

Piet de Rooy

Nederlands Peil

Is het studiehuis een schoolstrijd waard?

De Academische Boekengids 55, maart 2006, pp. 5-7.

Klachten over de kwaliteit van het onderwijs zijn van alle tijden maar klonken nog nooit zo heftig als nu. Of het echt zo erg is, hangt af van welke prestaties bij wie worden gemeten. Piet de Rooy relateert.

In een bundel essays onder de titel *Steeds minder leren* schrijft Arnold Heertje: 'Van laag tot hoog heeft het onderwijs in Nederland een dieptepunt bereikt.' En dat is nog pas de eerste zin. De voormalig hoogleraar wijsbegeerte en geschiedenis van opvoeding en onderwijs te Utrecht J.D. Imelman schrijft: 'Ik vind het niet meer om aan te zien, en eigenlijk te pijnlijk voor overdenking en bespreking.' Min of meer tegelijkertijd met deze bundel verscheen een evaluatie van de Tweede Fase, die in augustus 1998 van start was gegaan, onder de terughoudende titel *Zeven jaar Tweede Fase, een balans* (auteurs van overheidspublicaties leven zich meestal wel wat meer uit met woordspelingen in titels). Een week na de verschijning van dat rapport deelde de minister mee dat de invoering van de 'profielen' in de Tweede Fase wel zo'n beetje aan de verwachtingen had voldaan, maar dat het studiehuis te ver was doorgeschoten. Daarmee gaf ze veel critici gelijk, voor zover dat in haar functie kon.

Maar de vraag blijft wat er eigenlijk aan de hand is met het onderwijs. Heeft de Partij van de Arbeid alle ellende veroorzaakt, zijn het de managers die met pek en veren het onderwijs uitgejaagd moeten worden of werkt de tijdgeest niet erg mee? De antwoorden in *Steeds minder leren* zijn voortdurende variaties op deze drie oorzaken. Maar hoe komt het dat die antwoorden niet heel erg overtuigend zijn? Of nog anders geformuleerd: hoe komt het dat het zo onwaarschijnlijk is dat deze klachten tot een wezenlijke verbetering van de situatie zullen leiden?

Om te beginnen is het goed te wijzen op de systematische overschatting van het belang van onderwijsbeleid. Ondanks het feit dat we de 'maakbaarheid' van de samenleving zo'n beetje hebben opgegeven, ondanks het feit dat bestuurskundigen ons zo nu en dan proberen bij te brengen dat sommige problemen onoplosbaar zijn, gaat men toch nog vaak uit van de gedachte dat met relatief overzichtelijke maatregelen het onderwijs goed te sturen is. Daarmee wordt een heel ingewikkeld maatschappelijk verschijnsel voorgesteld als een betrekkelijk simpel systeem. Zelfs de notie dat een beleidsmaatregel onverwachte, of zelfs perverse effecten kan hebben, is hier uit het zicht verdwenen. Dat weten we allemaal wel, maar bij het debat over het onderwijs staat dit inzicht doorgaans toch niet erg op de voorgrond.

Vervolgens moeten we ons realiseren dat het onderwijsbeleid niet zeer wezenlijk wordt beïnvloed door de eigenlijke (de leerlingen) en de afgeleide consumenten (de ouders van de leerlingen). Sinds onderwijzers niet meer rechtstreeks door de ouders betaald worden, heeft de staat het voor het zeggen. In 1966 werd dit inzicht verwoord door de nestor van de onderwijspsychologie, A.D. de Groot: 'Er is in Nederland niets, letterlijk niets te bespeuren van enige directe invloed van de burgerij op onderwijszaken - alle lippendienst aan "onderwijs is volkszaak" ten spijt.' Dat is sindsdien niet veranderd, integendeel. Een even veelzijdige als ondoorzichtige belangenbehartiging van allerlei verenigingen en organisaties heeft een 'ijzeren ring' om het onderwijsbeleid gesmeed: alle veranderingen komen tot stand in een sterke interactie tussen overheid en deze even professionele als corporatieve tussenlaag. Voor zover ouders een keuze hebben, vertoont deze alle kenmerken van een gedwongen winkelnering.

Ook dienen we ons te realiseren dat het onderwijsbeleid al van oudsher doortrokken is van een sterke egalitaire tendens: het onderwijs dient de verschillen tussen leerlingen te verkleinen. En dit betekende dat de laatste decennia veel geld beschikbaar is gesteld aan het ondersteunen van de achterblijvers, waarbij talent geacht werd op eigen kracht naar boven te komen.

De allerbelangrijkste ontwikkeling in het onderwijs is, ten slotte, dat steeds meer jongeren steeds langer op school zitten. Lag in 1980 de deelname aan het onderwijs van 18-jarigen op 46 procent, twee decennia later was dat al 64 procent. Steeds meer kinderen bereiken dus een hoger niveau. Deze groei werd aanvankelijk beoordeeld als het beschikbaar komen van 'verborgen talent' (kinderen die wel in staat waren tot doorleren, maar door allerlei maatschappelijke omstandigheden daarin belemmerd waren geweest). Maar de kracht van dit argument is inmiddels sterk afgenomen. In het *Sociaal en Cultureel Rapport 2004* werd dan ook met de nodige voorzichtigheid geopperd dat er wellicht sprake was van 'uitputting van talent': we zitten wel zo'n beetje aan het plafond. En dat betekent dan weer dat de officiële

doelstellingen van het onderwijs elkaar in de weg gaan zitten: het is niet mogelijk om een nog hoger deelnamepercentage te realiseren, tegelijkertijd het rendement te verhogen en dan bovendien nog het niveau te behouden van de verschillende opleidingen. Toch is dat de driepoot waarop het onderwijsbeleid steelt.

'ALS ER "HOGER ONDERWIJS VOOR VELEN" KOMT, DAN ZAL DE RODE KONINGIN GAAN RENNEN EN KOMEN ER HONOURS TRACKS, ONDERZOEKSMASTERS EN NA VERLOOP VAN TIJD IS ER EEN ECHTE GRADUATE SCHOOL: NA HET TERTIAIR ONDERWIJS WORDT HET QUARTAIR ONDERWIJS AANBESTEED.'

Dit leidt ertoe dat het onderwijssysteem als vanzelf een steeds hoger niveau zal inrichten. Lewis Carroll heeft dit mechanisme treffend beschreven. In zijn boek *Through the Looking Glass* (1872) laat hij de Rode Koningin zeggen: 'in this place it takes all the running you can do, to keep in the same place'. Als iedereen vooruitgaat, moet je een hogere opleiding volgen om op dezelfde plaats in de hiërarchie te blijven. Dit mechanisme is al in het midden van de negentiende eeuw op gang gekomen en werkt nog steeds. Was het aanvankelijk in het secundair onderwijs zichtbaar, nu is het hoger onderwijs aan de beurt. Als er 'hoger onderwijs voor velen' komt, dan zal de Rode Koningin gaan rennen en komen er honours tracks, onderzoeksmasters en na verloop van tijd is er een echte Graduate School: na het tertiair onderwijs wordt het quartair onderwijs aanbesteed. Het interessante is dat het in dit verband niet nodig is om te weten of er werkelijk sprake is van diploma-inflatie: als iedereen denkt dat het zo is, dan zal de Rode Koningin doorschakelen naar een hogere versnelling.

Blijft de vraag of het peil van het onderwijs in Nederland de laatste twee, drie decennia nu echt zo dramatisch is gedaald. Het antwoord luidt dat we het niet weten. Het formele opleidingsniveau van de bevolking is weliswaar gestegen, maar dat is geen antwoord op de vraag. Het niveau van de examens is immers niet constant, zoals de laatste jaren zelfs de aard van de examinering veranderd is. Overigens is het wel vreemd dat dit nooit is uitgezocht. Bij gebrek aan beter moeten we ons dan wenden tot internationaal vergelijkend onderzoek. Uit onderzoek van de OESO, de *International Adult Literacy Survey*, blijkt dan dat onze laagopgeleiden relatief hoog scoren, onze academici relatief laag - wat vooral het egalitaire karakter weerspiegelt van ons onderwijsbeleid. Zo bezien is het glas dus halfvol én halfleeg. Veel meer valt er niet van te maken.

Maar misschien is het mogelijk om ons uit de methodologische jungle van het internationaal vergelijkend onderzoek te bevrijden en ons te beperken tot de gewone werkelijkheid. Wat is het niveau van onze eigen kinderen en studenten? Het lastige is dat we bij dit soort vragen onszelf als maatstaf nemen. Dat leidt tot ernstige vertekeningen. We overschatten systematisch wat we zelf wisten op jeugdige leeftijd. Zo houden we ook veel te weinig rekening met het feit dat we wellicht op school van alles hebben geleerd, maar dat we in de jaren daarna zijn blootgesteld aan een eindeloze herhaling van delen van die kennis, zoals we ook pas hebben leren autorijden na het behalen van ons rijbewijs. Daarbij speelt bovendien een belangrijke rol dat leerlingen veel kennis ervaren als niets anders dan schoolkennis: die moet je verwerven om voldoende te halen, maar in het gewone leven heb je er niet veel aan. Een kenmerk van schoolkennis is dat je die dus kunt vergeten.

Maar zelfs als we rekening houden met deze omstandigheden, dan doemt bij vergelijking tussen wat we zelf geleerd hebben en wat onze kinderen leren het volgende probleem op. Velen van ons zijn opgegroeid in een periode waarin de traditionele canon nog heerste. Dat wil zeggen dat er ruwweg een grote overeenstemming was over wat een beschaafd mens diende te weten. En dat leerde je vooral op het gymnasium. Die traditionele canon is echter fundamenteel in de problemen gekomen, vooral doordat hij berustte op drie pijlers, die onafhankelijk van elkaar én gezamenlijk in het ongereede zijn geraakt.

'DE TRADITIONELE CANON IS FUNDAMENTEEL IN DE PROBLEMEN GEKOMEN, VOORAL DOORDAT HIJ BERUSTTE OP DRIE PIJLERS, DIE ONAFHANKELIJK VAN ELKAAR ÉN GEZAMENLIJK IN HET ONGEREDE ZIJN GERAAKT.'

De eerste pijler was de christelijke traditie - die is door de secularisatie zelfs dermate in het ongereede geraakt dat volgens de Leidse historicus H.L. Wesseling een student de opwindende ontdekking deed dat Jezus en Christus één en dezelfde figuur was. De tweede pijler was de natiestaat, die een belangrijk deel van de inhoud van de socialisatie bepaalde en bijna letterlijk grenzen stelde aan wat het insloot en wat het buiten de deur hield. Het onderwijscurriculum deelde de kennis - bijvoorbeeld op het gebied van letterkunde, geschiedenis en aardrijkskunde - nogal op, met de eigen natiestaat in het centrum van de aandacht. Door het proces van Europese eenwording, én door de transformatie naar een interetnische samenleving, heeft het ordeningsprincipe van de soevereine natiestaat aan vanzelfsprekendheid verloren. Geholpen door de academische vrijblijvendheid van het postmodernisme is dit grote verhaal uiteengevallen in vele verhalen, zonder onderlinge hiërarchie.

Een derde pijler was het burgerschap. Het concept van 'de burger' was vanaf het begin, aan het einde van de achttiende eeuw, een interessante balanceeract tussen twee ongelijke neigingen. Enerzijds was het meritocratisch, dat wil zeggen dat iedereen ertoe kon gaan behoren zolang men maar beschikte over een minimum hoeveelheid traditionele kennis en een grote dosis ijver en discipline. Anderzijds was het standsgebonden en sloot het dus velen uit, namelijk al degenen die niet beschikten over het vermogen zichzelf en de gezinsleden op fatsoenlijke wijze te onderhouden en dus in hoge mate afhankelijk waren

van anderen of, en dat was het ergste, van de overheid. Gelijkheidsdenken en verschildenken waren hier tot een onontwarbare kluwen verbonden. Toch overheerste de gedachte dat iedereen 'burger' kon worden; het verwerven van traditionele kennis was daartoe de toegangspoort. Arbeiders die hogerop wilden, probeerden dan ook vooral burgerlijke kennis op te doen. Dat proces is in de jaren zestig van de vorige eeuw ondergraven. Niet langer gold het burgerschap als ideaal, maar de persoonlijke expressie van het autonome individu. De overheid heeft deze ontwikkeling gestimuleerd. Minister Veldkamp van de KVP sprak in een toelichting op een van zijn sociale wetten uit dat mensen het recht hadden op persoonlijke ontplooiing en dat de verzorgingsstaat daarop ingericht diende te zijn.

Drie klassieke pijlers onder de curricula waren dus aan het verkrummen en dat zou niet zonder gevolgen blijven. In de eerste plaats was er sprake van een ontvlechting tussen pedagogiek en onderwijskunde. Terecht wijst Imelman dit in de bundel *Steeds minder leren* aan als een essentieel element in de door hem zo betreunde ontwikkeling. Dit betekende namelijk dat de gebruikelijke verankering van het onderwijs werd losgelaten en vervangen door het denken in termen van stimulering en effectmeting, op basis van sociaal-politiek voluntarisme. Dit verminderde bijvoorbeeld de eeuwenlang vastgehouden traagheid van veranderingsprocessen in het onderwijs: dat was een groot goed, aangezien de overdracht van kennis en waarden van de ene op de andere generatie centraal dient te staan in het onderwijs. Door het verdwijnen van de pedagogiek werd de handrem gededemonteerd.

In de tweede plaats trok de universiteit de handen af van het middelbaar onderwijs. De faculteiten duwden de lerarenopleidingen uit de reguliere opleidingen en zetten die apart. Daarmee vervaagde langzaam maar zeker de band tussen universiteit en secundair onderwijs, waardoor op termijn de vakken op de middelbare school hun disciplinaire verankering kwijtraakten. Ten derde verbreedde zich de gedachte dat kennis beter door vaardigheden kon worden vervangen. De redenering luidde ongeveer dat de wereld voortdurend en onherkenbaar aan het veranderen was; traditionele kennis boette daardoor aan gezag in. Leerlingen dienden vooral in staat te worden gesteld de bonte stroom van voortdurend nieuwe informatie te verwerken en daarin de eigen positie te bepalen. Het heden was daarmee nog het enige referentiepunt geworden.

Deze drie ontwikkelingen vielen samen en vormden de achtergrond van de invoering van het studiehuis. Het interessante is dat 'activerend leren' of 'leren leren' al een oud idee is. Het is eigenlijk ontwikkeld in de zogenaamde Reformpedagogiek, rond 1900. Vanaf dat moment pleitten onderwijzers voor het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, verklaarden zij zich tegen het frontaal lesgeven, tegen het overladen van leerlingen, tegen het isolement van de school en voor contact met het werkelijke leven, kortom, al die mooie dingen die nu onder andere namen ook bepleit worden: het is oude wijn in nieuwe zakken. Dergelijke pleidooien hebben een eeuw lang niet al te veel effect gehad in de praktijk. De vraag is dan ook niet zozeer waarom het studiehuis is ingevoerd, maar waarom het - na zo lang te zijn tegengehouden - nu wél werd doorgezet. Het antwoord daarop ligt voor een goed deel besloten in de drie hiervoor geschetste ontwikkelingen. De canon raakte in het ongereede, de band met de academische disciplines was erg broos geworden en men dacht vrij algemeen in een moderniseringsproces te zijn beland waarin traditionele kennis niet langer zo zinvol was.

Opvallend is vervolgens de hartstocht waarmee deze verandering is doorgevoerd. Het meest verbazingwekkende is nog wel dat het studiehuis als zodanig niet wettelijk is voorgeschreven, terwijl vrijwel iedereen in het onderwijs dacht dat dit wél het geval was. Hoe het ook zij, ernstige waarschuwingen dat dit voor grote groepen kinderen een erg ongeschikte vorm van didactiek is, werden massaal in de wind geslagen. Er zullen veel kinderen zijn die nergens last van hebben, maar juist de zwakkere - zeker als ze gedragsproblemen hebben - verliezen veel bij deze onderwijsvorm.

'HET MEEST VERBAZINGWEKKENDE IS NOG WEL DAT HET STUDIEHUIS ALS ZODANIG NIET WETTELIJK IS VOORGESCHREVEN, TERWIJL VRIJWEL IEDEREEN IN HET ONDERWIJS DACHT DAT DIT WÉL HET GEVAL WAS.'

Vaak valt te horen dat we het studiehuis vooral moeten zien als een aanpassing van het onderwijs aan de veranderingen in het jeugdleven: jongeren zijn nu eenmaal anders dan tien, twintig jaar geleden. Willen wij ze wat leren, dan zal het onderwijs zich moeten aanpassen om hun belangstelling te wekken en vast te houden. Als dat waar is - en helemaal onwaar zal het niet zijn - dan nog is het opvallend dat de overheid in de klassenstrijd de kant van de leerlingen heeft gekozen en dat de leerkrachten het onderspit hebben gedolven. De zuurgraad onder leerkrachten is dan ook sinds de invoering van het studiehuis enorm toegenomen. Dat is ook wel begrijpelijk: ze hebben het gevoel niet meer hun vak te mogen geven, te zijn gereduceerd tot begeleiders. Dat knaagt aan het zelfgevoel. De autonomie van de docent in zijn eigen klas - vanaf het begin van de twintigste eeuw het centrale punt in de opvattingen van bijvoorbeeld Theo Thijssen - is een heel wezenlijk element in de identiteit van de leerkracht. In brede kringen heerst het gevoel dat deze hem ontnomen is. Wat dan nog rest, is mismoedig de tijd uitzitten. De term 'onderwijskunde' kan niet meer vallen zonder dat menig docent rode vlekken in de hals krijgt.

Zeer onlangs kwam de kritiek op het studiehuis als een grondzee opzetten. In januari 2005 hield Greetje van der Werf in Groningen haar oratie *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?*, waarin nogal de vloer werd aangeveegd met het studiehuis. Ze gaf een overzicht van het internationale onderzoek en concludeerde dat directe, docent-gestuurde instructie vaak essentieel is voor een effectief leerproces, dat abstracte kennis door leerlingen wel degelijk gegeneraliseerd kan worden naar specifieke

contexten en dat individueel leren niet minder effectief is dan met een groepje aan het werk zijn. Kortom, de empirische basis onder al die mooie verhalen over het 'leren leren' was uiterst zwak tot geheel afwezig.

Na de afgelopen zomer startte Martin Sommer in *de Volkskrant* zijn aanvallen op de zwakhoofdigheid van het Nederlandse onderwijsbeleid, zo er niet gesproken moest worden van zwendel met het niveau op veel scholen. De langverwachte evaluatie van de Tweede Fase in oktober 2005 leidde tot de zwakke conclusie dat het hoofddoel van de wet, zeven jaar geleden ingevoerd, niet was bereikt: er is geen betere aansluiting van het middelbaar op het hoger onderwijs gekomen. Uit de grafiekjes bleek ook dat naarmate het rendement in het middelbaar onderwijs steeg, dat in het hoger onderwijs navenant afnam. Overigens is dit een merkwaardig onderzoek: de organisatie die verantwoordelijk was voor de invoering van de Tweede Fase mocht het resultaat daarvan zelf evalueren. Van de harde gegevens over bijvoorbeeld de doorstroom van leerlingen was onduidelijk of die nu het resultaat was van de Tweede Fase of ook zou zijn opgetreden als deze niet was ingevoerd (het bekende probleem van *post of propter*). Het meest opzienbarende gegeven, de matige verbetering van de aansluiting op het hoger onderwijs, was gebaseerd op kwalitatief onderzoek, namelijk een aantal gesprekken met opleiders in het hoger onderwijs. Om allerlei redenen is aan te nemen dat er sprake is van een niveaupercentage in delen van het secundair onderwijs, maar of de Tweede Fase daarin een grote rol heeft gespeeld, is eigenlijk vooralsnog een open vraag. Merkwaardigerwijs doet dat er overigens niet meer toe: het vonnis is al geveld.

En zo komen we op de vraag of er veel te verwachten valt van de huidige aanval op het onderwijsbeleid in het algemeen en op het studiehuis in het bijzonder. Die aanval lijkt heel sterk. Hij wordt namelijk gedragen door een steeds grotere groep hoger opgeleiden in de samenleving, die volgens het Rode Koningin-mechanisme willen dat hun kinderen een vergelijkbare positie zullen gaan bereiken als zijzelf. In het *Sociaal en Cultureel Rapport 2004* werd al vastgesteld dat slechts 29 procent van de ouders die zelf hoger onderwijs hebben gehad, verwacht dat het onderwijs voor hun kinderen kwalitatief beter zal zijn dan ze zelf hebben gehad. Kortom, tweederde van de elite vindt dat het onderwijs niet vooruit- dan wel achteruitgaat. Je zou kunnen verwachten dat deze groep enig gewicht in de schaal zal leggen.

Daar staat tegenover dat deze groep een idee dient te overwinnen dat al een eeuw lang het beleid heeft gedomineerd, namelijk het belang van de egalitaire functie van het onderwijs (waarbij de groei van de gymnasia en de toevoeging van een nieuwe laag op het onderwijsgebouw slechts als een soort veiligheidskleppen functioneerden). Daar zal dus tegenover gezet moeten worden dat het onderwijs ook tot taak heeft een elite op te leiden, te selecteren, te erkennen dat kinderen ongelijk begaafd zijn. Dat vergt veel politieke moed. Bovendien zijn daarvoor geen bondgenoten te vinden in de ijzeren ring van deskundigen: de financiering van al die onderzoeksinstellingen en expertisecentra is te zeer afhankelijk van de overheid om daarvan veel te verwachten. Daar komt bij dat de veranderingen van de laatste decennia het onderwijs goedkoper hebben gemaakt: schoolbesturen zullen er slechts met de grootst mogelijke moeite toe gebracht kunnen worden dit voordeel weer in te leveren. Die zullen evenmin staan te trappelen om de net groter geworden autonomie (let wel: van de schoolbesturen, niet van de docenten) te delen met ouders die komen aanzetten met 'traditionele' wensen en opvattingen. Dat betekent dat ouders op eigen kracht een nieuwe schoolstrijd zouden moeten aangaan, waarbij zij dus werkelijk weer zelf gaan bepalen wat hun kinderen zouden moeten leren, zoals we dat in de negentiende eeuw al een keer gezien hebben. De wijze waarop zowel islamitische scholen als de scholen van Iederwijs toch betrekkelijk snel weer in het gareel zijn gebracht, laat zien hoe moeilijk het zal zijn om een dergelijke strijd te winnen.

Dit betekent niet dat er niets kan worden gedaan. Te denken valt aan het herstel van de status en identiteit van de leerkrachten. Zo zou niet alleen de salarissystematiek beter moeten worden, maar ook de werkdruk naar beneden worden gebracht. Belangrijker nog zijn allerlei maatregelen om een zeker herstel te bevorderen van hun autonomie over de inhoud van de leerstof en de vorm waarin ze die overdragen. In het hoger onderwijs zou moeten worden aangedrongen op een versteviging van de contacten tussen de lerarenopleidingen en de academische disciplines, waarbij retorische verhalen over algemene onderwijskundige competenties en interdisciplinariteit teruggeschroefd dienen te worden.

Relativeren is misschien het belangrijkste wat we zouden kunnen doen: er is altijd geklaagd over het niveau van het onderwijs. Volgens Multatuli stichtte het onderwijs net zoveel kwaad als godsdienst; schoolmeesters propten leerlingen vol met 'onnoodig vulsel' en leermeesters waren alleen inspirerend bij nostalgische terugblikken. Een dergelijk instituut was volgens hem vooral erop gericht de leergierigheid af te leren. Natuurlijk was dat een boutade. Maar wellicht tempert het de jammerklachten wat, vermindert het die wanhoop die nergens meer verlichting ziet en ontstaat daarmee de ruimte voor wat kleine verbeteringen.

Piet de Rooy is hoogleraar Nederlandse geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam.

Besproken boeken:

Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen (essays)
door **Maria L.A. Rietdijk-Helmer (red.)**
Uitgeverij IJzer. Utrecht 2005.
315 pag., € 27,95

Zeven jaar Tweede Fase, een balans: het boek
door **Tweede Fase Adviespunt**
Den Haag 2005. 160 pag.

Te bestellen via www.tweedefase-loket.nl, € 15,00

Literatuur:

- *In het zicht van de toekomst: Sociaal en Cultureel Rapport 2004* (2004). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.