

LEDENBLAD VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND

VAKWERK



Jan Erdtsieck:

Juist in het basisonderwijs schiet de kwaliteit ernstig tekort.

- Herleeft een strijdbaar verleden?
- Eerstegraadslerarenopleidingen ter discussie
- Weg met de wettelijke lerarencompetenties!
- Het klassieke curriculum, een sterk fundament
- Waarom gaan kinderen naar school?
- Conferentie BRON

Vakwerk is een uitgave van de ver-
eniging Beter Onderwijs Nederland.
Het tijdschrift verschijnt twee keer
per jaar.

Redactie
Hans Fischer
(redactie@beteronderwijs.org)
Ralph Hanzen
(hanzen@beteronderwijs.org)

Beter Onderwijs Nederland
Antwoordnummer 57032
3507 VB Utrecht

Bijdragen aan dit nummer
Inge Boesveld-Romein, Presley Ber-
gen, Paul Bezembinder, Jan Erdt-
sieck, Ruzbitsa Filcheva, Hans Fi-
scher, Ferry Haan, Ben Hamerling,
Ralph Hanzen, Ton van Haperen, J.
Jeronimoon, Paula Kuitenbrouwer,
Peter Langerak, Astrid Scholten, Jo-
rien Schreuder, Maarten Tamsma,
Ad Verbrugge, Jan Verbagen, Hans
Verbulst, Jan Voogt, D.Woudbuysen.

Fotografie:
Joban Hoekstra

Vormgeving
Frank Luesken

Drukwerk
Drukkerij Tielen BV, Boxtel

Informatie over de vereniging
Beter Onderwijs Nederland via
website:
www.beteronderwijsnederland.nl
Wijzigingen in het adres of lid-
maatschap kunnen worden door-
gegeven in een e-mail naar:
admin@beteronderwijs.org

© Copyright Beter Onderwijs Nederland.
4e jaargang nummer 5, januari 2009

ISSN 1873-5207

Inhoud van dit nummer

Van de redactie.....	2
Geachte leden	3
Herleeft een strijdbaar verleden?.....	4
Eerstegraadslerarenopleidingen ter discussie.....	7
Bevoegd, bekwaam, benoembaar, geschikt en competent	10
Zij-instromers in het onderwijs zijn eigenlijk niet goed wijs	12
Competentieverricht leren holt exacte wetenschap uit.....	14
Het handschrift, de basis van onze cultuur en ons onderwijs.....	15
‘We zijn een volgzzaam, braaf volkje’	19
Het klassieke curriculum, een sterk fundament	21
Waarom gaan kinderen naar school?	23
Beter onderwijs vereist betere managers	26
De zorg van een goede vriend.....	27
Wij Eisen les – Aleid Truijens	28
Innovatief Onderwijs.....	29
Conferentie Beter Rekenonderwijs BRON	30
De vergeten kweekvijver.....	31
De School	32

VAN DE REDACTIE

Voor u ligt weer een Vakwerk. Bij de bezorging van het vorige nummer is er iets misgegaan bij het adresseren en etiketteren, waardoor ongeveer vijfhon-
derd van u het blad later dan bedoeld ontvangen hebben. Onze excuses daarvoor. In
dit nummer een breed aanbod van artikelen met natuurlijk aandacht voor de BON-
conferentie over het rekenonderwijs (BRON). BRON werd door tweehonderdvijftig
geïnteresseerden bezocht: vooral BON-leden, maar ook het Freudenthal-instituut had
vertegenwoordigers in de zaal. ‘Vriend van BON’ IVA-Driebergen was onze charmante
gastheer. BON hoopt van ganser harte dat dit goede voorbeeld, goed doet volgen. Tij-
dens de conferentie werd al een vervolg geopperd voor het taalonderwijs (BETON)
en in de week na de conferentie meldde zich een natuurkundedocent die zich grote
zorgen maakt over het natuurkundeonderwijs (ook in de vernieuwde Tweede Fase). Is
dat wellicht een aanzet tot BNON? BON zal Vakwerk en de elektronische Nieuwsflits
gebruiken om u op de hoogte te houden van de stand van zaken van deze initiatieven.
U zult begrijpen dat u een onmisbare schakel bent in het van de grond tillen van deze
bewegingen. Heeft u ideeën of wilt u actief worden? Meld het alstublieft via info@
beteronderwijs.org. Wie niets zegt, wordt niet gehoord en wie niets doet, verandert
niets. Dit BON-adagium hebben uw collega-leden Marion van Voorst, Marten Hoffman
en Gerard Verhoef prachtig vormgegeven toen zij BRON organiseerden. Naast een
geweldige conferentie, een handige website (www.bonrekenhulp.nl) levert dit mo-
menteel zelfs een nieuwe rekenmethode voor basisscholen op. BON, de Universiteit
van Tilburg en de Technische Universiteit Eindhoven steunen deze nieuwe methode
zowel materieel als immaterieel.

We besteden verder aandacht aan het verschijnen van het boek van columniste Aleid
Truijens. Zoals u wellicht weet, heeft zij tijdens de algemene ledenvergadering twee
columns uitgesproken. In dit nummer vindt u een recensie van de hand van één van
onze leden, J. Jeronimoon. Verderop in dit nummer vindt u een kortingsbon die bij in-
levering bij uw boekhandel korting oplevert.

Ton van Haperen laat zich in de media regelmatig scherp uit over onderwijszaken en
daarom ook over BON. We hebben Van Haperen benaderd met de vraag zijn mening
over BON op papier te zetten. We plaatsen in dit nummer zijn reactie daarop onver-
kort en zonder redactionele aanpassingen. We laten critici graag aan het woord, ook
als zij vergelijkingen en woorden kiezen, ook na wat bedenktijd, die niet de onze zijn.
Het zal voor zich spreken dat het artikel van Van Haperen geheel voor zijn eigen re-
kening is.

Een heel wat realistischer kijk op de wereld beschrijft mevrouw Rushiza Filcheva. Zij
is Bulgaarse en is sinds enkele jaren in Nederland. Ze vertelt over haar verrassingen en

verbazingen tijdens de gesprekken met
vertegenwoordigers van het Nederland-
se onderwijs. Net als het artikel van Ton
van Haperen vindt u haar artikel zon-
der enige redactionele aanpassing in dit
nummer.

Geachte leden

Er ligt weer een zeer leeswaardige
Vakwerk op uw deurmat met deze
keer bijdragen van o.a. Jan Erdsieck,
Paula Kuitenbrouwer, Ton van Haperen
en Peter Langerak, Laten we niet verge-
ten dat wij als vereniging de afgelopen
jaren heel veel in gang hebben kunnen
zetten dankzij het werk van actieve le-
den. Tot groot genoegen van het bestuur
is ook de groep actieve leden in deze
periode gestaag gegroeid. Beter Onder-
wijs Nederland wordt inmiddels door
vriend en vijand beschouwd als de gro-
te aanstichter van de kentering in het
onderwijsdebat en -beleid. Wie de nieu-
we plannen van minister Plasterk heeft
gelezen in zijn recent verschenen visie-
stuk “Het beste onderwijs”, kan het niet
ontgaan zijn hoezeer daar de invloed
van onze vereniging in terug te vinden
is. Dat is een prestatie van formaat waar-
op wij als vereniging trots mogen zijn.

Dat betekent overigens niet dat deze
plannen voor ons ver genoeg gaan of
dat zij in alle opzichten aansluiten bij
onze uitgangspunten. Mede naar aan-
leiding van het onderpresteren van be-
paalde allochtone bevolkingsgroepen
in het onderwijs opperde Plasterk het
onzalige idee om de selectie voor het
schooltype in het VO uit te stellen – een
idee dat ook al ten grondslag lag aan
de middenschool en de basisvorming.
BON heeft zich in de media uitdrukke-
lijk tegen dit plan uitgesproken: Het is
de verkeerde oplossing voor een reëel
probleem. Het onderpresteren in ons
onderwijs laat zich veel beter bestrij-
den door er als overheid op toe zien dat
de kwaliteit van scholen goed is, te be-
ginnen in het basisonderwijs. Je moet
het probleem van onderpresteren aan-
pakken waar het begint. Zorg ervoor
dat kinderen ten minste een minimum
eindniveau bereikt hebben wanneer zij
de basisschool verlaten en in het VO
terecht komen. Laat hen daartoe des-
noods een jaartje doubleren. Dat veel

Zoals gebruikelijk wil ik u aanmoedi-
gen artikelen van eigen hand aan te le-
veren voor plaatsing in Vakwerk (redac-
tie@beteronderwijs.org). In de hoop
dat de feestdagen voor u prettig zijn
geweest rest mij, namens de redactie

Van de voorzitter



kinderen uit sociaal zwakkere milieus
– en dat zijn tegenwoordig helaas ook
vaak allochtone milieus – niet met vol-
doende niveau de reguliere basisschool
verlaten, is een groot maatschappelijk
probleem (dat overigens mede te wij-
ten is aan de veranderde didactiek op
de basisschool). Het verklaart voor een
aanzienlijk deel ook het onderpresteren
in het latere schooltraject. Laten we in
dit verband echter ook niet vergeten
dat ouders en opvoeders een belangrijk
aandeel hebben in de ontwikkeling van
hun kind – iets waarvoor geen beleid
in de plaats kan komen. Wie als ouder
bijvoorbeeld niet zorgt voor de taalont-
wikkeling van de eigen kinderen, moet
er niet raar van opkijken dat zij een ach-
terstand oplopen die zijn tol eist voor
hun schooltraject. Dat weten we maar
al te goed. Doordring ouders van deze
morele verantwoordelijkheid voor de
ontwikkeling van hun kind!

Zorg er verder voor dat laatbloei-
ers het voor hen hoogste onderwijsniveau kun-
nen halen en wel door het vergemak-
kelijken en stimuleren van stapelen van
opleidingen. Zorg bovenal voor gedegen
praktische vakopleidingen voor kinde-
ren die simpelweg minder intellectueel
begaafd zijn of die weinig interesse heb-
ben in het ontwikkelen van hun theore-
tische vermogens. Bij dit alles zijn goed
opgeleide en inspirerende leraren die
liefde hebben voor en verstand hebben
van hun vak onontbeerlijk.

Wat ons momenteel veel zorgen baart
is het gebrek aan daadkracht dat het mi-

van Vakwerk, u een 2009 toe te wensen
waarin we elkaar, ondanks economisch
stormweer, weer zullen ontmoeten. Om
te beginnen tijdens onze algemene le-
denvergadering in maart.

Ralph Hanzen

nisterie tentoonspreidt. Men belijdt in
woorden tal van zaken maar daden blij-
ven vooralsnog achterwege; men lijkt
niet echt te willen of te durven ingrij-
pen. Zo is ook de politiek vrijwel una-
niem de mening toegedaan dat de posi-
tie van de leraar moet worden versterkt
en zijn salaris verbeterd, maar de over-
heid heeft de regie daarover de afgelo-
pen jaren uit handen gegeven en doet
er nu vrijwel niets aan om die regie
weer terug te krijgen. BON heeft zich
van meet af aan gekeerd tegen het hui-
dige bestuursmodel waarin onderwijs-
instellingen zich in zelfstandige raden
organiseren. Het conflict tussen de VO-
raad en de AOB is slechts een uitvloeisel
van een bestuurs- en financiersstelsel
waarin men inmiddels in ons met
publiek geld bekostigde onderwijs met
droge ogen van ‘werkgevers’ en ‘werk-
nemers’ durft te spreken. Aan het stelsel
in zijn huidige vorm dient dan ook een
einde te komen. Daarvoor is de politiek
aan zet.

Het gebrek aan daadkracht van het
ministerie rond fusies en schaalver-
groting van onderwijsinstellingen was
voor ons de reden om bij de NMA aan-
gifte te doen tegen de voorgenomen
bestuurlijke samenwerking – lees fusie
in aantocht – tussen ROC Amsterdam
en ROC Flevoland. De politiek moet
haar verantwoordelijkheid nemen en
deze zelfbenoemde ‘werkgevers’ duide-
lijk maken dat het genoeg is. Het is nu
veeleer tijd voor defusering! Met haar
aangifte heeft BON dus vooral een stap
gezet die anderen tot actie moet bewe-
gen. De overheid kan niet het één be-
lijden en het andere toelaten door een
beroep te doen op de eigen onmacht
– waartoe men nota bene zichzelf poli-
tiek veroordeeld heeft. Met de bestuur-
lijke en financiële verzelfstandiging van
onderwijsinstellingen heeft de over-
heid het onderwijs aan de wetten van
de quasi-markt prijsgegeven. En dat de

vervolg op pagina 4

vervolg van pagina 3

markt niet altijd even verantwoorde-lijk omgaat met de publieke zaak heeft de huidige financiële crisis maar weer eens pijnlijk aan het licht gebracht. In de bancaire crisis én in de onderwijs-crisis doet zich een vergelijkbaar pro-bleem voor; in beide gevallen is er voor geld veel lucht verkocht! Na de redding van de banken wordt het tijd dat de overheid ook in het onderwijs haar ver-antwoordelijkheid neemt: De nodige in-stellingen zijn toe aan een stevige over-heidsinterventie!

Een heuglijk feit is de vernieuwing en modernisering van onze website door Marcel Boéré. Marcel neemt in het ver-volg ook het onderhoud daarvan voor zijn rekening. Dit geeft bestuurslid Mark Peletier – die de site de afgelopen jaren op een voortreffelijke wijze heeft ont-wikkeld en onderhouden – wat meer ruimte voor andere activiteiten bin-nen de vereniging. Het is de bedoeling in de nabije toekomst meer gebruik te maken van nieuwe mogelijkheden die

zijn ontstaan met de modernisering van onze website. Ook zou het mooi zijn wanneer leden van onze vereniging ini-tiatieven zoals de Bonrekenhulp van Gerard Verhoef, Marten Hoffmann en Marion van Voorst, zouden volgen. Het bestuur zal dit van harte ondersteunen. Zoals ik bij de opening van de zeer ge-slaagde rekenconferentie bij het IVA te Driebergen heb opgemerkt, veranderen we daarmee als vereniging ook wel wat van karakter. Naast onze kritische func-tie – die we de komende jaren ongetwij-feld zullen blijven vervullen – kunnen we ook een platform vormen om met elkaar daadwerkelijk verbeteringen van het onderwijs te realiseren.

Voorts mogen we ons verheugen in Pauline Riep als de nieuwe pro-secreta-ris van onze vereniging. Pauline is sinds 1 september 2008 voor halve dagen aan-gesteld om een deel van de secretariële werkzaamheden voor haar rekening te nemen. De aanstelling van Pauline past in de professionalisering van onze ver-eniging zoals die tijdens de ALV was

aangekondigd. Helaas heeft onze secre-taris Paul Bezembinder besloten om tij-dens de komende ALV af te treden. Paul heeft zich meer dan twee jaar lang zeer intensief ingespannen voor onze vereni-ging en mede dankzij zijn enorme inzet voor het secretariaat zijn we waar we nu zijn. Het bestuur begrijpt en respec-teert Pauls besluit; we zullen hem op de komende ALV een waardig afscheid ge-ven. Naar een opvolger wordt momen-teel gezocht.

We zullen als vereniging de komende jaren nog veel moeten doen, maar ge-lukkig worden ook de resultaten van ons werk zichtbaar. En misschien heeft de huidige kredietcrisis voor het onder-wijs ook nog wel voordelen! Het lera-rentekort zou erdoor minder kunnen oplopen dan tot voor kort was voor-zien. Rest mij nog u een voorspoedig 2009 toe te wensen! Laat het voor BON weer een mooi jaar worden. ■

Ad Verbrugge, voorzitter vereniging Beter Onderwijs Nederland

Herleeft een strijdbaar verleden?

Beter Onderwijs Nederland wekt soms de indruk voor-al bezig te zijn met het voortgezet onderwijs en dan met name met havo en vwo. Wie, terecht, streeft naar verbetering van de kwaliteit van ons onderwijs, moet beseffen dat er dan begonnen moet worden in het ba-sisonderwijs. Dat heeft tenslotte niet voor niets die naam. En juist in het basisonderwijs schiet door aller-lei oorzaken de kwaliteit ernstig tekort.

Door: Jan Erdsieck

Tienduizenden leerlingen, vooral afkomstig uit de etni-sche minderheden, verlaten de basisschool met niet te compenseren achterstanden in taal, rekenen en de zogenoem-de zaakvakken. Ook hier weer is de politiek ernstig in gebreke gebleven. Het toenemende aantal zwarte scholen werkt een steeds scherpere en gevaarlijke segregatie in de hand.

Waar ligt de schuld?

Sinds eind jaren zeventig van de vorige eeuw was waarneembaar hoe die etnische segregatie, beginnend in het basison-derwijs, toenam. De ‘witte vlucht’ begon en zette zich voort

in het voortgezet onderwijs. De politiek liet het gebeuren. Politici spraken hun ernstige verontrusting uit maar kwamen slechts met lapmiddelen die niet hielpen. Ook de PvdA, die toch mede is voortgekomen uit het streven naar ‘verheffing des volks’, bleef werkloos toezien. Maar er lijkt iets ten goede te veranderen. In die partij herleeft de herinnering aan haar sociaal-democratische verleden, althans verbaal. Van die her-leving is een artikel van Greetje van den Bergh in S&D nr. 41) van dit jaar een goed voorbeeld. Het is getiteld Laat geen enkel talent verloren gaan. Van den Bergh is lid van de redac-tie van S&D. Behalve dat was ze ooit vice-voorzitter van het college van bestuur van de UVA, hoofdinspecteur van het ho-ger onderwijs en nog wat indrukwekkende functies. Ik neem daarom maar aan dat ze verstand van onderwijs heeft, hoewel je dat nooit zeker weet van mensen die zo hoog boven de werkvloer zweven.

Om te tonen hoe invloedrijk het sociaal-democratische ge-dachtegoed ooit was, duikt ze de geschiedenis in. Daarbij overschat ze nogal sterk de politieke macht en invloed van de sociaal-democratie in het verleden. Ze annexeert bijvoorbeeld ‘het ideaal van individuele onderwijskansen op basis van ei-

gen merites’ als een exclusief sociaal-democratische gedachte. Maar dat ideaal kan met hetzelfde recht liberaal genoemd wor-den. Ook de naoorlogse groei van het hoger onderwijs was echt niet alleen te danken aan de PvdA, zoals ze suggereert.

Nieuwe zuilen

Het is dan ook nuttig de emancipatiegolven, de onttakeling van het zuilenstelsel en de integratie van de vroeger gesegre-geerde volksdelen eens nader te bezien. Want er zijn in onze samenleving zo’n drie decennia geleden enkele nieuwe groe-peringen zichtbaar geworden die minstens zo afgezonderd van de rest leven als de vroegere zuilenbevolking. Het zijn de etnische minderheden waarvan de Marokkaanse en Turkse verreweg de grootste zijn. Ze hebben tal van eigen belangen-organisaties. In tegenstelling tot de vroegere belangenorga-nisaties binnen de traditionele verzuiling worden deze vaak royaal gesubsidieerd omdat ze verondersteld worden de zo gewenste integratie te bevorderen. Dat lijkt vooralsnog een te optimistische gedachte. Ondanks het feit dat steeds meer islamitische jongeren, maar dan vooral de meisjes, met succes hoger onderwijs volgen, blijft dat verschijnsel tamelijk margi-naal. De segregatie tekent zich toch steeds scherper af, vooral in het onderwijs.

Hoe ging dat toen?

De emancipatie van de gereformeerde ‘kleyne luyden’ kwam voort uit eigen kracht en tekende zich al duidelijk af omstreeks 1900. Binnen het katholieke volksdeel veranderde er tot plus-minus 1950 weinig. Maar daarna werd de weg omhoog snel gevonden. Opvallend is dat de emancipatie van de katholie-ken, en in mindere mate van de gereformeerden, gepaard ging met een proces van deconfessionalisering.

Aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog was ruim veertig procent van onze bevolking katholiek, althans katho-liek gedoopt. Echter, slechts elf procent van de academici was katholiek. De RKSP (Rooms Katholieke Staatspartij) behaalde slechts dertig procent van de stemmen. Daaruit blijkt dat een flink deel der katholieken toen al het dwingende advies der bisschoppen naast zich neerlegde.2)

Zonder enig onderzoek maar uit simpele waarneming kan vastgesteld worden dat na de oorlog die verhouding razend-snel is veranderd. Kortom: de emancipatie van de ‘kleyne luy-den’ en de katholieken geschiedde eerder ondanks dan dank-zij de sociaal-democratie.

Wél heeft de sociaal-democratie de emancipatie van de arbei-dersklasse in gang gezet, met als gevolg dat die klasse en het daarbij behorende klassenbewustzijn nu niet meer bestaan. In de arbeidersbeweging deed zich een onttakeling voor van het netwerk van organisaties dat de ‘rode familie’ vormde. De onderlinge banden gingen verloren, ze verdwenen of namen andere, meer neutrale namen aan.

Heel interessant is ook de emancipatie van het joodse volks-deel. De Bataafse Republiek voerde de scheiding tussen religie en staat naar Frans voorbeeld consequent door. Alle burgers

werden ‘gelijk’ voor de wet. Daarmee verloren de joodse ge-meenten (kehillot) hun juridische autonomie en de bestuur-ders (parnassim) en rabbijnen hun macht3), en er kon een emancipatieproces beginnen dat langzaam maar zeker in de negentiende eeuw doorzette. Maatschappelijke emancipatie ging ook bij deze groepering gepaard met soms volledige as-similatie, maar de joodse emancipatie kenmerkte zich voor-al door grote en waardevolle bijdragen op cultureel, weten-schappelijk en politiek gebied.

Wat bovenstaande gremia in hun ‘Werdegang’ naar uiteinde-lijke integratie gemeen hadden, was dat hun geestelijk leiders alles deden om die emancipatie in de hand te houden en voor-al de integratie te voorkomen. Onze kracht, zei Abraham Kuy-per, ligt in ons isolement. Ook het bisschoppelijk mandement van 1954 was een vergeefse poging de scheidingsmuren over-eind te houden.

De geschiedenis herhaalt zich niet, of toch?

Het is helaas niet te verwachten dat onze islamitische min-derheden in een paar generaties emanciperen, laat staan in-tegreren. Want integreren betekende bij ons onder meer ook dat mensen met verschillende religieuze en levensbeschou-welijke achtergrond of afkomst gemengd huwen. Maar de is-lamitische huwelijksstradities - afgezien van de krampachtige verheerlijking van de maagdelijkheid - bevorderen de segre-gatie. Het huwelijk tussen leden uit eenzelfde familie, ook tussen neven en nichten, is een hardnekkige gewoonte. De benauwde beslotenheid van families en clans waarbinnen de jongeren leven, belemmert de openheid naar buiten die toch een voorwaarde voor emancipatie is. Ook de angst voor het verlies van de eer speelt een remmende rol. En, zoals destijds de joodse, katholieke en protestantse geestelijkheid, trachten ook de imams elke ontwikkeling die hun machtspositie be-dreigt, te stuiten.

Een schrijnende schande

Iedereen kan het met Van den Bergh eens zijn als zij stelt dat ‘de meest schrijnende kwestie in ons huidige onderwijs de se-gregatie naar kleur’ is. Is dat ‘kleur’ wel juist? Turken noch Ma-rokkanen zijn kleurlingen. Correkter is het, dunkt mij, te spre-ken van segregatie naar etnische achtergrond. Ook Wouter Bos erkende recentelijk dat de segregatie het ernstigste pro-bleem van nu is. En boven een verhaal over Mariëtte Hamer in de Volkskrant van 10 juni 2008 staat als kopje: Met stoere stapjes op weg naar verheffing. Helaas komen geen van deze drie nieuwbakken sociaal-democraten met concrete voorstel-len tot verandering. Dat is ook heel moeilijk, want de cultuur-kloof tussen de etnische minderheden van nu en de autoch-tone bevolking is veel dieper dan die tussen de toenmalige katholieken, gereformeerden, joden en het meer vrijzinnige deel van onze bevolking. Die groepen spraken alle Nederlands en, zoals alweer Abraham Kuyper zei: ‘Ze stoelen op dezelfde wortels des geloofs.’

Het is natuurlijk verheugend en hoopgevend dat, naar uit re-cent onderzoek van de UVA is gebleken, dat het getal hogerop

vervolg op pagina 6

vervolg van pagina 5

geleiden uit de etnische minderheden toeneemt. En die zoeken een huwelijkspartner van gelijk niveau. Het vinden van een passende baan is moeilijk, want autochtone werknemers nemen liever geen allochtonen in dienst. Maar hebben ze eenmaal een baan, dan vestigen ze zich graag in een (koop-)huis in een witte buurt. Helaas vermindert deze vorm van emancipatie de segregatie niet. Integendeel, die verhardt zich.

Wat te doen?

Wie, zoals Van den Bergh, met trots terugziet op de verheffing van de arbeidersklasse in de eerste helft van de twintigste eeuw, kan niet anders dan de huidige segregatie verafschuwen. Willen we werkelijk iets doen, dan moeten we beginnen waar die segregatie zich het eerst en het duidelijkst aftekent: het onderwijs. Het oneigenlijk gebruik van artikel 23, een fossiel uit 1917, moet onmogelijk worden gemaakt, want alleen streng reformatorische scholen laten exclusief leerlingen van de eigen denominatie toe. Daar was de Pacificatie van 1917 ook voor bedoeld: vrijheid van onderwijs en het stichten van katholieke en protestants-christelijke scholen die op gelijke voet, net als het openbaar onderwijs, door de overheid werden bekostigd. En inderdaad, confessionele scholen hadden oorspronkelijk alleen leerlingen van de eigen confessie en trachtten ook niet door werving leerlingen van andere gezinden aan te trekken. Maar toen de deconfessionalisering in een onverwachte stroomversnelling kwam, moesten steeds meer confessionele scholen 'zich openstellen voor alle gezinden' om te overleven. Ze hielden zich wel het recht voor naar eigen inzicht bepaalde categorieën niet of slechts mondjesmaat toe te laten. Zie daar één van de oorzaken van de huidige segregatie in het onderwijs. Het is dan ook volstrekt redelijk van het bijzonder onderwijs te eisen een algemene acceptatieplicht te aanvaarden, niet alleen voor alle gezinden maar ook voor alle kinderen uit de etnische minderheden. Voor reformatorische scholen die kunnen aantonen naar de geest en bedoeling van artikel 23 uitsluitend leerlingen van de eigen denominatie toe te laten, hoeft dat niet te gelden. Evenmin overigens voor islamitische scholen.

Toon eindelijk politieke moed

Tienduizenden kinderen gaan nu naar groep 1, terwijl ze tot hun vierde levensjaar uitsluitend Berbers, Arabisch of een Anatolisch dialect hebben gehoord. Wanneer zulke kinderen op een school komen waar een ruime meerderheid van de leerlingen Nederlands spreekt, is dat de beste conditie om de taalachterstand te compenseren. Ervaring heeft geleerd dat kinderen tussen vier en tien jaar verbazend snel een tweede taal accentloos leren spreken. Zo kan een kleine, maar uiterst belangrijke schrede gezet worden in de richting van emancipatie. Bedenk ook dat de huidige segregatie economisch zeer nadelig is, want er gaat veel talent verloren. Er is immers geen enkele reden om te veronderstellen dat migrantenkinderen of kleinkinderen minder begaafd zijn dan autochtone. Wat kan er concreet gebeuren? Welnu:

1. Verlang van alle scholen die zich niet houden aan de oorspronkelijke bedoelingen van de Pacificatie van 1917 de

- algemene acceptatieplicht te aanvaarden;
2. Belemmer de algemeen bijzondere scholen te hoge zogenoemde vrijwillige ouderbijdragen te vragen. Die werken als drempel voor de lagere inkomensgroepen;
3. Start een uitgebreide en intensieve voorlichtingscampagne om ouders behorend tot de etnische minderheden ervan te overtuigen dat het voor de toekomst van hun kinderen zeer nuttig is om op zoek te gaan naar witte of gemengde scholen;
4. Zolang er nog zwarte of gemengde basisscholen zijn, krijgen deze scholen zodanige faciliteiten dat de groepsgrootte enigszins kan worden gereduceerd. De leraren aan zulke scholen dienen een extra beloning te krijgen;
5. Ook in het voortgezet onderwijs moeten scholen met veel leerlingen met taalachterstanden extra faciliteiten krijgen. Die moeten worden gebruikt om met verplicht te volgen extra lessen Nederlands de taalachterstand te compenseren.

De bestaande segregatie leidt tot verdere gettoïsering en groei van een etnische onderklasse. En daar zitten gevaarlijke aspecten aan. Wie zijn ogen daarvoor sluit, is ziende blind. Maar bovenal is die segregatie schandelijk onrechtvaardig voor de tienduizenden talentvolle leerlingen van allochtone afkomst die met een nooit goed te compenseren achterstand gedwongen beneden hun mogelijkheden blijven. Dat de instroom van zoveel leerlingen met een grote achterstand ook de kwaliteit van - vooral - het vmbo, maar ook van havo en vwo aantast, is evident.

Wie ooit streefde naar de verheffing van de arbeidersklasse, mag dat verleden niet vergeten. Wat zou het goed en moedig van de PvdA zijn om het nu eens niet te laten bij alleen het uitspreken van ernstige bezorgdheid, maar ook om samen met alle niet-confessionele partijen tot actie over te gaan en aan dit onrecht een eind te maken. Laat ze zich bevrijden uit het dwangbuis van de huidige coalitie.

Greetje van den Bergh, Wouter Bos, Mariëtte Hamer e.a. in de PvdA moeten zich weer laten inspireren door de woorden van hun grootste voorganger: 'Een diep en waarachtig gevoel van opstandige verontwaardiging over de schandelijkheid van de bestaande maatschappij'.⁴⁾ Helaas zal het wel weer bij lip-pendienst blijven.

En wie 'Beter Onderwijs in Nederland' wil, zal toch ook niet voorbij kunnen gaan aan het bestaande onrecht, nu nog inherent aan ons systeem. Temeer omdat de instroom in het voortgezet onderwijs van leerlingen met een ernstige taalachterstand onherroepelijk de inhoudelijke kwaliteit aantast. ■

- 1) *Socialisme en Democratie (S&D)*, Tijdschrift van de Wiardi Beckman Stichting (WBS)
- 2) Dr. J. Weima: De psychologie van het anti-papisme, Hilversum / Antwerpen 1963
- 3) Dr. Menachem Eljakim Bolle: De opheffing van de autonomie der kehilloth, Dissertatie 1960, UVA
- 4) Karl Marx: Inleiding tot 'Het Kapitaal'

Eerstegraadslerarenopleidingen ter discussie

Het onderwijs is zo goed als de leraar voor de klas (Koningin Beatrix in de troonrede 2008)

Tot voor kort dachten universiteiten dat het lerarentekort hun probleem niet was, aldus Wiljan van den Akker, decaan van de faculteit der geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. We hadden altijd van die gemakkelijke antwoorden. zoals: "leraren moeten gewoon beter worden betaald" of: "de maatschappelijke status is gedaald". Op die manier kieperden we het probleem heel gemakkelijk over de schutting. (1) In Utrecht gaat men met ingang van het universitaire jaar 2008 de opzet van de lerarenopleidingen opnieuw bekijken. Dit doe ik ook in deze bijdrage in de hoop een discussie over eerstegraadslerarenopleidingen te stimuleren.

Door: D. Woudbuysen

Het is in het belang van universiteiten zelf dat zij zorgdragen voor het aanbod van goedgeschoolde leerkrachten om daarvan later de vruchten plukken door aan de poorten van de universiteiten en scholen voor hoger beroepsonderwijs goed opgeleide eerstejaars te mogen begroeten.

Dit laat natuurlijk onverlet dat de opheffing van de achtergebleven salariering en de omvangrijke werkdruk waarop de commissie Rinnooy Kann zo nadrukkelijk heeft gewezen ook van eminent belang zijn voor het voorkomen van een structureel tekort aan eerstegraadsdocenten.

De vraag die ik aan de orde stel in dit artikel is hoe de bestaande eerstegraadslerarenopleidingen zo geherstructureerd kunnen worden, dat zij borg kunnen staan voor de kwaliteit van de opleiding en voor de vakbekwaamheden van leraren. We mogen dan hopen dat de belangstelling voor het beroep van leraar zo gestimuleerd zal worden dat een groot tekort aan eerstegraadsdocenten in de toekomst zal worden voorkomen en wellicht zelfs geheel zal worden vermeden.

Thorbecke

Niemand minder dan de oud-hoogleraar Thorbecke zag het belang voor de samenleving in van goed onderwijs, in het bijzonder van het universitaire onderwijs. Hoe hij zich de regeling van

het onderwijs in verband met de sociale schakeringen in zijn tijd voorstelde, schetste hij tijdens het kamerdebat in een figuratieve voorstelling. Hij tekende drie kringen. "De eerste een grote alomvattende kring voor het lager onderwijs, een tweede kring voor wat wij nu het vervolgonderwijs noemen ende derde, kleinste, zeer kleine kring, die van wat men, met een niet juist woord, hoger onderwijs noemt, onmiddellijk slechts aan een gering aantal dienstbaar, doch waarvan weldadige stralen naar de beide andere kringen uitgaan".⁽²⁾ Ook in onze tijd is het uitstralend karakter van het universitaire onderwijs actueel en is ook van toepassing op eerstegraadsleraren.

Het is geen toeval dat Thorbecke het gymnasium, dat toen de enige school was die opleidde voor universitaire studies, in de hoger onderwijs wet regelde. Daardoor bracht hij de samenhang van het pre-universitair en universitair onderwijs op een duidelijke wijze tot uiting. Het zou geen kwaad kunnen als universiteiten in dit opzicht Thorbecke opnieuw zouden beleven.

Helaas zijn de woorden van Thorbecke voor een aantal hedendaagse universitaire lerarenopleidingen aan dovemansoren gesproken. Sommige universiteiten hebben de lerarenopleiding geheel of gedeeltelijk afgestoten door delegatie van de opleidingen aan een andere universiteit (Rotterdam) of door samenwerking met een hogeschool (Amsterdam). Dit soort delegaties, die zich niet

beperken tot bovenvermelde universiteiten, hebben onvermijdelijk tot gevolg dat toekomstige leraren opgeleid worden door docenten die niet benoemd zijn in de faculteit van de betrokken studenten. Zij hebben geen wezenlijke vakinhoudelijke verbindingen met de vakken, waarvoor deze studenten bevoegd willen worden. Dit is wel het geval in de hieronder voorgestelde tweejarige structuur, waarin de academische opleidingen van docenten voor de onderdelen vakdidactiek en vakinkleuring aan de faculteiten zelf worden toevertrouwd en waarin het tweede jaar een ingroei-jaar in de scholen zelf is.⁽³⁾

MA-fase

De MA-fase is de fase van de overwegend theoretische voorbereiding op het beroep van leraar. Het is een keuzevak in de deze fase met de volgende onderdelen:

- a. Algemene onderwijskunde voor circa 20 % van de beschikbare tijd.
- b. Vakdidactiek circa 60 % van de tijd,
- c. Vakinkleuring 20 van de tijd. Elk onderdeel dient afgesloten te worden met een tentamen.

Hoorcolleges en literatuurstudie staan bij onderdeel a. centraal in tegenstelling tot de onderdelen vakdidactiek en vakinkleuring waar royaal ruimte moet zijn voor practica in universiteiten en scholen. Literatuurstudie mag bij de drie onderdelen niet ontbreken. De onderdelen vakdidactiek en de vakinkleuring dienen verzorgd te worden door de faculteiten zelf. De algemene onderwijskunde kan bij een andere faculteit zijn ondergebracht.

In de nu volgende toelichting geef ik mijn visie op een aantal zwaartepunten van de bovenvermelde onderdelen. Bij de algemene onderwijskunde vragen de volgende onderwerpen vooral de

vervolg op pagina 8

vervolg van pagina 7

aandacht: geschiedenis en huidige inrichting van ons onderwijs, financiering van scholen in het verleden en nu, attitudevorming, onderwijspsychologie algemeen en puberteit- en adolescentieproblematiek in het bijzonder, vakbonden van leraren en vakorganisaties van docenten.

Onderwerpen van de vakdidactiek die in aanmerking dienen te komen zijn kennis van en hantering van werkvormen en de bijbehorende reikwijdte van docenten, kennis en hantering van didactische hulpmiddelen van klassiek schoolbord tot en met de computer, het schrijven en geven van enige proeflessen aan medestudenten, evalueren van prestaties van leerlingen, gerichte waarnemingsbezoeken aan scholen.

De vakinkleuring betreft in het bijzonder de bestudering van eindexamen programma's en bijbehorende opgaven, inrichtingen van het schoolexamen en een studie van een aantal leergangen van schoolboeken vwo en havo.

Bijvakkers

Een bijzondere categorie studenten vormen bijvakkers, studenten die naast hun hoofdstudie bij een andere faculteit een tweede onderwijsbevoegdheid willen verwerven. Voorbeeld: een student geschiedenis, die de onderwijsbevoegdheid voor economische wetenschappen en recht wil behalen. De moederfaculteit van het bijvak, in dit geval een faculteit der economische wetenschappen, dient uitsluitend deze bevoegdheid te kunnen verlenen. Deze faculteit moet dan vanzelfsprekend ook toezien op het vakinhoudelijk niveau met bijbehorende vakdidactische scholing.

Post MA-fase

Zijn studenten geslaagd voor het MA-gedeelte van de opleiding dat mogen zij zich leraren in opleiding (i.o.) noemen. In de post MA-fase dienen zij een ingroei-jaar gedurende één schooljaar te doorlopen.

Voor de bepaling van de studielast van deze fase dient men te bedenken dat leraren in opleiding in hun eerste jaar

met diverse aspecten van het leraarsvak in aanraking komen, die dan veel tijd van ze eisen in tegenstelling tot volgende jaren.

In de eerste plaats dienen zij zich te verdiepen in het beleid van de school en de daaruit volgende inrichting van het onderwijs. Zij dienen deze te respecteren. Is er bijvoorbeeld een levensbeschouwelijke visie op het onderwijs? Hanteert de school een bepaalde onderwijsmethode, Daltononderwijs wellicht? Zijn er repetitieweken? Deze en andere zaken zijn van groot belang voor het goed doorlopen van het ingroei-jaar.

Maar er zijn meer zaken, waar aanvangende docenten mee te maken krijgen. Als voorbeeld noem ik in de eerste plaats de kennismaking met de leerlingen. Zij kennen er geen een en krijgen bij het begin van het schooljaar al gauw te maken met honderd of meer namen en voornamen. Het is zaak dat zij deze zo spoedig mogelijk uit hun hoofd leren. Vervolgens moeten zij hun docentenagenda doelmatig leren inrichten en zich de regels eigen maken die de school hanteert voor het houden van repetities en schoolexamens. Natuurlijk moeten zij ook grondig kennis nemen van andere schoolregels en de tijd hebben om kennis te maken met collega's, in de eerste plaats met vakcollega's.

In hun ingroei-jaar zullen zij relatief veel tijd moeten besteden aan de voorbereiding van hun lessen. Zij moeten veel aandacht schenken aan de structuur daarvan en aan de presentatie, bijvoorbeeld via een bordschikking of met audiovisuele middelen. Ook zullen zij zich de hantering van diverse werkvormen eigen moeten maken, En natuurlijk moeten zij ook leren de orde in klassen te handhaven.

Contract

De nieuwe lerarenopleiding van de universiteit van Leuven kent al een paar jaar een stage. Van het model van het stagecontract dat wordt gesloten tussen de universiteit, de betrokken school en de student in opleiding, heb ik een dankbaar gebruik gemaakt om – 'vertaald' naar onze verhoudingen - een

aantal punten te vermelden, die in een Nederlands contract voor een ingroei-jaar ten minste zouden moeten worden opgenomen.⁽⁴⁾

Het contract dient met name de volgende onderdelen te bevatten: het aantal te observeren lessen, een lessencyclus van bijv. vijftig à zestig lessen, overige schoolactiviteiten, zoals bijwonen van lerarenvergaderingen, oudercontacten en excursies, de honorering voor de leraren in opleiding, de begeleiders, verplichtingen van de deelnemers, de betrokken universiteit en de meewerkende scholen, verslag van het verloop van het ingroei-jaar aan de hand van een activiteitenplan (bijlage bij de overeenkomst), registratie van de activiteiten door de school en de betrokken universiteit. De eindverantwoordelijkheid voor de beoordeling van het ingroei-jaar ligt bij de betrokken universiteit na overleg met de school. Slagen studenten voor het ingroei-jaar dan mogen zij zich volledig bevoegd eerstegraadsdocent noemen. Zij kunnen dan tevens op een verantwoorde wijze beslissen of zij leraar willen worden of niet.

Om de aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding te vergroten, zou het een goede zaak zijn als de deelnemers in aanmerking komen voor een beloning die spoort met het salaris van een beginnend volledig bevoegd eerstegraadsdocent.

Education permanente: nascholing

Nascholing in het kader van de education permanente dient een essentieel bestanddeel te worden van de lerarenopleiding. Daar zijn goede gronden voor!

De vakinhoudelijke kant van het docentschap heeft twee aspecten: de vakinhoudelijke kennis van de docent zelf en de leerstof van de scholen. Om goed les te kunnen geven, moet een docent over een degelijke vakinhoudelijke kennis beschikken. (MA-aspect). Vakinhoudelijk kan echter ook duiden op de basiskennis van zijn vak, dus op de leerstof voor het voorbereidend wetenschappelijk en het hoger algemeen voortgezet onderwijs (v/h-aspect). De bijscholing

dient aan beide aspecten een centrale plaats in te nemen. Voor de universitaire docenten moeten de ontwikkeling van curricula en de vakdidactiek belangrijke onderzoekthema's zijn. Voor de docenten in het veld dient met name de vakdidactiek een belangrijk bron voor bijdragen aan nascholingscursussen te worden.

Noch het MA-aspect, noch het v/h-aspect zijn statisch van karakter. Voor het MA-aspect behoeft dit geen betoog. Doch ook de leerstof is niet statisch. Afgezien van kleine veranderingen in het programma van het centrale eindexamen en in de schoolprogramma's, vinden in het vwo/havo, waartoe wij ons hier beperken, periodiek ingrijpende wijzigingen plaats. Het kenmerk van zulke wijzigingen is dat universitaire leerstof van 15 à 25 jaar geleden uitkristalliseert in het vwo/havo, vanzelfsprekend aangepast aan de leeftijd van de leerlingen. Juist hierom is het zo noodzakelijk dat docenten up to date blijven met de stand van hun wetenschap. Doch ook de kennis hantering van onderwijs/leerprocessen, in het bijzonder voor de vakdidactiek, is steeds in ontwikkeling.

Daarom zijn periodieke bijscholingscursussen niet alleen gewenst, maar noodzakelijk voor het goed blijven functioneren van docenten en om de vakkennis en de functionering van onderwijsleerprocessen bij de tijd te houden. De duurzame bindingen met faculteiten, die bijv. kunnen leiden tot het schrijven van artikelen en proefschriften, komt de aantrekkelijkheid van het vak en de status van docenten ten goede.

Organisatie van de nascholing

Er zijn diverse opties voor de organisatie van nascholingsactiviteiten. Rekening houdende met de vakantiespreidingen via regio's in ons land zouden jaarlijks een week voor de aanvang van het nieuwe schooljaar bijscholingsbijeenkomsten van enige dagen kunnen worden georganiseerd voor de schoolvakken van het vwo/havo en in aanmerking komende vakken van het hoger beroepsonderwijs. De organisatie daarvan kan in handen liggen van de

universiteit(en) in een regio. Het programma dient verzorgd te worden door universitaire docenten en leraren. Het buitenland mag daarbij niet worden vergeten.

Een tweede optie is de oprichting door de gezamenlijke universiteiten van één nascholingsinstituut dat belast wordt met de organisatie van de nascholing van eerstegraadsdocenten in ons land. Een derde optie is de oprichting van een (internet)televisiezender, die de bijscholing via televisieprogramma's verzorgt. Deze zender kan mede de bijscholingsactiviteiten verzorgen voor tweedegraadsleraren en leraren van het basisonderwijs. Deze en eventuele andere opties kunnen gecombineerd worden georganiseerd.

Twee paden

In dit discussiestuk staat een voorstel voor herstructurering van de lerarenopleidingen eerstegraad van MA-studenten centraal. De mogelijkheden voor tweedegraadsstudenten om zich via universiteiten een eerstegraadsbevoegdheid te verwerven dienen vanzelfsprekend in tact te blijven.

Noten

- 1) Volkskrant 24 juli 2008.
- 2) Geciteerd in Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963, A. Bartels, J.B. Wolters 1963, blz. 11, ontleend aan de Handelingen der Staten Generaal 1862-1863, blz. 570).
- 3) In haar column Het lijden op de lerarenopleiding in NRC/Handelsblad van 21 juni 2008 beschrijft hoogleraar Marita Mathijssen de wantoestanden bij de opleidingen voor leraren Nederlands op de Universiteit van Amsterdam. Het artikel kan ook op het internet gelezen worden: beteronderwijsnederland.net/node/4561. Wie Bon lerarenopleiding bij Google intypt vindt tientallen treffers met verwante kritiek op de diverse lerarenopleidingen voor de eerste graad in ons land.
- 4) Voor degenen, die het Leuvense contract willen bestuderen volgt hier de website: <http://www.kuleuven.be/alo/SLO%202007/stageovereenkomst%20specifieke%20lerarenopleiding%200708.pdf>.

Reorganisatie problematiek

Het terugbrengen van de eerstegraadslerarenopleidingen naar de faculteiten houdt in dat Instituten en verwante instellingen zullen moeten worden gereorganiseerd of opgeheven. Een aantal faculteiten zal zich moeten inspannen om gekwalificeerde vakdidactici aan te stellen. Een beroep op docenten uit het veld lijkt hier op zijn plaats. Een kritische blik op de wijze waarop onderwijsbevoegdheden eerstegraad met name voor bijvakkers, kunnen worden verworven is ook noodzakelijk om de kwaliteit van de opleidingen te verzekeren. Deze reorganisatie is noodzakelijk om een blijvend structureel tekort aan goed opgeleide eerstegraadsdocenten te voorkomen en zal bevorderd worden als hij begeleid wordt door een passende wetgeving met doeltreffende steun van de gezamenlijke universiteits- en faculteitsbesturen die zich vooral, zoals Thorbecke, bewust dienen te zijn van de samenhang van het vwo en het universitaire onderwijs. In de brugklas zitten hun collega's van de toekomst!

D. Woudhuysen is oud-rector van een scholengemeenschap vwo-havo en oud-docent universitaire lerarenopleiding economie. ■

Bevoegd, bekwaam, benoembaar, geschikt en competent

De woorden worden nogal eens door elkaar gebruikt en in de omgangstaal is er maar weinig verschil in betekenis. In het onderwijs echter hebben de begrippen een geheel eigen betekenis gekregen. Maar het blijft verwarrend, het verschil tussen bekwaam en competent, tussen bevoegd en geschikt. Daarom onderzoeken we de bron: de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) en het bijbehorende Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.

Door: Hans Fischer

De Wet BIO van 30 juni 2004 regelt in hoofdzaak dat bij Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB) bekwaamheidseisen worden vastgesteld voor onderwijsgevend in de sectoren primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve), en dat binnen diezelfde sectoren bekwaamheidseisen kunnen worden vastgesteld voor bepaalde onderwijsgerelateerde werkzaamheden van ander personeel. Dit betekende een aanpassing van de oude benoemings- en bekwaamheidartikelen door daarin voor de bekwaamheid van leraren niet meer te verwijzen naar bewijzen van bekwaamheid, maar naar de bij AMvB vast te stellen bekwaamheidseisen. Voorts regelt de wet dat scholen beleid ontwikkelen omtrent het onderhouden van de bekwaamheid van hun personeel en worden de voorschriften van de Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs opgenomen in de desbetreffende sectorwetten. De wet leunt voor het overige op het zelfregulerend vermogen van onderwijsinstellingen. Zij worden geacht de bekwaamheid van hun personeel zelf te onderhouden.

De wet BIO is het voorlopig sluitstuk van een ontwikkeling die werd ingezet met het advies 'Een beroep met perspectief' (1993) van de commissie Toekomst leraarschap (Commissie Van Es). De commissie adviseerde over de beroepsvereisten voor de leraar in het po, vo en bve. De commissie Van Es concentreerde zich op het punt van beroepsvereisten vooral op de verantwoordelijkheden van de school. In de reactie ('Vitaal leraarschap', maart 1993) onderschreef het toenmalige kabinet, in hoofdlijnen de adviezen van de commissie Van Es. Scho-

len moeten arbeidsorganisaties worden met een eigen onderwijskundig beleid en personeelsbeleid, zo werd in de reactie gesteld. De regering kondigde aan haar verantwoordelijkheid voor bekwaam leraren te willen vormgeven in een nieuwe kwalificatiestructuur van pedagogisch-didactische bekwaamheidseisen. Men kan leraar worden door het volgen van een lerarenopleiding of via andere wegen, maar in alle gevallen zal de leraar moeten voldoen aan de nieuwe wettelijke bekwaamheidseisen.

Wie anno 2008 na een aantal jaren ervaring in het bedrijfsleven overweegt als zij-instromer zijn carrière te vervolgen in het onderwijs, krijgt dus te maken met de wettelijke bekwaamheidseisen voor leraren en docenten. De potentiële zij-instromer bewaart natuurlijk goede herinneringen aan zijn schooltijd en is waarschijnlijk afgestudeerd in een echt schoolvak. De aspirant-leraar die denkt een opfriscursus te krijgen van de toch wel enigszins weggezakte vak kennis, komt bedrogen uit. Want wat vraagt de wet van de kandidaat? Bekwaamheid tot het geven van onderwijs betekent competent zijn in het samenwerken met collega's en met de omgeving, organisatorisch en interpersoonlijk competent zijn, competent zijn in reflectie en ontwikkeling, pedagogisch competent zijn en – toch wel – vakinhoudelijke en didactische competenties zijn ook nodig.

Over het verschil tussen bekwaam en competent zegt Leraarweb, de webstek van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, het volgende. "Leraren horen bekwaam en competent te zijn. Die begrippen worden echter nogal eens door elkaar gebruikt. De term bekwaamheid geeft aan dat de leraar in staat is datgene uit te voeren wat van hem verwacht mag worden. Bekwaamheid omvat een geïntegreerd geheel van kennis, inzicht, vaardigheden, motivatie, persoonlijke eigenschappen en gedragsrepertoire. Dat geheel stelt iemand in staat op een correcte manier te handelen in een bepaalde situatie. Om dit complexe, geïntegreerde geheel te kunnen hanteren, onderscheiden we daar elementen in. Dat gebeurt langs verschillende lijnen. Om te beginnen worden in het werk van de leraar deelaspecten onderscheiden en vervolgens wordt de bekwaamheid voor deze deelaspecten aangegeven. Die bekwaamheid voor deelaspecten noemen we 'competentie'. In deze benadering is leraarsbekwaamheid dus opgebouwd uit verschillende competenties. Bovendien worden in een specifieke bekwaamheid of competentie verschillende elementen onderscheiden. Dat zijn de elementen 'kennis', 'vaardigheden' en 'houding'." Einde citaat. Dus, kort gezegd – en als we het allemaal goed begrijpen – de algehele bekwaamheid van een leraar is een matrix van elementen en competenties.

Het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel van 23 augustus 2005, somt op over welke competenties een bekwaam docent dient te beschikken. Artikel 2.1 van het besluit regelt dat de bekwaamheid tot het geven van onderwijs zeven competenties omvat:

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;

- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

Het besluit geeft vervolgens een uitputtende opsomming per sector (po, vo, vho en bve) van de competenties, uitgewerkt in de elementen kennis, vaardigheden en houding. Om een indruk te geven lichten we er een aantal uit.

- De leraar onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen. (Interpersoonlijke competentie leraar po).
- De leraar onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om op eigentijdse, professionele en planmatige wijze een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist. (Vakinhoudelijke en didactische competentie leraar po).
- De leraar is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent in het bijzonder de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten. (Interpersoonlijke competentie leraar vo en docent bve).
- De leraar heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen. (Pedagogische competentie leraar vo en docent bve)
- De leraar deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt; hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school; hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie, (Competentie leraar vo en docent bve in het samenwerken met collega's).
- De leraar is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van de pedagogiek en de didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs; hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren. (Competentie leraar vo en docent bve in reflectie en ontwikkeling).
- De leraar is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën en met verschillende onderwijsarrangementen voor het voorbereidend hoger onderwijs en weet hoe hij die in praktijk kan brengen; hij is bekend met onderwijsarrangementen voor zelfstandig leren, teamleren en onderzoeken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (Vakinhoudelijke en didactische competentie leraar vho).
- De leraar is bekend met de leefwereld van ouders of ver-

zorgers en weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en laten als leraar; hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan. (Competentie leraar vho in het samenwerken met de omgeving)

En zo gaat het besluit voort, 50 pagina's regelgeving over de bekwaamheid tot het geven van onderwijs.

Het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel is een merkwaardig geval. Meestal is de wetgever toch erg terughoudend bij het geven van gedetailleerde voorschriften aan beroepsbeoefenaren, zelfs bij beroepen met grote maatschappelijke risico's. Bij mijn weten is er geen wet die regelt dat piloten collegiale consultatie en intervisie geven en ontvangen, dat artsen hun professionele opvattingen en werkwijze verantwoorden aan patiënten en hun familie, of dat advocaten zich bewust moeten zijn van hun eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de andere partij. Ook in deze voorbeelden gaat het om sectoren en beroepen waarin de overheid zorgplichten heeft: veiligheid, gezondheid en recht. Als de wetgever deze zorgplichten zou invullen met concrete wettelijke eisen over de kennis, vaardigheden en houding van beroepsbeoefenaren, zou zij een verantwoordelijkheid op zich nemen die zij onmogelijk kan waarmaken. Na een vlieg-ramp kan de wetgever de hoofdschuldige blijken als zij een bepaalde competentie voor piloten en verkeersleiders over het hoofd had gezien. Hetzelfde probleem bij medische of juridische fouten. Om deze reden treedt de wetgever liever niet in de professionele details van het werk, maar bevordert in plaats daarvan een sterke beroepsgroep die de beroepsbekwaamheid zelf reguleert. Op die manier wordt invulling gegeven aan de zorgplicht van de overheid in sectoren van groot maatschappelijk belang. Maar niet in het onderwijs.

Wat direct opvalt is dat in het besluit nauwelijks aandacht is voor de inhoud van het onderwijs. Onderwijs gaat toch ergens over, en men zou verwachten dat het besluit zich in de eerste plaats uitsprekt over de inhoudelijk competenties van het leraarsvak. Maar het is uitgerekend de inhoudelijkheid van het vak, die de wetgever weer wél overlaat aan de beroepsgroep. Sinds de Commissie Dijsselbloem weten we weer dat de onderwijs-zorgplicht van de overheid allereerst betrekking heeft op de wat-vraag: wát er geleerd moet worden. Maar de wettelijke competenties lijken toch vooral over de hoe-vraag te gaan. Leraren brengen de werkdag door met collega's, leerlingen en de ouders van de leerlingen, en het besluit bemoeit zich met de communicatie door de leraar, met zijn gedrag en houding. Het besluit is een uitputtende opsomming van gemeenplaatsen en banaliteiten; het de grootste gemene deler van het leraarsvak in het po, vo, vho en de bve.

Tijdens de parlementaire behandeling van de Wet BIO klonk nauwelijks kritiek. Alleen SP-fractie in de Tweede Kamer was niet enthousiast: "De komst van nieuwe, gecompliceerde re-

vervolg op pagina 12

vervolg van pagina 11

gels omtrent de beroepen in het onderwijs brengt het risico met zich mee dat de wet door het onderwijspersoneel louter voor kennisgeving wordt aangenomen” [Kamerstukken II 2001–2002, 28 088, nr. 4]. Voor kennisgeving aannemen – daar komt het nu inderdaad op neer. De leraar in opleiding dient een competentie-portfolio aan te leggen. Met de ‘bewijsstukken’ die hij in de portfolio schuift, verklaart de kandidaat zelf dat hij alle gevraagde competenties in huis heeft. En daarmee is de kous af. Het wettelijk systeem van bekwaamheidseisen stelt in de praktijk weinig voor. Aan de andere kant, het maken van een portfolio is zo’n kleine moeite... waar maken we ons eigenlijk zo druk over?

Het probleem met de Wet BIO is dat het het leraarsvak in een hoek drukt waar het niet thuis hoort: de hoek van de jeugdzorg. In het welzijnsjargon van een voorbij decennium spreekt het besluit over het leraarsvak (groepsdynamica, zingeving, interview), en daarin marginaliseert het de raison d’être van de leraar: het doorgeven van kennis aan de nieuwe generatie. De Wet BIO en en bijbehorende besluit is niet slechts een dode letter: nutteloos maar verder onschadelijk, voor kennisgeving aangenomen. De Wet BIO staat een bekwame, zelfbewuste en zelfsturende beroepsgroep van leraren in de weg. Deze wet zou wel eens een hinderpaal kunnen zijn bij de aanpak van het tekort aan goede leraren en docenten (inzet: Ferry de

Haan over zij-instromers).

De Wet BIO, artikel XIX, bepaalt dat de minister binnen vijf jaar na de inwerkingtreding van de wet aan de Tweede Kamer een verslag zendt over de doeltreffendheid en de effecten die de door de Wet BIO gewijzigde wetten in de praktijk hebben. De evaluatie van de bekwaamheidseisen zou in ieder geval betrekking zou moeten hebben op de gedetailleerde maar tegelijk erg algemene competenties, op het niveau-effect van deze competenties op de lerarenopleiding, en op het draagvlak bij de beroepsgroep. Hopelijk zal de minister daarbij ook ingaan op de effecten van het verdwijnen van de eerste- en tweede-graadsbevoegdheden, en op het wegvallen van de toezichtsrol van de universiteiten op de lerarenopleidingen. Tenslotte. De grondwet belast de overheid met een zorgplicht op het gebied van onderwijs. Als de wetgever bekwaamheidseisen wil formuleren voor het leraarsvak, zou het parlement, als mede-wetgever, direct betrokken moeten zijn bij het vaststellen van deze bekwaamheidseisen. Daarom dienen de AMvB’s waarin deze bekwaamheidseisen worden uitgewerkt, eerst bij het parlement worden ‘voorgehangen’. En misschien wil de Kamer, als mede-wetgever in het post-Dijsselbloemtijdperk, de gedachten eens laten gaan over over alternatieven voor de wettelijke lerarencompetenties. Geschikte voorbeelden zijn te vinden bij de regulering van andere beroepsgroepen. Hoe dan ook, volgend jaar belooft een interessant jaar te worden. ■

Zij-instromers in het onderwijs zijn eigenlijk niet goed wijs

Zij-instromers zijn gek. Niet zozeer omdat ze voor een baan kiezen waar ze gemiddeld 20 procent minder verdienen dan eerst, maar wel omdat ze er een tijdrovende opleiding voor moeten volgen

Door: Ferry Haan (overgenomen uit: De Volkskrant, 23 augustus 2008)

Er dreigt een gigantisch lerarentekort. Zij-instromers zullen deel van de oplossing moeten zijn. Mensen met werkervaring elders moeten het onderwijs in. Toch zijn op dit moment de meeste zij-instromers stapelgek wanneer ze het avontuur aangaan. Ik kan het weten, want ik ben net begonnen als aankomend docent economie op een middelbare school.

De zij-instromers zijn niet zozeer gek omdat ze voor een baan kiezen waar ze gemiddeld 20 procent minder zullen verdienen dan dat ze eerder deden. In mijn geval lever ik een paar honderd euro bruto per maand in, terwijl ik per week een dag méér ga werken. Het maximumsalaris van een reguliere docent is circa 3.500 euro bruto.

Een overstap druist tegen alle economische logica in, maar toch doel ik met gekte niet op het salarisniveau. Dat zal de

komende jaren wel stijgen. Het politieke tij is er naar. De gekte zit hem vooral in de route die zij-instromers moeten bewandelen voordat ze bevoegd docent zijn. Om de bovenbouw van havo en vwo les te mogen geven, moet een zij-instromer bovenop een academische opleiding nog een aparte opleiding volgen.

Toelatingsdrempel

Deze opleiding is niet mis en vormt een formidabele toetredingsdrempel. De lerarenopleiding vormt zo op zich een verklaring voor het lerarentekort. De universiteiten die de opleidingen aanbieden waarschuwen dat zelfs de deeltijdstudent 30 tot 40 uur in de week zoet is met deze opleiding. Het lesgeven komt daarbovenop. Naast deze opleiding zou een aankomend docent niet meer dan 13 à 14 uur in de week moeten lesgeven. Anders is het ‘niet meer leuk’, zo waarschuwde een docent op de opleidingsschool

van de Universiteit van Amsterdam. Hij heeft veel zij-instromers gefrustreerd zien afhaken bij langere werkweken. Het inkomen voor een leraar bij zo’n korte werkweek schommelt rond de tweeduizend euro per maand. Bruto, welteverstaan.

Voor hoeveel werknemers is dit een aantrekkelijk salaris? Welke academicus is bereid tegen zo’n laag salaris in te stappen? Ik niet. Daarom negeer ik het advies van de opleidingsscholen en kies ik puur om financiële redenen voor een voltijds betrekking. In het onderwijs geldt 25 lesuur als een voltijds baan. Buiten deze uren worden de lessen voorbereid, wordt werk nagekeken en zijn er de vergaderingen.

Masochistisch

De school waar ik ga werken, komt mij tegemoet en geeft wekelijks 5 uur studieverlof. Ik zal als gevolg elke week 20 uur voor de klas staan. ‘Ik raad je dit ten zeerste af’, was toch het commentaar vanuit een opleidende universiteit.

Ik wil er niet aan denken hoe mijn werkweek er dit jaar uit zal zien. De veel bejubelde lange onderwijsvakanties zullen hard nodig zijn om mijn studieachterstand in te lopen. Mijn overstap naar het onderwijs heeft, kortom, een hoog masochistisch gehalte.

Hoeveel mensen doen dit zichzelf aan? In de komende zeven jaar gaat 75 procent van de huidige leerkrachten met pensioen. In het voortgezet onderwijs alleen moeten 47 duizend nieuwe docenten worden gevonden, zo waarschuwde de commissie-Rinnooy Kan vorig jaar. Er zullen er geen 47 duizend te vinden zijn.

Dus is er geen begin van een oplossing voor het lerarentekort. Om dit probleem aan te pakken zijn er twee oplossingsrichtingen: ofwel wordt het inkomen van de docent gesponsord tijdens zijn opleiding, ofwel de opleiding moet anders, minder tijdrovend.

Sponsoring

Om met de financiële kant te beginnen: er lopen veelbelovende pilots bij de rijksoverheid. Ambtenaren die een overstap overwegen, komen in aanmerking voor een regeling waarbij ze vijf jaar hun oude salaris behouden. Voor hen is de lerarenopleiding een neembare horde en resteert alleen de frustratie over de inkomensval die daarna volgt.

Andere kandidaten zijn overtollige medewerkers elders die met een regeling vertrekken bij hun werkgever. Oud-medewerkers van ABN Amro zullen de opleidingsperiode ook wel doorkomen.

Scholen zouden financieel kunnen bijspringen. Dat doen er al een aantal. Mijn school betaalt mijn collegegeld en geeft studieverlof. Niet alle scholen zitten echter ruim genoeg in de middelen. Bovendien is geld steken in een zij-

instromer ook riskant. Het kan misgaan. Sterker, het gaat vaak mis. Voor een school is het veiliger een ervaren leerkracht elders weg te kopen. Een praktijk die steeds normaler wordt in het onderwijs.

Opleiding veranderen

Voordat er meteen om geld moet worden gezeurd, is het ook mogelijk om eens goed naar de opleidingen te kijken. Het onderwijs heeft zelf de eisen vastgesteld waaraan aankomende docenten zouden moeten voldoen. Economisch zou je kunnen redeneren dat ‘insiders’ hebben vastgesteld wat de ‘outsiders’ moeten presteren om binnen te mogen komen. Een logisch gevolg is dat één van de zeven wettelijk vereiste competenties van een aankomend leraar is dat hij een ‘collega’ wordt en een ‘teamlid’. Dat zij-instromers per definitie al een tijdje een collega zijn in een ander beroep, doet er niet toe. In de opleiding aan de Vrije Universiteit die ik ga volgen, staat twee keer zes weken zelfstudie voor deze ‘belangrijke’ competenties. Dit heeft het onderwijs zelf verzonnen.

De andere competenties zijn op het eerste gezicht zinniger. Natuurlijk moet een docent veel weten over pedagogiek. Natuurlijk moet hij leren hoe lessen te ontwerpen en uit te voeren. Toch is het vreemd dat terwijl deze lessen worden geleerd, de docent al voor de klas staat. Ik geef al les. Op de school waar ik werk, merken collega’s cynisch op dat ‘bevoegd iets anders is dan bekwaam wat betreft lesgeven’. Er zijn bevoegde docenten die niet bekwaam zijn, maar ook bekwame docenten die niet bevoegd zijn. Begrijp me niet verkeerd, ik heb geen idee of ik bekwaam ben. Deze lessen lijken me nuttig om te leren. Vertel me welk boek ik moet lezen en ik stort me er meteen op. Een workshop van een paar dagen, prima.

De luxe van een opleiding van minstens anderhalf jaar drukt echter wel heel zwaar op de beginnende docent die probeert te overleven in de verschillende klaslokalen van zijn nieuwe werkomgeving.

Verlichten van het opleidingsprogramma voor zij-instromers ligt voor de hand. Dat hoeft niet te betekenen dat de kwaliteit ook daalt. Nieuwe docenten zouden ook beter getest kunnen worden, zoals in het bedrijfsleven gebeurt. Dan is vast te stellen of alle competenties in beginsel aanwezig zijn. Dat is ook al wat.

Opleidingen op maat

Universiteiten erkennen het probleem wel. Ze hebben tijdrovende procedures opgetuigd om opleidingen ‘op maat’ te bieden. Voor het invullen van een formulier om aan te tonen dat ik heus wel wat heb geleerd in mijn vorige banen staat tussen de 30 en 40 uur. Binnenkort verschijn ik voor een commissie die het oordeel over de zwaarte van mijn opleiding gaat vellen.

vervolg op pagina 14

vervolg van pagina 13

De zeven competenties zijn natuurlijk bedacht om de kwaliteit van het docentenkorps te garanderen. Maar ze lijken precies de omgekeerde werking te hebben. De commissie-Rinnooy Kan stelt vast dat er steeds meer docenten onbevoegd voor de klas staan. Citaat uit het rapport:

‘Een aanzienlijk aantal lessen wordt nu al door onbevoegde leraren gegeven en dit aantal neemt alleen maar toe. Dat vergroot het kwalitatieve probleem. Onderzoek laat zien dat de kwaliteit van leraren in belangrijke mate de prestaties van leerlingen bepaalt. En kwaliteit leveren in het onderwijs anno 2007 vergt toch al heel veel van leraren: onderwijs geven is om allerlei redenen complexer dan ooit. Zo stijgt het gemiddeld opleidingsniveau van de bevolking en is de leraar met zijn hoge opleiding minder exclusief dan vroeger. Tegelijkertijd zijn er signalen dat het aantal eerstegraads bevoegde leraren op korte termijn zal afnemen door de grote uitstroom van docenten.’

Niet meer, maar minder bevoegde leraren voor de klas lijkt

het gevolg van de hoge eisen die aan de opleiding van de docenten worden gesteld. Dat is niet gek, wanneer de opleiding voor zij-instromers zo zwaar is. Scholen mogen onbevoegde docenten een tijdje voor de klas zetten, mits de school toestemming krijgt van de Onderwijsinspectie. Onder druk wordt echter alles vloeibaar. Maar een vast contract mogen onbevoegde docenten niet krijgen.

Ronald Plasterk, de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, probeert met zijn miljard euro de lerarensalarissen op te krikken, maar hiermee lost hij het probleem van het lerarentekort niet op.

Na een open dag voor mensen die overwegen het onderwijs in te gaan, verzuchtte één van de docentenbegeleiders op mijn school: ‘Hoe gaan die mensen dat eigenlijk doen?’ Het uiteindelijke lerarensalaris is misschien niet eens zo heel slecht, maar op de weg daarnaar toe zit een enorme hobbel.

Wellicht bestaan er naast mij nog 46.999 gekken die het gat gaan vullen, maar heel waarschijnlijk is dat niet.

Competentiegericht leren holt exacte wetenschap uit

Vernieuwend en competentiegericht leren staat in Nederland ter discussie. Klachten van ouders, studenten en leraren, een parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs, de Onderwijsraad die openlijk twijfelt over de competentiegerichte aanpak in het mbo – de kranten staan er vol van. Zelfs in het bastion van de harde wetenschappen, de universiteit, dringt het competentiegerichte onderwijs nu binnen. Exacte opleidingen worden daardoor van binnenuit bedreigd.

Door: Paul Bezembinder

Harde universitaire opleidingen hantsluiten een wereld van wetkunde, materiaaleigenschappen en technische artefacten op een zo hoog niveau, dat afgestudeerden in staat zijn om zelfstandig aan de kenniseconomie en de infrastructuur van ons land bij te dragen. De universiteiten bewaken het niveau van hun opleidingen, door onder andere in onderwijs- en examenreglementen te specificeren wat studenten ten minste moeten leren. Die specificaties worden in de Europese onderwijsruimte ‘learning outcomes’ genoemd; zij leggen vast welke competenties (combinaties van kennis, vaardigheid en houding) afgestudeerden moeten bezitten

en staan garant voor kwaliteit.

Dat klinkt allemaal onschuldig en juchend genoeg, ware het niet dat achter al die competenties en ‘learning outcomes’ een heftige richtingenstrijd schuilgaat die de exacte opleidingen van binnenuit dreigt uit te vreten in een richting die haaks staat op hun wetenschappelijke karakter. Deze richtingenstrijd is het gevolg van een verschil van mening over de vraag wat ‘learning’ eigenlijk zou moeten betekenen. In die strijd worden ruwweg twee verschillende posities ingenomen.

Vanuit de eerste, technische positie bezien bestaat de wereld uit voorwerpen of kenobjecten die men kan aanwijzen,

benoemen en beschrijven. Kennis bestaat in die opvatting idealiter uit zo veel mogelijk objectieve en controleerbare uitspraken over die voorwerpen in de wereld. Deze vorm van expliciet beschrijvende kennis wordt met een klassiek Duits woord ‘erklaarend’ genoemd, en het is de vorm van kennis waar de meeste mensen aan denken als ze aan ‘wetenschap’ denken.

Vanuit de tweede positie wordt kennis eerst en vooral als persoonlijk en belichaamd gezien, waardoor deze het best opgedaan kan worden door direct zelf actief en situationeel met de wereld aan de gang te gaan. Deze vorm van impliciete ervaringskennis wordt ‘verstehend’ genoemd: je weet hoe iets werkt omdat je er op een doorleefde manier mee hebt kennism gemaakt. Het is een soort intuïtieve vertrouwdheid met de wereld die moeilijk te verwoorden, te kwantificeren of over te dragen is.

Beide vormen van kennis zijn uiteraard complementair aan elkaar. Er zijn

allerlei zaken in de wereld (stoelpoten, vuistslagen, echtscheidingen, verkeersinfarcten, lichtdeeltjes...) die men naar keuze op beide manieren kan proberen te leren kennen of begrijpen. Beide manieren hebben hun verdiensten.

De harde wetenschappen echter boeken alleen vooruitgang als zij zich concentreren op beschrijvende kennis, op een zo scherp en objectief mogelijke beschrijving van de wereld. Het helpt de geneeskunde bijvoorbeeld om ‘erklaarend’ te weten welke statistische patronen er in de ontwikkeling van bepaalde soorten kanker optreden, bijvoorbeeld omdat op grond daarvan levensverwachtingen kunnen worden voorspeld, terwijl een ‘verstehende’ kennis over de ervaring van kanker van binnenuit (hoe waardevol ook) de wetenschap over kanker niet verder helpt. En het helpt de halfgeleiderindustrie om kwantummechanica te kunnen gebruiken, ook al is er in of achter de wiskunde daarvan vooralsnog geen te verstaan werkelijkheid aangetroffen. De kracht van de exacte wetenschap is gelegen in haar streven naar persoonsafhankelijkheid en objectiviteit, zelfs als dat in de praktijk niet altijd lukt.

Het competentiebegrip nu is een halfslachtige poging beide vormen van kennen in één begrip samen te nemen. In de diverse examenreglementen en competentiekaders verschijnen dan competenties van het type samenwerken en communiceren, creativiteit, besluitvaardigheid, nieuwsgierigheid en dergelijke. Het is veelal volstrekt onduidelijk hoe deze competenties precies begrepen, uitgewerkt, onderwezen, geleerd en getoetst moeten worden, en daar worden terecht bezwaren tegen aangetekend – een belangrijk deel van de ‘Nieuwe Schoolstrijd’ betreft zelfs precies dit punt. Maar evengoed: zelfs al zou dit soort ongrijpbare competenties helder kunnen worden uitgewerkt, dan nog moeten we deze voor exacte wetenschappelijke opleidingen niet gebruiken. Via dergelijke competenties worden namelijk ook vormen van niet-technische ‘verstehende’ kennis van impliciet middel tot expliciet doel van de opleidingen verklaard. We geven daarmee een inhoudelijk totaal verkeerd sig-

naal af, namelijk dat de eigen particuliere wereldbeleving voor de vooruitgang van de exacte wetenschap relevant zou zijn.

En zo werkt het competentiebegrip in de harde wetenschappen als een modern Paard van Troje. Met het omarmen ervan katten de universiteiten via de

achterdeur delen van hun curriculum om van erklarend naar verstehend – en worden exacte wetenschap en techniek buitenspel gezet. Dat is mijns inziens voor ons land een zorgwekkende ontwikkeling. ■

Paul Bezembinder is beleidsmedewerker in het wetenschappelijk onderwijs.

Het handschrift, de basis van onze cultuur en ons onderwijs

Al jaren geven vele leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs les in een vak dat niet meer in de Wet op het basisonderwijs voorkomt. Het gaat om het vak ‘schrijven als handschriftontwikkeling’.

Door: Astrid Scholten en Ben Hamerling

In de Lager Onderwijswet van 1920 werden voor de eerste klas, de huidige groep 3, keurig drie leervoorwaarden onderscheiden: lezen, rekenen en schrijven. Ook minister Plasterk en staatssecretaris Dijkma verwoordden in hun toespraken regelmatig deze trits, die ze tegenwoordig ‘basisvaardigheden’ noemen. Toch overdrijven ze hiermee enigszins. Taal en rekenen staan in de Wet op het basisonderwijs van 1981, maar ‘schrijven als handschriftontwikkeling’ is er niet meer in te vinden. Vaak ontmoeten we ontsteltnis als we bij lezingen het onderwijspubliek dit feit voorhouden. Men kan zich niet voorstellen dat een ministerie van Onderwijs niet de drie basisvaardigheden kent en in de wet belijdt. Toch is dit precies hetgeen zich voordoet.

Hoe is dit mogelijk?

Toen in 1981 de Wet op het basisonderwijs, als opvolger van de Lager Onderwijswet van 1920, werd gevormd, gebruikte men bij het onderdeel Nederlandse taal voortdurend het woord

schrijven. Dit begrip stond vroeger voor iemand die letters construeerde, maar omdat een auteur ook schrijver werd genoemd en zijn bezigheid met schrijven werd aangeduid, werd het begrip schrijven steeds meer een homoniem. Als men het in de onderbouw van het basisonderwijs heeft over het kind dat schrijft, worden er echter zowel het stellen als spellen mee aangeduid, en het onderscheid wordt lang niet altijd voldoende ingezien. Zoek op internet een cursus schrijven en je vindt talloze cursussen waarin men je leert om beter te formuleren op papier.

Op het Ministerie van Onderwijs bleek dus onvoldoende vakinhoudelijke kennis aanwezig om deze ommissie te herkennen. Men meende bij het vak Nederlands voldoende aan schrijven te zijn toegekomen. Hierdoor ontstond de onmogelijke situatie dat handschriftontwikkeling nu in de kerndoelen, en bijgevolg ook op de pabo’s, in het domein Nederlands is terechtgekomen.

vervolg op pagina 16

vervolg van pagina 15

Een vormgevingsvak hoort hier uiteraard niet thuis. Doordat de Neerlandici geen affiniteit met lettervormgeving hebben, is deze basisvaardigheid daar niet in goede handen. Op veel pabo's is er daardoor slechts een of enkele uren voor gereserveerd.

Maatschappelijke ontwikkelingen

Ondertussen ontwikkelde zich in belangrijke delen van de maatschappij een andere omgang met de pen. De typemachine was uitgevonden (± 1890) en al spoedig werd er voorspeld dat het met de pen gauw afgelopen zou zijn. Soortgelijke voorspellingen betroffen de fiets na de uitvinding van de auto. Toch weten we dat er meer pennen en fietsen worden verkocht dan ooit tevoren. Ook sinds de uitvinding van de computer en het bijbehorende toetsenbord kregen mensen het idee dat de pen zijn langste tijd had gehad. Dit is nog steeds niet bewaarheid geworden, ondanks het feit dat meer mensen frequenter van het toetsenbord gebruik maken dan ooit.

Wat velen echter vergeten, is het feit dat schrijven een leervoorwaarde, een basisvaardigheid voor het onderwijs zélf is. Kinderen moeten goed kunnen schrijven om beter te kunnen leren.

te aan een goed handschrift en wordt ook daar dus met de pen geschreven: de Stichting Schriftontwikkeling kreeg onlangs nog het verzoek vanuit een van de ministeries om een aantal ambtenaren te begeleiden naar een beter leesbaar handschrift, omdat de minister hun aantekeningen vaak niet kon lezen!

Kerdoelen

Nu hebben we het Ministerie van Onderwijs aangeschreven over deze kwestie en een reactie gekregen van staatssecretaris Dijkma. Daarin verwoordde ze drie aspecten:

- 1. Schrijven staat in de kerndoelen;
- 2. Elke school mag haar onderwijs zélf inrichten;
- 3. De inspectie ziet toe op de kwaliteit van het handschriftonderwijs.

Wat staat er nu precies in de kerndoelen, die door SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) zijn verwoord?

De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan de leesbaarheid van hun spelling, de leesbaarheid van hun handschrift, zinsbouw, bladspiegel, beeldende elementen en kleur.

computers voor hebben, namelijk het rekenen, dan vinden we in de kerndoelen een paar pagina's waaraan scholen heel wat handvatten kunnen ontleen om hun rekenonderwijs vorm te geven.

Schrijven echter - de meest gebruikte basisvaardigheid in het onderwijs waarmee gegevens worden vastgelegd en de meeste opdrachten worden verwerkt - krijgt niet meer dan één woord mee. U ziet dat we de begrippen bladspiegel, beeldende elementen en kleur maar even negeren. De meeste kinderen hebben geen idee hoe je de bladspiegel op een verantwoorde manier vormgeeft en schrijven doodeenvoudig door tot het papier op is, terwijl meestal de leerkracht door middel van de correctie de enige is die voor wat kleur zorgt.

1. Kerndoelen en leesbaarheid

Wat is leesbaarheid? Iedereen weet dat een apothekersassistente daar heel anders tegenaan kijkt dan gewone stervelingen. Voor leesbaarheid zijn geen criteria. Bijgaand handschrift is leesbaar, ook al werkt de gebrekkige spelling soms herkenning tegen, maar heeft zich beslist onvoldoende ontwikkeld. Omdat het handschrift nog niet is uitontwikkeld - meestal consolideert een handschrift zich pas tegen de leeftijd van 18 jaar - valt alleen nog maar ver-

slechtering te verwachten.

Ook het volgende handschrift is leesbaar, maar iedereen weet dat het niet voldoende is en dat dit kind leerproblemen zal oplopen.



Beide handschriften voldoen dus aan de kerndoelen. Staatssecretaris Dijkma en minister Plasterk laten door hun stellingname deze kinderen, en vele duizenden andere kinderen, volkomen in de kou staan.

2. Autonomie van de scholen

Scholen mogen hun schrijfonderwijs zelf inrichten, maar weten heel vaak niet hoe ze dat moeten doen. De omschrijving in de kerndoelen ('een leesbaar handschrift') maakt het absoluut onmogelijk om daar een leerlijn uit te destilleren. Een school schreef ons: 'Aangezien er nog geen kerndoelen voor het schrijfonderwijs zijn, vinden wij het heel moeilijk een leerlijn voor het schrijfonderwijs te formuleren en

hopen daarbij gebruik te kunnen maken van uw expertise.'

3. De inspectie ziet toe op de kwaliteit

We hebben twee elkaar opvolgende inspecteurs van het basisonderwijs (dhr. P.A. Stobbelaar en zijn opvolger dhr. L.S.J.M. Henkens) gesproken en beiden bevestigden wat we ook altijd al op basisscholen hoorden als we vroegen naar de inspectiecontrole op de kwaliteit van het onderwijs: naar schrijven/handschriften wordt door de inspecteurs nooit gekeken!

Dat is ook wel logisch. Schrijven, de meest gebruikte verwerkingsbasisvaardigheid in het onderwijs, staat niet in

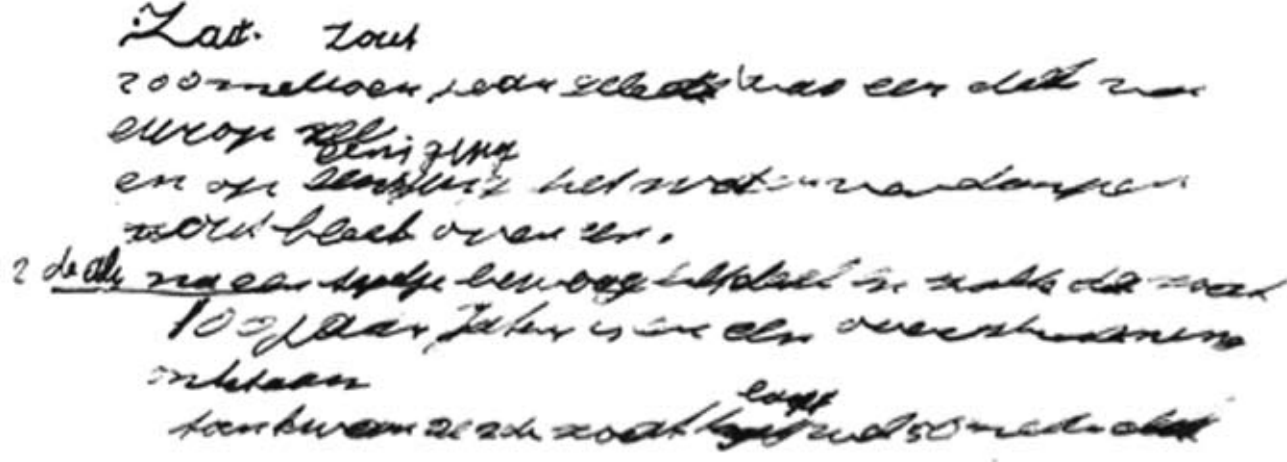
de Wet op het basisonderwijs en in de kerndoelen is slechts een summier en onjuiste omschrijving van de kwaliteit van het handschrift gegeven. Waar de inspectie wel naar kijkt, heeft Presley Bergen duidelijk beschreven in zijn artikel in het NRC Handelsblad van zaterdag 8 november 2008: Onderwijsinspectie is een ramp voor goedlerend Nederland.

Als de inspectie inderdaad van mening is dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces, dan is het handschrift geheel ten dode opgeschreven. Geen kind weet namelijk wat een goed handschrift is en hoe je dat bereikt, omdat de meeste leerkrachten, de inspectie en het Ministerie van Onderwijs dat al niet weten.

Is leesbaarheid dan een onjuist criterium?

Het zal velen verbazen, dat leesbaarheid geen juist criterium is om de kwaliteit van het handschrift te kunnen meten. Dat is toch waar het bij schrijven juist om gaat? Dat een ander de boodschap kan lezen? Toch is het niet zo dat de kwaliteit van een handschrift aan de leesbaarheid van het handschrift kan worden afgemeten. Beide handschriften die we toonden, worden door de meeste leerkrachten (en ouders) als volstrekt onvoldoende aangemerkt (wat ook klopt), terwijl ze toch beide leesbaar zijn.

We schreven al dat leesbaar een erg subjectief begrip is. Er zijn geen om-



De leerkracht van deze leerling kan dit lezen. Wat is dus leesbaar? Zolang leerkrachten maar volhouden dat ze het kunnen lezen, hoeven ze geen verdere actie te ondernemen.

vervolg op pagina 18

vervolg van pagina 17

schreven normen voor beschikbaar die een leerkracht vlot kan laten bepalen of op grond daarvan een handschrift als van voldoende kwaliteit kan worden getypeerd. Het begrip leesbaar zegt namelijk niets over het tempo waarin het desbetreffende handschrift ontcijferd wordt. Het CITO spreekt in haar PPON (Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau) van 2002 zelfs over decoderen! Zo langzamerhand ervaren vele docenten in het voortgezet onderwijs dit dan ook als zodanig. De leerkracht in de rol van geheim agent...

Een veel voorkomende praktijk is verder dat leerlingen die geen goed handschrift hebben, naar een bewegingstherapeut worden gestuurd. Een dubbel falen, omdat hiermee ten eerste het falen van het handschriftonderwijs binnen de basisschool wordt verhuld, en ten tweede een misvatting wordt gehuldigd, omdat een bewegingstherapeut niets weet van lettervormgeving en hoe je die overdraagt op kinderen. Een bewegingstherapeut houdt zich niet bezig met het cognitieve niveau van een vaardigheid (zoals bijvoorbeeld ook vioolspelen) en kan dat in principe ook niet. De opleiding tot fysio- of ergotherapeut is hiertoe niet toereikend.

Wat is dan wél een goed criterium?

Omdat leesbaarheid van persoonlijke perceptie afhankelijk is, zijn er andere criteria nodig om de kwaliteit van een handschrift te bepalen. Deze zijn al eeuwen bekend en worden soms in enkele schrijfmethodes toegepast. Het gaat om lettervormgevingscriteria als:

- Alle letterrompen (de x-hoogte) zuiver uitgevuld (letters allemaal op de grondlijn en tégen de denkbeeldige romplijn);
- Alle neerhalen in het schrift evenwijdig uitgevoerd;
- Rechte lijndelen in de letters waar ze horen;
- Een correcte en gelijkmatige letters-

patie;

- Lussen en stokken kort, zodat regels niet in elkaar haken.

Deze criteria moeten uiteraard in enkele volzinnen met aanwijzingen voor de praktische didactische toepassing in de kerndoelen worden uitgewerkt. Het gaat bij het vak schrijven namelijk om kennisoverdracht, net zoals bij taal en rekenen.

Schrijven is een grafo-cognitieve vaardigheid die niet met wat motorische oefeningen kan worden aangeleerd. Steeds meer scholen en ook schoolbegeleidingsdiensten gaan zich dit realiseren. Er is voor schrijven doodeenvoudig kennis en vaardigheid nodig, net zoals bij alle andere vakken in het onderwijs. Voor een goed handschriftonderwijs is een blijvende begeleiding en instructie nodig. Het handschrift van leerlingen verandert voortdurend en pas rond het 18e jaar is er sprake van een consolidering van het handschrift. Voor die tijd moet er voortdurend vakkundig worden bijgestuurd. De kleine veranderingen die het handschrift ondergaat, worden door de leerlingen niet waargenomen omdat het zulke kleine wijzigingen per dag betreffen.

Pabo

Wat betreft het vakkundig bijsturen gaat er echter steeds meer fout. Pabo's besteden na het invoeren van het competentiegericht onderwijs veel minder aandacht aan de vaardigheden die wèrkelijk instrumenteel zijn. Heel veel tijd is gaan zitten in het begeleiden (studiecoaching) van de student, terwijl deze 'kanteling van het onderwijs' juist een vergroting van de verantwoordelijkheid van de student zou inhouden. Deze student zou ook minder kennis krijgen aangereikt, want kennis veroudert snel en daarom moet kennis 'gecreëerd' worden. Wie iets weet van de cultuur en vakinhoudelijke kennis, weet dat dit onmogelijk is. Wie wil het wiel in deze tijd nog uitvinden? Als fundamentele kennis

al beschikbaar is, waarom zou je deze dan niet overdragen? Dit is juist de kern van onderwijs. Bovendien willen we de student nog meemaken die de lettervormgevingskennis van het westerse schrift wil gaan 'creëren'. Aan de talloze mislukte handschriften van studenten zien we duidelijk dat dit niet goed gaat.

De onlangs in de publiciteit gekomen actie 'Slechte kinderhandschriften' van het Platform Handschriftontwikkeling, een grafologencollectief dat zich niet met handschriftdidactiek, maar (op esoterische wijze) met het duiden van karaktertrekken in het handschrift bezighoudt, is te betreuren vanwege het ontbreken van onderbouwing. Je kunt niet zomaar uit je duim zuigen dat vroeger tien procent en tegenwoordig dertig procent van de kinderen slecht schrijft zonder daar ondersteunend onderzoek aan te verbinden en tegelijkertijd duidelijk te maken wat je onder een slecht handschrift verstaat. We nemen aan dat de leden van de Tweede Kamer voldoende professioneel zijn om dit te doorzien. Op deze manier wordt de kwestie van de slechte handschriften juist niet serieus genomen.

Daar komt bij dat we juist voor een veel dramatischer verschijnsel aandacht vragen: de kwaliteit van het handschrift neemt binnen de basisschool al met het klimmen der jaren af! (Onderzoek Stichting Schriftontwikkeling 2004; publicatie 2006.) Dit accepteren we bij geen enkele onderwijskundige ontwikkeling. Het zegt veel over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen als een school (en zelfs het Ministerie van Onderwijs en de Onderwijsinspectie, die nooit het handschrift op scholen controleert) dit toelaat.

Plan van actie

Terugkomend op het aanleren van het westerse schrift, de basis van onze cultuur en ons onderwijs: het is van groot belang dat we, zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs, con-

sequent aandacht besteden aan de kwaliteit van het handschrift. Kinderen die geen goede woordbeelden kunnen maken, kunnen er ook geen helder beeld van hebben. Ambiguiteiten (meerdere interpretaties zijn mogelijk) leiden tot fouten en onduidelijkheden.

We zijn al ruim een jaar bezig met contacten te leggen betreffende deze kwestie, zowel met het ministerie als met onderwijsorganisaties. Presley Bergen heeft inmiddels ook de Onderwijsraad van de gebrekkige wetgeving op de hoogte gesteld. Er zal verder contact worden gelegd met leden van de Tweede Kamer.

Invloed op de wetgeving

U zult hebben begrepen dat iedereen die de huidige situatie wil bestendigen, geen inzicht heeft in wat er wèrkelijk op handschriftniveau gebeurt in het onderwijs. Het begrip 'leesbaarheid' moet uit de kerndoelen worden verwijderd, omdat het een open deur is. Van verf verwacht je ook dat het een kleur heeft (dat is namelijk een eigenschap en geen omschrijving van de kwaliteit ervan) en van lettervormen verwacht je uiteraard op zijn minst dat ze herkenbaar zijn. Veel belangrijker dan dat een hand-

schrift op een bepaald moment leesbaar is, is het feit dat het door alle volgende jaren heen leesbaar blijft. Dat kan alleen als het voldoet aan een beperkt aantal lettervormgevingscriteria. Die zijn, zoals we zagen, nauwkeurig te omschrijven en moeten in de kerndoelen worden verwoord, nadat de basisvaardigheid 'handschrift' weer als vanouds in de Wet op het basisonderwijs is opgenomen. Het is wellicht de goedkoopste verbetering van het onderwijs van de laatste jaren en mogelijk met de meeste positieve gevolgen. We begrijpen niet wat staatssecretaris Dijkma hier op tegen kan hebben.

Daarnaast doen we de laatste jaren ook pogingen om de omgang met het toetsenbord op ergonomisch en economisch verantwoorde wijze binnen de basisschool te leren. Het moet niet zo zijn dat alleen leerlingen van ouders met inzicht en voldoende financiële middelen in staat zijn om hun kinderen blind te leren typen. Inmiddels hoort de omgang met het toetsenbord tot de standaardhandelingen in het onderwijs en er ontstaan op deze manier onverantwoorde verschillen in de kwaliteit van het studeren. Blind typen moet voor elk kind mogelijk worden.

U kunt onze actie steunen door staatssecretaris Dijkma een e-mail te sturen. Dit kan vanaf onze website: www.schriftontwikkeling.nl. Een model is aanwezig, maar u kunt de tekst zelf aanpassen. We verzamelen deze e-mails in de komende tijd en bieden die over een poosje gezamenlijk aan de staatssecretaris aan.. Mocht u ideeën hebben of feiten hebben herkend uit dit artikel, neem dan gerust contact op met ondergetekenden via info@schriftontwikkeling.nl. ■

Literatuur:

McHale K, Cermak SA. (1992) Fine motor activities in elementary school: preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *Am J Occup Ther* 46: 898-903:

"Children spend 31 to 60% of their school day performing handwriting and other fine motor tasks, and difficulty in this area can interfere with academic achievement."

JSW JAARGANG 90, JANUARI 2006
"Hoe minder schrijfles, hoe beter het handschrift".

'We zijn een volgzaam, braaf volkje'

Door: Hans Verhulst

Eigenlijk al sinds de invoering van de Mammoetwet moet het in het Nederlandse onderwijs om de zoveel tijd allemaal helemaal anders en wordt, al dan niet onderbouwd met vermeende nieuwe onderwijskundige inzichten, telkens weer opnieuw zonder veel pardon het kind met het badwater weggegooid. Misschien dat ik er als oud-HBSer extra gevoelig voor ben omdat reeds bij de invoering van de Mammoetwet naar mijn gevoel veel waardevols op de schop ging, hoezeer vernieuwing ook wenselijk en nodig was. Er is het onderwijs zonder uitgebreide consultatie van de werkvloer in de loop der jaren veel door de strot geduwd, zowel inhoudelijk als structureel, en het leraarsvak heeft veel aan status en aantrekkelijkheid ingeboet. Zo veel, dat ik al heel lang niet begrijp waarom het onderwijs op enig moment niet massaal in opstand is gekomen. Je zou toch denken dat er genoeg brandhout is aangedragen om de boel in lichter laaie te zetten. Gemopperd werd er

wel, in de lerarenkamers en aan de borreltafel, maar van enig werkelijk breed georganiseerd verzet is eigenlijk nooit sprake geweest. Hoe heeft het kunnen gebeuren dat het onderwijs in de huidige deplorabele toestand verzeild is geraakt, bijna als de door Al Gore gememoreerde kikker die in het langzaam verhitte glas water blijft zitten tot het gaat koken? De recente aanbevelingen van de commissie Rinnooy Kan en het eindrapport van de parlementaire onderzoekscommissie o.l.v. Jeroen Dijsselbloem zeggen genoeg, maar het gevoel van urgentie dat er iets moest gebeuren was toch eerder ingegeven door het dreigende lerarentekort dan door een dwingende roep vanuit de onderwijspraktijk. Door het decennialange gebrek aan werkelijk verzet is mijns inziens ook het onderwijsveld zelf in principe mede verantwoordelijk voor de huidige problemen en evenzeer, zij het in mindere mate, voor de statusval die het

vervolg op pagina 20

*nog even een briefje voor je moosje schey-
ven. Het moet snel en leesbaar!*

vervolg van pagina 19

beroep van docent in de loop der jaren getroffen heeft. Wanneer, zo vroeg ik mij af, klinkt er een massaal: “En nou is het afgelopen!”? In een uitzending van de SP in de zendtijd voor politieke partijen op 25 november, vlak voor het 6-uur journaal, hoor ik m.b.t. de stakingsbereidheid een van de tegen de werkdruk stakende leraren zeggen: “We zijn een volgzzaam, braaf volkje.” Is daarmee alles gezegd?

Toen in het midden van de jaren tachtig bij de invoering van de HOS-nota de aanvangssalarissen van beginnende leraren met als ik het me goed herinner wel 500 gulden werd gekort, werd door het toen nog bestaande Nederlandse Genootschap van Leraren (NGL) een ééndaagse staking georganiseerd, waarbij men met tamelijk melige spandoeken (‘Leraartje Pesten’) in opperbeste stemming optrok naar Den Haag. De toen nog een ouderwets hoge status genietende ‘zittende hap’ liet op deze manier eenmalig zijn afkeuring blijken. Het was een uitje, een ‘token protest’ zoals als dat in het Engels heet, louter voor de vorm, want geen van de zittende docenten werd door de nieuwe regeling getroffen. Een vroeg voorbeeld van de later zo populair geworden ‘nieuwe gevallen’ politiek. Met een toch tamelijk lafhartig gebrek aan solidariteit hebben ze hun nieuwe collega’s de facto laten vallen, met vele jaren van scheve ogen en begrijpelijke veronlijktheid onder de na-HOSSers tot gevolg, niet in de laatste plaats omdat er ook nog allerlei andere regelingen waren en zijn waar alleen de oude garde gebruik van kon maken. Later is nog veel meer gerommeld met de toch al fors lagere salarisschalen, o.a. door ze los te koppelen van bevoegdheid, wat naast andere invloeden onmiskenbaar invloed heeft gehad op de statusval van het leraarsvak. We leven nu eenmaal in een maatschappij waarin – zeker voor jongeren – status toch voornamelijk aan inkomen gerelateerd is. Het is in principe niet het geld wat je verdient, maar de maatschappelijke waardering voor het werk dat je doet die eruit spreekt, en de onrechtvaardigheid van ongelijke beloning voor gelijke bevoegdheid en gelijk werk wekt terecht wrevel. Expertise heeft ook zijn prijs.

Was de staking van destijds een indicatie dat het met de solidariteit in het onderwijs niet best gesteld is, en dat men toch voornamelijk naar de eigen portemonnee kijkt? Zijn er misschien mede door de loskoppeling van schalen en bevoegdheid in het onderwijsveld inmiddels zoveel tegenstrijdige belangen dat sommigen zich liever koest houden uit vrees er uiteindelijk zelfs op achteruit te gaan? Er zijn er die beweren dat de geringe stakingsbereidheid sowieso wel eens een kwestie van geld zou kunnen zijn. De meeste docenten zijn niet georganiseerd, geen lid van de vakbond, en dan betekent staken uiteraard ook inkomstenderving. Nu hebben de bonden het de afgelopen pakweg 30 jaar ook lelijk af laten weten en het onderwijzend personeel voelt zich in overgrote meerderheid ook al lang niet meer adequaat vertegenwoordigd. Toch zou het wel triest zijn als financiële overwegingen de doorslag geven, zeker ook omdat er op dat vlak al zoveel ingeleverd is. Wat zouden andere overwegingen kunnen zijn om niet massaal je ongenoegen te laten blijken? Mocht ooit gespeeld hebben dat men er beducht voor was om bij publiek

verzet voor ouderwets, inflexibel, ‘niet meer van deze tijd’ versleten te worden, dan kan dat toch nauwelijks meer een rol spelen nu zelfs een breed gedragen retro-beweging in gang is gezet. Misschien vinden sommigen staken wel stiekem een beetje beneden hun stand, een tikje ordinair wellicht, meer iets voor arbeiders? Of is het gewoon een kwestie van grootchalige lamlendigheid, zoals je ook wel hoort? Meent men dat het allemaal toch niets uithaalt? Hoe weten we dat als het nooit geprobeerd is? Wil je protest serieus genomen worden, dan zul je niet zo maar een dagje, en dan ook nog gespreid, maar dagen-, misschien wel wekenlang de boel plat moeten gooien. Of is dat niet beschaafd? En als we zouden beginnen met een korte grote waarschuwingsstaking om te laten zien dat het menens is, maar dan als het niks uithaalt ook werkelijk doorpakken? Soms lijkt het wel of docenten niet beseffen over welk een macht ze beschikken, als ze maar samen optrekken. Een massale staking betekent maximale ontregeling gekoppeld aan minimale schade. En goed wat ergernis, uiteraard, want de kinderen worden niet meer van de straat gehouden. Dan kunnen we nog begripvol zijn, en het basis- en middelbaar onderwijs niet tegelijkertijd plat gooien.

Wat een opruiende taal! We leggen ons oor te luisteren en horen in het journaal van een aantal docenten waarom ze niet meedoen aan de recente staking tegen de werkdruk, die nota bene alleen wordt gehouden om te bewerkstelligen dat een reeds gemaakte belofte ook wordt nagekomen. Eén van de docenten die doorwerkt, zegt dat hij het met de werkdruk best mee vindt vallen, en daarom dus niet gaat. We hadden het al eerder over solidariteit. Een ander zegt dat hij examenklassen heeft en dat hij het zijn leerlingen niet aan kan doen om ze zijn lessen te laten missen. Hoe is die lesstof geordend, wordt er niet herhaald? Verkeert hij in de veronderstelling dat (al) zijn lessen onmisbaar zijn, dat zijn leerlingen het erg vinden als er een keer een les uitvalt (in plaats van dat ze blij zijn, zoals wij vroeger)? Weer een ander zegt dat hij de staking wel steunt, maar het veel te druk heeft (sic!) om te gaan staken. Er overvalt je een zekere moedeloosheid. “We zijn een volgzzaam, braaf volkje”, zegt een staker...

De al met al toch povere opkomst bij de jongste staking tegen de werkdruk werd begrijpelijkerwijs, zij het ten onrechte, door de voorzitter van de VO-raad, Rob Kraakman, aangevoerd als bewijs dat het met de werkdruk blijkbaar wel meevalt. De relatieve afwezigheid van onderwijsstakingen moet lange tijd in het hele land de indruk gewekt hebben dat er in het onderwijs niet zoveel aan de hand was. Inmiddels weten we beter, maar inmiddels staan we als we de experts moeten geloven ook voor de grootste recessie die de huidige generaties ooit hebben meegemaakt, en moeten we concluderen dat in een lange periode van grote voorspoed niets is gedaan ter werkelijke verbetering van het onderwijs en ter verbetering van de positie van de leraar, behoudens de recente maatregelen die Plasterk heeft genomen en waarvan nog maar moet blijken wat er uiteindelijk van overblijft. Hebben we de kans voorbij laten gaan? Massaal verzet nu zou op aanzienlijk minder inhoudelijke sympathie en begrip van het volk kunnen rekenen dan een tijd geleden, alleen al omdat er in het onderwijs geen

banen op de tocht staan. De kans is groot dat elke verandering die verder nog geld kost zelfs bij grote bereidwilligheid van de kant van de overheid op onoverkomelijke financiële bezwaren stuit, omdat we het eenvoudigweg niet meer kunnen betalen.

Voor de regering is er wel een lichtpuntje, en dat is dat bij de gevreesde maar verwachte leegloop in bedrijven het leraars-

vak voor veel mensen weer ‘aantrekkelijk’ zal worden. Ook al is het dan een hondenbaan, het is tenminste een baan... En zo zou het lerarentekort, de aanjager van de urgentie voor wezenlijke veranderingen in het onderwijs en statusverbetering van de docent, wel eens als sneeuw voor de zon kunnen verdwijnen. ■

Hans Verbulst, Universiteit van Tilburg

Het klassieke curriculum, een sterk fundament

In Amerika en Engeland is er al sprake van een beweging: klassiek onderwijs. In Nederland is het beduidend minder bekend. Maar thuisonderwijzers zijn er al druk mee in de weer. Zij grijpen terug op fundamenteel onderwijs dat taal, geschiedenis en cultuur centraal stelt. Met en zonder Latijn en Grieks.

Door: Paula Kuitenbrouwer

In de voormalige koloniën van Engeland, Canada, de VS en Australië, namen pioniers het onderwijs in eigen hand. Dat deden zij niet alleen omdat er geen scholen waren. Hun zelfstandige houding kwam ook voort uit hun behoefte aan onafhankelijkheid en de wens tradities voort te zetten. De pioniers begonnen met thuisonderwijs en deze onderwijsvorm heeft in de voormalige Britse koloniën stand gehouden. Nederlandse thuisonderwijs-ouders hebben dezelfde mentaliteit. Zij willen koste wat kost hun traditie, levensbeschouwing of onderwijs-kritische houding uitdragen en voortzetten. Niet alleen in de uurtjes na school maar vooral door zelf te onderwijzen. Al hadden de pioniers van de voormalige Britse koloniën vooral religieuze motieven voor thuisonderwijs, Nederland kent een pluriform beeld. Zo wordt er thuisonderwijs gegeven dat godsdienstig, modern of klassiek is. De klassieke thuisonderwijzers hebben Griekse en Latijnse leerboeken op de plank staan. Deze hernieuwde belangstelling voor klassiek onderwijs is overgewaaid uit de VS naar Europa. Dat is niet verwonderlijk want thuisonderwijs heeft in de VS ononderbroken bestaan en is daar uitgegroeid tot een 800 miljoen dollar markt. Nederlandse thuisonderwijzers bestellen

daarom hun onderwijshandleidingen bij Amerikaanse uitgevers, zoals de Well Trained Mind van Susan Wise Bauer of het Latin-Centered-Curriculum van Andrew Campbell. In deze boeken staat het klassieke leren centraal. Het gaat daarbij niet alleen om de leerstof en karaktervorming maar ook over de kunst van het leren en hoe liefde voor het leren bij te brengen.

De herleving van het klassieke onderwijs in de VS. en Europa is deels te verklaren door teleurstelling in het moderne onderwijs. Maar ook speelt de lezing ‘The Lost Tools of Learning’ van de Britse schrijfster Dorothy Leigh Sayers een rol. Sayers ventileert haar zorgen over de invloed van de media op jonge studenten. Ziet u ook dat jongeren een feit niet kunnen onderscheiden van een opinie, vraagt ze het publiek. Ergert u zich aan de hoeveelheid grammaticale en taalfouten in kranten en tijdschriften? Anno 2008 is Sayers een welbekende naam onder thuisonderwijzers. Haar lezing vindt vooral gehoor bij de klassieke thuis-onderwijsbeweging. Veel thuisonderwijzers kunnen haar lezing in grote lijnen of zelfs gedetailleerd vertellen. Dat is opvallend want Sayers hield haar lezing te Oxford in 1947. De onderwijskritiek van Sayers draagt aldus het etiket ‘lang houdbaar’. De onderwijsgidsen de Well Trained Mind en

het Latin Centered Curriculum baseren zich op Sayers’ uiteenzetting van het klassieke curriculum.

Sayers licht in ‘The Lost Tools of Learning’ het klassiek curriculum toe. De schoolse opleiding bestond uit het Trivium en het Quadrivium. De opbouw van het Trivium besloeg 3 fases: de grammaticale, de logische en de retorische. De leerling leerde in de grammaticale en de logische fase niet alleen vakken maar vooral methodiek. Zo leerde hij om te gaan met taal en dat was Latijn. Latijn is niet alleen een taal waarin je gedachten leert uit te drukken maar vooral ook een grammaticale oefening. Het is daarom voor Sayers, die als kind van 8 met Latijn begon, ‘a tool of learning’. Door de grammaticale studie van het Latijn leert de leerling de structuur van de taal. Daarna werd in de logische fase geleerd hoe je taal moet samenvoegen en organiseren ter verduidelijking van een argument, een verklaring of verdediging. Tot slot leerde de leerling in de derde fase, de retorische, hoe hij zichzelf elegant en overtuigend kon uitdrukken. Aan het einde van het Trivium was hij tot iets in staat waar veel huidige leerlingen geen benul van hebben: het opstellen van een these en het verdedigen ervan. De leerlingen hadden niet alleen geleerd maar ook geleerd hoe ze moesten leren. Zo kregen zij het juiste gereedschap mee voor hun verder onderwijs of loopbaan. Ze startten goed getraind aan het Quadrivium dat rekenkunde, meetkunde, muziek en astronomie bevatte. In het huidige onder-

vervolg op pagina 22

vervolg van pagina 21

wijs vragen docenten amper meer naar schrijfruchten, het betere argument of een overtuigende verdediging. Leerlingen redeneren; 'Ik vind dat gewoon zo'.

De Well Trained Mind van Wise Bauer is in Amerika al jaren een geliefd en bekend curriculum voor thuisonderwijs. Het dikke boek is een van de peilers onder de omvangrijke thuisonderwijs-economie. Wise Bauer is zelf een thuisonderwijzer van vier kinderen en genoot ook thuisonderwijs van haar moeder. In het omvangrijke werk beschrijft Wise Bauer veel aspecten van thuis leren. Klassieke educatie legt grote nadruk op taal, geschiedenis, cultuur en rekenkunde. De Well Trained Mind beschrijft van jaar tot jaar hoe een leerling het Trivium leert. Het boek staat vol adviezen, aanbevolen literatuur en achtergrondinformatie voor een zeer gedegen basisscholing. En omdat in Amerika thuisonderwijs zo omvangrijk is, wil Wise Bauer velen tot dienst zijn. Maar onderwijzers voelen zich door de overdaad ook overdonderd. Het is dan ook niet verwonderlijk dat afgelopen mei Andrew Campbell's 2e editie van het Latin Centered Curriculum verscheen. De beste educatie, meent Campbell, 'is simple but deep'. Het Latin Centered Curriculum is daarom dunner en makkelijker toe te passen dan de Well Trained Mind. Maar in de 2e editie komt Campbell met beduidend meer aanbevelingen dan in de 1ste editie. Ondanks zijn pleidooi je te concentreren op enkele kerndisciplines in plaats van te veel verschillende onderwerpen te willen behandelen, kan ook Campbell de verleiding niet weerstaan meer bronnen, literatuur en leerpakketten aan te raden.

Zij aan zij bieden de Well Trained Mind van Wise Bauer en het Latin Centered Curriculum van Campbell antwoord op de vraag van scholen en thuisonderwijzers naar klassieke educatie. Campbell definieert klassieke educatie als 'een curriculum dat zich baseert op of zelfs limiteert tot Griekse en Latijnse taal en de studie van de beschavingen waaruit deze ontstond'. Dit gaat veel thuisonderwijzers een stapje te ver. Deze ouders zijn bevreesd dat een te klassiek curriculum gedateerd is. Maar daar kan tegen

in gebracht worden dat de eerste jaren in het onderwijs vooral gewijd moeten worden aan de methodiek van het leren en niet zozeer aan onderwerpen. Het is leuk als een jonge leerling veel over het planetaire stelsel weet, maar dat kan in elk jaar van de basisschool onderwezen worden terwijl grammatica en rekenkunde het fundament vormen. Zo geldt dat ook voor Latijn. Als je Latijn wil leren als een spreektaal, dan is het een tijdverspiller. Leer je Latijn voor grammaticale training, om te leren leren of om culturele redenen, dan is Latijn zinvol. Campbell meent met Dorothy Sayers dat Latijn zelfs 'the best grounding for education is'. Omdat Latijn als vak uit de basisschool verdwenen is, is het 'a lost tool of learning'. Campbell bespreekt daarom uitvoerig de rol van Latijn in het klassieke onderwijs en beantwoordt vragen van thuisonderwijzers. 'Wat moet ik doen voor een kind dat niet goed in talen is?' en 'Ik kan zelf geen Latijn, kan ik het samen met mijn kind leren?' Campbell geeft schema's hoe het curriculum per jaar (per grade) er uitziet en hoeveel een leerling per dag aan Latijn, rekenkunde, muziek, taalstudies, biologie, wetenschap en Grieks moet doen. Voor de herintroductie van Latijn geeft Campbell utilistische en culturele argumenten.

Wise Bauer van de Well Trained Mind raadt ook Latijn, Grieks of een tweede buitenlandse taal aan, maar stelt dat je de Grote Werken ook zonder kennis van de oude talen kunt lezen. Campbell adviseert klassieke literatuur in de originele taal te lezen. Latin Centered Curriculum leerlingen beginnen daarom op jeugdige leeftijd met Latijn en Grieks. In Nederland werkt een groep thuisonderwijs-gezinnen met het Latin Centered Curriculum en de Well Trained Mind vooral uit academische liefde. Deze gezinnen gebruiken Amerikaanse en Engelse leerpakketten zoals het Amerikaanse 'Latin for Children' bij gebrek aan soortgelijke Nederlandstalige leerboeken. Een ander populair pakket is het Engelse Minimus Primary Latin. Minimus is een kleine bruine muis en leeft met een Romeinse familie in Vindolanda nabij de Hadrianus Muur in Noord Engeland in de Brits-Romeinse tijd (100 AD). Officieel op de markt gebracht voor stu-

denten van 7 tot 13 jaar ontwikkelt dit leerpakket het taalbewustzijn. Handig ook want Frans, Spaans, Portugees, Italiaans, Roemeens en ook het Engels zijn (voor een deel) Romaanse talen. De extra inspanning om een jong speels kind een ingewikkelde taal te leren, betaalt zich dus later terug bij het leren van andere talen. In Engeland heeft Minimus Primary Latin zich bewezen. Op 1600 Britse basisscholen wordt het aan jonge leerlingen gedoceerd. Latijn is voor deze jonge studenten geen dode taal maar de taal van een ondeugende muis woonachtig in een legerkamp waar van alles gebeurt. De auteur Barbara Bell en de illustrator Helen Forte hebben een mix van verhalen, mythologie, grammaticale verklaringen, oefeningen en culturele informatie vorm gegeven. Bell schreef Minimus uit bezorgdheid over het tekort aan kennis van de Engelse taal bij leerlingen. Door het Latijn leer je veel woorden die uit deze taal zijn afgeleid en het wordt moeilijker voor je arts, advocaat of notaris je te imponeren. Latijn is een logische en gestructureerde taal. Leer de regels en je achterhaalt de betekenis van de zin. Kinderen leren nauwkeurig te lezen wat er staat, een vaardigheid die levenslang van pas komt. Minimus is een typisch modern multidisciplinair leerproduct. Kinderen leren Latijn, maken kennis met enkele Griekse mythes en leren de Brits-Romeinse geschiedenis.

Er bestaat in Nederland geen equivalent van Minimus. De meeste leerpakketten Latijn zijn voor het voorgezette onderwijs. Maar er heeft wel een kinderboek Latijn bestaan. In 1513 gaf de Alkmaarse rector en humanist-pedagoog Joannes Murmellius (1480-1517) een klein Latijns leerboek 'Pappa Puerorum' (Kinderpap) uit. De uitgave uit 1576 is op de afdeling Bijzondere Collecties van de Utrechtse Universiteitsbibliotheek in te zien. Het is een fraai tweetalig boekje, geschreven voor jonge leerlingen. Het begint met het leren van thematisch gerangschikte woorden. Ook leren jonge studenten Latijnse zinnen. Salve! Wees Gegroet! Gratias tibi ago, Ick danke u. En door de stijgende populariteit van particulier onderwijs wederom bruikbaar; 'Mercedulam Praeceptoribus meis liberaliter exolvi'

(Ick hebbe mijn Schoolgelt den mees-tere wel betaelt). Aan de getallen en de seizoenen en goed gedrag besteedt Murmellius ook aandacht. Het laatste hoofdstuk betreft grammatica en een beschrijving van het leven en werk van Joannes Murmellius.

Kinderpap is geschreven voor de jonge leerling die er direct mee aan de slag kan. Leerlingen kunnen korte gesprekken oefenen. De dialogen spelen zich niet af in een Romeins legerkamp zoals in Minimus Primary Latin maar op een Latijnse school. Het Pappa Puerorum was in zijn tijd bijzonder populair. Het is diverse malen herdrukt en tot ver over de grens van Nederland gebruikt. Zou een herschreven herdruk een vernieuwde belangstelling voor Latijn in Nederland op gang kunnen brengen zoals Minimus in het VK.? Dat lijkt niet onwaarschijnlijk want opvallend genoeg zijn er Nederlandse kinderboeken in het Latijn uitgegeven zoals Miffi ad Mare en Jippus et Jannica. En dat zijn niet de enige naar het Latijn vertaalde kinderboeken. Bekende karakters uit de kinderwereld tref je aan in Winnie ille Pu, Harrius Potter et Philosophi Lapis, Tintinus (Kuijfe): De Sigaris Pharaonis en De Insula Nigra. Maar ook Asterix et Obelix en de heer Bommel en Tom Poes in De Thoma Fele nec non et de larva Bommelsteiniana (Tom Poes en het spook van Bommelstein).

De belangstelling voor deze boeken kan er op duiden dat ouders onderwijsvernieuwingen beu zijn en verlangen naar fundamenteel onderwijs. Zij voelen aan dat het Nieuwe Leren geen lang leven heeft. Het is net zoals de informatie-maatschappij waarop het gericht is, te onbeduidend en te diffuus om lang serieus te nemen. Waarom niet terug naar een beproefd onderwijsconcept? Naar klassiek onderwijs? Niemand hoeft ooit te testen of dat goed is. Dat heeft eeuwenlang dienst bewezen en vele knappe koppen opgeleverd. Het klassiek onderwijs raakte in verval omdat na twee wereldoorlogen de vraag naar praktisch, commercieel, wetenschappelijk en technisch geschoold personeel domineerde over de beperkte vraag naar geletterden. En nog steeds bepalen economische factoren onze onderwijspro-

gramma's. Maar nu Dijsselbloem heeft aangetoond hoe bar het is gesteld met het onderwijsniveau, is het goed klassiek onderwijs van stal te halen. Door een klassiek programma leren leerlingen in een vroeg stadium uitstekend lezen, schrijven en rekenen. Terug dan naar oude tijden? Waarom niet, verdedigt Sayers in 1947 al. Je moet dat niet zien als terug in de tijd gaan, maar als het herstellen van fouten. En dat in Nederland 25% van de leerlingen die het basisonderwijs verlaten niet voldoende kunnen lezen en rekenen is fout. Hoe eerder dit hersteld wordt, hoe beter. Paula Kuitenbrouwer studeerde Wijsbegeerte. Ze geeft haar dochter klassiek thuisonderwijs te België. ■

Boeken

The Well-Trained Mind: A Guide to Classical Education at Home, J. Wise en S.W. Bauer. W.W. Norton & Co Ltd

The Latin Centered Curriculum, A. Campbell. Home Schooler's Guide to a Latin-Centered-Classical Education. Non Nobis Press

Minimus Primary Latin, B. Bell. Cambridge University Press

Pappa Puerorum, Murmellius Joannes. 1513/1576 Antverpiae (KB Den Haag of Universiteitsbibliotheek Utrecht)

Dorothy L. Sayers Webpage: <http://www.gbt.org/text/sayers.html>

Waarom gaan kinderen naar school?

Onderwijzer zijn is de mooiste roeping voor een ziel (oude Chinese wijsheid).

Door: Ruzbitsa Filcheva

Een blik over mijn schouder...

Mijn eerste schooldag staat nog altijd gegrift in mijn geheugen. Een zonnige, feestelijke en - zeker voor ons eersteklassers - spannende 15 september, traditioneel de eerste schooldag in Bulgarije. Met onze mooiste kleertjes aan en ons eerste schoolboek in de hand, na kennis te hebben gemaakt met de klasgenoten, na warm omhelsd te zijn geweest door onze nieuwe lerares, Velitsjka Andreëva, die van elk kind vertederd een bos bloemen had ontvangen, stonden wij ten slotte, blij of verlegen, voor een foto te poseren bij de ingang van de school, terwijl mevrouw Andreëva haar armen als vleugels gespreid hield over de schouders van zoveel mogelijk kinderen.

Onuitwisbare sporen heeft mijn eerste lerares in mijn bewustzijn achtergelaten. Altijd smaakvol gekleed, de haren opgestoken, liefdevol, toegewijd en heel streng. Ze leerde ons lezen, schrijven en rekenen, en ze deed dat door in ons hart

liefde voor boeken te kweken; door op correct en mooi taalgebruik te staan en ons te stimuleren niet alleen foutloos, maar ook fraai te schrijven; door elke les wiskunde te beginnen met een overhoring, waarbij ze sommen opgaf en direct iemand uit de klas aanwees, die snel antwoord moest geven.

En welke mooie en diepzinnige verhalen stonden er allemaal in ons schoolboek! Over de traan van de moeder en over het meisje met het gouden hart; over de grootste rijkdom en de wijsheid van de ouderen; over de kostbaarste vrucht en de waarde van dankbaarheid, vrijheid en moed... Zo veel is er in mij achtergebleven, niet alleen uit mijn vroege schooljaren, maar ook later, van de middelbare school, zo vele dingen heb ik geleerd over het leven, mijn taal, mijn vaderland en de wereld, zo onvergelijkbaar meer dan ik tegenwoordig als scholier in Nederland zou hebben kunnen leren.

vervolg op pagina 24

vervolg van pagina 23

Waarom gingen wij als kinderen naar school? Op deze vraag kan ik zonder aarzeling één antwoord geven: om levenslange herinneringen op te doen, om kennis te maken met de inzichten van de mensheid, om erfgenamen te worden van ontelbaar veel cultuurgoe-deren.

28 jaar later – in een andere tijd, in een andere wereld

Toen mijn zoon in groep 3 van de basisschool zat, stelde hij mij een soortgelijke vraag: “Waarom gaan kinderen eigenlijk naar school?”. Inmiddels wonen hij en ik ruim een jaar in Nederland en valt het mij steeds moeilijker om daar een adequaat antwoord op te geven.

Waarom gaan kinderen tegenwoordig naar school? “Om zich voor te bereiden op hun burgerschap, om zelfstandige individuen te worden, die zich kunnen redden in de moderne samenleving”, meende de directeur van een middelbare school in Arnhem, met wie ik een tijd geleden naar aanleiding van een sollicitatie kennismaakte. “Om een powerpoint-presentatie te leren maken”, aldus een leerkracht op een basisschool in onze wijk. “Om te spelen!”, verzekerde mij de juf van mijn zoon.

Onderwijs heeft altijd behoord tot de dierbaarste en meest onmisbare voorzieningen van een maatschappij. Het is van meet af aan een antwoord op het streven van een samenleving naar zelfbehoud en vervolmaking. Dat streven werd op zijn beurt altijd gevoed door een bewuste of onbewuste zorg voor de toekomst van de jonge mensen, en daarmee voor de toekomst van de gemeenschap zelf. Zowel in geletterde als in ongeletterde culturen, zowel duizenden jaren geleden in de hoogontwikkelde beschavingen als tegenwoordig bij de volkeren die ver weg van de invloed van het industriële Westen leven, altijd en overal heeft de behoefte om te bewaren wat de gemeenschap in stand houdt, ten grondslag gelegen aan overdracht van kennis en cultuur.

Volgens de directeur van die Arnhemse middelbare school echter is kennis een veranderlijke grootheid: “Wat tot giste-

ren als waarheid aangezien werd, geldt vandaag niet meer, maar het wordt vervangen door nieuwe kennis.” Voor cultuuroverdracht is er nu eenmaal geen plaats in het Nederlandse onderwijs. “Wij zijn een welvarend land, de armoede is hier volledig afgeschaft, en het onderwijs, met zijn nadruk op de praktische vaardigheden, moet daar zijn bijdrage aan blijven leveren”, gelooft hij. Zijn mening bevestigt bij mij de indruk dat het onderwijs in Nederland juist diep ingrijpende armoede achterlaat - in geestelijk opzicht. Want kennis kan juist heilig zijn, in plaats van louter een instrument om een goed betaalde baan te vinden, en wijken voor zogenaamde “ouderwetse” kennis gaat gepaard met zich overgeven aan de meest onzinnige actualiteiten, zoals digitale rekenmethodes of de prijs van de yoghurt. (*)

Leegte

“Als kinderen niet naar school gaan, bestaat de kans dat ze zich thuis gaan vervelen”, gaf ik eens mijn zoon tot antwoord en realiseerde me meteen hoe onwaar dat was. Want het woord “verveling” begon juist deel uit te maken van onze woordenschat, toen mijn zoon al een week op school had gezeten. Volgens zijn juf is het allerbelangrijkste voor kinderen op school immers dat ze het leuk vinden. Ik vraag me af wat dat betekent. Rond de inhoud van de stof in mijn vroege schoolperiode was het begrip “leuk” volkomen irrelevant. In onze schoolboeken waren volkssprookjes, gedichten, fragmenten uit het oeuvre van Bulgaarse en buitenlandse klassiekers opgenomen, zoals Elin Pelin, Ran Bosilek, Ivan Vazov, Valeri Petrov, Yordan Raditsjkov, Leda Mileva, Angel Karaliitsjev, Emilian Stanev, Alan Milne, Lev Tolstoy, André Maurois, Charles Perrault, Gianni Rodari, La Fontaine en vele, vele anderen... en ze waren enkel en alleen bedoeld om ons kinderen te raken, onze belangstelling te wekken en een kras in ons geheugen achter te laten. Niet alleen leerden we door middel van zulke teksten technisch lezen, maar elk woord stond op zijn plaats, elke zin was stijl, elk hoofdstuk was literatuur. Het was interessant, het was diepzinnig, het was ontroerend, het was verrijkend, het was onvergankelijk, het was eeuwig. Voor niemand was leuk een criterium.

Het blijkt dat leuk niet alleen het allerbelangrijkste, maar ook het enige doel van het Nederlandse (basis)onderwijs is. De eerste vraag die Nederlanders aan mijn zoon stellen, is “Vind je het leuk op school?”. Ik heb tot nu toe nog nooit een Nederlander horen vragen: “Hoe was het op school?” of “Wat heb je vandaag geleerd op school?”. Het eerste nummer van een schoolkrant die ik pas bekeek, samengesteld door kinderen van groep 8, zat vol met telkens dezelfde “artikeltjes” met de volgende inhoud: “De vakantie is voorbij. Dat is niet leuk. De school is weer begonnen, en dat is niet zo leuk. Maar we hebben een nieuwe meester, en dat is wel leuk.”

Het geven van huiswerkopdrachten wordt gezien als overbodige last, in plaats van een manier om verantwoordelijkheidsgevoel te ontwikkelen. Paradoxaal genoeg wordt ervan uitgegaan dat kinderen op school verplicht moeten spelen, maar dat ze thuis studeren (door huiswerk te maken), daar is geen sprake van. Toen ik de leeftijd van mijn zoon had, kwam ik elke dag met huiswerk van school. Voordat je het had gemaakt, voordat je had geoefend voor de volgende dag, was spelen niet prettig. “Eerst de verplichtingen, dan het vermaak”, placht onze wiskundeleraar Todor Zjellev te zeggen. Welke leerling heeft dit principe geschaad? Bij niemand kan de jeugd met huiswerk weggenomen worden, elk kind groeit op met dromen, prestaties, vrienden en spelen. Het leveren van inspanning leidt echter tot voldoening, en de kinderen van nu worden van die unieke ervaring genadeloos beroofd. Zeker tegenwoordig zou huiswerk bovendien een prachtig middel kunnen zijn om te voorkomen dat kinderen en scholieren hun tijd doden met televisie en computerspelletjes. Een leerkracht zoals die van mijn zoon, voor wie huiswerk taboe is, wil (of kan) niet inzien dat als je de nadruk legt op “het leuk vinden”, dat je dan mooie, boeiende en verrijkende bezigheden als spelen, lezen, schrijven, rekenen, praten, gymmen juist leeg maakt. Want streven naar vermaak leidt tot verwenning, verwenning is de vruchtbaarste bodem voor verveling, en verveling is voor de geest wat kanker is voor het lichaam.

Horizonten

In groep 3 van de basisschool mogen de kinderen alleen maar met kleine letters schrijven – de kapitalen zijn er verboden. Op de opmerking van mijn zoon dat zijn naam met een hoofdletter geschreven hoort te worden, reageerde de juf: “Daar zijn jullie te jong voor”. Anderhalf jaar later lijken de kinderen in haar ogen nog steeds niet oud genoeg te zijn geworden, want de uitleg die ik als ouder krijg, luidt: “Kinderen moeten eerst de motoriek beheersen, ze moeten eerst heel goed hun pols kunnen bewegen, alvorens over te gaan naar de hoofdletters”. Een absurdere verklaring zou ik me niet kunnen voorstellen. Het is erg dat kinderen als infantiel worden beschouwd en eerst gedwongen worden met kleine letters te schrijven, inclusief namen en begin van nieuwe zinnen, om hen later pas, als ze fout hebben leren schrijven, te laten wennen aan het feit dat het eigenlijk anders hoort. Het is uitermate verkeerd dat hun natuurlijke drang om zich te wenden tot de wereld van de grote mensen wordt tegengehouden. De “deskundige” uitleg van de leerkracht getuigt van beperktheid en schrijnend gebrek aan verbeelding.

Weer op de school van mijn zoon wordt een lesmethode voor taal toegepast volgens welke werkwoorden doewoorden zijn en samengestelde woorden dubbelwoorden heten. Hoe kan de vervanging van de echte grammaticale termen door dergelijke verzonnen, onjuiste en kinderachtige benamingen anders verklaard worden dan met een absoluut onverantwoorde en beledigende onderschatting van het intellectuele vermogen van de kinderen? “Wat voor een woord is “breedvoorhoofds krokodil” dan?”, verwondert mijn zoon zich; de juf negeert zijn vraag.

Onlangs bekeek ik een cito-toets en constateerde spijtig genoeg dat er geen enkele vraag opgenomen was van het soort: “Van wie is dit schilderij?” of “Tot welke stroming in de schilderkunst behoort Vincent van Gogh?” De inhoud bleek een weerspiegeling te zijn van de oppervlakkige en gemakzuchtige kant van de westerse samenleving.

Treurig moet ik concluderen dat het Nederlandse onderwijs slachtoffer is van een wezenlijke trek van de Neder-

landse mentaliteit, namelijk het functionalisme. Bij het leren lezen gaat het nog alleen maar om hoe (snel) je leest, maar niet om wat je leest. Er wordt gekeken naar de techniek, maar niet naar de inhoud, naar het nut, maar niet naar de zin. Het begrip “literaire kinderklasiekers” blijkt in de Nederlandse cultuur niet te bestaan. Namen als Erich Kästner, Charles Dickens, Lewis Carroll, Selma Lagerlöf, Henryk Sienkiewicz, Antoine de Saint Exupéry... zeggen de Nederlandse leerlingen niets, terwijl het klassieke schrijvers van wereldniveau zijn. Poëzie, met name kindpoëzie, komt niet aan bod, dat kinderen verzen uit het hoofd leren is hier onbekend, en hen een gedicht laten analyseren en bespreken is onvoorstelbaar.

... En een blik vooruit

De grootste armoede is het om niet te beseffen dat je überhaupt iets mist, want dan kun je er ook niet op zoek naar gaan. Gelukkig heb ik een basis om te vergelijken en voelt mijn zoon aan dat het onderwijs tekortschiet.

Ik weet uit ervaring dat het anders kan. Laat de kinderen op school leren hoe je een schilderij kan bewonderen en hoe

je naar een muziekstuk moet luisteren - dan zullen ze elke dag thuiskomen met het gevoel dat ze weer iets rijker zijn geworden. Verhoog de eisen, dan zal ieder kind ervaren wat het is om het beste van jezelf te geven. Vergroot hun eerbied voor hun moedertaal – dan zullen ze als studenten geen werkstukken meer inleveren met als opschrift onder de titel: “Produced by...” en zal de kwaliteit van het werkstuk qua taalgebruik en spelling geen ramp meer zijn. Help hen te beseffen dat de geestelijke rijkdom vele malen beter is dan een kerstvakantie op het strand in Egypte, dan zullen ze als toekomstige directrice van een middelbare school de eruditie van een hoogleraar niet uitlachen met “Wat een opschepper zeg!”. En laat elke les Nederlands beginnen met de uitspraak van Wittgenstein: “De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld”.

(*) In het kader van het thema “Consumeren” moest mijn zoon in groep 3 de prijs van CAMPINA yoghurt in alle supermarkten van onze stad zoeken. Uiteindelijk had hij van de juf geleerd: “Consumeren is kopen”. “Mevrouw, u verwacht toch niet dat kleuters meer kunnen snappen?”, reageerde de directeur op mijn verontwaardiging. ■

Beter onderwijs vereist betere managers

Door: Peter Langerak

Leraren willen leidinggevende met positieve impact op werkklimaat

Leidinggevend doen ertoe. Ook in het onderwijs. Elke leidinggevende heeft via het werkklimaat dat hij creëert, impact op de resultaten van een school. Die invloed kan positief en negatief zijn. Leraren merken daar alles van.

Werkklimaat moet beter

Volgens leraren is in achttien procent van de scholen een positief werkklimaat gerealiseerd. Op deze scholen zijn leraren sterk gemotiveerd. Zij voelen zich uitgedaagd om zich te ontwikkelen en resultaten te boeken. Men is duidelijk trots op het team en de school. Deze scholen zijn volgens leraren goed georganiseerd. Iedereen kent zijn verantwoordelijkheden én wordt daar op aangesproken. Op deze scholen is een hoogmotiverend en energie-

gevend klimaat gerealiseerd. Het onderwijs blijft in vergelijking tot andere organisaties achter. In de ‘BV Nederland’ slaagt 38 procent erin om een zeer aantrekkelijk werkklimaat te realiseren.

Een groot deel van de leraren (59%) vindt het klimaat op de eigen school demotiverend. Zij vinden onvoldoende uitdaging, krijgen te weinig waardering en het is onduidelijk welke resultaten van hen worden verwacht. Deze leraren

vervolg op pagina 26

vervolg van pagina 25

zijn ontevreden over het huidige klimaat op hun school. Zij verlangen een energiegevend werkomgeving. Op 23 procent van de scholen is sprake van een neutraal klimaat. Volgens leraren is hier zeker ruimte voor verbetering, maar van een ontmoedigend klimaat is geen sprake.

De bovenstaande conclusies zijn gebaseerd op (Nederlandse) onderzoeksdata van Hay Group. De data is afkomstig van 1.500 leraren. Zij hebben negentig stellingen met betrekking tot het huidige en het gewenste werkklimaat gewaardeerd. Dit is gedaan met behulp van de gevalideerde vragenlijst: Organisational Climate Survey (OCS). Deze vragenlijst wordt ook in tal van andere organisaties afgenomen waardoor het werkklimaat in het onderwijs te vergelijken is met de data van de 'BV Nederland' met ruim 16.000 respondenten. Dezelfde groep leraren heeft ook de gevalideerde vragenlijst Leadership Style Inventory (LSI) ingevuld. Met deze vragenlijst wordt onderzocht hoe men de eigen leidinggevende ervaart. De resultaten van de onderzoeken naar het werkklimaat en de leiderschapstijlen zijn vervolgens aan elkaar gekoppeld.

Leidinggevende is duidelijk aanwezig op hoogmotiverende scholen

Het gedrag van leidinggevend en de keuzes die zij maken, hebben een grote invloed op het klimaat in onze scholen. Het verschil tussen een demotiverend en een hoogmotiverend, energiegevend klimaat wordt grotendeels (70%) verklaard door de leiderschapstijlen van de leidinggevende. In een hoogmotiverend en energiegevend klimaat laat de leidinggevende meerdere leiderschapstijlen zien, en weet hij deze toe te passen op het juiste moment.

Een effectieve leidinggevende heeft een breed repertoire aan stijlen, en is in staat om afhankelijk van de situatie verschillende stijlen te laten zien. De nadruk op de democratische stijl is te eenzijdig in het onderwijs. In hoogmotiverende scholen is leiderschap veel beter zichtbaar. Een excellente leidinggevende in het onderwijs laat ten minste

drie dominante stijlen zien: de democratische, de coachende en de gezaghebbende.

De democratische stijl is met name effectief als ook de gezaghebbende stijl gehanteerd wordt. Excellente leidinggevend in het onderwijs laten deze stijlen dan ook beide zien. Met de gezaghebbende stijl wordt gezorgd voor een visie en richting. Er wordt goed geluisterd naar leraren. De leidinggevende neemt de uiteindelijke beslissingen zelf en legt deze helder uit. De voortgang van doelen en resultaten worden goed bijgehouden en zijn continu onderwerp van gesprek. In een hoogmotiverend klimaat scoort de coachende stijl ook hoger dan gemiddeld. De coachende stijl focust op de persoonlijke ontwikkeling van leraren en minder op het dagelijkse werk en de resultaten daarvan.

In de ideale school scoort ook de relatiegerichte stijl hoger. Een groot voordeel van de relatiegerichte stijl is dat de kloof tussen leidinggevende en leraren zo klein mogelijk is. De relatiegerichte stijl heeft echter het risico dat performancegerelateerde confrontaties uit de weg worden gegaan. Dergelijke gesprekken kunnen het welbevinden immers verstoren. Leidinggevend die enkel en alleen de relatiegerichte stijl hanteren, zijn te veel op harmonie gericht in plaats van het verbeteren van

‘Doe wat ik zeg’ of ‘doe zoals ik’ werkt averechts in het onderwijs

(tegenvallende) prestaties. In plaats van een professioneel klimaat waar de verdienste van de leraar ertoe doet, wordt er een collegiale sfeer nagestreefd.

‘Doe wat ik zeg’ of ‘doe zoals ik’ werkt averechts in het onderwijs

In demotiverende scholen is leiderschap veel minder effectief. De leiderschapstijlen zijn vlakker en weinig zichtbaar. Alleen een dominante democratische stijl is goed zichtbaar. De

maatgevende (‘doe zoals ik’) en dwingende stijl (‘doe wat ik zeg’) scoren duidelijk hoger dan gemiddeld in deze scholen. De maatgevende stijl houdt te weinig rekening met de inbreng van leraren. Verantwoordelijkheden worden schoorvoetend aan leraren overgelaten. De dwingende stijl is alleen effectief in een ware crisissituatie. Deze leiderschapstijlen zijn volgens leraren niet effectief voor een hoogmotiverende en energiegevend school.

Leidinggeven aan het werkklimaat in onze scholen is een van de belangrijkste uitdagingen voor onze samenleving. Het is cruciaal dat leidinggevend bewust zijn van hun impact op het werkklimaat. De beste leidinggevend laten meerdere leiderschapstijlen zien. De scholen worden daardoor energiegevend en hoogmotiverende organisaties waar leraren graag prestaties leveren en waar leerlingen floreren.

Goede leidinggevende laat leraar niet met rust

De resultaten van dit onderzoek onderstrepen de noodzaak van goede onderwijsmanagers. Slechte managers doen het onderwijs meer kwaad dan goed. Snel vervangen of verbeteren is dan de oplossing. De pavlovreactie van veel BON'ers, 'het afschaffen van de manager', is niet alleen ondoordacht, maar werkt ook averechts. Een leidinggevend die een demotiverend werkklimaat creëert is net zo onprofessioneel als de leraar die zegt dat alle managers weg moeten. In het perfecte werkklimaat is leiderschap niet afwezig maar juist duidelijk zichtbaar op een manier die enorm gewaardeerd wordt door leraren. Daar werken leidinggevend die leraren juist niet met rust laten. ■

Peter Langerak is senior consultant bij Hay Group, peter_langerak@haygroup.com. Het onderzoek is te downloaden van: www.haygroup.nl

De zorg van een goede vriend

Door Ton van Haperen

Beter Onderwijs Nederland (BON) is een waardevolle pressiegroep. In het comité van aanbeveling zitten maatschappelijke hotshots. Samen met het publiek optreden van voorzitter Verbrugge genereert dat aandacht. BON mag zich hiervoor op de borst kloppen. Niemand kan meer zeggen; 'van de crisis in het onderwijs heb ik niks geweten'. Maar juist vanuit die waardering maak ik me zorgen. Want wat wil BON eigenlijk? Wie onderhandelt met de onderwijselites? En dan die website, wie gaan verborgen achter de schuilnamen? Wat zijn hun wensen?

In mijn boek -de Ondergang van de Nederlandse leraar- schrijf ik; als leraren Palestijnen zijn, dan is BON is de Hamas. Vaak is me de vraag gesteld; waarom moet dat nou, zo'n overladen oneliner? Omdat daar een reëel beeld van de werkelijkheid achter schuilt natuurlijk! Leraren gedragen zich maar al te vaak als Palestijnen. Alles overkomt hen. De politiek doet het fout, het management is corrupt en onderwijskundigen kunnen geen les geven. Deze buitenstaanders zijn tevens de bedenkers van onmogelijke opdrachten voor de klas en zijn leraar. De laatste krijgt daarvoor het gevoel op bezet gebied te opereren. Hij verzet zich door wat zand in de machine te strooien. Maar zoals de Katoesja raketten uit Gaza zelden doel treffen, maakt ook de sabotage van de frontsoldaten weinig indruk; alles gaat gewoon door.

Kortom, er is een onderwijsconflict en dat heeft Midden-Oosten-trekjes. BON heeft daarin oog voor de noden van de onderdrukte leraar, biedt zelfs geborgenheid. Maar het succes is ook te danken aan een gecultiveerd vijandsbeeld. Dat leidt naar slechts één uitweg; de vernietiging van de ander... en die missie is kansloos. Wat maakt BON tot verliezers?

Het ideeëngoed

Om te beginnen ontbreekt het aan concrete doelen en keuzes. Containerkreten als; geef de leraar zijn vak terug en de manager staat in dienst van het primaire proces geven misschien een gedeeld gevoel van onvrede weer, maar de zaak ligt toch echt complexer. Het Nederlands onderwijs is de optelsom van drie miljoen mensen. Het maken van onderscheid is dan een noodzakelijke voorwaarde voor elke analyse. Is bijvoorbeeld de kwaliteit van universiteiten en het beroepsonderwijs een nationale kwestie? Deze mega-organisaties ontvangen prikkels van de volwassen afnemers, de overheid, de arbeidsmarkt en buitenlandse instellingen. Dat lijkt toch andere koek dan het basis- en voortgezet onderwijs. Algemene vorming en voorbereiding op de wetenschap zijn klassieke overheidstaken, die bovendien aantoonbaar budgettair zijn verwaarloosd. Het

bekostigingsstelsel en artikel 23 van de grondwet maken onderwijsbesturen ook nog eens immuun voor de tucht van de markt en de gesel van de overheid. Daardoor ontstaat een allocatiedeficit; geld bereikt zelden de plaats van bestemming. Gevolg? De resultaten van beleid zijn tegengesteld aan de doelstellingen. Minister Plasterk constateert een kwalitatief personeelstekort, wil met zijn convenant leerkracht academici voor de klas en krijgt via het hbo omgebouwde vakinhoudelijk brokkenpiloten.

De door opleidingen gepredikte opvattingen rond het leren van kinderen en de gedetailleerde aandacht voor vakinhoudelijke eindtermen in het curriculum is de volgende frictie. Welke van die twee nu het meest belangrijk is, dat doet er niet toe. Punt is dat aanpak en inhoud slecht op elkaar aansluiten. Gevolg; leraren doen vreemde dingen, leerlingen leren weinig en hebben moeite met het niveau in het vervolgonderwijs. Zo staat de canon in de geschiedenisboekjes, het is ook allemaal verteld, maar kennelijk niet geleerd. Als dan ook nog de definitieve schoolkeuze vroeg ligt, kinderen bovendien eerder af- dan opstromen, dan is de conclusie duidelijk: het Nederlands onderwijs aan leerplichtige kinderen beleeft een diepe depressie.

Maar wat is de mening van BON? Gaat de vereniging die drie miljoen mensen redden van de ondergang? Hoe ziet die operatie er dan uit? En wie is eigenlijk de baas op school, het bestuur, de overheid of het personeel? Wat is het ideale onderwijs? Met welke vakken? Welke aanpak? Of is dat aan de instelling? Wat is een goede leraar? Wat doen we met een slechte?

De elite en de achterban

Helaas, een samenhangend ideeëngoed ontbreekt. Daardoor neemt het belang van personen toe. Want even eerlijk, wat zou BON zijn zonder Ad Verbrugge?

Verbrugge vertelde me ooit over zijn contact met minister Plasterk, hij kon hem rechtstreeks bellen. Later vroeg ik me af; hoe praten deze heren dan over mijn werk? Dezelfde nieuwsgierigheid komt opborrelen als ik lees dat Mark Peletier overlegt bij de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Waarom moet ik daar vertrouwen in hebben? De wetenschappers Verbrugge en Peletier hebben een goed verstand, maar wat weten zij van lesgeven aan een overvolle 4 HAVO, op woensdagmiddag het negende uur?

Niks, maar dat is ook nergens voor nodig, zal het verweer luiden. En dat zie ik anders. Neem de hoogleraren Robert Jan Simons, Wijnand Wijnen en Luc Stevens. Dat zijn razend intelligente onderwijskundigen, die de internationale we-

vervolg op pagina 28

vervolg van pagina 27

tenschappelijke literatuur van haver tot gort kennen. Zij constateren dat leerlingen geen verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces. Vandaar hun pleidooi voor actief leren. Ik kan die gedachtegang volgen, passief leren is immers ook maar niks. Toch zijn deze drie wijzen niet populair bij ons leraren. Hun alternatief, ‘het nieuwe leren’, faalt namelijk jammerlijk in de uitvoering. Dat komt omdat zij niet weten hoe dat werkt; een schoolorganisatie met een budget voor veel leerlingen en weinig leraren, in een gebouw, met een rooster, klaslokalen en een overvol curriculum.

Zeker, het afbreukrisico van Verbrugge en Peletier is kleiner, want zij hebben een corrigerende achterban. Maar wat zijn de drijfveren daar dan van? Op de website zijn reacties van leden op onderwijsberichtgeving in de media te lezen. De oprechte betrokkenheid en de kolkende verontwaardiging resulteren in hilarische stukje. Maar soms is de toon ook bizar vijandig. Een voorbeeld. Ik werk bij het ICLON, de interfacultaire lerarenopleiding van de universiteit Leiden, en verzorg onder andere drie bijeenkomsten rond het thema arbeidssatisfactie en schoolorganisatie. Die monden uit in een opinieartikel, door studenten geschreven. Het afgelopen voorjaar ging dat over de vrijblijvende schoolcultuur. Het was een braaf stuk, gepubliceerd in de Volkskrant. Daarbij maakte de redactie een foutje. Een van de studenten stond, met haar doctorstitel, als docent van het ICLON genoemd.

De rapen waren gaar. Op de website werd op geen enkel inhoudelijk argument ingegaan. Wel volgde een hoosbui van verdachtmakingen richting de gemeenschappelijke vijand, het instituut ICLON en de vermeende vertegenwoordiger daarvan. Strekking; een docent die daar werkt kan niet deugen. Een van de schuimbekkende scribenten ging

zelfs op zoek naar de rechtmatigheid van de doctorstitel en kijk nou; de auteur is gepromoveerd, met een heus proefschrift. Het mag allemaal hoor, maar daarmee blijft deze manier van redeneren weinig intelligent en gevaarlijk.

Het gevaar

Louis Ferdinand Céline was een geweldige schrijver. In het relatief onbekende toneelstuk L’eglise stelde hij de interne verrotting van de Volkenbond aan de kaak. De parallellen met de hedendaagse onderwijsorganisatie zijn opvallend. De oprechte woede van Céline over het degenerende Frankrijk, de slechtheid van de mens en het onrecht van het kapitalisme resulteerde in de meesterwerken Reis naar het einde van de nacht en Dood op krediet. Van hem is het citaat: de enige waarheid is de dood. Het is sterven of liegen. Persoonlijk heb ik nooit de moed gehad mezelf voor mijn kop te schieten. Helaas verliet hij dit relativiserende standpunt en verloor zich in de waarheid van tijdgeest. Tot in 1943 schreef hij ingezonden stukken in de fascistoïde krant Je suis partout rond de hoofdvraag; wanneer beginnen de Duitsers met de oplossing van het Jodenprobleem?

Zo ziet het mes, waar gepassioneerde critici al snel inlopen, eruit. Een scherp onderwijsdebat is prima, zo lang het past in een dialectisch proces op weg naar verbetering. Maar vanaf het moment dat het respect voor de opponent verdwijnt, de kritiek gereduceerd wordt tot rancuneus verzet tegen de moderniteit, veelal beleden in eigen kring, met de deur dicht en onder een schuilnaam, bijvoorbeeld vanuit de analyse dat een complot van managers bewust het onderwijs naar de rand van afgrond duwt, is mijn vergelijking van BON met de Hamas meer dan een oneliner. Of het daarmee opgeroepen beeld ook daadwerkelijk klopt? Ik heb geen idee! Want ik lieg er lustig op los, mijn enige waarheid is de dood. Zie mijn opmerkingen daarom als de zorg van een goede vriend. Niet meer en niet minder.

BOEKBESPREKING

Wij Eisen les – Aleid Truijens

Waarom kinderen steeds minder leren

Auteur: Aleid Truijens
Uitgeverij Meulenboff, ISBN 978 90 290 8378 2

‘Wij eisen Les’ is een bloemlezing van de columns over onderwijs en opvoeding die Aleid Truijens in de afgelopen jaren schreef en in de volkskrant werden gepubliceerd.

Aleid Truijens is voor Beter Onderwijs Nederland geen onbekende. Als geen ander neemt ze het in haar columns op voor de vereniging die het aandurfde een dam op te werpen tegen de onderwijsvernieuwingen die in de afgelopen jaren door het onderwijs raasde. In haar wekelijkse columns neemt ze

het Nederlandse Onderwijs onder de loep, met name de onderwijsvernieuwingen en de gevolgen die dat met zich meebrengt voor de leerling, de man of vrouw voor de klas en niet te vergeten de leerstof en kennisoverdracht mogen zich in haar bijzondere aandacht verheugen.

Aleid Truijens stond een aantal jaren voor de klas aan de school voor journalistiek in Utrecht, waarna ze het lerarenbestaan verruilde voor de journalistiek. Haar levenspartner bewandelde de omgekeerde weg. Hij ruilde de journalistiek voor de klas. Als eerstegrader Nederlandse taal staat hij voor de klas in het voortgezet onderwijs. Hierdoor komt zij dagelijks met onderwijs in aanraking en voelt zij zich nog altijd verbonden met de man of vrouw voor de klas.

Als columniste fulmineert Aleid Truijens tegen de onderwijsvernieuwingen zoals het nieuwe leren, het competentiegericht onderwijs en de basisvorming. Met een zwierige en elegante schrijfstijl waarin we de Neerlandicus die zij is herkennen, schets zij de drammerige manager, de teloorgang van de klassieke bevlogen docent, de alsmaar groeiende bureaucratie en de ondoordringbare kleilaag van managers en bestuurders. Zij schroomt niet om man, paard en partij te noemen die zij verantwoordelijk acht voor het alsmaar dalende niveau van de opleidingen. Haarscherp analyseert zij de problemen die de invoering van de onderwijsvernieuwingen met zich meebrachten en brengen. Zonder veel omwegen legt zij de vinger op de zere plek, soms met een waarschuwend opgestoken vingertje, soms met een zweem van weemoed, denkend aan haar eigen studententijd.

Meesterlijk zijn de korte verhalen waarin ze de leerlingen aan het woord laat. Over de moeilijkheden en de werkdruk die leerlingen mochten ervaren bij de invoering van het studiehuis. De verbazing over het zelfstandig leren en de teleurstelling over het wegvallen van structuren en houvast, waar niets voor in de plaats kwam. Hoe bevlogen docenten verplicht werden om de leerlingen te begeleiden in het leerproces in plaats van dat te doen waar hij of zij goed in is, namelijk kennis overbrengen. Hoe de Nederlandse taal, waar Aleid ontengen

zeggelijk verliefd op is, in het verdomhoekje is geplaatst.

Wij eisen les, is geworden tot een pamflet, een oproep aan de politieke machthebbers om de van God losgezongen kleilaag van bestuurders en managers een halt toe te roepen. Om schoon schip te maken met de onderwijsgoeroes en onderwijsdiensten die vernieuwing en verandering zien als een economische noodzakelijkheid, waar vooral zij beter van worden.

Maar vooral is het een oproep aan de ouders van Nederland. Een oproep om zich te bemoeien met het onderwijs in Nederland, van basisschool tot universiteit. Als geen ander heeft Aleid Truijens begrepen dat het de hoogste tijd is dat de ouders hun verantwoordelijkheid nemen en inspraak eisen. Inspraak in het reilen en zeilen van de school en dan niet over de kleur van de fietsenstalling, het kerstfeest of de kindermusical maar over de persoon voor de klas, het hoofd van de school, het curriculum, het primaire proces. Wij eisen les is daarom geen boek geworden voor de incrowd van het onderwijs, maar voor iedereen die zich verbonden en verantwoordelijk voelt voor het onderwijs in Nederland, de ouders voorop.

J. Jeronimoon

Innovatief Onderwijs

Doubleren wordt ervaren als een vervelend, maar toch onvermijdelijk bijverschijnsel in het voortgezet onderwijs in ons land. Aan het eind van elk schooljaar worden scholen, docenten, maar vooral ook leerlingen, hun ouders en hun sociale omgeving daarmee geconfronteerd.

Door: Jan Voogt

Voor scholen heeft het organisatorische en financiële consequenties, voor docenten geeft het weer andere problemen. Leerlingen en hun ouders worden er, afgezien van alle andere facetten, emotioneel door geraakt. Het is voldoende bekend dat mensen deze last hun hele leven met zich meedragen. Dat doubleren een niet tot vreugde stemmend fenomeen is zal daarom door niemand worden betwist.

Hiermee is de vraag gerechtvaardigd of het doel dat in het onderwijs met het doubleren wordt beoogd, namelijk het aan de hand van vastgestelde cijfers te kort aan inzicht en kennis inzake een bepaald vak weer op een zodanig peil brengen dat verwacht mag worden dat het onderwijs in dat vak in een hoger jaar gevolgd kan worden, niet op een andere wijze kan worden opgelost. In de praktijk is doubleren het gevolg van een geconstateerd tekort in een combinatie van vakken. Eén en ander impliceert dat er dus altijd sprake is van een aantal vakken waarvoor wel (ruim) voldoende is gepresteerd. In ons huidige systeem accepteren wij dat ook deze vakken opnieuw

worden gevolgd in het jaar waarin gedoubleerd wordt. Maar waarom eigenlijk? Is dit geen verspilling vanuit de school gezien? En hoe moet dat zijn voor de betrokken leerlingen?

Het lijkt mij dat er een andere, efficiëntere manier is om leerlingen voor een bepaald vak op het gewenste niveau te brengen.

De vraag is hoe organiseren we dat, hoe wordt het betaald, en wat hebben leerlingen er aan?

Wat ik in gedachte heb is een systeem dat je zomeracademie zou kunnen noemen. Als we uitgaan van het gegeven dat een gemiddeld schooljaar 36 weken telt, kunnen we vaststellen hoeveel lessen een falende leerling in een bepaald vak heeft gevolgd. Zo heeft een leerling in H4 voor het vak Engels 36 x 3 = 108 lessen gevolgd, terwijl dit voor een V4 leerling in hetzelfde vak 36 x 2 = 72 lessen bedraagt.

Ik stel voor dat een leerling in maximaal twee vakken wordt bijgespijkerd. Met de andere zwakke plekken moet iedereen kunnen leven. Zoals de naam aangeeft worden de lessen tijdens de zomervakantie gevolgd. Aangezien deze zgn. grote vakantie zeker voor de leerlingen 8/9 weken telt, kunnen een aantal weken hiervan gereserveerd worden voor het intensief volgen van twee vakken op de Zomer Academie. Het lijkt mij verstandig het zo te organiseren dat alle lessen

vervolg op pagina 30

vervolg van pagina 29
binnen een periode van drie weken worden gegeven. De lessen beginnen op de dag dat de officiële vakantie begint.

Leerlingen volgen 50% van de lessen in een bepaald vak zoals die in het reguliere schooljaar worden gegeven. Voor H4 Engels is dat dan 50% van 108 = 54 uur in 3 weken (15 dagen), etc. De Zomer Academie wordt afgesloten met uitgebreide toetsen, die naar het oordeel van de school voldoende voorde- ringen ten opzichte van het overgangsrapport laten zien. In- dien een leerling ondanks de intensieve lessen opnieuw faalt, verdwijnt hij/zij naar ander onderwijs. Wij moeten onszelf ook serieus nemen; doubleren is niet acceptabel. Het zal duidelijk zijn dat het beoogde systeem alleen werkt als leerlingen verplicht worden er aan deel te nemen.

Om te beginnen denk ik dat er een een pilotprogramma moet komen dat enkele jaren lang binnen een duidelijk af- gebakende eenheid, zoals bijvoorbeeld een Vereniging voor Voortgezet Onderwijs in een bepaalde stad of regio, uitgetest zou kunnen worden. Met de ervaring die daarmee wordt op- gedaan kan het initiatief dan in breder, landelijk verband wor- den ingevoerd.

Het initiatief gaat uit van een aantal scholen al of niet bin- nen verenigingsverband. Het pilotprogramma komt tot stand

in samenwerking met het Ministerie van Onderwijs en Weten- schappen en de Inspectie. Hierdoor kunnen we er op vertrou- wen dat de kwaliteit van het onderwijs en de financiële zeker- heid gewaarborgd zijn.

In het licht van de huidige leraarstekorten, wie zullen er straks lesgeven in het zomerprogramma?

Er wordt een team gevormd van docenten met voldoende kennis en ervaring. Naast docenten die werkzaam zijn bij het voortgezet onderwijs kunnen gepensioneerde docenten zich hiervoor aanmelden. Een royaal salaris met onkostenvergoe- ding zal het programma extra kans van slagen geven. Uiteinde- lijk gaat het slechts om drie weken in de zomervakantie.

In de bestaande situatie is het zo dat scholen voor elke dou- blure een onvolledige vergoeding ontvangen van het Ministe- rie van Onderwijs en Wetenschappen. Het zal alle partijen in het onderwijs duidelijk zijn dat het initiatief om een einde te maken aan het doubleren, aantrekkelijk is, al was het alleen maar om de geboden financiële voordelen.

Wellicht ziet het Ministerie dit ook in en zal er dienovereen- komstig worden gehandeld, en komt er door middel van een wetswijziging een einde aan het systeem van doubleren.

hele vriendelijke mensen van het IVA, opende Erick Vermei directeur van IVA de dag. Vermei is zelf docent rekenen/wis- kunde en dat bleek ook meteen uit zijn presentatie met grap- pige rekenvoorbeelden. In deze aanpak schuilt de kracht van BRON: alleen mensen die vanuit de praktijk weten waar ze over spreken, voeren het woord.

Daarna verzorgde Ad Verbrugge, voorzitter van BON, de ope- ning. Hij beschouwde het rekenonderwijs vanuit een filosofi- sche invalshoek en haalde daarbij een aantal grote filosofen zoals Aristoteles en Euclides aan die een enorme invloed heb- ben op de huidige wiskunde. In het huidige onderwijs lijkt het steeds meer te gaan over de individuele beleving en mening van het individu. Het kind staat centraal en het moet leuk zijn. Daardoor staat het idee van een vak onder druk, er zijn ook steeds minder vaste kaders en vakken, alles wordt hybride. Dat is ook terug te zie aan het enorme aantal nieuwe studie- richtingen die een beetje van alles combineren maar nergens helemaal diep op ingaan.

Het gaat vaak niet meer over kennis maar over het opzoeken van kennis. Bij het rekenonderwijs is het juist van groot be- lang dat de abstractie wordt bijgebracht. Abstractie betekent letterlijk ‘afstand doen van de praxis’, afstand doen van de toe- passing. Pas dan kan je abstraheren en dat moet je oefenen.

Elk vak, en dus ook het rekenen, heeft zijn eigen praktijk en in die praktijk moet je het vak leren. Pas als je het in die prak- tijk kan, is het mogelijk om het toe te passen in een ande- re praktijk. Om in het voorbeeld van de wiskunde te blijven:

eerst leer je de wiskunde, in de praktijk van de wiskunde en met de daar geldende regels en gebruiken. Daarna kan je dat toepassen in bijvoorbeeld de economie of in de natuurkunde. Daar komen dan weer andere contexten en regels bij. Voor BON-ners van het eerste uur zijn dit bekende beschouwin- gen. Het blijft echter prachtig om Verbrugge de verbindin- gen tussen ogenschijnlijk los- staande zaken te horen ma- ken. Een mooie aftrap!

Na deze inleiding volgden drie lezingen die het reken- onderwijs in Nederland be- schreven. Allereerst liet Kees van Putten zien dat het re- kenniveau in Nederland is gedaald, vooral bij vermenig- vuldigen en delen. Naarmate leerlingen minder noteren en dus meer uit het hoofd reke- nen, worden er meer fouten gemaakt.

Daarna toonde Jan van de Craats aan dat de gemiddelde Daan en Sanne uit groep 8 een heleboel basissommen (zoals het omrekenen van vierkante meters naar vierkante centimeters) niet meer kunnen maken. Dit ligt vooral aan de gebruikte re- kenmethodes in het basisonderwijs en uitdrukkelijk niet aan de leerkrachten of aan te weinig tijd.



Tijdens de uitstekend verzorgde lunch werd er nagepraat, bij- gepraat, levendig gediscussieerd, rondgekeken bij het IVA, er- varingen uitgewisseld, kortom: de lunchpauze was veel tekort, een goed teken.

De laatste lezing werd ge- geven door Liesbeth van der Plas. Zij liet zien hoe de pro- blemen van de basisschool meegenomen worden naar de middelbare school. Om- dat de leerlingen nog niet vol- doende kunnen rekenen met getallen, zoals bijvoorbeeld breuken optellen, kunnen ze al helemaal niet gaan rekenen met letters wat in de brugklas wordt verwacht.

Om een alternatief te bieden voor de huidige lesmethodes

is de website www.bonrekenhulp.nl opgericht die feestelijk werd gelanceerd met een glas BRON-water. Op de BON-site kunt u overigens specifieke verslagen vinden van de verschil- lende workshops, die de middag van de conferentie groten- deels vulden.

Na afloop daarvan werd de conferentie samengevat door Mark Peletier namens het BON-bestuur en afgesloten met een laatste woord van IVA-directeur Vermei. ■

De vergeten kweekvijver

Een merkwaardige omissie in de nota Krachtig Meesterschap.

S taatssecretaris van Bijsterveldt lijkt Ser serieus werk van te maken. Ge- souffleerd door Rinnooy Kan, geadvi- seerd door een bulk werkveldverte- genwoordigers en geïnspireerd door de indrukken van talrijke bezoeken aan scholen en andere instellingen, ligt er dan nu haar nota Krachtig Meester- schap. De opmaat voor een beoogde structurele verbetering van (de oplei- ding tot) het docentschap.

Haar ambities wil ze verankeren in concrete afspraken met werkgevers en opleidingen. Merkwaardig is dat daar- bij alleen de route in beeld is van de aanstaande docent die al voor het be- roep gekozen heeft. 65 pagina's lang géén woord over het voortraject van beroepsoriëntatie en -keuze dat tot de aanmelding bij een docentenopleiding moet leiden.

Begrijp ik iets niet? Is mij wat ontgaan? Of heeft de hele Haagse Hoftoren zit- ten slapen?

De docenten die, pak weg, in 2017 no- dig zijn, zullen via het koninklijke vier- jarig hbo-traject in 2013 hun opleiding moeten beginnen. Die zitten dus anno 2008 in een havo- of vwo-brugklas. De brugklassers van dit cohort worden jaarlijks 1040 contacturen blootgesteld aan het docentschap. Dat is voor een havo-leerling 6100 uur zendtijd om het beroep te verkopen voordat ze een be- roepskeuze maken. Voor vwo'ers nog 1040 uur meer. Geen enkele andere be- roepsgroep krijgt zoveel reclamekan- sen. Het studiekeuzeproces wordt bo- vendien nog begeleid door een decaan, ook een lid van het docentengilde.

Maar de ongebreidelde reclametijd

leidt tot op heden niet tot positieve ef- fecten. Een veelheid van overbekende factoren doen leerlingen in de boven- bouw van havo en vwo besluiten géén leraar te willen worden. Centrale thema: gebrek aan imago. Als we die factoren niet in positieve zin ombuigen kan Van Bijsterveldt investeren wat ze wil, maar rijdt haar beleid op lege banden.

Alleen als van komende cohorten burg- klassers een significant groter deel vijf/ zes jaar later leraar wil worden hebben de beleidsmaatregelen van Krachtig Meesterschap effect.

Wonderlijk dat er dus geen letter beleid wordt ingezet op deze primaire kweek- vijver voor het docentschap. Nota bene: de NVS (Nederlandse Vereniging van Schooldecanen) is blijkens de opgave

vervolg op pagina 32

vervolg van pagina 31

van geconsulteerde instituten ook door Van Bijsterveldt over het hoofd gezien.

De kweekvijver die ze wel opvoert in haar nota ("meer academici voor de klas") is vergelijkenderwijs, zeker kwantitatief, triviaal. Om de motivatie voor het docentschap in de beroepskeuzefase van jongeren te vergroten is allereerst nodig dat de negatieve voorbeeldfunctie wordt omgezet in een positieve. De maatschappelijke positie van de docent, de honorering voor zijn/haar werk, de kwalitatieve uitstraling van de beroepsgroep in de bovenbouw, kortom het imago moet verbeterd worden.

Overheid en werkgevers: doe je best! Economisch slechtere tijden lijken ook te helpen, maar acht ik een navrant en onbetrouwbaar beleidsinstrument.

Dan de PR-acties in de school. Daar moet dus over nagedacht worden. Ik stel voor scholen te stimuleren een docenten-ambassadeur te benoemen. Deze persoon mag geen decaan zijn in verband met belangenverstrengeling. Het moet uiteraard iemand zijn die plezier heeft in zijn beroep en dat uitdraagt (-straalt). Liefst een bovenbouwdocent die uit eigen ervaring ook het universitaire circuit kent.

Tijdens de diverse leerling-besprekingen (toch tenminste de kwartaal- of trimesterbeoordelingen) kunnen leerlingen opvallen die zich in positieve zin manifesteren als 'mogelijk geschikt voor het docentschap'. Zonder pousserende acties, maar proactief en stimulerend betreft de docenten-ambassadeur deze leerlingen (op vrijwillige basis) bij activiteiten die het docentschap als toekomstig beroep profileren. Het bezoeken van exclusief voor deze ambassadeursgroepen georganiseerde informatiebijeenkomsten of meeloopdagen van opleidingen (kijk eens verder dan je eigen regio) staat zeker op de agenda. Vooral ook al in het voor-examenjaar.

Ambassadeurscholen waarvan gediplomeerden het eerste jaar van een lerarenopleiding met een propedeuse afsluiten krijgen daarvoor een bonus

(500 of zo). Bij diplomering misschien nog eens. Daar kunnen leuke dingen mee gedaan worden.

Moet dan elke beroepsgroep de kans krijgen een gehonoreerde PR-acties binnen de school te kunnen voeren? Nee. Het is in het belang van het onderwijs als geheel dat we op niet te lange termijn weer over voldoende en gekwalificeerde leraren beschikken. Daartoe is een uitzonderingspositie gewettigd. Vroeger kregen jongens die het onderwijs ingingen vrijstelling voor militaire dienst. Niks nieuws onder de zon dus.

Ik ken de voorbeelden van scholen

waar gemotiveerde bovenbouwleerlingen worden betrokken bij onderwijstaken in de vorm van assistentie, huiswerkbegeleiding, zelfs lesvervanging. Best. Mits dat aantoonbare gevolgen heeft voor de keuze voor een docentenopleiding kan zo'n school ook daarvoor gehonoreerd worden.

Beleid dat deze kweekvijver negeert zal tot mislukken gedoemd zijn. De kweekvijver is zo groot dat er van een kweekzesser gesproken kan worden. Misschien daarom over het hoofd gezien?

Maarten Tamsma

De School

(Melodie: Het Dorp)

Tekst: Inge Boesveld-Romein

Thuis zit ik soms aan mijn bureau en mijn gedachten gaan dan zo ineens een aantal jaren terug: het Nieuwe Leren is ontstaan maar heeft dat wel zo moeten gaan en moest het allemaal zo vlug? Die school, ik weet nog hoe het was de sfeer die heerste in de klas en ik, ik mocht toen nog doceren Daar lag mijn hart, dat was mijn baan Daar is het altijd om gegaan Aan kinderen iets te mogen leren (Refrein:) En in lokalen en in gangen was rust en alles voelde goed Ik kan er zo naar terug verlangen omdat ik denk dat het zo moet Wat leerden ze eenvoudig toen, een leerling wist wat hij moest doen:

de leraar zei: "Doe wat ik zeg" Maar blijkbaar leerden ze verkeerd, het leren is gemoderniseerd en nu zijn we "op de goede weg" Want ziet hoe alles toch verloopt: het Oude Leren wordt gesloopt Men zoekt het nu in presentaties, projectje hier en beamer daar, een powerpointje is zo klaar, e-mail adressen zonder spaties (Refrein)

De schooljeugd klit wat bij elkaar In merkgoed, met trendy haar en heeft haar eigen soort muziek Ik weet wel, 't is hun goede recht moderne tijd, net wat U zegt Het maakt mij NIET melancholiek Maar WEL een ander basisrecht dat hen nu dikwijls wordt ontzegd: het recht op degelijke lessen Maar ach, wat de historie leert is dat het tij toch altijd keert na heel veel vijven en ook zessen (Refrein)

Lever deze kortingsBON in bij uw boekhandel

Wij eisen les! Aleid Truijens

"Als columniste fulmineert Aleid Truijens tegen de onderwijsvernieuwingen zoals het nieuwe leren, het competentiegericht onderwijs en de basisvorming."

"Wij eisen les" is geworden tot een pamflet, en oproep aan de politieke machthebbers om de van God losgezongen kleilaag van bestuurders en managers een halt toe te roepen.

J. Jeronimoon

€17,95

€15,50

De actie loopt van 20/12/08 tot 19/03/09

Actienummer: 90160028

ISBN: 9789029083782

Standaard prijs: €17,95

BON prijs: €15,50

