

De complexe en dynamische wereld van het onderwijs

Willem Koops, Bas Levering, Micha de Winter en Jan van Tartwijk

Onderwijs en opvoeding staan voortdurend in het centrum van de publieke belangstelling. Dagelijks is er aandacht voor op de opiniepagina's van de grote landelijke dagbladen. Je vindt er bijdragen van onderwijsgeevenden, maar ook van ouders die zich druk maken over de kwaliteit van het onderwijs dat hun kinderen genieten. Aan die discussies in de media nemen naast onderwijsspecialisten tal van wetenschappers uit andere disciplines deel. Sinds in het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw de Schoolpedagogiek van naam veranderde en Onderwijskunde ging heten, raakten onder specialisten bepaalde onderwerpen uit het zicht. De zogeheten empirisch-analytische wending, die een naamsverandering noodzakelijk maakte, sloot wetenschappelijke beschouwingen over onderwijsdoelen en andere normatieve kwesties uit. Dergelijke vraagstukken werden aan de politiek overgelaten.

Voor de inrichting van onze tiende Studium Generale cyclus hebben we ons gericht op onderwijskwesties die de gemoederen bezig houden, met een bijzondere aandacht voor normatieve kwesties. Het bleek een schot in de roos. In de voorafgaande jaren hadden we al nooit over belangstelling te klagen, maar in het najaar van 2014 werd de Aula van de Utrechtse Universiteit acht weken lang op woensdagavond bevolkt door een honderdtal studenten en een honderdtal geïnteresseerden van binnen én buiten de universiteit. De voordrachten, waarvan schriftelijke uitwerkingen in dit boek zijn opgenomen, zijn te bekijken op <http://www.sg.uu.nl/programma/najaar-2014/in-de-schoolbanken>. In de hoofdstukken die in deze inleiding worden geïntroduceerd is de spanning tussen de traditionele pedagogische ambities en de taakopvatting van de moderne Onderwijswetenschappen voortdurend voelbaar. De bijdragen vormen stuk voor stuk belangwekkende bijdragen aan het debat over de complexe en dynamische wereld van het onderwijs.

Hoofdstuk 1 In het openingsessay van Bas Levering komt de verhouding van Onderwijskunde en Pedagogiek uitgebreid aan de orde. Levering laat in zijn *Het onderwijs en de pedagogische kwestie* zien welke pedagogische vragen wel en welke niet door de Onderwijskunde behartigd worden en wat dat sinds de opkomst van de Onderwijskunde voor het onderwijs en het onderwijsbeleid betekend heeft. Als onderwijs wordt beschouwd als cultuuroverdracht behelst de pedagogische kwestie

de vraag wat, hoe, aan wie, op welk moment moet worden overgedragen. De Onderwijskunde laat de vraag aan de politiek over en reduceert de hoe- en andere vragen tot technische kwesties. Levering neemt de lezer mee in de ontwikkelingen van de afgelopen halve eeuw en karakteriseert het overheidsbeleid als achterstandsbeleid (gelijke kansenbeleid) en bezuinigingsbeleid. Zolang (volks)onderwijs bestaat – sinds het begin van de moderne tijd – bestaat het motivatieprobleem dat aan het einde van de twintigste eeuw lijkt te zijn uitgegroeid tot hét probleem van het onderwijs. De omstreden invoering van onderwijsvernieuwingen die in de jaren negentig werden doorgevoerd als antwoord daarop vormde in 2007 de aanleiding voor de instelling van een parlementaire enquête die het onderwijsvernieuwingenbeleid van de voorafgaande decennia onderzoekt. De rol van de Onderwijskunde is door de commissie niet expliciet onderzocht. (Hoofdstuk 4 is geheel aan Het Nieuwe Leren gewijd). Er zijn voorbeelden te over waaruit blijkt dat nog altijd gezondigd wordt tegen het door de commissie gerevitaliseerde uitgangspunt dat de overheid zich tot het wat beperkt en de onderwijsinstellingen over het hoe gaan.

Hoofdstuk 2 Paul Kirschner vraagt zich in zijn hoofdstuk af of het grootste probleem van de Onderwijswetenschappen is dat de onderbouwde kennis die in de afgelopen 90 jaar is vergaard onvoldoende wordt benut of dat in de onderwijspraktijk heel veel inzichten worden gebruikt die nergens op gestoeld zijn. In zijn hoofdstuk *De Onderwijswetenschappen leggen verkoop van Broodjes Aap aan banden* concentreert hij zich op het laatste probleem. Vier onbewezen inzichten die grote navolging hebben gekregen passeren de revue. 1) Voor de huidige generatie leerlingen zou het een tweede natuur zijn om te leren met digitale technologie. We komen die leerling overal tegen als homo zappiëns, Net-gener, Generation I, iGeneration of Google Generation. 2) Wijd verbreid is ook de overtuiging dat die nieuwe generatie zou kunnen multitasken, terwijl de menselijke cognitieve architectuur (hun 'brein') hen daar niet toe in staat stelt. 3) Het belang van kennis zou zienderogen afnemen omdat alles op internet beschikbaar is; daarmee kan het onderwijs worden ge-googlificeerd. Maar het idee dat kennis snel verouderd klopt niet en het oplossen van het informatieprobleem vraagt om veel meer dan beschikbaarheid van informatie. 4) Het wijdverbreide idee dat leerlingen er verschillende leerstijlen op na zouden houden is vooral op zelfrapportage gebaseerd. Voor het idee dat leerlingen met verschillende leerstijlen met verschillende instructiemethoden moeten worden onderwezen bestaat geen wetenschappelijke grond. Toch spreken Broodjes Aap-verhalen aan door dramatisch taalgebruik, herkenbare anekdotiek en een accent op verschillen tussen generaties. Juist het aan de kaak stellen van dergelijke Broodje Aap-verhalen is een taak van de Onderwijswetenschappers.

Hoofdstuk 3 Uit onderwijsonderzoek sinds de jaren zestig van de vorige eeuw blijkt dat de *gemiddelde* invloed van onderwijs op verschillen in cognitieve onderwijsoptbrengsten laag is. Aanvankelijk liet onderzoek zien dat slechts 10% van verschillen in toetsresultaten op grond van verschillen in onderwijs verklaard konden worden. Recenter onderzoek spreekt van 20%. Andere kenmerken, zoals begaafdheid, persoonlijkheid en sociale en etnische achtergrond hebben een groot effect op

de toetsprestaties van de leerlingen. Wanneer het allerbeste en het allerslechtste onderwijs wordt vergeleken, blijkt onderwijs een groter verschil te *kunnen* maken dan wanneer alleen de effecten van het gemiddelde onderwijs worden onderzocht. Jan van Tartwijk, Theo Wubbels en Karin van Look presenteren in hun hoofdstuk *Verskil maken met onderwijs. Leren en laten leren* een kader voor het begrijpen van invloeden op onderwijs op het leren van leerlingen. Twee factoren staan daarin centraal, de tijd die leerlingen besteden en wat ze in die tijd doen. Op grond daarvan wordt bekeken wat de rol van de docent daarin kan zijn, want inzetten op de kwaliteit van de docent is de belangrijkste sleutel tot het verhogen van de leeropbrengsten. Om zowel de tijd die de leerlingen besteden als wat ze in die tijd doen te sturen, wordt toetsing als middel ingezet. De auteurs realiseren zich dat toetsing vooral de externe motivatie stimuleert en het plezier in leren, intrinsieke motivatie, zelfs kan doen afnemen. Ze pleiten er daarom voor een goede middenweg te zoeken tussen de positieve en de negatieve aspecten van toetsing.

Hoofdstuk 4 In 'Het Nieuwe Leren' (HNL), dat Monique Volman in haar hoofdstuk evalueert, is juist het bevorderen van de intrinsieke motivatie en het leerplezier en van de leerlingen hoofdthema. Aan het begin van de eenentwintigste eeuw werd als kritiek op de klassieke kennisoverdracht binnen het leerstofjaarklassen systeem een aantal alternatieve onderwijspraktijken ontwikkeld. Onder de paraplu HNL treffen we termen aan als zelfstandig leren, zinvol leren, zelfverantwoordelijk leren, levensecht leren, coöperatief leren, sociaal leren, participierend leren en natuurlijk leren. De kern wordt gevormd door de principes van actief en authentiek leren. Op HNL is door Onderwijswetenschappers veel kritiek uitgeoefend en de commissie Dijsselbloem heeft in 2008 korte metten gemaakt met de top-down invoering ervan, maar naar het idee van actief leren is veel onderzoek gedaan met positieve uitkomsten voor dat actieve leren. Dat geldt in iets mindere mate voor 'het leren in authentieke contexten'. De resultaten van onderzoek naar 'samenwerkend leren' zijn eveneens positief al is ook in dat geval een goede begeleiding cruciaal. Volman is van oordeel dat de criticasters aan HNL eisen stellen die aan 'Het Oude Leren' nooit gesteld werden. Nieuwe onderwijsvormen moeten altijd worden uitprobeerde. Volman neemt in de geschiedenis van de onderwijsvernieuwing een slingerbeweging waar van kindgericht naar leerstof- en leraargericht. In de eindafweging van haar hoofdstuk *Het Nieuwe Leren. Rommel of revolutie?* pleit Volman ervoor een aantal mooie gedachten van HNL niet verloren te laten gaan: onderwijs moet betekenisvol zijn voor leerlingen; onderwijs houdt niet op bij de toets, maar het gaat er juist om de verworven kennis en vaardigheden daarna te benutten; en dat kan volgens haar alleen actief, authentiek en samen.

Hoofdstuk 5 De vrijheid van onderwijs, vastgelegd in artikel 23 van de grondwet, geldt in ons land als groot goed. In *De mythe van de vrijheid van onderwijs* bespreekt Sjoerd Karsten drie submythes die onder die titel om aandacht vragen. De eerste is de mythe dat het bij de overheidsfinanciering van bijzondere scholen om iets bijzonders zou gaan. Er zijn tal van andere landen waar de private sector ook geheel of gedeeltelijk door de overheid wordt gefinancierd. Maar als we die vrijheid van

onderwijs beschouwen als de speelruimte van betrokken individuen en groepen om hun eigen interpretatie te geven aan de functies die het onderwijssysteem in een bepaalde samenleving vervult is er veel mis. In feite worden vooral de rechten van bijzondere (lees confessionele) scholen beschermd. De tweede submythe, die inhoudt dat iedereen onderwijs zou mogen geven, is eveneens onjuist. Thuisonderwijs is in Nederland feitelijk onmogelijk gemaakt. Ook hier worden eigenlijk alleen uitzonderingen op religieuze gronden toegestaan. De school is feitelijk al lang niet meer van de ouders, maar van de besturen. Door schaalvergroting in de afgelopen decennia is het laatste restje amateurbesturing verloren gegaan. De derde submythe, de vrijheid van schoolkeuze, is ook al onjuist. Tot in de jaren zeventig was voor ouders de eigen schoolkeuze of levensbeschouwing nog een belangrijk keuzemotief. Als het om het voortgezet onderwijs gaat is er in veel regionale gebieden feitelijk niets te kiezen. Er is maar één school. In de slotparagraaf bespreekt Karsten het verband van schoolkeuze en etnische segregatie: het verschijnsel van de witte en zwarte scholen

Hoofdstuk 6 Het betoog van René Jorna over *De mythe van de manager. Een heroriëntatie op het hoofd van de school* heeft sinds hij het 2008 aan het papier toevertrouwde nog niets aan actualiteit ingeboet. We zetten de negen mythes van de manager die Jorna onderscheidt even op een rij. De eerste drie mythes spelen op het niveau van de organisatie: (1) Hoe groter de instelling des te meer een manager kan doen. (2) Een school lijkt als organisatie op een bedrijf. (3) Efficiëntie en effectiviteit zijn ook in onderwijsinstellingen goed te meten. De volgende drie spelen op het niveau van de relatie tussen leraar en leerling: (4) Leraren kunnen en moeten goed aangestuurd worden. (5) Leerlingen/scholieren kunnen gezien worden als consumenten. (6) Leraren en leerlingen moeten in alle opzichten worden gewantrouwd. De laatste drie spelen op het niveau van het onderwijs zelf: (7) Als ik geen kennis van de inhoud heb, kan ik des te beter/onafhankelijker oordelen/beslissen. (8) Net als bij producten of diensten moet ook de inhoud van het onderwijs steeds worden vernieuwd. (9) Hoe meer technologie er aan onderwijs gekoppeld is, des te beter wordt er geleerd. Door omvangrijke affaires, die synoniem werden met instellingsnamen als Amarantis, InHolland en ROC Leiden, zijn de mythes in de afgelopen jaren ook in de praktijk doorgeprikt en is de kritiek op de manager algemeen geworden. Jorna houdt het voor mogelijk dat men in het onderwijs terugkeert naar een organisatievorm die bij het onderwijs past, maar hij maakt duidelijk dat dat niet gemakkelijk zal zijn, omdat de manager nooit eigener beweging vertrekt.

Hoofdstuk 7 De kwestie van de jongenscrisis en het meisjessucces is volgens Greetje Timmerman en Mineke van Essen zo'n vijftien jaar oud, maar het is de vraag of er wel van een probleem gesproken moet worden. Het actuele standaardbeeld is dat de meisjes het veel beter doen dan de jongens. De gemiddelde Cito-scores van jongens en meisjes zijn echter al jaren dezelfde: er is maar weinig verschil, jongens zijn iets beter in rekenen, meisjes zijn iets beter in taal. Voor zover er problemen waren kon in empirisch onderzoek geen verband met feminisering – het toenemend aantal vrouwelijke leraren voor de klas – worden aangetoond.

Voor de *peer group* als oorzaak van problemen is wel enige empirische evidentie te vinden. Jongens hebben vaker een anti-school houding en die wordt in de *peer group* versterkt, omdat daar machogedrag wordt aangewakkerd. Op scholen waar overwegend jongens zitten heerst een negatiever schoolklimaat. Jongens presteren beter in een gemengde klas. Dat vooral voor jongens uit de lagere sociaaleconomische klassen het onderwijs weinig motiverend is, is al decennia lang een thema. Toch kunnen voor de invloed van sociaal milieu en etniciteit geen algemene conclusies getrokken worden. De waargenomen verschillen zijn zeer gedifferentieerd. Eventuele verklaringen voor jongensproblemen en meisjessuccessen moeten volgens Timmerman en Van Essen in hun hoofdstuk *Jongenscrisis of meisjessucces? De feminisering van het onderwijs als verklaring voor 'het' jongensprobleem* dan ook niet worden gezocht in monocausale verklaringen zoals de feminisering van het lerarenberoep, maar in verklaringen waarin de samenhang tussen sekse, sociaal milieu en etniciteit centraal staat.

Hoofdstuk 8 In het hoofdstuk van Barbara Oomen *Mensenrechten in het onderwijs. Van 'extra' naar 'essentie'* wordt eerst het juridisch kader met betrekking tot dit onderwijsdoel uiteengezet. Bovenaan in de hiërarchie staan de internationale verdragen die Nederland heeft getekend, daaronder vinden we de nationale wetten. De Universele Verklaring van de Rechten voor de Mens fungeert als inspiratiebron niet als juridisch toetsingskader. Voor het onderwijs zijn verder het Verdrag inzake uitbanning van Rassendiscriminatie, het Internationaal Verdrag Inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten en het Kinderrechtenverdrag van belang. Daar kan gemakkelijk een nationale verplichting tot mensen- en kinderrechteneducatie uit worden afgeleid. In het Nederlandse onderwijs is in vergelijking met omliggende landen echter sprake van een systematisch gebrek aan aandacht voor mensenrechten. Oomen wijt dat gebrek aan aandacht aan een verkeerde lezing van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Daarnaast lijken mensenrechten in Nederland eerder tot norm te dienen om anderen de maat te nemen dan om zichzelf een spiegel voor te houden. Tenslotte is mensenrechteneducatie een uiterst complexe aangelegenheid. Om mensen- en kinderrechteneducatie serieus te nemen zou het een plaats moeten krijgen in de kerndoelen. Mensenrechteneducatie vraagt om een specifieke Pedagogiek: ervaringsgericht, activerend, participatief, probleemgericht, analytisch, strategisch en doelgericht. Volgens Oomen is er in Nederland wel degelijk grote behoefte aan mensenrechteneducatie. De maatschappelijke druk om anti-pest- en anti-terrorismeprogramma's op te zetten spreekt boekdelen.

Hoofdstuk 9 van Gert Biesta onder de titel *Kan democratie geleerd worden? Over onderwijs, volwassenheid en het verlangen naar democratisch in-de-wereld-zijn* ligt in het verlengde van het hoofdstuk van Oomen. Biesta stelt vast dat burgerschapseducatie in vele landen een deel van het curriculum geworden is of als apart vak is ingevoerd. Het gaat daarbij in de eerste plaats om inpassing van de nieuwe generatie. De regering van, voor en door het volk kan op directe en op indirecte manieren worden vormgegeven. Het gaat – zoals Churchill vaststelde – om de slechtste regeervorm 'behalve alle vormen die eerder zijn uitgetoetst'. Democratie moet

het mogelijk maken om met pluraliteit om te gaan. In een democratie is het ‘de meeste stemmen gelden’ niet de kern. De kern is wat Biesta betreft de overlegdemocratie waarin uitgemaakt wordt of het op het individueel niveau gewenste ook het wenselijke op collectief niveau is. In dat proces moeten individuele voorkeuren het afleggen. De volwassen democratische burger wordt gekenmerkt door beperking en omvorming. De politieke relatie tussen burgers onderling is er op gericht een gemeenschappelijke wereld tot stand te brengen. Opvoeding en onderwijs moeten erop gericht zijn om bij kinderen een verlangen voor de democratische bestaanswijze te wekken. Leerlingen moeten leren om in-de-wereld te kunnen zijn zonder het centrum van de wereld te zijn. Voor het onderwijs zijn twee aspecten van belang, leerlingen mogelijkheden bieden om weerstand te ervaren en om die weerstand als positief te duiden.

In **Hoofdstuk 10** gaat Micha de Winter een stap verder dan Biesta. In de Studium Generale cyclus gingen ze in debat. In *Een positieve Pedagogiek van radicalisering. Over het cultiveren van medemenselijkheid en burgerschap als taak van de school* neemt De Winter als uitgangspunt dat mensen en kinderen een aangeboren neiging tot empathie hebben, maar dat ook haat dicht onder de oppervlakte ligt. Een uitzichtloos leven vormt een giftige voedingsbodem en een racistische ideologie zorgt voor olie op het vuur. Het onderzoek ‘Idealen op drift’ naar motieven voor radicalisering wijst in de richting van wij-zij tegenstellingen en dehumanisering van de ander. Steunend op Nussbaum en Arendt zoekt De Winter naar manieren om totalitarisme te voorkomen, waarbij het in feite gaat om opvoeding tot democratisch burgerschap. Op vreedzame scholen wordt geleerd hoe je met verschillen kunt omgaan en hoe je ruzie kunt maken terwijl je de ander in zijn waarde laat. Naast het bieden van kennis en goede voorbeelden moet tegemoet gekomen worden aan de behoefte aan veiligheid, geborgenheid en erkenning. Idealen zijn zeer belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van jongeren en voor de vernieuwing van de samenleving. Hoewel de idealen vaak zeer extreem zijn moet het conflict niet uit de weg worden gegaan. Burgerschapsvorming kan een belangrijk tegenwicht tegen radicalisering bieden, maar er is veel meer nodig. In de migrantensamenleving wordt het morele gezag vaak niet langer door de ouders vertegenwoordigd, maar ook niet door de school. Alle betrokken opvoeders zullen dus wel moeten samenwerken. Om het probleem van radicalisering aan te kunnen zijn sterke pedagogische coalities nodig.

Hoofdstuk 11 vormt de eerste bijdrage aan een debat over de ‘toetsgekte’. Sieneke Goorhuis-Brouwer verzet zich al jaren tegen de toetscultuur die er in Nederland rondom het jonge kind is ontstaan. Sinds in 1985 kleuterschool en lagere school in de basisschool opgingen zijn de kleuterjaren nadrukkelijk bij het schoolse leren betrokken. Goorhuis’ argument tegen het voortdurend toetsen en testen dat daar plaatsvindt, is dat kleuters nog geen leerlingen *zijn*, maar juist in die periode de kans moeten krijgen om leerlingen te *worden*. Ze claimt dat de kennis over hoe jonge kinderen leren eeuwenoud is en onderbouwt die claim ook met tal van verwijzingen. Alhoewel het erop lijkt dat dat oude besef weer begint door te dringen – als er één ding is waar de dertien, afgelopen jaar voor de bundel *OpStap naar*

2024 geïnterviewden, binnen- en buitenlandse deskundigen het over het over eens zijn, is het dat de cesuur inderdaad bij zes jaar ligt – is de door de Nederlandse overheid gepromote voor- en vroegschoolse educatie (VVE) juist op die andere leest geschoeid. Goorhuis benadrukt dat uitkomsten van onderzoek door de jaren heen de gewenste resultaten van de VVE niet hebben aangetoond en het toetsen van jonge kinderen om die VVE in te kunnen richten dus ook niets toevoegt. Toetsen en testen heeft bovendien geen zin volgens haar, omdat dit voor het zesde levensjaar niet goed mogelijk is. Het heeft echter wel vaak negatieve effecten. Goorhuis richt zich in haar hoofdstuk *De ziekmakende effecten van de toetscultuur* uiteindelijk op die ongewenste bijeffecten van een van de noodzakelijke instrumenten van de VVE. Het toetsen van jonge kinderen is wat haar betreft niet alleen onmogelijk, maar het voortdurend toetsen is ook nog eens zeer ongewenst.

In **Hoofdstuk 12** *Welke toetsgekte? Over de zin van, en de onzin rond, het gebruik van toetsen in het primair onderwijs in Nederland* formuleert directeur van het psychometrisch onderzoekscentrum Cito, Cor Sluijter, argumenten voor goed toetsen. Inmiddels zijn toetsen niet meer uit het onderwijs weg te denken, maar er is een tijd geweest dat het ongepast werd geacht om persoonskenmerken en vaardigheden van kinderen te meten. In 2014 namen bijna 6000 basisscholen met bijna 160.000 leerlingen aan de Cito-eindtoets deel. Die toets speelde een belangrijke rol in het advies over het te volgen voortgezet onderwijs. In theorie hadden scholen tot 2014 een grote vrijheid bij de keuze van het toetsinstrumentarium. Toetsen kunnen de kwaliteit van beslissingen over leerlingen verbeteren. Ze leveren een aanvulling op subjectieve oordelen. Toetsen maken een snelle beslissing over grotere groepen personen mogelijk. Ze leveren data voor wetenschappelijk onderzoek. Sinds 2015 is het schooladvies doorslaggevend geworden. De uitslag van de toets mag alleen voor wijzigingen van het advies ten voordele van de leerling worden ingezet. Volgens Sluijter kennen de Cito-taaltoetsen voor kleuters een goede betrouwbaarheid en een voldoende validiteit. Het zijn meer dan momentopnamen. Zolang toetsen gebruikt worden voor het doel waarvoor ze ontwikkeld zijn, zijn ze niet schadelijk. De gemiddelde score van een school op de Cito-eindtoets is geen goede maat voor de kwaliteit van het onderwijs op die school. Die toets is dan ook niet voor dat doel ontworpen. Sluijter besluit met de opmerking dat goed toetsen van belang is voor goed onderwijs, maar dat het van de gebruiker een verstandig gebruik van de resultaten vraagt.