

HET MOTIVATIEPROBLEEM IS NOG LANG NIET OPGELOST

Bas Levering

1 Inleiding: Het onderwijs en de pedagogische kwestie

Het is in de pedagogiek gebruikelijk om het ontstaan van de pedagogische kwestie te verbinden met de invoering van volksonderwijs in de renaissance. In de late middeleeuwen was de cultuur zo complex geworden dat de overdracht ervan aan een volgende generatie niet meer vanzelf ging. De pedagoog Klaus Mollenhauer toonde die overgang in zijn boek *Vergeten samenhang. Over der relatie tussen cultuur en opvoeding* op een wel zeer aansprekende manier. Hij beschreef er de verandering in de overdracht van de cultuur als een overgang van presentatie naar representatie. Aanvankelijk was presentatie - laten zien en voordoen - voldoende om de kinderen te voorzien van de kennis en vaardigheden die het volwassen bestaan van mensen vroeg. Als je een vak wilde leren ging je bij iemand in de leer. Aan tal van bronnen toont Mollenhauer dat presenteren niet meer voldeed. De *Orbis Pictus* van Amos Comenius uit 1658 moest de kinderen inleiden in de kennis van natuur en cultuur. Het werd niet meer voldoende geacht om kinderen de cultuur één keer te laten zien. Er was een noodzaak ontstaan om de cultuur - bijvoorbeeld door middel van plaatjes - een tweede keer te tonen. Zij moest worden uitgelegd, gerepresenteerd. (Vgl. Mollenhauer, 1986).

Met het ontstaan van volksonderwijs ontstaat, zoals gezegd, de pedagogische kwestie. De pedagogische kwestie bestaat uit een complex van vragen die stuk voor stuk bijzonder lastig te beantwoorden zijn. Het zijn ook niet louter technische vragen, maar vragen met ethische implicaties. Als de cultuur actief moet worden overgedragen is er de vraag *wat* overgedragen moet worden en *wat* niet. De vraag naar de onderwijsdoelen vraagt om selectie van onderwijsinhouden. Wie moet die selectie maken en op grond waarvan? Als de cultuur actief moet worden overgedragen is er de vraag *hoe* die overdracht in zijn werk moet gaan. Het is een vergissing om te denken dat de didactische vraag louter een technische vraag is. Omdat de didactische vraag betrekking heeft op de omgang tussen leerkracht en leerling is de didactische vraag ook een ethische vraag. Als de cultuur actief moet worden overgedragen is er de vraag *aan wie en op welk moment* de kennis van de cultuur moet worden overgedragen. Het zal duidelijk zijn dat aan de vraag op welke leeftijd de leerplicht beginnen moet en op welke leeftijd burgers in wording van die plicht ontslagen zijn, niet alleen technische maar ook ethische vragen verbonden zijn. En het gaat in dat geval niet eens alleen om kinderen. In onze tijd besluit een overheid om van volwassenen, die al jaren zonder enige plicht tot scholing functioneren, te eisen dat ze een inburgeringscursus volgen. En als we dan weten *wat, hoe, aan wie, op welk moment* moet worden overgedragen doemt de vraag op hoe we de uitverkoren leerlingen zover krijgen dat ze willen leren. Ook het motivatieprobleem - dat door complexe maatschappelijke inbedding het didactische probleem overstijgt - is zo oud als het onderwijs zelf.

Het motivatieprobleem was aan het einde van de vorige eeuw uitgegroeid tot hét probleem van het onderwijs. Tot dan toe was de moeizame weg door het onderwijs op de een of andere manier aan de grote meerderheid van de leerlingen nog te verkopen

geweest als de enige echt begaanbare weg naar maatschappelijk succes. Voor adolescenten was het leren al veel langer een echte opgave, omdat het leven buiten de school voor de meeste van hen zoveel aantrekkelijker was dan het leven binnen de school. Maar nu viel ook dat laatste motief nog weg, dat je wel leren moest als je later in de maatschappij goed terecht wilde komen. Je moest toch wel oliedom zijn als je je jarenlang al die moeite wilde getroosten in een tijd dat een paar uur per dag voor de pc, speculerend op de beurs, voldoende leken om in korte tijd de grote materiële rijkdom te verwerven die bij maatschappelijk succes hoorde. Of het economisch zo goed zou blijven gaan als ten tijde van de internethype was niet duidelijk, maar dat economische crisissen voorgoed tot het verleden behoorden, daar waren de experts het wel over eens.

Om te zien hoe anders het ooit was hoeven we geen vijf eeuwen terug, maar zijn vijf decennia voldoende. Kees Fens beschrijft in *Het geluk van de brug* hoe het er in dat opzicht in de jaren vijftig aan toging. Je treft er de brave oppassende leerlingen aan die mochten doorleren. Braaf en oppassend waren de middenklasse kinderen in die jaren nog allemaal, een beperkt aantal van hen mocht doorleren. 'Doorleren' is in zekere zin een vergeten woord geworden, want er zijn reeds lang voor alle kinderen na de basisschool vervolgopleidingen. 'Doorleren' betekende ook een hogere school bezoeken dan je ouders. Het betekende inderdaad ook 'hogerop komen in de maatschappij.' Het 'mogen' doorleren laat zien dat doorleren als een gunst werd beschouwd. Het was uiteraard ook het ideaal van de ouders om hun kinderen door te laten leren (vgl. Fens, 2008).

Dat het motivatieprobleem aan het einde van de vorige eeuw was uitgegroeid tot hét probleem van het onderwijs, is een van de grote inspiratiebronnen van een nieuwe beweging in het onderwijs geweest. Wat er ook onder het zogeheten 'Nieuwe Leren' moet worden verstaan, het probeerde het motivatieprobleem te lijf te gaan door het eenvoudigweg om te keren. De heilloze pogingen om de schijnbaar volkomen ongeïnteresseerde leerlingen zover te krijgen dat ze wél belangstelling voor hun schoolwerk zouden gaan opbrengen, konden maar beter worden gestaakt. De leerlingen mochten in de nieuwe aanpak zelf weten wat ze wilden leren en daarmee werd het motivatieprobleem radicaal opgeheven. De leerkracht verloor daarmee ook zijn oude titel en taak en moest in het nieuwe systeem omgeschoold worden tot coach. Over de invoering van het zogeheten studiehuis in het voortgezet onderwijs, dat op de principes van het Nieuwe Leren was gestoeld, is veel te doen geweest. De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen heeft het allemaal nog eens op een rij gezet. De invoering van het studiehuis was, in tegenstelling tot wat velen dachten, niet van boven af opgelegd, al werd dat door velen wel zo gevoeld. Door een groot aantal leerkrachten is het nieuwe systeem ook wel als welkome verandering begroet. Het oude systeem liep op zijn laatste benen. Leerlingen leken buiten de muren van de school meer te leren dan erbinnen.

2 Van pedagogische kwestie naar crisis in het onderwijs

De pedagogische kwestie is dus zo oud als het onderwijs zelf, maar wanneer moeten we eigenlijk van een crisis in het onderwijs spreken? Als op een of meer van de deelvragen van de pedagogische kwestie - bijvoorbeeld het motivatieprobleem - geen goed antwoord meer te vinden is? Als het peil van het Nederlandse onderwijs onder een internationaal aanvaarde standaard is gedaald? Als de door de overheid gewenste vernieuwingen niet

langer door het onderwijsveld gedragen worden? Het bijzondere van de instelling van de zogeheten commissie Dijsselbloem was dat het parlement bereid bleek haar eigen rol in de kwaliteitsbewaking van het onderwijs tegen het licht te houden. In parlementaire kring geldt het debat over het rapport van de commissie als voorbeeld van hoe politieke debatten op het hoogste niveau zouden moeten verlopen.¹ De hoofdconclusie van de commissie, dat de overheid haar kerntaak van het zeker stellen van deugdelijk onderwijs ernstig heeft verwaarloosd, werd uiteindelijk door de regering niet onderschreven. Is er in grote lijnen iets te zeggen over manier waarop de overheid in de afgelopen decennia haar grondwettelijke zorgplicht ten opzichte van het onderwijs inhoud heeft gegeven?

Sinds het einde van de jaren vijftig is het Nederlandse onderwijsbeleid te karakteriseren als *achterstandsbeleid*. De ambitie, die eind jaren vijftig met de economisch gemotiveerde speurtocht naar het verborgen talent van de Leidse socioloog Van Heek werd ingezet, heeft het onderwijsbeleid als *gelijke kansenbeleid* tot op de dag van vandaag doortrokken. De ronduit tegenvallende resultaten van dat beleid hebben eind jaren zeventig niet tot een bijstelling van het beleid geleid. De allochtone kinderen van nu worden nog altijd vanuit hetzelfde eenzijdige taalachterstandsperspectief tegemoet getreden als de arbeiderskinderen van toen.

Sinds het einde van de jaren zestig is het Nederlandse onderwijsbeleid ook te karakteriseren als *bezuinigingsbeleid*. De invoering van de Mammoetwet in 1968 behelsde de introductie van een nieuwe opbouw van het voortgezet onderwijs, die een grotere doorstroming moest bewerkstelligen. Er werd wel een grotere deelname aan hogere vormen van voortgezet onderwijs gerealiseerd, maar de oude maatschappelijke verhoudingen bleven onaangetast. De versmalling van de vakkenpakketten leverde wel bezuiniging op, maar niet de beoogde verdieping. Die beoogde verdieping kan beargumenteerd als ideologische dekmantel worden afgedaan.

Over het bezuinigingsmotief zijn bepaalde bewindslieden in de loop der jaren zeer open geweest. Toen VVD-minister van onderwijs Pais in 1978 zijn nota *Hoger onderwijs voor velen* presenteerde was de grotere toeloop naar het hoger onderwijs al een echt probleem voor de schatkist geworden. Die grotere toeloop kon alleen maar bekostigd worden als de studieduur zou worden verkort. De economische crisis van de jaren tachtig, met zijn overvloed aan bezuinigingsmaatregelen, moest toen nog beginnen. Bevriezing en zelfs verlaging van de lerarensalarissen hebben het beroep van leraar in die jaren veel onaantrekkelijker gemaakt.

In het begin van de jaren negentig was de toestroom van leerlingen naar het speciaal onderwijs zo groot geworden dat aan die kant van het onderwijsgebouw onbetaalbaarheid dreigde. Het is niet moeilijk om aan het project *Weer samen naar school* het bezuinigingsmotief af te lezen. Kinderen waarvan altijd was aangenomen dat ze in speciale instituten het beste af waren, moesten van nu af door het regulier onderwijs worden opgevangen. Het ideologische motief van *Weer samen naar school*, de anti-segregatiedoelstelling, werd overigens internationaal breed gedeeld.

Vanaf het midden van de jaren zeventig was een andere ontwikkeling op gang gekomen die goed in het bezuinigingsbeleid paste. De *schaalvergroting*, die toen werd ingezet, was bedoeld om een grotere efficiëntie te bereiken. Ze paste ook goed in een aanpak waarin van bovenaf opgelegde onderwijsvernieuwingen gemakkelijker konden worden doorgevoerd. Het is niet gezegd dat het onmogelijk was om binnen grootschalige verbanden de voor goed onderwijs noodzakelijke kleinschaligheid te organiseren. Zeker

is dat men daar op vele plaatsten niet in slaagde. Dat bepaalde problemen in grote scholen op een gegeven moment alleen nog maar hanteerbaar bleken door middel van toegangscontrole en gesloten videocircuits is misschien niet door de schaalvergroting veroorzaakt, maar is er zeker door bevorderd.

Met de schaalvergroting in het onderwijs deed ook de manager zijn intrede. De veronderstelling was dat het aansturen van een onderwijsorganisatie om dezelfde kwaliteiten vroeg als elke andere onderneming. Vooral sinds de jaren tachtig werd van onderwijsinstellingen verwacht dat zij zich gingen gedragen als bedrijven op de vrije markt. In dat kader werd door de overheid aan onderwijsinstellingen grote financiële beleidsruimte gegund. De gevaren van een dergelijke aanpak liggen voor de hand. Een begroting is gemakkelijker sluitend te krijgen met goedkope leerkrachten dan met dure. Hogere rendementscijfers zijn gemakkelijker te halen als je het leerlingen en studenten niet al te moeilijk maakt. De geautomatiseerde spreadsheet drong pas in de jaren negentig goed in de bedrijfsadministraties door. *Management by spreadsheet* lijkt in het onderwijs al langer uitgangspunt.

In de jaren negentig lopen de tekorten aan leraren snel verder op. De opbloeiende economie heeft banen in het bedrijfsleven veel aantrekkelijker gemaakt. Adviezen uit die tijd om het leraarschap aantrekkelijker te maken behelzen vooral het creëren van mogelijkheden om door te groeien in managementachtige richting.

3 Het wat en het hoe. De overheid en het onderwijsveld

Een van de centrale conclusies van het rapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen luidde dat de overheid zich in haar bemoeienis met het onderwijs te veel met *het hoe* zou hebben bemoeid, terwijl zij zich tot *het wat* had moeten beperken. Bij nadere analyse moet dat verwijt worden gerelativeerd. Zoals gezegd ging het bij de invoering van het studiehuis helemaal niet om een aan het voortgezette onderwijs van bovenaf opgelegde onderwijsvernieuwing, al werd zij door velen wel zo ervaren. Bij de vormgeving van onderwijsvernieuwingen in de toekomst zal er vast en zeker de nadruk op liggen dat zij van onderop moeten worden georganiseerd. Die tendens is bij de aanpak van de operatie *Passend onderwijs*, de opvolger van *Weer Samen naar School*, al heel goed waar te nemen.

De invoering van de basisvorming - een andere grote operatie waar de commissie veel kritiek op had - betrof vanzelfsprekend wel de inhoud. De invoering van de basisvorming kan beschouwd worden als uitkomst van de strijd om de middenschool. Die middenschool, die vanaf de jaren zeventig jarenlang door bepaalde partijen werd gezien als de manier om door uitstel van schoolkeuze in het voortgezet gelijke kansen in het onderwijs te bewerkstelligen, is er nooit gekomen. De politieke weerstand tegen de uniformering die ermee gepaard ging was te groot. Hoezeer de zeggenschap van de overheid over de inhoud van het onderwijs door de grondwettelijk vastgelegde vrijheid van onderwijs nu precies wordt beperkt is niet duidelijk. Traditioneel houdt de overheid veel afstand tot het onderwijs en laat zij veel aan het veld over. De vraag komt zelfs op of de overheid haar taken op het gebied van de inhoud niet heeft verzaakt.

Een nieuwe aanzet tot bemoeienis met de inhoud van het onderwijs dateert van het einde van de jaren tachtig. De gestegen jeugdcriminaliteit noopten de toenmalige minister-president Lubbers en zijn justitieminister Hirsch Ballin toen tot een roep om de

Nederlandse jongeren weer eens mores te leren. Die roep werd overgenomen door onderwijsminister Ritzen, die in dat kader probeerde inhoud te geven aan ‘de pedagogische opdracht van de school’. Daar waar ouders het wat de morele opvoeding betreft blijkbaar lieten afweten, moest de school het gat maar opvullen, was de gedachte. Het eerste kabinet Lubbers had vanaf 1982 het noodzakelijke bezuinigingsbeleid mede vormgegeven door middel van een verregaande privatisering van overheidstaken. In dat kader lag ook een terugtrekkende beweging van de overheid uit sociaal-maatschappelijke sectoren voor de hand. Zo werd het buurt- en clubhuiswerk en het opbouwwerk in de wijken, dat sinds het begin van de jaren tachtig was ontmanteld, aan het einde van de jaren tachtig eigenlijk al weer node gemist.

Internationaal gezien is het denken in termen van burgerschapsvorming in Nederland relatief laat op gang gekomen (vgl. De Winter, 1995). Burgerschapsvorming werd lange tijd als niet problematisch gezien. De sluimerende maatschappelijke onrust bleef gedurende de jaren negentig voor het oog van de meeste politici verborgen. De twee kabinetten Kok konden, gesteund door een economisch gunstig tij, op veel steun uit de samenleving rekenen. Onderwijsminister Hermans liet nog meer van *het wat en het hoe* in het onderwijs aan het onderwijsveld over dan zijn voorgangers al deden. Toen minister-president Balkenende met zijn eerste kabinet zijn waarden en normen project startte - en daarmee de draad van van Lubbers en Hirsch-Ballin weer oppakte - was het al 11 september 2001 en ook al 8 mei 2002 (de dag dat Pim Fortuyn werd vermoord) geweest.

Het is in zekere zin merkwaardig dat het een CDA-politicus als Balkenende is geweest die vanuit de Nederlandse regering een waarden en normenproject voor de hele samenleving entameerde. Het gaat daarbij niet om de betrokkenheid op ethische waarden, want wat dat betreft loopt er natuurlijk een directe lijn van Van Agt, via Lubbers naar Balkenende. Het gaat erom dat er sinds de Tweede Wereldoorlog consensus over was geweest dat de waardenopvoeding geen zaak voor de overheid was, maar een zaak voor de zuilen. Het waarden- en normenproject van Balkenende houdt de impliciete erkenning in van het feit dat de zuilen niet langer in staat waren om met de waardenopvoeding voor de eigen gemeenschap de waardenopvoeding voorde hele samenleving te verzorgen. En daarmee heeft de overheid er een inhoudelijke onderwijstaak bij gekregen.

4 Het wat en het hoe. De overheid en de onderwijswetenschap

De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen heeft de rol van de overheid als kwaliteitsbewaker van het onderwijs tegen het licht gehouden. De rol van de wetenschap ten tijde van de grote onderwijsvernieuwingen in de laatste decennia is in het rapport van de commissie Dijsselbloem nogal onderbelicht gebleven. Als er een balans van de bijdrage van de onderwijskunde moet worden opgemaakt kan die niet gunstig uitvallen. Voor een groot deel zijn de gewraakte ‘top down’ veranderingsprocessen juist geleid door onderwijskundigen die zich in Den Haag als projectmanager lieten inhuren. Voor een ander deel is men niet in staat geweest de voorhanden wetenschappelijk gefundeerde kritiek op voorstellen boven tafel te houden. Wetenschappers moeten zich er terdege van bewust zijn dat veel politici wetenschappelijk onderzoek alleen interessant vinden als het het door hen voorgestane beleid ondersteunt. Mevrouw Netelenbos was van alle door de commissie Dijsselbloem ondervraagde bewindslieden het meest effectief

in het onder tafel werken van onderzoeksgegevens die haar niet uitkwamen. Als minister van Verkeer en Waterstaat heeft ze een onderzoeksrapport, dat op haar verzoek was opgesteld en simpelweg vaststelde dat Schiphol in samenspraak het parlement overeengekomen geluidsgrenzen overschreed, botweg geweigerd. Als staatssecretaris voor onderwijs had zij zich niets aangetrokken van een onderzoeksrapport dat liet zien dat geldverslindende klassenverkleining in de hogere groepen van de basisschool absoluut niet het effect zou hebben dat zij er mee dacht te kunnen bereiken.² Dat wetenschappers voor de druk bezwijken kan gemakkelijk verklaard worden uit het feit dat zij ten koste van een rechte rug de financiering van hun onderzoeksactiviteiten in de toekomst dreigen kwijt te raken. Te rechtvaardigen is een dergelijke houding echter nooit.

Maar ook binnen de wetenschap bestaan nog altijd grote verschillen van opvatting, die het voor politici wel heel erg ingewikkeld maken. Veel politici gaan er ten onrechte nog altijd vanuit dat ze op de wetenschap kunnen blindvaren. Dat dat niet kan wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt door het gegeven dat *het wat en het hoe* veel minder goed te scheiden zijn dan de commissie Dijsselbloem voor mogelijk hield. Het ideaal, dat Den Haag over *het wat* zou gaan en de wetenschap over *het hoe*, is even onwerkbaar als onwenselijk. De vraag of een land haar volgende generatie op een door snelle veranderingen zeer ongewisse toekomst het best voorbereidt door een accent op de oude vertrouwde kennisoverdracht, of door de praktijk de school in te halen, mogen zichzelf respecterende onderwijswetenschappers niet aan Den Haag overlaten. Ze zullen die ingewikkelde discussie over doelstellingen ook in eigen huis moeten voeren en mogen daarbij naar buiten toe geen eenvoudiger voorstelling geven van de complexe overwegingen die bij de beleidsdilemma's in het geding zijn.

Wat de wetenschap de samenleving en de politiek zeker niet mag aandoen is hen opzadelen met onhoudbare en onwerkbare ideologische tegenstellingen. De tijd van totaalvisies in het onderwijs is definitief voorbij, en voorzover traditionele vernieuwingsscholen er nog dergelijke pretenties op nahouden weten wij maar al te goed dat ze ieder voor zich onmiskenbaar beter geschikt zijn voor het ene type kind dan voor het andere. In de vormgeving van het onderwijs op dit niveau uitgaan van het gegeven dat elke leerling er zijn eigen individuele leertheorie op nahoudt, zoals bepaalde vormen van constructivisme doen, is aan de andere kant een stap te ver. In het gebied daar tussen in zijn we uitstekend in staat om het onderwijs doordacht gedifferentieerd vorm te geven. We weten immers inmiddels zoveel beter welke soorten doelstellingen bij al die verschillende beschikbare onderwijsvormen passen. Die kennis zouden we veel beter moeten gebruiken. Een paar voorbeelden. Je kunt natuurlijk besluiten om hoorcolleges af te schaffen, omdat ze een ineffectieve manier vormen om kennis over te dragen. Maar daar moet je hoorcolleges ook helemaal niet voor gebruiken. Goede hoorcolleges kunnen inspireren zoals geen andere onderwijsvorm dat kan. En 'onderzoek doen' leer je niet uit een methodologieboek, maar van het aan den lijve doormaken van het hele proces van vraagstelling tot conclusies.³

In de onderwijswetenschap zelf heeft men overigens lang geprobeerd om *het wat en het hoe* te scheiden. De ambitie om zo politiek en wetenschap te scheiden heeft in de onderwijswetenschap in de loop van de jaren zestig vorm gekregen toen de zogeheten empirische wending ook vat kreeg op Nederlandse universiteiten. De onderwijswetenschap is in die periode ook van naam veranderd: van 'schoolpedagogiek', die zich wel druk maakte over de inhoud van onderwijsdoelstellingen, naar de

‘onderwijskunde’, die *het wat* inderdaad aan de politiek wenste over te laten. Met de empirische wending kwam een sterk accent te liggen op de operationalisering van onderwijsdoelstellingen. Zo’n dertig jaar nadat de nadelen van deze aanpak in het onderwijs waren zichtbaar geworden, werd zij bijvoorbeeld nog in het beheersen van politieke processen ingevoerd. Er is wat dat betreft sprake van een merkwaardig najffect. De in politieke beleidsnota’s prestatie-indicatoren zijn niet zelden knullig geformuleerd, als ze niet worden gehaald volgt veelal alleen de constatering dat ze niet zijn gehaald. In het onderwijs werd in de jaren zeventig al snel duidelijk dat de formele eis om doelstellingen in meetbare termen te formuleren, langs een omweg de inhoud van de doelstellingen ging bepalen. De CITO-toets aan het einde van de basisschool is daarvan een bekend en goed voorbeeld. Dat bepaalde type doelstellingen niet op deze wijze te toetsen zijn wordt door het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling zelf onderstreept. De consequentie ervan is dat bepaalde type doelstellingen uit het curriculum wegvallen. Want, hoewel de toets bedoeld is ter ondersteuning van de basisschoolleerling bij de keuze van het geschikte type vervolgonderwijs, gaat zij functioneren als veroorzaker van versmalling van de doelstelling van het basisonderwijs. Bijles om te oefenen met het maken van de toets brengt de CITO-toets nog verder van de oorspronkelijke bedoelingen.

De constatering dat de onderwijswetenschap met de empirische wending werd gedegradeerd tot middelenwetenschap lijkt een negatief waardeoordeel van buitenaf. Het was echter de onderwijskunde zelf die de concentratie op onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsmethoden onder gelijktijdige neutralisatie van de invloed van de persoon van de leerkracht toen als haar hoogste doel zag. Het is nog altijd de persoon van de leerkracht die het overgrote deel van de effectiviteit van het onderwijs bepaalt, zo blijkt uit onderzoek. De oude onderwijskundige ambitie bestaat nog altijd. Op het advies van de Onderwijsraad uit 2006 onder de titel *Naar meer evidence based onderwijs* is uit de huidige kring van onderwijskundigen wel veel kritiek van zowel praktisch-organisatorische als morele aard gekomen. Kirschner berekende dat als men het evidence based werken in de gezondheidszorg als uitgangspunt neemt het ministerie een kwart van haar budget aan dergelijk onderzoek zou moeten besteden om kans te maken op 0,02 % onderzochte benaderingen die tot een goede aanpak leiden, die dan nog wel geïmplementeerd moeten worden (verw. door Verbiest, 2008, noot 2). Maar net als bij de ambitie om alle doelstellingen in meetbare termen te vertalen is hier sprake van en najffect. De politiek hobbelt op een irritante manier achter de wetenschap aan en frustreert daarmee vooruitgang. Nu in de wetenschap de kritiek op de oorspronkelijk door de onderwijskunde ooit zelf gevierde eenzijdige evidence based benadering goed vorm begint te krijgen, wordt zij door de politiek als harde eis aan de onderwijswetenschap opgelegd. “Eerste leerstoel ‘Evidence based onderwijs’ juichte de site van de Universiteit Maastricht op 25 juni 2008. Ze heeft hoogleraarschap gezien de vele raakvlakken met verwant onderzoek bij het Departement Algemene Economie ondergebracht.

5 De leerkracht als professional

Inmiddels is door de politiek de leerkracht als professional op een voetstuk gehesen. De managers die lange tijd in staat geacht werden in hun instituten onderwijs van hoge kwaliteit te garanderen zijn inmiddels in het verdomhoekje terecht gekomen. Maar is het

prijzen van de professional in de huidige omstandigheden wel terecht? Dat het gebrek aan kwaliteit niet zomaar op het conto van de huidige leerkrachten geschreven kan worden, maakt ze nog niet tot voortreffelijke leerkrachten.

De omstandigheden waaronder leerkrachten moeten werken zijn onmiskenbaar zwaarder geworden. De inspectie constateert dat leerkrachten minder toekomen aan lesgeven omdat ze meer tijd moeten besteden aan orde houden. De leraar in het voortgezet onderwijs is gemiddeld steeds slechter opgeleid. Het aantal onbevoegde docenten stijgt nog altijd. De veeleisende ouders zijn niet alleen mondiger geworden, ze zijn ook vaker beter opgeleid dan de leerkrachten. Het aantal docenten dat niet meer in staat is de lesstof helder over te brengen is gestegen. Door sommigen wordt de weerslag van *Weer samen naar school* als oorzaak aangewezen. Het lerarentekort zorgt vanzelfsprekend voor extra druk op het zittend personeel.

In mei 2007 werd een commissie ingesteld onder voorzitterschap van SER-voorzitter Rinnooy-Kan die oplossing moest vinden voor het dubbele lerarenprobleem, want er dreigt inmiddels inderdaad niet slechts een dramatisch kwantitatief, maar ook een dramatisch kwalitatief lerarentekort. Naast een pleidooi voor een aanmerkelijke salarisverhoging biedt *Leerkracht*, het Advies van die Commissie Leraren, uitzicht op aantrekkelijke betaalde bijscholingstrajecten. Veel zal vervolgens afhangen van de vraag of men in staat zal zijn de leraar de verantwoordelijkheid over zijn onderwijs terug te geven. Want als we in dat verband van effectief onderwijs moeten spreken is het van belang in te zien dat het niet zozeer gaat om effectieve onderwijsmethoden, maar om effectieve leerkrachten. En bij effectieve leerkrachten gaat het niet alleen maar om docenten die in hun eigen klas de zaken goed op orde hebben, maar vooral ook om leerkrachten die op een systematische manier hun eigen feedback weten te organiseren. Als het goed is wordt er ook op dat niveau voortdurend aan na- en bijscholing gewerkt.

De obsessie met meten, die de overheid dus inmiddels van de wetenschap heeft overgenomen, heeft in de aansturing van het onderwijs tot een uiterst schrale vorm van output-controle geleid. Tegen de invoering van de gewraakte kleutertoets bijvoorbeeld, die er nu vanwege technische onvolkomenheden definitief niet komt, waren veel fundamentele bezwaren in te brengen. Die kleutertoets was niet bedoeld ter ondersteuning van het ontwikkelingsproces van de individuele leerling. Die kleutertoets als begintoets, was bedoeld om in combinatie met de CITO-toets als eindtoets, basisscholen op hun toegevoegde waarde te kunnen afrekenen. In de kwaliteitsbevordering van het onderwijs heeft de overheid er al weer langer geleden voor gekozen om scholen met elkaar te laten concurreren. Nog los van de technische bezwaren die ook tegen die aanpak kunnen worden ingebracht staat een dergelijk vorm van sturing mijlenver af van het idee van de verantwoordelijke professional. Als men het beroep van leraar aantrekkelijker wil maken voor jonge mensen met grotere intellectuele potenties, zal men de verantwoording ook op dat niveau moeten organiseren.

5 Terug naar het motivatieprobleem

De overheid is zich onlangs op bepaald vlak weer meer met *het wat* gaan bemoeien. In hoeverre de roep om een canon voor het geschiedenisonderwijs geïnspireerd is door een onaantrekkelijke nieuwe hang naar nationalisme, is een aparte beschouwing waard. Dat de wandplaat met de vijftig vensters inmiddels blijkbaar ongebruikt in vele klaslokalen

hangt, als hij er al ooit was opgehangen, laat onverlet dat de manier waarop de Commissie van Oostrom erin slaagde om tot een keuze te komen een prestatie van formaat was. Ook het idee van de vensters was een vondst. De canon is niet bedoeld als compleet curriculum en dat betekent dat er veel van de eigen inbreng van de leerkracht wordt verwacht. Ook in die zin sluit het project aan bij een ontwikkeling in het onderwijs die meer ruimte wil scheppen voor de professionaliteit van de leerkracht.

Bijzonder was dat er in het uiteindelijke ontwerp slechts één venster werd vervangen. ‘De boekdrukkunst’, een van de vijftig vensters in het oorspronkelijke voorstel, moest plaatsmaken voor ‘Christiaan Huygens’. Aan de claim van de bèta-wetenschappers, dat zij toch bepalender voor de loop van de geschiedenis waren geweest dan de meeste andere disciplines, werd op deze manier een beetje tegemoet gekomen. Maar als het gaat om het begrip van de crisis in het onderwijs, en met name de rol die het motivatieprobleem daarin vervult, is het zeer te betreuren dat de boekdrukkunst haar plek in de canon is kwijtgeraakt. Er is veel voor te zeggen, zoals Neil Postman dat in zijn boek *The Disappearance of Childhood* (1982) impliciet deed, om het ontstaan van het onderwijs met de uitvinding van de boekdrukkunst te verbinden. Want inderdaad, op het moment dat geletterdheid onontbeerlijk is geworden om je in het volwassen bestaan staande te houden is ‘leren lezen’ beslist noodzakelijk geworden. Postman zag het cruciale verschil tussen volwassenen en kinderen met de introductie van de beeldcultuur, die door de opkomst van de televisie in de tweede helft van de vorige eeuw ontstaat, weer verdwijnen.⁴ Doordat het beeld voor kinderen even toegankelijk is al voor volwassenen verdween daarmee motief en motivatie om volwassen te worden (vgl. Koops, 2000).

Voor het oplossen van het nieuwe motivatieprobleem, zoals we het aan het einde van de vorige eeuw zagen ontstaan, worden inmiddels onorthodoxe maatregelen uit de kast gehaald. Het lijkt erop dat voor het eerst in vijftig jaar het uitgangspunt, dat het onderwijs voor iedereen toegankelijk moet zijn, wordt losgelaten. Op het universitaire niveau was het zogeheten University College van de Utrechtse Universiteit, met selectie aan de poort, in 1998 de eerste nieuwe loot aan de stam. Dat het reguliere bacheloronderwijs te weinig uitdagend zou zijn voor bovengemiddelde studenten levert de push-factor, de aantrekkingskracht van het elitaire doet de rest. De nieuwe academische Pabo van dezelfde universiteit lokt sinds 2008 vwo-abituriënten, die de reguliere Pabo zouden hebben gemedend, met de slogan dat zij een loodzwaar programma biedt. Ook hier maakt onderzoek naar de motivatie van de toekomstige student expliciet onderdeel van uit van de selectieprocedure en zijn er aanmerkelijk minder plaatsen dan gegadigden. Als reactie op de alarmerende berichten over het niveau van het basisonderwijs particuliere basisscholen ingericht. Voor 12.500 euro per jaar kan de gemotiveerde en bemiddelde ouder zijn kind een kleinere klas garanderen. Onorthodox zijn ze, de maatregelen, maar het is zeer de vraag of ze de oplossing van het motivatieprobleem als geheel ook een stap dichterbij brengen. De economische omstandigheden van vandaag lijken inmiddels volstrekt niet meer op die waaronder in de jaren negentig het motivatieprobleem de pan uit kon rijzen. Maar het is zeer de vraag of de economische crisis ons van die crisis in het onderwijs zal gaan verlossen.

Noten

- 1 Zie voor heldere kritiek op hoofdlijnen van het rapport: Verbiest, E. (2008).
- 2 Inmiddels heeft de universitaire onderwijskunde zich in haar internationale georiënteerde onderzoeksbeleid van de concrete Nederlandse onderwijspraktijk afgekeerd en ligt er voor het (beroeps)praktijkgerichte hbo-onderwijsonderzoek een kans om zich wel in kritische zin te ontwikkelen. (Vgl. Levering, 2008 en Wubbels, 2008).
- 3 Een poging om de oude ideologische tegenstellingen te overwinnen is te vinden in *Mythes in het onderwijs* (Goorhuis-Brouwer e.a, 2008. Een genuanceerd beeld van de discussie rond en sympathieke verdediging van het Nieuwe Leren is te vinden in Volman, 2006. Volman slaagt er in om veel vooroordelen tegen het Nieuwe Leren weg te nemen, maar ontkomt toch niet aan een totaalvisie die een gedifferentieerde aanpak in de weg staat.
- 4 Voor de opkomst van 'de televisie' is overigens wel een apart venster in de canon opgenomen.

Literatuur

- Fens, K. (2008). *Het geluk van de brug*. Amsterdam: Uitgeverij Bas Lubberhuizen
- Goorhuis-Brouwer, S.M., Essen, H.M. van, Levering, B. & Werf, G. van der (red.) (2008) *Mythes in het onderwijs*. Amsterdam: SWP, 2008.
- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeten samenhang. Over Cultuur en opvoeding*. Amsterdam: Boom.
- Verbiest, E. (2008). De school als leergemeenschap:
<http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=105083>
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte.
- Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Levering, B. (2008). Speaking truth to power. Redactioneel. *Pedagogiek in Praktijk Magazine 41*.
- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem. *Pedagogiek, 26,1*, 14-25.
- Wubbels, Th. (2008). Lopen onderwijskundigen aan de leiband van Den Haag? *Pedagogiek in Praktijk Magazine 43*, 28-39.
- Winter, M de (1995). *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom.