

# TERUG NAAR SCHOOL

## HOE DE ZESJESCULTUUR OFFICIEEL BELEID WERD, EN WAT U DAAR NÚ AAN KUNT DOEN

DOOR DIRK JOHAN KLANKER

15 maart 2013

**I**n 2012 publiceerde ik samen met Bert Ferwerda het studiehandboek *DE STUDIE NINJA: Haal de Cijfers Die Je Wilt*. Management summary: zó rol je effectief en ontspannen door school, alles van snellezen tot en met strategisch toetsen maken - alsjeblieft. Tijdens onze verkoopodyssee ontdekten wij een aantal verontrustende aspecten van het onderwijsveld, waar je als ouder moeilijk achterkomt, maar die wel een fnuikende invloed hebben op het studiesucces van uw kind. Dit pamflet laat zien hoe de zesjescultuur al decennia door de overheid wordt aangemoedigd, en wat u daar nú aan kunt doen.

De reis begint als mijn co-auteur van een lerares op het voortgezet onderwijs het advies krijgt om DE STUDIE NINJA aan te passen aan de nieuwste ontwikkelingen. 'Jullie moeten het meer toeschrijven naar Handelingsgericht Werken. Dat is helemaal de richting die het veld nu opgaat.' Wat is 'Handelingsgericht Werken', vroegen wij ons hoofdkrabbend af.

Probeer u voor de aardigheid deze term eens in het Engels te vertalen. Wij kwamen er niet uit.

Deze goedbedoelde ‘handelingsgerichte’ tip was voor ons het startschot. We gingen op zoek naar een heldere definitie. Die bleek niet te vinden. Een voorbeeld: op LinkedIn start een ‘onderwijskundig ondernemer’ een discussiegroep onder het motto: ‘Wanneer ik scholen begeleid wordt me meestal gevraagd naar het verschil tussen handelingsgericht en opbrengstgericht werken. Hoe zouden jullie dit verschil uitleggen?’<sup>1</sup>

Een greep uit de talloze reacties: ‘HGW zie ik als de finetuning van OGW’. Een andere: ‘Als je HGW goed uitvoert werk je automatisch opbrengstgericht.’ En: ‘Het idee leeft bij veel scholen dat de 1-zorgroute leidt tot verhoging van opbrengsten. In de praktijk heb ik dat nog niet zo waargenomen.’ Langzaam maar zeker rees de vraag op: hoe kan het dat het onderwijs zo ondoorzichtig en ondoordringbaar lijkt geworden?

Tijd om terug naar school te gaan.

## II. DE IK-GENERATIE.

*‘I always wanted to be somebody. I should have been more specific.’ – Lily Tomlin*

**K**ees Fens beschrijft in *Het Geluk van de Brug* hoe het er in de jaren vijftig van de vorige eeuw aan toeging. Aap-Noot-Mies hangt nog tevreden spinnend aan de muur. Scholen zitten vol brave oppassende leerlingen die mochten doorleren. Doorleren behoort inmiddels tot het museum van de vergeten woorden. Iederéén leert door. Doorleren betekende ook opwaartse mobiliteit: een hogere school bezoeken dan je

ouders. ‘Mogen’ doorleren: doorleren was een privilege.<sup>2</sup> Sinds het eind van de jaren vijftig is het Nederlandse onderwijsbeleid te karakteriseren als gelijke kansenbeleid.<sup>3</sup> Dus: iederéén moet kunnen doorleren.

Dan racen de jaren zestig voorbij. Wie bepaalt eigenlijk wat hoog en wat laag is? Goed en slecht? Wie bepaalt waarom de ene cultuur beter is dan de andere?<sup>4</sup> Waarom is Grieks belangrijker dan Papiamentó? Dat bepaalt de heersende elite. Als er één les wordt geleerd in de jaren zestig, dan is het dat de waarden van de gevestigde macht op zijn minst moeten worden gerelativeerd.

Carl Rogers lanceert in 1963 zijn invloedrijke boek *Leren in Vrijheid*. De strekking: kinderen zijn creatieve samenballingen van speelse energie, die je maximale ruimte moet geven om tot de meest persoonlijke van alle mogelijke zelfontplooiingen te komen. Denk vanuit het kind, dan komt alles goed. Zelfontplooiing, zelfwerkzaamheid, zelfsturing - allemaal in samenhang met context en relationele waarden. De ik-cultuur ontstaat, de anti-autoritaire opvoeding regeert. Ter illustratie deze voice-over van een nieuwsitem over de moderne crèche van toen: ‘Dit jongetje probeert zijn piemeltje in een auto te leggen. Niemand zal hem er raar op aankijken.’<sup>5</sup>

### III. SOCIAAL-CONSTRUCTIVISME: DE THEORIE.

‘Niets zo praktisch als een goede theorie.’ – Kurt Lewin

**D**e theorie die in de jaren zestig de relativering van alle waarden een spectaculaire boost geeft, is het constructivisme. Dé pionier van de constructivistische

leertheorie is Jean Piaget. Zijn belangrijkste inzicht: leren begint als kinderen een storende discrepantie ervaren tussen hún wereldbeeld en dat van anderen. De leerling wil deze discrepantie opheffen door ‘de betekenis die hij zelf construeert voor zijn omgeving samen met anderen bewust te worden en te verkennen.’<sup>6</sup>

Het constructivisme heeft ook een wijdere, wetenschapsfilosofische betekenis. Deze is: het constructivisme ziet elk feit en iedere waarheid in het licht van de tijd en plaats waarin zij is gecreëerd. Bijvoorbeeld: *De Heerser* van Machiavelli is ontstaan in een historische context van een gefragmenteerd Italië, met elkaar continu bevechtende stadsstaten. Wie dit weet, snapt én Machiavelli, én zijn boek beter.

*Sociaal*-constructivisme zoomt in op het sociale aspect van leren. Kennis en inzicht ‘construeer’ je in interactie met je omgeving. Geconstrueerde kennis is altijd gebonden aan een individu en zijn context, en dus subjectief. Leren is ‘betekenis geven aan een ervaring.’<sup>7</sup>

Oftewel: objectieve kennis bestaat niet. Sterker, kennis‘constructie’ is afhankelijk van hoe je je op dat moment voelt. Een actueel voorbeeld van de vérstrekkende invloed van het sociaal-constructivisme is de belangstelling voor de ‘halfwaardetijd van kennis’. De term halfwaardetijd komt uit de natuurkunde. Hij geeft aan hoelang het duurt voordat er nog maar de helft van de straling van een deeltje over is, en dan daar weer de helft van, enzovoort. Kennis zou dus slechts beperkt houdbaar zijn. Enerzijds vergeten we na verloop van tijd wat we geleerd hebben, anderzijds raakt veel kennis steeds sneller verouderd. Maar niet alle kennis. Zo bekeken zou immers de grot van Plato vanwege de halfwaardetijd

zo langzamerhand hopeloos zijn verouderd, en een vacuümgetrokken zwart gat moeten zijn.

Wat betekent de ‘halfwaardetijd van kennis’ voor de leraar? En wat betekent het voor de leerling? Dit: wat de leerling nu leert, is straks onbruikbaar. En tja, wat de leraar vertelt, is misschien nú wel even waar, maar al snel niet meer - misschien morgen al. Hoe kunnen we verwachten dat leerlingen én leraren [1.] gemotiveerd zijn en [2.] het halfwaardetijdconcept permanent in hun achterhoofd hebben? Wat wij tijdens onze inspectie hebben gezien, is dat voor zowel leraren als leerlingen geldt: ze zijn er wel, maar ze zijn er ook weer niet. En hier begint de verklaring van de zesjescultuur die op de Nederlandse scholen is gaan regeren.

Kortom: sociaal-constructivisme is wetenschapsfilosofisch (en dus ook praktisch) een doodlopende weg. Sociaal-constructivisme is zelf óók in een specifieke tijd en context ontstaan (the sixties, ‘ieder zijn eigen’, anti-autoritair). Maar dat is nog tot daar aan toe. Fataler is: als alles gerelativeerd moet worden, dan toch óók het gebod dat alles gerelativeerd moet worden? Gevolg: de epistemologische flipperkast slaat op tilt.

Ondertussen werkt het onderwijsveld nog steeds *full tilt* aan het ‘concreet maken’ van het sociaal-constructivisme - met rampzalige gevolgen. Om de voltrekking van deze ramp, en de daaraan voorafgaande creatie van een perfecte, psychotische onderwijskundige storm ten volle te kunnen overzien, is een korte samenvatting van twee cruciale onderwijsvernieuwingen noodzakelijk. Deze vernieuwingen *institutionaliseren* namelijk het sociaal-constructivisme: een wereldprimeur.

## IV. 1991: ONDERWIJSVERNIEUWING NR. 1 - DE BASISVORMING.

'All men are born equal, but quite a few eventually get over it.' – Lord Mancroft

**D**e eerste onderwijsvernieuwing institutionaliseert kansengelijkheid. Na twintig jaar discussie voert het ministerie in 1991 de basisvorming in: de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. In de jaren zeventig werd deze basisvorming door de invloedrijke minister Jos van Kemenade 'de middenschool' genoemd. In 2008 ontkent hij, 'in alle nederigheid', ook maar *iets* met de uiteindelijke invoering te maken te hebben.<sup>8</sup>

Drie jaar lang breed voortgezet onderwijs om gelijkheid te bevorderen. En: drie jaar lang breed onderwijs om een te vroege keuze van de vervolgopleiding uit te stellen. Critici vinden dit voor zwakke leerlingen een brug te ver, en voor slimme leerlingen een lat te laag – er wordt de verkeerde kant op genivelleerd.

Een gevolg van deze basisvorming is schaalvergroting (meer leerlingen krijgen hetzelfde onderwijs). Schaalvergroting vergemakkelijkt ook het soepel doorvoeren van opgelegde onderwijsvernieuwingen. Het levert het ministerie bovendien kostenbesparingen, want 'fusieopbrengsten', op.

De Inspectie concludeert in 1999 dat voor veel leerlingen uit het lager voorbereidend beroepsonderwijs de basisvorming 'veel te moeilijk, en daarom onhaalbaar' is. Voor havo- en vwo-leerlingen is de basisvorming juist 'te weinig uitdagend'. De Inspectie constateert ook dat de basisvorming 'beleidsarm' is ingevoerd.

Beleidsarm invoeren - dat moest ik even opzoeken. Dit betekent juist dat je iets *niet* invoert. De commissie Dijsselbloem concludeert in 2008 dat het voortgezet onderwijs eenzijdig verantwoordelijk is gemaakt voor de oplossing van maatschappelijke problemen.<sup>9</sup> In dit geval dus: maatschappelijke kansengelijkheid. De inzet op gelijke kansen heeft dus geleid tot *gelijke* behandeling van *ongelijke* leerlingen.

## V. ALLES MOET ANDERS. ALLES?

'Er is geen oplossing, omdat er geen probleem is.' – Marcel Duchamp

**G**elijke kansen zijn niet het enige punt op de beleidsagenda. Sinds de jaren zestig wordt het probleem van de ongemotiveerde, steeds verder onderuitzakkende leerling groter en groter. Daar komt bij dat leerlingen zijn veranderd: ze groeien op in een permanente hagelstorm van informatie en hebben de aandachtsspanne van een tjiiftjaf.

De opvoedkundige teugels staan veel minder strakgespannen dan voorheen, en er is geen weg terug. Leerlingen moeten een betere aansluiting krijgen op het hoger onderwijs, waar zelfstandig werken de norm is. Het onderwijs moet beter aansluiten op de veranderde samenleving. Deze is verhard, en vereist weerbare mensen: je moet voor jezelf kunnen opkomen, anders kom je om. De samenleving verandert niet alleen, ze verandert ook steeds sneller. Daarom moet het onderwijs leerlingen leren flexibel te zijn. Ze zullen zichzelf in hun leven opnieuw moeten kunnen uitvinden - waarschijnlijk meerdere keren. Leren voor later lijkt steeds minder relevant te worden

in een wereld waar de vondst van vandaag het cliché van morgen is.

Wat is het nut van onderwijs dat alleen maar op stampen is gericht? Wég met het gaffeermodel. De gekozen oplossing: betrek leerlingen bij het onderwijs. Laat ze zichzelf motiveren. Waarbij met terugwerkende kracht de vraag opdoemt: als ongemotiveerde leerlingen het probleem zijn, is het dan de beste oplossing om deze ongemotiveerde leerlingen zichzelf te laten motiveren? Vraagt deze oplossing niet om nóg meer problemen? *Too little, too late*: er komt weer nieuw beleid. En dit beleid is de invoering van Het Nieuwe Leren – pedagogische napalm, zoals hierna zal blijken.

## VI. 1998: ONDERWIJSVERNIEUWING NR. 2 - HET STUDIEHUIS.

‘Education is an admirable thing, but it is well to remember that nothing worth knowing can be taught.’ – Oscar Wilde

**I**n 1998 wordt het studiehuis ingevoerd. De theoretische basis: Het Nieuwe Leren, in 1995 door professor Robert-Jan Simons bedacht. Het Nieuwe Leren bevordert actief en zelfstandig leren in een ‘krachtige’ leeromgeving; meer verantwoordelijkheid van de leerlingen voor het eigen leerproces; aandacht voor verschillen tussen leerlingen; motiverende leermomenten, flexibiliteit in leerprocessen en coöperatief en interactief leren. De leraar krijgt ook een andere rol: minder kennisoverdracht, meer begeleider.

*‘He transforms from sage on the stage to guide on the side.’*

Criticaster #1: ‘De docent weet iets, maar hij mag dit niet meer zeggen.’<sup>10</sup>

Criticaster #2: ‘Geef jezelf maar een mooi cijfer.’



Het studiehuis is de paraplu-term voor allerlei didactische en onderwijskundige maatregelen, tot aan drastische bouwaanpassingen toe, waarmee de school:

1. meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen voor hun studie stimuleert, en
  2. een grotere variëteit aan studiemethoden aanbiedt.
- Allemaal goed bedoeld. Alleen giert het in de praktijk spectaculair uit de bocht.

Al bij de invoering van het studiehuis blijkt: het is allemaal veels te veel. Leerboeken zijn onwerkbaar uit, de werkdruk neemt exponentieel toe, organisatorische problemen lopen uit de hand, en leerlingen verzuipen in de neuronensmeltende hoeveelheden vakken, praktische opdrachten en werkstukken. Dat de verbreding van het aantal vakken óók tot een verdieping leidt, blijkt, niet geheel verbazingwekkend - sinds wanneer leidt verbreding automatisch tot verdieping? - ijdele hoop.

Er ontstaat sluipenderwijs een omgekeerde wereld: het middelbaar onderwijs gaat uit van leerlingen die zelfstandig en gemotiveerd genoeg zijn om zichzelf alles te leren dat nodig is om op de universiteit te slagen. Maar omdat dit uitgangspunt niets meer met de werkelijkheid heeft te maken, moeten universiteiten wel 'verschoolen' - ten koste van hun niveau.<sup>11</sup>

Het studiehuis is niet wettelijk verplicht. Maar schoolbesturen ervaren dit wel zo.

Er wordt dan ook gesproken over 'fantomwetgeving'.<sup>12</sup> Een vernietigend rapport concludeert dat het studiehuis is gebouwd op 'de fundamenten van een eenzijdige leerpsychologie, goede bedoelingen en veel new speak. Daarop bouw je geen studiehuis, daarop bouw je een pedagogische ruïne'.<sup>13</sup> Ook met dit rapport wordt niets gedaan.

## VII. SOCIAAL-CONSTRUCTIVISME: DE PRAKTIJK.

‘Ik zie wel beweging achter de gordijnen.’ – ambtenaar Bureau Leerplicht

**M**et de invoering van het studiehuis is het sociaal-constructivisme, en daarmee de zesjescultuur, officieel beleid. De leerling reikt niet meer; de leraar bukt – als hij überhaupt nog in de klas aanwezig is. Het begrip ‘DOLA’ is illustratief: De Docent Op Loopafstand. ‘Frontaal onderwijs’ is, zoals de alarmerende, naar ‘frontale botsing’ riekende term al aangeeft, helemaal fout. Zoals een leraar Engels sardonisch opmerkt: ‘Stiekem deden we nog wel eens iets klassikaals. Het voelde alsof we ergens in een kelder van het gebouw een illegaal jeneverstokerijtje hadden.’<sup>14</sup>

Professor Simons geeft achteraf toe dat, om leerlingen alleen al effectief te laten *samenwerken* (één van de pijlers van Het Nieuwe Leren), aan zóveel voorwaarden moet worden voldaan, dat het niet realistisch is om te verwachten dat dit ook daadwerkelijk gebeurt. Hij vindt dan ook dat er ‘grote risico’s’ zijn genomen bij het invoeren van het nieuwe leren, en heeft spijt van het introduceren van de term ‘Het Nieuwe Leren.’<sup>15</sup> Waarvan akte.

Volgens professor Van der Werf, hoogleraar Onderwijzen en Leren aan de Rijks Universiteit Groningen, ontbreekt iedere wetenschappelijke onderbouwing van Het Nieuwe Leren. Er is zelfs onderzoek waaruit blijkt dat je dit juist *niet* moet doen. ‘Zelfontdekkend leren, probleem gestuurd leren is niet alleen minder effectief, het is zelfs schadelijk, omdat het bij leerlingen niet de basiskennis aanbrengt die ze nodig hebben om op verder te bouwen, omdat het soms leidt tot allerlei misconcepties over kernbegrippen van bepaalde vakken, omdat

het soms leidt tot ongeorganiseerde kennis. Uit Amerikaans onderzoek blijkt zelfs dat kinderen uit zwakkere milieus die geconfronteerd worden met het zelfontdekkend leren, ná dat zelf ontdekken nog *minder* wisten dan voorheen.<sup>16</sup>

Als dát je leert belangrijker is dan wát je leert, wordt het toch wel lastig om zonder basiskennis, cognitieve schema's of kapstokken nieuwe kennis te verwerven. Een Zoek-Het-Zelf-Maar-Uit-School waar je je eigen leertraject formuleert... Maar dáár hebben we toch niet voor betaald?

Er is meer reden tot gereede twijfel. Samen leren, maar uiteindelijk wél op toetsen en examens kneppelhard individueel afgerekend worden, is dat wel eerlijk? En in hoeverre is dat een goede voorbereiding op de samenleving? Ook in het bedrijfsleven zijn functionerings- en beoordelingsgesprekken strikt individueel. En samen leren, het klinkt mooi, maar wat te denken van de communicatieve en sociale vaardigheden die daar voor nodig zijn? Waar dan nog eens de groepsdynamische processen bovenop komen die het samen leren bemoeilijken (conformiteit, competitie, 'groupthink', zie verder de inhoudsopgave van een willekeurig handboek sociale psychologie), en de gemiddelde werkvloer tot een hel kunnen maken. Is het dan niet een tikje naïef om er vanuit te gaan dat zulke *all zu menschliche* trekjes niet bij pubers spelen?

## VIII. COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS (CGO).

‘Structuur is gestolde inhoud.’ – Jos van Kemenade

**D**e jaren tachtig brengen Het Nieuwe Werken: personeelsmanagement wordt omgedoopt tot Human Resource Management; er ontstaat aandacht voor de voortdurend lerende werknemer, die wordt aangemoedigd om meer te verdienen door zijn sociale en communicatieve competenties te ontwikkelen. ‘Woeker met je talent!’ staat met koeienletters op iedere POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan). Het doel is om van de werknemer een werkondernemer te maken - een noodzakelijke transformatie van Fordisme naar flexibele specialisatie. Goodbye life-time-employment, hallo flexwerker.

Het bij het (v)mbo behorende Competentie Gerichte Onderwijs (CGO) combineert Het Nieuwe Werken met Het Nieuwe Leren. Er is maar één probleempje: wat is een ‘competentie’? Het lukt maar niet om met een heldere, en dus bruikbare definitie van competentie te komen. ‘Een competentie is een houding- of een gedragselement dat iemand boven op de reeds verworven kennis en vaardigheden heeft, teneinde in een beroepssituatie de functie naar behoren uit te voeren.’

Tenminste, volgens ex-competentietrainer en huidig onderwijsexpert Presley Bergen van de criticasterclub Beter Onderwijs Nederland. Maar volgens professor Simons gaat het hier om: ‘Competenties zijn de eigenschappen (in brede zin) van mensen.’ *Competenties onder de loep*, een cursus van de Open Universiteit, maakt de begripsverwarring zelfs onderdeel van haar curriculum. Studenten moeten hun eigen definitie geven; elk antwoord is goed.<sup>17</sup>

De sociaal-constructivist kijkt hier niet van op: ieder zijn eigen waarheid. Er wordt dus ondanks de definitiekwestie gewoon met ‘competenties’ gewerkt. Het bedrijfsleven definieert competenties als de optelsom van 1. kennis, 2. houding, en 3. gedrag. In het onderwijs ligt de focus vooral op de factoren houding en gedrag. Naast de vraag of de focus vooral op *deze* twee factoren moet liggen, is er nóg een vraag: is kennis maar één van de samenstellende delen van competenties, naast houding en gedrag? Of is kennis, in een onderwijskundige context - en dus niet in een bedrijf - de belangrijkste vóórwaarde voor een competentie?

Het doel van CGO in het (v)mbo is om leerlingen competenties bij te brengen die aansluiten op de beroepspraktijk. In 2011 verandert de terminologie bij wet van *competentiegerichte* kwalificatiestructuur in *beroepsgerichte* kwalificatiestructuur. De belangrijkste kritiek op het CGO is dat het misschien wel betere werknemers ‘aflevert’, maar geen betere mensen.

‘Misschien’ staat hier ook niet voor niets. Bij het succesvol afleveren van betere werknemers moet een vraagteken worden gezet. Sociaal-constructivisten vinden het leren van abstracties onzinnig: abstracties zijn ‘inerte kennis’. Leren doe je zoveel mogelijk in concrete en realistische contexten. Vraag één: hoe passen we school aan een duizelingwekkende hoeveelheid mogelijke realistische contexten aan? Vraag twee: móet dit wel? Neem bijvoorbeeld een jongedame die leert voor concertviolist. Het is én inefficiënt, én duur, én volstrekt onuitvoerbaar, om deze aspirant violiste alleen met een volledig orkest te laten oefenen, en nooit solo (want ‘gedecontextualiseerd’). Maar vooral: wordt zij hier *beter* van?

Contextualisering en decontextualisering zijn *allebei* belangrijk: wat je in de ene omgeving leert, moet je ook kunnen toepassen in andere omgevingen. Wat je thuis leert

voor een tentamen, kun je, een allesverzengende black-out daargelaten, meestal ook nog wel in het examenlokaal reproduceren. Wie leert verkopen in een kledingzaak, kan meestal ook wel iets anders verkopen. Dit heet 'transfer'. En transfer is in een beroepsmatige context cruciaal - zeker als de stage die je nu loopt over een halfjaar al weer volledig achterhaald kan zijn. Dus wat is nu belangrijker in een snel veranderende samenleving: een contextuele competentie of een mobiele vaardigheid? Het is bekend dat we het kind niet met het badwater moeten weggoien. Daar moet helaas nog een waarschuwing bij: we moeten het kind ook niet in het badwater laten zitten.

Tot zover de contextuele competenties. Dan is er nog een vraagje: wat moeten we met **kennis** in het beroepsonderwijs? Weg ermee, want toch niet praktisch? Niet te snel. Het wegrelativeren van kennis is levensgevaarlijk, juist in het meer praktisch georiënteerde (v)mbo. Belangrijke leerstof google je niet even bijelkaar, al is het alleen maar omdat toch iemand je zal moeten wijzen op wat *wél* en wat *niet* belangrijk is.

Volkskrant-columniste Aleid Truijens vertelt over een bevriende verpleegkundige die op de afdeling neurologie werkt. Ze begeleidt ook stagiaires. Meerdere keren per dag rollen patiënten met hersenletsel binnen. Er moeten meteen tests worden uitgevoerd: is er sprake van een bloeding, een infarct, of iets anders? Truijens: 'Mijn vriendin duwde haar stagiaire een rapportje met uitslagen onder de neus. 'Wat denk jij,' vroeg ze, 'moeten we deze patiënt stollingsmiddelen geven of antistollingsmiddelen?' Het meisje, derdejaars HBO-studente, staarde met grote ogen naar de testuitslag: niets kwam haar bekend voor. 'Dat zoek ik op!' riep ze enthousiast, en sprintte naar de computer. 'Ben je gek?' schrok mijn vriendin. 'Daar heb je geen tijd voor. Deze man is in levensgevaar!'<sup>18</sup> Een stolling bevorderen of stoppen bepaalt

het verschil tussen leven en dood. Truijens concludeert scalpelscherp: ‘Geen polyvalente, postmoderne waarde, maar een bloedwaarde, westers noch oosters.’

Er ontstaat geklaag over het onderwijs in Nederland. Vanaf 2007 niet van docenten, niet van ouders, maar van leerlingen zélf: zij eisen beter onderwijs.<sup>19</sup> Nóg een wereldprimeur. In 2010 zoeken leerlingen van een Amsterdamse ROC-school zelfs de publiciteit omdat ze helemaal geen les meer krijgen.<sup>20</sup> Er is geen docent meer te vinden - zelfs niet op loopafstand. In 2013 klaagt een student over de ‘verschoolsing’ van zijn universiteit: het academische klimaat dreigt te verdwijnen.<sup>21</sup>

## IX. HGW IS HET NIEUWE CGO.

‘Some people can be reasoned into sense, others have to be shocked into it.’ – Thomas Paine

**E**en zevenkoppige familie stuitert de spreekkamer van een arts binnen. ‘Nou, allemaal bij elkaar op schoot zou ik zeggen want het is een beetje veel... want jullie hebben in principe allemaal ADHD, ongeveer.’<sup>22</sup>

Kinderartsen en kinderpsychiaters stellen op steeds grotere schaal de diagnose ADHD. De Amerikaanse psychiater Allen Frances heeft ADHD zien uitgroeien van een zeldzame aandoening tot een stoornis die inmiddels epidemische vormen heeft aangenomen.

De afgelopen vijf jaar is het gebruik van ADHD-medicatie (Ritalin, een soort legale cocaïne) in Nederland verdubbeld. Een normaal mens is inmiddels een bedreigde diersoort. Een grootscheeps onderzoek van *The European College of Psychopharmacology* laat zien dat een steigerende 164,8 miljoen Europeanen ieder jaar een mentale aandoening krijgt. Dat is 38,2% van de bevolking.

Denk hierbij aan depressies, neurologische aandoeningen zoals dementie en Parkinson, kinderziektes van ADHD tot PDD-NOS, en de heersende angststoornissen – alles van paniekaanvallen tot en met obsessief-compulsieve stoornissen en verlegenheid.<sup>23</sup>

Dr. Allen Frances is in de jaren negentig voorzitter van de commissie die het handboek voor de psychiatrie herschrijft, de *DSM-IV*: de bijbel voor psychiaters. Onder zijn voorzitterschap krijgt ADHD een veel ruimere definitie. ‘We hebben de omschrijvingen versimpeld. Voor ADD maakten we een aparte categorie met zijn eigen criteria.’ Daardoor komen ook veel meisjes en vrouwen onder de diagnosecriteria te vallen. ‘We wisten dat de diagnose vaker gesteld zou worden. (...) Maar we wisten niet dat de diagnose twee keer zo vaak gesteld zou worden.’ Op de vraag hoe het voelt om verantwoordelijk te zijn voor de ontstane catastrofe antwoordt Frances: ‘Beroerd.’<sup>24</sup>

En ‘beroerd’ is ook het resultaat van meer dan twintig jaar onderwijsvernieuwing, en alle in de slipstream daarvan ontstane schade. Met de medicalisering van het onderwijs sluipt nog weer eens nieuw, extra jargon het onderwijs binnen. Vanaf nu gaan psychodiagnostici de didactiek bepalen. En ook volslagen leken beginnen met hun nieuwe prijstang de diverse en toenemende psychiatrische labels kriskras door de klas heen te stickeren. Kees van der Wolf, hoogleraar gedragsproblemen: ‘Ik ken leerkrachten die zeggen: ik heb 4 ADHD-ers, 3 PDD-NOS-ers en 4 dyslecten – ik kan geen les geven.’<sup>25</sup>

De nieuwste belofte is dus Handelingsgericht Werken (HGW). De ondraaglijke vaagheid hiervan is hierboven al opgemerkt – het was de aanleiding voor onze inspectie. HGW smelt new speak, medicalisering, en the worst of sociaal-constructivisme om tot een ondoorzichtige en ondoordringbare Wortsalat, één sissend kolkende, hypertoxische cocktail, die de leerling in zijn ‘rugzakje’ krijgt uitgeschonken.



Het goede nieuws: ‘HGW wil adaptief leren concreet maken.’<sup>26</sup> De wens om af te kicken van al dat gekmakende jargon schemert onmiskenbaar door dit dorre zinnetje heen. Handeling, concreet maken, werken: het zit er allemaal wel in, het komt er alleen zo beroerd uit.

Neem bijvoorbeeld dit citaat van het KPC, één van de drie Pedagogische Centra in Nederland die scholen voorzien van actuele pedagogische kennis. Zó legt het KPC het belang van HGW uit: ‘Op veel scholen is sprake van een toename van het aantal zorgleerlingen en een verzwaring van de problematiek, zoals gedragsproblemen en sociaal-emotionele problematiek.’<sup>27</sup> Het KPC adviseert dan ook in ‘passende zorgroutes.’

Het Regionaal Netwerk Passend Onderwijs definieert haar missie als volgt: ‘Passend onderwijs betekent voor ons: het realiseren van een continuüm van zorg voor leerlingen, waarbij hulp zo snel mogelijk, in zo licht mogelijke vorm, zo dicht mogelijk bij huis en op de meest adequate wijze wordt gegeven.’ In deze omschrijving komt het woord ‘onderwijs’ niet meer voor. De focus ligt volledig op zorg.

Kinderen worden niet meer onderwezen, maar **behandeld**.

Zorgleerlingen zijn leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals leerlingen met leer- of gedragsproblemen, of beperkingen van lichamelijke of zintuiglijke aard, die het volgen van onderwijs bemoeilijken.<sup>28</sup> In het voortgezet onderwijs is inmiddels 20% van de leerlingen een zorgleerling.<sup>29</sup> Het percentage schiet *as we speak* omhoog, ook omdat de definitie van de zorgleerling per trimester breder wordt.

Iedere leerling heeft specifieke onderwijsbehoeften, OK. Goed dat er aandacht voor het individu is. Maar op *déze* manier

erodeert onderwijs op maat ongemerkt tot *zorg op maat*. Vergis u niet: 'zorgverbreding' is officieel beleid.<sup>30</sup>

Kortom: school is een *zorginstelling* geworden. Een zorginstelling waar de sleuteldeskundigen, de aanjagers van nieuw, catastrofaal beleid, hun handen allang van hebben afgetrokken.

De zorgpremie die de samenleving ophoest, bedraagt in 2013 voor scholen in het voortgezet onderwijs € 7.381 per leerling.<sup>31</sup>

## X. WAAROM ZOU JE NAAR SCHOOL GAAN?

'Je kunt kennis zien als legoblokjes. Hoe meer je ervan verzamelt, hoe meer mogelijkheden je hebt om iets nieuws te bouwen.' - André Geim

**W**aar staan we nu? 11% van de leerlingen verlaat de basisschool zonder fatsoenlijk te kunnen lezen of schrijven. 40% van de studenten valt uit, het hoogste percentage ter wereld (in landen als Engeland en Japan is de uitval 5 tot 8%). Waar het gemiddelde niveau van geletterdheid in de meeste landen de afgelopen decennia is vooruitgegaan, gaat dit in Nederland juist achteruit.<sup>32</sup> Anderhalf miljoen Nederlanders zijn functioneel analfabeet. Dat wil zeggen: zij beheersen het lezen en schrijven onvoldoende om maatschappelijk mee te doen.

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, zijn deze laaggeletterden vaker autochtone dan allochtone Nederlanders. Sinds 1994 daalt het niveau van geletterdheid. Deze daling is het grootst bij middelbaar- en hoopgeleiden in de leeftijdsgroep van 16-34 jaar en bij middelbaar-opgeleiden in de leeftijdsgroep van 35-44 jaar.

Wat betekent dit voor de toekomst? Hiervoor is door de onderzoekers van *Opbrengsten in Beeld* een doorberekening uitgevoerd tot 2020.<sup>33</sup> Rekening houdend met de dalende trend voor geletterdheid, de toenemende vergrijzing, en zelfs ondanks het feit dat mensen meer en hoger onderwijs gaan volgen, zal het gemiddelde niveau van geletterdheid in 2020 nog verder afnemen in vergelijking met 2008.

Wat onmeetbaar is, is een algehele niveaudaling. Want als álles naar beneden zakt, is er geen hoger referentiepunt meer van waaruit alarm geslagen kan worden. Waar geen visie is, komen mensen om.

Waar de leerling individueel zou moeten worden aangesproken, wordt hij juist gelijk behandeld (basisvorming). En daar waar het zou moeten gaan over gedeelde kennis, wordt nu juist teveel rekening gehouden met de individuele kennis‘constructie’ (studiehuis). De kop en staart van het voortgezet onderwijs zitten dus precies verkeerd om: daarom is het ook een monster. Maar dit monster is met een beetje bestuurlijke chiropraxie wel degelijk te behandelen. Je moet dan alleen wél weten wat je wilt.

De leidende vraag, de vraag waar een nieuw antwoord op gegeven moet worden, is deze: *waarom zou je naar school gaan?* Als leerlingen hier een overtuigend antwoord op krijgen, raken ze gemotiveerd. Als het ministerie van OCW hier een heldere kijk op heeft, kan er een begin worden gemaakt worden met beleid dat werkt.

De complexiteit van de huidige problematiek laat zien dat we ons huidige idee over onderwijs moeten updaten. Onderwijs is geen fabriek, en het doel van onderwijs is niet om het bedrijfsleven te dienen.

Waar het wél om gaat, is dat we jonge burgers in staat stellen om een leven te leiden waarin ze economisch, politiek, sociaal en cultureel groeien. Helpen groeien doe je niet door alles kapot te relativiseren. Ook niet door feiten zonder context en dus zonder prioriteit te presenteren. Een goede opleiding stelt jonge mensen in staat om hun leven vorm te geven, wat betekent dat ze leren welke dingen er wél, en welke er minder toe doen.<sup>34</sup>

Als ik de leerlingen van nu zou mogen verwelkomen op school, zou ik beginnen met de volgende speech:

‘Geachte aanwezigen, welkom allemaal. Waarom zitten jullie hier? Allereerst omdat jullie deel uitmaken van het menselijk ras. Gefeliciteerd! Het menselijk ras is tot alles in staat - zelfs tot het goede. De komende jaren leren jullie het beste van wat er tot nu toe bedacht is, dat waar we het tot nu toe allemaal grotendeels over eens zijn.

Je bent al goed bezig. Je hebt leren lopen, praten, lezen – een hele klus. En het is gelukt. Super! Maar denk nou niet dat je daar nu of later vanaf bent, want groeien: het gáát maar door. Ook al besluit je straks om zo snel mogelijk van school te gaan om voetballer of topmodel of superster te worden; aan groei ontkom je niet. Wie je ook bent, wat je ook kunt, waar je ook woont, hoe dom of slim je ook bent: als je vooruit wil komen in het leven moet je je best doen om er iedere dag net iets meer, iets beters, iets mooiers van te maken dan de vorige. We helpen je daarbij. We helpen je om te groeien. Dat is soms saai, soms leuk – en dat maakt niet uit. We gaan gewoon door.

We stimuleren je groei op vier manieren: economisch, maatschappelijk, individueel en sociaal. Economisch betekent dat je straks in staat bent om je eigen geld te verdienen op een manier die bij je past, en waar de samenleving wat aan heeft.

Maatschappelijk wil zeggen dat je begrijpt dat je deel uitmaakt van Nederland, en Nederland van Europa, en Europa van de wereld, en dat je geïnteresseerd bent in de wereld om je heen. En dus ook vérder kan kijken dan je eigen werk en privéleven. Sociaal wil zeggen: je beschikt over een gedeelde woordenschat en gezamenlijke ideeën, zodat je anderen begrijpt, en anderen jou begrijpen. Individueel gaat het er om dat je jezelf ontplooit en blijft ontplooien. Dat kan alleen maar als je daar ook *plezier* in hebt. Zodat je blijft leren, blijft groeien, op alle fronten. Zo leer je van je leven een meesterwerk te maken. Maak er wat moois van!

Maar zo werkt het niet.

Dus: wat nu?

Uw kind van school halen? Maar er bestaat zoiets als leerplicht. Huisonderwijs? U heeft het óók druk. Onze 'zorgpremie' voor onderwijs met terugwerkende kracht teruggeisen? Heftig.

Wat dan wel?

Uiteindelijk is de minister van OCW verantwoordelijk. Zij moet haar verantwoordelijkheid dan ook nemen. Maar wat kunt *u* doen?

1. Voer uw eigen inspectie uit. Heerst er op de school van uw kind nog steeds een zesjescultuur?
2. Studielessen gaan meestal niet over studievaardigheden maar over gedrag. Wat vindt u daarvan? Of vult de school van uw kind studielessen anders in?
3. Bespreek met uw kind welke cijfers het eigenlijk zou willen halen. Een tien, een negen, een zes?

Dirk Johan Klanker is politicoloog en publicist. Samen met Bert Ferwerda schreef hij DE STUDIE NINJA: Haal de Cijfers Die Je Wilt, het enige studiehandboek met resultaatgarantie.

- 1 <http://www.linkedin.com/groups/Verschil-handelingsgericht-en-opbrengstgericht-werken-2823948.S.50862304>
- 2 Kees Fens, 2008, *Het Geluk van de Brug*.
- 3 Bas Levering, 2009, *Het motivatieprobleem is nog lang niet opgelost*, p. 3. De operationalisatie van dit beleid krijgt voor het eerst zijn beslag met de invoering van de Mammoetwet op 1 augustus 1968.
- 4 Sander Pleij, *Wij willen Bildung! Wij willen Bildung!* in Vrij Nederland van 3 april 2012.
- 5 Tegenlicht 'Bevangen in Vrijheid', 29 februari 2004, toont een opname van een anti-autoritaire crèche uit de jaren zestig.
- 6 [http://nl.wikipedia.org/wiki/Constructivistisch\\_onderwijs](http://nl.wikipedia.org/wiki/Constructivistisch_onderwijs)
- 7 *Tijd voor Onderwijs* p. 92. Een onthutsend rapport uit 2008, waar tot op heden geen enkel gevolg aan is gegeven. Zie [http://www.parlement.com/9291000/d/tk31007\\_6.pdf](http://www.parlement.com/9291000/d/tk31007_6.pdf)
- 8 *Tijd voor Onderwijs*, p. 18.
- 9 *Tijd voor Onderwijs*, p. 128.
- 10 *Tijd voor Onderwijs*, p. 93.
- 11 *Essay Nieuwe Leren*, 2009, Pieter Hilhorst citeert Bart Tromp. Zie <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/essay-nieuwe-leren/>
- 12 *Tijd voor Onderwijs*, p. 58.
- 13 *Tijd voor Onderwijs*, p. 56. Een cynische lezing van de titel 'Tijd voor Onderwijs' is, dat er de afgelopen tijd géén sprake is geweest van onderwijs (maar daar wél door de belastingbetaler voor is betaald).
- 14 Leraar Engels Marius Jaspers op zijn blog <http://members.chello.nl/m.jaspers5/kennisdoeternietoe.html>
- 15 *Tijd voor Onderwijs*, pp.95-96.
- 16 *Tijd voor Onderwijs*, p.96.
- 17 <http://portal.ou.nl/nl/web/competenties-onder-de-loep/taak2>
- 18 Aleid Truijens, De Volkskrant, 3 november 2007.
- 19 [http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48649-584915WDvaste\\_commissie\\_onderwijs\\_Eerste\\_Kamer\\_onderwijstijd19%20jan.pdf](http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48649-584915WDvaste_commissie_onderwijs_Eerste_Kamer_onderwijstijd19%20jan.pdf), p. 1.
- 20 Zembla 21 maart 2010: 'Wij Willen Les.'

- 21 Michiel Hennink in NRC Handelsblad van 11 & 12 maart 2013.
- 22 Zembla 18 september 2010: 'De ADHD-Hype'.
- 23 Lisa Appignanesi in The Guardian, 6 september 2011: *The mental illness industry is medicalising normality*.
- 24 Zembla 18 september 2010: 'De ADHD-Hype'. Allen Francis is zeer kritisch over de opvolger van *DSM-IV*, genaamd *DSM-5*, die volgens hem 'normaliteit medicaliseert'. De verwachting is dat *DSM-5* in mei 2013 wordt gepubliceerd.
- 25 Zembla 18 september 2010: 'De ADHD-Hype'.
- 26 [www.wij-leren.nl](http://www.wij-leren.nl)
- 27 <http://www.kpcgroep.nl/Voortgezet-onderwijs/Basiskwaliteit/Handelingsgericht-werken.aspx>
- 28 De onderwijsinspectie. *Onderwijsverslag 2008/2009*.
- 29 De onderwijsinspectie. *Onderwijsverslag 2008/2008*. Zie ook Next Checkt 12-3-2012: 'Een op de vijf leerlingen heeft bijzondere begeleiding nodig.' <http://www.nrcnext.nl/blog/2012/03/12/next-checkt-'een-op-de-vijf-leerlingen-heeft-bijzondere-begeleiding-nodig/'>
- 30 <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/416/>
- 31 <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/welk-bedrag-geeft-het-ministerie-van-ocw-per-leerling-uit.html>
- 32 Deze feiten zijn ontleend aan het artikel 'De grote verdomming' van Bastiaan Bommeljé, NRC Handelsblad van 2 februari 2013.
- 33 Data van het ministerie van OCW in het rapport *Opbrengsten in Beeld: Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*, CINOP augustus 2011.
- 34 Gedeeltes van deze en de vorige alinea zijn geïnspireerd op de Amerikaanse schrijver, academicus, criticus en agrariër Wendell Berry, waarvoor mijn dank. Ik heb ze aangepast aan de Nederlandse situatie.