als slachtoffer zou te eenzijdig de volslagen

²²⁶ Maarten Huygen, ‘Leraar is helaas geen vak meer voor academici’, *NRC Handelsblad*, 27 mei 2006.

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ Ad en Marijke Verbrugge, ‘Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs’, *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

²²⁹ H.W. von der Dunk, ‘Cultuuroverdracht begint bij de persoon’, in: *Steeds minder leren*, 50.

²³⁰ Vaak wordt in discussies over onderwijsbeleid verwezen naar Zoetermeer. Daar zetelde namelijk tot 2003 het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. In dat jaar verhuisde het naar Den Haag, waar het nu nog steeds zit. ‘Zoetermeer. Op scholen en universiteiten is het woord synoniem aan bureaucratisch, traag, links en betweterig.’, in: Sheila Kamerman en Frederiek Weda, ‘Eilandenrijk met een imagoprobleem. Het bolwerk onderwijs’, *NRC Handelsblad*, 17 november 1998.

hulpeloosheid van de verzamelde leraren benadrukken, waarmee voorbij wordt gegaan aan de eigen verantwoordelijkheid van de geplaagde beroepsgroep. Dit is ook de kern van het betoog dat ex-Tweede Kamerlid Ursie Lambrechts (D66) hield in het radioprogramma 'Kamerbreed' in de herfst van het jaar 2005.²³¹ Zij benadrukte dat leraren slecht georganiseerd zijn. Als gevolg van dit gebrek aan organisatie, zouden de leraren in discussies over onderwijsvernieuwing buitenspel zijn gezet. De leraren zouden niet eendrachtig ten strijde hebben getrokken, waardoor hen de macht ontbrak om als betekenisvolle gesprekspartner aan de discussietafel plaats te nemen. Leraren eisen volgens Lambrechts te weinig hun competentie op. Ze zouden er goed aan doen een voorbeeld te nemen aan de gezondheidszorg, waar wel sprake is van een stevige organisatie, die een krachtige stem ten gehore brengt aan de onderhandelingstafel.

4.2 De onderwijsbonden en het probleem van de onvolkomen representatie

'De onderwijsvernieuwingen zijn te vaak doorgevoerd over de hoofden van leraren heen.'²³²

De ironie wil dat die organisaties die Lambrechts voor ogen had, in onderwijsland wel bestaan. Zo zijn er de onderwijstak van het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV), de CNVO, en de bij de FNV aangesloten Algemene Onderwijsbond (AOB).²³³ Deze bonden hebben wel degelijk invloed gehad op de besluitvorming rond de onderwijsvernieuwingen. Deze invloed heeft er echter niet toe geleid dat de voorgestelde veranderingen een sterke aanpassing hebben moeten ondergaan. De passieve, meegaande opstelling van de onderwijsbonden tijdens de voorbereidingsfase wekt bevreemding, zeker na te hebben gelezen hoe het CNVO op haar website haar eigen takenpakket omschrijft:

²³¹ *Kamerbreed*, Tros, 22 oktober 2005, IBG, DOCID: 180905.

²³² Dat zei Marleen Barth, voorzitter van onderwijsbond CNV, in een interview met Derk Walters: Derk Walters, "De PvdA bekent schuld voor niet begane zonden". Vakbondsvrouw Marleen Barth wil bruggen slaan tussen CDA en PvdA', *NRC Handelsblad*, 28 oktober 2006.

²³³ Het CNV is op 1 januari 2000 ontstaan als combinatie van de reeds bestaande katholieke KOV en de protestantse PCO. Zie voor informatie de website: www.cnvo.nl (de 'o' staat hier voor 'onderwijs'). Geraadpleegd op 29 januari; 14:30. De AOB is op 1 januari 1997 ontstaan door een fusie van de onderwijsbonden ABOP en NGL. Zie de website waarop onder andere melding gemaakt wordt van het heuglijke feit dat de AOB de mijlpaal van 76000 leden heeft bereikt: www.aob.nl. Geraadpleegd op 29 januari; 15:00.

'De bond stelt zich ten doel: het bevorderen van de maatschappelijke waardering voor het onderwijs en het onderwijspersoneel, mede door het bevorderen en verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.'²³⁴

Deze doelstelling doet vrij algemeen aan en blijkt bij nadere beschouwing een holle frase. Want, op wat voor een manier heeft het CNVO bijgedragen aan de maatschappelijk waardering voor het onderwijs en het onderwijspersoneel? De tweede fase-vernieuwing, maar ook de basisvorming en het vmbo hebben de maatschappelijke waardering voor het onderwijs tot een dieptepunt doen kelderen en het onderwijzend personeel is verzonken in verbitterd geweeklaag.²³⁵

Uit een enquête die de AOb in februari 2002 hield, bleek al dat bijna de helft van de leraren wel eens denkt aan stoppen met lesgeven. Als belangrijkste reden werd de hoge werkdruk genoemd, op de voet gevolgd door het slechte onderwijsbeleid: 'Van alle docenten beschouwt maar liefst 72 procent "Zoetermeer" als een bonk ellende.'²³⁶ De cijfers zijn de laatste jaren alleen maar zorgwekkender geworden. Uit een onderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen in 2006 bleek dat jonge leraren tot 35 vaak overwegen een baan buiten het onderwijs te zoeken: 66 procent zegt daar serieus over na te denken.²³⁷ Eén op de tien docenten gaf daarin zelfs aan al naar een andere baan te solliciteren. Je hoeft niet eens overdreven kritisch te zijn om de zojuist genoemde doelstelling van het CNVO als 'mislukt' te beschouwen.

Wijnen Pim Fortuyn schreef in zijn *Puinhopen* dat het onderwijs niet per se meer geld behoeft, maar dat een grondige sanering, opgevat als een rigoureuus snijden in de bureaucratie, een helende werking zou hebben. Voorzitter van de Aob, Walter Dresscher, reageerde in *Trouw* van 17 juli 2002 spottend op deze analyse: 'Dat gaat mijn voorstelling te buiten. Het lerarentekort is hier een drama in drie bedrijven, dat vanaf het begin is onderschat. Als de economie verslechtert komt er weer enige ruimte op de arbeidsmarkt, maar op de lange termijn is dit de blijvende situatie.' In deze analyse gaat Dresscher er stilzwijgend van uit dat het salaris de primaire motivatie vormt voor mensen om al dan niet docent te worden. Dresscher: 'Door jarenlange bezuinigingen is

²³⁴ Op: <http://www.cnvo.nl/home/over-cnvo-onderwijs>. Geraadpleegd op 27 januari; 17:00.

²³⁵ Zie bijvoorbeeld: Presley Bergen en Seger Weehuizen, 'Verhogen van leerplichtleeftijd verkeerde remedie', *Reformatisch Dagblad*, 27 april 2006 en: Mineke van Essen, 'Vaders gaan meer op moeders lijken', *Trouw*, 4 februari 2006. Of: Inge Ghijs, 'Privésector verliest glans', *De Standaard*, 13 oktober 2003.

²³⁶ 'Enquête leraren', *Trouw*, 23 februari 2002.

²³⁷ 'Jonge leraar wil graag andere baan', *De Telegraaf*, 14 december 2006.

een hoop negatieve energie ontstaan. Die trend kun je alleen ombuigen door een substantieel bedrag in te zetten.²³⁸

Uit de bestudering van de bronnen blijkt dat de onderwijsbond AOb al de jaren maar in één ding echt geïnteresseerd was: een hoger salaris voor onderwijzend personeel.²³⁹ Het behoort tot de voornaamste kenmerken van een vakbond dat hij zich hard maakt voor een goede financiële beloning voor zijn leden, maar daarmee is zijn taak nog niet volbracht. Het gaat zogezegd niet alleen om het verzekeren van de welstand, maar ook om het bieden van een zekere welvaart aan de leden. Waar welstand aan de dikte van de portemonnee wordt afgemeten en in cijfers en getallen uitgedrukt, is welvaart een ruimer begrip. Daarachter gaat het werkelijke levensgeluk schuil. Als we het hebben over de arbeidsomstandigheden van een leraar, dan gaat het hoofdzakelijk om de welvaart die zijn werk hem schenkt. Natuurlijk willen leraren een goed salaris, maar over de inhoud van hun vak, juist daar rezen klachten en die zijn door de AOb niet serieus behandeld. De vakbonden leefden in de valse veronderstelling dat arbeidsvreugde kwantitatief werd uitgedrukt, namelijk in een goed salaris; aan het kwalitatieve aspect is onvoldoende aandacht besteed. Ook hier bleek: meten is niet altijd weten. Door de golf aan onderwijsvernieuwingen is het leraarsbestaan stilaan van zijn charme beroofd en de vakbonden hebben dat oogluikend toegestaan.

Uit de door voorzitter Dresscher geformuleerde doelstelling van de AOb, spreekt niet het bewustzijn dat het echter anders moet, maar een naïviteit die bij leden de nodige onrust zou kunnen wekken: 'We zoeken naar een mix tussen onze maatschappelijke idealen: goed onderwijs en een goede positie voor leraren.' Achter deze woorden gaat bezorgdheid over de financiële positie van onderwijzend personeel schuil, geen degelijke onderwijsvisie. Dat lidmaatschap van een bond allang niet meer vanzelfsprekend is, zou zo maar eens met deze inhoudelijke armoede samen kunnen hangen.²⁴⁰ Journaliste Henriëtte Lakmaker vroeg zich in een interview met Dresscher af of de bond wel luistert naar zijn leden, die met een tekort aan menskracht intense vernieuwingen moeten doorvoeren als het studiehuis en het vmbo? De twijfel die in deze vraag doorklonk, zorgde voor de nodige irritatie bij de vakbondsman: 'We luisteren wel degelijk. Voor het studiehuis hebben we conferenties georganiseerd voor leden en niet-leden, en daar kwam uit dat

²³⁸ Marcel Wiegman, 'De rek is eruit bij het onderwijs', *Het Parool*, 9 november 1999.

²³⁹ Daarin lijkt nog niets te zijn veranderd. Nog steeds zijn de voornaamste zorgen van de bonden financieel van aard: "De salarisontwikkeling is nu zo slecht, dat werkt ontzettend demotiverend", aldus de bonden AOb en CNV, in: 'Bonden vinden hogere salarissen leraren noodzakelijk', *Trouw*, 12 oktober 2006.

²⁴⁰ Henriëtte Lakmaker, 'Werken in onderwijs is niet leuk gemaakt', *Trouw*, 17 juli 2002.

het initiatief aan de scholen zou worden gelaten.²⁴¹ Aan de nauwkeurigheid van het luisterend oor van de top van de AOb mag worden getwijfeld, zeker na lezing van het artikel 'Een belangenbehartiger, geen onderwijsvernieuwer', over scheidend AOb-voorzitter Jacques Tichelaar.²⁴²

Tijdens de Tweede Kamer-onderhandelingen over de vormgeving van de tweede fase in 1997 ging het onder andere over de vraag of het zinvol was de invoering te verschuiven naar 1999. Het jaar uitstel zou ervoor moeten zorgen dat leraren langer de tijd hadden voor de noodzakelijke omscholing. Al eerder had een groep rectoren ervoor gepleit om de invoering van de onderwijshervorming een jaar uit te stellen, omdat docenten anders overbelast zouden raken aangezien zij naast hun gewone werk zich moesten voorbereiden op de toekomstige, geheel andere manier van lesgeven. Maar op 12 mei 1997 versnelde de AOb de procedure door te laten weten dat invoering in 1998 geen probleem was.²⁴³ Niet lang erna besloot de Kamer inderdaad akkoord te gaan met het oorspronkelijke voornemen van Netelenbos om de tweede fase al in 1998 in te voeren.

Tijdens de besprekingen over de invoering van de tweede fase, was Jacques Tichelaar voorzitter van de AOb.²⁴⁴ Hij is in de media getypeerd als compromissenbouwer; een kwalificatie die te denken geeft. Met Tineke Netelenbos, staatssecretaris van Onderwijs van 1994 tot 1998, praatte hij bij een gebakje over de invoering van het studiehuis. Netelenbos herinnerde zich Tichelaar inderdaad als een bruggenbouwer: 'Hij wilde bij onderhandelingen altijd de consensus bewaren. Hij is een meester in het polderen.'²⁴⁵ Onno Bosma was jarenlang hoofdredacteur van *Het onderwijsblad*, het maandblad van de Algemene Onderwijsbond. In zijn eindoordeel over de periode Tichelaar was Bosma kritisch: 'De AOb heeft onder het voorzitterschap van Tichelaar geen scherpe, duidelijke standpunten meer gehad, terwijl er veel vernieuwingen in het onderwijs zijn gekomen.' Terwijl de vernieuwingskoorts bij beleidsmakers tot grote hoogte was gestegen, bleef

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² Sheila Kamerman en Guus Valk, 'Een belangenbehartiger, geen onderwijsvernieuwer. "Paarse" vakbondsleider Jacques Tichelaar ging het onderwijsdebat uit de weg', *NRC Handelsblad*, 29 april 2002.

²⁴³ 'Partijen oneens over uitstel hervormingen havo en vwo', *Het Parool*, 13 mei 1997.

²⁴⁴ Op dit moment is de 54-jarige Tichelaar fractievoorzitter van de PvdA. Daarvoor hield hij zich als kamerlid bezig met onderwijs (beroepsonderwijs en hoger onderwijs) en landbouw, natuurbeheer en visserij. Daarnaast was hij voorzitter van de vaste commissie voor Financiën. Zie: www.parlement.com. Geraadpleegd op 31 januari 2007; 15:30.

²⁴⁵ Geciteerd in: Sheila Kamerman en Guus Valk, 'Een belangenbehartiger, geen onderwijsvernieuwer. "Paarse" vakbondsleider Jacques Tichelaar ging het onderwijsdebat uit de weg', *NRC Handelsblad*, 29 april 2002.

Tichelaar rondbazuinen dat er meer geld moest naar de sector. In zijn commentaren ontbrak een gedegen vakinhoudelijke, pedagogische visie. Aan de degradatie van onderwijs tot bedrijf heeft hij bijgedragen door als bondsvoorzitter zijn ongenoegen louter in financiële termen uit te drukken. Daarmee verwijderde hij zich van zijn achterban, waarvan de klachten in hoofdzaak juist betrekking hadden op de manier van lesgeven en op de positie van leraren binnen de kennisoverdracht.

Tichelaar bleek vatbaar voor vernieuwende onderwijsideeën. Zo had hij in 1989 als lid van het hoofdbestuur opdracht gegeven aan elf onderwijsdeskundigen om hun visie op de toekomst van het onderwijs te geven. Het resultaat waren tot tekst omgesmede vernieuwingsdriften, bijeengebracht in de nota 'De bedrijvige school'.²⁴⁶ Nieuwbakken bestuurder Tichelaar was enthousiast over de uit Amerika overgewaaide ideeën. Die schreven voor dat leraren zich zouden moeten laten bijscholen, onderling in beloning konden verschillen en 38 uur per week beschikbaar moesten zijn. De leden van de vakbond uitten in een algemene ledenvergadering hun ongenoegen over de plannen. Zij lieten het liever bij het oude.²⁴⁷ De vernieuwingsplannen verdwenen in een la.

Hoewel dit hoofdstuk onder druk van de leden gesloten werd, toonde het haarfijn aan dat Tichelaar ontvankelijk was voor moderne plannen. Toen hij eenmaal de voorzitterskamer van de vertrekkende Ella Vogelaar had overgenomen, had hij de machtige positie om tot rigoureuze sleutelwerk over te gaan. Hij ging als voorzitter harde confrontaties met weerbarstige leden uit de weg, maar maakte van de grootste onderwijsbond 'door te praten en een beetje te masseren' een ideale partner van progressieve beleidsmakers.²⁴⁸ Toenmalig onderwijswoordvoerder van de VVD, Clemens Cornielje, wist nog dat hij vlak voor een Kamerdebat over de invoering van het studiehuis gebeld werd door Tichelaar, die kwam met het advies om voor te stemmen. Hij zei toen: 'De leraren zijn toe aan een andere manier van lesgeven.' Hoe hij hier zo overtuigd van kan zijn geraakt, is onduidelijk. Zo vernieuwingsgezind waren zijn leden immers niet.

Al met al ontstaat het beeld van een Onderwijsbond die niet homogeen heeft geopereerd, maar is gegijzeld door een geestdriftige voorman. Dat beeld past geheel in de observatie van Furedi dat de politiek tegenwoordig gedomineerd wordt door persoonlijkheden en individueel gedrag.²⁴⁹ De woorden en daden van Tichelaar tijdens de voorbereiding van de

²⁴⁶ H.M. Langeveld, *De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst* (Amsterdam 1989).

²⁴⁷ Sheila Kamerman en Guus Valk, 'Een belangenbehartiger, geen onderwijsvernieuwer. "Paarse" vakbondsleider Jacques Tichelaar ging het onderwijsdebat uit de weg', *NRC Handelsblad*, 29 april 2002.

²⁴⁸ Het citaat komt van zijn voorganger Ella Vogelaar die tot 1994 de scepter zwaaide over wat toen nog de ABOP heette.

²⁴⁹ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 103.

onderwijsomwenteling vertolkten niet de communis opinio van de bondsleden. Een gebrekkige representatie was ook datgene wat Cornielje was opgevallen: 'Hij (*Tichelaar*) loopt vaak voor zijn achterban uit; die is conservatiever dan hij.'²⁵⁰ Het volgende verwijt van CNVO-voorzitter Marleen Barth aan de 'vernieuwingspartij' PvdA doet bij nadere bestudering dan ook wat vreemd aan: 'De grote fout van de PvdA is dat de partij te weinig bondgenoten heeft gemaakt van de leraren. (...) In plaats van hen erbij te betrekken, werden ze bijna tot vijand gemaakt.'²⁵¹

Barth stelt de PvdA verantwoordelijk voor het feit dat leraren zich niet vertegenwoordigd hebben gevoeld ten tijde van de grootscheepse omwentelingen. Maar schuift ze zodoende haar eigen verantwoordelijkheid niet wat al te gemakkelijk van zich af? Moeten de bonden niet de hand in eigen boezem steken? Zij vertegenwoordigen immers de mensen van de werkvloer. Dat die uiteindelijk ontevreden bleken over de nieuwe aanpak die hen werd opgelegd, was dat niet in eerste instantie de bonden aan te rekenen? Met het verwijt doet Barth een verkrampde poging om haar eigen straatje schoon te vegen. Kritische zelfreflectie lijkt in dit geval beter. De vragen die hierbij ondersteuning bieden zijn: Welke betekenis hebben de onderwijsbonden in de 21^e eeuw? Op welke manier zouden leraren, of breder, mensen werkzaam in het onderwijs, hun opvattingen kenbaar moeten maken in Den Haag? En op welke manier moeten zij gerepresenteerd worden?

Het blijft zo dat alleen door serieus samen te werken, leraren kunnen voorkomen dat hun eigen belangen niet gehoord worden. Individuele klachten en voorstellen, hoe wel doordacht en scherp geformuleerd ook, leggen geen gewicht in de schaal. Samenwerking is een must. Of dat moet plaatsvinden in de vorm van een vakbond, dat is in het licht van de recente geschiedenis maar zeer de vraag. Het is op zijn minst vreemd te noemen dat de mensen op de werkvloer geen stem in het kapittel hebben gehad tijdens de vernieuwingsoperaties. Daardoor zijn veranderingen opgelegd die niet de toets van de praktijk hebben doorlopen. Het probleem van de docenten binnen de onderwijshervormingen is voor een gedeelte het probleem geweest van de onvolmaakte representatie.

²⁵⁰ Geciteerd in: Sheila Kamerman en Guus Valk, 'Een belangenbehartiger, geen onderwijsvernieuwer. "Paarse" vakbondsleider Jacques Tichelaar ging het onderwijsdebat uit de weg', *NRC Handelsblad*, 29 april 2002.

²⁵¹ Geciteerd in: "'De PvdA bekent schuld voor niet begane zonden". Vakbondsvrouw Marleen Barth wil bruggen slaan tussen CDA en PvdA', *NRC Handelsblad*, 28 oktober 2006.

4.3 Veranderende gezagsverhoudingen

‘De leraar moet weer elementaire kennis gaan overdragen en sturend optreden en niet meer alleen vanaf de zijlijn leerlingen begeleiden.’²⁵²

Het studiehuis heeft ook gezorgd voor andere gezagsverhoudingen. De hiërarchie werd doorbroken, leerling en leraar kwamen op gelijke voet te staan. De leraar werd een coach, een mentale begeleider. Veel meer dan het overdragen van kennis was van belang de leerling zijn vrijheid en verantwoordelijkheid te schenken.²⁵³ De leerling moest centraal staan, niet het vak en al helemaal niet de leraar. De invoering van het studiehuis betekende zo een directe degradatie voor de docent. Daarin stond het studiehuis niet alleen. Andere onderwijsvormen hadden ook al de positie van de leraar danig aangetast. Het meest extreem geldt dat voor het Iederwijsconcept.²⁵⁴

Op de Iederwijsscholen bepaalt de leerling zelf wat, wanneer en van wie hij iets leert. Volgens Laurence Feille is het studiehuis een mildere vorm van de Iederwijsideologie.²⁵⁵ ‘Gelukkig is *Iederwijs* een marginaal verschijnsel, en dus kon ik thuis betrekkelijk veilig griezelen bij alle berichten over dit enge experiment.’ Toch heeft Feille, docent Frans op een HBO in Amsterdam, de nadelige gevolgen van de Iederwijs-achtige aanpak in het voortgezet onderwijs aan den lijve ondervonden. Hij werd niet verblijd met de beloofde studievaardigheden, maar geconfronteerd met een andere leerling, die veel assertiever, ‘of zeg maar gerust brutaler en egocentrischer (is) geworden.’ ‘Als ik nou nog ergens les zou moeten geven, dat zou ik dat in België willen doen. Daar zijn de studenten, om het zo maar eens te zeggen, nog gehoorzaam. Als je daar een college geeft dan hoef je niet te zeggen, ‘Zou u zo vriendelijk willen zijn om *de Volkskrant* weg te halen.’²⁵⁶

Het is wel eens goed om de vergelijking te maken met andere landen, om meer inzicht te krijgen in de positie van de leraar in ons eigen land. Het volgende verhaal komt van een leraar Engels uit de Verenigde Staten. Chad Manderscheid behaalde zijn tweedegraads diploma in

²⁵² ‘Hersenen puber niet rijp voor experimenteel leren’, *Leeuwarder courant*, 14 september 2006.

²⁵³ Zie bijvoorbeeld de omschrijving van de tweede fase op de site van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: <http://www.minocw.nl/tweedefase>. Geraadpleegd op 16 december; 20:30.

²⁵⁴ Over het Iederwijsconcept, zie bijvoorbeeld: Storimans, Th., ‘Onderwijskundige variëteit in het onderwijs. Iederwijs?’, *School en wet* 85 (2005), afl. 3, 11-15. Op 28 oktober 2004 besteedde *Rondom Tien* aandacht aan de zoveelste loot aan de onderwijsstam, waarin het ‘kind staat centraal-principe’ tot in het extreme is doorgevoerd. Zie: *Rondom Tien*, NCRV, 28 oktober 2004, IBG, DOCID: 176850.

²⁵⁵ Laurence Feille, ‘Hoger beroepsonderwijs schreeuwt om harde (les-) handen’, in: *Steeds minder leren*, 173.

²⁵⁶ Aan het woord is onderwijshistoricus Nan Dodde, die zijn beklag doet over de mentaliteit van Nederlandse studenten. Toegegeven, in dit onderzoek staat het voortgezet onderwijs centraal en niet het hoger onderwijs, maar deze omschrijving geldt mijns inziens als *pars pro toto*.

Nederland. Hij werkte als invaller op diverse scholen in de randstad. Hij komt met de volgende schrikbarende opsomming van feiten:

'I found myself burned out by the same classes who toasted several of the teachers I replaced. According to Dutch sources as many as 50 % of new teachers here quit there jobs before the end of there first contract. This is 99 % more than in the states where acoording to the census website 90 % of new teachers make it through the end of the fifth year.' ²⁵⁷

Het lesgeven valt dus zwaar in Nederland. Dat de leerlingen mondiger zijn geworden, brutaler, is daarvan een oorzaak. Toch is deze ongemanierdheid niet de enige reden waarom leraren hun plezier tijdens het lesgeven verliezen. De hoofdoorzaak hangt er overigens wel mee samen. Leraren, of ze nu werkzaam zijn in het primaire, secundaire of tertiaire onderwijs, hebben niet meer de mogelijkheden hun autoriteit te laten gelden. De mondiger geworden leerling wordt niet langer in zijn ongeremdheid beknot door een macht hoger dan hem. Schuldig aan deze ontwikkeling is de geïnstitutionaliseerde overdemocratisering, die van leerlingen en leraren gelijken maakt en elk natuurlijk standsverschil opheft. Het is de verwerkelijking van deze visie die leerlingen op een voetstuk plaatst en de leraren hun gezag ontnemt.

Het is goed te realiseren dat de bedenkers van het studiehuis en de daaromheen verzamelde enthousiastelingen kinderen zijn van de jaren '60. Ze zijn vervuld van de idee dat gezag een niet vanzelfsprekend gegeven is en de legitimiteit ervan voortdurend onder druk staat. De eruptie van jeugdige ontevredenheid in het jaar 1968 werd bovenal gevoed door de drang naar culturele vernieuwing en de behoefte aan ruimte voor individuele ontplooiing, bevrijd van dwingende collectieve banden. Tezamen vormden ze een explosief mengsel dat het zo gehate autoritaire gezag omverblies. Volgens filosoof Ad Verbrugge heeft deze culturele storm van de jaren '60 onherstelbare schade aangericht:

'De afbraak van vormen, van de zuilen, de familiecultuur, de kerken, buurten en verenigingen, heeft een leegte geschapen. En daar is het helemaal misgegaan. (...) Het hoge ideaal van *All You Need Is Love* van de Beatles is voor velen afgegleden tot het platte *Material Girl* van Madonna.' ²⁵⁸

²⁵⁷ Artikel te vinden op: <http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/hurricane-marijke.html>. Geraadpleegd op 27 december 2006; 17:00.

²⁵⁸ Bart Jan Spruyt, 'Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis', *Opinio* 1 (2007) 10-11, aldaar 10.

De strijd tussen jong en oud werd fel gevoerd en uitte zich in aperte tegenstellingen binnen zowel de uitingsvormen als de denkwijzen. Toch was er iets dat oud en jong bond, een denkbeeld dat niet door maatschappelijke onrust werd aangetast, namelijk de opvatting dat 'alles begint bij het onderwijs. Daar worden de wissels voor de reis uitgezet.'²⁵⁹

Het is dan ook allerm minst verwonderlijk dat juist binnen het onderwijs de trend tot maatschappelijke vernieuwing het sterkst gestalte kreeg. Studenten eisten inspraak, aanspreekvormen veranderden; dat waren de meest in het oog springende vernieuwingen begin jaren '70. De jongeren die op de barricades stonden tijdens de studentenrevoltes zijn inmiddels groot geworden, maar hun onderwijsvisie heeft niet aan vitaliteit ingeboet. De drang tot vernieuwing is sinds de jaren '70 een constante geweest binnen de onderwijspolitiek. Die kenmerkte zich bovenal door een radicale afwijzing van de onderwijsdidactiek waar de jongste generatie zelf nog mee was grootgebracht:

'Onderwijsvernieuwing had voor veel jongeren daarom evident een psychologische inhaalfunctie, was een correctie van hun eigen opvoeding die nu op de volgende generatie werd toegepast. (...) Het opgroeiende individu moest niet door het onderwijs gevormd worden, maar begeleid bij zijn zelfverwerkelijking. (...) Uit dat vrijheidsbeginsel resulteerde de experimenteerdrang die de onderwijsinstellingen in proefkonijnen veranderde.'²⁶⁰

De veranderde gezagsverhoudingen die in het studiehuis in uitgewerkte vorm aan de oppervlakte zijn gekomen, tonen zich op velerlei wijze. Zo is het tegenwoordig gebruik dat leerlingen keer op keer benadrukt krijgen dat elke bijdrage die ze leveren van waarde is.²⁶¹ Dit hangt weer rechtstreeks samen met de gevestigde overtuiging dat kennis subjectief geconstrueerd is en dus niets op voorhand als 'waardeloos' mag worden weggewimpeld. In elke opmerking, in elke gedachte schuilt een waarheid. Deze opvatting geeft 'cultuuroverdracht' een wel heel vrijblijvend karakter. In het studiehuis is nu juist deze vrijblijvendheid in extreme vorm doorgevoerd. Leerlingen zijn de bewakers van hun eigen studievoortgang geworden, waarmee ze een loodzware verantwoordelijk met zich mee torsen. En leraren, die zijn gedegradeerd tot 'projectontwikkelaar'.²⁶²

²⁵⁹ H.W. von der Dunk, 'Cultuuroverdracht begint bij de persoon', in: *Steeds minder leren*, 53.

²⁶⁰ Ibidem, 53-54.

²⁶¹ Jacques Vriens, 'Velen de weg kwijt geraakt in de laatste jaren. Onderwijs is de gekte voorbij', *De Gelderlander*, 4 januari 2007.

²⁶² L.H. Wiener, 'Taakdrager in het studiehuis', in: *Steeds minder leren*, 177.

'De herdefiniëring van kennis als de subjectieve ervaring van het kind heeft met zich meegebracht dat de nadruk van leraar naar leerling is verschoven.'²⁶³ Hierachter schuil gaat de eerder genoemde voorkeur van subjectieve waarneming boven objectieve kennis, die in het postmodernisme zijn wetenschappelijke grondslag kent. De accentverschuiving van leraar naar leerling is niets anders dan de persoonlijke uitwerking van deze in grote kring gehuldigde postmodernistische aanname. Aan 'persoonlijke kennis' wordt heden ten dage dezelfde waarde toegekend als aan 'schoolse' kennis. Aangezien de leraar de verpersoonlijking is van de schoolse kennis en de leerling de persoonlijke kennis representeert, is de gezagsverhouding op de kop gezet. De leerling heeft in het studiehuis de centrale plaats ingenomen en dat was niet een stoutmoedige daad, maar een handeling, door maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen gerechtvaardigd.

Binnen het studiehuis is aldus de hiërarchie uit het onderwijs verbannen. Leerling en leraar werken eendrachtig samen in de tuin van de wetenschap. Hoe fraai dit ook klinkt, het is volgens Furedi niets dan fruikende vleierij:

'Door de institutionalisering van dit pseudo-democratische ethos worden studenten zodanig geveleid dat ze menen dat hun opvattingen eenzelfde geldigheid hebben als die van hun docenten. In een milieu waarin de titel van docent wordt gekleineerd en iedereen tot "leerling" wordt uitgeroepen, wordt de status van kennis van een vakgebied ondermijnd.'²⁶⁴

Achter de drastisch gewijzigde gezagsverhoudingen gaat ook een overschatting van de mogelijkheden van het kind schuil. Dat behoeft wel degelijk begeleiding en is in veruit de meeste gevallen nog niet in staat zijn eigen studieontwikkeling in goede banen te leiden. De aanhangers van het studiehuis geloofden in de zelfredzaamheid van de leerling, die ze verheven tot één van de kernpunten van de nieuwe onderwijspraktijk. Leerlingen moesten veel meer dan eerst werkstukken maken, om hun kundigheid in het vergaren en sorteren van informatie te tonen en om goed te leren plannen.²⁶⁵ Die opdracht blijkt voort te komen uit een veel te groot vertrouwen in de capaciteiten van de leerlingen:

²⁶³ Geciteerd in Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 82.

²⁶⁴ *Ibidem*, 157.

²⁶⁵ Leo Prick, 'De kinderen van de slager van Wouter Bos gaan niet meer studeren', *Trouw*, 3 juni 2006.

'Het is een naïeve veronderstelling van de makers van het studiehuis dat ze een goed project maken. De meeste leerlingen kunnen dat niet. Alleen enkele zeer begaafden lukt het om een project goed af te ronden.'²⁶⁶

Het is het gevolg van het op een voetstuk plaatsen van de leerling onder het mom van democratisering. Tegelijkertijd is de leraar, die eeuwenlang het gezag representeerde, gedwongen aan de zijlijn plaats te nemen. Het lijkt alsof de antipaternalistische windstoot die is op komen zetten tijdens de studentenrebellie in het jaar 1968 nog steeds niets is uitgeraasd:

'Het woord "gezag" alleen al heeft tegenwoordig negatieve connotaties. Het bekritisieren van traditionele instituties (...) is zo in de mode geraakt dat het alle kenmerken van klassiek conformisme vertoont.'²⁶⁷

Studiehuis-promotor van het eerste uur, Glen Visser 't Hooft, bleef met onverminderde kracht het studiehuis als beginsel verdedigen, zelfs nadat in de media het beeld doordrong dat de zoveelste onderwijsvernieuwing een groteske mislukking was:

'Als je kijkt naar de organisatie van scholen, dan is de hele organisatie gericht, was, want er is ontzettend veel veranderd in de laatste jaren, op de tijd die docenten nodig hebben om hun leerstof over te dragen. En ons uitgangspunt was eigenlijk dat een schoolorganisatie erop gericht moet zijn om de tijd vrij te maken, zodanig, dat het uitgangspunt is de tijd die leerlingen nodig hebben om zich de leerstof eigen te maken.'²⁶⁸

Het is bijna overbodig op te merken hoezeer in deze verdediging de zojuist beschreven bezorgdheid, overwaardering en overschatting ten aanzien van de leerling doorklinkt en hoezeer het verlangen om de leraren hun traditionele macht uit handen te nemen. Het studiehuis heeft de maatschappelijke tendens tot democratisering binnenshuis gehaald, met als gevolg dat de verhouding tussen leerling en leraar drastisch is gewijzigd, met als resultaat een onwerkbaar gelijkverschikking die de cultuuroverdracht ernstig belemmert.

²⁶⁶ Onderwijshistoricus Nan Dodde in het radioprogramma *Nieuwsshow: Nieuwsshow*, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.

²⁶⁷ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 205.

²⁶⁸ *Netwerk*, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.

4.4 Het einde van de traditionele leraar

'Ik zei gisteren nog tegen mijn vrouw dat ik hoop geen boekhouder te moeten worden. Als ik enkel jullie prestaties bijhoud, word ik een administrateur. Ik wil ook graag een rol in de les blijven spelen. Enfin, we zullen zien.'²⁶⁹

Aan het woord is leraar geschiedenis M. van Santen, werkzaam op het Corderius College te Amersfoort. Hij sprak zijn angst uit op het moment dat het studiehuis daar net was ingevoerd. Wat hij niet kon weten is dat wat hij voorvoelde spoedig realiteit zou worden. De grootste klacht van leraren na een kleine tien jaar studiehuis is namelijk dat ze zich beknelde voelen in een administratief keurslijf. De leraar die de leerling stap voor stap door de examenstof heen leidt, behoort tot het verleden. De eerste hulp van de leerling is niet langer de leraar, maar de computer. De leerling zoekt het zelf wel op, dat is de gedachte achter de veranderde onderwijsaanpak.

Kennisvergaring verlangt een actieve instelling en dus werd eigen initiatief gepredikt. De voorspelling dat deze aanpak zou leiden tot een veelvuldig bezoek aan de zoekmachine *google*, werd vooraf honend weggewuifd. De leerlingen beschikten over een 'intrinsieke motivatie' om kennis te vergaren, zo luidde het argument.²⁷⁰ Onderwijshistoricus Nan Dodde nuanceerde daarentegen deze zogenaamde natuurlijke behoefte van leerlingen: 'Men veronderstelde dat leerlingen van nature belangstelling hadden. Dat is natuurlijk waar, ongetwijfeld, maar niet voor het hele onderwijsprogramma waar de samenleving behoefte aan had.'²⁷¹

De drang om informatie te verzamelen achtten de onderwijskundigen sterker dan de jeugdige honger naar plat vermaak als TMF en de verleiding van het surfen op het web voor eigen plezier. Een hoogst naïeve gedachte, zo zou na de inrichting van de zogenoemde mediatheken, die werkelijk als paddestoelen uit vochtige grond schoten, spoedig blijken. De generatie die opgroeide met TMF en MSN greep al snel terug op de hun bekende genotmiddelen. Controle van bovenaf bestond er nauwelijks. Dat zou namelijk de bewegingsruimte van de leerlingen beperken. Deze jongeren hadden geen behoefte meer aan zo'n voogdijschap. Het ging immers om eigen verantwoordelijkheid, wat in de praktijk dus betekende: lang leve MSN!²⁷²

²⁶⁹ Esther Bakker, 'Wennen aan het studiehuis', *de Volkskrant*, 3 september 1998.

²⁷⁰ Marlies Hagers, 'Verleiden tot leren. Vrijheid en vertrouwen kan motivatie van scholieren stimuleren', *NRC Handelsblad*, 5 april 2003.

²⁷¹ *Nieuwsshow*, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.

²⁷² 'De voorstanders van Het Nieuwe Leren bedienen zich doorgaans van een ronkende, revolutionaire taal die geen tegenspraak lijkt te dulden. Het traditionele onderwijs stamt uit de tijd van de kolenmijn en de staalfabriek, stellen zij. Te saai voor een generatie die opgroeide met MTV en MSN, te bevoogdend voor

Door tegenstanders van het studiehuis is steevast beweerd dat het systeem de traditionele leraar tot een levend anachronisme zou maken. De vernieuwde onderwijspraktijk met de nadruk op eigen onderzoek en zelfstandig studeren sloot de klassieke aanpak uit, wat betekende dat een leraar veel meer aan de zijlijn van de kennisvergaring moest opereren, waar hij voorheen nog als voorname kennisdrager zijn wetenschap overdroeg op de nieuwe generatie. Om te voorkomen dat begrippen als 'traditioneel' en 'klassiek' niets meer zijn dan een lege huls, moeten ze worden bevrijd van de zweem van nostalgie. De vraag is dan ook: wat zijn de vereisten waaraan die traditionele/klassieke docent moet voldoen?

De eerder genoemde Piet Gerbrandy merkt als eerste eis op: 'hartstocht voor zijn vak, eerbied voor kennis en wetenschap en het vermogen die eerbied en hartstocht te doen overslaan op zijn leerlingen.'²⁷³ Een leraar die met bezieling zijn vak aan de man brengt, zorgt ervoor dat met belangstelling naar hem geluisterd wordt. Een docent die er niet in slaagt de lesstof op boeiende wijze over te brengen, ontmoet een ongeïnteresseerd, vermoeid publiek. De leraren die met liefde voor zijn vak oreert blijft het langst bij, in zijn klas worden fraaie herinneringen geboren. Zij hebben er bij veel leerlingen mede toe bijgedragen dat de middelbare schoolperiode een onvergetelijke levensfase is geworden.

'De docent moet geen railwisselbediende zijn die op min of meer onverschillige wijze groepen studenten die hun toegangscode tonen, doorsluist van de ene naar de andere studiestroom en dan weer terugkeert naar zijn eigen besognes. De docent behoort de creatieve dimensie, de bezieling, in het onderwijs te brengen. De onderwijsmanager is degene die de voorwaarden schept. Hij moet facilitair bezig zijn en niet primair verordenend, zoals te gemakkelijk gebeurt.'²⁷⁴

De leraren zijn de dragers van de beschaving. Achter deze vaststelling schuilt hun *raison d'être*. Zij hebben er zorg voor te dragen dat de beschaving op peil blijft via de noodzakelijke overdracht van kennis en wetenschap.

De tweede vereiste: 'de leraar moet overzicht over zijn vakgebied hebben en in staat zijn zelfstandig structuur daarin aan te brengen.'²⁷⁵ Om tot kennis te komen die beklijft, zullen leerlingen in vastomlijnde structuren overzicht moeten krijgen van de vakinhoudelijke informatie.

kids die van jongsaf aan gewend zijn hun eigen keuzes te maken.', in: Peter Giesen en Mirjam Schottelndreier, 'Nieuw leren is hard leren', *de Volkskrant*, 5 maart 2005.

²⁷³ Gerbrandy, 'Methode Jupiter of het nieuwe leren?', in: *Steeds mindere leren*, 163.

²⁷⁴ L.G.M. Stevens, 'Procesgestuurd onderwijs', *Rotterdams Dagblad*, 11 maart 2003.

²⁷⁵ Gerbrandy, 'Methode Jupiter of het nieuwe leren?', in: *Steeds minder leren*, 163-4.

Overzicht en structuur vormen in het kader van kennisoverdracht de elementaire begrippen. Overzicht, omdat die context biedt, verbanden legt en kennis als het ware aan elkaar lijmt. Structuur, omdat een zekere voorspelbaarheid en rust de concentratie van leerlingen ten goede komt.

De leraar moet aldus vakbekwaam zijn, dat betekent 'in de eerste plaats in staat zijn om ontwikkeling uit te dagen, om te boeien, model te zijn, (zelf)vertrouwen te wekken en veiligheid te bieden.'²⁷⁶ Door de vele voorschriften die aan de introductie van het tweede fase-onderwijs vastkleefden, heeft de leraar zijn vak drastisch zien veranderen. Omdat hij nu eenmaal diende te gehoorzamen aan de voor hem opgestelde richtlijnen kon hij veel minder dan voorheen zelf bepalen hoe de les er uit ging zien. Creativiteit werd op die manier ingeruild voor een bijna slaafse onderwerping aan van bovenaf opgelegde onderwijsplannen.²⁷⁷ Het is dan ook niet overdreven te stellen dat de introductie van het studiehuis feitelijk het einde van de traditionele leraar betekende:

'Doceeractiviteiten spelen bij dit leren maar zijdelings een rol. Begeleiding van het individuele zoekproces komt vaker voor. De successen zijn eerder de leerling dan de leerkracht toe te rekenen. De laatste is meer een volger dan een initiator en leider van het leerproces.'²⁷⁸

4.5 Principiële bezwaren

'Ruim vijftig jaar geleden heb ik zeer bewust voor het onderwijs gekozen. Nu is het een vak geworden voor de mislukkelingen van de maatschappij. Nooit zou ik nu nog overwegen het onderwijs in te stappen. Over enkele weken voer ik zogenoemde ontwikkelgesprekken met mijn opleidingsmanager, waarbij mijn competenties (of het ontbreken daarvan?) aan de orde worden gesteld. Er moet immers een POP (Persoonlijk Ontwikkelings Plan) van/over mij gemaakt worden. Ik kan dit alles niet meer serieus nemen.'²⁷⁹

In *Trouw* van 4 november 1998 staat onder de titel 'het vertalen gaat eraan' het verhaal van lerares klassieke talen, Tuuk Bast. De 59-jarige lerares Latijn prefereerde het vervroegd pensioen boven

²⁷⁶ 'Spijbelen is bij ons niet logisch', http://www.nivoz.nl/index.php?view_disc=7. Geraadpleegd op 29 december 2006; 17:00.

²⁷⁷ "Een leraar moet geen slaaf worden van de onderwijsmethode", in: 'Laat leerling meedenken', *Leeuwarder Courant*, 17 januari 2006. Of: "Betrokkenheid is er nog wel degelijk bij de docenten, maar ze zijn uitvoerders geworden van door uitgevers ontwikkelde lesmethodes, slaaf van de examenprogramma's." Aan het woord is hier Toon van Buul die ruim 22 jaar rector is geweest van het Zwijsen College in Veghel. Geciteerd in: Emmanuel Naaijken, 'Vier rectoren blikken terug', *Brabants Dagblad*, 20 september 2005.

²⁷⁸ Jan Dirk Imelman, 'Studiehuis is pedagogische miskleun', *de Volkskrant*, 7 september 1998.

²⁷⁹ Anoniem, geciteerd in: Martin Sommer, *Onder onderwijzers*, 22.

een nadere kennismaking met het studiehuis. Dat ze er niet voor koos de tweede fase in uitgekristalliseerde vorm te aanschouwen, bevestigt de principiële bezwaren die ook zij had tegen deze onderwijsvernieuwing. Die bezwaren zijn terug te voeren tot de tot slogans verheven kernpunten van de tweede fase, te weten de zelfredzaamheid van de leerling en de afbraak van het frontaal onderwijs, de klassikale onderwijsvorm. Bast is niet onder de indruk van het enthousiasme dat er onder sommige collega-leraren wel degelijk bestond voor het studiehuis. Ze gelooft namelijk niet dat de gedrevenheid voortkomt uit een diepgevoelde overtuiging; het is volgens haar veelmeer een overlevingsdrang die het geveinsde enthousiasme voedt:

‘Je moet in iets geloven wil je door kunnen werken. Toen ik merkte dat ik er niet meer in kon geloven vond ik het tijd om ermee op te houden. Maar als je 29 bent, of 32, dan moet je wel. Dan heb je niet de gelegenheid om er uit te stappen. Om het te overleven moet je je eigen moreel niet ondergraven.’²⁸⁰

Volgens Bast is het onderricht in de klassieke talen gebaat bij een klassieke aanpak. Dat betekent een veelvuldig contact tussen leraar en leerling. Studiewijzers, die de lessen opdelen in informatie-uren en zelfstudie-uren miskennen het belang van een ‘viva- vox’, een levende stem voor de klas. Bast: ‘Je kunt geen gerundium of een gerundivum uitleggen middels een studiewijzer, want dan zou die zo dik moeten zijn als het spoorboekje. Daar heb je echt het constante contact tussen leraar en leerling bij nodig: snap je het nu, snap je het niet.’²⁸¹

Uit de klachtenstroom van Bast kan het volgende worden gedestilleerd: het studiehuis leidt aan overschatting van de capaciteiten van de leerlingen en onderschatting van de waarde van de docent. Enerzijds is er de ijdele hoop dat leerlingen zelf op onderzoek gaan, met de studiewijzer als gids en een niet aflatende nieuwsgierigheid als drijfveer voor zaligmakende studie. Vergeeten wordt dat de leerlingen nog kinderen zijn, die een helpende hand en een steun in de rug behoeven. Zoals in huis vader en moeder de persoonlijke begeleiding zijn op de weg naar volwassenheid, zo biedt een school de leerling het persoonlijke contact met de docenten die hen op die weg zullen vergezellen. De school is *ipso facto* een opvoedingsinstituut. Dat leraren in hun opleiding altijd streng geschoold zijn in de leer van de pedagogiek, bevestigt dat.

²⁸⁰ Esther Hageman, ‘Het vertalen gaat eraan’, *Trouw*, 4 november 1998.

²⁸¹ *Ibidem*.

Anderzijds leeft bij de protagonisten van het studiehuis de heilige overtuiging dat in de huidige maatschappij vaardigheden zwaarder wegen dan kennis. En aangezien die vaardigheden zich vormen in de zoektocht van het nieuwsgierige individu en slechts in beperkte mate van bovenaf kunnen worden aangereikt, zwakt de macht van de leraar noodzakelijkerwijs af en neemt de verantwoordelijkheid van de leerling toe. De leraar van vroeger is vanaf 1998 omgevormd tot een *mental coach* die zijn pupillen hier en daar kort een aanwijzing geeft en afwachtend aan de zijlijn staat. Door van leraren 'toezichthouders' te maken, had de overheid de ideale mogelijkheden gecreëerd om te bezuinigen op leraarskosten. Immers, in het studiehuis zouden de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig moeten werken.

De eventuele hulp die een leerling nodig acht, hoeft niet per se van een hooggekwalificeerde leraar te komen. Hij hoeft er namelijk alleen maar voor te zorgen dat de leerlingen nog handiger worden in het ontwikkelen en toepassen van vaardigheden. Kennisoverdracht, waarbij diepgang en scherpzinnigheid in de voordracht van de leraar verlangd wordt, is door de invoering van het studiehuis gedegradeerd tot bijzaak. Dat maakt dat een school, strikt handelend volgens de studiehuisideologie, het zich kan permitteren om lager geschoold personeel aan te nemen, die wel, dat moet gezegd, de rol van begeleider tot in de perfectie vervullen. Scholen kunnen in aanzienlijke mate hun leraarskosten beperken door minder hoog opgeleid personeel aan te nemen. In het studiehuis is een leraar met de nodige kwalificaties namelijk overdreven luxe.

'In Nederland wordt les gegeven door simpele zielen, eenvoudigen van geest, boerenheikneuters met een middelbare opleiding, volk dat te zacht is voor de echte maatschappij, kneuzen die zich niet kunnen handhaven in de ratrace en dus na hun opleiding maar op school blijven zitten, mensen met het imago van teletubbies.'²⁸²

Er is nog een mogelijkheid voor scholen om te bezuinigen op leraarskosten die met het bovengenoemde samenhangt. In het studiehuis wordt een leerling zo veel mogelijk vrij gelaten, dit geheel naar analogie van het nieuwe leren.²⁸³ Met het verwerpen van de klassikale aanpak en met het promoten van de eigen verantwoordelijkheid van de leerling, kwam de leraar op een tweede

²⁸² Rob Knoppert, 'Geld kan neerwaartse spiraal in onderwijs doorbreken', *de Volkskrant*, 20 januari 1999.

²⁸³ *Volkskrant*-redacteur Martin Sommer volgt met grote vrees de huidige ontwikkelingen binnen het nieuwe leren: 'Ik herhaal nog maar eens: het nieuwe leren is een radicale pedagogische stroming die bezig is dominant te worden in Nederland. Erbuiten is steeds minder heil.', in: Martin Sommer, *Onder onderwijzers en andere gemengde berichten*, 16.

plan terecht. Het moest mogelijk zijn onderwijs aan te bieden, waarvoor minder leerkrachten nodig waren. Dus naast het kwalitatieve aspect, een voorkeur voor minder hoog opgeleide leraren, was er dus ook een kwantitatief aspect: simpelweg bezuinigen op leraarsaantallen, of in ieder geval op het totaal aantal uren.

'De invoering van het studiehuis heeft er dan ook in veel gevallen toe geleid dat minder geld ging naar het onderwijs zelf, ten gunste van andere zaken zoals het beleid en beheer.'²⁸⁴

4.6 De problematiek: Te grote scholen, te weinig leraren, te hoge werkdruk

'Mensen worden niet ziek van werken, wel van de wijze waarop werk is georganiseerd.'²⁸⁵

Naast de karakterverandering die de leraar noodgedwongen heeft moeten ondergaan onder invloed van de tweede fase, is ook de werkdruk door de onderwijsvernieuwing enorm toegenomen. De gestegen taakbelasting voor de docenten moet onder andere verklaard worden door het feit dat ze meer lesmateriaal moeten ontwikkelen en dat zij meer tijd kwijt zijn aan overleg en begeleiding.²⁸⁶ Daarnaast moesten leraren meer vergaderen en bijscholingscursussen volgen.²⁸⁷ Het is dus absoluut niet zo dat met de groeiende verantwoordelijkheid van leerlingen het takenpakket van de leraren versmalde. Daarenboven bleek vooral de psychische belasting groot: de plotse omwenteling deed een stevig beroep op het aanpassingsvermogen van de leraar.²⁸⁸ Dat vergde tijd, meer dan de eisen van de praktijk toestonden.

Veranderingen als de basisvorming en de tweede fase werden vergezeld door een enorme fusiegolf die het onderwijs overspoelde:

'Vooral in de jaren negentig kwam het proces van schaalvergroting op gang, toen de overheid fusies ging afdwingen. Kleine scholen zag men als machtscentra, waar leraren een te belangrijke positie hadden en leerlingen te weinig keuzes. Bovendien ging men uit van het economische argument dat grote scholen goedkoper zouden zijn – wat onjuist is gebleken.'²⁸⁹

²⁸⁴ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 120.

²⁸⁵ Jaap Peters en Judith Pouw, *Intensieve menshouderij. Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit*, 11.

²⁸⁶ Ton van Haperen, 'Wanbeleid dwingt ook leraar tot sabotage', *NRC Handelsblad*, 11 januari 2002.

²⁸⁷ Jacqueline Kuijpers, 'Verwaterd ideaal', *NRC Handelsblad*, 23 februari 2002.

²⁸⁸ Annelies Huygen, 'Heel Nederland als proeftuin', *Trouw*, 20 december 2001.

²⁸⁹ Dat zei Ad Verbrugge in: Bart Jan Spruyt, 'Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis', *Opinio*, 11. Zie ook: Paul-Kleis Jager, 'Een uitbarsting dreigt in het onderwijs', *Trouw*, 17 mei 2001.

Onderwijsinstellingen zijn neergezet als commerciële instellingen. Het was overheidsbeleid om ze financieel zelfstandig te laten worden. Met de lumpsum-regeling is dit voornemen wettelijk uitgewerkt. Scholen mochten gaan ondernemen en het is deze achtergrond waartegen de steeds verder doorgevoerde schaalvergroting geplaatst moet worden. Het streven naar grotere en bredere scholen is gebaseerd op de gedachte dat zij over meer financiële slagkracht zouden beschikken en beter maatwerk zouden kunnen leveren voor leerlingen dan kleine scholen met minder keuzemogelijkheden.²⁹⁰

‘Op grotere scholen gaat meer energie op aan organisatie, waarbij nogal gemakkelijk doorgeschooten wordt naar overorganisatorische verspillings. En als je de kosten van vandalisme, drop-outs en absentie erbij telt, is al dat extra geld allang op. Niet het onderwijs maar de organisatie lijkt een doel op zich te worden. Het is een misvormde typering dat groot tot kwaliteit leidt.’²⁹¹

Wat betekende die van hoger hand gestimuleerde fusies voor het ambt van de leraar? De leraren die gewend waren les te geven aan havo/vwo-leerlingen moesten nu ineens hun verhaal kwijt aan vmbo-leerlingen. Veelal ontmoetten ze een desinteresse die het werk tot een zware opgave maakte. Andersom kwam het ook voor. Leraren die de kwalificaties hadden om leerlingen van vmbo-niveau te onderwijzen, werden voor de opgave geplaatst om havo/vwo-leerlingen les te geven. Ook dat vergt een groot aanpassingsvermogen, waarbij de vraag blijft of ze daarvoor wel over de benodigde competenties beschikken.

Daarnaast is het zo dat voor scholen steeds meer het hun ter beschikking staande budget uitgangspunt van beleid is. Dat betekent logischerwijs dat bij de aanstelling van leerkrachten een zekere zuinigheidspolitiek er voor zorgt dat de hoogopgeleide dure leraar een kleinere kans heeft om aangenomen te worden dan de ondergekwalificeerde, goedkopere docent. Deze kwestie is al even aangeroerd. Dat de komende 7 jaar maar liefst 60 procent van de docenten in het voortgezet onderwijs met pensioen gaat, doet het ergste vrezen.²⁹² Op het vwo staan nu al docenten les te

²⁹⁰ Ad en Marijke Verbrugge, ‘Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs’, *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

²⁹¹ Wubby Luyendijk, ‘Verwijten en twijfels beheersen debat over grote of kleine school’, *NRC Handelsblad*, 19 oktober 1994.

²⁹² Met deze verontrustende cijfers kwam Marleen Barth, voorzitter van de onderwijsbond CNV in het programma *Buitenhof* van 23 oktober 2005: ‘Als wij willen dat al die mensen die gaan vertrekken ook worden opgevuld door jong talent, dan moet het echt anders.’ Leo Prick komt in zijn boek *Drammen, dreigen, draaien* met een vergelijkbaar toekomstperspectief: ‘De komende tien jaren gaat veertig procent van alle leraren in het voortgezet onderwijs met pensioen.’ Hoewel de cijfers nogal uiteenlopen, gaat het in

geven die niet academisch geschoold zijn, mensen die nog nooit een universiteit van binnen hebben gezien.²⁹³ Dat aantal zal, mocht dit beleid zich doorzetten, de nabije toekomst groter en groter worden. Kwaliteitsverlies is het pijnlijke gevolg.

'In Nederland wordt niet langer lesgegeven door intellectuele krachtpatsers, zoals de onderwijzer van Bartje, de Bartje van de brune bon'n. In Nederland wordt les gegeven door Jan-met-de-demonstratiepet.'²⁹⁴

De observatie van leraar natuurkunde Rob Knoppert is wel heel droefgeestig en ook wat overdreven, maar de intellectuele neergang die hij onder leraren bespeurt, baart wel degelijk zorgen.

De problematiek neemt steeds grotere vormen aan. Dat alles heeft ook te maken met het nijpende lerarentekort dat het onderwijs nu al parten speelt en mogelijk in de nabije toekomst 'tot ongekende paniek zal leiden'.²⁹⁵ De hierboven geschetste situatie van leraren die niet langer het voor hun gewenste publiek kunnen onderwijzen, vormt slechts een enkel voorbeeld van de problemen die het onderwijs teisteren. In het tv-programma *Buitenhof* van 23 oktober 2005 stelde Marleen Barth, voorzitter van CNV Onderwijs, *en plein public* de vraag hoe je ervoor zorgt dat leraren gemotiveerd en geïnspireerd blijven.²⁹⁶ Want, zo voegde ze eraan toe, 'Het grote probleem is een gebrek aan leraren. De onderwijsbond voorspelt dat die problemen nog veel groter zullen worden.'

Met oplossingen kwam ze niet. Aan hetzelfde debat, waar de eerder genoemde Marijke Verbrugge de hoofdrol vervulde, nam ook Mariëtte Hamer deel. Zij is de onderwijsdeskundige van de PvdA-fractie in de Tweede Kamer. Zij pleitte voor onderwijs dat door leraren 'graag gegeven wordt'. Een prachtig staaltje 'open-deur-techniek'. Aan het eind van de uitzending ontvouwde ze haar plannen. Leraren moeten in de toekomst minder uren voor de klas staan en meer tijd hebben voor 'de dingen er om heen'. Dat deze slogan de jonge generatie ook echt enthousiast maakt om

beide gevallen om onrustbarende verwachtingen. Het was SP-kamerlid Fenna Vergeer die in de herfst van 2006 voorstelde om het aanzwellende lerarentekort op te lossen door de vele schoolmanagers om te scholen en voor de klas te zetten. 'Met dit aanvalsplan slaan we twee vliegen in één klap: we lossen het lerarentekort op en we verminderen de bureaucratie', aldus Vergeer, in: 'SP: managers weer terug voor de klas', *Het Financieele Dagblad*, 6 oktober 2006.

²⁹³ Ton van Haperen, 'Onderwijs begint bij de leraar', in: *Steeds minder leren*, 96.

²⁹⁴ Rob Knoppert, 'Geld kan neerwaartse spiraal in onderwijs doorbreken', *de Volkskrant*, 20 januari 1999.

²⁹⁵ Leo Prick, 'Van tandarts tot leraar', in: *Zo kan het echt niet langer. Kritische beschouwingen over het onderwijs* (Amsterdam 2002) 153-55, aldaar 153.

²⁹⁶ *Buitenhof*, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651.

het onderwijs in te gaan, is uiterst onwaarschijnlijk. Je hoeft geen groot visionair te zijn om in te zien dat, *ceteris paribus*, het lerarentekort hierdoor eerder toe- dan afneemt. Omdat het aantal uren onderwijs per kind naar alle waarschijnlijkheid de komende tijd niet zal afnemen, moet volgens de plannen van Hamer dezelfde taak door meer mensen worden volbracht. Haar plannen verergeren het lerarentekort alleen maar. Daarnaast brengt Hamer, door de suggestie te wekken dat het authentieke 'voor de klas staan' een zware opgave is, iets dat je liever niet doet, het vak in diskrediet. Waarom willen steeds minder jongeren het onderwijs in? Beantwoording van die vraag is zinvol en genereert oplossingen.

Juist het feit dat in het onderwijs steeds meer niet-vakgerelateerde taken moeten worden vervuld, schrikt de jongeren af. Kiezen voor het onderwijs doe je omdat je het boeiend vindt om anderen wat te leren. Voor veel jongeren is dat nog steeds een uitdaging. Maar de administratieve last die groter en groter wordt, het invullen en doorwerken van allerlei dossiers en het steeds groter wordende gebrek aan persoonlijk contact, het alles maakt het onderwijs anno nu impopulair. Daarnaast heeft de overheid tot op de dag van vandaag nog geen duidelijk voorschrift opgesteld hoeveel procent van de verstrekte gelden besteed dient te worden aan het onderwijs zelf.²⁹⁷ Dat maakt dat de macht nog steeds ligt bij het bureaucratisch apparaat en niet bij de leraren. Noodgedwongen moeten leraren dansen naar het pijpen van centrale directies, terwijl ze weten dat ze qua salaris diep het onderspit moeten delven. De pijnlijke wetenschap dat leraren, als overdragers van kennis en cultuur, relatief gezien weinig verdienen, deed Willem Smit zich hardop afvragen:

'Waarom zou iemand die bij Unilever wasmiddelen verbetert meer moeten verdienen dan een docent die onze kinderen voor een leven lang kennis bijbrengt?'²⁹⁸

Deze aperte onrechtvaardigheid benauwt leerlingen om het onderwijs in te gaan. Maar de oneerlijke verdeling van gelden binnen het onderwijs draagt, zoals aangegeven, voor slechts een klein gedeelte bij aan het gekwetste imago van het leersvak. Het is NRC-publicist Jan Drentje die de hopeloosheid als volgt samenvat:

²⁹⁷ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 120.

²⁹⁸ Willem Smit, 'Hurricane Marijke', <http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/leren-leren-of-toch-gewoon-leren-door.html>, 23 oktober 2005. Geraadpleegd op 28 december 2007; 16:00.

'Welke getalenteerde vakman voelt er op hoge school of universiteit nog voor zich voor het moderne leraarschap in te zetten? Hij weet dat de salarissen achter zijn gebleven, er nauwelijks secundaire arbeidsvoorwaarden zijn, de nieuwe schoolgebouwen kraak noch smaak hebben, de computers verouderd zijn, de collega's vergrijsd, de leerlingen onrustig en bovenal: dat zijn vakkennis nauwelijks in tel is. (...) Konden leraren in het verleden een vitale intellectuele voorhoede zijn, van wie alleen al door hun enthousiasme aantrekkingskracht uitging, tegenwoordig is het een topperige beroepsgroep, die bij de leerlingen niet zelden een gevoel van mededogen oproept.'²⁹⁹

De geuite wanhoop van Drentje kan jammer genoeg niet worden afgedaan als een jammerklacht van een gefrustreerde individu. De wanklanken zijn breed gehoord. Zo schetst Leo Prick aan het eind van zijn boek *Drammen, dreigen, draaien* het volgende sombere beroepsperspectief:

'Er zullen hoe dan ook altijd wel mensen zijn te vinden die voor een klas willen staan, maar het is onontkoombaar dat het beroep van leraar een tweede of derde keuzebaan gaat worden.'³⁰⁰

²⁹⁹ Jan Drentje, 'Het onderwijs is verworden tot een poel van ellende', *NRC Handelsblad*, 18 oktober 2000.

³⁰⁰ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 177.

5. Ouderlijke zorg

5.1 Over verantwoordelijkheid en betrokkenheid

Hoe zit het eigenlijk met de ouders? Hoewel zij meer dan ooit op de hoogte worden gehouden van de prestaties van scholen, is het contact daarmee alleen maar onpersoonlijker geworden. Meer informatie, maar minder binding. Scholen zijn verwickeld in een concurrentieslag. Hoe meer leerlingen, hoe meer overheidsgeld een school binnenhaalt. Die concurrentie wordt van bovenaf aangemoedigd. 'Eerlijke concurrentie tussen scholen op basis van controleerbare gegevens kan de kwaliteit van het onderwijs verhogen', is het uitgangspunt van het ministerie van onderwijs.³⁰¹ Schoolbesturen halen dan ook alles uit de kast om de aantrekkingskracht van hun scholen te vergroten. Op kennismakingsavonden gaat het allang niet meer *sec* om het verlenen van bruikbare informatie. Er staat een suikerspinautomaat, men voert toneel op, misschien is er een band gehoord; alles om het enthousiasme van het kind te bevorderen. Als ze meer leerlingen kunnen binnenhalen door gratis mobieltjes aan te bieden, doen ze dat ook.³⁰²

En de ouders? Het is toch het beste om het kind de keus te laten maken? De scholen draaien noodgedwongen mee in een entertainmentcircus dat moeilijk kan worden stopgezet. De macht om dit te doen, ligt bij de ouders. Daarvoor moet wel in de politiek, waar uiteindelijk de keuzes gemaakt worden, het besef geboren worden dat in het belang van de toekomstige generatie de huidige generatie aandacht verdient. Ouderenorganisaties zijn bij lange na niet tevreden. Hun voornaamste klacht is dat de scholen nauwelijks openstaan voor overleg.³⁰³

'Een even veelzijdige als ondoorzichtige belangenbehartiging van allerlei verenigingen en organisaties heeft een "ijzeren ring" om het onderwijsbeleid gesmeed: alle veranderingen komen tot stand in een sterke interactie tussen overheid en deze even professionele als corporatieve tussenlaag. Voor zover ouders een keuze hebben, vertoont deze alle kenmerken van een gedwongen winkelnering'³⁰⁴

³⁰¹ Wouter Pols, 'Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs', op: <http://www.pedagogiek-online.nl/publish/articles/000155/article.pdf>. Geraadpleegd op 30 januari 2007; 12:30.

³⁰² J.C. Traas, 'Onderwijskundigen, waarheidsliefde en de Tweede Fase', in: *Steeds minder leren*, 57-68, aldaar 66.

³⁰³ Edwin Kreulen, 'Conflicten ontstaan als ouders niet gehoord worden', *Trouw*, 7 oktober 2000.

³⁰⁴ Leo Prick, 'De onmacht van de ouders in het Nederlandse schoolbestel', in: *Steeds minder leren*, 83-89, aldaar 87.

Ouders zijn consumenten geworden. Dat waren ze natuurlijk al, maar nu moeten ze hun consumptiedriften ook botvieren op scholen. Schoolkeuze wordt steeds meer een kwestie van de prijzen tegen elkaar afwegen en vervolgens het beste product kiezen. Daarmee verzwakt de relatie tussen ouders en scholen tot een kortstondige zakelijke verhouding. Deze onpersoonlijke relatie zorgt ervoor dat ouders zich niet meer actief bemoeien met het onderwijs van hun kinderen. Dat gebrek aan bemoeienis komt niet voort uit desinteresse of gemakzucht. Ouders zijn wel degelijk begaan met het wel en wee van het kind en dus wensen zij voor hen ook het beste onderwijs. Toch zijn zij steeds minder actief binnen een adviesorgaan als het schoolbestuur.³⁰⁵

De afgelopen jaren is door schaalvergroting en de daar gedeeltelijk mee samenhangende bureaucratisering de macht van schoolbesturen drastisch toegenomen. Het zijn steeds meer autonome organen, die los van overheidsbemoeienis zorg dragen voor het onderwijsbeleid. Hen is er dan ook alles aan gelegen om die autonomie in stand te houden. Dit streven staat op gespannen voet met de wens van ouders om een stem in het onderwijskapittel te hebben. Willen de ouders niet blijvend verrast worden door de onderwijspraktijk die hun kinderen wordt voorgeschoteld, dan zullen ze inspraak moeten opeisen:

‘Dat betekent dat ouders op eigen kracht een nieuwe schoolstrijd zouden moeten aangaan, waarbij zij dus werkelijk weer zelf gaan bepalen wat hun kinderen zouden moeten leren, zoals we dat in de negentiende eeuw al een keer gezien hebben.’³⁰⁶

Het beeld dat ouders alleen slachtoffers zijn en niet ook voor een gedeelte zelf verantwoordelijk zijn geweest voor de kloof die is ontstaan tussen hen en de schoolbesturen, verdient enige nuance. Ook bij ouders namelijk moet het besef geboren worden dat de opleiding van hun kinderen actieve betrokkenheid verlangt, ja gestructureerde bemoeienis.

³⁰⁵ Ria Vogels, *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind* (Den Haag 2002) 70-72.

³⁰⁶ Piet de Rooy, ‘Nederlands Peil. Is het studiehuis een schoolstrijd waard?’, http://www.academischeboekengids.nl/abg/do.php?a=show_visitor_artikel&id=483&print. Geraadpleegd op 29 december; 17:30.

Het is de bezorgdheid over het wel een wee van het kind die deze plicht met zich meebrengt:

‘Er zijn nog steeds ouders die zeggen: als mijn kind het maar leuk heeft op school. Fijn voor jou, maar is dat wat je kind nodig heeft? Ouders moeten de school ondersteunen, en aanspreekbaar zijn op het gedrag van hun kinderen. Het is niet alleen een recht om een goede opleiding te krijgen, het is ook een gunst.’³⁰⁷

In dit verband is het zinvol zich af te vragen hoe het komt dat de laatste decennia mensen steeds minder daadwerkelijk bij de publieke zaak betrokken zijn. Er is een ‘grootschalige afname van participatie in het civiele en culturele leven’.³⁰⁸ Het meest schrijnend doet zich dat voor in het politieke domein, waarin allerlei mediagenieke kunstgrepen worden toegepast om de kloof tussen vertegenwoordiger en vertegenwoordigde te overbruggen. Veelal leidt dit tot een infantilisering van de politiek. Men appelleert meer aan het gevoel dan aan de rede van de kiezer. Zielenroerselen van politici worden onder een vergrootglas gelegd en tot waardevolle gesprekstof gepromoveerd.

Nog nooit eerder is charisma zo veelbesproken geweest als tijdens de laatste twee verkiezingscampagnes. Nooit eerder is het begrip echter zo betekenisloos geweest. De media spelen in deze openlijke normvervaging en cultuurverschraling een aansturende rol. Steeds duidelijker worden volwassenen als kinderen behandeld: ‘De lage verwachtingen die de maatschappelijke instituties ten aanzien van het publiek zijn gaan koesteren, vormen een uniek kenmerk van onze tijd.’³⁰⁹ Ontegenzeggelijk houdt het alles verband met de individualisering van de maatschappij die nog steeds doorzet. De daarmee samenhangende afbraak van sociale verbanden noopt politici om telkens opnieuw hun kiezerskorps te ontdekken. De zwevende kiezer is van uitzondering tot regel geworden. Hij zweeft in een samenleving waar algemene normen ontbreken en ‘die vooral de stem van het individu waardeert.’³¹⁰

Kern van bovenstaande analyse is dat de gesignaleerde apathie onder de bevolking langs institutionele weg is aangewakkerd en in stand gehouden. Een overdreven bezorgdheid en bemoeizucht van de overheid en de sterke neiging tot bevoogding heeft een dociel publiek geschapen, waar nog maar weinig initiatief van uitgaat. Actieve betrokkenheid wordt daarmee in de kiem gesmoord.

³⁰⁷ Astrid Theunissen, “‘Het studiehuis was bij voorbaat ten dode opgeschreven.’” Astrid Theunissen in gesprek met oud docente klassieke talen Marijke Verburgge’, *HP/De Tijd*, 14 oktober 2005.

³⁰⁸ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 190.

³⁰⁹ *Ibidem*, 179.

³¹⁰ *Ibidem*, 181.

5.2 De afstand tussen ouders en scholen

Scholen krijgen van de overheid geld dat bestemd is voor medezeggenschap. De medezeggenschapsraad kan worden opgevat als een van de vele initiatieven om de kloof tussen politiek en burger te dichten. Het jaren-'70 concept staat in het huidige tijdsgewricht echter op losse schroeven. Dat komt omdat de overheid slechts in zeer beperkte mate controleert wat er met het geld gebeurt dat de scholen toebedeeld krijgen.³¹¹ Wanneer ouders een signaal afgeven door niet in een adviescollege te stappen, trekt het schoolbestuur daaruit de conclusies. Zo kan het gebeuren dat er de laatste jaren sterk bezuinigd wordt op medezeggenschap.

Begin 2001 pleitte D66 bij monde van M. Scheffer er voor om een deel van het geld dat scholen nu van de overheid krijgen, in de toekomst aan ouders te doen toekomen.³¹² Door de macht van het geld zouden zij alsnog invloed op het beleid binnen de scholen krijgen. Het idee om ouders mee te laten beslissen over zaken als de inrichting van de school of het aanstellen van een remedial teacher is niet tot beleid omgezet. Het is maar zeer de vraag of dat betreurd moet worden. Het plan lijkt de bureaucratie en de administratieve rompslomp alleen maar te vergroten. Wel was het een voorzichtige poging de ouders meer bij de besluitvorming te betrekken: een prijzenswaardig initiatief, dat niet is opgepikt. Sterker nog, de macht van de ouders is sinds 2001 alleen maar afgenomen.³¹³

In dat jaar wilde toenmalig staatssecretaris Adelmund de afstand van ouders tot het onderwijs verkleinen. Ze liet daartoe een notitie opstellen met de titel 'Ouders en de school: versterking van het partnerschap'.³¹⁴ Nadat de Kamers deze had goedgekeurd, werden de voorstellen wettelijk vastgelegd. Doel van de wet was dat ouders sterker zouden staan in de medezeggenschap om hun invloed op de gang van zaken in de school te vergroten. De digitale snelweg werd gekozen als middel om het doel te bereiken; er kwam een site waarop ouders

³¹¹ Jan Erdtsieck, 'Autonomie in het onderwijs', in: *Steeds minder leren*, 71-74.

³¹² 'Geef ouders macht op school', *Trouw*, 19 januari 2001.

³¹³ Denk hierbij aan de noodroep die in het stuk van Edwin Kreulen in *Trouw* van 7 oktober 2000 door ouderverenigingen geuit werd.

³¹⁴ Het persbericht staat op de site van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Zie: <http://www.minocw.nl/persberichten/51>. Dat de PvdA begaan is met de positie van de ouders binnen het onderwijsbestel, blijkt uit de bovengemiddelde productie van nota's waarin gepleit wordt voor een sterkere band tussen scholen en ouders. Zo kwam de fractie in februari 2005 met de nota 'Ouders en scholen samen sterk'. De nota is te vinden onder de volgende url: www.elsevier.nl/artimg/a20051133226267.PDF. Het gaat hierin niet om de bevoegdheid van ouders om mee te beslissen over het soort onderwijs dat gegeven wordt, maar om de keuzevrijheid van ouders voor het kiezen van de juiste school voor hun kinderen. Dat ouders simpelweg te weinig betrokken zijn bij de onderwijsinhoudelijke discussie is bij de PvdA tot op heden nog geen aanleiding geweest een nieuwe nota uit te laten gaan.

informatie kregen over 'het beleid van de school, het pedagogisch klimaat en de aandacht voor veiligheid en zaken als het lesrooster en het voorkomen van lesuitval.'³¹⁵ Toch was toen al duidelijk dat ouders hiermee niet tevreden waren. 'Besluiten worden in toenemende mate door het management en minder door besturen genomen', aldus directeur Werner van Katwijk van oudervereniging Ouders & Coo in 2001. Hij voegde daar aan toe: 'Adelmund doet niets wat geld kost. Wij zijn dus teleurgesteld.' Hoewel van bovenaf geprobeerd werd de afstand tussen scholen en ouders te verkleinen, bleek de methode om dat te bereiken niet toereikend.

Het probleem was en is dat ouders in een orgaan als de medezeggenschap helemaal niet zo veel invloed hebben. Dat bleek ook wel uit het onderzoek *Ouders bij de les* dat Ria Vogels in opdracht van het CPB in 2002 publiceerde. Daarin staat: 'Van de schoolorganen, zijnde het schoolbestuur, de medezeggenschapsraad en de ouderraad, telt de laatstgenoemde de meeste ouders. Dit komt doordat er slechts een beperkt aantal plaatsen beschikbaar is in het bestuur en de medezeggenschapsraad (...) Bovendien is er op een deel van de bijzondere scholen geen medezeggenschapsraad aanwezig, en hebben ouders (meestal in openbare scholen) niet altijd zitting in het bestuur.'³¹⁶ Sinds 2002 is die onvrede nog niet weggeëbd. Dat bleek ook wel uit een door de Onderwijsraad uitgevoerde studie die eind 2003 uitkwam, getiteld *Een voorwerp van aanhoudende zorg*.³¹⁷ Daarin stond dat niet eens elke school de beschikking had over een medezeggenschapsraad. Klachten van ouders bleven dan ook vaak ongehoord en onbehandeld. De betrokkenheid van ouders is simpelweg nog steeds te laag. Hoewel natuurlijk ouders hiervoor deels zelf verantwoordelijk zijn, heeft de overheid er te weinig aan gedaan om die kloof te overbruggen.

De kloof is ook door de schaalvergroting van het onderwijs dieper geworden. Scholen fuseren en als gevolg daarvan worden besturen samengevoegd. Met het ontstaan van de zo gehelarde 'leerfabrieken', is ook de managementlaag sterk gegroeid. In deze 'intensieve leerlinghouderij'³¹⁸ is er aan de stem van de ouders simpelweg steeds minder behoefte. En zo is het voor ouders steeds moeilijker om invloed uit te oefenen. Misschien is het wel zo dat ouders zich van deze problematiek goed bewust zijn, waardoor de motivatie om in de

³¹⁵ 'Adelmund wil invloed ouders in school wettelijk vastleggen', *ANP*, 17 april 2001.

³¹⁶ Ria Vogels, *Ouders bij de les*, 91.

³¹⁷ Onderwijsraad, *Een voorwerp van aanhoudende zorg. Zorgen over het onderwijs. De mening van het publiek vergeleken met het beleid* (Den Haag 2003). Voor het onderzoek raadpleegde de onderwijsraad panels en hield hij een enquête onder 600 ouders.

³¹⁸ Omschrijving van NRC-publicist Maarten Huygen. Geciteerd in: Leo Prick, *Zo kan het echt niet langer*, 10.

medezeggenschapsraad zitting te nemen sterk afneemt.

Dat ouders de greep op de onderwijspraktijk verliezen, heeft ook te maken met al de vernieuwingen die in het onderwijs zijn doorgevoerd. Een grootscheepse verandering als de invoering van de tweede fase en het studiehuis bracht een nieuw discours: 'Het is door culturele mandarijnen ontwikkeld om in hun bureaucratische wereldje te worden gebezigd.'³¹⁹ Er werden nieuwe begrippen gecreëerd en het is niet te verwachten dat ouders de nieuwe taal machtig zijn. Jan Drentje schreef in de NRC van 18 oktober 2000 al:

'Over onderwijs kun je alleen nog schrijven in termen van bekostigingssystemen, fte's, studieprofielen, toetsenbanken, open leercentra, modulen, examendossiers etcetera.'³²⁰

Meepraten is veel ingewikkelder geworden en het geven van bruikbaar advies is alleen nog mogelijk wanneer men zich in ambtelijke termen uitdrukt. Volgens Huub Verhagen, vanaf 1994 voorzitter van de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad van de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs te Tilburg, is het gevolg hiervan dat 'ouders minder snel het gevoel hebben dat ze goed kunnen meepraten.'³²¹ En als ouders het gevoel hebben niet mee te kunnen praten, zetten ze zichzelf buitenspel.

Tenslotte is het zo dat het onderwijs steeds onpersoonlijker wordt. Over de gevolgen hiervan voor de leerlingen is al het nodige geschreven, maar ook voor de ouders heeft de veranderde aanpak consequenties. Zij hebben nauwelijks nog binding met de leraren van hun kinderen, omdat het contact tussen leerling en leraar qua vorm en inhoud drastisch is verminderd.³²² De invloed van leraren binnen het onderwijs is, zoals gebleken, tanende. Als ouders aan de eettafel vragen naar de ervaringen van het kind op school, zal steeds minder vaak de leraar daarin voorkomen. Als meneer De Vries en mevrouw De Jong niet langer een voorname rol binnen het verhaal vervullen, op z'n hoogst nog als figurant, dan hoeft het niet te verbazen dat voor ouders deze leraren schimmen zijn.

Het gevolg van dit alles is dat de afstand tussen ouders en scholen alleen maar groter wordt. We zagen al dat de ouders bij de invoering van onderwijsvernieuwingen als het studiehuis of de basisvorming geen stem in het kapittel hadden. Het probleem dat ouders in de besluitvorming

³¹⁹ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 143.

³²⁰ Jan Drentje, 'Het onderwijs is verworden tot een poel van ellende', *NRC Handelsblad*, 18 oktober 2000.

³²¹ Edwin Kreulen, 'Conflicten ontstaan als ouders niet gehoord worden', *Trouw*, 7 oktober 2000.

³²² Anton van Hooff en Jan Paalman, 'Het nieuwe afleren (2)', *De Gelderlander*, 12 november 2005.

steevast genegeerd zijn, is voor een deel hun eigen tekortkoming. Voor de rest is het grote manco van het onderwijssysteem hier debet aan; het manco dat is ontstaan uit het samenspel van schaalvergroting en bureaucratie.

6. Ideologische grondslagen

6.1 Aandacht voor het individu

‘Als de school meer vrijheid en keuze aan de leerling geeft, dan verdubbelt ze de zelfwereld van de jongeren. De impliciete boodschap van de jongeren is juist: maak de school anders dan mijn zelfwereld. Geef me structuur, want dat ervaar ik als een opluchting. De meeste leerlingen worden onrustig van te grote openheid en individualisering: “anders moet ik nog meer kiezen”. Openheid en individualisering maken het moeilijk een sfeer te scheppen die leerlingen omarmt en vasthoudt.’³²³

De Amerikaanse pedagoge Helen Parkhurst is de geestelijke moeder van het Daltononderwijs. De term Daltononderwijs komt van het Amerikaanse plaatsje Dalton, waar ze haar ideeën voor het eerst in de praktijk bracht. Kerngedachte achter haar aanpak was: ‘Laat ieder kind in zijn waarde’.³²⁴ Dat betekende volgens haar dat het leerproces een zaak is van de leerling. De leerkracht heeft er voor te zorgen dat dit proces steeds in handen blijft van die leerling. Het doel van het Daltononderwijs is dat de kinderen voor zichzelf en voor anderen kunnen zorgen, opdat ze goed functioneren in de maatschappij. Zo leren ze vanuit hun eigen keuze en eigen betrokkenheid:

‘De drie principes – vrijheid, zelfstandigheid en samenwerking – vormen het uitgangspunt. Dit uitgangspunt prikkelt om onderwijs zo vorm te geven, dat elk kind en elke leerkracht zich prettig voelt in de school en daar *wil leren*.’³²⁵

Met deze omschrijving van het Daltononderwijs valt direct al de parallel op met het onderwijs in het studiehuis. Volgens G.J. Klifman, docent Duits aan de havo- en vwo-afdeling van de Christelijke scholengemeenschap ‘Menso Alting’ in Hoogeveen, is de ideologisch doorgeslagen individualisering in het onderwijs ontaard in het studiehuis.³²⁶ Inderdaad staat in het studiehuis het individu meer dan ooit centraal. Het ‘zelfontdekkend’ leren is er tot norm verheven. De studiehuisprotagonisten achtten het noodzakelijk om het onderwijs aan de eisen van de steeds individualistischer maatschappij aan te passen. Marijke Verbrugge toonde zich een fervent tegenstander van deze trend tot individualisering binnen het onderwijs:

³²³ Een interview met de Duitse pedagoge Thomas Ziehe stond eind 2006 in de *NRC*. Zie: Sarah Blom, ‘Tussen oud en nieuw’, *NRC Handelsblad*, 30 december 2006.

³²⁴ Lilian Leferink, *Daltononderwijs. Een aanpak vanuit de praktijk* (Lelystad 1991) 3.

³²⁵ *Ibidem*, 7.

³²⁶ G.J. Klifman, ‘Studiehuis schudt stevig op grondvesten’, *Trouw*, 6 januari 2001.

‘Met alle nadruk op “individualiteit” en “omgaan met onderlinge verschillen” worden onze leerlingen steeds meer als ratten door een labyrint gejaagd, waar het voor vorming en motivatie zo noodzakelijke persoonlijke element met man en macht wordt uitgebannen.’³²⁷

Met dat ‘persoonlijke element’ doelt ze op de leraar of lerares die in het nieuwe studiesysteem sterk aan belang heeft ingeboet. Het is nogal tegenstrijdig dat de leerling binnen het onderwijs steeds belangrijker is geworden, terwijl tegelijkertijd het onderwijs door de veranderde onderwijsaanpak, maar ook door de reeds genoemde schaalvergroting steeds onpersoonlijker is geworden. Dat element van onpersoonlijkheid als uitwas van de toenemende individualisering is iets dat humanist Harry Kunneman ernstig zorgen baart. Hij spreekt in dit verband van de opkomst van het dikke-ik:

‘(...) langzaam wordt ook duidelijk dat de volledige individualisering van morele uitgangspunten in combinatie met het geloof in beheersing en controle, tot een morele kaalslag leidt. Dat geldt niet alleen op individueel niveau, maar ook in organisaties. Kijk naar het openbaar ministerie, of naar frauderende en zichzelf verrijkende managers, of naar het wegorganiseren van inspiratie en betrokkenheid in het onderwijs in de zorg in naam van doelmatigheid.’³²⁸

Binnen het onderwijs is de individuele leerling de spil geworden waar de praktijk van het lesgeven om draait. In het studiehuis heeft dat zelfs geresulteerd in het vrijlaten van het individu ter promotie van de zelfredzaamheid. Filosoof Ad Verbrugge betreurt deze ontwikkeling ten zeerste:

‘De vraag werd: wat heeft het individu eraan, aan dat onderwijs? Wordt hij onderdrukt of helpt het hem in zijn ontplooiing? En de tweede vraag werd: wat heeft de maatschappij eraan? Heeft het onderwijs hier en nu relevantie? Beide vragen hebben een vulgaire synthese ondergaan in de vragen: vind ik het leuk, en: wat kan ik er later mee verdienen?’³²⁹

³²⁷ M. Verbrugge, ‘Dolgedraaid circus. Ingezonden brief van een classica’, *NRC Handelsblad*, 28 oktober 2001.

³²⁸ ‘De opmars van het dikke-ik’, *Trouw*, 10 oktober 2005. Kunneman schreef hierover het boek *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme* (Amsterdam 2005).

³²⁹ Bart Jan Spruyt, ‘Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis’ (interview met Ad Verbrugge), *Opinio 1* (2007) 10-11, aldaar 10.

6.2 De 'verleuking' van het onderwijs

'School is niet leuk. Leerlingen zijn niet vrij. Docenten hebben macht over leerlingen. Leren wil je niet zelf. Je moet naar school en daar moet je leren, en als je geluk hebt, is het niet al te vervelend. Elke school die pretendeert dat ze meer biedt dan dat moet worden gewantrouwd.'³³⁰

De verleuking van het onderwijs wordt in dezen opgevat als het geheel van ontwikkelingen dat er voor zorgt dat het onderwijs tot een leuke bezigheid wordt gemaakt en de school tot uitdagende leeromgeving. De gedachte dat het leren vooral gezellig en leuk moet zijn, heeft het onderwijsbeleid, zoals in ons land de laatste 20 jaar doorgevoerd, in sterke mate beïnvloed. Daarover is inmiddels een stortvloed aan kritiek ontstaan. Het is begrijpelijk dat scholen die kinderen verwennen met lief, leuk en lekker, zich mogen verheugen in grote populariteit: 'Als je leerlingen vraagt naar wat zij een goede school vinden, dan noemen ze de sfeer, een gezellige kantine, schoolreisjes en inspraak van leerlingen.'³³¹

Wat betekent echter die wetenschap? Is het de taak van een school om leerlingen zo veel mogelijk te verwennen in de hoop populariteit te verwerven? Hoewel niemand deze verleuking van het onderwijs met ongegeneerd enthousiasme kan toejuichen, vormen de ontwikkelingen van de laatste jaren ontegenzeggelijk een trend in deze richting. Scholen doen er zoals eerder opgemerkt alles aan om leerlingen binnen te halen. Het is de commercialisering van onderwijsinstellingen die een zekere cultuurverschraling in de hand werkt. Maar niet alleen in de werving van leerlingen is de neiging tot het verwennen van leerlingen zichtbaar. Ook, en dat is zorgwekkend, de onderwijspraktijk is door deze verleuking aangetast.

De drang om het onderwijs aan te passen aan de wensen van het kind is met de introductie van de tweede fase en het studiehuis op passende wijze vervolmaakt. Het nieuwe onderwijs sluit aan op de toegenomen individualisering van de maatschappij; het beschouwt het individu als het stralende middelpunt waar het onderwijs als een hermelijnen kleed omheen wordt gedrapeerd. Hoewel het niet zeker is dat de toegenomen individualisering tot grotere diversiteit binnen de leerlingenpopulatie heeft geleid, zijn we niet in het tijdperk van de massamens beland?, is diversiteit wel het sleutelwoord binnen de huidige onderwijspraktijk. Een opleiding moet

³³⁰ Eva Rensman, 'Studiehuis bevat kiem voor hypocriete gezagsverhoudingen', *Trouw*, 17 september 1998.

³³¹ "'Je moet leerlingen uitdagen, niet drillen'", *Trouw*, 9 mei 1998.

tegenwoordig 'leuk en sexy ogen voor de individuele onderwijsconsument'.³³² Elke leerling heeft andere wensen en dient die wensen op school te kunnen realiseren. Waar voorheen de leerling zich moest aanpassen aan de klas, de leraar en het vak, moet alles en iedereen zich tegenwoordig aanpassen aan het volstrekt unieke individu. Het onderwijs is in de ban geraakt van het consumentisme en klant is koning, nietwaar?

Deze omwenteling heeft de geboorte ingeluid van verleidelijke didactische modellen, waaronder de tweede fase die in dit schrijven centraal staat. De traditionele opdracht van het onderwijs is dat het leerlingen schoolt op weg naar volwassenheid en hen de ervaring, kennis en kunde bijbrengt die nodig is om zich later te kunnen manifesteren in de maatschappij. Onderwijs heeft in die zin een opvoedende functie. Met de vernieuwingsdrang die de afgelopen twintig jaar het onderwijs heeft geteisterd, is die opvoedende functie langzamerhand verloren gegaan ten faveure van een zekere verleuking. Volgens Ad en Marijke Verbrugge scheidt het onderwijs zo valse verwachtingen bij de leerlingen:

'De leerling of student zal altijd zijn individuele smaak en luimen moeten relativeren en zich de moeite moeten getroosten te voldoen aan de eisen die behoren bij de beheersing van het desbetreffende vak. Dat proces kan nooit eenduidig leuk gemaakt worden, zoals ook werk later nooit eenduidig leuk zal zijn.'³³³

'Leuk' is anno nu een voorname criterium dan 'leerzaam'. Het onderwijsbestel wordt overheerst door wat de Amerikaanse critica Maureen Stout het 'Feel-Good-Curriculum' heeft genoemd.³³⁴ Leerlingen moeten zich op school lekker voelen, dat zou namelijk hun gevoel van eigenwaarde verhogen. Dat 'lekkere gevoel' kan het best worden gecreëerd door de situatie van thuis na te bootsen: een veilige, knusse omgeving, waar het fijn toeven is.³³⁵ Deze leerpsychologische waan van de dag heeft er ook voor gezorgd dat steeds meer aandacht wordt geschonken aan groepswork, aan het maken van werkstukjes en het doen van kleine onderzoeken. Dit alles om het onderwijs voor leerlingen boeiend te maken. Volgens rector Pieter de Haas van het Thijssen College in Castricum is dat nu juist de voornaamste taak van een school: 'De school is eigenlijk een kindvijandig instituut. Kinderen moeten naar school, laten wij proberen het leuk te houden.' De

³³² Ad en Marijke Verbrugge, 'Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs', *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

³³³ Ibidem.

³³⁴ Maureen Stout, *The Feel-Good Curriculum. The Dumbing Down of America's Kids in the Name of Self-Esteem* (Cambridge 2000) 160.

³³⁵ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 158.

Haas wil dus dat kinderen met plezier naar school gaan. Dat is een lovenswaardig streven. Het behoort zelfs tot een van de noodzakelijke capaciteiten van een leraar dat hij leerlingen een zeker plezier kan bezorgen. Maar volgens De Haas reikt de invloed van de leraar niet ver genoeg. Hij ziet een taak weggelegd voor de schoolbesturen om kinderen het naar hun zin te maken. Op zijn eigen school heeft hij daar zelf al aardig vorm aan gegeven: '(...) door veel extra activiteiten te organiseren, zoals op vrijdagmiddag (met bijvoorbeeld streetdance, aerobics en tafeltennis), cultuurdagen, disco-avonden, en als hoogtepunt het laatste weekend van het schooljaar: vier dagen lang kamperen.'³³⁶

De school als speeltuin; het zoveelste bewijs dat in het onderwijs de inhoud het van de vorm verliest. De initiators van Beter Onderwijs Nederland, Ad en Marijke Verbrugge, zijn bevreesd over deze ontwikkeling:

'Het onderwijs mag nooit zo worden omgevormd dat het bijbrengen van kundigheid op de achtergrond raakt en het accent komt te liggen op het lekker bezig zijn of het leuk vinden van opdrachten.'³³⁷

Dat het allemaal leuk moet zijn, is niet een opvatting die alleen in het onderwijs aan kracht heeft gewonnen. De voorliefde voor 'leuk' wordt maatschappelijk breed gedragen. Ook de politiek wordt door de media steeds nadrukkelijker voorgesteld als een aanstekelijk schouwspel dat als doel heeft een ieder te vermaken. Een debat ten tijde van de verkiezingscampagne tussen twee lijsttrekkers van rivaliserende partijen is door de televisie verworden tot een avondje theater. Gezellig met de hele familie voor de buis; politiek teruggebracht tot amusement. Heel erg modern is de opvatting dat de kijker zich met de politicus moet kunnen identificeren. De politicus als persoon heeft sterk aan belang gewonnen; charisma is een troef van de hoogste orde. Ook in het politieke veld is de vorm belangrijker geworden dan de inhoud. Dat heeft de kwaliteit van het debat geen goed gedaan. Een overdadige benadrukking van de vorm en inhoudelijke armoede gaan hand in hand. Een daling van het niveau is het gevolg.

Daarnaast is er de sterke neiging tot bevoogding van het publiek. Het publiek wordt voorgesteld als kinderen die zich nog vooral door emotionele prikkels laten leiden. De macht van de media maakt nu dit alles een gevaarlijke situatie. De media hebben namelijk zowel een

³³⁶ Ingrid Weel, "'School is kindvijandig, wij maken het leuk'", *Trouw*, 14 december 2005.

³³⁷ Ad en Marijke Verbrugge, 'Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs', *NRC Handelsblad*, 3 juni 2006.

spiegelfunctie alsook een scheppende functie. Door de mensen voor te stellen als onvolwassen en onderontwikkeld, ontstaat tersluiks een realiteitsbeeld dat hier allengs aan gaat voldoen. De mens is zowel producent als product van de media en die dubbelfunctie maakt haar vatbaar voor manipulaties.

Binnen het onderwijs hebben alle pogingen van de protagonisten van het nieuwe onderwijs nog weinig effect gesorteerd. Dat wil zeggen, veel leerlingen vinden leren nog steeds niet leuk. Uit de Nationale Scholierenmonitor 2005 blijkt dat 27 procent van de leerlingen op het voortgezet onderwijs de meeste lessen vervelend tot zeer vervelend vindt.³³⁸ De ziekelijke drang om leerlingen het naar de zin te maken, alsof naar school gaan elke dag opnieuw een feest moet zijn, lijkt geen enkele positieve uitwerking te hebben. De leerlingen die voorheen de schoolgang als een nare plicht beschouwden, als een aantasting van hun vrijheid, scheppen ook geen genoeg in de nieuwe aanpak. De geforceerde gezelligheid stimuleert niet, ze irriteert slechts. Schoolbezoek blijft plichtmatig van karakter. In de opvatting van de leergierige leerlingen, voor wie voorheen het schoolgebouw een uitdagende omgeving was, is dat gebouw getransformeerd tot een veredeld pretpark. Het authentieke is verloren gegaan. In de drang naar gezellig en leuk heeft de overdracht van wijsheid en wetenschap uit boeken steeds meer plaatsgemaakt voor een vluchtige multimediale kennisoverdracht. Dit heeft inmiddels geleid tot een forse klachtenstroom van leerlingen, die zich onder meer concretiseerde in de oprichting van de site lievemaria.nl en ook in een protest van scholierenorganisatie LAKS, dat aanleiding was voor een parlementair onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen twintig jaar.³³⁹

6.3 Democratiseringswens en vrijheidsdrang

De introductie van het tweede fase-onderwijs maakte een einde aan bepaalde onderwijsstradities. De meest in het oog springende en verreikende is toch wel de relatie tussen leerling en leraar die onder druk van een niets ontziende democratiseringdrang een andere inhoud kreeg. Leerling en leraar hoorden binnen de nieuwe onderwijsdidactiek op voet van gelijkheid met elkaar om te gaan. Wat overdreven werd als rechtvaardiging vaak het voorbeeld aangehaald van een leraar of lerares die zijn leerling vanachter het kathedraal toespreekt. Dat kon niet meer. Het was een flauw

³³⁸ Ingrid Weel, 'Onderwijs slecht? Allemaal gebabbel', *Trouw*, 8 januari 2007.

³³⁹ Lieve Maria is een initiatief dat begin 2006 is opgezet door alle wis- en natuurkunde studieverenigingen van Nederland. Ze probeerden op die manier minister Van der Hoeven te bewegen tot een verbetering van het wiskundeonderwijs. Zie: www.lievemaria.nl. Geraadpleegd op 8 januari 2007; 17:30.

argument, want in veruit de meeste schoolgebouwen was het kathedr al bij het oud vuil geplaatst ruim voordat het begrip studiehuis bekendheid vergaarde.

De pleitbezorgers van de tweede fase-vernieuwing waren er van overtuigd dat leerlingen het niet meer zouden kunnen volhouden aan een stuk een preek aan te horen. Raar is dat zij nooit uitgelegd hebben waarom de huidige leerlingen de concentratie niet langer op kunnen brengen, terwijl de nieuwe onderwijsvormen wel vanuit die veronderstelling zijn opgezet. Marijke Verbrugge, de classicus die als gevolg van de invoering van de tweede fase besloot haar baan op te zeggen, slaagde er wel in het grote euvel van de huidige generatie leerlingen te analyseren: 'Kinderen worden bestookt met rotzooi van televisie en Internet. Er wordt op hun portemonnee geaasd, ingespeeld op hun seksuele lusten, hun vraatzucht. Die stortvloed aan impulsen en gewenning aan 'pats-boem'-behoeftebevrediging ondermijnt het vermogen tot langdurige concentratie en zelfbeheersing, dat nodig is om de kennis te laten inzinken.'³⁴⁰ Waar de onderwijsvernieuwers het gebrek aan concentratie als een gegeven beschouwden om vervolgens het onderwijs daarop aan te passen, benoemt Verbrugge de werkelijke problematiek. Het onderwijs heeft volgens haar de nobele taak als medicament te dienen tegen de cultuurverschraling. Maar bij de onderwijsvernieuwers heeft dit besef nog niet postgevat. Men omhelsde de ideologie van de vernieuwing, waarbij vernieuwing automatisch werd gelijk gesteld aan verbetering.

De aantasting van de autoriteit van de leraar binnen het tweede fase-onderwijs gaat gepaard met een grotere vrijheid voor de leerlingen. De democratiseringswens en de vrijheidsdrang zijn binnen het tweede fase-concept aan elkaar gekoppeld en tot ideologisch fundament gesmeed. De vrijheid die het tweede fase-onderwijs de leerlingen biedt, is op zich geen nieuw verschijnsel: 'het is en blijft oude wijn in nieuwe zakken, want het wiel is ruim tachtig (!) jaar geleden al uitgevonden door mensen als Montessori ('Help mij het zelf te doen') (...)'³⁴¹ Zelfs het studiehuis als onderkomen kent een precedent: 'Maria Montessori sprak al over een "casa di bambini", een huis voor kinderen'.³⁴² De ideologie achter het tweede fase-onderwijs blijkt bij nadere bestudering een samenraapsel van reeds bestaande onderwijsopvattingen. Naast het reeds uitgelichte Daltononderwijs, worden ook het Jenaplan en het Montessorionderwijs binnen de tweede fase gerepresenteerd.

³⁴⁰ "'Het studiehuis was bij voorbaat ten dode opgeschreven". Astrid Theunissen in gesprek met oud docente klassieke talen Marijke Verbrugge', *HP/De Tijd*, 14 oktober 2005.

³⁴¹ Jacques Vriens, 'Onderwijsgekte maakt docent dol', *Het Parool*, 30 december 2006.

³⁴² Jacqueline Kuipers, 'Eeuwenoude vernieuwingen', *NRC Handelsblad*, 30 april 2005.

Montessorischolen richten zich op de zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid van leerlingen. Ook leggen ze een sterke nadruk op groepswork, één van de onderwijsvormen die centraal staan in het tweede fase-onderwijs. Aan het Montessorionderwijs kleefde de connotatie van gebrek aan controle: 'Er zijn veel scholen en docenten die Montessori een synoniem vinden van "totale vrijheid".'³⁴³ De opvatting dat de leerling zichzelf stuurt en vanuit een intrinsieke motivatie de leerstof tot zich neemt, is veelvuldig aangevallen. Een gebrek aan dwang en controle zou tot gevolg hebben dat de leerling in het studiehuis zich zonder pardon overgeeft aan het bandeloos surfen op internet en vrijelijk met medeleerlingen SMS't en MSN't.³⁴⁴ Kinderen zouden volgens deze opvatting worden gestimuleerd studieontwijkend gedrag te vertonen om op die manier de 'totale vrijheid' in te vullen.

Een klacht die op scholen na de introductie van het studiehuis vaak verrees, was dat het er zo onrustig was: 'Ik heb sms'jes verstuurd en een tafel vies gemaakt. Ik kan wel zelfstandig werken, maar niet op school. Ik raak afgeleid en ga praten met vrienden. In de stillerimte is het haast net zo rumoerig.'³⁴⁵ Volgens schrijver Thomas Rosenboom is die onrust, dat rumoer, kenmerkend voor de Nederlandse jeugd:

'Ze zitten altijd maar in de herrie, daar word je toch dol van? We zouden kinderen weer gewoon eens naar de kerk moeten sturen. Niet voor de godsdienst, maar omdat daar een sfeer heerst waar je eerbied voor moet leren opbrengen. Dat hebben ze nooit geleerd: een sfeer niet verstoren.'³⁴⁶

De Duitse filosoof Schopenhauer beweerde dat het enige wat men van het verleden kan leren, is dat men niets van het verleden geleerd heeft. Deze wijsheid lijkt naadloos op de verzamelde onderwijsvernieuwers te kunnen worden toegepast. In een tijd waarin de drukte heerst en structuur steeds meer ontrafelt, hebben zij de vrijheidsgedachte tot een van de voornaamste peilers van het onderwijsbeleid gebombardeerd. Socioloog Christien Brinkgreve beschouwt dit als een grote tekortkoming van het studiehuis: 'Ik pleit niet voor meer onvrijheid, maar voor meer houvast en structuur. We moeten goed beseffen hoe zwaar de eis tot zelfsturing is, en hoe verschillend

³⁴³ Eva Rensman, 'Studiehuis bevat kiem voor hypocriete gezagsverhoudingen', *Trouw*, 17 september 1998.

³⁴⁴ '...En toen had iedereen een 8', *NRC Handelsblad*, 31 januari 2002.

³⁴⁵ Geciteerd in: David Haakman, 'Zelfstandig werken', *NRC Handelsblad*, 26 maart 2005.

³⁴⁶ Fleur Jurgens, 'Kinderen moeten eens naar de kerk' (een interview met Thomas Rosenboom), in: *HP/De Tijd* 25 (2005) 18-19, aldaar 19.

jongeren daarvoor zijn toegerust. Sommige scholieren floreren in het studiehuis, maar andere hebben juist meer structuur nodig.³⁴⁷

Naast Dalton en Montessori heeft ook het Jenaplan van grondlegger Peter Petersen een voorzichtige stempel gedrukt op het tweede fase-onderwijs. Het Jenaplan is de meest extreme variant van de drie genoemde onderwijsconcepten. 'Hun uitgangspunt is de totale zelfontplooiing van leerlingen, zowel op emotioneel, expressief als intellectueel gebied.'³⁴⁸ Leerlingen staan er in hun onderwijsloopbaan alleen voor; een ieder kiest zijn pad en bewandelt dat op een zelfgekozen tempo. De uiterste consequentie daarvan is dat leerlingen niet langer per leeftijdscategorie worden geselecteerd, maar dat leerlingen van uiteenlopende leeftijden bij elkaar in een klas zitten. Binnen het tweede fase-onderwijs is dit gebruik niet letterlijk overgenomen. Toch was het wel het studiehuis dat een sterke nadruk legde op de uniciteit van het leerplan van de individuele leerling. Het studiehuis beantwoordde zo aan de behoefte, die ook binnen het Jenaplan-onderwijs bestond, om het leerproces zo veel mogelijk toe te spitsen op het individu, die zelf verantwoordelijk is voor zijn studievoortgang.

De leerling is binnen het huidige onderwijs steeds meer op zichzelf aangewezen. Volgens de Maastrichtse neuropsycholoog Jelle Jolles zijn de hersenen van pubers nog helemaal niet rijp voor deze nieuwe vorm van leren. Dat zei hij in een interview met *Schooljournaal*, het blad van Onderwijsbond CNVO: 'Als we luisteren naar wetenschappelijk onderzoek, kunnen we er niet omheen dat het anders moet. (...) Leraren moeten meer kennis hebben van de werking van hersenen van hun leerlingen. Ze moeten weten dat vaardigheden als zelfstandig werken, organiseren en plannen in puberhersenen nog niet goed zijn ontwikkeld.'³⁴⁹

De geboden vrijheid en de eerder opgemerkte drang tot vergaande democratisering hangen rechtstreeks met elkaar samen. Ook hier geldt dat de situatie in het onderwijs een reflectie is van maatschappelijke eigenaardigheden. Het kind is heden tegen dage het centrum van zijn eigen universum. Die positie heeft bij het kind een antiautoritaire houding veroorzaakt. De relatie ten opzichte van volwassenen is drastisch veranderd. Kinderen hebben bijvoorbeeld minder contact met volwassenen:

³⁴⁷ Pieter Giesen, 'Hang naar dwang' (bespreking van het boek *Vroeg mondig, laat volwassen*), *de Volkskrant*, 13 maart 2004.

³⁴⁸ 'Verwante scholen', *NRC Handelsblad*, 26 maart 1998.

³⁴⁹ Zie hiervoor het interview met prof. dr. Jelle Jolles: Ciska de Graaff, 'Hersenen pubers niet rijp voor studiehuis en nieuwe leren', *Schooljournaal* 3, afl. 25 (2002) 18-19, aldaar 18.

'Hun ouders hebben het druk, druk, druk, en docenten mogen zich steeds minder met hun leerlingen bemoeien. De jeugd dreigt daardoor in een pedagogisch niemandsland te belanden. In de jeugdcultuur bestaan volwassenen eigenlijk niet, bij MTV en de Music Factory zul je deze aliens nooit tegenkomen.'³⁵⁰

Kinderen worden in staat geacht, net als volwassenen, zelfstandig beslissingen te kunnen nemen. Ook in de meer serieuze programma's op radio en televisie wordt kinderen om hun mening gevraagd. 'Wat vind je hiervan?': kinderen krijgen logischerwijs het gevoel dat hun mening er toe doet en net zo belangrijk is als die van de oudere, volwassen mens. Die doorgeslagen gelijkwaardigheid heft het verschil tussen kind en volwassenen op. In Nederland is het beter te spreken van jonge en oudere volwassenen. Waarom juist hier het 'standsverschil' nauwelijks nog bestaat, is moeilijk te verklaren:

'Misschien dat de grote welvaart te onzent het mogelijk heeft gemaakt, de in Nederland wijdverbreide democratiseringsgedachte het wenselijk heeft gemaakt, en het hoge gehalte aan pedagogen en pedagogische artikelen het nog verder heeft bevorderd, wie zal het zeggen.'³⁵¹

Iedereen is gelijk. Het is een stelregel die aan de basis ligt van iedere zichzelf respecterende democratie. De oorsprong van dit gelijkheidsdenken ligt in de Frans Revolutie. Dat denken, dat betrekking had op gelijke kansen bij geboorte, is in Nederland inmiddels geëvolueerd tot een universele gelijkwaardigheid van alles en iedereen. Gabriël van den Brink, publicist en hoogleraar Bestuurskunde in Tilburg, is over deze ontwikkeling zeer kritisch:

'Wat begon als gelijke rechten is uitgegroeid tot een hele cultuur die hiërarchie en gezag grotendeels heeft uitgebannen. Probeer maar eens iemand op straat aan te spreken op zijn gedrag. Grote kans dat je direct een agressief weerwoord krijgt.'³⁵²

De geradicaliseerde democratisering die zich in ons land heeft voltrokken, heeft ook gezorgd voor een sterke afwijzing van alles dat ruikt naar elitarisme. Zodoende roept een cultuur haar eigen voorhoede een halt toe. Eerder bleek een citaat uit het nummer 'Over de muur' van Klein Orkest een metafoorfunctie te hebben. Ook in dit geval kan de songtekst van Harry Jekkers worden

³⁵⁰ Anton van Hooff en Jan Paalman, 'Het nieuwe afleren', *De Gelderlander*, 12 november 2005.

³⁵¹ Thomas Rosenboom, *Denkend aan Holland* (2^e druk; Amsterdam 2005) 10.

³⁵² 'Hazes is geen Hadewijch. Cultuurdragers willen een elitair offensief', *NRC Handelsblad*, 1 april 2006.

aangehaald. Nederland wordt zo langzamerhand een land, waar 'iemand die afwijkt voor gek wordt verklaard.'

'Er is veel meer selectie in het voortgezet en het hoger onderwijs nodig om te zorgen dat de meest begaafde en gemotiveerde jonge mensen uit de lagere middenklassen naar de beste opleidingen gaan. Nu zitten er te veel ongemotiveerde, minder getalenteerde studenten uit de hogere klassen op de universiteiten.'³⁵³

Mensen met talent behoren ipso facto tot een elite. Cabaretier en tekstschrijver Jeroen van Merwijk hekelt de taboesfeer die het woord 'elite' heden ten dage omgeeft: 'Als je het woord elite in de mond neemt staat iedereen op zijn achterste benen. "Elitair" zou een eretitel moeten zijn.'³⁵⁴

De democratiseringstendens binnen het onderwijs is nog op talloze andere terreinen zichtbaar. Het voorstel van Wouter Bos om het hbo en de universiteit samen te voegen, de riante doorstroommogelijkheden binnen het secundair onderwijs, waardoor iemand met een mbo-opleiding tot onderwijsassistentie (spw) het uiteindelijk nog kan schoppen tot leerkracht: participatie en toegankelijkheid zijn de nieuwe culturele richtsnoeren.³⁵⁵ Iedereen moet mee kunnen doen, elke bijdrage is waardevol en de massa bepaalt het cultureel aangezicht. Het tweede fase-onderwijs is van deze culturomwenteling een van de meest in het oog springende exponenten. Het herbergt alle kenmerken van de nieuwe culturele gedragscode in zich.

³⁵³ Rick van der Ploeg, 'Linkse agenda tijdens een rechtse tijdgeest', *Het Financieele Dagblad*, 9 september 2006.

³⁵⁴ 'Hazes is gen Hadewijch. Cultuurdragers willen een elitair offensief', *NRC Handelsblad*, 1 april 2006. Jeroen van Merwijk presenteerde in het tv-programma Barend en van Dorp in april 2005 een initiatief, getiteld 'een Nieuw Elitair Elan' (NEE). Volgens eigen zeggen zet het NEE zich in voor 'schaalverkleining in het algemeen en voor het onderwijs in het bijzonder.' Hij noemt NEE verder 'een eerste poging om het optimisme en idealisme opnieuw een kans te geven in Nederland.' Zie de website: www.nieuwelitairrelan.nl. Geraadpleegd op 12 februari; 11:00.

³⁵⁵ 'Laten we de stammenstrijd afschaffen. Natuurlijk, hogescholen en universiteiten hebben ieder hun eigen functie. Maar het gaat om de functie, niet de organisaties. Die functies komen het beste tot hun recht in een bestel waarin degene die het beste een functie kan uitvoeren het geld krijgt. Of een hogeschool dan toegepast onderzoek doet, een universiteit een beroepsopleiding biedt of beiden gefuseerd zijn tot een hoger onderwijsinstelling, maakt mij niet uit.', in: Wouter Bos, 'Weg met het conservatisme in onderwijs', *NRC Handelsblad*, 7 september 2005.

6.4 De cultuur van het vleien

'In plaats van dat men probeert kinderen te inspireren door hen op de proef te stellen, is het onderwijsbestel erop gericht hun een goed gevoel te bezorgen.'³⁵⁶

Naast de reeds gesignaleerde radicale democratisering, de opgemerkte vrijheidsdrang en de verleuking, is er nog iets dat als karakteristiek voor het huidige onderwijs kan worden opgevat. Het is de onbedaarlijke neiging om leerlingen te bestrooien met complimenten. Het is tegenwoordig van groot belang om een kind te zeggen dat alles wat het maakt en doet leuk is en waardevol. Kritiek wordt direct opgevat en voorgesteld als een persoonlijke aanval. 'Het lijkt of er geen onderscheid tussen de mens en het argument bestaat.'³⁵⁷ In de jaren '70 maakte de tweede feministische golf het persoonlijke politiek. Nu zien we de omgekeerde beweging: alles wordt persoonlijk gemaakt. Ook hierin toont zich het diffuus geworden onderscheid tussen vorm en inhoud. De vorm is zo bepalend geworden dat het de zelfstandigheid van de inhoud ernstig heeft aangetast.

Ook dat gegeven doet zich niet alleen voor binnen de muren van een schoolgebouw, het is ook nu weer een maatschappelijk verschijnsel. Eind jaren zestig was het de Canadese wetenschapper Marshall McLuhan die ons voorhield dat de vorm bepalend is voor de inhoud, specifiek: voor hoe die inhoud wordt begrepen.³⁵⁸ Die wetenschap heeft de televisiewereld sindsdien sterk beïnvloed. Steeds meer kwam in de berichtgeving het accent te liggen op de presentatie, de inhoud werd er aan onderschikt. Deze ontwikkeling vond haar voltooiing in het genre infotainment, waarbij de autonomie van de inhoud voorgoed is aangetast door de superieure vermakende vorm.

Ook in het onderwijs is deze ontwikkeling zichtbaar. Er heeft een accentverschuiving plaatsgevonden van het vak en de leraar (vertegenwoordigers van de inhoud) naar het leerproces en de leerling (vertegenwoordigers van de vorm). Dat de aandacht binnen het onderwijs stilaan is verschoven van de inhoud naar de vorm, maakt dat de primaire interesse tegenwoordig uitgaat naar het hoe van het onderwijs: de didactische methode en de onderwijsvorm. De vooraanstaande positie die de leerling is gaan innemen, heeft hem veeleisend gemaakt.

³⁵⁶ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 147.

³⁵⁷ *Ibidem*, 94.

³⁵⁸ Marshall McLuhan, *The medium is the message* (Harmondsworth 1969).

Overdreven zorg en aandacht, ja betutteling, hebben in al die jaren een sterke uitwerking gehad:

‘Het verlegen kind is inmiddels verdwenen, ervoor in de plaats gekomen is het eisende kind, dat niet anders heeft meegemaakt dan aandacht, speciaal voor hem ingerichte hoeken en honken, en volwassenen die kennelijk geen ander doel en geen groter geluk kennen dan jou te amuseren en tevreden te houden (...)’³⁵⁹

De betutteling en vleierij waarmee leraren en schoolbesturen leerlingen tegemoet treden, is een trivialisering die vloekt met de oorspronkelijke taak van scholen om leerlingen te vormen tot volwassenen. Het verwennen en betuttelen, de overdreven aandacht voor de vorm, houdt de kinderen afhankelijk en zwak. De complimentenregen die op hen neerdaalt, wordt veroorzaakt door de klimaatverandering die zich in de pedagogie heeft voltrokken:

De huidige pedagogie heet als uitgangspunt dat kinderen, en achtergestelde kinderen in het bijzonder, voortdurend bevestiging nodig hebben om wat te kunnen bereiken.³⁶⁰

De trivialisering in het onderwijs is door de invoering van het studiehuis bevorderd, omdat leerlingen volgens dat concept overal ergens iets van moeten vinden. Na elke taak die volbracht is, volgt noodgedwongen een analyse. Voortdurend moeten leerlingen antwoord geven op vragen als: wat vond je ervan?, en beantwoordt de tekst aan het gestelde doel?³⁶¹ Bij beantwoording ervan trekken de kinderen een laatje open en halen er een paar dodelijk algemene en dus nietszeggende oneliners uit, en, zie, aan de eisen is voldaan. Vaak moeten leerlingen ook het werk van elkaar beoordelen. Het mag niet verwonderlijk heten dat leerlingen hier met emotionele argumenten komen als: ‘ik vond het wel leuk, of, ik vind het wel goed.’ De beoordelingen zijn vreselijk onbetekenend en dit is nu precies het voornaamste kenmerk van de zojuist geconstateerde trivialisering.

³⁵⁹ Thomas Rosenboom, *Denkend aan Holland*, 11.

³⁶⁰ Frank Furedi, *Waar zijn de intellectuelen?*, 147.

³⁶¹ Gert Jan Windhorst, ‘Studiehuis levert onnozelen zonder inzicht’, *Trouw*, 3 november 2000.

Conclusie

'Het onderwijsstelsel doet er, in een woord, alles aan de jeugd van Nederland dommer en slechter gekwalificeerd te houden dan ze zou kunnen zijn. Dat is niet alleen een schande, maar het is ook de belangrijkste bedreiging van de positie van Nederland als een van de welvarendste landen ter wereld.'³⁶²

Ex-minister Maria van der Hoeven profileerde zich als een behoudzuchtige bewindsvrouw, die het onderwijsveld de rust zou gunnen die het nodig had. Van haar hand kwamen inderdaad geen grootse plannen en forse ingrepen. Toch kan niet gezegd dat de koers-Van der Hoeven het onderwijs in rustiger vaarwater heeft doen belanden. De klachten zijn de laatste jaren alleen maar toegenomen en het onderwerp onderwijs heeft een dominante positie verworven in het binnenlandkatern van de landelijke kranten. Het is een zogenoemd 'hot topic', waarover een ieder zo langzamerhand wel een mening heeft gevormd. Interessant is de vraag hoe de huidige minister, Ronald Plasterk, het onderwijs zal behandelen. De problemen zijn te groot om nogmaals vier jaar een passief beleid te voeren.

Een leus als 'de macht terug naar de scholen' klinkt weliswaar nobel, maar de implicatie ervan was dat het management haar greep op de onderwijspraktijk aanzienlijk vergroot heeft. De gevolgen daarvan zijn op niet mis te verstane wijze beschreven. In dit onderzoek is aan die klachtenstroom ook ruim aandacht geschonken. De nieuwe minister ziet zich bij aanvang van zijn ambtstermijn geconfronteerd met een berg problemen die een daadkrachtige aanpak behoeft. Zo is gesignaleerd dat onderwijzend personeel onvoldoende gekwalificeerd is. Bij onderwijzers op de basisschool en docenten op het voortgezet onderwijs is er sprake van een dramatische neergang van het niveau. Leraren in groep acht die qua reken- en spellingvaardigheid onder moeten doen voor de betere leerlingen uit de klas, leraren zonder academische vorming die op het vwo, atheneum of gymnasium de toekomstige intellectuele voorhoede van het land onderwijzen; het zijn ontwikkelingen die voor leerlingen een desastreus effect hebben en voor het leraarsvak idem dito: het is een baan die door aantasting van binnenuit zeker voor de hoogst opgeleiden geen enkele uitdaging meer biedt.

Aandacht was er ook voor het rendementsdenken en de vrijemarkt-doctrine die het onderwijs ernstige schade toebrengen. Het heeft de schaalvergroting aangemoedigd, wat

³⁶² Bart Tromp, 'Struisvogelpolitiek', *Het Parool*, 9 november 2006.

uiteindelijk tot kolossale en onbeheersbare onderwijsinstellingen heeft geleid. De school als bedrijf, het is anno nu de kille realiteit. De consequenties van deze ontwikkeling zijn uitgebreid aan bod gekomen. Denk hierbij aan de introductie van een nieuw jargon, waardoor ouders steeds meer de greep op de onderwijspraktijk verliezen. Zij zijn de managementtaal niet machtig en dat maakt ze achtergesteld. Belangrijker nog dan dat is het kwaliteitsverlies bij leraren dat wordt veroorzaakt door de dwingende eis tot efficiëntie, waardoor het schoolbestuur niet voor de beste leraren kiest, maar voor de goedkoopste. Dat is een zorgwekkende zaak, zeker ook omdat op korte termijn veel leraren met pensioen gaan en juist in deze groep de meeste kwaliteit verborgen zit. De vrees dat nog meer incapabele leraren voor de klas verschijnen, is zeker niet ongegrond. Zorgwekkend zijn ook de laakbare financieringssystemen, die tot een systematische verlaging van kwaliteitsstandaarden leiden. Wie leerlingen of studenten niet laat slagen, wordt daar financieel voor gestraft. Dat betekent dat het onderwijsniveau naar beneden wordt aangepast, om het risico van inkomstenvermindering te voorkomen.

Ten slotte vormde de economische in plaats van de pedagogische denkvorm de ideologische grondslag voor vernieuwingen als de tweede fase. Kennis werd opgevat als gebruiksgoed en de leerling als consument: De school als winkel, leraren als verkopers en de klant is koning. Kennis heeft door de suprematie van het kapitalisme binnen het schoolgebouw een ernstige devaluatie ondergaan. Het is van doel verworden tot middel. Volgens deze instrumentalistische zienswijze kan kwaliteit binnen het schoolgebouw worden uitgedrukt in cijfers. Het getal heeft daarmee een heilige status verworven. Maar meten is niet altijd weten. Het reduceren van het onderwijs tot een berg cijfers en getallen betekent een definitieve verwijdering van het ideaal dat het traditionele onderwijs kenmerkte: het vormen van de jeugd en haar verrijken met kennis en kunde, een intellectuele bagage, die ze nodig heeft om zich later goed te kunnen manifesteren in de maatschappij. Het onderwijs maakt van kinderen volwassen mensen. Die taak kan het alleen volbrengen, wanneer het gestuurd wordt door een doorwrochte pedagogische aanpak. De dictatuur van de economische wet moet daartoe worden verbroken.

In hoofdstuk een is de weg van idee naar praktijk van het studiehuis opnieuw bewandeld. Tevens is het studiehuis als onderwijsvernieuwing in een breed perspectief geplaatst. Het gesleutel aan het onderwijs is voornamelijk een zaak van politiek prestige. De minister is een machtige persoon, vooral omdat idealen in betrekkelijk korte periode omgesmeed kunnen worden tot concrete politiek. Dat maakt dat het onderwijs erg vatbaar is voor zogenoemde politieke rukwinden

die de afgelopen twintig jaar telkens uit de sociaal-democratische hoek kwamen. Het progressieve idealisme dat de sociaal-democraten kenmerkte, blijkt zeker voor het onderwijs een ongeschikte voedingsbodem. Het zorgde voor een niet aflatende vernieuwingsdrang die ook nog eens in ernstige mate de bureaucratie in de hand heeft gewerkt. Het verband tussen bureaucratie en onderwijsvernieuwing is gedetailleerd uiteengezet. Vernieuwingen blijken bij nadere beschouwing een noodzaak voor vele ambtenaren, simpelweg omdat ze werk genereren. Een behoudzuchtige koers maakt in het onderwijsveld vele ambtenaren werkloos. Dat blijkt ook wel uit het feit dat onder Van der Hoeven tussen 2002 en 2005 ruim tien procent van de ambtenaren op haar eigen departement verdween.

Het studiehuis had twee bedoelingen: zowel een andere aanpak als breder, diepgaander onderwijs. Uiteindelijk moet de conclusie zijn dat deze laatste twee kwaliteitseisen op paradoxale wijze met elkaar in verhouding staan. Breder betekent minder diepgaand. Hoe meer vakken, hoe minder diepgang. Dat is de trieste conclusie die algemeen gehuldigd wordt door het onderwijzend personeel en door de leerlingen. Dit eindoordeel zou zeker geen uitdagende hypothese zijn geweest. Het is eerder logisch dan verrassend. De Amerikaanse psycholoog Barry Schwartz promoveerde de logica tot ondertitel van zijn in 2004 verschenen *The paradox of choice. Why more is less*.³⁶³ Meer is minder.

Wat betreft de andere aanpak: het studiehuis bood leerlingen veel meer vrijheid om hun eigen leerplan uit te stippelen. Er werd een stevig beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid en intrinsieke motivatie van de leerlingen. De zelfredzaamheid die in het studiehuis centraal stond, betekende een degradatie van de leraar. Zijn positie onderging een drastische wijziging. Van een kennisoverdrager met gezag werd hij een contactpunt van autoriteit ontdaan. Het contact tussen leerling en leraar werd onpersoonlijker, ondanks het feit dat de verticale lijn tussen hen was vervangen door een horizontale: leraar en leerling behoorden immers op voet van gelijkwaardigheid met elkaar om te gaan. Deze overdemocratisering binnen het studiehuis contrasteert met de ondemocratische wijze waarop de onderwijsvernieuwing tot stand kwam. Het rapport waarom door implementatiebegeleider PMVO gevraagd was, verdween door de kritische toon in de la en werd derhalve niet geraadpleegd in de beslissingsfase. Commentaar op de vernieuwingen werd niet serieus genomen, zelfs genegeerd, zodat de implementatie op haast tirannieke wijze geschiedde.

³⁶³ Barry Schwartz, *The paradox of choice. Why more is less* (New York 2004).

In hoofdstuk twee werd het historisch kader geplaatst. Het studiehuis was geen concept uit het niets geboren. De nooit gerealiseerde middenvorming en de in 1993 ingevoerde basisvorming gingen er aan vooraf. Die basisvorming bracht een enorme fusiegolf tot stand. Daardoor verrezen de kolossale schoolgebouwen waarover inmiddels zulke forse klachten zijn gerezen. Het vmbo, dat sinds 1999 bestaat, was het geesteskind van oud-staatssecretaris Tineke Netelenbos. Ook zij was bevangen door de wensdroom kinderen volledig aan elkaar gelijk te stellen. Maar de realiteit reageerde niet goed op de idealistische maatregelen. Voor een groot deel van de 100.000 leerlingen die extra zorg behoeven, bleek het vmbo veel te zwaar, terwijl authentieke mavo-leerlingen onvoldoende door de lesstof werden uitgedaagd. De praktijk van het vmbo leidde tot ontevredenheid bij zowel de zwakke als de goede leerlingen. De nivelleringsdrift kwam voort uit de wens tot sociale integratie. Het verlangen naar gelijke kansen voor iedereen ontaardde in de aanname dat leerlingen volkomen gelijkwaardig aan elkaar zijn, wat desastreuze effecten had op de kwaliteit van het onderwijs.

Hoofdstuk drie was een neerslag van de theoretische context. Het waren drie samenvallende ontwikkelingen die de geboorte van het studiehuis inluiden. Ten eerste was er de opvatting dat op school het aanleren van vaardigheden belangrijker was dan het vergaren van kennis. Ten tweede is de band tussen de pedagogiek en de onderwijskunde doorgesneden. De economische denkvorm domineert het onderwijs. Dat leidt ertoe dat de school als onderneming wordt voorgesteld. De consequenties daarvan hebben de traditionele onderwijstaak aangetast: het onderwijs wordt procesgericht en resultaatgericht en efficiëntie is binnen dit alles het sleutelwoord. Dat laatste vormt een directe bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijzend personeel. Goedkoop wint het van goed: minder bekwame, lager opgeleide docenten kosten minder. Dat is de reden waarom vooral zij door de directies worden aangetrokken. Ten derde is er de ontkoppeling van het middelbaar onderwijs en de universiteit. De lerarenopleidingen bevinden zich niet meer binnen de faculteit; de verzelfstandiging ervan heeft hen buiten de universiteiten geplaatst. Door de opleidingen aan het zicht van studenten te onttrekken, boeten ze logischerwijs aan populariteit in. De leraarsopleidingen verliezen zo hun academische basis. Deze drie ontwikkelingen hebben het kader geschapen waarbinnen het studiehuis verwerkelijkte. De roep om met een stevige financiële injectie de kwaliteit van het onderwijs een impuls te geven, gaat voorbij aan de problematiek door de genoemde drie ontwikkelingen geschapen.

De pleitbezorgers van de tweede fase hebben het altijd doen voorkomen alsof de nieuwste

onderwijsvariant slechts betrekking had op de manier van studeren en niet op de inhoud van de les. Er zou slechts gesleuteld worden aan het 'hoe', niet getornd aan het 'wat'. Uiteindelijk bleek deze scheiding artificieel. De grootscheepse verandering die de tweede fase teweeg bracht, schiep een andere lespraktijk die onder de benaming studiehuis al snel bekendheid vergaarde. Het 'wat' was de tweede fase, het 'hoe' het studiehuis. De vrijheid die scholen kregen om dit alles zelf in te vullen, bleek een papieren vrijheid. In de praktijk ging het er dwingender aan toe. 'Wie tegen het studiehuis is, is lui'.

In het studiehuis verwierf de ict al snel een dominantie positie. De nieuwe lesvorm was gemaakt voor de ict en de ict voor de nieuwe lesvorm. Deze twee-eenheid heeft de individualiteit binnen het onderwijs aangescherpt en het streven naar zelfredzaamheid van de leerling van een stevige impuls voorzien. Het onderwijs binnen het studiehuis poogde af te rekenen met de bestaande ongelijkheid van onderwijskansen. Uiteindelijk heeft ze die ongelijkheid alleen maar vergroot. Dit komt door de werking van het sociaal kapitaal, het verborgen curriculum en door de interpretatieverschillen wat betreft tegenslagen tijdens de onderwijsloopbaan. De tweede fase stoelde net als de andere onderwijsvernieuwingen op een vergaand gelijkheidsstreven. Hoewel de blauwdrukken waarin het streven zich uitte wel degelijk een democratisch oogmerk hadden, waren de resultaten tegengesteld. De ongelijkheid van de leerlingen is door de vernieuwingen juist geaccentueerd. Het onderwijs is niet de bakermat van gekoesterde tradities, waar behoudzucht heerst, maar een laboratorium voor de reconstructie van de maatschappij.

In hoofdstuk vier stonden de docenten centraal. Door de veranderde onderwijspraktijk zijn zij ondergewaardeerd. De leerling kwam centraal, de leraar maakte noodgedwongen pas op de plaats. Het vak is voor hen onaantrekkelijker geworden, ten eerste omdat het vak geteisterd wordt door een zekere inhoudelijke armoede. Het overdragen van kennis en kunde is naar de achtergrond verdwenen ten faveure van het aanleren van vaardigheden. De leraar wordt niet meer beoordeeld op zijn competenties, op de kennis van zijn vak, maar op zijn coachkwaliteiten. Ten tweede is er in de sector sprake van oneerlijke salarisdiversiteit. Opleidingsniveau is niet zozeer van belang. Als je carrière wilt maken, meer wilt verdienen, moet de stap naar het management gezet worden en dat is voor velen een stap te ver. De managers hebben het hoogste salaris, terwijl ze nog nooit de smaak van het lesgeven hebben geproefd. De klachten die leraren al voor de invoering van het studiehuis over de nieuwe leer methode hadden, zijn niet samengebundeld en hebben nooit de besluitvorming beïnvloed. De onderwijsbonden hebben hierin een bedenkelijke rol

gespeeld. Zij verkondigden niet de stem van hun leden, maar ontpopten zich tot sympathieke discussiepartners van de beleidsmakers.

Het studiehuis heeft een einde gemaakt aan het bestaan van de traditionele leraar. De nieuwe didactische voorschriften en de gewijzigde gezagsverhoudingen gaven een andere invulling aan het leraarsbestaan. Doceeractiviteiten spelen bij de nieuwe leervormen maar zijdelings een rol. De leraren hebben zich in korte tijd een heel andere manier van lesgeven moeten aanleren. Naast een fysieke aanslag, betekende dit ook een zware psychische belasting, die met het nijpende lerarentekort groter en groter werd. De gedachte dat de pijn van de geplaagde leraar kon worden verzacht met een rianter salaris, getuigt van weinig kennis van zaken. Het imago van het leraarsvak moet grondig worden opgepoetst. De leraar moet zijn allure herwinnen en dat kan niet gerealiseerd worden door een simpele financiële ingreep. Die veronderstelling miskent de aard van de problematiek.

Hoofdstuk vijf stond in het teken van de betrokkenheid van ouders bij scholen. Ouderenorganisaties zijn ontevreden over de invloed die ze hebben op het beleid dat schoolbesturen voeren. Die ontevredenheid kan worden verklaard uit de onpersoonlijker geworden relatie tussen ouders en scholen. Ook het onderwijs is ten prooi gevallen aan consumentisme, wat maakt dat de relatie tussen de twee gesprekspartners zakelijker en formeler is geworden. De schaalvergroting binnen het onderwijs en de toegenomen macht van het management binnen de schoolgebouwen als gevolg daarvan, maakt het voor ouders steeds moeilijker om daadwerkelijke invloed te verwerven. Daarnaast maakt de constante vernieuwingsstroom het niet makkelijker om greep te houden op de praktijk zoals die binnen de schoolgebouwen wordt uitgeoefend. De starre ambtelijke taal die door de commercialisering van het onderwijs is ontstaan, is voor de meeste ouders ondoorgrondelijk. Toch betekent het alles niet dat ouders slechts kunnen berusten in hun lot. Zij hebben de plicht om uit ouderlijke bezorgdheid verantwoordelijkheid op te eisen, opdat de aangetaste gezagsverhoudingen in hun voordeel worden hersteld.

In hoofdstuk zes is ingegaan op de ideologische grondslagen van het studiehuis. Het individu is in het middelpunt van zorg en aandacht geplaatst. De centrale positie die de individuele leerling binnen het studiehuis inneemt, is op zich niet een nieuw fenomeen. Zowel het Dalton-onderwijs alsook het Jenaplan en Montessori-onderwijs schenken traditioneel veel aandacht aan het individu, maar het is uiteindelijk het studiehuis geweest dat de individualisering in de huidige maatschappij zijn didactische uitdrukking vorm schonk. Het verband tussen de genoemde

individualisering en het onpersoonlijker worden van het onderwijs is ook opgemerkt. Tevens is ingegaan op de 'verleuking' van het onderwijs als kenmerk van de huidige tijd. De gedachte dat het onderwijs leuk moet zijn en naar school gaan een gezellige bezigheid, kent in het onderwijsveld een stevig draagvlak. Deze tendens kan niet geïsoleerd worden gezien. De genoemde individualisering hangt er immers sterk mee samen; de wens van de leerling wordt tot uitgangspunt van onderwijsbeleid gemaakt. Leuk is een voorname criterium geworden dan leerzaam. De betutteling die hieruit voortvloeit, heeft het onderwijs haar opvoedende taak ontnomen. De verwenning zet een rem op de ontwikkeling van kinderen tot volwassenen. Dit gegeven toont zich ook, weliswaar in andere vorm, in de infantilisering van het publiek in het politieke domein, waar de trivialisering van de zwaarwichtige inhoud inmiddels tot de suprematie van het infotainment heeft geleid. Ook de cultuur van het vleien, het kwistig strooien met complimenten, is niet slechts in het onderwijsveld waarneembaar. Tenslotte is de samenhang getoond tussen de vergaande democratisering en de vrijheidsdrang die tezamen een stevig ideologisch fundament hebben gelegd onder het studiehuis.

Slotbeschouwing

Het schrijven van deze scriptie is geen opdracht geweest die met de gelijkmoedigheid van een volleerd wetenschapper is volbracht. De bestudering van de bronnen had een sterke uitwerking op mijn emotionele gesteldheid. Ze bracht verbazing en ergernis, ze veroorzaakte opluchting en woede. De berichtgeving over het onderwerp kan mijns inziens een lezer onmogelijk onberoerd laten. Daarvoor is het te pikant en te interessant ook: het onderwijs, het is een onderwerp dat ons allen raakt. Het is niet een thema dat doordrenkt is van specialistische termen en begrippen, waarover alleen door hooggeleerden kan worden gedelibereerd. Nee, een ieder kan over dit onderwerp tot een gezonde opvatting komen en daarom ook moet aan elke mening evenzo veel waarde worden gehecht.

De gevoelde noodzaak om af en toe een eigen op- of aanmerking te plaatsen, werd door de aard van het behandelde onderwerp ingegeven. In de berichtgeving over het studiehuis en onderwijsvernieuwingen in het algemeen bepaalden de auteurs zich niet enkel tot de feiten. Feiten en meningen zijn met elkaar verweven en tot informatieve artikelen samengevoegd. Voor de totstandkoming van deze scriptie waren de meningen van even grote waarde als de feiten. Over de tweede fase en onderwijsvernieuwing zijn heetgebakerde discussies losgebarsten. Deze scriptie was voor een deel ook een schriftelijke neerslag van die meningenstrijd. Het zou dan ook onverantwoord zijn om in dit onderzoek slechts de feiten te presenteren en de meningen ongemoeid te laten. Hoewel in deze scriptie hier en daar mijn eigen opvattingen verschenen, heb ik toch geprobeerd de wetenschappelijke distantie in acht te nemen. Het waren steevast de laatste alinea's van de diverse paragrafen waarin ik als een distillaat van de bronnenanalyse een eigen opvatting poneerde. Zo ver reikt mijns inziens de bewegingsruimte van de auteur. Diezelfde auteur beschouwt het slotstuk van de scriptie als vrijplaats voor persoonlijk commentaar. Ik zou graag nog op twee dingen willen ingaan: op de individualisering die zich binnen het onderwijs heeft geopenbaard en op idealisme in onderwijspolitieke zin.

Ik ben tijdens de bestudering van de bronnen gestuit op een wel erg merkwaardige paradox. Waar enerzijds op propagandistische toon het persoonlijk getinte onderwijs wordt gepromoot, blijkt anderzijds de uitwerking voor het individu alles behalve een positieve uitwerking te hebben. Als inderdaad de behoeften van het individu voorop staan, waarom worden de resultaten van de vernieuwde aanpak dan niet scrupuleus onderzocht? Die aanpak is namelijk

funest voor het individu. Met het propageren van de zelfredzaamheid van de leerling, als ware het kind volwassen, is zij steeds meer alleen komen te staan. Waar de school altijd gefungeerd heeft als sociale voorziening, broeiplaats van vriendschappen en liefdes, is zij steeds meer tot een a-sociale werkplaats gemaakt. Het klaslokaal heeft langzaamaan plaatsgemaakt voor een kantoortuin.³⁶⁴ Kinderen op kantoor; de volwassen werkelijkheid wordt hen werkelijk opgedrongen.

Fruikend is het verbroken contact tussen leerling en leraar. De gevolgen daarvan mogen niet worden onderschat. Nu werd door voorstanders van het studiehuis de kritiek dat de introductie van het studiehuis de bevlogen en inspirerende leraar deed verdwijnen, krachtig gepareerd met de opmerking dat die leraar een fantasiewezen was, door een nostalgisch verlangen vormgegeven.³⁶⁵ Voor de invoering van het studiehuis bestond het lerarencorps niet louter uit gedreven leerkrachten, die zich allen mochten heugen in grote populariteit, zo redeneerden ze. Van het verdwijnen van de oude situatie zou dus geen sprake zijn, omdat die beschreven situatie nooit had bestaan.

Deze redenatie klopt in eerste instantie. Natuurlijk is het niet zo dat de traditionele lespraktijk alleen enthousiaste leraren had opgeleverd. Ook op de oude werkvloer liepen leraren rond die door een gebrek aan talent, door stress, of willekeurig welke reden ook, er niet in slaagden het vak op een boeiende wijze over te brengen. De oude situatie zou door tegenstanders van het studiehuis te rooskleurig voorgesteld zijn. Zij zouden krampachtig aan een ideaalbeeld vast houden, hetgeen resulteerde in toekomstvrees en stram conservatisme. Hoewel dit verwijt van de vernieuwingsstrijders wel enige overtuigingskracht heeft, kan het nooit als rechtvaardiging dienen van hun eigen standpunt. De door hun aangemoedigde zelfstandigheid van de leerling en de door hun bepleite geringere invloed van de leraar heeft zeker in deze tijd catastrofale gevolgen. Het ontnemt het kind de geborgenheid en het persoonlijke contact waar het niet zonder kan.

Door taken van de leraren af te pakken en leerlingen daarmee te belasten, raakt een kind overbelast. Slechts bij hoge uitzondering slaagt een kind erin zijn eigen studieplan te maken, goed te plannen en zijn tijd voortdurend zinvol te besteden. Veruit de meeste leerlingen lukt dat niet, omdat ze nu eenmaal kinderen zijn en dus onvolmaakt in de meeste letterlijke betekenis van het woord. Schaalvergroting en een sterk om zich heen grijpende managementcultuur hebben de

³⁶⁴ Mirjam Keunen, 'Scholen met een smoel. Speelse tentoonstelling in architectuurinstituut', *Algemeen Dagblad*, 9 januari 1997.

³⁶⁵ Zie bijvoorbeeld: Mariëtte Hamer, 'Onderwijsvernieuwing. Teleurstellingen en dromen die uitkwamen', in: *Steeds minder leren*, 183-191.

mensen binnen het onderwijs gemaakt tot uitvoerders. De school wordt inderdaad zo een leerfabriek, waar de kinderen de lopende band-werkers zijn en leraren de productiechefs. Af en toe worden zij ingeschakeld voor het geven van een korte aanwijzing. Heel even maar, de band draait immers door.

De sobere invulling van het contact tussen de school en haar leerlingen is een betreurenswaardig gegeven. Kinderen raken door de schaalvergroting en de onpersoonlijke aanpak op school langzamerhand ontheemd; ze missen de warmte en de genegenheid die een school en haar personeel behoort uit te stralen. Dat win je niet terug door spel-avonden en wat dies meer zij te organiseren. Dat is geldverslindende kindvriendelijkheid. Daarmee tover je voor even een glimlach op het kindergezicht, maar een duurzaam effect heeft het niet. Geven om het kind is juist niet betuttelen en verwennen, maar kiezen voor een gedegen persoonlijke aanpak waarmee hij of zij begeleid wordt op de weg naar volwassenheid. Schoolbesturen moeten zich beter realiseren dat ze een vormend instituut zijn en dus gehouden tot het uitvoeren van een opvoedende taak. Nu, in tijden van drukte en stress, van werkende ouders, moet de school een bastion zijn waar rust heerst.

Kinderen van nu hebben misschien nog wel meer dan kinderen van vroeger behoefte aan gedegen onderwijs. In een maatschappij die beheerst wordt door de economische wet en in een samenleving waarin de mens steeds meer op zich zelf is aangewezen, moet het onderwijs tegenwicht bieden aan de ontwrichtende krachten van commercialisering en individualisering. Daartoe moet ze leerlingen uitrusten met een stevig pakket aan kennis en wetenschap opdat ze zich in de maatschappij staande kunnen houden. Die kennis en wetenschap moet worden overgebracht door een leraar voor de klas, dan beklijft de informatie beter. Het eindeloos turen naar een beeldscherm, zoals door de dominantie van de ict aangemoedigd, mist bovendien de interactieve sensatie die leerlingen wel proeven in de klassikale ambiance.

Als een volwassene terugdenkt aan zijn schooltijd gaan de gedachten meestal uit naar de leraren voor de klas, naar de eigenaardigheden van de man of vrouw, naar de sfeer op school. De steriele, door computers bepaalde leeromgeving, werkt niet inspirerend; daar worden geen fraaie herinneringen geboren. Als de deskundigen dan toch zo hoog opgegeven over 'leuk' en 'gezellig', moeten ze eerst eens onderzoeken wat door kinderen als leuk en gezellig wordt ervaren. De belevingswereld van kinderen wordt door maatschappelijke veranderingen nauwelijks beïnvloed. In de kindergeest voltrekt zich door de jaren heen geen revolutionaire omwenteling. 'Leerlingen

hebben tegenwoordig een geheel andere instelling ten opzichte van school dan vroeger. Voor velen is het slechts een element tussen alle andere dingen die ze doen.³⁶⁶ Dat waren de verontrustende woorden van rector Piet Post van het Utrechtse Niels Stensen College. Hij heeft bovendien het gevoel dat de leerlingen elk jaar een stuk mondiger en lastiger worden.

Het is niet zo dat deze redenering de fundering onder het hierboven uiteengezette betoog wegslaat. Integendeel. Ze versterkt juist de argumentatie. Het is namelijk niet zo dat de leerlingen *an sich* zo zeer zijn veranderd. Het zijn de omstandigheden die de oorzaak vormen voor het veranderde gedrag. Die omstandigheden zijn reeds benoemd en kunnen worden terugbracht tot de volgende regel: kinderen hebben het gevoel dat alles om hen draait en dat gevoel wordt door de volwassen wereld telkens opnieuw bevestigd door overdreven bezorgdheid, verwennerij, vleierij en betutteling. Alles draait om het kind; het kind regeert. Verander je deze omstandigheden die kinderen 'mondiger' en 'lastiger' maken, dan zullen deze problemen worden verholpen. Men hoeft niet over veel pedagogische bagage te beschikken om deze redenering te kunnen begrijpen.

Het lijkt misschien een rare kronkel in de verhaallijn, maar als je kijkt wat voor moeite ouders zich tegenwoordig getroosten om voor hun kind een leuk verjaardagsfeestje te organiseren; het moet gekker, duurder, men lijkt bedwemd door een dweepzieke originaliteitszucht! En dat terwijl kinderen nog steeds prima kunnen worden vermaakt in een bos, of op de weide, waar ze zelf het programma moeten maken en hen niet alles in voorgedroogde vorm wordt aangereikt. In deze tijd van sterke maatschappelijke bezorgdheid over het wel en wee van het dier, is gek genoeg de ophokplicht van de jongste generatie nog niet aan de kaak gesteld.

Wat een heikele kwestie tekent zich af! Enerzijds bestaat er de overdreven aandacht voor het kind in de media, in reclames, op school en in huis. Het kind bepaalt en beslist. Het is het centrum van maatschappelijke bezorgdheid, het wordt verwend en betutteld. Daarnaast bestaat er het ongezonde vertrouwen in de capaciteiten van het kind en wordt het zo veel mogelijk vrij gelaten om eigen keuzes te maken. Het kind blijft zo alleen achter, het mondige kind, het schreeuwende kind. Het is mijns inziens één van de meest nijpende vraagstukken van dit moment: het probleem van het kind. Zegt men niet: 'Wie de jeugd heeft, heeft de toekomst.' Wij hebben de jeugd en met haar een toekomst die zich in donkere kleuren afschildert. Wie brengt het licht? Er is dringende behoefte aan een krachtdadige aanpak.

³⁶⁶ Marieke Dubbelman, 'Leraren belangrijker dan nieuwe computers', *Algemeen Dagblad*, 15 maart 2001.

Tenslotte nog over idealisme binnen de onderwijspolitiek. De drang om idealen in de praktijk te brengen is niet per se ongezond. Mariëtte Hamer verwoordde het eens zo:

'De politiek mag zich altijd idealen blijven stellen. En mijn ideaal blijft dat elk kind zo ver mogelijk naar zijn of haar capaciteiten komt in het onderwijsveld. En dat het onderwijs daar de kansen voor moet bieden en dat kan ook.'³⁶⁷

Er is een prachtige taak voor de overheid weggelegd, die met een vruchtbare combinatie van idealisme en praktijkgerichtheid een heilzame werking kan hebben op het onderwijs in het land: accepteer de verscheidenheid aan leerlingen en ervaar het als een groot geschenk. Verwerp de grote systemen, het kille marktdenken, het kwade dirigisme en de gehate propagandistische toon! Dit is het advies dat ontstaan is uit de bestudering van de bronnen.

Maak dat de ouders weer met trots hun kinderen naar een school sturen waar ze een 'ambacht' leren waarin ze zich bekwamen. Niets is voor een kind zo belangrijk als het gevoel van eigenwaarde. Elke pedagoog zal dit onderschrijven. Simpel gezegd is het van groot belang om kinderen het gevoel te geven dat ze ergens goed in zijn en de mogelijkheid aan te bieden om hun talent te ontplooiën. Jan Leisink is leraar natuurkunde op de Technische School Jonkerbosch in Nijmegen. Hij maakt zich grote zorgen over de wijze waarop vmbo-leerlingen worden onderwezen. Hij buigt zich over de vraag hoe je die leerlingen bij de les houdt en stelt vast:

'Dat doe je in ieder geval niet door jongens die fietsenmaker willen worden, lastig te vallen met twee telefoonboeken vol met theorie. Ik maak geen grapje, want (...) dat gebeurt echt.'³⁶⁸

De leerlingen waar Leisink naar verwijst, willen over het algemeen duidelijk weten waarvoor ze naar school gaan. De binding met de praktijk, waarop ze worden voorbereid, moet dan ook manifest aanwezig zijn en niet ondergesneeuwd onder een dik pak theorie. Zij zijn niet degenen die zich in het intellectuele milieu zullen ophouden. Theorie is en blijft voor veruit de meeste vmbo-leerlingen een vervelende opgave in plaats van een interessante uitdaging. Het is niet voor niets dat de uitval in het Nederlands onderwijs het grootste is in heel Europa.³⁶⁹

³⁶⁷ Mariëtte Hamer in het radioprogramma *Kamerbreed: Kamerbreed*, Tros, 26 februari 2005, IBG, DOCID: 165741.

³⁶⁸ Leo Prick, *Drammen, dreigen, draaien*, 144.

³⁶⁹ Met die wetenschap kwam voorzitter Ad Verbrugge van Beter Onderwijs Nederland in *Het elfde uur*. Zie: *Het elfde uur*, EO, 23 januari 2007, IBG, TD: 89625.

Veel scholen juichten het initiatief toe om leerlingen al vroeg te laten werken. Deze combinatie van leren en werken, is uiteindelijk onder de naam leer-werk-traject in 2001 ingevoerd. De initiator achter dit heilmiddel was wijlen Karin Adelmund, de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschappen tussen 1998 en 2002.³⁷⁰ In het jaar 2000 deed *Volkskrant*-journaliste Margreet Vermeulen onderzoek naar de behoefte van scholen om de zwakkere leerlingen binnen het vmbo al vroeg te laten werken. De uitkomsten van haar onderzoek zullen ongetwijfeld tot de snelle invoering van het leer-werk-traject hebben bijgedragen. Een school in Voorburg meende dat dit zelfs voor 80 procent van haar leerlingen een uitkomst zou zijn.³⁷¹ Nederland heeft dringend behoefte aan praktijkgericht onderwijs. Met de invoering van het vmbo is die behoefte simpelweg genegeerd. Alleen door het praktijkonderwijs van bovenaf te waarderen en de gang ernaar te stimuleren, kan het probleem van de vroegtijdige schoolverlaters worden opgelost.

De passieve opstelling van Tineke Netelenbos ('het is nu eenmaal een gegeven dat het leren van een vak bij ouders laag in aanzien staat) staat haaks op de idealistische inborst die ze wel degelijk bezit. Idealisme is een groot goed, het moet alleen op de juiste manier worden aangewend, uit liefde voor het onderwijs, uit bezorgdheid om het kind en uit goede bedoelingen met de toekomst van het land.

³⁷⁰ Ze vervulde die functie in kabinet Kok II. Adelmund overleed aan de gevolgen van een hartstilstand in de herfst van het jaar 2005. Ze was toen nog Tweede Kamer-lid voor de PvdA-fractie.

³⁷¹ Margreet Vermeulen, 'Vbo-leerling hunkert naar werk in lestijd', *de Volkskrant*, 20 april 2000.

Bronnenmateriaal

Landelijke Dagbladen:

NRC Handelsblad
De Volkskrant
Trouw
Algemeen Dagblad
De Telegraaf
Het Financieele Dagblad
De Standaard

Regionale Dagbladen:

Het Parool
De Gelderlander
Leeuwarder Courant
Brabants Dagblad
Eindhovens Dagblad
Dagblad van het Noorden
Rotterdams Dagblad

Radioprogramma's:

Nieuwsshow, Tros, 19 november 2005, IBG, DOCID: 181934.
Kamerbreed, Tros, 22 oktober 2005, IBG, DOCID: 180905.
Kamerbreed, Tros, 26 februari 2005, IBG, DOCID: 165741.
Met het oog op morgen, NOS, 22 augustus 1999, IBG, DOCID: 79616.

Tv-programma's:

Het elfde uur, EO, 23 januari 2007, IBG, TD: 89625.
Netwerk, NRCV, 28 november 2005, IBG, DOCID: 51780.
Buitenhof, NPS/VARA/VPRO, 23 oktober 2005, IBG, DOCID: 183651.
Rondom Tien, NCRV, 28 oktober 2004, IBG, DOCID: 176850.
Netwerk, AVRO, 9 januari 2003, IBG, DOCID: 34142.

Websites:

Commentaar Harry van Bommel op achterhouden kritisch rapport:
<http://www.nieuwsbank.nl/inp/1999/12/1209M021.htm>.

Doelstellingen onderwijsbond CNVO: <http://www.cnvo.nl/home/over-cnv-onderwijs>.

Marlies Hagers, 'Het nieuwe leren is niet te stuiten',
http://www.nrc.nl/binnenland/article122896.ece/Het_nieuwe_leren_is_niet_te_stuiten, 5 januari 2006.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: <http://www.minocw.nl/>.

Over de invulling van de basisvorming:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/persberichten/9377>.

Over de lumpsum-regeling: <http://www.voo.nl/activiteiten/lumpsum/lumpsum.html>.

Over het optreden van Marijke Verbrugge in het programma Buitenhof:
<http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/hurricane-marijke.html>.

Over het probleem van spijbelen: 'Spijbelen is bij ons niet logisch',
http://www.nivoz.nl/index.php?view_disc=7.

Peter Olsthoorn, 'Uit de pers', <http://web.planet.nl/computer/multim/17-3-97/mm17-3-97g.html>, 17 maart 1997.

Piet de Rooy, 'Nederlands Peil. Is het studiehuis een schoolstrijd waard?',
http://www.academischeboekengids.nl/abg/do.php?a=show_visitor_artikel&id=483&print.

Rapport SP over het vmbo: <http://www.sp.nl/vmbo/>.

Recensie van 'De overheid als bovenmeester':
<http://www.beteronderwijsnederland.nl/?q=node/471>.

Songtekst 'Over de muur': <http://www.sleurink.nl/song/3577/lyrics/klein-orkest/over-de-muur-songtekst.html>.

Willem Smit, 'Hurricane Marijke', <http://dezwijger.blogspot.com/2005/10/leren-leren-of-toch-gewoon-leren-door.html>, 23 oktober 2005.

Wouter Pols, 'Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs', op: <http://www.pedagogiek-online.nl/publish/articles/000155/article.pdf>.

Literatuur

- Ankersmit, Frank, 'Damnatio Memoriae', in: *Groniek* 170 (2006) 61-68.
- Bodelier, Ralf, 'Het onderzoek dat verzwegen moest worden', *HP/De Tijd* 49 (1999) 14-16.
- Boer, Ed de, *Handboek zelfstandig leren in de tweede fase* (Loenen aan de Vecht 1996).
- Bokhorst, Sybrand, *Individueel onderwijs en het Dalton-Plan* (Rotterdam 1924).
- Bordewijk, Ferdinand, *Bint. Roman van een zender* (Den Haag 1984).
- Bourdieu, Pierre, 'Enkele eigenschappen van velden', in: *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (Amsterdam 1993) 171-178.
- Brinkgreve, Christien, *Vroeg mondig, laat volwassen* (Amsterdam 2004).
- Brooks, David, *Bobos in paradise. The new upper class and how they got there* (New York 2000).
- Castells, Manuel, *Critical education in the new informatie age* (Lanham 1999).
- Dunk, H.W. von der, *Mensen, machten, mogelijkheden. Historische beschouwingen* (Amsterdam 2002).
- Fortuyn, Pim, *De puinhopen van acht jaar paars. Een genadeloze analyse van de collectieve sector en aanbevelingen voor een krachtig herstelprogramma* (6^e druk; Rotterdam 2002).
- Freire, Paulo, *Pedagogie van de onderdrukten* (12^e druk; Baarn 1982).
- Furedi, Frank, *Waar zijn de intellectuelen?* (2^e druk; Amsterdam 2006).
- Graaff, Ciska de, 'Hersenen pubers niet rijp voor studiehuis en nieuwe leren', *Schooljournaal* 3, afl. 25 (2002) 18-19.
- Huijssoon, Bob en Ilga Dekker, *Eerst denken, dan roosteren. Het studiehuis in ontwikkeling* (Den Haag 1997).
- Jurgens, Fleur, 'Kinderen moeten eens naar de kerk', in: *HP/De Tijd* 25 (2005) 18-19.
- Kohnstamm, Dolph en Elly Cassee ed., *Het cultureel woordenboek. Encyclopedie van de algemene ontwikkeling* (13^e druk; Amsterdam 2003).
- Kunneman, Harry, *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme* (Amsterdam 2005).

- Kuyper, H. en E. Harskamp, *Het studiehuis door de ogen van de leerling* (Groningen 1999).
- Langeveld, H.M., *De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst* (Amsterdam 1989).
- Leferink, Lilian, *Daltononderwijs. Een aanpak vanuit de praktijk* (Lelystad 1991).
- McLuhan, Marshall, *The medium is the message* (Harmondsworth 1969).
- Onderwijsraad, *Een voorwerp van aanhoudende zorg. Zorgen over het onderwijs. De mening van het publiek vergeleken met het beleid* (Den Haag 2003).
- Peters, Jaap en Judith Pouw, *Intensieve menshouderij. Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit* (Schiedam 2005).
- Ploeg, Piet van der, 'Pabo's varen blind op constructivisme', in: *Velon* 26, afl. 2 (2005) 13-19.
- Ploeg, Piet van der e.a., *De overheid als bovenmeester* (Baarn 1999).
- Prick, Leo, *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd* (Amsterdam 2006).
- Prick, Leo, *Zo kan het echt niet langer. Kritische beschouwingen over het onderwijs* (Amsterdam 2002).
- Prick, Leo, *Vitale leraren en andere vreugdevolle verschijningen* (Amsterdam 1995).
- Quintero, Elizabeth P. en Mary Kay Rummel, *Becoming a teacher in the new society. Bringing communities and classrooms together* (New York 2003).
- Reijnders, Matthee, *Op zoek naar het verborgen leerplan* (Amsterdam 1976).
- Rietdijk-Helmer, Maria L.A. ed., *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen* (Utrecht 2005).
- Rosenboom, Thomas, *Denkend aan Holland* (2^e druk; Amsterdam 2005) 10.
- Schwartz, Barry, *The paradox of choice. Why more is less* (New York 2004).
- Shore, Chris en Susan Wright, 'Coercive accountability. The rise of audit culture in higher education', in Strathern, Marilyn ed., *Audit cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* (Londen en New York 2000).
- Sliphorst, A.J.M., *Leerlingen over het studiehuis* (Tilburg 1998).
- Sommer, Martin, *Onder onderwijzers* (Amsterdam 2006).
- Spruyt, Bart Jan, 'Wat is er mis met ons onderwijs? Er is heel veel mis', *Opinio* 1 (2007) 10-11.

Storimans, Th., 'Onderwijskundige variëteit in het onderwijs. Iederwijs?', *School en wet* 85 (2005).

Stout, Maureen, *The Feel-Good Curriculum. The Dumbing Down of America's Kids in the Name of Self-Esteem* (Cambridge 2000).

Theunissen, Astrid, "Het studiehuis was bij voorbaat ten dode opgeschreven." Astrid Theunissen in gesprek met oud docente klassieke talen Marijke Verburgge', *HP/De Tijd*, 14 oktober 2005.

Vleugelers, Wiel en Henk Zijlstra, *Praktijken uit het studiehuis* (Leuven en Apeldoorn 1996).

Vogels, Ria, *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind* (Den Haag 2002).

Werf, M. van der, *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* (Groningen 2005).

