VakWerk

HET LEDENBLAD VAN DE VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND

Nummer 15 | 15e Jaargang | december 2020

Word nu lid en steun onze strijd voor beter onderwijs in Nederland

Wil de laatste leraar het bord uitvegen?

Het lerarentekort

BON Beter Onderwijs Nederland

- Een profiel is geen kennisgebied
  Nelleke Noordervliet
- Waarom werd een mens ook alweer leraar?
  Aleid Truijens

Colofon

Vakwerk is een uitgave van de vereniging Beter Onderwijs Nederland.
Het tijdschrift verschijnt in een oplage van 3000 stuks.

Redactie
Peter Kortz, Presley Bergen en Ton Bastings

Redactieadres
Beter Onderwijs Nederland
Felix Huygen
Van der Werfstraat 9
2312 VR LEIDEN
E mail: fhuygen@xs4all.nl

Bijdragen aan dit nummer
Herman Blom, Jesse Jeronimoon, Nelleke Noordervleit, Aleid Truijens, Presley Bergen, Jan Drik Imelman, Jeanet Meijs, Joan Mutsaars, Theo Witte, Ton Bastings, Nynke Kloppenburg en Piet Gerbrandy.

Bijdragen kunnen per e-mail worden gestuurd naar fhuygen@xs4all.nl
Het maximum aantal woorden is 2000. De redactie kan voor wat de lengte van ingeleverde bijdragen betreft van het maximum aantal woorden afwijken bijvoorbeeld bij congresbijdragen of reeds gepubliceerde artikelen in nationale media, wetenschappelijke tijdschriften e.d.

Meer informatie over de vereniging
www.beteronderwijsnederland.nl

Adres ledenadministratie
Beter Onderwijs Nederland
Rembrandtlaan 51
2661 SJ Bergschenhoek Zuid-Holland
Wijzigingen kunnen worden doorgegeven in een e-mail naar pauline.schneider@beteronderwijsnederland.nl

Grafische vormgeving en realisatie
AriëS Grafische vormgeving / Ben Mobach
Torenberglaan 42
5628 EP Eindhoven
040 - 242 23 66 / 06 248 60 322
ben.mobach@ariesgv.nl

BON Beter Onderwijs Nederland

15e jaargang nummer 15, december 2020
ISSN 1873-520

© Copyright Beter Onderwijs Nederland.

In dit **nummer**

4 Laat gepersonaliseerd onderwijs een kind niet juist in de steek?
Vanuit haar persoonlijke ervaringen als moeder van schoolgaande kinderen en met enige onderwijskundige en filosofische bagage verkregen door studie en werk, neemt de auteur je mee in een poging de vinger te leggen op haar ongemak bij het concept 'gepersonaliseerd leren'.

8 Column
Het lerarentekort, de onderwijs kwaliteit en het bevoegd gezag.

10 Over 'de' makke van de professie

Voor wat de toonzetting van dit verhaal aangaat: ik ga niet mee in de 'versofting' van de dagelijkse taal. Zo 'deel' ik bijvoorbeeld, anders dan velen het vandaag de dag zo graag gezegd willen hebben, mijn verhaal dus niet; wat ik in dit artikeltje schrijf, is eerder provocerend. Ik spiegel me daarbij aan wat elke socratische pedagoog belijdt: ondermijn vanzelfsprekendheden en zekerheden met vragen en elkaar weersprekende stellingen. Als alle klassieke pedagogen creëer ik zo de ruimte om onbekommerd te zeggen wat ik op mijn lever heb.

18 Waarom (bijna) niemand nog in het onderwijs wil werken
Kranten staan vol van alarmerende berichten over het lerarentekort. Ondanks jarenlange inspanningen zijn er onvoldoende mensen te motiveren voor een baan in het onderwijs. Veel werkende leerkrachten kiezen voor een andere loopbaan of zijn vroegtijdig met een burn-out thuis komen zitten. De echte reden van het lerarentekort komen zelden boven drijven.

22 Wil de laatste leraar het bord uitvegen!
Deze lezing werd eerder uitgesproken op het digitaal BON-symposium van 2020. Het symposium had het lerarentekort en het leesonderwijs als thema. Vanwege het Multatuli-jaar werd de lezing opgedragen aan Eduard Douwes Dekker.

30 Column
Profiel zit onder je zolen, is je gezicht van opzij gezien Een profiel is geen kennisgebied.

32 Het lerarentekort of het tekort van de leraar?
De afgelopen zestig jaar heeft zich in het basisonderwijs een ongekende ramp voltrokken. Het lerarentekort is gigantisch, doordat de overheid het beroep volledig heeft uitgekleed en het geen enkele status meer heeft. Bijna geen enkele goed opgeleide jongere wil het onderwijs in.

38 Docenten tegen wie je kunt opkijken
Denk ik terug aan het onderwijs dat ik genoten heb dan kan ik me van de concrete leerstof niet veel herinneren. Ik weet dat ik honderden uren bezig geweest moet zijn met leren schrijven en rekenen, met jaartallen en topografie, maar ik zou het meeste ervan niet meer kunnen reproduceren. Wat ik daarentegen voor me zie, zijn gedreven en belezen docenten die precies wisten waarover ze het hadden, mensen tegen wie je kon opkijken. Geen van mijn docenten zal zich ooit hebben afgevraagd of wat ik moest leren wel aansloot bij mijn jeugdige belevingswereld, laat staan dat het onderwijs geacht werd leuk te zijn. Het hoorde er domweg bij.

42 Red het onderwijs
Het is geen genoegen om een artikel te schrijven over een onderwerp dat mij heel erg na aan het hart ligt: het lerarentekort en de kwaliteit van het onderwijs. Er is al veel over deze onderwerpen geschreven en gesproken, maar zelden werd een poging gedaan om deze problemen in hun onderlinge verband en in een historisch perspectief te bespreken.

51 Column
Niet omdat het moet maar omdat het kan.

52 Vwo als voorwaarde voor alle lerarenberoepen, ook in het basisonderwijs

Hoewel het basis- en het voortgezet onderwijs in Duitsland zeer geliefde werkgevers zijn, is het soms moeilijk om gekwalificeerde leerkrachten te vinden. Toch is de problematiek in de beide buurlanden zeer verschillend van karakter. In dit artikel worden de verschillen toegelicht en gaat de meeste aandacht uit naar het basisonderwijs.

62 Column
Waarom werd een mens ook alweer leraar?

Van onze voorzitter

Beter Onderwijs Nederland, op de mat.

U kijkt er waarschijnlijk wel even van op: na al die tijd weer een papieren uitgave van Vakwerk, het ledenblad van onze vereniging Beter Onderwijs Nederland, op de mat. We zijn daar als bestuur van BON ontzettend blij mee! Vanwege de kosten die gepaard gaan met het uitbrengen en verspreiden van zo'n papieren versie, werden we enkele jaren geleden genoodzaakt de uitgave ervan stop te zetten. Maar toen gebeurde het onverwachte. Door de coronacrisis viel ons jaarlijks symposium uit én ontvingen we voor ons kort geding tegen de doorgeslagen verengelsing van de universiteit achteraf nog een gulle donatie van een van onze leden. Bovendien toonde Stichting Bredius zich bereid om de uitgave van een papieren Vakwerk financieel te ondersteunen – waarvoor ik hier nogmaals mijn hartelijke dank uitspreek. Zo werd dit jaar dus opnieuw een papieren uitgave mogelijk. Het resultaat mag er zijn: een dubbeldik en mooi vormgegeven blad met hoogwaardige artikelen, een waardig visitekaartje van onze vereniging!

In de eerste plaats wil ik iedereen bedanken die bij de totstandkoming van deze Vakwerk betrokken is geweest, en dan vooral Peter Kortz, Ton Bastings en Presley Bergen die de redactionele kar hebben getrokken. Dat dit niet altijd een gemakkelijke klus is, weet iedereen die weleens een dergelijke karwei heeft moeten klaren. Natuurlijk dank ik ook alle auteurs voor hun interessante, prikkelende en doortimmerde bijdragen. Verschillende auteurs van naam hebben hun medewerking verleend aan deze uitgave; daar zijn we hen erg erkentelijk voor en stiekem zijn we daar natuurlijk ook wel een beetje trots op.

Een scala aan belangwekkende onderwijsvisies op het lerarentekort passeren in deze Vakwerk de revue. Nynke Kloppenburg laat vanuit een filosofische invalshoek zien waarom het gepersonaliseerd onderwijs (waar men momenteel de mond van vol heeft) in de kern niet deugt. Het thema van het lerarentekort en de kwaliteit van de lerarenopleidingen wordt besproken in de bijdragen van Joan Mutsaars en Jan Dirk Imelman. Herman Blom trekt een boeiende en leerzame vergelijking tussen het lerarentekort in Nederland en Duitsland. De classicus Piet Gerbrandy houdt een pleidooi voor traditioneel onderwijs, vanuit zijn eigen ervaring als leerling en leraar. Bijdragen over de zorgwekkende toestand van ons onderwijs, hoe het zo gekomen is, maar ook hoe het beter kan treffen we aan in de bijdragen van Theo Witte, Jeanet Meijs en Ton Bastings. Nelleke Noordervliet houdt een aanstekelijk pleidooi voor ons leesonderwijs en de prikkelende en tot de verbeelding sprekende columns van Aleid Truijens, Presley Bergen en Jeronimoon maken het palet compleet.

Uit alle bijdragen spreekt een grote betrokkenheid bij het Nederlands onderwijs en een diepe zorg over wat daarin gaande is. Juist deze betrokkenheid en zorg liggen ook ten grondslag aan de oprichting van onze vereniging in 2006. Helaas moeten we constateren dat het sindsdien op veel plaatsen niet beter, maar eerder slechter is geworden. Achtten we destijds het percentage van functioneel analfabeten van zo'n 14 procent op vijftienjarige leeftijd nog onaanvaardbaar hoog voor een land als Nederland, inmiddels is dat percentage opgelopen tot zo'n 25 procent – een schrikbarende verslechtering die helaas ons gelijk alleen maar bevestigt.

Ondanks alle evidente mislukte onderwijsvernieuwingen van de afgelopen decennia (bijvoorbeeld waar het gaat om ons reken- en leesonderwijs), zijn er nog steeds allerlei ontwikkelingen gaande die de kwaliteit van het onderwijs verder bedreigen: van het gepersonaliseerd leren tot het doordenderende curriculum-nu (waarin het uitgangspunt van gedegen vakkennis ver te zoeken is). Dat kan een mens soms somber stemmen. Toch benadrukt het juist ook het bestaansrecht van onze vereniging. De stem van BON in de onderwijswereld is nu minstens zo belangrijk als bij onze oprichting, in alle sectoren van het onderwijs: van basisschool tot en met de universiteit!

Gelukkig hebben we de afgelopen veertien jaar ook gemerkt dat onze boodschap op allerlei plaatsen weerklank vindt en menig leraar, directeur of schoolbestuur zich daardoor gesterkt voelt. Veel mensen steunen ons en zo voelen wij ons op onze beurt weer gesterkt, hoe somber de berichten soms ook zijn. In deze ontwrichtende tijd van corona zullen we de onderwijswereld, de politiek en de samenleving blijven wijzen op het grote belang van goed onderwijs. Dat wil zeggen onderwijs dat wordt verzorgd door goed opgeleide én betrokken leraren en docenten, voor wie gedegen vakkennis en liefde voor het beroep leidend zijn.

Hopelijk kan ook deze Vakwerk bijdragen de inspiratie daartoe over te brengen en sterker te maken bij iedereen die hart heeft voor het onderwijs. Laat u hem dus vooral lezen aan vrienden, collega's of buren en schroom niet hen een lidmaatschap van BON aan te bevelen. Alleen daardoor kunnen wij ons blijven inzetten voor beter onderwijs.
Tot slot wil ik u graag goede feestdagen toewensen en een gelukkig en gezond 2021!

Uw voorzitter,
Ad Verbrugge

Laat gepersonaliseerd onderwijs een kind niet juist in de steek?

Door Nynke Kloppenburg

Vanuit haar persoonlijke ervaringen als moeder van schoolgaande kinderen en met enige onderwijskundige en filosofische bagage verkregen door studie en werk, neemt de auteur je mee in een poging de vinger te leggen op haar ongemak bij het concept 'gepersonaliseerd leren'.

'Het lijkt me mooi om een kind de wereld te laten zien en helpen ontdekken.' Dit is een veel gehoorde motivatie voor zowel het ouderschap als het leraarschap. Wat iemand precies van die wereld wil laten zien, is voor iedereen verschillend. Je wilt kinderen graag *jouw* wereld laten zien: waarom jij de wereld de moeite waard vindt. Een lieveheersbeestje of een mooie zonsopkomst, een vrachtwagen of muziek van Bach, de waarde van familie, vriendschap of geld. En je hoopt natuurlijk dat je kind jouw wereld gaat waarderen en blij is dat jij het op die wereld hebt gezet.

Vanaf de geboorte van je kind is elk lachje en elk stapje, elke tekening en elk woordje bijzonder. En niks is fijner dan wanneer de omgeving dat bevestigt. Jouw kind is een uniek persoon met een eigen ontwikkelingspatroon en daarom wil je het met zorg en aanmoediging omringen. Maar als je eenmaal in het schoolsysteem zit, volgt er een ietwat ontluisterende confrontatie met de werkelijkheid. Alle kinderen moeten methodisch een programma afwerken en ondanks goede bedoelingen is er weinig ruimte voor de specifieke ontwikkeling van *jouw* kind, laat staan voor de eigen interesses. Wordt jouw bijzondere wezentje eigenlijk nog wel gezien?

Tegen deze achtergrond was ik geneigd de sinds enkele jaren steeds populairdere trend van 'gepersonaliseerd leren' positief te bezien. Ja, ik had wat zorgen over hoe zwaar het op digitale technologie leek te leunen, maar verder kon er toch niet zo veel mis zijn met deze vorm van op de individuele leerling afgestemd onderwijs? Het is het soort onderwijs waarin het kind volgens een omschrijving van de Onder-

wijsraad 'bewust wordt gemaakt van leerdoelen, eigen keuzes kan maken, reflecteert op resultaten en daar op eigen niveau en in eigen tempo aan werkt?'

Anne Frank

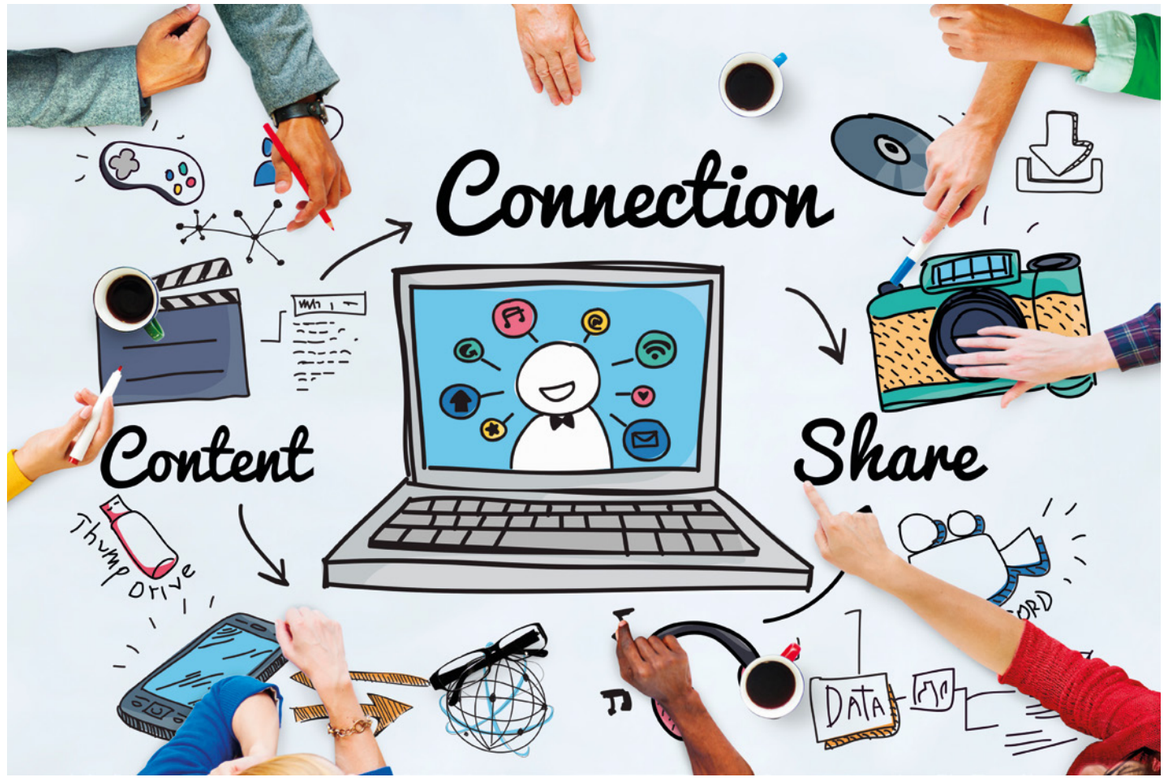
Ongeveer een jaar nadat gepersonaliseerd leren was ingevoerd op de kleine school van mijn kinderen hoorde ik dit gesprekje op de achterbank:
Dochter 1: Ik vind geschiedenis niks aan!
Dochter 2: Waar hebben jullie het dan over?
Dochter 1: Anne Frank!
Dochter 2: Dat vond ik best interessant.
Dochter 1: Ik vind er niks aan!
Dochter 2: Heb je wel les van juf X?
Dochter 1: Nee! Van de computer!

En in diezelfde periode voor het slapen gaan:
Dochter: Ik wil niet naar school, is nergens voor nodig.
Ik: Nee?
Dochter: Nee, ik kan ook wel thuisblijven en hier werken. Ik kan alles doen op jouw laptop, ik weet de inlogcodes van Snappet (taal en rekenen) en van Topcanon (geschiedenis) en mijn extra werkboekjes kan ik meenemen en thuis invullen.
Ik: En juf, en de andere kinderen, heb je die niet nodig?
Dochter: Juf vraag ik niks, die zegt dat ik moet overleggen, maar iedereen is met iets anders bezig. Ik gok of sla het gewoon over als ik het niet weet. Ik heb toch wel genoeg sterren…en als ik wil spelen, bel ik wel iemand.

Wat ging hier mis? Hier was sprake van een kind, alleen, achter haar computer, leerdoelen afwerkend en reflecterend op haar werk via het aantal behaalde 'sterren', zonder enige belangstelling voor het verhaal van Anne Frank. Was dit dan het onderwijs waarop ik had zitten wachten? Waar was de docent gebleven, zo vroeg ik mij af? Waar waren de andere leerlingen? Waar waren de concrete ervaringen? Waar was de gemeenschappelijkheid?

Succesvol zijn

Er kantelde iets. Ik werd mij bewust van mijn eigen individualistische denken: ik vond mijn kind kennelijk zo bijzonder dat ik dacht dat onderwijs op maat het beste voor haar zou zijn. Ons individualisme is in



een tijdsbestek van eeuwen gegroeid; vanuit de 'ontdekking' van het rationele denken en de vrijheid van het individu zijn wij onszelf gaan zien als vrije mensen met rechten en behoeften waarvan economisch succes de belangrijkste is geworden. Binnen het onderwijs staan kwalificatie, persoonsvorming en zelfs socialisatie ten dienste van dat succes. Sla het regeerakkoord er maar op na: "Goed onderwijs brengt het beste in mensen naar boven, voorkomt en verkleint achterstanden en helpt talenten zich optimaal te ontwikkelen. Goed onderwijs legt de basis voor een gezonde en succesvolle samenleving."

Tel de gezonde en succesvolle mensen bij elkaar op en je hebt een succesvolle samenleving, zo lijkt het idee. En wat past beter in deze ambitie dan gepersonaliseerd onderwijs?

Kritiek

Er is al langere tijd kritiek op de eenzijdige nadruk op het economisch doel van onderwijs: onderwijs dat voorbereidt op de toekomst en dan met name op een goede plek op de arbeidsmarkt. Denkers als de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum in haar pamflet *Not for profit* (2010) en honderd jaar eerder John Dewey in onder andere *School and society* (1902) wezen op een ander doel van onderwijs, namelijk het goed functioneren van een democratie. Dewey zocht daarvoor de oplossing in het opdoen van praktische ervaringen terwijl Nussbaum meer ruimte wil voor vakken als geschiedenis, filosofie en literatuur.

Ook al is bij beide auteurs veel zinnigs te vinden over onderwijs, pas bij filosoof Hannah Arendt in haar essay *The crisis of education* (1961), zag ik mijn ongemak bij 'gepersonaliseerd leren' verwoord. Arendt stelt dat het doel van onderwijs is om het kind te introduceren in de wereld. Het kind komt weliswaar door geboorte *op* de wereld, maar het onderwijs laat het kind als het ware geboren worden *in* de wereld. Het kind moet zich daarvoor, zo betoogde Arendt, in een veilige, privé-omgeving kunnen ontwikkelen. Onderwijs vraagt volgens Arendt om een conservatieve houding, een houding waarbij we verantwoordelijkheid nemen en het bestaan accepteren zoals deze is, waarbij we het kind wijzen op details en zeggen 'dit is onze wereld'. De rest moeten we aan het kind, de nieuwkomer, overlaten. "Het is in de aard van het mens-zijn dat elke nieuwe generatie in een oude wereld (op-)groeit, zodat een nieuwe generatie voorbereiden op een nieuwe wereld alleen kan betekenen "*that one wishes to strike from the newcomers hands their own chance at the new*."

En zo begin ik de woorden te vinden voor mijn zorgen.

Er ligt in het gepersonaliseerd onderwijs zoveel nadruk op de uniciteit van het kind, op het individu, op zijn talenten, zijn doelen, keuzes en wensen, dat het kind zich alleen maar vreemd(er) in de wereld dreigt te voelen waarin het door geboorte is beland; het kind is nog onwetend en onervaren, waarop moet het zijn doelen en keuzes stoelen? Wie is eigenlijk die 'persoon' waarop gepersonaliseerd leren zich richt?

Onderwijs zou moeten helpen het kind in de wereld te introduceren in plaats van het erin te gooien. Als wij beginnen met de vraag naar *wat* het wil leren, als we het kind vragen een medeleerling te beoordelen of de eigen behaalde 'sterren' te vergelijken met het resultaat van de '*community*', dan zeggen we eigenlijk, in de woorden van Arendt 'zoek het maar uit', hou ons niet verantwoordelijk', en 'wij zijn onschuldig'. Zo'n houding, stelt Arendt, is een symptoom van de vervreemding van de wereld in een massasamenleving. Deze houding mag je niet hebben in het onderwijs. Daarmee laat je kinderen in de steek.

Continue ik-boodschap

Eén van de kernwaarden van het uit Zweden afkomstige onderwijsconcept voor gepersonaliseerd leren Kunskapsskolan luidt: 'Het leven is wat jij ervan maakt.' Hoe krachtig en proactief dat ook klinkt, het is niet de boodschap die we aan een jong kind moeten meegeven. Behalve dat het leven in grote mate bepaald wordt door waar een

Het lerarentekort, de onderwijs kwaliteit en het bevoegd gezag

Het lerarentekort in Nederland is heel gemakkelijk op te lossen. Een reis door onderwijsland levert duidelijke bewijzen. In het beroepsonderwijs barst het namelijk van bekwame leraren.

Elke onderwijsinstelling in Nederland valt onder "het bevoegd gezag", een gevleugeld begrip. In het servicedocument van de MBO-Raad, *"Benoembaar, bekwaam en bevoegd"* komt het maar liefst 86 keer voor. Het bevoegd gezag is dus een belangrijke speler in het onderwijs, vooral in het beroepsonderwijs (mbo en hbo). In tegenstelling tot het VO en PO bestaan er voor het beroepsonderwijs geen landelijk vastgestelde examenprogramma's of voorgeschreven schoolvakken. Docenten in deze onderwijssector hoeven niet bevoegd te zijn.

Voor alle duidelijkheid: als iemand beschikt over een tweede- of eerstegraadsbevoegdheid, is hij conform de wet bevoegd en dus bekwaam om les te geven. In het beroepsonderwijs (mbo-hbo) bepaalt evenwel het *bevoegd gezag* of iemand les mag geven en zich docent kan noemen. Zo kan het in het beroepsonderwijs voorkomen dat een bevoegd docent voor het vak Duits met een pennenstreek van het *bevoegd gezag* ook Nederlands, Frans, Wiskunde, ICT en nog veel meer geeft.

Dat gezag wordt op zijn beurt weer benoemd door een ander 'gezag', de Raad van Toezicht (RvT), Feitelijk zou het gezag dus *bekwaam gezag* moeten heten. Er is immers niets wettelijks vastgelegd.

Als docent in het beroepsonderwijs zou je nog moeten beschikken over ten minste een hbo-opleiding, los van een lesbevoegdheid. Maar lid van het bevoegd gezag, kan iedereen worden.
Wie bijvoorbeeld tot de 26% laaggeletterden in Nederland behoort en als marktstandhouder de kost verdient, kan met de nodige connecties zo in het college van bestuur van een onderwijsinstelling zitting nemen. Als iemand bij een chocoladefabriek toezicht houdt over vijftig inpakkers aan de lopende band, met een opleiding papiertechnologie, dan is dat een pluspunt om teamleider te worden in het hbo of mbo.

Die teamleider krijgt dan van het bevoegd gezag de opdracht het onderwijsprogramma uit te voeren en leiding te geven aan een team *bekwame* en misschien enkele bevoegde docenten.

Omdat het bevoegd gezag, ongetwijfeld vanwege een schromelijk gebrek aan inhoud, moeilijk bevoegde docenten inhoudelijk kan beïnvloeden, is het dus zaak zoveel mogelijk niet bevoegde docenten als bekwaam te kwalificeren. Vervolgens is het een koud kunstje deze docenten elk jaar in een beoordelingsgesprek te kleineren, te schofferen, te koeioneren en de hielenlikkers, sorry de loyalisten, de hemel in te prijzen vanwege *passende bekwaamheid*. Immers, noch de teamleider of directeur, noch de te beoordelen *bekwame* docent weet inhoudelijk waar het over gaat. Loos lastige bevoegde docenten en er ontstaat een top-opleiding met bekwame docenten die breed lachend op Open Dagen aspirant-studenten van alles wijsmaken.

Het is helaas ook mijn ervaring dat ik mijn vak geef met collega's uit een andere discipline. Ik beschouw mezelf als een ervaren docent met relevante universitaire opleiding en daarnaast een eerstegraadsbevoegdheid. Mijn collega's reiken echter niet verder dan het kennisniveau van de middelbare school. Maar zij worden door het bevoegd gezag wel bekwaam geacht om mijn vak in het hbo te geven. De hamvraag is dan: stelt mijn vak en dus mijn diploma zo weinig voor of is de inhoud van de opleiding van te laag niveau?

Dat deze gang van zaken funest is voor de kwaliteit van het onderwijs en uiteraard ook voor het imago van de docent, laat zich raden. Immers, dat waarvoor je niets hoeft te doen, stelt ook niets voor.

Toch kan deze situatie een belangrijk voordeel opleveren. De oplossing voor het lerarentekort ligt nu zo voor het grijpen: iedereen bekwaam achten. Onderwijsniveau en kwaliteit van de docent doen er al decennia niet meer toe. Wat goed is voor het mbo/hbo moet toch ook goed zijn voor de rest van ons onderwijs in Nederland. Alle docenten zijn voortaan onbewust onbekwaam en we kunnen ons blijven wijsmaken dat ons onderwijs van wereldniveau is. Opgelost en weg lerarentekort!

Presley Bergen

Presley Bergen is docent Nederlands en bedrijfscommunicatie in het hbo. Hij was tot 2017 bestuurslid van BON.

kind toevallig terecht is gekomen, is het leven ook niet wat jij er in je eentje van maakt. Het is wat ontstaat in de interactie tussen jou en je omgeving, tussen jou, andere mensen en de ruimte waarin je leeft. Dat is een ander verhaal dan de continue ik-boodschap die uitgaat van het gepersonaliseerd leren.

Buiten de school leven kinderen in hun eigen sociale omgeving en binnen hun eigen sociale media-bubbels. De wereld binnen de school biedt de unieke gelegenheid te leren over een gemeenschappelijke wereld. De school is ook de plaats waarin je je in je eigen tempo mag ontwikkelen: niet om dramalessen te gaan volgen omdat je zo verlegen bent, maar een plek waar je verlegen mag zijn, en waar je misschien een jaar later ineens luid en duidelijk een spreekbeurt houdt omdat dit jouw moment was om uit de schaduw te treden.

Gemeenschappelijke wereld

Voor het kind dat ik geboren liet worden, wens ik dat het kan ontsnappen aan de existentiële eenzaamheid ontstaan door de geboorte als individu. Ik hoop dat mijn kind zich betrokken zal voelen bij anderen en zich thuis gaat voelen in de wereld. Betrokkenheid die ontstaat door ontmoetingen en kennis kan ook wel eens de beste garantie zijn voor het voortbestaan van onze wereld. Het kind dat ik geboren liet worden, dat ik wil begeleiden en dat ik bewonder in haar ontwikkeling, dat kind moet zien te overleven in een veranderlijk en onzeker bestaan.

Daarbij kunnen en moeten wij het helpen, door het kind op een fatsoenlijke manier te introduceren. En dat is een belangrijke taak van de school. Vertel het kind over de zekerheden die er *wel* zijn. Laat het kind een *gemeenschappelijke* wereld ontdekken. Vraag het niet meteen naar zijn eigen doelen, voorkeuren, oplossingen en meningen maar neem verantwoordelijkheid. Het kind is al genoeg individu van zichzelf, daar hoeft het onderwijs niet nog meer nadruk op te leggen.

Nynke Kloppenburg (1970)
Betrokken onderwijsmoeder en zelfstandig (onderwijs-) professional, student Filosofie en Maatschappij aan de RUG.

Over het bestaande gebrek aan professionele autonomie

Over ‘de’ makke van de professie

Door Jan Dirk Imelman

Ik wil het hebben over een opvallend verschijnsel. Namelijk. dat er binnen onderwijskringen zoveel verschillende meningen over het vak voorkomen en dat tegelijkertijd de relatieve autonomie van ons beroep vaak zo weinig adequaat verdedigd wordt wanneer het erop aankomt. Sinds de Mammoetwet is er sprake van een sluipende ontwikkeling die de autonomie van de docent aan het ondermijnen is - het is gebaseerd op de idee van ‘vrijheid van onderwijs’ binnen zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs -. De oorzaken zijn een toenemende greep van ‘Den Haag’ op de onderwijspraktijk en een toenemende vercommercialisering van het instituut ‘school’. ‘Zowel Den Haag’ als het bedrijfsmatig denkende management zijn met hun maatregelen steeds vaker op de stoel gaan zitten van de vakmensen.

Dat docenten zich zo laten ringeloren vindt deels zijn oorzaken in de verscheidenheid van pedagogische opvattingen waartoe men zich kan bekennen. Toen ik betrekkelijk recent, op verzoek van een Duitse uitgever, iets schreef over de klassieke reform-pedagogische scholen, bleek mij dat ons land relatief de meeste Montessori-, Jenaplan, Dalton- en Steinerscholen kent, zelfs in vergelijking met de landen waar de desbetreffende pedagogische stroming ópkwamen.[1] Is dit, zo positief lijkende fenomeen, misschien, en dan paradoxaal genoeg, tevens een teken van een dieper liggende kwaal? Is het soms de kwaal van de onmacht van het onderwijsveld tegen het vernieuwingsgeweld vanuit ‘Den Haag’ en de schoolmanagements? Om het fenomeen van het gebrek aan weerwerk van de beroepsgroep tegen de ‘machten van

Voor wat de toonzetting van dit verhaal aangaat: ik ga niet mee in de ‘versofting’ van de dagelijkse taal. Zo ‘deel’ ik bijvoorbeeld, anders dan velen het vandaag de dag zo graag gezegd willen hebben, mijn verhaal dus niet; wat ik in dit artikeltje schrijf, is eerder provocerend. Ik spiegel me daarbij aan wat elke socratische pedagoog belijdt: ondermijn vanzelfsprekendheden en zekerheden met vragen en elkaar weersprekende stellingen. Als alle klassieke pedagogen creëer ik zo de ruimte om onbekommerd te zeggen wat ik op mijn lever heb.

de zogenaamde vernieuwing' duidelijk in beeld te krijgen - en dan heb ik het níet over de BON, die wel weerwerk levert- vlieg ik in vogelvlucht langs wat ons als vakmensen ten eerste qua theorie en praktijkopvattingen *zou moeten* binden, en ten tweede *wat deze binding verzwakt*.

Wat docenten zou moeten binden: bewustzijn van wat onderwijzen en leren in onderlinge relatie inhoudt

Wat ons zou moeten binden, is een evenwichtige conceptie van ons vak. Een conceptie die voldoende abstract en tegelijkertijd plausibel genoeg is om steeds weer onder naar plaats en tijd gewijzigde omstandigheden gebruikt te kunnen worden als principieel uitgangspunt voor de onderwijs- en leerpraktijk. Tegelijkertijd moet helder genoeg zijn om praktijken die de naam 'onderwijs' *niet* verdienen te kunnen herkennen als ondeugdelijk,-bijvoorbeeld indoctrinatie of 'ieder wijsachtige praktijken -.

Aan twee grote namen illustreer ik dat er al eeuwenlang zo'n conceptie bestaat.

Comenius (eerste helft 17de eeuw) is de eerste die omvattend publiceert over het op de moedertaal gebaseerde aanschouwelijk onderwijs. Onderwijs is te kenmerken als een inleiding in wat er te weten is, opdat het opgroeiende individu inzicht krijgt in wat hoort. Voor Comenius is het helder dat er een verband bestaat tussen weten en horen; hij is te beschouwen als een milieufilosoof avant la lettre. Dat wil zeggen dat hij de wereld al ziet als intrinsiek waardevol, niet als iets waaraan naar menselijke willekeur waarde wordt toegekend. Bijzonder modern is zijn inzicht in het totaal andere karakter van de peuter- en kleuter*opvoeding* in vergelijking met die van de *vorming* door de school, een inzicht dat in het concept (en de praktijk) van het voorschoolse onderwijs maar al te vaak verloren gaat. Het brede belang van Comenius' denken werd tijdens zijn leven ruimschoots erkend; ook blijkt daaruit dat zijn publicaties en praktijkervaringen zowel in de voormalige communistische als in christelijke kringen tot op heden veelvuldig worden bestudeerd.

Een ander pedagogisch genie was Herbart (eerste helft 19de eeuw) die eveneens een relatie zag tussen kennis en behoren. Zijn pedagogische theorie - in verband te brengen met huidig hersenwetenschappelijk onderzoek[2] - heeft tot de opvatting geleid dat een pedagogisch weloverwogen leerplan een samenhang in voorstellingen kent. Een rijk bezit aan voorstellingskringen biedt waarnemingen (en dus ook leerstof) de meeste kans op een goede 'landing'. Hoe meer iemand gevormd is, hoe groter de kans dat 'iets nieuws ervaren' de daarbij passende voorstellingen oproept en dat niet ter zake doende voorstellingen onder de bewustzijnsdrempel blijven. Nieuwe kennis begrijpen kan niet zonder dat het geënt wordt op het reeds aanwezige. Uiteindelijk vormt dit alles de basis voor het handelen en hoe men hóórt te handelen.

Dit pedagogische inzicht is door latere toonaangevende ontwikkelings- en leerpsychologisch georiënteerde pedagogen als de 20ste-eeuwers Kohnstamm, Vygotski, Piaget nog eens empirisch-wetenschappelijk bevestigd. Met name Kohnstamm heeft deze inzichten vertaald naar de nog steeds geldige didactiek dat het goed is aan te sluiten bij het bekende, maar dat je ook op het juiste moment van 'rijpheid' leerlingen op de tenen kunt laten lopen in het zoeken naar begrip van het nog (net) niet gekende. Zo kan, in de woorden van Vygotski, de zone van de naaste ontwikkeling bereikt worden.

Deze didactiek kan alleen maar werken dankzij de 'pedagogische tact' van de docent. Herbart heeft het begrip 'pedagogische tact' gemunt. Hij begreep er onder: de bekwaamheid van de docent om *theoretisch* pedagogisch en psychologisch inzicht te benutten in het *praktische* geval waarin kinderen iets moeten leren, inzicht moeten verwerven. Deze tact maakt ook tegenwoordig nog de kern van de professionele deskundigheid uit. Niet zelden manifesteert deze tact zich in eerste instantie als een intuïtie. Het is een intuïtie die je, zonder al te veel na te denken, direct al de dingen scherp laat zien en je het juiste laat doen.

Beide, theoretisch en praktisch werkzaam geweest zijnde, pedagogen staan voor de idee dat onderwijzen inhoudt: personen 'uit leiden' uit de sfeer van wat ze weten en kunnen door hen (via algemene vorming: breed en veelzijdig) in te leiden in wat er nog meer te weten en op basis daarvan te doen is. De docent-pedagoog is de bemiddelaar tussen kind en kennis. Beide pedagogen wisten wat al sinds, zeg Socrates en tot op heden geweten wordt, namelijk dat mensen die meer weten dan voorheen, niet alleen 'opgeteld' meer weten, maar ook meer inzicht in samenhangen hebben. Wie meer weet, ervaart ook dat je dat wat je weet al denkend kunt overstijgen, kunt transcenderen. Middeleeuwse Joodse (Maimonides), Islamitische (Avveroës) en ten slotte ook Christelijke filosofen (Thomas) spraken in dit verband van een - zoals Thomas zegt - door God aan alle mensen 'gegeven' lux naturale. In de vorige eeuw hebben filosofen en pedagogen (bijvoorbeeld Litt[3]) dit vermogen van zijn religieuze lading ontdaan en hertaald in termen van 'kunnen denken over het denken'. Ze gaven explicieter dan voorheen aan dat het hier om een 'antropologische constante' gaat (Plessner[4]), een universeel kenmerk van mensen, waar ter wereld ook opgroeiend en opgegroeid.

In wat opvoeding en onderwijs inhoudt, zijn ook de kenmerken van educatio en eruditio gegeven. Gaat het bij het eerste om aanpassen en disciplineren, bij het tweede gaat het om 'ontruwing': het veranderen van de mens door inzicht in het andere en in zichzelf. Het is de zojuist genoemde algemene vorming die de weg is van deze 'ontruwing'.

Niemand van de pedagogen op wier schouders ik met dit verhaal sta, heeft kunnen voorzien wat de huidige tijd aan zoek- en inzichtverkrijgende mogelijkheden kent. Niettemin geldt ook met gebruikmaking van de modernste communicatietechnieken nog steeds dat nieuw, volledíger *begrip* slechts op aanwezig *begrip* kan aansluiten, en dat algemene vorming nog steeds een must is, wil nieuwe kennis in de bedding van 'wat al geweten wordt' kunnen vallen, waar het kan gedijen.

Algemene vorming is alleen mogelijk als men beseft dat het daarbij horende leerplan de in een samenleving vigerende kennis en vaardigheden en daarmee de cultuur spiegelt. Hieruit blijkt hoe bijzonder de onderwijspraktijk als maatschappelijk werkveld is. Immers, werkt men op álle werkvelden (onderwijs, recht, defensie, zorg, kunst, godsdienst enzovoort) met de kennis die bij het eigen werkveld hoort, het onderwijsveld heeft bovendíen als doel generaties in te leiden in de kennis *die op de andere gebieden* een rol speelt.

De kern van de onderwijsleerpraktijk laat zich vangen in een eenvoudig modelmatig concept of beeld: de didactische driehoek. Een *triadisch* model waarvan de crux is dat geen van de drie posities die het model markeren belangrijker gevonden kan worden dan de andere. De *leerstof* docerende *pedagoog* en de lerende *pupil* 'realiseren' een pedagogische praktijk louter en alleen wanneer zij alle drie direct of indirect 'aan de orde' zijn: 'direct', wanneer uitleg en begrip in directe opeenvolging staan; 'indirect', wanneer de onderrichtend bedoelde activiteit van de docent pas later het begrijpend leren van de pupil oproept - dankzij middelen als boek, het doen van proeven, iets tonen, dingen laten ervaren . Dat *kinderen* 'kennis creëren' – zoals het tegenwoordig vaak gezegd wordt, is alleen maar 'waar', zolang men dit 'creëren' als een literaire metafoor ziet voor de *zelfwerkzaamheid* van het lerende kind. Het is pedagogisch misplaatst wanneer men er een child centered praktijk op baseert ten koste van de posities van de leerstof en de docent. Van een overtrokken *leerstof*-positie is sprake in politiek-autoritair bepaalde staatsopvoeding - zoals in Noord-Korea. De leerstof staat in die gevallen altijd, manipulatief, onder controle van het staatsapparaat. We hebben

met *docent*gecentreerd onderwijs te maken zodra bij leerlingen niet de zelfwerkzaamheid van het leren wordt aangesproken en bevorderd en de docent optreedt als de beruchte lesboer.

Wat de professie verzwakt

De geschiedenis laat zien dat er steeds weer pedagogische concepties ontworpen worden waarbij de triadische samenhang wordt doorbroken, *en dus de kerntaken van de professie worden misacht*. Zo kapitaliseert het Montessorionderwijs op zelfwerkzaamheid en vooronderstelde ontwikkelingsmogelijkheden van het kind. Aan leerplanfilosofische kwesties als: wat is de verhouding tussen algemene vorming en samenleving, gaat de Montessoriaanse theorie voorbij. Dat doet de Vrije Schoolpedagogiek juist niet, al zijn haar leerplanfilosofische overwegingen soms bijzonder gekleurd door Steiners antroposofie. Ook in het van het Montessori-concept afgeleide Daltonplan van Helen Parkhurst is geen plaats voor nadenken over het vraagstuk van de verhouding tussen cultuur en leerplan.

Als het om opvattingen over het leerplan gaat, is het Jenaplan vanwege zijn op groepsgeest gebaseerde praktijk wel heel bijzonder. Idealiter ziet Petersen de school als een opvoedingsgebeuren waarin de leider van de groep, met name de pedagoog, als Führer, de 'mond' - de spreekbuis - is van de groepsgeest. Het leerplan ontbloeit als het ware vanzelf, aldus Petersen, wanneer er sprake is van een perfecte samenhang tussen de schoolgemeenschap en de gemeenschap waarbinnen de school functioneert. Binnen de klassieke vernieuwingsbewegingen is, behalve binnen de Vrije Schoolpedagogiek, het leerplan als bron van de leerstof/de vakken dus een veronachtzaamd probleem.[5]

Dit soort en andere onderwijsvernieuwingen komen veel vaker voor, zodra onderwijspraktijken verstarren; verstarren in díe zin dat de docent en/of een te strak 'vermethodiseerd' leerplan het kind dreigen te 'mangelen'. De leerling wordt in die gevallen behandeld als een te kneden stuk klei, een te programmeren 'black box' enzovoort.

Begrijpelijk dus dat er dan ook steeds weer Rousseau-achtige bewegingen (zoals die van Montessori en van het 'nieuwe leren') ontstaan.

In ons land heeft de staat sinds de jaren zeventig laten zien dat hij zijn pedagogische verantwoordelijkheid voor het onderwijs op een politiek bepaalde manier wenst in te vullen. Door veel te weinigen is opgemerkt dat hierbij een vorm van staatspedagogiek ten koste van de vrijheid van onderwijs aan de orde is. 'Den Haag' probeerde medio de jaren 'zeventig eerst via de vijf destijds bekende reformpedagogische bewegingen tot een gezamenlijke didactiek te komen die de staat vervolgens zou kunnen bepleiten, zo niet zou kunnen opleggen aan het onderwijsveld. De Haagse poging mislukte: de vijf[6] konden zich niet verenigen in één didactisch concept. Een kwart eeuw later nam 'Den Haag' eenvoudigweg de rol van bovenmeester op zich[7] en werd het 'nieuwe leren'-beleid gefinancierd, en ten slotte zelfs door wetgever in 2008 voor het mbo voorgeschreven.[8]

Niet alleen de staat opereert als macht. Ook in reformpedagogische kringen is sprake van macht als het om verdediging van de eigen pedagogische geloofsovertuiging gaat. wDie autoritaire houding wordt ook zichtbaar in de bedoeling om via haar contacten met Mussolini het nationale onderwijssysteem naar haar hand te willen zetten.[9] Iets even autoritairs stond Petersen voor ogen toen hij het Jenaplan-taalspel vernazificeerde in 1937.[10] Zijn verhalen over gemeenschap en de leider (Führer) als de spreekbuis van de gemeenschapsgeest (zie boven), behoefden maar weinig aanpassing.[11]

Terzijde. Dat de Waldorfschule kon zich nog tot in 1941 kon handhaven, had met dit soort zaken niets te maken. Het toeval wilde dat enkele hoog geplaatste nazi's 'sofisch' georiënteerd waren, onder wie Hitlers aanvankelijk beoogde opvolger, Rudolf Hess.

Tot mijn verrassing kregen ook wij als onderzoekers, ooit met autoritaire, de vrijheid van denken en onderwijs schuwende reacties te maken. Zo heeft ooit de Petersenfamilie een aanklacht wegens smaad overwogen toen ze kennis had genomen van de publicatie van onze conceptuele analyse van de Jenaplanpedagogiek. En de voorzitter van een landelijke antroposofische vereniging ontzegde mij, een reïncarnatie van Ahriman (het Kwaad) zijnde, de toegang tot hun scholen. En uit dezelfde kring kwam het schriftelijke verzoek aan Elsevier, onze toenmalige uitgever, om het boek dat wij medio de jaren 'tachtig over de reformbewegingen hadden geschreven,[12] niet te publiceren wegens het onwetenschappelijke gehalte ervan. Dergelijke gebeurtenissen illustreren een soort van fundamentalistische gelovigheid die ook doorklinkt - zie boven - in het mislukken van een te samen doordachte didactiek, waar Den Haag op uit was medio de jaren 'zeventig.

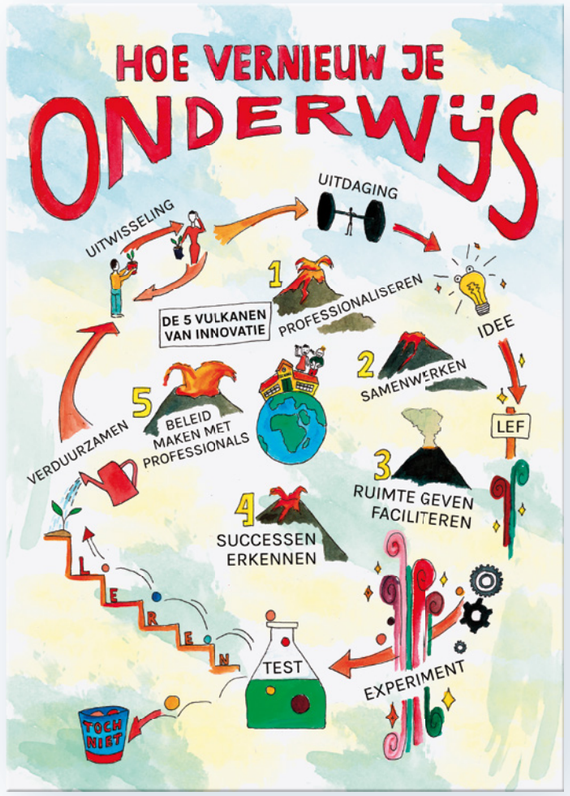
De hier aangeduide binnen het onderwijsveld levende, niet met elkaar te verenigen exclusieve ideeën over onderwijs én de unverfroren staatspedagogisch gekleurde wet- en regelgeving van ruim een halve eeuw, zijn binnen het onderwijs de niet mis te verstane symptomen van een onderliggend probleem. Het is het probleem van een in rozige leer- en ontwikkelingspsycholische opvattingen 'gevangen', child centered beeld van onderwijs. Het is een probleem dat zich eigenlijk niet voor hoort te doen binnen een professie die haar praktijk hoort te baseren op het 'regulatieve idee' *mondigheid*.

Toelichting. Derbolav, een van de meest toonaangevende Bildungspädagogen van de vorige eeuw, stelt dat ieder maatschappelijk praktijkveld zich laat leiden door een ideaal, een zogenaamd regulatief idee. Zo is het regulatieve idee waardoor het praktijkveld van de zorg zich laat leiden: gezondheid, van de wetenschap: waarheid, van de godsdienst: overgave. Bij onderwijs gaat het om (persoonlijke en maatschappelijke) *mondigheid*: op het bevorderen dáárvan is de algemene vorming en de beroepsopleiding gericht.[13]

Afwijking van wat het wezen van de onderwijs- en leerpraktijk hoort te zijn, blijkt maar al te vaak samen te gaan met de neiging deze afwijking tegen heug en meug te willen verdedigen zowel op theoretisch als op praktisch niveau. Men vermijdt elke discussie op metaniveau over de eenzijdigheid die men 'voor waar houdt' - de eenzijdigheid van een proportioneel overtrokken idee; een idee dat de 'triade' misvormt of terzijde stelt.

Sinds de culturele revoluties in de jaren 'zestig: turbulent - en 'negentig: sluipend, marcheert de samenleving onder het vaandel van individualisme en neoliberalistisch markteconomisme. Die twee, met een generatie pauze ertussen plaats gevonden hebbende, 'revoluties' vormen ook het begin van een woekerend proces van elkaar afwisselende trends en dienovereenkomstige wetgeving en herstel-wetgeving (denk hierbij aan secularisering, grensverlegging heen en terug op het gebied van de seksuele moraal, het al of niet met kracht ontkennen van een milieuproblematiek, enzovoort). Deze ontwikkelingen hebben op het veld 'onderwijs' lerarenoplei-

dingen opgeroepen met curricula die niet meer geënt zijn op het leerling-leerstof-docentmodel van de schoolpedagogische praktijk. Welke jaargangen van nieuwe docenten hebben nog weet van de vergelijk- en de onvergelijkbaarheid van psychologische theorieën en van kennisfilosofische vragen? Vragen over, bijvoorbeeld, het verschil tussen indoctrineren en onderwijzen, tussen socialisatie en vorming, tussen iets kennen en iets geloven, tussen zelfwerkzaamheid en het nieuwe leren? De pabo is, afgezien van enkele (meest universitaire) pabo's, weggezeild van zijn taak. We kunnen in dit verband hopen dat de opvattingen van o.a. de wetenschappers Meijer, Janssen c.s., Kirschner c.s., de bestuurder Boele en de practici Naaijkens & Bootsma langzaam aan toch zoveel bekendheid en draagkracht krijgen dat ze een wijziging in de koers van de onderwijs-mammoettanker kunnen bewerkstelligen.[14]



Op dit punt van mijn verhaal gekomen, las ik een artikel in *De Groene Amsterdammer*..[15] Nadat daarin enkele scholen en hun van elkaar verschillende invalshoeken zijn besproken, wordt geconcludeerd dat 'de diversiteit van het onderwijs' het voor de professie moeilijk maakt 'zich naar buiten toe als een front te presenteren.' 'Scholen denken vaak niet eens hetzelfde over hun doel, laat staan over hun methode, curriculum of de oplossingen van de huidige crisis.' Eigenlijk is er slechts sprake van één gemeenschappelijke deler in wat men vindt hoe het beter kan en moet: 'leerkrachten' moeten ruimte en inspraak krijgen, 'dan [..] nemen [ze] de grote verantwoordelijkheid die erbij hoort [..] graag op zich.'

Een intrigerende conclusie: als het onderwijs verbeterd moet worden – en dat staat buiten kijf – moet er kennelijk sprake zijn van een herstel van de autonomie van de leraar. Dat is ongetwijfeld waar! Zonder aan deze conclusie ook maar iets af te willen doen, voeg ik daar echter nog enkele wezenlijk van belang zijnde criteria aan toe. Herstel van de, inderdaad, broodnodige autonomie van de leraar zal gepaard moeten gaan met een bewustzijn van wat goed leraarschap inhoudt. Leraar-zijn betekent: bekwaam zijn op het punt van pedagogische tact.[16] Deze bijzondere bekwaamheid houdt in dat men ten minste ook goed op de hoogte is van de *met de didactische driehoek verknoopte* theoretische perspectieven. Kennis hiervan moet mogelijk maken dat docenten van leerlingen hun cultureel-maatschappelijke herkomst kunnen beoordelen en hun capaciteiten kunnen inschatten. Ze dienen niet alleen kennis van hun vak(ken) te hebben, maar ook van de zin van deze vakken voor de vorming van het kind én voor het behoud van de cultuur. Met andere woorden: dat ze ook beseffen dat leerplannen de cultuur spiegelen - hóren te spiegelen! - en dat door vorming op basis van doordachte curricula ook het 'geheugen van de samenleving' in tact kan worden gehouden. Ze moeten in staat zijn leerstof zó te bewerken dat kinderen er op een didactisch verantwoorde manier in ingeleid worden. Leerlingen krijgen zo in toenemende mate inzicht in hoe kennisvormen verschillen, waar de grenzen van het kennen liggen, dat je niet alles maar zo 'voor waar kunt houden'.

Eén van de belangrijkste voorwaarden voor deze professionaliteit vormt uiteraard de beroepsopleiding. Abituriënten van pabo's en andere lerarenopleidingen en de al langer werkzame docenten zouden het belang van hun vakken voor de persoonlijke vorming én voor het vitaal houden van de cultuur moeten kunnen verdedigen.[17]: verdedigen op maatschappelijke (sociologische en sociaalpsychologische), (kennis)filosofische, leer- en ontwikkelingspsychologische en pedagogisch-didactische gronden. Het is in dit verband zeker dat tal van lerarenopleidingen hun leerplannen zouden moeten herzien vanuit het perspectief van de pedagogische driehoek. Een paboleergang kan dus niet zonder de vakken die de driehoek de juiste theoretische diepgang geven: sociologie, filosofie, sociale en leer- en ontwikkelingspsychologie, algemene en bijzondere didactiek, alles bekeken vanuit een pedagogisch perspectief.

Ondertussen vermoed ik dat, ook al zouden de opleidingen zich herpakken, het kindgecentreerde beeld niet maar zo is verdwenen. Grof gezegd kun je constateren dat zich - sinds Rousseaus, op zich steekhoudende, kritiek op de cultuur van zijn tijd - een romantisch beeld van de ontwikkelingspotenties van het kind heeft verspreid dat tot de dag van vandaag voor ouders en leerkrachten aantrekkingskracht heeft. Hoe reëel is het dus te hopen dat opleidingen zich, als het ware tegen de draad van de huidige cultuur in, weer iets laten gezeggen door een pedagogische traditie die, hoe plausibel en praktisch vruchtbaar ze ook is, in het geweld van ruim een halve eeuw onderwijsvernieuwing het onderspit heeft gedolven? Een beroepsveld, gebed in een cultuur die in den brede gekleurd is door de 'ik-ben-oké-jij-bent-oké-idee' over wat goed onderwijs is, blijft zichzelf steeds weer tegenkomen als slachtoffer van maatschappelijke reuring. Het is dít tekort dat kleeft aan ons vak, en dat ik aan de orde wilde stellen.

Prof.dr. Jan Dirk Imelman (Groningen 1939)
Leraar basis- en middelbaaronderwijs. Vervolgens hoogleraar Algemene Wijsgerige en Theoretische Pedagogiek te Groningen en hoogleraar Grondslagen en Geschiedenis van de Pedagogiek te Utrecht.

1 Imelman, J.D. (2016). Vom Kinde aus, von der Gruppe aus, vom Geiste aus. Kernbegriffe des reformpädagogischen und Petersen'schen Sprachspiels. In: M. Gronert & A. Schraut. *Sicht-Weisen der Reformpädagogik*. Würzburg: Ergon-Verlag

2 De Amerikaanse neur-psycholoog Wison legt een verband tussen het 'adaptieve onbewuste' en Herbarts leer van stijgende en dalende voorstellingen: Wilson, T.D. (2002). *Strangers in Ourselves. Discovering Adaptive Unconscious.* Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harverd University.

3 Litt, Th. (1948,). *Denken und Sein.* Zürich: S. Hirzl

4 Plessner, H. (1939, 1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* Berlin/ New York: de Gruyter.

5 Voor wie in de kernbegrippen en de historische context van de klassieke reformpedagogische beweging geïnteresseerd is: zie bijvoorbeeld Imelman, J.D & W. Meijer (1986). *De Nieuwe School gisteren en vandaag.* A'dam/Brussel: Elsevier

6 Ook de Freinet-beweging was van de partij.

7 Ploeg, J.A. van der (red.). (1999). *De overheid als bovenmeester.* Baarn: Hb-Uitgevers

8 Zie over de geschiedenis van de door 'Den Haag' opgeroepen onderwijsvernieuwingen o.a. Imelman, J.D., H. Wagenaar & W. Meijer (1917). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs.* Assen: Kon. Van Gorcum

9 Leenders, H. (1999). *Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis.* Baarn: Intro; vertaald in het Duits: (2001). *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagoischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

10 *Toen verscheen de bewerking van zijn in 1932 gepubliceerde Pädagogik onder de titel Pädaggik der Gegenwart. Berlin: E.S. Mittler u. Sohn.*

11 Over Petersen: zie o.a. Jenaplan. *Wel en wee van een schoolpedagogiek.* Baarn: Intro, vertaald in het Duits: (1996). *Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag

12 Imelman, J.D. & W. Meijer (1986). *De Nieuwe School gisteren en vandaag.* Amsterdam/Brussel: Elsevier.

13 Derbolav, J. (1975. *Pädagogik und Politik. Eine systematisch kritische Analyse ihrer Beziehungen.* Mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart: W. Kohlhammer

14 Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom.* Amsterdam: Uitgeverij SWP; Boele, K. (2015). *Onderwijsbeleid. Terug naar waar het echt om gaat.* Utrecht: Uitgeverij Klement; Janssen, F., Hulshof & K. van Veen (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs.* Leiden/Groningen: Rijksuniversiteiten Leiden en Groningen; Naaijkens, E. & M. Bootsma (2018). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven?* Huizen: Uitgeverij Pica; Kirschner, P. A., L. Claessens & S. Raaijmakers (2019). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leraren.* Meppel: Ten Brink Uitgevers

15 Van Gool, R. (2020). Geen uitvoerboer maar onderwijsarchitect. In: *De Groene Amsterdammer* 144/5, 34/39

16 In een recente lectoraatsrede met de zintuigen verwarrende titel 'De *stem* van de lerende *zichtbaar* maken' (curs. JDI) bleek, ook nog eens in beroerd Nederlands geschreven, massieve onzin te bevatten, onder meer over wat pedagogische tact zou inhouden. Van de reuzen op wier schouders de lector zegt te staan, werden contextloos Newton, Aristoteles en Buber opgevoerd, terwijl in de 'inspiratielijst' genoemde literatuurlijst van rond vijftig auteurs nog geen handvol reuzen voorkwam. Zie: https://www.viaa.nl/content/uploads/200304-Lectorale-rede-Ingrid-Paalman-De-stem-van-de-lerende-zichtbaar-maken.pdf

17 Bij de implementering van de pabo schreven we met S. Miedema, W.A.J. Meijer en A. Buisman mee aan: (1981). De Pabo komt er ... en waar blijft de pedagogiek? In: Onderwijs en Opvoeding (34)5/6. Toen al …..

Waarom *(bijna)* niemand nog in het onderwijs wil werken

Kranten staan vol van alarmerende berichten over het lerarentekort. Ondanks jarenlange inspanningen zijn er onvoldoende mensen te motiveren voor een baan in het onderwijs. Er zitten zo'n 8700 ex-leraren werkeloos thuis. Veel werkende leerkrachten kiezen voor een andere loopbaan of zijn vroegtijdig met een burn-out thuis komen zitten. De echte reden van het lerarentekort komen zelden boven drijven. Als voormalig basisschoolleerkracht met vierendertig jaar fulltime leservaring denk ik die te hebben ervaren.

Door Joan Mutsaars

Joan Mutsaars (61) Werkte 34 jaar fulltime als groepsleerkracht in het basis-onderwijs. In 2017 is hij gestopt en sinds 2018 mede-eigenaar van een tekstbureau.

De eerste twintig jaar heb ik op verschillende basisscholen en in verschillende groepen met voldoening en plezier mogen werken. Er was eenheid, duidelijkheid, een redelijke orde en heel af en toe wat rust. Als leerkracht kon ik de sfeer en het werkklimaat in mijn klas positief beïnvloeden. Ik voelde me belangrijk en kon het verschil maken. Ik genoot van respect van zowel ouders als kinderen.

Veranderend schoollandschap

Langzaam maar zeker bouwden beleidmakers en managers, gesteund door peperdure organisatiebureaus, aan hun Toren van Babel. Elk jaar dienden `kwaliteitsslagen` te worden gemaakt richting een moderne bedrijfscultuur. Klantgerichtheid, monitoring van processen, afrekenen op resultaten en afleggen van verantwoording werden de vaste items tijdens een lerarenvergadering.

De rol van een leraar veranderde van zelfstandige specialist in uitvoerder van bovenschools gemaakte afspraken. Als dat niet goedschiks lukte, dan kwaadschiks. Vele uitstekend functionerende leerkrachten zijn buitengewerkt, omdat zij niet konden of wilden voldoen aan het ideaallijstje van de schoolleiding. Kritiek op beleid werd gezien als niet loyaal aan de werkgever.

Al dan niet vooraf aangekondigd verscheen een directeur met een beoordelingslijstje op lesbezoek. Klassikaal lesgeven werd een verboden gebied. Onderwijs moest op maat worden gegeven. Ieder kind aanspreken op zijn eigen niveau. Inclusief en interactief. Kinderen moeten vooral zelf aan het woord zijn en bewegend leren. Werken op basis van handelingsplannen voor de vele zorgleerlingen die niet meer terecht konden op het speciaal onderwijs. Remedial Teaching door de eigen leerkracht in de klas. Het takenpakket voor een leraar veranderde in een onmogelijke missie. Nog niet bij een halvering van klassen. De meeste leraren kregen echter ruim 30 kinderen toegewezen.

De lijst met vernieuwing en verandering is eindeloos. Er wordt stug doorgewerkt aan de `Nieuwe kleren van de keizer'. Een onrealistisch ideaalbeeld waarbij kinderen zouden stralen als sterren indien zij hun eigen leerproces mogen kiezen en als alle zorgleerlingen in het reguliere onderwijs komen te zitten.

Latje hoger, gedrag lager

Het latje waar de leerkracht overheen moest springen kwam hoger en hoger te liggen. Feitelijk is het vak van leerkracht verandert in een Mission Impossible. De vereiste competenties scheppen veel onzekerheid en onveiligheid bij personeelsleden en studenten die aan hun opleiding beginnen. Aspirant leerkrachten zien niets meer terug van hun eigen schooltijd en lopen soms `gillend` weg naar een andere beroepsopleiding.

De klantgerichte benadering legt de zeggenschap en macht bij kinderen en hun ouders. De verantwoording echter ligt bij de leerkracht. Dat is vragen om problemen. Met name het gedrag van kinderen is in menig klaslokaal verworden tot een onwerkbaar zooitje ongeregeld. Niet te doen gewoon voor een normaal mens om daar nog wat van te maken. Strijden met maatregelen tegen ongewenst gedrag van kinderen is veelal een slopend en niet te winnen proces. Ouders en kinderen krijgen het laatste woord van de schooldirectie.

Vicieuze cirkel tot de bodem

De lol van het lesgeven is hierdoor voor menigeen geheel verdwenen in het onderwijs. Veel leerkrachten werken parttime, omdat ze het fulltime niet vol kunnen houden. Vaak is het overleven om zo goed mogelijk de dag door te kunnen komen. Je krijgt voor je strijd op het slagveld betaald en ergens gloort er altijd wel weer een vakantietijd. Op je tanden bijten en doorgaan.

Dit slopend proces duurt al jarenlang, ondanks alle alarmbellen die hebben gerinkeld. Inmiddels is het vijf óver twaalf. Managers varen blind verder op de ingezette koers. De verworvenheden en vrijheden voor kinderen en hun ouders zijn alles bepalend. Ondoenlijk om er zo nog een werkbaar beroep van te maken.

Een *baan

Het onderwijs is niet meer van het gezonde praktijkverstand van een leerkracht, maar van commerciële partijen die besturen, managen, coachen en adviseren over `kwaliteitslagen` die gemaakt moeten worden. Leerkracht is een K*baan geworden waarbij je constant wordt gepiepeld, miskend en gedegradeerd.

Laat ik eindigen met iets positiefs. Bij mijn afscheid van school overhandigde ik een tegeltje aan mijn schoolteam met de tekst “Vertel me nog één keer waarom het zo leuk is om hier te werken. Ik vergeet het steeds”.

Alleen als leraren worden her-gewaardeerd als autonome professionals en er sprake is van dienend management komt er licht aan het eind van de tunnel.

O, dat men leerde lezen!

Multatuli

Wil de laatste leraar het bord uitvegen!

Door Dr. A.M. Bastings

Deze lezing werd eerder uitgesproken op het digitaal BON-symposium van 2020. Het symposium had het lerarentekort en het leesonderwijs als thema. Vanwege het Multatuli-jaar werd de lezing opgedragen aan Eduard Douwes Dekker.

Al eerder heb ik erop gewezen dat de explosieve stijging van het lerarentekort parallel loopt aan de onderwijsvernieuwingen die vanaf de jaren 90 in de vorige eeuw zijn ingezet. Zij zijn mijns inziens de oorzaak van de afwaardering van het lerarenberoep. Afwaardering van een beroep berust op twee pijlers, namelijk op status en op imago. Vooral het imago is van grote invloed.

Bij status gaat het om harde en objectieve indicatoren. Op de eerste plaats denk je daarbij aan salaris, maar ook aan zaken zoals exclusiviteit, feminisering en vergrijzing van een beroep. Dat is allemaal concreet en meetbaar.

Bij imago is er echter sprake van zachte en subjectieve indicatoren. Het gaat hier om de maatschappelijke perceptie van het beroep leraar, om beeldvorming. Die beeldvorming vinden we zwart op wit terug in de romanliteratuur of zien we in films. Klassiekers zoals *Etre et avoir*, *The death poet society* met Robin Williams, *La tigre et la neve* van Roberto Benigni of om dichter bij huis te blijven, *Juf Kiet* en natuurlijk niet te vergeten *De luizenmoeder* én *Juf voor het leven* met Jeanet Meijs.

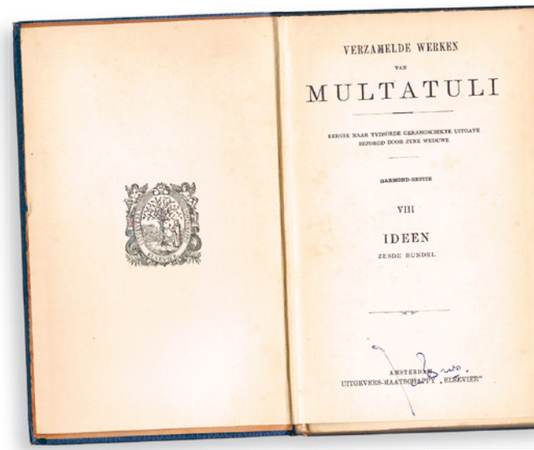
Als we kijken naar de beeldvorming vanuit literair perspectief, dan is die van de leraar al zo oud als de literatuur zelf. Erasmus gaf de leraar er in zijn *Lof der Zotheid* al flink van langs. Multatuli, Lucebert, De schoolmeester, Herman Koch - onze grootste lerarenhater in de literatuur - en Simon Vestdijk - onze lerarenschrijver bij uitstek- deden precies hetzelfde. Bij allen is er sprake van een karikatuur, geboren uit ressentiment. Bij geleerde beroepen hoort specialisering en specialisatie impliceert uitsluiting van leken. En juist die leken schiepen de karikatuur. Enerzijds boezemt die hoge geleerdheid ontzag in, maar anderzijds leidt het tot wrevel en spot.

In die onderwijsliteratuur zijn de leerlingen vaak ook slimmer dan hun leraar. Anton Wachter, Woutertje Pieterse en de Domoorworm. Het zijn allemaal leerlingen die zelf nadenken en die datgene wat hun leraren beweren sterk in twijfel trekken. 2020 We zitten in het Multatulijaar. Als het over onderwijs gaat, kunnen niet om de man van Lebak heen. En om Multatuli naar de leraar te vertalen: De leraar heeft de laatste dertig jaar veel geleden. Multatuli schreef in zijn *Ideën*:" ik vorder van de leraar dat hij de oefening in het denken, die zich even natuurlijk vanzelf openbaart als het ademhalen, niet tegenwerkt". Multatuli schiep de onvergetelijke meester Pennewip, een schoolvoorbeeld van geborneerdheid, die elke creatieve uiting bij leerlingen vanwege regels de kop indrukt. Bijvoorbeeld: een leerling dicht op bevel van Pennewip een vers over het beroep van haar vader (groenteboer). Het moest rijmen. Het luidt als volgt:

De kat viel van de trappe
mijn vader verkoopt aardappe
len en uien.

Pennewip weet het geniale enjambement, het doorlopen van de versregel, niet naar waarde te schatten. Zijn oordeel: dat doorsnijden van die aardappelen keur ik af. De slimme Woutertje Pieterse, lees Multatuli, heeft totaal andere gevoelens bij de zelfgenoegzame lessen van Meester Pennewip: "de kleine Wouter had een gevoel als iemand die op distels kauwt en dan nog verzekeren moet dat ze goed smaken". En ook de Domoorworm van Cees Buddingh heeft zelfstandig leren denken, immers:
"de Domoorworm vraagt zich af, waarom God hem niet meer hersenen gaf". Wie dan die 'hem' is, laat ik in het midden.

Meester, welbedankt! zeiden wij vroeger, als we met een stoere handdruk en een brok in de keel de lagere school verlieten. We hadden respect en ontzag voor onze meester. Het imago was positief. De Franse Nobelprijswinnaar Albert Camus, prees tijdens de huldigingsrede in Stockholm, als eerste zijn onderwijzer in Algiers. Dat was zijn grootste leermeester waar hij met dankbaarheid en weemoed aan terugdacht. Die man was net zo arm als de rest van de bevolking in Algiers; hij had geen status, maar wel imago.


VERZAMELDE WERKEN
VAN
MULTATULI
ZESDE MAAR TYDSORDE GERANGSCHIKTE UITGAVE
BEZORGD DOOR ZYNE WEDUWE
GARNIERD-SERIE
VIII
IDEEN
ZESDE BUNDEL
AMSTERDAM
UITGEVERS-MAATSCHAPPY „ELSEVIER"

Bourdieu

Sinds de onderwijsvernieuwing zien we echter iets anders en zijn het geen leken meer die de karikaturen creëren, maar leraren zelf die grensverleggend van fictie naar non-fictie levensechte protagonisten scheppen. De laatste tijd duikt in de literatuur een nieuw genre op: de autofictie. Dus vermenging van autobiografie en fictie. Geen karikaturen meer! En waarom niet? Eenvoudigweg omdat die leraren ook niet meer geleerd zijn!!

Schrijven over onderwijs, en dan vooral over onderwijservaringen, heeft iets dubbels. De beeldvorming die na het lezen resteert, is vrijwel altijd negatief. De Franse filosoof/ socioloog Pierre Bourdieu verklaart dat in zijn *'Léçole conservatrice'*. Hij heeft over de conserverende werking van het onderwijs. Er is steeds weer sprake van een zekere gespletenheid (habitus clivé noemt hij dat). Er klinkt altijd een soort haat-liefdeverhouding in door. Enerzijds is het onderwijs hem als stijgingskanaal in de maatschappelijke hiërarchie van dienst geweest, maar anderzijds staat het hem tegelijkertijd steeds weer tegen. Het is voor hem vooral het begrijpen van het onderwijsveld waarmee én waartegen men zich ontwikkelt.

Bourdieu probeerde een reflexieve analyse te ontwikkelen, in de trant van 'wat je zegt, ben je zelf'. De leraar die over onderwijs schrijft, moet pogen te komen tot een objectivering van zijn analyses. Dit alles zonder daarbij toe te geven aan de sterke aanvechting dingen te ontkennen of te verdraaien. Volgens Bourdieu is de klokkenluider die roem en eer aanklaagt zelf uit op roem en eer, wie de media bestrijdt is zelf voortdurend prominent in beeld en wie het school-systeem veracht, is groot geworden dankzij het onderwijs. Of om het nu op mezelf te betrekken: ik sta hier nu als spreker in de schijnwerpers, dankzij het lage niveau van de leraar Nederlands het mbo!

Maar al die schrijvers 'die dan dankzij de onderwijsvernieuwing in de schijnwerpers stonden' hadden een ding gemeen. Vanuit een diepe liefde voor hun vak, hun passie met hartstocht delen en overdragen. En dat werd hen afgenomen! Net zoals met de groei van het lerarentekort is het opvallend dat met het invoeren van de onderwijsvernieuwingen we ook een kwantitatieve opbloei meemaken van de lerarenroman. En dan vooral dus van lerarenromans die geschreven zijn door leraren zelf.

Onderwijsvernieuwingen

Sinds de Tweede Wereldoorlog is de literatuur sterk maatschappelijk geëngageerd . Nach Auschwitsch ein gedicht zu schreiben, ist barbarisch, zei Adorno. Een Multatuliaanse variant hierop zou luiden: na het competentieleren ons onderwijs verheerlijken, is een infame leugen! Deze schrijvers/ leraren beschrijven, net zoals de slachtoffers uit WO-II, de gruwelen die zij hebben meegemaakt onder het regime van het Nieuwe Leren. Het zijn dus gewoon getuigen. Maar geen 'stille getuigen'. Een recent voorbeeld is Paula van Manen. Hoewel het eigenlijk geen roman betrof, maar meer een verslag (eigenlijk autofictie), getuigde zij op objectieve wijze, sans rancune, over haar ervaringen met het gepersonaliseerd leren in het mbo. Zij werd daarvoor geschorst en wordt nu ontslagen.

Lerarenromans verwoorden eigenlijk waar het op school over gaat en doen dat vaak accurater en beeldender dan wetenschappelijke artikelen. In die romans verzetten de hoofdpersonages -leraren- zich tegen de onderwijsvernieuwingen, maar zij delven allemaal het onderspit. In die romans zien we derhalve een ondermijning van zowel de status als het imago van het lerarenberoep.

Eind jaren tachtig, begin jaren negentig, zitten we duidelijk op een breukvlak. Met de herziening van de onderwijssalarissen in 1985, de beruchte HOS-nota, kreeg niet alleen de status een flinke knauw. Ook het imago had daar onder te lijden. Door die bezuiniging werden immers de academici het klaslokaal uitgejaagd. Tegelijkertijd werden de andere kenniscentra voor leraren, de mo A- en mo B-opleidingen, definitief ontmanteld. De tweedegraads lerarenopleidingen kwamen daarvoor in de plaats. Daar werden andere, goedkopere, leraren klaargestoomd voor de onderwijsvernieuwingen. Vakkennis werd niet langer als het belangrijkste onderdeel van het beroep gezien. De nadruk kwam te liggen op het onderwijsleerproces, waarbij het vooral ging om algemene didactiek en pedagogiek.

Met de Middenschool als voorloper, kregen we in de jaren '90 de Tweede Fase, het Studiehuis en in het begin van de 20e eeuw in het mbo het Competentieleren. Al die vernieuwingen kenmerkten zich door het terugdringen van de leraar. De klassieke driehoek leraar-leerling-leerstof verdween. De leerling stond voortaan centraal.

De onderwijsideologen van het Nieuwe Leren die vakkennis overbodig vonden, lieten zich mogelijk leiden door Socrates, die het 'niet weten' als hoogste wetenschap propageerde. Multatuli schreef een korte parabel over dat niet-weten van Socrates als hoogste wetenschap. Ik heb die parabel geparafraseerd naar het lerarentekort.

Parafrase parabel Multatuli:
Zoek een leraar, zei een schooldirecteur ten tijde van het lerarentekort tegen twee van zijn adjunct-directeuren. En na enkele dagen: Welnu, waar is de leraar ?

Directeur, zei de eerste: ik heb gezocht, maar geen leraar gevonden. Ik weet dus niet waar die leraar is. De andere adjunct zei: Directeur, ik heb niet gezocht en niet gevonden. Ik weet niet wat een leraar is en ik weet dus ook niet waar die leraar is.

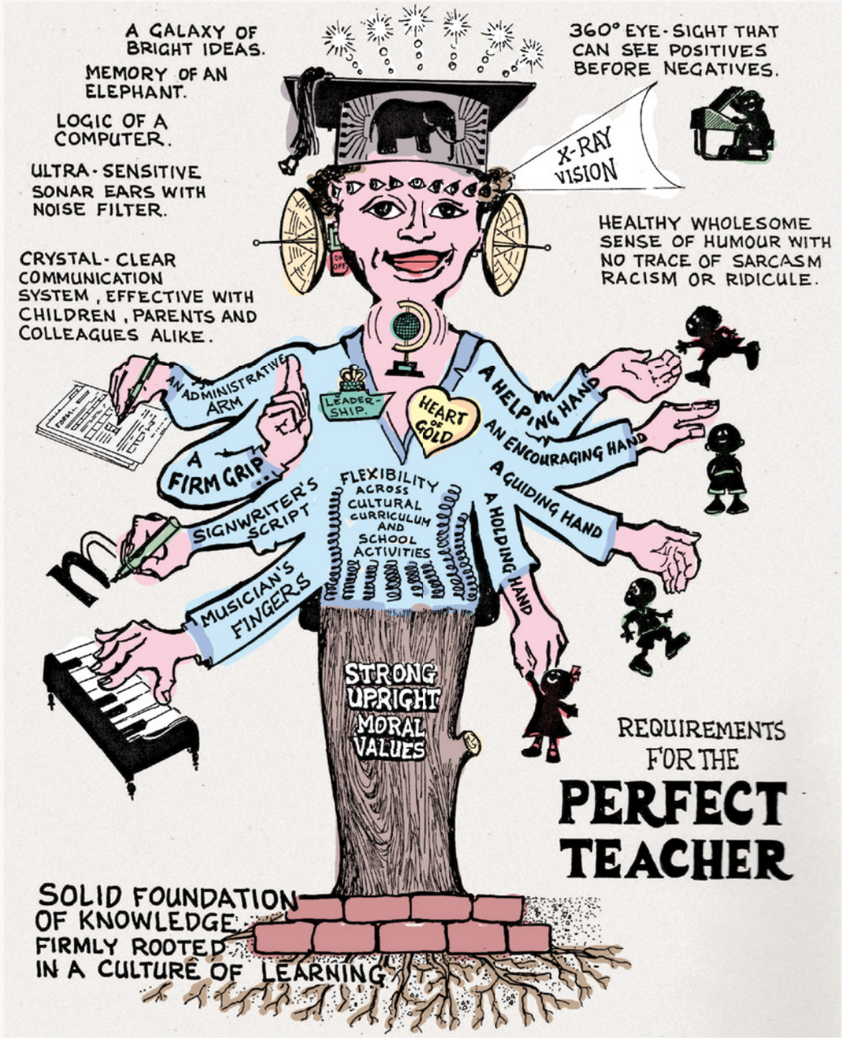
De directeur had dus twee adjunct-directeuren die niet-wisten. Maar hij maakte een onderscheid tussen het niet-weten van de een en het niet-weten van de ander. Wie het zoeken heeft verzuimd, kan zich niet beroepen op "het niet-weten als hoogste wetenschap". Maar welbeschouwd had de tweede adjunct een hogere graad van niet weten bereikt, omdat hij ook niet wist wat een leraar was. O, had Socrates dat maar nooit gezegd!

Mbo

In 2007 klaagden vooral leerlingen in het mbo over de kwaliteit van het onderwijs. Zij eisten meer lessen en beter onderwijs.

De Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) schreef met andere organisaties van scholieren een brandbrief aan de staatssecretaris "Wij willen leren, geef ons ook de kans". Daartoe besloot de overheid tot een parlementaire enquête waarbij alle verantwoordelijken voor de onderwijsvernieuwingen onder ede werden gehoord. De daadwerkelijke reikwijdte van die parlementaire enquête werd pijnlijk duidelijk toen de Commissie-Dijsselbloem in 2008 met haar bevindingen kwam. Volgens die Commissie had de overheid haar onderwijstaak schromelijk verwaarloosd en het onderwijsveld diende voortaan bij onderwijshervormingen betrokken te worden. En uitgerekend op dat moment werd in het mbo, met ruim een half miljoen leerlingen de grootste speler in het vo, het competentieleren gewoon ingevoerd. De rode draad die door de competenties voor leraren liep, luidde: "de leraar schept een onderwijsleerklimaat waarin de leerling zijn eigen onderwijsproces vorm en inhoud geeft".

Door de fusiedwang werden mbo-scholen conglomeraten. De lumpsumfinanciering die daarop volgde vereiste een bedrijfsmatige aanpak waarin , zwart-wit gesteld, de leerlingen het geld binnenbrachten en de leraren de grote onkostenpost vormden. Daar kwam ook nog eens de outputfinanciering bovenop. Voor leerlingen die binnen een bepaalde tijd hun diploma haalden, kreeg de school een financiële bonus. Door die verzakelijking van het product leerling kwamen



twee totaal verschillende cultuuropvattingen, profit en non-profit, onder een dak, waarbij de managers de dienst gingen uitmaken. In die profit-organisatie verwerd de leraar tot 'een van de laagste dieren des velds'.

Mijn school heeft een mission statement: de leerling is de reden van ons bestaan. Dat product leerling werd mij onlangs pijnlijk duidelijk bij de werving van een nieuwe voorzitter voor ons College van Bestuur. Het bureau dat deze sollicitatieprocedure en de werving verzorgde, schreef op zijn website een algemene omschrijving van mijn school. Bovenaan, dikgedrukt een korte inleiding: **Het College is een gezonde organisatie met een omzet van 110 miljoen euro**. Het staat er, echt waar, prominent zwart op wit: OMZET!

Leraar in het huidig mbo

Kan men iemand die geen les meer geeft eigenlijk nog wel een leraar noemen? De nieuwste loot aan de competentieboom is het gepersonaliseerd leren. Klassikale lessen hebben plaatsgemaakt voor compleet zelfstandig leren. Leerlingen gaan op onderzoek uit via internet en hebben meer vrijheid in de manier waarop en in welk tempo ze leren. Op leerpleinen zitten ze met hun koptelefoon op achter de pc, de smartphone in de aanslag. Ze mogen daarbij ook nog eten en drinken. Een blik op de schermen laat zien waar die leerlingen, zich daadwerkelijk mee bezighouden. Omdat ze geen kennis van zaken hebben, is volledige zelfstandigheid voor deze doelgroep te hoog gegrepen. De vlag moet hier trouwens de lading dekken, want het zijn geen leerlingen meer, maar studenten.

De leraar Nederlands in het mbo

En wat doet die nieuwe leraar Nederlands? Het gepersonaliseerd leren heeft geleid tot depersonalisatie van het beroep leraar. De sfeer van het veilige klaslokaal is ingeruild voor een rumoerig leerplein waar alles is gedigitaliseerd. Zo hoeft de leraar Nederlands in het mbo geen lessen meer voor te bereiden, geen lessen te geven en heeft hij nauwelijks correctiewerk. De nieuwe leraar Nederlands is een manusje-van-alles geworden. Hij is breed inzetbaar en multifunctioneel. Hij begeleidt de leerprocessen, coacht, 'geeft' ook nog rekenen, loopbaan en burgerschap, mediawijsheid en duurzaamheid.

De diepgang van die vakken laat zich raden, Nederlands incluis.

De meeste tijd zit hij echter achter de pc waar hij een uitgebreide administratie voert. Voor de lumpsumfinanciering houdt hij zich bezig met de aanwezigheidsregistratie en leerlingvolgsystemen en voor de outputfinanciering moet hij eindeloze formulieren invullen die betrekking hebben op de validiteit van examens. Formulieren die ook nog eens getuigen van low trust. Het beroep is volledig uitgekleed en het is voor mij dan ook ondenkbaar dat je uit dit soort werkzaamheden nog enige arbeidsvreugde kunt putten. Hoe wil je hier als leraar nog het beste uit jezelf halen? De kwalificatie beroepseer is hier ver te zoeken. Leerlingen voelen seismografisch aan dat docenten geen inhoud meer hebben en dat vertaalt zich in vrijblijvendheid en algehele lusteloosheid in de klas.

De meeste collega's Nederlands van mij, een enkele uitzondering daargelaten, lezen zelf niet of nauwelijks. Dat zijn natuurlijk niet de meest inspirerende figuren om het belangrijkste onderdeel van ons onderwijs, het lezen, over te dragen. Ik heb de afgelopen jaren meerdere tweedegraads leraren in opleiding, van verschillende lerarenopleidingen, begeleid. Ze hadden de Max Havelaar niet gelezen en wisten ook niet wie Multatuli was. Ook verklaarden ze dat ze niet graag lazen. De lerarenopleiding stimuleerde dat ook niet.

Een groot verschil met vroeger is dat het in de lerarenkamer ook nooit meer over het vak Nederlands gaat, over meningsverschillen bij taalkundige kwesties. Over literaire werken. De interesse is nul en de passie voor het vak Nederlands is volledig verdwenen. Mijn vele collega's met een Pabo-achtergrond worden op school klaargestoomd voor het beroep leraar Nederlands. In het ATL, Academy for Teaching and Learning, bekwamen ze zich in algemene didactiek en pedagogiek. Ze moeten tekeningen inkleuren en dansen met BONO-hoedjes op. Maar zij leren niets, maar dan ook helemaal niets over de vakinhoud en de daaruit voortvloeiende specifieke vakdidactiek! Zo is ook de sectie Nederlands verdwenen, we hebben nu 'taalcoachoverleg'. Ik houd, om het Multatuliaans uit te drukken, de opleiders van de leraren Nederlands medeverantwoordelijk voor de teloorgang van het vak Nederlands en de daaruit voortvloeiende segregatie en kansenongelijkheid in ons onderwijs.

En met de opleiders van de leraren houd ik ook de opleiders van de lerarenopleiders verantwoordelijk. En dan ben ik bij de universiteit aanbeland. Ook hier is het goed fout gegaan. Daar heeft men door alles goed te vinden de autoriteit verloren. Ik vrees dat we afstevenen op een jan-en-alleman-taal. Een globaaltaal waarin het wonder van de taal, de variatie, de nuancering en het eenmalige en unieke zijn verdwenen. Hoe meer taalmateriaal en taalgereedschap je tot je beschikking hebt, hoe meer rijkdom en veelzijdigheid je in je taalboodschap kunt leggen.

De jongere generaties houden niet van regels en in een tijdperk waarin de softe pedagogiek hoogtij viert, heeft men daaraan toegegeven. Het zijn de spreekwoordelijke zachte heelmeesters. Ook hebben ze op de universiteit, gezien het geringe aantal aanmeldingen, de passie voor onze taal niet over kunnen brengen op studenten. Het heeft hen ontbroken aan heilig vuur. Wij zijn allen schuldig, zei Dostojewski.

Wij zijn allen schuldig dat onze leerlingen geen goed leesonderwijs krijgen. Het thuisonderwijs dat Multatuli voorstond, is werkelijkheid geworden. Goed opgeleide

ouders geven hun kinderen thuis bijles of betalen voor privélessen. Kinderen van minder goed opgeleide ouders hebben dat privilege niet. Zij moeten het doen met matig opgeleide leraren Nederlands. Ik ben ervan overtuigd dat ik allochtone niveau -2 leerlingen in mijn klassen heb, die zeker niet minder slim zijn dan de drie dochters van Willem-Alexander die toevallig alle drie op het gymnasium zitten.

Elk jaar zie ik het taalbeheersingsniveau bij mijn leerlingen teruglopen. Het gaat nog sneller dan het smelten van het poolkapijs. Spelling, grammatica, zinsbouw, stijl, interpunctie, uitdrukkingen én woordenschat. En elk jaar sta je met je poten nog verder in de drek en denk je: dieper dan nu kunnen we niet meer zinken. Ik houd me dan maar vast aan het adagium van Multatuli: de parelduiker vreest de modder niet!

De leraar Nederlands in het mbo moet zijn leerlingen voorbereiden op het examen Nederlands. De leerling moet een voldoende halen. Met een onvoldoende is hij immers gezakt! Met de leesprogramma's op de pc kun je ze proberen een beetje cito-proof te krijgen. Nu wordt het lezen met een trucje naar een hoger cijfer getild. Het cijfer wordt namelijk gecombineerd met Luisteren, dat niets te maken heeft met lezen. Het is een relatief makkelijk onderdeel waarbij ze meerkeuzevragen moeten beantwoorden aan de hand van filmpjes die ze terug mogen spoelen. Maar dan nog zijn er die geen voldoende halen. En dan is er nog altijd een volgend makkelijk onderdeel om tot een voldoende te komen, namelijk het afsluitend examen Spreken&Gesprekken. Dan kun je uitrekenen wat een leerling moet scoren voor een voldoende. En daar zat mijn duivels dilemma. Ik kon het niet over mijn hart verkrijgen om een goede vakman, stratenmaker/loodgieter/elektromonteur/metselaar etc. , te laten zakken op Nederlands. Ze zaten immers op een beroepsopleiding om een beroep te leren. Dus ook ik heb me schuldig gemaakt aan een vorm van fraude en rekende met een collega uit wat een leerling moest scoren. Later kwam ik erachter dat alle collega's dat deden. Dat het systeem zo was ingericht dat de docent werd verleid leerlingen legitiem te laten slagen en slechts om het heel wat te laten lijken voor de vorm en voor de inspectie stapels formulieren invulde en ondertekende. Alles was gericht op de outputfinanciering. Ik dacht dat ik de bedrieger had bedrogen, maar ik werd zelf door het protocol bedrogen. Ik zat dus ook in het complot!

Het knaagde aan mijn geweten: de beroepsethiek. Ik vond er wat op: BILDUNG! Ik zag mijn lessen Nederlands niet langer meer als een cito-kunstje, het faciliteren van de outputfinanciering en het bedriegen van mijn bedriegers. Ik ging ze Nederlands leren voor het leven. Taalbewust en taalkritisch maken. En uiteindelijk taalvaardig. Echt leren lezen. Zorgen dat ze niet langer het slachtoffer werden van populistische propagandataan of reclametaal. Ervoor zorgen dat ze gebruiksaanwijzingen en handleidingen konden lezen om ongelukken te voorkomen. Multatuli zette mij op het spoor door begrijpend lezen te verdiepen naar kritisch lezen. Ik wenste dat men goed las, zei hij, dat men lezen leerde. Hij legt dat uit in Idee 745: " Ik houd het voor zeker dat door de slordigheid waarmee men gewoon is

de door een boek meegedeelde denkbeelden in zich op te nemen, veel kwaads ontstaat en dat het lezen van de meesten niets is dan een voortdurende studie in verkeerd lezen. 't Ware te wensen dat men een zeer groot gedeelte van de tijd die men aan lezen besteedt, doorbracht met denken over hetgeen men gelezen had. M.a.w. dat men zich oefende in kritiek, d.i. in oordeelkunde". Dat is natuurlijk niets anders dan kritisch lezen, lezen wat er staat én wat er niet staat!

Dat geldt ook voor schrijven. Ik kom weer terug bij Multatuli. In zijn onovertroffen *Ideën* lezen we: 'Ik heb me toegelegd op het schrijven van levend Nederlands, maar ik heb schoolgegaan'. Goed kunnen lezen vormt de basis voor goed schrijven. Kijk eens schrijfopdrachten na van leerlingen. Je weet niet wat je leest en je weet niet wat je ziet. Wat een puinhoop hebben wij van ons schrijfonderwijs gemaakt. Het ultieme doel van het schrijfonderwijs is gelezen worden. Zich bezinnen en vervolgens dat uiten, zich dus letterlijk en figuurlijk uit te drukken in taal. Je 'unieke zijn' als allerindividueelste expressie. De vrucht van een overpeinzing, die het de moeite waard maakt om te lezen. Ik wil gelezen worden, zei Multatuli, in de *Max Havelaar*!

Zoals je iemand herkent aan zijn gang of oogopslag, zo herken je ook iemand aan zijn taal. Geen 13- in- een -dozijntaal of de massa- en haasttaal van de sociale media. Dat kun je bereiken met duidelijke theorielessen, gerichte opdrachten en door heel, heel veel correctiewerk. Laat leerlingen dan maar eens gewoon hun mening opschrijven over een actuele tekst; vaak word je verrast door hun creativiteit en originaliteit. Natuurlijk lukt dat allemaal niet in die weinige lessen Nederlands en met klassen boven de 30, maar je kunt wel de vonk doen overslaan.

Terugblik

Als ik terugblik op de afgelegde weg en me afvraag wat er over is van het imago van de leraar Nederlands, moet ik vaststellen: bitter weinig. We hebben een dubbele nederlaag geleden, de afwaardering van het beroep leraar en de teloorgang van het vak Nederlands. Natuurlijk houden die twee verband met elkaar. Frank Cörvers van de Universiteit van Maastricht onderzocht in 2017 De status en het imago van de leraar in de 21e eeuw. Een van zijn bevindingen was dat het zelfbeeld van de leraar in Nederland laag was. Dat bevestigt de correlatie tussen eigenwaarde en vakkennis.

In hoeverre zijn wij zelf schuldig, of wat hebben we nagelaten? Wij leraren Nederlands hebben het ook laten verslonzen en we hebben ons te weinig ingezet voor het behoud van de Nederlandse taal en cultuur. En natuurlijk pikten de leerlingen dat ook op, dat wij het niet zo serieus namen met de regels van onze taal en onze cultuur. Waarom zouden zij dat dan wel moeten doen! Daarmee lag de weg naar het Engels open. Dat geldt voor de algehele onderwijssector, van basisschool tot en met de universiteit. Wij leraren Nederlands zijn de inhoud en de richtlijnen kwijt en daardoor dolende!

En we kunnen zelfs niet als verzachtende omstandigheid aanvoeren, dat we het niet wisten. We waren immers meerdere malen gewaarschuwd. En niet door de minsten! Ik herinner me de dichteres Ida Gerhardt. Zij sprak in november 1979 haar dankrede uit voor de ontvangen Meesterschapsprijs door de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde. Ze had het over innerlijke en uiterlijke machten die onze taal bedreigden. Ze zei:
"Nooit raak ik uitgedacht over dat wonder, dat oneindig gedifferentieerde medium, ons povere mensen geschonken, dat taal heet. Laten we het in onszelf behoeden voor de machten der destructie".

De uiterlijke machten der destructie zie ik nu pas, veertig jaar later. De verzakelijking in het onderwijs die het cultureel taalerfgoed als niet winstgevend en daardoor als nutteloos beschouwt en het rendementsdenken dat de individuele expressie verstikt.

Robert Anker heeft sinds de jaren '90 met veel passie gestreden voor het behoud van het letterkundeonderwijs, Frida Balk-Smit Duyzentkunst heeft decennialang onophoudelijk getracht leraren te doordingen van het nut en het belang van het grammaticaonderwijs. Ria Bronneman-Helmers attendeerde in 2011 ons - in voortreffelijke dissertatie over de onderwijsvernieuwingen - op het lage en weinig uitdagend niveau van de lerarenopleidingen.

En er was nog iemand die me waarschuwde en aan het denken zette. In oktober1992 in Krasnapolsky in Amsterdam sprak Hella Haasse op de Dag van het literatuuronderwijs, een evenement dat jaarlijks werd georganiseerd door Bulkboek. Dat jaar was het thema: 'De leraar Nederlands als sleutelfiguur'. Wat een imago! Wat een status!

Zij sprak: "Taal is het uitdrukkingsmiddel van een cultuur. Een land zonder besef van of respect voor, de eigen cultuur verliest op den duur zijn recht op een eigen taal, is geen eigen taal waard".

Dat is dus precies wat er is gebeurd. Ik schaam me diep. In 40 jaar tijd is Nederlands gedegenereerd van hoofdvak tot een bijvakje, roosteropvulling. Wat een enorme kaalslag heeft er plaatsgevonden in de Neerlandistiek. Het moest allemaal leuk zijn.

De door bezuiniging ingegeven onderwijsvernieuwingen hebben de afgelopen decennia niet alleen onherstelbare imagoschade toegebracht aan het lerarenberoep, maar ook nog eens 2,5 miljoen analfabeten van 16 jaar en ouder opgeleverd. Volgens het PISA-onderzoek 2018 is een kwart van de 15-jarigen laaggeletterd. Dat heeft ook de leraar Nederlands-administrateur laten gebeuren. Maar omdat we eigenlijk niet meer kunnen spreken van een leraar, is er derhalve ook geen lerarentekort. Wel aantoonbaar is het tekort van de leraar.

Profiel zit onder je zolen, is je gezicht van opzij gezien
Een profiel is geen kennisgebied

Als onderwijs het moet hebben van de herhaling dan zit het met de teksten van curriculum.nu goed. Zelden heb ik zoveel geestdodend, traag en repetitief proza gelezen als bij het onderdeel Nederlands. Ik zal niet zeggen dat de inhoud verwerpelijk is. De inhoud is zo weinig controversieel dat zelfs de ergste Izengrim weinig te kankeren heeft. Er is zelfs nauwelijks inhoud. Waarom is de tekst niet een schitterend voorbeeld van de rijkdom, de spitsvondigheid en het communicatieve taalplezier dat de dames en heren van het platform zeggen te willen onderwijzen? De moed ontbrak me om me nog verder in slaap te laten wiegen bij de teksten van de andere profielen. 'Profielen'. Ik geloof niet dat ik er ooit aan zal wennen een groep vakken een profiel te noemen. Profiel zit onder je zolen, zit op autobanden, is je gezicht van opzij gezien. Een profiel is geen kennisgebied.

Ik wil me niet laten verleiden tot de makkelijke conservatieve houding van 'vroeger was alles beter'. Want a. is dat niet zo, en b. de vergelijking met vroeger is irrelevant omdat er andere verhoudingen zijn ontstaan in de samenleving. Veel is veranderd. Al is ook veel gelijk gebleven. In 1950 spraken we allemaal thuis Nederlands. Er werden nog betrekkelijk weinig echtscheidingen uitgesproken. Er was nagenoeg volledige werkgelegenheid. Iedereen had een vaste baan. Er was woningnood. We vonden Nederland betrekkelijk vol met tien miljoen, er werd dus geëmigreerd. Niet iedereen had telefoon maar wel radio. Er werd veel gelezen. Het tweeledige doel van het onderwijs uit iedere leerling alles te halen wat erin zit én alle leerlingen gelijke kansen te geven, gold al toen ik de kleuterschool betrad in 1950.

Gelijke kansen? Het was niet zo makkelijk als arbeiderskind in het rijtje bij de deur te komen: de dochters van de advocaat en de arts en de middenstander waren voorbestemd naar het lyceum te gaan en mochten daar plaatsnemen. Ik moest vele negens op mijn rapport hebben. Was er enige twijfel dan werd je onverbiddelijk naar de huishoudschool of de mulo gestuurd, rijtje bij het raam. Voor de kinderen van de advocaat gold de twijfel nooit. Gelijke kansen moeten altijd worden afgedwongen van onbewuste vooroordelen. En zolang de kansen niet gelijk zijn, haal je niet alles uit een leerling. Laten we aanvaarden dat het tweeledige doel eerder een vrome wens is dan een bereikbare toestand. Het streven is al mooi. Maar evenzeer geldt dat zelfs bij gelijke kansen niet iedereen gelijke talenten en vermogens heeft. En daar, zoals we allen weten, hebben de onderwijsverbeteraars de boel zodanig door elkaar gehaald dat nu iedereen op een minder dan gemiddeld niveau functioneert.

In ieder geval: we willen dat leerlingen kennis en kunde verwerven. Laten we ons richten op de leesvaardigheid van leerlingen. U zult het met me eens zijn dat lezen aan de basis ligt van kennisverwerving en tal van vaardigheden. Lezen van woorden, zinnen, teksten, cijfers, sommen, begrotingen. Alles is tekst. Zelfs gezichtsuitdrukkingen en lichaamshoudingen moet een mens kunnen lezen. Technisch lezen komt het eerst. Letters. Woordjes. Dan begrijpend lezen. Daar heb je een goed geheugen voor nodig. Dat wordt getraind door het te doen. Door te lezen. Iedereen eens? Ja, natuurlijk, iedereen eens. Maar dan komt het. Taal is een middel tot expressie. Een wendbaar, dubbelzinnig, emotioneel middel tot expressie. Daar komt poezie uit voort. En literatuur. Die beroeren hart en hoofd. Die laten de lezer op de tenen staan, scheppen verwarring, geven inzicht en voldoening.

Lezen van literatuur is dus goed. En dus zet vrijwel het gehele onderwijsveld en alle aanpalende organisaties zwaar in op leesplezier. Wat is dat eigenlijk? Dat je het leuk vindt om te lezen. Maar ik vind er geen moer aan om de onderwijskundige ideeën voor het vak Nederlands in curriculum.nu te lezen! Er zijn hooggewaardeerde romans waar ik, verwoed lezer, met geen mogelijkheid doorheen kom. Moet ik dan als docent Nederlands stralend tegen mijn leerlingen zeggen dat lezen zo leuk is en avontuurlijk en spannend en vermakelijk. Nee, dat kan ik niet. Lezen is vaak vloekend ploeteren door de zuigende modder van een talentloze klerk. Leesplezier is niet gegarandeerd. Er is hooguit de mogelijkheid tot leesplezier.

Als je niet de competentie hebt een tekst te lezen en te begrijpen die andere mensen met gelijke achtergrond en gelijke intelligentie wel snappen dan kun je de mogelijkheid tot leesplezier niet verzilveren. Aan het snappen van een tekst kun je een zekere mate van voldoening ontlenen, zeker als de tekst een tikje boven je macht ligt. Een hoofdstuk uit Sein und Zeit van Heidegger snappen geeft me voldoening, maar plezier? Ik dacht het niet. Ik vrees bovendien dat zelfs het uitlezen van dat werk me nog altijd geen plezier zal verschaffen maar dat ik met enige trots die titel afvink op mijn lijst.

De nadruk die wordt gelegd op leesplezier - en ik weet dat ik alle geweldige pogingen van allerlei Stichtingen die ik ken en waardeer daarmee tekort doe - is in feite een testimonium paupertatis. Als een vaardigheid noodzakelijk is voor volwaardige deelname aan de maatschappij dan benadruk je het belang ervan. Lezen is belangrijk. Lezen is essentieel. Als brood. Als water. Benadruk je het plezier, dan verdoezel je het belang en aanvaard je het echec. Leerlingen die geen plezier ervaren omdat ze het niet snappen en niet eens de moeite willen doen iets te snappen, laat je meteen vallen. In een variant op Brechts *Erst kommt das fressen und dann kommt die Moral*: eerst komt het lezen en dan pas - misschien - het plezier.

Nelleke Noordervliet

Kortom: de leraar Nederlands is geen neerlandicus meer! Wat doen we eraan?

We hebben behoefte aan een instantie zoals de Academie Francaise, waar gerenommeerde cultuurdragers met waardigheid ons cultureel taalerfgoed bewaken. De Vlaamse taalstrijder Prudens van Duyse richtte in de 19e eeuw een genootschap op met de naam “De taal is gans het volk”. Hij bedoelde daarmee dat de taal verbindt tot eenheid en niet zoals nu door onduidelijkheid en gebrek aan regels versplintert.

Er moet een omslag komen in de manier van denken over onderwijs. Het is een open deur, maar mensen met hart voor onderwijs mogen niet op liberalen stemmen. Het is inmiddels meer dan duidelijk dat de liberalen het Pisa-onderzoek en de inspectierapporten aan hun laars lappen. Een leerling is geen product, maar een mens! En een leraar is geen geprogrammeerde marionet, maar een vakman! Het kortste idee uit de *Ideën* van Multatuli (nr. 972)bestaat uit vier woorden en is een grafschrift: Liberaal- als ‘n aal! Ik vergelijk de onderwijsproblematiek met de twee belangrijkste werkwoorden uit onze taal en uit iedere taal, namelijk: hebben en zijn. Hebben, dat is het neoliberalisme en het rendementsdenken. Zijn dat is persoonlijkheidsontwikkeling en ontplooiing. We moeten het ‘zijn’ weer die prominente plaats teruggeven. Die omslag begint bij de leraar Nederlands – als sleutelfiguur- en dan met name in het letterkundeonderwijs. Op de lerarenopleiding moeten een verplichte leeslijst komen, met daarop de literaire werken van leraar/schrijvers die gepassioneerd over hun vak en beroep hebben geschreven. Ook moeten we van het woord ‘leuk’ in het literatuuronderwijs af. De kennis van en de liefde voor literatuur komt je niet aanwaaien. Daar moet je echt moeite voor doen. In plaats van leuk, moeten andere termen als leidraad worden genomen, zoals: ‘belangrijk’, ‘interessant’, ‘moeilijk’, ‘waardevol’ en ‘inspirerend’, ‘verwondering’ en ‘ontroering’.

Voorts is het wenselijk dat de klassieke driehoek leraar-leerling-leerstof weer in evenwicht komt. Faciliteer postacademische scholing taal- en letterkunde voor alle tweedegraads leraren Nederlands. Het geld is er. Die 110 miljoen Euro van mijn school gaat voor het grootste deel naar niet-leraren. En dan wil ik ook nog wijzen op het fors bedrag dat in de lumpsumfinanciering zit voor scholing. Met vakkennis kun je leerlingen die willen leren ook echt iets leren. Vakkennis verraadt passie en dat vertaalt zich in hartstocht voor de klas. Leerlingen die dat zien, willen wellicht ook leraar worden.

“Sar de sukkels” dichtte Lucebert over de leraren, maar hij zei ook: “alles van waarde is weerloos”. Die weerlozen, dat zij die tot het laatst toe hun vak en beroep te vuur en te zwaard hebben verdedigd en die dat met een burn-out ,ontslag of met een voortijdig einde van hun carrière hebben moeten bekopen. Ik noem mijn helden: Theo Thijssen, Menno ter Braak, Ferdinand Bordewijk, Levi Weemoedt, Hans Dorrestein, Jan Siebelink, Cyrille Offermans, Robert Anker, Lodewijk Wiener , Jacques Kruithof, Judicus Verstegen (vooral hij!), Willem Frederik Hermans en Ida Gerhardt (vooral zij!) Zij hebben op onvergetelijke wijze getuigenis afgelegd over hun leraarschap . Tegen de verdrukking in.

Dr. A.M. Bastings
Leraar Nederlands in het mbo.

Het lerarentekort of het tekort van de leraar?

De afgelopen zestig jaar heeft zich in het basisonderwijs een ongekende ramp voltrokken. Het lerarentekort is gigantisch, doordat de overheid het beroep volledig heeft uitgekleed en het geen enkele status meer heeft. Bijna geen enkele goed opgeleide jongere wil het onderwijs in. Het personeel op basisscholen bestaat bovendien voornamelijk uit vrouwen, die meestal in deeltijd werken.

Door Jeanet Meijs

Nederland is mede daardoor op weg naar drie miljoen functioneel analfabeten die geen schijn van kans hebben in onze samenleving. Op meer dan de helft van de basisscholen zijn de basisvaardigheden niet op orde en dat is een groot maatschappelijk probleem.

In 1961 studeerde ik af aan de Rijkskweekschool in Groningen - ook wel 'de universiteit voor de armen' genoemd - met een rugzak vol ideeën, didactische en pedagogische vaardigheden en rechttoe - rechtaankennis van taal, rekenen, schrijven, geschiedenis. Natuurlijk had ik toen niet de wijsheid in pacht, maar wel genoeg bagage en bevlogenheid om in mijn beroep te kunnen groeien, waarbij de woorden van de bekende bovenmeester Jan Ligthart voor velen van mijn generatie een richtlijn bleef: "Opvoeden is een kwestie van liefde, geduld en wijsheid. De laatste twee groeien, waar de eerste heerst".

Ik ben in de oorlog in Assen geboren in een middenstandsgezin, ik ben niet met cultuur grootgebracht en doorleren was niet vanzelfsprekend. Ik ging in 1944 naar de kleuterschool en in 1946 naar de lagere school, een school met veel arbeiderskinderen en een enkel middenstandskind.

In die tijd werden schoolhoofden, evenals de notaris en de dokter, maatschappelijk nog zeer gewaardeerd om hun kennis en vakmanschap. In die tijd werd je hoofd van een school als je jarenlang voor de klas had gestaan. Het waren onderwijskundigen door ervaring en volleerd in de pedagogiek en de didactiek en nadien bleven ze gewoon lesgeven. Meestal hadden ze de zesde klas (nu groep acht).

Er werd alleen klassikaal lesgegeven in klassen van vaak veertig leerlingen en die leerlingen beheersten bijna allemaal aan het eind van de lagere school de basisvaardigheden. Ze konden goed lezen, schrijven en rekenen en hadden voldoende kennis van aardrijkskunde en geschiedenis. Er heerste over het algemeen orde en rust in de klas. We gaven de kinderen elke dag spellingsoefeningen, elke week een dictee en het werk van het kind werd elke dag nagekeken, overhoord en beoordeeld. Zo ging het ook met rekenen. Dat bestond uit drie onderdelen: cijferen, hoofdrekenen en redactiesommen. Realistisch rekenen bestond gelukkig nog niet. Het bekende spreekwoord luidt dan ook: van je fouten kun je leren. Zo wist de juf of meester precies van ieder kind wat het kon en waar nog wat aan geschaafd moest worden. Er waren geen remedial teachers, er waren geen meerkeuzevragen, er werd niet getest en getoetst en er was ook nog geen Cito-toets in groep acht. De juffen en meesters deden het allemaal zelf. Kinderen waar iets mis mee was, gingen naar het speciaal onderwijs, dat toen ook nog structureel de basisvaardigheden aanleerde. Alle meesters en juffen, destijds veel meer meesters dan juffen, waren feitelijk op academisch niveau geschoold.

Waarom is het zo gigantisch misgegaan in het basisonderwijs?

Twee processen liggen hieraan ten grondslag: op de eerste plaats de pedagogisering en op de tweede plaats de economisering van het onderwijs. Deze twee maatschappelijke stromingen hebben het traditionele basisonderwijs volledig op zijn kop gezet, om te beginnen met de Mammoetwet in1968. De Mammoetwet was de eerste aanval op ons onderwijssysteem. In handen van Nieuw Links is het onderwijs geradicaliseerd tot een strijd tegen het bestaande onderwijs, omdat volgens hen het onderwijs sociale ongelijkheid in stand hield, zowel programmatisch als door de persoon van de docent en de overheid moest ingrijpen om alle zogenaamde onderdrukkingsmechanismen uit de weg te ruimen. Diezelfde overheid is in de loop van de tijd bondgenootschappen aangegaan met de wetenschap, met de lerarenopleidingen, het management van de scholen en de onderwijsinspectie. De sociale wetenschap leverde de ideologische maatschappijkritiek die voor dit project nodig was. Burgerlijke instituties: scholen, opleidingen en universiteiten werden ontmaskerd als instellingen die macht en ongelijkheid in stand hielden. Discipline leidde tot een vals bewustzijn. Opvoeding moest anti-autoritair zijn. De aanval werd ingezet op de domheid en de achterlijkheid van de burgerlijke cultuur. Het nieuwe ideaal werd: spreiding van kennis, macht en kapitaal, gelijkheid en nivellering, inspraak voor iedereen. De nadruk moest op het individu komen te liggen: op zijn interesse en motivatie.

Met de wet op het basisonderwijs in1985 verviel het onderscheid tussen onderwijzer en kleuterleidster. De kweekschool en de KLOS of kleuteropleiding werden afgeschaft en samengevoegd. De kwekeling en de aankomend kleuterleidster werden student op de pedagogische academie. De pedagogisering heeft geleid tot een alles-overheersende aanwezigheid in het publieke debat van pedagogen, psychologen en onderwijskundigen ten koste van de gewone juf en meester. Die maakten hen wijs dat uit allerlei 'onderzoek' bleek dat zij het tot dan toe helemaal verkeerd hadden gedaan.

Oefening baart kunst

Op de lerarenopleiding en op de pabo verschoof de inhoud van de opleiding van vak-inhoud naar didactiek en pedagogiek. Deze ontwikkeling sloot naadloos aan bij de flowerpowermentaliteit van de jaren zeventig waarin elke vorm van discipline, grammatica, formules, rijtjes leren en tafels oefenen al heel snel gezien werd als niet 'leuk'. Dat hoefde dus niet meer en iets oefenen was zelfs volstrekt uit den boze. Om een goede voetballer te worden of een goede violist moet je veel oefenen om beter te worden; dat begrijpt iedereen, maar op school denken veel leerkrachten dat de tafels van vermenigvuldiging, de spellingsregels en de moeilijke woorden vanzelf je hoofd invliegen en beklijven. Vakinhoudelijke kennis is vrijwel op alle pabo's tot nul gereduceerd.

De ideologie van de 'zelfontplooiing' werd door de flowerpower-ouders omarmd. Maar toen de flowerpower was uitgebloeid en het economische klimaat in de jaren tachtig grimmiger werd, keerde men niet terug naar het traditioneel onderwijs.

Integendeel, het idee van de 'zelfontplooiing' werd ook na de jaren tachtig in woord en geschrift enthousiast ondersteund door

het politieke establishment. Het ‘nieuwe leren’ oftewel het kind regisseur van zijn eigen leerproces en de leraar als coach, werd rond 2000 rücksichtlos op de basisscholen ingevoerd.

Wat is nou precies dat ‘nieuwe leren’? De hoofdgedachte luidt: wat erin zit komt er vanzelf uit’ De leerlingen geven zelf invulling aan hun leerproces, verzamelen kennis en passen die toe. Het nieuwe leren wordt het best gekarakteriseerd door de vier magische c’s die bij deze kennisvijandige ideologie horen: ‘competentie’- dus werkstukken maken; ‘coach’- de leraar staat niet boven, maar naast de leerling; computer’-daar komen die werkstukken uit, veelal van internet geplukt en ‘context’- leren moet zich vooral in een leuke, concrete omgeving afspelen. De leraar mag niet te veel eisen stellen, niet te laag cijferen en moet voortdurend de norm aanpassen.

De politiek bleek deze onderwijsideologie uitstekend te kunnen gebruiken voor het verhullen van een meedogenloos bezuinigingsprogramma met een vernislaag vol pedagogisch jargon, waarvan we ook bij de kabinetten - Rutte getuige zijn. Het primaat van de economie is allesoverheersend geworden en de afbraak wordt verpakt in pedagogisch verantwoorde termen: ’Minder is meer’, ‘onderwijs op maat’, ‘passend onderwijs’ en adaptief onderwijs. Geen ouder begrijpt meer, wat al die termen betekenen, maar een ding wat zeker is: het zijn de overwinningskreten van de economisering. Het onderwijs is ‘vermarkt’ en het kind is een product geworden.

Scholen moeten een bepaalde output leveren: de onderwijskunde en het bureaucratisch management hebben er alle belang bij om de rol van de leraar terug te dringen. Dan wordt het voor managers interessant om minder competente leraren aan te stellen en kunnen ze onbekwame en onbevoegde mensen aannemen tegen lagere salarissen. Wie houdt deze duivelskring in stand die tot geestelijke leegte en tot maatschappelijke onrust en onbehagen leidt?

Vanaf 1975 heb ik alle zogenaamde onderwijsvernieuwingen voorbij zien komen. Het waren allemaal ordinaire bezuinigingsmaatregelen en het allerbelangrijkste werd dan ook over het hoofd gezien. De kwaliteit van het onderwijs zit hem niet in een systeem, maar op de allereerste plaats in de kwaliteit van de mensen die het beroep uitoefenen. In politieke kringen zouden de onderwijsspecialisten toch moeten weten dat de kwaliteit van de pabo’s al meer dan vijf en twintig jaar achteruit holt en dat veelal zwakke havisten en mbo’ers de pabo’s bevolken. Veel van die pabo’s zijn ideologisch gekleurd. Wil je het onderwijs weer gezond maken? Dan zal men op de allereerste plaats de onderwijsopleidingen moeten verbeteren. Zonder goede leerkrachten, die hun vak verstaan, zal ons onderwijs en het geestelijk klimaat in de scholen steeds meer vervlakken en verloederen.

Met het uitdijen van bovenschools management is een totaal ander onderwijsklimaat ontstaan. Geen enkele basisschooldirecteur, vaak zelf nooit voor de klas gestaan of uit een andere beroepsgroep afkomstig, zal in staat zijn de beleidsplannen ook daadwerkelijk uit te voeren. Inmiddels vloeien enorme geldstromen richting de schoolbesturen: de lumpsum, die de besturen naar eigen inzicht mogen besteden. Met de lumpsum die in 1995 werd ingevoerd kwam alle macht bij de schoolbesturen te liggen en er ontstonden belangen. Er groeide een schil van bureaucratie om de leraar heen. Tegenwoordig studeren er meer onderwijskundigen, psychologen en pedagogen af dan leerkrachten. Al die mensen moeten een baan hebben bij instellingen die in het onderwijs zijn binnengedrongen. Deze groepen hebben belang bij veranderingen en groeien tot onwenselijke proporties.

Een noodkreet van een juf die een combinatieklas 3/4 heeft met drieënveertig leerlingen, inclusief vijf zorgleerlingen: ze moet onderwijs ‘op maat ’geven, ze moet handelingsplannen schrijven, zorgplannen, het leerlingvolgsysteem bijhouden, ze heeft studiedagen over de meest onzinnige dingen, ze moet vergaderen, overleggen met de juf die samen met haar in deeltijd werkt, met de zorgcoördinator en met de intern begeleider, gesprekken voeren met ouders, ze moet een stagiaire begeleiden en daarnaast heeft ze nog de nodige administratie. Ze mailt dat ze het niet meer aankan en dat het management haar volledig in de kou laat staan.

Kweekvijver voor leer-en gedragsproblemen

Op veel scholen is het gebruikelijk om het werk van de kinderen niet meer na te kijken. Op rapporten op veel scholen worden geen cijfers meer gegeven, maar de resultaten in een a,b,c,d of een e weergegeven. Er wordt alleen nog maar getest en getoetst. Er is geen enkele structuur of rust in de klas en daardoor ontstaan hyperactieve groepen. Die groepen zijn een kweekvijver voor leer-en gedragsproblemen. Ieder kind wordt op die manier een potentiele zorgleerling. De 7 R’s moeten in het onderwijs terugkeren: Rust, Reinheid, Regelmaat, Richting, Ruimte, Rekenschap en Resultaat.

Alles moet ‘leuk’ zijn, maar leren gaat niet vanzelf. Alles hoeft niet aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind. Leren lezen, schrijven, rekenen en het leren van de Nederlandse taal kost veel gerichte inspanning. Maar Nederlandse kinderen, te beginnen op de basisschool zijn steeds minder bereid om die inspanning te leveren. ‘Zinnig onderwijs’ is niet leuk. Als we die benadering zouden toepassen op jongeren die leren voetballen of tennissen, dan zouden die niet meer bepaalde basis-

bewegingen en tactieken door een trainer krijgen voorgedaan, maar in plaats daarvan zelf mogen ontdekken, hoe ze het liefst slaan of schoppen. Het verwerven van relevante kennis en vaardigheden vereist concentratie, discipline en inzet. Deze eigenschappen moeten ontwikkeld worden en daar ontbreekt het aan.

Vorming, inclusief goed burgerschap moet het einddoel van onderwijs zijn. Maar onderwijs dient de leerlingen ook iets voor de rest van hun leven mee te geven, al zijn ze op dat moment helemaal niet overtuigd van het belang van de lesstof. In het huidige onderwijs wordt zachte dwang echter uit den boze geacht en is de rode pen taboe. Dat betekent natuurlijk niet dat je geen leuke dingen met kinderen mag doen. Natuurlijk mag dat. Leuke dingen zijn vaak ook erg nuttig, maar er moet ook heel vervelend worden herhaald en in de 'kop' gestampt. Houd de boel in balans! Een vak vormt ook interesses, biedt oriëntatie, brengt orde. Wie goed taalonderwijs heeft genoten, zal in staat zijn tot goed taalgebruik, goed formuleren en goed denken. Dat werpt op alle terreinen in het leven zijn vruchten af en dat geldt ook voor goed rekenonderwijs. Realistisch rekenen is fnuikend voor kinderen, omdat het veel te talig is en veel kinderen niet goed kunnen lezen. Onderwijs is om je horizon te verbreden Je mag best tegen een kind zeggen: ''Leer het nou maar, later zul je merken dat je er profijt van hebt.

De maatschappelijke verantwoordelijkheid voor leren en vorming ligt echter bij volwassenen. Een jong kind kan geen regisseur zijn van zijn eigen leerproces. "Als je een kind zijn eigen ontsporingsweg laat volgen en de leraar op afstand zet en coach maakt, dan is er geen sprake meer van pedagogische tact, maar van pedagogische verwaarlozing". (Imelman)

Didactisch verwaarlozing

Deze situatie zal niet veranderen als wij blijven doorgaan met leerkrachten af te leveren die op de pabo's meer over zichzelf hebben geleerd dan over taal, rekenen, lezen, aardrijkskunde en geschiedenis en als daar niet meer geleerd wordt **hoe** je een kind iets aanleert. Basisvaardigheden zijn de broodnodige bouwstenen, die kinderen nodig hebben voor hun persoonlijke ontplooiing. Zowel de cognitieve als de creatieve vakken moeten met elkaar in evenwicht zijn. De docenten op de pabo laten het opleiden van hun studenten volledig aan de basisscholen over. Iedere leerkracht die amper een

jaar van de pabo af is, mag al stagebegeleider zijn en beoordeelt het functioneren van de student: leidt de lamme hier de blinde? Wat een kind in zijn ontwikkeling nodig heeft is in de loop van de tijd helemaal niet zo veel veranderd. Dat kunnen wij wel willen en wensen maar de dingen die nodig zijn om van iemand een goed functionerend mens te maken, die blijven.

Geen land in Europa kent zulke laagopgeleide leraren als in Nederland en in geen enkel land wordt oogluikend toegestaan dat onbevoegden structureel worden ingezet bij het lerarentekort. Kinderen hebben een veilig schoolklimaat nodig. Kinderen moeten zich op hun gemak voelen en zich beschermd weten. Het is een misverstand te denken dat een blijheid-vrijheidssfeer dit veilige gevoel stimuleert. De veilige school is een school die goed georganiseerd is en waar een duidelijke aanpak heerst.

Passend Onderwijs.

Het 'passend onderwijs' dat in 2014 is ingevoerd, voorafgegaan door het project 'Weer samen naar school', heeft geleid tot een totale afbraak van het speciaal onderwijs. Zorgleerlingen werden gedumpt in het gewone onderwijs, met alle gevolgen van dien. Al die vernieuwingen werden de gewone juf en meester door de strot geduwd. Passend onderwijs is vooral passend voor de overheid en geldverslindende adviesbureaus en heeft niets, maar dan ook niets met goed onderwijs te maken. Het is intussen volledig mislukt en er zijn miljoenen aan verkwanseld.

Het zal niemand verbazen dat als gevolg van al die onderwijsvernieuwingen kinderen niet meer goed leren lezen en rekenen. Het aantal laaggeletterden neemt jaarlijks met duizenden toe. Alle kinderen, maar vooral migrantenkinderen en kinderen uit achterstandswijken gedijen niet in een klas met een losse aanpak, weinig structuur en zelfstandig of in groepjes leren met veel onrust en herrie. Op deze manier creëren wij een enorme sociale onderklasse in de maatschappij met alle gevolgen van dien.

Jarenlang verzaakt

Minister Arie Slob heeft het basisonderwijs onder zijn hoede en vertegenwoordigt volgens aloude, democratische traditie het volk Het volk heeft recht op goed en degelijk onderwijs, zoals dat vroeger op de kweekschool en de universitaire lerarenopleidingen gedoceerd werd. Als we artikel 23 van de grondwet er op naslaan, dan staat daar: het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.

De ministers, het kabinet, de leden van de Eerste en de Tweede Kamer verzaken dus hun grondwettelijke plicht, net zoals hun voorgangers, jarenlang, regering na regering hun grondwettelijke plicht hebben verzaakt:

Het kon allemaal wel een beetje goedkoper door onbevoegde leerkrachten voor de klas te zetten. Het moest allemaal een beetje van 'gelijke kansen voor iedereen'. Door de eisen steeds naar beneden bij te stellen, door 'minder toezicht, door bijna alle macht voor de schoolbesturen', door het laten ontstaan van 'de onderwijsraden' en nog veel meer zaken, is de overheid verworden tot een grote subsidiepot, waar miljarden euro's in rook opgaan voor 'vernieuwingen', die leerkrachten door de strot worden geduwd. Er is totaal geen draagvlak voor.

Mede door die onderwijsraden is het onderwijs in Nederland van 'opleiden voor het leven en voor de toekomst veranderd in: 'opleiden van jonge mensen tot een product voor de arbeidsmarkt'. De leden van de regering en hun ambtenaren hebben het onderwijs in Nederland uitgeleverd aan een groep bestuurders en managers die heel goed voor zich zelf zorgen en niet gehinderd worden door enige kennis van de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

De kennis is uit scholen verbannen

De 'onderwijsvernieuwers' hebben met toestemming van de overheid de kennis uit de scholen en opleidingsinstituten verbannen.

Ieder jaar weer wordt er volgens het CPB meer dan tien miljard verkwanseld. Het is de hoogste tijd dat de overheid alle kinderen in Nederland weer gaat geven waar ze recht op hebben: klassikaal, goed gestructureerd onderwijs door goed opgeleide leerkrachten: 'Vakmanschap is meesterschap'.

Jeanet Meijs (Assen, 1940)
Lerares basisonderwijs 1961-1998. Bestuurslid BON. Realiseerde haar eigen onderwijsfilm 'Juf voor het leven' (2017).

Pleidooi voor traditioneel onderwijs

Docenten tegen wie je kunt opkijken

Door Piet Gerbrandy

Denk ik terug aan het onderwijs dat ik, lang geleden, gedurende twaalf jaar heb genoten, dan kan ik me van de concrete leerstof niet veel herinneren. Ik weet dat ik honderden uren bezig geweest moet zijn met leren schrijven en rekenen, met jaartallen en topografie, met Frans vocabulaire, algebra en het periodiek systeem der elementen, maar ik zou het meeste ervan niet meer kunnen reproduceren. Wat ik daarentegen voor me zie, zijn gedreven en belezen docenten die precies wisten waarover ze het hadden, mensen tegen wie je kon opkijken, zelfs al interesseerde het vak dat ze onderwezen je helemaal niets. Ze drilden ons net zo lang tot we min of meer foutloos konden uitvoeren wat ze ons opdroegen en in de meeste gevallen uiteindelijk ook begrepen waar het om draaide. Geen van mijn docenten zal zich ooit hebben afgevraagd of wat ik moest leren wel aansloot bij mijn jeugdige belevingswereld, laat staan dat het onderwijs geacht werd leuk te zijn. Al die werkwoordstijden in zeven verschillende talen, al die formules en grondsoorten, niemand van ons die zich ooit afvroeg waar het toe diende. Het hoorde er domweg bij.

Wat heb ik dus geleerd? In de eerste plaats werd me ingeprent dat het belangrijk en bevredigend is om veel te weten, van welk onderwerp dan ook. Daarmee hangt samen dat alles wat je weet bijdraagt aan de vorming van een kader, een landschap van kennis waarin je je kunt oriënteren en waarin nieuwe feiten, begrippen en vaardigheden steeds een plek vinden om zich te laten inbedden. Zonder basiskennis, zonder achtergrondstructuur heb je niets aan nieuwe informatie: je moet eerst een zeef vlechten waarin je vasthoudt wat substantieel is. In de tweede plaats, en dat is minstens zo belangrijk, werd me voorgeleefd hoe het is in je vak op te gaan, overzicht te hebben, grote verbanden te kunnen leggen op grond van minutieus onderzochte bouwstenen, deskundig te zijn op een terrein waarop je je helemaal thuisvoelt. Dat gold voor de classici en fysici van wie ik les kreeg, maar ook voor de onderwijzers van de basisschool. Je dacht: dat wil ik ook, ergens heel goed in worden. Of misschien dacht je dat niet eens, je wilde het gewoon.

Uit pure, gulzige weetlust en hartstocht, eigenschappen die me tot nu toe nog geen dag in de steek hebben gelaten, ging ik Klassieke Talen ging studeren, waardoor ik na enkele jaren onwillekeurig terechtkwam op een traject dat bijna onafwendbaar tot een baan in het onderwijs leidde. Ik had daar niet zo bij stilgestaan, maar toen het zich voordeed, ontwikkelde ik me met dezelfde gulzigheid tot leraar, die niets liever wilde dan zo veel mogelijk lieve – en soms stuurloze – kinderen Grieks en Latijn leren. Ik heb het ruim twintig jaar gedaan, tot het systeem het me onmogelijk maakte mijn werk goed te doen. In 2004 nam ik ontslag, nog net op tijd om te voorkomen dat een burnout me zou vellen of dat ik zou transformeren tot een cynische klootzak. Inmiddels werk ik alweer vijftien jaar aan de universiteit, waar ik lessen geef die sterk vergelijkbaar zijn met wat ik in gymnasiumklassen deed, zij het dat het intellectueel niveau en het tempo natuurlijk wel iets hoger liggen.

Toch verlang ik nog geregeld terug naar de dorpsscholen waar ik lesgaf. Je bouwde in de loop der jaren een sterke band op met afzonderlijke groepen en individuele leerlingen, de hoogopgeleide collega's vormden goed gezelschap, je werd steeds beter in het uitleggen van complexe grammaticale structuren en je had een behoorlijke vrijheid bij het invullen van je lessen. De schoolleiding, je collega's en de ouders vertrouwden op je deskundigheid en zagen dat de meeste kinderen opbloeiden tot weldenkende, ambitieuze adolescenten. Zeker, er was weleens gedoe, sommige kinderen torsten ondraaglijk verdriet met zich mee, om de haverklap moest het gebouw vertimmerd worden en zo nu en dan kwam een charlatan met een te brede, schreeuwerige stropdas een cursus geven om uit te leggen dat we het allemaal verkeerd aanpakten, maar als je te kennen gaf dat je het op je eigen manier wilde doen, uiteraard in samenspraak met je naaste collega's, kon je je gang gaan.

Het was aan het einde van de jaren negentig. Ineens besloot men dat de leerlingen geen lamlendige pubers waren, maar mondige jongvolwassenen die zelf wel konden bepalen wat ze moesten leren. Klassikaal lesgeven gold op slag als achterhaald, huiswerk opgeven was 'niet meer van deze tijd', feitenkennis werd taboe verklaard en de bibliotheek maakte plaats voor een mediatheek, waar de kinderen zich konden laven aan oppervlakkige informatie waarvan de vaak dubieuze bronnen niet te achterhalen waren. Zogenaamd gingen ze 'zelfstandig werken', wat in de praktijk betekende dat ze slaafs en gapend het protocol van een lesboek volgden, waarna de docent kon 'afvinken' dat ze aan hun verplichtingen hadden voldaan. Erger was dat de lerarenkamer zich geleidelijk vulde met nitwits, docenten die door de leerlingen van havo en vwo niet serieus werden genomen omdat ze niets anders te bieden hadden dan het aanreiken van wéér zo'n lesboek met stompzinnige invuloefeningen. Academici, beroofd van het podium dat hun in de gelegenheid stelde klassen te bezielen, dropen gedesillusioneerd af. Vorm won het van inhoud, waarbij die vorm bovendien pretendeerde iets te zijn wat hij niet was. Zelfstandig leren – wat een onzin.

Intussen zitten we met enorme problemen, zowel op basisscholen als in het voortgezet onderwijs. Het lerarentekort loopt op, veel lessen worden niet, of door onbevoegden gegeven, het algemene niveau daalt, vrijwel geen academicus gaat voor zijn plezier voor de klas staan, en veel jonge docenten die dat wél doen, ontberen de intellectuele bagage om een volgende generatie te voeden met zinvolle kennis van de wereld. Ja, met kinderen omgaan kunnen ze wel, maar het bieden van veiligheid, empathie en structuur is iets anders dan onderwijs. Verder spelen de demografische ontwikkelingen in de grote steden een rol van betekenis, met als een van de consequenties het schrijnend tekort aan betaalbare woningen. Het betekent gelukkig niet dat er helemaal niets goed gaat, want er zijn nog steeds excellente scholen, alleen vrees ik dat het weer steeds meer – net als een eeuw geleden – een privilege voor een welgestelde klasse wordt om daar toegang toe te krijgen.

Onder de huidige omstandigheden lijkt het niet erg aantrekkelijk om onderwijzer of leraar te worden (ik hecht aan het onderscheid: de onderwijzer is een generalist en legt de basis; de leraar beheerst één vak en is een specialist). Ik heb er ook geen oplossing voor. Wat ik wel weet, is dat de excessieve aandacht voor didactiek en onderwijskundige modellen aan lerarenopleidingen en pabo's de dood in de pot is: vorm in plaats van inhoud, reflectie op het proces in plaats van op vakkennis. Daarbij stimuleert het zeker niet als op de pabo een deel van je studiegenoten te ongeïnteresseerd is om een foutloze zin op papier te krijgen. Maar ook universitaire lerarenopleidingen vormen een probleem. In de afgelopen vijftien jaar heb ik nog nooit één student Klassieke Talen meegemaakt die dat verplichte traject van een jaar zinvol vond. Ze ervaren het allemaal als tijdrovend, zelfs beledigend corvee.

Nu begrijp ik best dat het nuttig kan zijn enige ondersteuning te krijgen bij het verwerven van handigheid in wat men tegenwoordig klassenmanagement noemt (ik dacht aanvankelijk dat dit een ironisch begrip van marxistische oorsprong was, tot ik me realiseerde dat het socialisme, met zijn edele pleidooi voor spreiding van kennis en macht, al veertig jaar dood is). Maar die beheerstaak, met alle bijbehorende administratieve rompslomp, is de consequentie van de keuze kinderen in hun eigen tempo te laten werken. Bij 'ouderwets' klassikaal onderwijs valt er weinig te managen. Dat plenair lesgeven op sommige basisscholen niet meer goed werkt, wil ik overigens nog wel geloven, maar waarom het op middelbare scholen in diskrediet is geraakt, is me een raadsel. Eén keer een krachtig, glashelder en spannend verhaal vertellen aan een hele groep is immers veel efficiënter dan de leerlingen individueel of in groepjes te laten aanmodderen met overdadig geïllustreerde lesboeken. Het bevordert de concentratie en het is nog gezelliger ook. Voorwaarde is dan wel dat de docent iets te vertellen heeft.

Het zal ongetwijfeld nog lang duren voordat de huidige crisis in het Nederlandse onderwijs is opgelost, maar als er een oplossing komt, is die niet gelegen in nieuwe onderwijskundige modellen, en al helemaal niet in digitalisering. De echte oplossing schuilt in het aantrekken van intelligente docenten. Willen we dat voor elkaar krijgen, dan zullen we op scholen een sfeer moeten creëren waarin mensen met een grondige vakkennis weer serieus worden genomen en de vrijheid krijgen om wat ze te vertellen hebben over te brengen op een manier die bij hen past. Stop met al die avonden waarop ze moeten opdraven, schaf studiedagen af, stuur minstens de helft van het management naar huis, geef de ouders niet te veel gelegenheid zich met de school te bemoeien. Schrap drastisch in het aantal vakantiedagen, zodat de werkdruk evenredig kan worden gespreid over een groter aantal lesweken. En ja, geef de onderwijzer en de leraar een fatsoenlijk salaris. We hebben al één generatie leerlingen ernstig tekortgedaan. Misschien valt er nu nog iets te repareren.

Piet Gerbrandy (1958) is classicus, dichter, poëziecriticus, essayist en vertaler.

Promoveerde in Groningen (2009) tot doctor in de Letteren op het proefschrift De gong en de rookberg over de poëzie van H.H. Ter Balkt en Jacques Hamelink.

Zijn werk is meermalen bekroond met o.a. de Herman Gorterprijs voor poëzie.

Hij vertaalde uit het Latijn Troost in filosofie van Boëthius, waarvoor hij de Homerusprijs 2020 kreeg en befaamd is zijn vertaling De opleiding tot redenaar (2001) van Quintilianus.

Hij schrijft voor dag- en weekblad o.a. De Groene Amsterdammer, de Volkskrant en The Dutch Review of Books. Hij is verbonden aan de Universiteit van Amsterdam als docent Latijnse taal & cultuur.

Maak het leraarschap aantrekkelijk, en snel een beetje!

Red het onderwijs

Door Theo Witte

'Ons onderwijs is een lekke boot die leerkrachten uit alle macht nog vooruit proberen te roeien, als galeislaven. Terwijl het water hun laarzen in gutst verschijnen er allerlei speedbootjes, grachtensloeps en waterscooters om hen heen die adviezen schreeuwen in hun megafoons: misschien kun je andere peddels proberen, een nieuwe slagtechniek, een vrouw aan het roer? En heb je al eens kritisch gekeken naar je voedingspatroon?'

(Christiaan Weijts – NRC, 10-10-2019)

Het is geen genoegen om een artikel te schrijven over een onderwerp dat mij heel erg na aan het hart ligt, maar waaruit, gezien het regeringsbeleid en bestuur van de afgelopen dertig jaar, zo weinig hoop op verbetering valt te putten: het lerarentekort en de kwaliteit van het onderwijs, twee onderwerpen die volgens mij heel nauw met elkaar zijn verweven.[1] Er is al veel over deze onderwerpen geschreven en gesproken, maar zelden werd een poging gedaan om deze problemen in hun onderlinge verband en in een historisch perspectief te bespreken.

Als leerling, ouder, leraar, vakdidacticus, lerarenopleider en onderzoeker was ik getuige van de ontwikkelingen in de afgelopen veertig jaar en heb ik gezien hoe politici, schoolbestuurders en andere ambtenaren keer op keer de docent in de steek lieten en daarmee de belangrijkste en inmiddels overbelaste schakel in het onderwijsleerproces ernstig hebben verwaarloosd.

Docenten kiezen voor het onderwijs omdat ze passie hebben voor het vak, hart hebben voor leerlingen en een bijdrage willen leveren aan hun algemene ontwikkeling en aan een prettige samenleving. Het zijn deze mensen die het fundament leggen voor de maatschappij van de nabije en verre toekomst en die vinden dat ze het mooiste beroep hebben dat er is. Toch is het onderwijs de beroepssector met de meeste burn-outs en zijn er veel te weinig mensen die voor dit fantastische beroep kiezen.

In dit artikel probeer ik vanuit een historisch perspectief het probleem van het lerarentekort te analyseren en de hiermee samenhangende daling van de leerresultaten te verklaren. Hieruit zal blijken dat de problemen zo omvangrijk en fundamenteel zijn dat niets minder dan een deltaplan noodzakelijk is om de problemen aan te pakken.

I De zorgelijke staat van het onderwijs

De kwaliteit blijft achteruitgaan

Het niveau en de kwaliteit van het onderwijs zijn belangrijke voorspellers van het welzijn van een samenleving en een gezonde economie. Hoewel geen enkele minister, politieke partij, schoolbestuurder of ambtenaar van het ministerie van OCW ooit de bedoeling zal hebben gehad om het onderwijs te laten verloederen is dit wel het resultaat van veertig jaar onderwijspolitiek en -bestuur. Er zijn veel te weinig leraren, en de leraren die er zijn gaan gebukt onder de almaar toenemende werkdruk, terwijl de waardering voor hun beroep laag is en zij met lede ogen moeten toezien dat de leerprestaties van hun leerlingen in internationale vergelijkingen steeds verder achteruit gaan. Op de basisschool gaat het al mis: 40% haalt het streefniveau niet voor lezen, ruim 50% niet voor rekenen.[2] Hoewel er in het voortgezet onderwijs wel iets van deze achterstand wordt goedgemaakt, is het resultaat na drie jaar voortgezet onderwijs nog steeds heel zorgelijk. Volgens het laatste PISA-onderzoek (2018) voldoet 16% van de vijftienjarigen niet aan het minimale rekenniveau, 20% niet aan het basisniveau voor natuurkunde en maar liefst 25% niet aan het minimale leesniveau.[3] Bovendien staan onze leerlingen wat betreft hun leesmotivatie vrijwel onderaan! Vooral de kwetsbare leerlingen zijn hiervan het slachtoffer, maar ook de slimme leerlingen presteren lager dan hun slimme westerse leeftijdgenoten. Steeds meer vermogende ouders zoeken hun heil bij het particuliere onderwijs omdat de overheid niet langer deugdelijk onderwijs kan garanderen. Ook de werkgevers en het MKB maken zich inmiddels grote zorgen over de gevolgen van het lerarentekort voor het bedrijfsleven en onze economie.[4] Iemand die wat verder kijkt dan één regeringsperiode ziet dat deze wantoestand tot een maatschappelijke tweedeling zal leiden en op den duur grote en zeer kostbare sociaal-maatschappelijke problemen met zich mee zal brengen.

Werkdruk en lerarentekort blijven toenemen

Hoewel de eerste noodsignalen al in de jaren negentig werden afgegeven, zijn de werkdruk van docenten en het lerarentekort in de afgelopen dertig jaar alleen maar toegenomen en zullen die in de eerstkomende tijd verder toenemen. Symptomatisch voor de veel te hoge werkdruk is de enorme hoeveelheid deeltijddocenten die vaak uit zelfbescherming niet hebben gekozen voor een volledige baan, maar desondanks veel meer uren maken dan in hun aanstelling staat. In 2028 zal er in het basisonderwijs een tekort zijn van ca. 10.370 fte en in het voortgezet onderwijs 1640 fte. Bovendien laten de instroomcijfers van de lerarenopleidingen (VO) al heel lang een dalende trend zien.[5] Als die doorzet zullen de tekorten nog groter worden. Van de nieuwe docenten overweegt 63% te stoppen en 32% van alle leraren onder de dertig stapt uit het onderwijs. Ook is er veel uitval van de zij-instromers die vaak vol goede moed aan de lerarenopleiding zijn begonnen. Grootste boosdoeners: veel te grote klassen en te weinig tijd voor goede opvang en begeleiding.[6] Kortom, de zittende docenten kunnen hun borst natmaken: hun werkdruk zal voorlopig blijven toenemen en daarmee de burn-outs en andere vermoeidheidsverschijnselen. In het basisonderwijs kampt 27% met burn-outklachten, in het voortgezet onderwijs 31%. Het landelijk gemiddelde is 17%. In tegenstelling tot de landelijke trend blijven de burn-outs in het onderwijs toenemen.[7] Bovendien zijn er aanhoudende zorgen over het academische niveau van het huidige lerarencorps en het niveau van de vele onbevoegde leerkrachten waarmee schoolbesturen de gaten in de roosters proberen te dichten.[8] Zie hier de negatieve spiraal waar ons onderwijs zich al enkele decennia in bevindt.

Nationale ramp

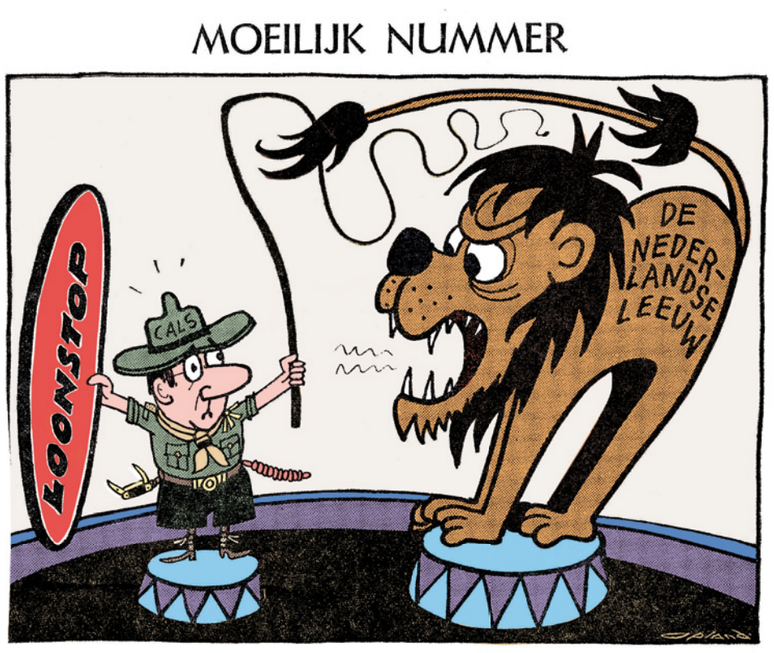
Al die tijd zijn de overheid, politiek, onderwijsraden en schoolbesturen niet bij machte gebleken om samen het roer om te gooien. Zoals het beleid tot op de dag van vandaag wordt gemaakt en uitgevoerd, zullen de problemen niet worden opgelost, maar juist vergroot. Terwijl het schip op de rotsen aankoerst, reageert men met ad hoc-maatregelen, nieuwe budgetten en onderzoekscommissies, maar ontbreekt het bij de kapiteins en stuurlieden aan kracht, regie en visie om het schip op de juiste koers te brengen. De gevolgen van dit wanbeleid zullen nog tientallen jaren voelbaar blijven. Wanneer dringt het tot onze politici en bestuurders door dat we afstevenen op een nationale ramp?

II Bloei en verval

Ambitie en optimisme

De beginjaren van de Mammoetwet (1968) waren ambitieus en optimistisch. In betrekkelijk korte tijd steeg het gemiddelde opleidingsniveau. Regeringen investeerden via het onderwijs in de toekomst van ons land en legden zo een stevig fundament voor de welvaart en het

welzijn die we nog steeds kennen. Docenten probeerden alles uit de kinderen te halen wat er in zat. Zo kregen laatbloeiers en leerlingen uit kansarme milieus allerlei kansen om door te stromen van lagere naar hogere vormen van onderwijs. Laag opgeleide volwassenen konden alsnog via de avondschool hun mavo, havo of vwo-diploma halen. De vele moedermavo's speelden in die tijd een belangrijke rol bij de vrouwenemancipatie en zorgden er indirect voor dat kinderen thuis werden gestimuleerd om zich verder te ontwikkelen. Bij zoveel ambitie en optimisme was een relatief goedbetaalde baan in het onderwijs heel aantrekkelijk. De kersverse HBO-lerarenopleidingen voor het tweedegraadsgebied en de pabo's werden bestormd door bevlogen docenten en studenten die maar wat graag hun steentje wilden bijdragen aan een betere wereld. Ook de universiteiten leverden jaarlijks honderden docenten met een eerstegraadsbevoegdheid waardoor er een natuurlijke band was tussen het voortgezet onderwijs en het universitair onderwijs.



Dompteur Cals: „Vooruit, met de mammoet ging 't ook!"

Ontmoedigingsbeleid
Het verval trad in toen halverwege de jaren tachtig regeringen op het onderwijs gingen bezuinigen en daar tot in deze eeuw mee zijn doorgegaan. Het zijn bezuinigingen die vooral hebben geleid tot steeds ongunstigere arbeidsvoorwaarden. De HOS-nota (1985) van de toenmalige minister van onderwijs Deetman was een typische kruideniersreactie op het docentenoverschot dat Nederland toen had: de lerarensalarissen werden bevroren, de salarissen van eerstegraads academisch opgeleide leraren werden gelijkgetrokken met die van tweedegraads en het aantal lesuren werd van 21 naar 25 opgehoogd.[9] Vanaf dat moment keerden veel jonge gemotiveerde docenten hun rug naar het onderwijs. Enkele jaren na de HOS-nota werd er voor academici die leraar wilden worden een zeer extreme *numerus fixus* ingevoerd. Studenten die leraar wilden worden moesten zich na hun doctoraal (later master) een jaar extra in de schulden steken voor de postdoctorale lerarenopleiding. Ter illustratie: waar voor het vak Nederlands bij de Rijksuniversiteit Groningen jaarlijks ruim vijftig studenten tijdens hun doctoraalopleiding hun eerstegraadsbevoegdheid haalden, mochten er in 1989 nog maar twee studenten tot de postdoctorale lerarenopleiding worden toegelaten. Kun je nog effectievere maatregelen bedenken om academisch opgeleide studenten te ontmoedigen het onderwijs in te gaan? Bovendien werd de universitaire lerarenopleiding in de jaren negentig uit de faculteiten gehaald en ondergebracht in interfacultaire instituten die werden geleid door onderwijskundigen. Het gevolg was dat de facultaire programma's steeds minder anticipeerden op het beroepsperspectief van leraar en de onderwijskunde zijn stempel op de lerarenopleiding is gaan drukken. Zo ontstond scheefgroei tussen de vakinhoudelijke en onderwijskundige vorming van leraren in de (universitaire) lerarenopleiding.

Neoliberale wind
Een andere maatregel met ingrijpende gevolgen is de zogenaamde lumpsumfinanciering (1996/1997) die zo kenmerkend is voor de neoliberale wind die vanaf de jaren negentig door de publieke sector is gaan waaien. Sindsdien is het onderwijs min of meer geprivatiseerd. De overheid heeft zich teruggetrokken en laat de regie en verdeling van het geld over aan lagere overheden en bestuursorganen. Vanaf dat moment zien we door de vele fusies van scholen een enorme schaalvergroting en werden nieuwe managementlagen in de schoolorganisatie opgenomen. Hierdoor werd de afstand tussen de schoolleiding en de docenten op de werkvloer steeds groter. Schoolbesturen en schoolleiders zijn meer bezig met de marktpositie, het financiële plaatje en de rendementscijfers dan met het welzijn van het onderwijspersoneel en de motivatie en vorming van hun leerlingen. Zo werden bijvoorbeeld aan het eind van de jaren negentig, om de kosten te drukken en de rendementscijfers te verbeteren, allerlei hindernissen opgeworpen voor leerlingen die door wilden stromen van het vmbo naar het havo of van het havo naar het vwo.

Kaasschaaf en verkapte bezuinigingen
Na de HOS-nota volgden nog vele bezuinigingsronden met de beruchte kaasschaaf. Niets is voor neoliberale bewindslieden makkelijker dan de begroting passend maken door het budget bij te stellen en de bezuinigingen en andere maatregelen te delegeren naar de schoolbestuurders en lagere overheden. Daarnaast werden onderwijsvernieuwingen zoals de basisvorming (1993) en het studiehuis (1997) door schoolleiders dikwijls aangegrepen om te bezuinigen op de inzet van het personeel voor de klas. Zo leidde de opname van zelfstudie-uren (ook wel flexuren of ophok-uren) in het rooster tot minder contacttijd van de leerlingen met hun vakdocenten, maar kregen de vakdocenten meer klassen, dus meer leerlingen en dus minder tijd om lessen voor te bereiden en werk van leerlingen na te kijken. Inmiddels hebben de Nederlandse docenten gemiddeld 20% meer lesuren dan hun collega's in vergelijkbare andere landen.[10] Het is geen uitzondering dat een leraar met een volledige aanstelling wekelijks 250 à 275 leerlingen voorbij ziet komen wat vaak ten koste gaat van de persoonlijke band met klassen en leerlingen. Bovendien betekent dit veel meer nakijkwerk, oudergesprekken et cetera. Je moet dan bijvoorbeeld als docent Nederlands over een groot arbeidsethos beschikken om toch voor elk rapport een schrijfopdracht à 15 minuten correctie aan de leerlingen op te geven. Ik heb het dan nog niet gehad over de extra zorgen die sommige leerlingen nodig hebben in het kader van 'passend onderwijs'. Daarnaast worden de docenten door de schaalvergroting en aanhoudende rationalisering van het onderwijs ook nog eens extra belast met vergaderingen en allerlei overleggen met teamleiders, coordinatoren, schoolbegeleiders, projectleiders en andere bureaucraten die op een of andere manier hun stempel op de lessen drukken. Er is geen land waar de administratieve druk op docenten zo groot is als in Nederland.[11]

III De onaantrekkelijkheid van het leraarsberoep

Een van de belangrijkste oorzaken van het lerarentekort is dus de afgenomen aantrekkelijkheid van het beroep. Doordat de problemen maar blijven dooretteren en niet structureel worden aangepakt, houdt de negatieve publiciteit over het leraarsberoep aan: te hoge werkdruk, te laag salaris, veeleisend management, afnemende kwaliteit, veel gezeur van ouders, een zeer grote kans op een burn-out, enzovoort. Wie wil daar nu bij horen?

Verschraling docentrol
Zoals gezegd, kiezen docenten voor het onderwijs omdat ze passie hebben voor het vak, hart hebben voor leerlingen en een bijdrage

willen leveren aan hun algemene ontwikkeling en aan een prettige samenleving. Ze willen kortom zin en betekenis geven aan het onderwijs. Het liefst werken ze in een halfopen curriculum waar ze de ruimte krijgen om iets op te bouwen met hun klassen, hun leerlingen kunnen enthousiasmeren voor de lesstof en de ruimte voelen om spontaan met leerlingen in gesprek te gaan. Ze krijgen daar echter nauwelijks de kans meer voor. De schaalvergroting, inkrimping van contacttijd en de rationalisering van het onderwijs hebben ervoor gezorgd dat de rol van de docent op veel scholen is verschraald tot die van uitvoerder van lesplannen, toetsafnemer, boekhouder, 'coach' en 'facilitator van leerprocessen'.

Neurotische gerichtheid op cijfers

Veel scholen zijn een leerfabriek geworden die door het schoolmanagement bedrijfsmatig wordt gestuurd op kwantificeerbare parameters als rendement, effectiviteit en efficiency. Met het oog op een hoog rendement wordt veel kostbare onderwijstijd opgeofferd aan het trainen voor toetsen en examens (*teaching to the test*) en is de vormende taak van het onderwijs steeds verder op de achtergrond geraakt.[12] Deze neurotische gerichtheid op cijfers, heeft als schadelijke bijwerking dat docenten en leerlingen zich steeds meer focussen op trucjes om de toetsen en examens voldoende te maken en zich steeds minder afvragen waar het onderwijs in het algemeen en de vakken in het bijzonder eigenlijk toe dienen. Bovendien zijn onder invloed van onderwijskundige opvattingen over leren en onderwijzen docenten het eigenaarschap van het onderwijsleerproces kwijt aan het raken. Ze zijn uitvoerders geworden van (overladen) programma's die zijn dichtgetimmerd door leerplannen, protocollen, schoolboeken, studieplanners en vooraf opgestelde toetsen. Door deze verschraling van het onderwijs gaan lessen steeds meer op elkaar lijken en neemt de interesse voor de inhoud van het vak bij zowel de leerlingen als de docenten af. Binnen deze context is het heel goed voorstelbaar dat er ernstige motivatieproblemen ontstaan en veel leerlingen, vooral jongens, er de brui aan geven en gaan onderpresteren.

Onaantrekkelijk onderwijs

De gevolgen van deze verschraling tekenen zich bijvoorbeeld af in mijn eigen vakgebied Nederlands. Het belangrijke, veelzijdige en rijke kernvak Nederlands is in de afgelopen twintig jaar verworden tot een taalvaardigheidsvak waar de nadruk is komen te liggen op begrijpend lezen, wat vooral neerkomt op het kunnen herkennen van structuren in zakelijke teksten. Leerlingen worden hierin al vanaf de basisschool jaar in jaar uit eindeloos getraind zonder dat de inhoud van een tekst er eigenlijk toe doet. Onder docenten Nederlands is het een publiek geheim dat leerlingen, heel paradoxaal, bij het onderdeel begrijpend lezen niet de teksten lezen, maar de vragen. Kan het nog schoolser? De door veel experts zwaar bekritiseerde examentoets tekstbegrip bepaalt in de praktijk voor maar liefst 65% het eindexamencijfer van dit rijke vak.[13] Het aandeel van het vormende onderdeel literatuur is in de afgelopen twintig jaar teruggelopen van gemiddeld 35% naar 15%. Veel docenten komen niet toe aan poëzie en creatief schrijven, en ook het zakelijk schrijven schiet er nogal eens bij in. Interessante taalkundige onderwerpen komen sowieso niet aan bod want die staan niet in de eindtermen. Als het gaat om het wetenschappelijke imago staat Nederlands volgens vwo-scholieren vrijwel onderaan, nog net boven gymnastiek. Tegen deze achtergrond zal het niemand verbazen dat een ruime meerderheid van de havo- en vwo-leerlingen aan het eind van hun schoolcarrière tot de conclusie komt dat ze Nederlands als saai, niet moeilijk, niet interessant en niet zo nuttig hebben ervaren.[14] Tussen 2008 en 2018 daalde het aantal inschrijvingen voor de studie Nederlands van 620 naar 183 en heeft de VU deze opleiding wegens gebrek aan belangstelling opgeheven. Zo wordt de onaantrekkelijkheid van een vakgebied en in het verlengde daarvan het leraarsberoep op school al gekweekt. Het zal niet lang meer duren of we zullen onze academisch gevormde leraren Nederlands moeten halen uit Polen of Duitsland waar de studie Nederlands heel populair is.

IV Falend beleid en bestuur

Averechtse effecten

Sinds de invoering van de lumpsum zijn er miljarden extra in het voortgezet onderwijs gepompt die door de schoolbesturen en andere overheden aan bepaalde doelen moeten worden besteed. Maar komt dit geld wel bij docenten terecht? De maatregelen die zijn genomen om het lerarentekort terug te dringen, hebben weinig effect, concludeerde de Onderwijsraad in 2018.[15] Het door diezelfde raad bekroonde onderzoek van twee docenten, die onderzochten hoeveel van het geoormerkte geld voor leraren via de lumpsum tussen 2002 en 2015 terecht is gekomen bij de docenten, geeft een schokkend inzicht in hoe het neoliberale lumpsumsysteem voor leraren vaak uitpakt. Niets van het extra geld voor leraren is gegaan naar een hoger salaris voor de docenten, het reële salaris is in die periode zelfs met 2% gedaald. Ook het geld om de groepsgrootte terug te dringen heeft niet geleid tot het gewenste effect: de gemiddelde groepsgrootte daalde niet, maar steeg met maar liefst 8,3%. Het is ook niet gelukt om met het extra geld de inzet van docenten te vergroten. Integendeel. In verhouding tot het aantal leerlingen is het aantal docenten met 6% gedaald.[16] Kortom, in plaats van de werkdruk van de al overbelaste docenten te verlichten is die nog meer verzwaard. En niemand van OCW weet waar de bestuurders van die geprivatiseerde scholen al die miljarden aan hebben besteed.[17]

De arbeidsomstandigheden van leraren hebben geen prioriteit

Kennelijk heeft het verbeteren van de arbeidsomstandigheden van leraren bij de onderwijsbestuurders geen prioriteit. Ze schromen niet om de leraar nog meer te belasten met taken en verantwoordelijkheden als de politiek daarom vraagt. Een voorbeeld is de invoering van het 'passend onderwijs' (voorheen 'Weer samen naar school' en heel recent omgedoopt naar 'inclusief onderwijs'). Nadat het speciaal onderwijs is wegbezuinigd en de VO-raad en schoolbestuurders aan de minister beloofden dat het reguliere onderwijs die taak wel op zich kon nemen (want dat brengt weer extra geld in het laatje), kregen docenten de opdracht om in hun al overvolle klassen ook nog eens passend onderwijs te geven aan kinderen met uiteenlopende gedragsproblemen en andere beperkingen. Het ligt in de aard van veel docenten om deze nobele taak op zich te nemen, maar de meesten hebben het er erg moeilijk mee, ook al krijgen ze hiervoor een cursus en 'handelingsplannen op maat' van gespecialiseerde ondersteuners (die vaak met een heel beperkte blik naar de complexe taak van lesgeven kijken). Weer een stressfactor erbij omdat je niet kunt doen wat eigenlijk zou moeten, en weer een maatregel die in de praktijk niet blijkt te werken.[18]

Kwaliteitsbewaking faalt

Hoewel, zo is inmiddels wel duidelijk, ons onderwijs langzaam verder wegzakt en de laaggeletterdheid maar blijft toenemen, blijven effectieve maatregelen uit. We kunnen een voorbeeld nemen aan landen als Duitsland, Denemarken en Noorwegen die na hun slechte resultaten op de eerste PISA-test in 2001 het roer direct omgooiden en hun onderwijs inmiddels weer op een acceptabel niveau hebben gebracht. Het is onbegrijpelijk dat onze kwaliteitsbewaker de onderwijsinspectie in haar laatste jaarverslag de uitkomsten van gestandaardiseerde internationale vergelijkingen als PISA en PIRLS een beetje afzwakt en ons geruststelt met de mededeling dat de examenresultaten al tien jaar stabiel zijn, terwijl iedereen in het voortgezet onderwijs weet dat de maatstaf waarop de inspectie deze conclusie baseert elk jaar wordt aangepast.[19] De inspectie heeft feitelijk geen standaard waarmee zij kan bepalen of de prestaties van leerlingen in de verschillende onderwijstypes en -fases voor- of achteruit gaan en faalt in deze zin als toezichthouder.

Politici en bestuurders leren niet van grote fouten

Het ministerie van OCW luistert wel naar de problemen en laat die maar wat graag 'nader onderzoeken', maar doet daar vervolgens weinig mee. Er zijn zelfs geen lessen getrokken uit het vernietigende rapport van de parlementaire onderzoekscommissie naar de onderwijsvernieuwingen uit de jaren negentig van de Commissie Dijsselbloem (2008). Hierin werd onder meer geconcludeerd dat de overheid met de invoering van de basisvorming en het studiehuis 'haar kerntaak, het zeker stellen van deugdelijk onderwijs, ernstig [had] verwaarloosd' en voorlopig af zou moeten zien van ingrijpende onderwijsvernieuwingen. Een zeer duidelijke conclusie, maar niet voor staatssecretaris Sander Dekker. 'Regeren is vooruitzien' moet hij gedacht hebben toen hij het onderwijsvernieuwingsproject Platform Onderwijs 2032 lanceerde. Een platform waarin iedereen kon meedenken over een nieuw curriculum voor het basis- en voortgezet onderwijs en waarin meer aandacht gegeven zou moeten worden aan burgerschap en algemene vaardigheden, en minder aan kennis. Inmiddels liggen er voor zes vakgebieden voorstellen met 'bouwstenen' voor het nieuwe curriculum (Curriculum.nu) die weer voor de nodige onrust zullen gaan zorgen, maar waarvan het zeer de vraag is of de kwaliteit van het onderwijs er door zal worden verbeterd. De handelswijze van Dekker en de ambtenaren van OCW en de SLO is tekenend voor hoe beleid tot stand kan komen: er wordt

een probleem gecreëerd (het onderwijs is verouderd) waarmee de staatssecretaris kan scoren en het publiek afleidt van de echte problemen (dalende kwaliteit, lerarentekort, achterstanden en motivatieproblemen bij grote groepen leerlingen). Natuurlijk moeten curricula regelmatig worden geactualiseerd, maar op een grootscheepse vernieuwing, waarin zonder grondige probleemanalyse alle vakken overhoop worden gehaald, zitten maar weinig docenten echt te wachten. Intussen dendert de curriculum.nu-machine van OCW en de SLO door.[20]

V Deltaplan

Als één ding in de afgelopen dertig jaar duidelijk is geworden dan is het wel dat het systeem van deregulering, kwantificering en marktwerking in combinatie met een zwakke regie en weinig wils- en daadkracht van diverse regeringen een enorme schade aan het fundament van onze samenleving heeft aangebracht. In al die jaren zijn de vele noodkreten van docenten en de aanbevelingen van misschien wel honderden onderzoeksrapporten niet in samenhang geanalyseerd en in beleid omgezet. Om wantoestanden zoals het lerarentekort te bestrijden, reageren bewindslieden op dit moment paniekerig met 'crashscenario's', overlegtafels, 'task forces', onderzoekscommissies of andere ad-hocmaatregelen. Die maatregelen nemen soms tijdelijk wat druk van de ketel, maar hebben zelden het beoogde effect, wat helaas ook geldt voor de extra budgetten die regeringen al dan niet geoormerkt beschikbaar stellen.

Hoop

Na deze lange, somber stemmende uiteenzetting is het tijd om de hoop op een betere toekomst aan te wakkeren. Ik put hoop uit het feit dat bij politici en bestuurders, zelfs bij de VVD en het CDA, het inzicht groeit dat het marktdenken voor de publieke sector te veel negatieve bijwerkingen heeft en de overheid meer verantwoordelijkheid en regie moet nemen. Het onderwijs is net zoals de zorg en andere publieke sectoren een zaak van nationaal belang die je niet over kunt leveren aan allerlei marktmechanismen waar je geen controle over hebt. Waar ik ook blij van word is de Moderne Monetaire Theorie die de vloer aan veegt met de strenge dogma's van staatschulden, begrotingstekorten en bezuinigen, en de weg opent voor grote overheidsinvesteringen in bijvoorbeeld het onderwijs.[21] Hoop puttend uit de ideeën die ik bij de voorbereiding van dit artikel

tegenkwam, eindig ik met enkele voorstellen waarmee volgens mij snel positieve resultaten kunnen worden geboekt.

1. *Maak het onderwijs aantrekkelijk voor leraren en verbeter hun arbeidsomstandigheden.*
   Ik denk dat de sleutel naar de oplossing van heel veel problemen in het onderwijs van dit moment ligt bij het weer aantrekkelijk maken van het leraarsberoep. Een niet onbelangrijk effect hiervan is dat de duizenden docenten met een bevoegdheid die zijn afgehaakt, in deeltijd werken of een managementfunctie hebben, de zogenaamde 'stille reserves', geprikkeld worden om weer het onderwijs in te gaan of meer onderwijs te geven. De paradox is echter dat wanneer de overheid de arbeidsomstandigheden van docenten verbetert (klassen verkleinen, minder lesuren, meer autonomie en meer tijd voor voorbereiding en professionalisering), het lerarentekort op de korte termijn verder toe zal nemen. Toch zullen deze maatregelen moeten worden genomen om uit de negatieve spiraal te komen.

   Ingrijpende maatregelen mogen niet worden geschuwd. Allereerst de acceptatie van het voorstel van de AOB om alles op alles te zetten om binnen afzienbare tijd de klassen in het basis en het voortgezet onderwijs te verkleinen tot maximaal 21 leerlingen, te beginnen met de klassen voor de starters en stagiaires. Op basis van het voorgaande kan iedereen begrijpen dat klassenverkleining een maatregel is met een enorm positief effect voor zowel de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep als de kwaliteit van het onderwijs.[22] Daarnaast weten we uit onderzoek dat een goed salaris in combinatie met een academische opleiding het beroep aantrekkelijker maakt en de prestaties van leerlingen verhoogt.[23] Nu is een academisch niveau voor alle leraren moeilijk op korte termijn te realiseren, maar een goed salaris behoort wél tot de mogelijkheden. Denk in dit verband ook aan de kwijtschelding van studieschulden en bemiddeling bij huisvesting.

   Er moet nog eens kritisch worden gekeken naar het aantal lesuren. Uit het PISA-onderzoek blijkt dat de landen die bovenaan de ranglijsten staan het minste aantal lesuren hebben. Gemiddeld hebben wij in ons basis- en voortgezet onderwijs 840 uur lessen per jaar. In landen die beter scoren dan Nederland geven ze gemiddeld maar 693 uur les. Leraren hebben daar niet een kortere werkweek, langere vakanties, meer klassen of meer lesongebonden taken, maar krijgen meer tijd om hun lessen voor te bereiden, het werk van leerlingen na te kijken en hun vak bij te houden.

   Voor het basisonderwijs kan men scholen verplichten om één lesdag per week uit te besteden aan specialisten op het gebied van sport, drama, muziek, creatief schrijven etc. zodat de eigen docent zich kan concentreren op de kerntaken en de leerlingen zich toch breed kunnen ontwikkelen. Ik denk hierbij ook aan een extra dag of dagdeel waarin niet de reguliere leerkrachten, maar goed opgeleide specialisten de groep leerlingen helpen met het wegwerken van hun achterstand op het gebied van rekenen en taal. Deze extra professionele ondersteuning zal veel druk wegnemen bij de reguliere docenten. De externe krachten kunnen als zzp'er snel worden ingewerkt en ingezet, en hoeven dus niet eerst de pabo te doen. Ook in het voortgezet onderwijs zijn leerlingen met achterstanden en leerproblemen en ook zij verdienen het om 'op maat' door echte professionals te worden geholpen. Het is onverstandig om al deze specialistische hulp te verwachten van de vakdocenten, ook al zijn ze vaak van goede wil. Daarnaast kan er veel stress bij docenten weg worden genomen door ze minder te belasten met administratieve rompslomp. Rompslomp die vaak het gevolg is van de bureaucratisering en toetsdwang in het onderwijs. Misschien moeten we het eens een tijdje zonder teamleiders, coördinatoren en andere functionarissen uit het middenkader proberen.

2. *Evalueer periodiek en systematisch de kwaliteit van het onderwijs.*
   Hoewel er volgens mij een sterk verband is tussen enerzijds de kwaliteit van het onderwijs en anderzijds het werkplezier en niveau van de leraren, is het nodig om instrumenten te hebben waarmee de kwaliteit en het niveau van het onderwijs periodiek wordt geëvalueerd.[24] Ik denk hierbij zowel aan de monitoring van leerprestaties en het welzijn van de leerlingen als de kwaliteit en het welzijn van docenten. Om een leven lang te blijven leren is het belangrijk dat leerlingen zich prettig voelen op school, daarom moet er ook worden gekeken naar hun tevredenheid over het onderwijs. Een minstens zo belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het onderwijs is het welzijn en de professionele kwaliteit van docenten en, in het verlengde hiervan, de kwaliteit van de lerarenopleidingen en bijscholingscursussen. Het scholingsaanbod is op dit moment erg willekeurig en versnipperd en wordt voornamelijk gestuurd door het aanbod van de opleidingen en de vraag van de politiek en schoolleidingen. Dat moet worden omgedraaid. Docenten zouden meer eigenaar moeten worden van hun eigen professionele ontwikkeling.[25] Hiervoor moeten instrumenten komen waarmee docenten hun eigen kwaliteiten kunnen onderzoeken en professionaliseringsbehoeften kunnen vaststellen.[26] De universiteiten, lerarenopleidingen en andere scholingsinstituten zouden het (bij)scholingsaanbod gezamenlijk op de behoeftes van docenten moeten afstemmen zodat er een natuurlijke en duurzame wisselwerking ontstaat tussen opleidingen en docenten.

Tot besluit. Het onderwijs gaat ten onder als we op dezelfde voet blijven doormodderen. Er zal een plan met de ambitie van het deltaplan nodig zijn om de problemen duurzaam op te lossen. Het vraagt met andere woorden om een diepgaande alomvattende analyse van de huidige problemen en harde doelstellingen voor de korte en lange termijn die niet bij de eerstvolgende regeringswisseling of crisis op losse schroeven komen te staan of in de polder van de Tweede Kamer worden stukgemalen. Het gaat dus om een groot plan dat boven de partijen staat met als doel snel de schade te herstellen en op de lange termijn de kwaliteit van het onderwijs terug te brengen naar een niveau dat past bij een van de meest welvarende landen in de wereld.

1 In dit artikel wordt een tamelijk negatief en enigszins zwart-wit beeld geschetst van de huidige onderwijspraktijk. Ik denk dat veel docenten het zullen herkennen en hoop dat ze zich niet persoonlijk aangesproken zullen voelen. Hoewel ik me wel afvraag hoe het mogelijk is dat docenten maar blijven doorgaan en zo, onbedoeld, helpen een ondeugdelijk systeem in stand te houden.

2 Inspectie van het onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs 2020. Rapport over trends en ontwikkelingen in het onderwijsstelsel en binnen de onderwijssectoren.*

3 Nederlandse leerlingen presteren vooral slecht op het onderdeel 'evaluatie en reflectie'.

4 Belia Heilbron (2020). 'Werkgevers: lerarentekort raakt economie'. *NRC*, 15 februari 2020

5 Inspectie van het onderwijs (2020).

6 Maaike Lange (2018). 'Uitval onder starters hoog: "Ik werd er grimmig van"'. Algemene Onderwijsbond 16 juli 2018. Zie ook de oproep van het AOB

voor kleinere klassen. Robert Sikkes (2020). 'Kleinere groepen pakken positief uit volgens het CPB.' Algemene Onderwijsbond, 24 juni 2020.

7 Digischool (2020). 'Weer meer burn-outklachten in het onderwijs.' Digischool, 4 september 2020. De cijfers zijn gebaseerd op de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden door TNO en het Centraal Bureau voor de Statistiek.

8 Commissie leraren (2007). Leerkracht. *Advies van de commissie leraren in opdracht van het ministerie van OCW.* Den Haag: OCW (voorzitter Alexander Rinnooy Kan).

9 Het gaat hier om klokuren. Voor docenten betekende deze ophoging dat ze per week 29 lesuren van 50 minuten moesten gaan geven.

10 Hans Duijvestijn en Frans van Haandel (2017). 'Waar is het extra geld voor het VO gebleven?' Onderwijzerblog, 5 juli 2017.

11 R. van der Aa, e.a. (2020). *Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs.* CAOP (in opdracht van met ministerie van OCW).

Dr. Theo Witte (1952) was leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs en vakdidacticus en onderzoeker aan de lerarenopleiding van de RUG.

In 2008 promoveerde hij op een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen waarmee hij de basis legde voor de populaire website lezenvoordelijst.nl. Hij gaf leiding aan het Europese project literaryframework.eu en was gastdocent aan diverse Europese universiteiten. Tot zijn pensionering was hij namens de letterenfaculteiten voorzitter van het Meesterschapsteam Letterkunde.

Zijn publicaties gaan over het schoolvak Nederlands, de kwaliteit van schoolboeken, vakdidactisch onderzoek, de professionalisering van leraren en vooral over leesbevordering en literatuuronderwijs. Op dit moment werkt hij aan de nieuwe methode Kern Nederlands Taal en Cultuur voor de tweede fase.

12 Gert Biesta (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie. Amsterdam*: Boom. Zie ook de praktijkgerichte analyse van Jeroen Steenbakkers en Kees de Glopper (2020). 'Vakdidactiek, pedagogiek en het schoolvak Nederlands'. Deel 1 en 2. *Levende Talen Magazine*, 2020, nrs. 1 en 2

13 Theo Witte (2017). *Enkele zorgwekkende ontwikkelingen aangaande het schoolvak Nederlands.* Rijksuniversiteit Groningen. (Notitie voor de Taalunie).

14 Simone Prinsen, Theo Witte en Cor Suhre (2018). 'Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands'. *Levende Talen Tijdschrift*, 2018, nr. 3.

15 VO-raad Nieuws (2018). 'Onderwijsraad roept op tot taskforce lerarentekort'. www.vo-raad.nl/nieuws, 29 mei 2018.

16 Hans Duijvenstijn en Frans van Haandel (2017); Guus Valk (2019). 'Het lerarentekort lijkt resistent tegen welk beleid dan ook'. NRC, 4 november 2019.

17 Guus Valk (2019). Ter aanvulling. De rijksbijdrage voor elke leerling steeg tussen 1998 en 2020 met ca 150%, de lerarensalarissen met ca 43% (gebaseerd op opgaven van respectievelijk DUO en AOB). Er is dus maar een betrekkelijk klein deel uit de toename van lumpsum naar de verbetering van de lerarensalarissen gegaan.

18 'Passend onderwijs is een heel mooie gedachte, maar de klassen zijn te groot en er is onvoldoende expertise binnen scholen om zorgleerlingen goed te kunnen helpen' luidt de conclusie in het rapport *Evaluatie passend onderwijs* door Sharon Martens en Dymphy Weerstand. Lerarencollectief, oktober 2020.

19 Sezgin Cihangir (2020). 'Er voltrekt zich een onderwijsramp en niemand die het ziet'. Onderwijsblog NRC, 24 juni 2020.

20 Wat onderwijsvernieuwers vergeten is dat het in het algemeen vormend onderwijs de bedoeling is dat je de leerlingen leert de wereld te begrijpen en te interpreteren, en ze een basis geeft van elementaire kennis en vaardigheden waarmee ze volwaardig deel kunnen nemen aan onze maatschappij en elke toekomst tegemoet kunnen treden.

21 Zie de bespreking van *The Deficit Myth* van de Amerikaanse econoom Stephanie Kelton door Koen Haegens in *de Volkskrant* van 11 september 2020.

22 AOB Webredactie (2020). 'Zeven keer het nut van kleine klassen'. www.aob/nieuws, 1 oktober 2020 en Centraal Planbureau (2020). *Kansrijk onderwijs*. Update 2020.

23 Aleid Truijens (2019). 'Verhoog de eisen voor aankomende leraren'. *de Volkskrant* van 11 oktober 2019.

24 Jarenlang werd er prachtig Periodiek Peilingsonderzoek gedaan op verschillende vakgebieden. Maar OCW deed niets met de resultaten, dus werd het afgeschaft. In dit verband kan worden nagegaan of de doorlopende leerlijnen uit het referentiekader taal en rekenen van de commissie Meijerink inzetbaar zijn.

25 Merel van Schoonhoven (2020). *Samensterk voor elk kind. Eindconclusies aanpak lerarentekort*. Den Haag (in opdracht van het ministerie van OCW).

26 Zie bijvoorbeeld het zelfevaluatiemodel zoals voorgesteld in Theo Witte en Ellen Jansen (2016). 'Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacherorganized model of continuing professional development.' *Teaching and Teacher Education*, 56, may, pp.162-172. Weg dus met die afvinklijstjes met eindeloos veel competenties waaraan bijna niemand kan voldoen.

Niet omdat het moet maar omdat het kan

Het moet zo rond de eeuwwisseling gebeurd zijn. We waren met zijn allen druk bezig het geweld van de onderwijsvernieuwingen te weerstaan waardoor we geen erg hadden in wat er zich aan de zijlijn en de rafelranden van ons onderwijs zat aan te komen. De afschaffing van de mavo, het volledig omgooien van het speciale onderwijs, de inrichting van het praktijkonderwijs slokte al onze aandacht op. Ondertussen zette de tele2-manager en adviseur zijn stoeltje aan, aan de onderwijsbestuurderstafels. Tweemaal aan.

De tele-2 manager en adviseur vereenzelvigt zich met de slogan 'niet omdat het moet, maar omdat het kan' en heeft zich genesteld in alle hoeken en uithoeken van het onderwijsbestel. Van ministerie tot basisonderwijs, overal zijn ze te vinden en kakelen er hun ideeën lustig op los.

Invoering van het competentiegericht onderwijs. Niet omdat het zo nodig moet, maar omdat het kan. Passend onderwijs. Niet omdat het moet, maar omdat het kan. I padjes onderwijs. Niet omdat het moet maar omdat het kan. Megalomane schoolgebouwen. Niet omdat het moet maar omdat het kan. En zo kunnen we nog wel een tijdje doorgaan.

Verengelsing van onze universiteiten is misschien wel het mooiste voorbeeld. Er is geen enkele maar dan ook geen enkele noodzaak om de universitaire opleidingen in een andere taal te geven dan de Nederlandse taal. Het is dan ook niet omdat het moet, maar omdat het gewoonweg kan. Wie houdt mij tegen? Denkt de tele2 bestuurder en schrapt alles wat maar enigszins naar de Nederlandse taal ruikt. Zelfs de koffie juffrouw wordt opgelegd binnen de gebouwen van de universiteit te allen tijde Engels te praten. Waarom? Omdat het kan, daarom.

En waarom kan het? Wordt dan de vraag.

In de vorige eeuw , in voorbereiding op de eerste grote fusiegolf werd de roep om meer onafhankelijkheid voor de schoolbestuurder ingecalculeerd in de fusiemodellen. Onderdeel van deze onafhankelijkheidsslag was een ander bekostigingssysteem de welbekende lumpsum. Kortweg gezegd, hier is een zak geld zie maar wat je er mee doet, werd er tegen de bestuurder gezegd. En toegegeven, de budgetten waren toentertijd nogal krap berekend. Te krap om al die onafhankelijkheidsdromen waar te maken. Er kwam heel wat realistisch rekenen aan te pas om de begroting sluitend te maken. Het nieuw in te voeren taakbeleid hielp een handje om een en andere geldstroom in goeie boekhoudkundige banen te leiden maar toch, de toenmalige besturen, meestal bestaande uit omhooggevallen docenten, werden mettertijd vervangen door de tele2 manager. Gespeend van boekhoudkundige trucs, gepokt en gemazeld in het bedrijfsleven, gingen ze voortvarend aan de slag. De ene na de andere inhaalslag, waaronder we reorganisatie moeten verstaan, werd gemaakt. Duizenden docenten werden al dan niet gedwongen ontslag te nemen ten faveure van de instroom van managers. Gezien de overdaad van vele nieuwe schoolgebouwen, optuiging van miljoenenverslindende IT parken, Uitbreiding van 'leren op de werk-plek van een drietal weken per jaar tot een drietal dagen per week. Laat ons weer eens concluderen dat al deze inhaalslagen niet zozeer waren omdat het moest, maar omdat het kon.

Het resultaat van dit moet-kan beleid? Een hopeloos mislukt passend onderwijs, een gigantisch lerarentekort, miljarden onuitgegeven onderwijsgeld in de reserves, een cohort onbevoegden voor de klas, een generatie functioneel analfabeten, een volledig uitgekleed onderwijzersvak, Een steenkolen Engelse universiteit, enzovoort enzoverder.

De oplossing?
Twaalf jaar geleden begon mijn eerste column met de zin 'ik zoek een plein, liefst met een fontein' verwijzend daarmee naar de dwaze moeders in Argentinie die tot op de dag van vandaag elke vrijdag hun rondjes maken op Plaza de Mayo waar altijd de vraag luidt, geef ons onze kinderen terug.

Misschien toch maar een bond van dwaze onderwijzers stichten die elke vrijdag ergens te lande op een plein onze overheid vraagt 'geef ons ons vak terug en schaf de lumpsum af. Niet omdat het kan, maar omdat het moet.

Jesse Jeronimoon

Lerarenberoep in Duitsland zeer geliefd

Vwo als voorwaarde voor alle lerarenberoepen, ook in het basisonderwijs

Door Herman Blom

Hoewel het basis- en het voortgezet onderwijs in Duitsland zeer geliefde werkgevers zijn, is het net als in Nederland in beide schoolsoorten soms moeilijk om afhankelijk van de plaats en het vak gekwalificeerde leerkrachten te vinden. Toch is de problematiek in de beide buurlanden zeer verschillend van karakter. In dit artikel worden de verschillen toegelicht en gaat de meeste aandacht uit naar het basisonderwijs.

Allereerst wordt de stand van zaken in Duitsland en Nederland besproken. Om het achterliggende probleem te begrijpen worden de volgende vragen beantwoord:

- *Hoeveel studenten worden toegelaten tot de lerarenopleidingen?*
- *Hoe staat het met de populariteit en status van het beroep?*
- *Wie wordt toegelaten tot het lerarenberoep?*

Tot slot wordt erop ingegaan waarom Duitsland vooral in het basisonderwijs een tekort aan leraren heeft. Gezien de situatiebeschrijving ligt dat namelijk niet helemaal voor de hand. Door de Duits-Nederlandse vergelijking vallen aan beide kanten de verbeterpunten op.

Stand van zaken

Duitse scholen in het basisonderwijs kampen met een lerarentekort. In het voortgezet onderwijs is dat in veel mindere mate het geval. Doordat de verschillende deelstaten hun eigen recruteringsregels en systemen van aanstelling hebben, kan weliswaar het tekort per deelstaat in omvang en samenstelling verschillen, maar overal wordt er gezocht naar een weg om op korte termijn aan meer leraren te komen. Zelfs het Duits voorgezet onderwijs – op het vwo (Gymnasium) na - heeft redenen in de nabije jaren voor een tekort aan leraren te vrezen. Het Duitse vmbo heeft nu al te lijden onder het lerarentekort en de verwachting is dat het tekort zal oplopen. Voor het mbo ziet het er op termijn ook niet goed uit. Beieren heeft zijn zaakjes het best op orde, Berlijn het minst. Lastig is dat de deelstaten elkaar op arbeidsvoorwaarden voor leraren beconcurreren, iets wat de situatie soms behoorlijk kan verergeren. Vergelijkbaar met Nederland zijn er in het basisonderwijs (Grundschule) de meeste vacatures. Grotendeels worden die met zij-instromers, met studenten of met overgeplaatste leraren uit het voortgezet onderwijs ingevuld. Net als in Nederland zijn het de grote steden met een groot aandeel migranten uit niet-westerse landen waar het basisonderwijs door het lerarentekort in een crisis is geraakt. Met name de stadstaten Berlijn en Bremen hebben aan de noodrem moeten trekken, ook met een verbetering van arbeidsvoorwaarden.

De schattingen voor het basisonderwijs voor de periode tot 2025 lopen uiteen van een tekort van 15.300 leraren volgens de raming van de Kultusministerkonferenz (KMK, de gezamenlijke onderwijsministers van de deelstaten) en tot 26.300 leraren tekort volgens een studie van de Bertelsmann Stiftung. In veel deelstaten is daarnaast een groot gebrek aan basisschooldirecteuren (Schulleiter). Vergelijkbaar met Nederland is die baan tegenwoordig complex en veeleisend. De Duitse Schulleiter wordt amper extra beloond, maar moet wel lesgeven met leiden kunnen verbinden. Dat maakt de zoektocht naar geschikte collega's wel erg moeilijk. Het tekort aan basisschoolleerkrachten heeft er in bijna alle deelstaten toe geleid dat leraren vwo of vmbo-tl verplicht worden ingezet in het basisonderwijs (een Duits equivalent van de havo is er niet). Die verplichte inzet kan alleen worden begrepen tegen de achtergrond van de Verbeamtung. Dan dient de leraar die ambtenaar is geworden de staat ook van dienst zijn in een ander schooltype dan waarvoor men is opgeleid. Dat niet iedereen, ondanks behoud van de aanstellingsschaal voor de leerkrachten, hier blij mee is, laat zich raden. Ook de basisscholen zijn niet blij met collega's die anders dan voor deze schoolvorm zijn opgeleid.

Nederlandse basisscholen zouden in 2020 1700 fte tekortkomen, wat op zou lopen op naar 4800 fte in 2024. Uit een onderzoek van de Onderwijsinspectie blijkt dat de gevolgen per regio en school verschillend zijn. Ook hier is de problematiek dat scholen met meer leerlingen van niet-westerse achtergrond met een groter lerarentekort kampen dan andere scholen. Zo dringt zich in beide landen de thematiek op van de samenhang tussen lerarentekort en kansenongelijkheid

Het Duitse lerarentekort heeft een andere achtergrond

Anders dan in Nederland wordt het probleem van het Duitse lerarentekort in het basisonderwijs niet gezocht in factoren als geringe betaling, status van het vak, werkdruk door overregulering of degradatie van de leraar tot een uitvoerende onderwijsambtenaar. Gebrek aan autonomie als bron voor stress en burn-out zie je in de Duitse onderwijsdiscussie niet als thema's verschijnen. Het lerarentekort wordt als een planningsprobleem waargenomen. Er is namelijk geen tekort aan geïnteresseerde studenten, ook niet voor het basisonderwijs. Wel is er een tekort aan opleidingsplaatsen. De meeste universiteiten laten beperkt studenten toe en hanteren een numerus clausus bij de toelating. Juist die beperkte toelating van aspirant-leraren wordt als oorzaak gezien van de huidige en de te verwachten grote lerarentekorten. Het woord 'varkenscyclus' valt nogal eens. Anders dan aan demografische factoren (geboortensaldo) wordt het lerarentekort toegeschreven aan een slechte planning bij de toelating van studenten tot de lerarenopleidingen door de onderwijsinstellingen. Op de achtergrond spelen drie thema's die in dit artikel als oorzaken van de lerarenschaarste centraal staan, namelijk 1) *het aantal studenten dat wordt toegelaten tot de lerarenopleiding; 2) de populariteit en status van het beroep en 3) de toegang tot de opleiding van de leraren.*

1 | Hoeveel studenten worden toegelaten tot de lerarenopleidingen?

Waarom laten de Duitse universiteiten voor hun lerarenopleidingen zo'n beperkt aantal studenten toe? Hier stuiten we op een groot verschil met het Nederlandse systeem in sturing en financiering van instellingen van hoger onderwijs. In Nederland zijn de onderwijsconcerns in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs en de universiteiten met lumpsum financiering verregaand zelfstandig bij het aantrekken van scholieren en studenten en het aanstellen van docenten. Die lumpsum wordt bepaald naar rato van het aantal ingeschreven en afgestudeerde scholieren of studenten. De overheid stelt maar bij een beperkt aantal opleidingen beperkingen aan de opname van studenten. In het Duitse systeem is het de overheid van de deelstaat die de budgetten voor de scholen op basis van te verwachten aantallen scholieren en studenten ter beschikking stelt. Het aantal studenten per opleiding is altijd van tevoren bepaald en dus beperkt. Er wordt op middellange termijn gepland met aantallen studenten en daarmee ook docenten en andere voorzieningen. Dat de deelstaat Beieren de minste problemen heeft met de lerarentekorten, komt door hun planningssysteem. Het Beierse onderwijsministerie frist jaarlijks haar planning van te verwachten lerarenbehoefte op, terwijl alle andere deelstaten met vijfjarenplanningen werken. Demografische veranderingen als de grote migratiestroom na het migratiecrisisjaar 2015 hebben de starre planningen zichtbaar gemaakt. Zelfs de deelstaat Beieren werd op de basisscholen in 2016 geconfronteerd met 9000 scholieren meer dan in 2014 begroot. 2015, het jaar van de opening van de Duitse grenzen voor asielzoekers leverde daarmee onoverkomelijke problemen op bij opname van vluchtelingen in taalcursussen en regulier onderwijs. Voor de duidelijkheid: taalcursussen voor kinderen worden in scholen door bevoegde docenten gegeven en niet als in Nederland aan de vrije krachten van de markt in cursussen overgelaten. Dat maakte het tekort een leerkrachten nog nijpender. Tegen de verwachting in speelt bij de planningsproblematiek ook mee dat Duitse jonge gezinnen weer meer kinderen krijgen. Een dergelijke ontwikkeling kan in de middellange termijnplanning niet gelijk meegenomen worden. Het probleem van de lerarenschaarste heeft dus vooral te maken met het Duitse systeem van sturing en financiering van instellingen van hoger onderwijs. De centrale planning per deelstaat is star, loopt nogal eens achter de feiten aan en zorgt daarmee voor een ontoerei-

kend aantal opleidingsplaatsen en vervolgens voor tekorten.

2 | De populariteit en status van het beroep

Het beroep van leraar is in Duitsland opvallend populair. De vraag naar opleidingsplaatsen aan de universitaire lerarenopleidingen gaat ver boven het beschikbare aanbod uit. Beslissend voor de toelating is de Durchschnittsnote, het gemiddelde eindcijfer op de middelbare school. Geïnteresseerden met een lager gemiddelde maken minder kans, afhankelijk van hoe hoog de lat aan de betreffende universiteit wordt gelegd. Vanuit Nederlands perspectief wekt die populariteit grote verbazing. Wat is er aan de hand dat er zo weinig wordt geklaagd over gebrekkige betaling, bedreiging van de taakautonomie van de leraar of regeldruk? Aantrekkelijke arbeidsvoorwaarden en baangarantie zijn bepalend.

a) Aantrekkelijke arbeidsvoorwaarden

Op leraren wordt in Duitsland niet neergekeken, zoals dat in Nederland soms het geval lijkt te zijn. Alle leraren, ook die in het basisonderwijs, worden in de ambtelijke rangen van de 'höheren Dienst' opgenomen. Dat gaat gepaard met goede betaling, met levenslange zekerheid en afhankelijk van de deelstaat een Beamtenstatus. Dat laatste komt neer op life long employment, tegen bovendien goede voorwaarden, omdat sociale en pensioenpremies door de staat worden betaald en niet in het bruto salarisplaatje opduiken.

De hoogte van de salarissen van Nederlandse leraren wordt al decennialang gefrustreerd. Eind jaren zestig waren de lerarensalarissen fors naar boven aangepast. Het niveau van de eerstegraadsdocent was vergelijkbaar met dat van een Kamerlid. In de jaren tachtig werd een aanslag gedaan op de hoogte van de startsalarissen. Het doorlooptraject werd verkort en rond het veertigste levensjaar werd het maximum salaris bereikt. In het begin van de jaren tachtig was er wederom een herziening (HOS nota), maar dit keer met een bijstelling naar beneden: lagere salarissen en langere carrière- paden werden het motto. Het probleem van de Nederlandse onderbetaling van leerkrachten is vervolgens geradicaliseerd door de vrijheid van onderwijsinstellingen om binnen een bepaalde bandbreedte zelf de salarisschalen van hun werknemers te bepalen. De mogelijkheid om toch hogere salarisschalen te verdelen, werd door de schoolbesturen maar mondjesmaat benut en vaak willekeurig verdeeld. De meest aangepast types worden daarvoor vaak beloond. Deze karige praktijk van beloning gold overigens weer niet voor managers en bestuurders. Arbeidsvoorwaarden voor de leerkracht kregen gaandeweg een slechte naam, waardoor de positie van de scholen op de arbeidsmarkt verslechterde.

b) Baangarantie

De toewijzing van plaatsen voor lerarenopleidingen wordt per deelstaat geregeld. Het zelfde geldt voor de aanstelling van leraren. Ook dat wordt van bovenaf geregeld. Het daartoe bevoegde onderwijsministerie van de deelstaat beslist over de toekenning van aantal banen per school. De sollicitatieprocedures verlopen in principes centraal. De vrijheid van de scholen, in alle schooltypes, ook in het hoger onderwijs, is zeer beperkt. Ook de arbeidsvoorwaarden worden per deelstaat geregeld. Opvallend is dat het verwerven van een baan op een school vrijwel altijd met een vast contract gepaard gaat. Zelfs de salarisschalen kunnen per deelstaat verschillend uitpakken. "Schule ist Ländersache" heet dat.

Baanzekerheid is in het Nederlandse systeem van scholenorganisaties cq. –concerns niet vanzelfsprekend. Publieke taken zijn immers sinds de jaren negentig overgenomen door private spelers die als bedrijven opereren. Sterker nog, het Nederlandse systeem met private spelers lokt inflexibiliteit op de arbeidsmarkt uit. Ongewenst effect is dat dit systeem leidt tot verstarring van de arbeidsmarkt in het onderwijs. Van baan veranderen binnen de onderwijssector of binnen de gehele (semi-)overheid levert in Nederland onzekerheid op en belemmert verandering van schoolorganisatie. Een docent die van school wil veranderen, krijgt op een ander school een tijdelijke aanstelling. Zo niet bij aanstelling als ambtenaar, als in Duitsland meestal het geval is. Zelfs iemand die bijvoorbeeld als gemeenteambtenaar naar het onderwijs zou gaan, zou een vaste aanstelling behouden.

De attractiviteit van de baan varieert nog wel met de aanstellingsvorm. Deelstaten die 'verbeamten' komen gemakkelijker aan leraren dan deelstaten die een normaal werknemerscontract geven ("Beamten versus Angestellten"). De Beamtenstatus levert maximale baanzekerheid en een hoger nettosalaris op. Veel premies worden immers door de werkgever voor de ambtenaar betaald (pensioen, werkloosheidspremies bijvoorbeeld). Pervers effect van de verschillen tussen de deelstaten is dat ze elkaar de leraren kunnen afsnoepen. Zo kan het gebeuren dat in deelstaten als Berlijn opgeleiden als het ware op de vlucht gaan voor de in Berlijn nog steeds geldende Angestelltenstatus en naar de buurdeelstaat Brandenburg trekken. Of dat halve schoolteams als groep hun Berlijnse school voor een school over de grens met Brandenburg verwisselen.

3 | Toegang tot het lerarenberoep

Vertel een Duitse leraar of Schulleiter dat in Nederland een leraar met een havo-achtergrond les geeft aan de bovenbouw van een vwo. De betreffende Duitse collega zal je verstoord en ongelovig aankijken. Herhaal daarom je boodschap. Misschien dat het dan binnenkomt, maar ook bij de tweede keer zul je een verbijsterde gesprekspartner aantreffen. Om je boodschap effectiever te maken, leg je uit hoe het Nederlandse opleidingssysteem voor leraren werkt. Wellicht dat er daarna een teken van acceptatie en begrip voor deze verwarrende boodschap komt.

Het meest cruciale verschil tussen de onderwijssystemen van Nederland en Duitsland zit in de toegang tot het lerarenberoep, ook in het basisonderwijs Dat kon ook wel eens de belangrijkste sleutel voor het maatschappelijke imago van het lerarenberoep van zijn. In Nederland denken we nog graag aan de positie die het beroep van leraar tot voor enkele decennia in dorp of wijk innam. Met name de latere problematiek op het gebied van rekenen en schrijven roept weemoedige herinneringen op aan die vakbekwame onderwijzer van vroeger.

Havisten en mbo'ers vormen thans het grootste deel van de instroom van de Nederlandse lerarenopleidingen. Zij zijn in eerste instantie tweedegraads bevoegd, maar dat wordt nogal eens opgewaardeerd tot eerstegraads aan in de regel een hbo-instelling. Daarmee is in Nederland het voortgezet onderwijs het domein geworden van havisten en mbo'ers, tweedegraads leraren dus, al dan niet opgewaardeerd via een masterlerarenopleiding in het hbo. Het basisonderwijs was al hun domein. Het aandeel van de universitair opgeleide eerstegraders met vwo-achtergrond wordt steeds kleiner. De trend naar tweede graders of eerste graders met een hbo-opleiding eerstegraads is om verschillende redenen versterkt. De lagere salarissen dan voorheen (1985, HOS-nota) voor academisch geschoolden, het gaandeweg slechter wordende imago van de lerarenstand en het daarmee gepaard gaande statusverlies van het lerarenberoep versterkten de trend naar meer tweedegraders voor de klas in VO of mbo. Is het onderwijs het putje

geworden van de arbeidsmarkt? Welke consequenties de recrutering van havisten en mbo'ers heeft voor de kwaliteit van het onderwijs is niet duidelijk en niet onderzocht. Wat het heeft betekend voor de maatschappelijke imago van het beroep is – vreemdgenoeg - ook niet onderzocht, maar dat laat zich raden. Wat voor de status van het lerarenberoep fataal geweest kan zijn, is echter een bijkomende factor, namelijk de aard van de Nederlandse lerarenopleiding. Waar de Duitse leraar een vakinhoudelijke bachelor en master doet, om pas daarna het Lehramt (pedagogiek plus betaalde stage) te volgen, is die opleiding in Nederland voornamelijk pedagogisch-didactisch ingericht. De tweedegrader heeft een minimale vakinhoudelijke opleiding achter de rug. Maar ook de eerstegrader met hbo-achtergrond volgt een onderwijskundig georiënteerde dan wel onderwijskundige masteropleiding (in het hbo). Bij dat laatste moet gedacht worden aan professionele masteropleidingen als de Master of Learning & Innovation, Master Ontwerpen van Eigentijds Leren, Master Educational Needs of Master Educational Leadership. Aan vakkennis en daarmee passie voor zijn vak heeft hij daarmee niet gewonnen. Dat valt op in het klasselokaal: leerkrachten en docenten zijn leerlinggericht, zijn op hun ontwikkeling gefixeerd, maar vallen niet op door kennis van zaken (Leraar Nederland in mbo: "Multatuli, wie is dat?"). Bij moeilijke vragen staan ze al snel met de mond vol tanden. Passie voor het vak is ingeruild voor ijver om de administratie van het leerlinggerichte onderwijssysteem bij te houden. Waar is de bezielende leraar uit het verleden gebleven? De bulk daarvan is al met pensioen of hangt er tegenaan.

Hoe anders is de praktijk in Duitsland, waar de toegang tot het lerarenberoep in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en mbo altijd via de universiteit loopt. Duitsland kent geen tweedegraadsopleidingen. Wat alle schooltypes in alle deelstaten gemeen hebben, is dat de aanstaande leraar moet beschikken over een vwo-diploma (Gymnasium). Ook de aanstaande basisschoolleraar heeft dus een vwo-diploma. De toegang tot de universiteit en daarmee tot de lerarenopleiding (het Lehramtstudium) krijg je pas na het behalen van de Allgemeine Hochschulreife. Oftewel: alleen vwo'ers (Abituriënten genoemd) kunnen een lerarenopleiding gaan volgen. Een neveneffect van die vooropleiding ligt in de leeftijd en daarmee rijping van de aanstaande leraar. Bij het behalen van hun Abi (koosnaampje voor de afgesloten vwo-opleiding) zijn ze in het modale geval 18 of 19 jaar (afhankelijk van de duur van het Gymnasium, dat kan 8 of 9 jaar na de Grundschule van 4 jaar zijn). Hierna volgt het Lehramtstudium dat naar schoolsoort en ook nog per deelstaat 5 (basisschool, vmbo) tot 7 jaar (mbo, vmbo-tl of vwo) duurt. In totaal heeft de Duitse vwo'er dan met diepgaande vakinhoudelijke studie (5 jaar vakstudie, daarna tot 2 jaar praktijkoefening in een school, het zgn. Refendariat met

betaald werken in de school) in 7 jaar het traject naar het klaslokaal voor mbo (Berufsschule), havo (Realschule) of VWO (Gymnasium) voltooid. De aankomende leraar is dan 25 of 26 jaar oud. Het traject naar het lesgeven in de basisschool (Grundschule) of vmbo (Hauptschule) is overigens 1 of 2 jaar korter en, duurt dus 5 of 6 jaar.

We zien dus een Duitse leraar die na het vwo een academische scholing krijgt, de studie met een masterdiploma gericht op vakinhoud afsluit en op zijn 25ste in het onderwijs instroomt. In Nederland gaat de modale Havist op zijn zeventiende naar de lerarenopleiding in het hbo, vier jaar later met 21 heeft hij zijn bachelordiploma met een tweedegraadsbevoegdheid waarmee hij les kan geven in de onderbouw van VWO en Havo, alsmede in vmbo en mbo. De mbo'er kan al op zijn 23ste voor de klas staan. In vergelijking met de Duitse aankomende leraar mist de Nederlandse tweedegraadsleraar naast vakinhoudelijke scholing twee of meer jaren rijping op basis van leeftijd. Is het gewaagd om te veronderstellen dat dit verschil in (vak) scholing en rijping samenhangt met de weinig positieve imago van Nederlandse leraren bij leerlingen en bij ouders in alle schooltypen? Zijn Nederlandse leerkrachten wel goed genoeg geschoold?

In beide systemen zit logica. De Nederlandse leraar komt in de regel niet van een universitaire lerarenopleiding. Hij is niet academisch geschoold. Het accent tijdens zijn opleiding ligt op pedagogiek en onderwijskunde. Dit past goed in de kraam van het Nederlandse onderwijsbeleid sinds de invoering van de HOS-nota in 1985. Toen begon de 'afwaardering van het lerarenberoep', zoals Bastings dat noemt. *Het gelijkstellen van leraren met een hbo- en universitair diploma heeft tot een gestage daling van het aantal academici in het onderwijs geleid en daarmee tot verlaging van het kennisniveau in het onderwijs. D*e HOS-nota uit 1985 leidde namelijk tot een herziening van de onderwijssalarisstructuur. Terwijl een academicus tot die tijd direct geplaatst werd in de hoogste salarisschaal kwam die in een aanloopschaal terecht om vervolgens vaak tot meer dan twintig jaar te moeten wachten tot de schaal die leraren 'van voor de HOS' gelijk kregen. Dat kan na die dikke 20 jaar al gauw 100.000 euro minder opgeleverd hebben dan voor de HOS. Het gevolg van de HOS-nota was dat de beoogde bezuiniging werd bereikt, terwijl de instroom van nieuwe leraren met een bevoegdheid voor de hoogste klassen van het havo en vwo - de academische leraar - stokte. Waarom zou je leraar willen worden als de oude collega's voor hetzelfde werk meer betaald krijgen? In de jaren negentig volgde op die bezuiniging op salarissen van academisch geschoolde leraren het regiem van het nieuwe leren, zoals de tweede fase, het studiehuis, het competentieleren en het gepersonaliseerde leren. Een academisch opgeleide leerkracht met vwo-achtergrond bleek steeds minder in dit plaatje te passen, omdat zijn vakkennis er niet meer toe deed. De tweedegraads leraar daarentegen, al dan niet tot eerstegraad opgewaardeerd, kon gemakkelijker worden afgescheept met een lager salaris en bij gebrek aan vakoriëntatie beter worden ingevoegd in het actuele didactische regime. De leerlingen moeten zich immers nu grotendeels zelf de kennis voor het eindexamen eigen maken.. Begeleiding door vak- of domeinvreemde docenten werd op veel scholen in VO, mbo of zelfs hbo normaal.

De Duitse leraar is universitair opgeleid, heeft een lange vakinhoudelijke studie achter de rug en heeft na zijn Lehramtstudie recht op

een vaste baan met salarisschalen die sinds decennia niet zijn veranderd. De deelstaten leiden op, stellen aan en betalen. Helaas faalt het planningsysteem voortdurend, met name door de lange termijnstermijnen. Onvoorziene gebeurtenissen kunnen alles over de kop gooien. Het actuele tekort aan leraren is tegen de achtergrond van het grote aantal asielmigranten in 2015 en 2016 te verklaren. Ook de arbeidsmigratie uit Oost-Europa speelt bij dit tekort aan leerkrachten een belangrijke rol.

Waar is de havo in het Duitse systeem? Het Duitse equivalent van de havo is nog niet genoemd. De havo is het best te vergelijken met het Fachabitur. Zowel Havo als Fachabitur bieden toegang tot het hoger beroepsonderwijs.Het Fachabitur is een domeingebonden vwo-diploma met een lichter algemeen domeingebonden pakket (vergelijkbaar met de Nederlande pakketrichtingen) waartoe ook een stage (half jaar minstens) in het betreffende domein behoort. De havo gaat verder dan de Realschule (vmbo-4), maar levert niet het niveau van scholing en ervaring van het Fachabi op. Een zuiver Duits equivalent van de havo is er daarom niet. Het Fachabitur kan worden behaald aan een (Berufs-)Oberschule, een Berufskolleg of soms aan een Berufsschule. Het traject Realschule (16 jaar) plus Fachabi (2 jaar) duurt een jaar langer dan de havo. De modale scholier met een Fachabi is 18 jaar geworden of zal dat nog in dat schooljaar worden. Met een Fachabi kun je naar het hbo ((Fach-)Hochschule) of naar een select aantal domeingebonden universitaire studies. Voor een lerarenopleiding is er geen passend Fachabi, zodat die route voor de Realschüler onmogelijk is. Voor een universitaire lerarenopleiding is nu eenmaal de Allgemeine Hochschulreife (lees: vwo) nodig. De Fachabiturient kan dus niet naar een lerarenopleiding, terwijl de havist – met minder opleiding en ervaring op zak - direct tot een tweedegraads-opleiding wordt toegelaten.

De impopulariteit van het Duitse basisonderwijs

Het Duitse basisonderwijs heeft behoorlijk te lijden onder de beschreven planningsproblemen. Naast de planningsproblemen spelen ook andere zaken mee die de grote uitstroom van de leraren in het basisonderwijs en vmbo veroorzaken. Het gaat om lagere lerarensalarissen dan in de andere vormen van het (voortgezet) onderwijs, de geringere attractiviteit van het lerarenberoep vanwege de diversiteit van de scholierenpopulatie en krimpproblematiek in sommige landelijke gebieden.

A De lagere lerarensalarissen in het Duitse basisonderwijs(Grundschule) en het vmbo (Hauptschule) zorgen voor een uitstroom van leraren. De kortere opleiding voor leraar basisonderwijs en vmbo (5 tegen 7 jaar) wordt als reden genoemd voor de lagere salarissen in vergelijking met mbo (Berufsschule), vmbo-tl (Realschule) en vwo (Gymnasium). De genoemde salarisverschillen zijn in Duitsland een bron van frustratie, vergelijkbaar met het verschil in Nederland tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Deels blijft die uitstroom binnen het onderwijs, doordat leerkrachten van deelstaten als Berlijn of Bremen naar deelstaten verdwijnen die betere salarisschalen of meer baanzekerheid door Verbeamtung bieden. De concurrentie tussen deelstaten ligt voor de hand in een land met een federatief stelsel, waarin de deelstaten eigen wetgevende mogelijkheden hebben. Met de krapte op de arbeidsmarkt voor basisonderwijs en vmbo gaan enkele deelstaten er nu toe over het salarisniveau in het basisonderwijs gelijk te trekken met dat van de vmbo-tl (Realschule)en het vwo (Gymnasium). Brandenburg wist leraren uit Berlijn aan te trekken met een hoger salaris en Verbeamtung. Berlijn werd zo gedwongen met haar buurdeelstaat mee te gaan in een hogere salarisschaal voor leraren in het basisonderwijs.

B Een andere reden voor de uitstroom van leraren uit basisonderwijs en vmbo heeft te maken met de heterogene populatie in stedelijke gebieden. Het gaat hier om een multiculturele bevolking. Wijken en buurten met veel islamitische migranten uit Arabische, Afrikaanse landen en Turkije worden op straat, in winkels en vooral op scholen geconfronteerd met

een islamitische Leitkultur die tot een 'gendering' van verhoudingen tussen leerlingen, hun ouders en leerkrachten en directie heeft geleid. De segregatie van Arabische, Afrikaanse en Turkse kinderen en hun families heeft in het basisonderwijs tot moeilijk te hanteren situaties geleid. Bij het sportonderwijs, het samen zwemmen, maar ook in de klas of bij contacten met ouders is het moeilijk geworden westerse normen en waarden te hanteren. Bovendien toont een groot deel van de islamitische leerlingen en hun ouders weinig of geen respect voor de school, de Duitse samenleving en de Duitse staat. Hun leerattitude is bovendien vaak negatief. Geen wonder dat deze scholen inmiddels met een chronisch gebrek aan leraren en Schulleiter te kampen hebben. Die Berlijnse problematiek van een lastige leerlingenpopulatie is ook in de grote steden van Noordrijn-Westfalen (Keulen, Essen, Düsseldorf bijvoorbeeld) en de stadstaat Bremen te zien. Ook in dit opzicht hebben de Beierse scholen het overigens weer gemakkelijker. Hun deelstaat heeft een strenger opname- en integratiebeleid gevoerd dan – pak weg – de stadstaten Bremen en Berlijn en de deelstaat NRW. Die worden in Duitsland als de 'putjes' voor de toelating van asielmigranten beschouwd. Dit andere opname- en integratiebeleid wordt zichtbaar op de scholen, waar minder niet-gemotiveerde jongeren rondlopen. De Nederlandse onderwijsinspectie geeft inmiddels toe dat scholen met veel leerlingen met en niet-westerse migratieachtergrond meer moeite hebben vacatures in te vullen. Door schoolbestuurders wordt al een 'grotestedentoeslag' voorgesteld. Positief aan de discussie is de groeiende erkenning van 'etnische feiten'. De verwijzing naar 'leerachterstanden' of 'achterstandsleerlingen' is niet meer dan een politiek correct eufemisme voor een veel grotere problematiek van separatie en parallelle samenlevingen, juist van de tweede, derde en nu ook vierde generatie islamitische migranten. Daartegen zal geen enkele toeslag voor leerkrachten echt soelaas gaan bieden.

C Het lerarentekort in Duitsland houdt bovendien, net als in Nederland, verband met de krimpproblematiek. Kleine dorpen in veel landelijke gebieden worden door leerkrachten gemeden, zoals dat ook voor met name artsen het geval is. Al zouden voldoende mensen worden opgeleid, willen die dan wel terechtkomen waar er behoefte aan is? Geen gebrek aan belangstelling van jongeren, maar toch een probleem. Daaraan wordt gewerkt door de regiobesturen. Anders dan in Nederland zijn bestuurders niet gedoemd om slechts te regisseren en met veel subsidies te faciliteren. Er wordt geëxperimenteerd met een soort regioticket: Leraren en artsen worden door de universiteiten in beperkte mate toegelaten doordat ze hun studieplaats krijgen met de verplichting zich in de toekomst in die regio te vestigen. De grote universiteiten zijn in handen van de Länder (deelstaten) die daarmee kunnen ingrijpen in de toelatingsprocedures en meer kunnen doen dan in de Nederlandse bestuurspraktijk van 'pappen en nathouden' mogelijk is.

Afsluitend

Het Nederlandse ministerie van OCW heeft zichzelf in de jaren negentig op afstand gezet. Voor de uitoefening van publieke taken is vanaf de jaren negentig immers voor een systeem van private

spelers gekozen. De onderwijsconcerns die vanaf de jaren negentig ontstonden, buitten al hun mogelijkheden uit ten faveure van hun bureaucratic empire building. Bij gebrek aan sturing van bovenaf is de leraar de speelbal geworden van de duur betaalde bestuurders van onderwijsconcerns. In Nederland heeft de lumpsumfinanciering voor perverse effecten gezorgd die sterk met de matige interesse voor het lerarenberoep samenhangen. Scholenconcerns die geld op de spaarrekening oppotten, investeren in gebouwen en 'leuke' dingen, zijn minder geneigd hun leerkrachten zekerheid te bieden en in hen te investeren. Ook de 'extra' miljoenen voor het basis- of voortgezet onderwijs kwamen deels op de spaarrekeningen van de conglomeraten terecht. Dramatisch zijn de berichten over beginnende leraren, die zelfs in de actuele gespannen arbeidsmarkt na hun eerste arbeidscontract weer worden afgedankt. Die praktijk is in Duitsland onbekend. Duitsland is in vergelijking daarmee het land van de baanzekerheid. Neoliberale fratsen zijn in die financieringssystematiek volledig afwezig.

Net als in Nederland wordt er vooral in het basisonderwijs over de beloning geklaagd. De maatschappelijke status van het beroep lijkt in Duitsland echter ongeschonden, wat te maken heeft met de lange, degelijke, vakinhoudelijke en academische opleiding van alle leerkrachten. De zekerheid van de aanstelling is met de Beamtenstatus optimaal. Het beeld van de leraar als speelbal van onderwijsmanagers past niet in het Duitse onderwijssysteem. Het is een van de redenen dat het Duitse universiteiten meer dan genoeg aanmeldingen krijgen. Het basisonderwijs is de enige sector die moet zien te voorkomen dat zijn mensen verdwijnen of (met aanvullende scholingen) vluchten naar 'hogere' onderwijssoorten. Binnen de context van de multiculturele samenleving zijn daar voor het basisonderwijs en het vmbo nog nieuwe triggers bijgekomen. Erkenning van deze 'diversiteitsproblematiek' en de etnische feiten zou in Duitsland en in Nederland de discussie over het lerarentekort realistischer maken.

Een ruime beschikbaarheid van academisch opgeleide leerkrachten is ondenkbaar in het Nederlandse systeem. Het is een illusie te verwachten dat het onderwijs voor academici aantrekkelijk kan worden gemaakt. Talenten hebben daar weinig te zoeken. Onderwijsconcerns met lumpsumfinanciering zijn eigen koninkrijkjes geworden zonder behoefte aan goed betaalde, vast aangestelde en academisch opgeleide leerkrachten. Cynisch uitgedrukt passen academici met een goede vakinhoudelijke kennis ook om redenen van gemakkelijk schoolmanagement niet meer in het onderwijs. Het gaat immers in de klas vooral om 'leren leren' in het kader van de efficiënte didactiek. Voor leraren die vooral leerprocessen administreren heb je geen academici nodig. De focus op didactische efficiency in plaats van op inhoud is sinds decennia wel ten koste gegaan van de effectiviteit van het onderwijs. Een groter wordende groep functionele analfabeten verlaat met een diploma ons onderwijs. De gevolgen zien we terug in het vraagstuk van de groeiende ongelijkheid van kansen door toedoen van juist het onderwijs. Hier mag je gerust spreken van de tragiek van decennialang links onderwijsvernieuwingsbeleid. Juist de sociale lagen en groepen waarvoor de vernieuwers zeggen op te komen, zijn het kind van de rekening geworden. Dit beeld geldt overigens meer voor het voortgezet dan voor het basisonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs meer nog dan voor het basisonderwijs past een dergelijke onderwijsfilosofie wonderwel in de financiële belangen van de sinds de jaren negentig gevormde

Waarom werd een mens ook alweer leraar?

Toen Arie Slob drie jaar geleden aantrad in het kabinet Rutte-III als minister, verantwoordelijk voor het primair en voortgezet onderwijs, kreeg hij drie enorme problemen op zijn bord geschoven. Iedere leraar kent ze: de teruglopende prestaties bij rekenen en lezen - een kwart van onze pubers is laaggeletterd - de ongelijke kansen van leerlingen en het oplopende lerarentekort. Problemen die dramatische gevolgen kunnen hebben.

Slob liep over van goede bedoelingen en warm begrip, kon zich, zelf oud-leraar, inleven in de overbelaste leraar. Hij incasseerde gelaten harde kritiek. Maar hij laat, als alle onderwijsministers, zijn oren braaf hangen naar de Onderwijsraden, de clubs van schoolbestuurders die bij ons de dienst uitmaken en die alleen het werkgeversbelang vertegenwoordigen. Leraren spreekt Slob alleen, als hij, begeleid door ronkende camera's, op werkbezoek gaat.

Nu Slob zijn bureau leegruimt kunnen we constateren dat voor geen van de drie grote problemen ook maar een begin van een oplossing is gevonden. Sterker, ze zijn flink verergerd, en daar is corona niet de hoofdschuldige aan. Slob schuift ze met een zucht door naar het volgende kabinet.

Over het vermaledijde lumpsum-systeem, dat de minister vleuggellam maakt, over de grote kansengelijkheid en vooral over de leesramp die zich voltrekt, heb ik de afgelopen jaren mijn vingers blauw getypt en ik ga daar hardnekkig mee door.

Nu even over het lerarentekort.

Ik denk dat de drie problemen samenhangen: door gebrek aan goede, effectieve leraren blijven de prestaties afnemen en worden talenten van leerlingen niet genoeg herkend. Gebrek aan succes en erkenning voor hun inspanning maakt leraren moedeloos. Het gebrek aan goede moed en vooruitgang jaagt weer aankomende leraren weg. Het leraarschap heeft een beroerd imago: keihard werken voor weinig geld, drammerige ouders, lage status, hoge werkdruk. Het terechte geklaag daarover maakt het beroep nóg minder sexy. Jongeren denken: bij die huilebalken wil ik niet horen.

We hebben lange- en kortetermijnoplossingen nodig om het lerarentekort op te lossen. Eind 2018 jaar kwam de Onderwijsraad met een lange-termijnplan. Kort gezegd komt het voorstel hierop neer: je wordt eerst 'algemeen leraar', met een basis in onderwijskunde, en verdiept je daarna in een vak, zoals geschiedenis of wiskunde, of in een leeftijdsgroep: kleuters of pubers bijvoorbeeld. Leraren zouden ook meer dan één vak kunnen geven. Zo zal de gespecialiseerde vakdocent op den duur verdwijnen.

Ik vind het een heilloos plan, dat volkomen van de werkelijkheid is losgezongen. Want waarom wordt een mens leraar? De drang kinderen iets te leren komt voort uit enthousiasme voor een onderwerp of vakgebied. Het is volslagen onrealistisch dat iemand zou zeggen: ik wil 'iets' met kinderen, en verdiep me eerst jarenlang in pedagogiek en didactiek. Daarna kies ik ehh… voor wiskunde. En waarom moet een wiskundeleraar zich verdiepen in kleuters?

Didactiek zonder inhoud bestaat niet, en is onwenselijk. We hebben, nu en in de toekomst, leraren nodig met hartstocht voor hun vak, en gedrevenheid om die over te brengen. We hebben leraren nodig die zo een nieuwe generatie gedrevenen baren voor hun vak.

Ik denk juist dat je studenten pas in een later stadium moet laten kiezen voor het leraarschap en hun niet meteen moet lastigvallen met didactiek. Laat ze zich eerst een inhoudelijk vak eigen maken. De meeste jongeren, die net twintig jaar op school hebben gezeten, moeten er niet aan denken om leraar te worden - begrijpelijk. Later, als ze echt iets te vertellen hebben, of zelf kinderen hebben, kan dat veranderen.

Wat er de afgelopen jaren ook 'flex' en 'op maat' werd, niet de lerarenopleidingen. Die zijn star en medeschuldig aan een toekomstig lerarentekort. Voor een hbo-lerarenopleiding kies je al op je 17de, aan de universiteit moet je na een bachelor de tweejarige onderwijsmaster volgen. Dat is veel te vroeg. Laat die studenten eerst een bachelor en master halen, en maak het makkelijk om later, in welke fase van hun leven ook, snel een lesbevoegdheid te halen.

In de samenleving steeg het onderwijsniveau, maar in de beroepsgroep die daarvoor zorgde, daalde het juist. Dat doet afbreuk aan het gezag van de leraar. Nog treuriger is dat het kennisniveau van de samenleving mee daalt als het opleidingsniveau van leraren. Daalt. Verhoog de eisen voor aankomende leraren, zowel voor het basis- als voortgezet onderwijs. Niet hbo maar een universitaire bachelor ((voor tweedegraads) en master (voor eerstegraads) en een master (voor havo/vwo) zouden de norm moeten zijn. Je trekt juist gemotiveerde mensen aan door hoge eisen te stellen. Een opleiding die iets voorstelt, die niet zomaar iedereen toelaat, daar wil je wel heen. Zo, en door behoorlijke betaling, gaat de status van de leraar omhoog.

Op de korte termijn zijn er creatieve oplossingen denkbaar. Zouden parttimers, die nu twee of drie dagen per week werken, niet iets meer willen werken als daar tegenover staat dat ze minder administratieve rompslomp hebben? Gemeenten zouden leraren kunnen lokken met betaalbare woningen. En denk aan de inzet van vakkundige mensen van buitenaf – voor literatuur sport, muziek, filosofie, programmeren – die per klas enkele uren kunnen overnemen en tegelijk een welkome aanvulling zijn op het programma. Zet deze mensen niet weg als beunhazen of onbevoegden; ze hebben een vak.

Het zijn ideeën die ik vaak hoor, van leraren. Maar waarom gebeurt er zelden wat mee? Ik hoop op een daadkrachtiger onderwijsminister, maar ook op scholen en leraren die zelf het initiatief nemen.

Aleid Truijens

onderwijsconcerns. De kansen op vermindering van het lerarentekort in Nederland staan daarom slecht. Het ministerie zal moeten ingrijpen, de concerns weer publiek laten sturen (vanuit Den Haag) en vooral de toelatingseisen voor het lerarenberoep moeten verhogen tot academisch niveau. Alleen zo kan het beroep van leraar weer attractief gemaakt worden. Duitse overheden zouden van Nederland kunnen leren dat ze de toelating tot de opleiding kunnen vergroten, zoals dat in Nederland met het 'kopgeld'-systeem mogelijk is. Door de deuren van de universiteiten meer open te gooien, kunnen de fluctuaties in het aantal scholieren en studenten beter worden opgevangen. Dat de uitdagingen van de multiculturele samenleving inmiddels in veel wijken zo groot geworden zijn en daardoor het lerarenberoep gewoon te lastig is geworden, dat is een issue dat ook in het Nederlandse debat aan de orde gesteld kan worden.

Herman Blom
Werkzaam in het Nederlandse en het Duitse hbo

[i] *Zie hiervoor bijvoorbeeld Doris Unzeitig (2019): Eine Lehrerin sieht rot. Kulmbach: Plassen Verlag of Susanne Schröter (2019): Politischer Islam. Stresstest für Deutschland. Gütersloh: GLVH.*

Dr. Herman Blom is lector Onderzoek bij NHL Stenden hogeschool. Sinds 1993 is hij werkzaam in het Duitse hoger beroepsonderwijs, de laatste jaren als docent aan de Hochschule Osnabrück. Herman Blom studeerde Sociologie en Filosofie in Groningen (1983 en 1985) en promoveerde aan de universiteit van Oldenburg (2005). In Nederland houdt hij zich als lector bezig met methodologische aspecten van praktijkgericht onderzoek. In Duitsland is zijn vakgebied Personalwesen/Interkulturelles Management. Hij deed ook onderzoek naar de verbinding tussen onderwijs en arbeidsmarkt, met name in een vergelijkend Duits-Nederlands perspectief. Op genoemde gebieden publiceerde hij leerboeken, artikelen en opiniebijdragen.

VakWerk

HET LEDENBLAD VAN DE VERENIGING BETER ONDERWIJS NEDERLAND

Wat wil de vereniging Beter Onderwijs Nederland?

- Geef de docenten hun vak terug.
- Zorg voor voldoende bevoegde docenten.
- Geef uitstekend onderwijs, ongeacht de achtergrond van de leerling.

Word nu lid en steun onze strijd voor beter onderwijs in Nederland

Nummer 15 | 15e Jaargang | december 2020

BON Beter Onderwijs Nederland

Rembrandtlaan 51
2661 SJ Bergschenhoek Zuid-Holland
pauline.schneider@beteronderwijsnederland.nl

www.beteronderwijsnederland.nl