

## DE BRIL VAN DE LERAAR



PIETER LEENHEER

.....  
**De bril van de leraar**  
.....

*Met bijdragen van Rob Diephuis*

PHRONESE

Dit boek is geproduceerd mede dankzij steun  
van het Onderwijsfonds COCMA.

© 2019, Phronese, Culemborg

ISBN 978 94 9012 035 1

NUR 840

Omslag ontwerp: Mijke Wondergem, Baarn

Binnenwerk: Peter Tychon, Wijchen

Tekstredactie: Eelke Warrink, Leiden

Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/  
of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie,  
microfilm of op welke andere wijze ook zonder  
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever;  
*No part of this book may be reproduced in any way whatsoever  
without the written permission of the publisher.*

# Inhoud



Afkortingen	7
<b>1   Waarom dit boek?</b>	<b>11</b>
<b>2   Het verdriet van de leraar. Probleemstelling</b>	<b>21</b>
2.1 ‘Ze vragen nooit wat we ervan vinden’	21
2.2 Beroepsidentiteit en professioneel discours	28
<b>3   De staat van de leraar 2018: een professie in ontwikkeling?</b>	<b>37</b>
HET STELSEL 1	
<b>4   De mammoetwet: van standenonderwijs naar meritocratie</b>	<b>47</b>
<b>5   De jaren zestig en zeventig: veranderende onderwijscultuur</b>	<b>75</b>
HET STELSEL 2	
<b>6   Middenschool en VBaO: voorzichtige verschuivingen</b>	<b>83</b>
HET STELSEL 3	
<b>7   Basisvorming, studiehuis en leerwegen</b>	<b>97</b>
7.1 Basisvorming	98
7.2 Herziening Tweede Fase havo/vwo	103
7.3. Leerwegen vmbo	109
<b>8   Via Dijsselbloem naar onderwijs2032</b>	<b>121</b>
INTERMEZZO	
<b>9   De strijd om het curriculum</b>	<b>135</b>

<b>10   Van roeping naar professie: de opkomst van lerarenopleidingen en nascholing</b>	<b>147</b>
<b>11   Schoolorganisatie en beroepsidentiteit</b>	<b>169</b>
<b>12   Leraren en hun beroepsorganisaties</b>	<b>185</b>
<b>13   Epiloog</b>	<b>205</b>
<b>14   Verantwoording</b>	<b>217</b>
<b>Noten</b>	<b>221</b>
<b>Bronnen</b>	<b>241</b>

## Afkortingen



Het Ministerie van Onderwijs wisselde in de beschreven periode enkele keren van naam:

7

- OKW (1918-1963) Onderwijs Kunsten en Wetenschappen
- O&W (1963-1994) Onderwijs en Wetenschappen; de Kunsten waren overgeheveld naar het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk
- OCenW (1994-2003) Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- OCW (1994-heden), idem

ABOP	Algemene Bond van Onderwijzend Personeel; in 1997 samen met het NGL opgegaan in de Aob
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
ARP	Antirevolutionaire Partij, in 1980 opgegaan in het CDA
AVMO	Algemene Vereniging voor Middelbaar Onderwijs,
AVS	Algemene Vereniging van Scholleiders
BON	Beter Onderwijs Nederland
CHU	Christelijk Historische Unie, in 1980 opgegaan in het CDA
Cito	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
CMHF	Centrale van Middelbare en Hogere Functionarissen bij Overheid, Onderwijs, Bedrijven en Instellingen
CML	Commissie Modernisering Leerplan
CNV	Christelijk Nationaal Vakverbond
COLOV	Commissie Opleiding leraren Onderwijskundige Voorbereiding
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
CTL	Commissie Toekomst Leraarschap
CvB	College van bestuur

## AFKORTINGEN

8	<p>CVHMO Christelijke Vereniging voor Middelbaar en Hoger Onderwijs, in 1972 opgegaan in het NGL</p> <p>FvOv Federatie van Onderwijsvakorganisaties</p> <p>GIION Gronings Instituut voor Onderzoek van het onderwijs</p> <p>HOS Herziening Onderwijs Salarissen</p> <p>ICM Innovatie Commissie Middenschool</p> <p>IISG Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis</p> <p>ITS Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen</p> <p>KNAG Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap</p> <p>KOV Katholieke Onderwijs Vakorganisatie</p> <p>KPC Katholiek Pedagogisch Centrum</p> <p>KVLO Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding</p> <p>KVP Katholieke Volkspartij</p> <p>LBO Lager beroepsonderwijs</p> <p>LO Lager onderwijs</p> <p>LOF Leraren Ontwikkel Fonds</p> <p>LHNO Lager huishoud- en nijverheidsonderwijs</p> <p>LIWENAGEL Leraren in de wiskunde en natuurkunde aan gymnasia en lycea</p> <p>LPC Landelijke Pedagogische Centra (d.w.z. APS, CPS en KPC)</p> <p>LTS Lagere technische school</p> <p>MBO Middelbaar beroepsonderwijs</p> <p>MDGO Middelbaar dienstverlenings- en gezondheidszorg-onderwijs</p> <p>MMS Middelbare Meisjes School</p> <p>MO (akte) Middelbaar Onderwijs (akte)</p> <p>MSPO Middelbaar Sociaal Pedagogisch Onderwijs</p> <p>MT Managementteam</p> <p>MTS Middelbare Technische School</p> <p>NGL Nederlands Genootschap van Leraren; in 1997 samen met de Abop opgegaan in de Aob</p> <p>NIN Nederlands Instituut voor de Nijverheid</p> <p>NLO Nieuwe Leraren Opleiding</p> <p>NPM New Public Management</p> <p>NVLM Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer</p> <p>NVON Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen</p>
---	--



## AFKORTINGEN

NVvW	Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren
OCA	Onderwijs Contractgebonden Activiteiten (zie ook VCA)
OPVO	Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs
PCO	Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie
PMB	Procesmanagement basisvorming
R&D	Research & Development
RLV	Rijks Leraren Vereniging
RvT	Raad van Toezicht
SBL (1)	Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraren
SBL (2)	Samenwerkingsverband Beroepskwaliteit Leraren
SCP	Sociaal Cultureel Planbureau
SLO	Stichting Leerplan Ontwikkeling
UTS	Uitgebreide (Lagere) Technische School
VbaO	Voortgezet Basis Onderwijs
VBO	Vorbereidend beroepsonderwijs
VCA	Veld Contractgebonden Activiteiten (zie ook OCA)
VDLG	Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst
VELON	Vereniging Leraren Opleiders Nederland
VHMO	Vorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs
VLLT	Vereniging van Leraren in Levende Talen
VON	Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
WVO	Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs



## 1 | Waarom dit boek?

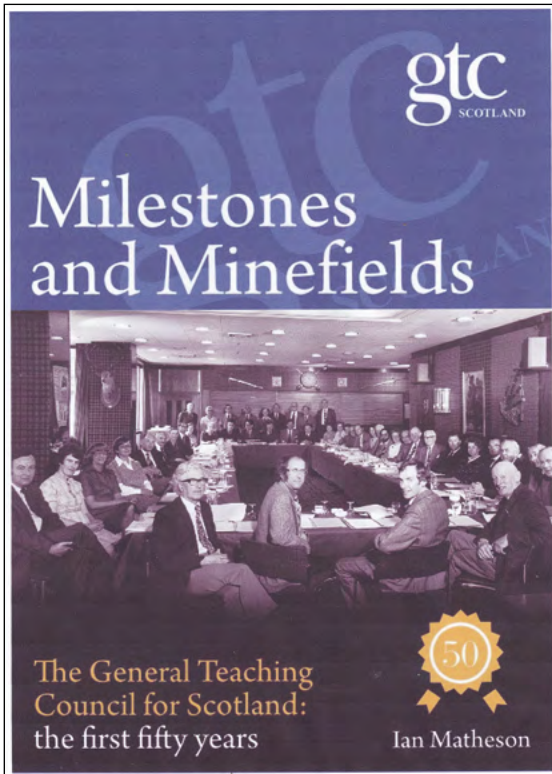
.....

Dit boek gaat over een puur Nederlands probleem: waardoor komt, voor zover het leraren voortgezet onderwijs betreft, een brede beroepsorganisatie van leraren maar niet van de grond? Maar de snelste weg om de aard van het vraagstuk duidelijk te maken is een omweg via het Schotland van de jaren zestig. Op 8 mei 1961 hadden David Lambie (bestuurslid van het *Educational Institute of Scotland*, een vakbond) en Arthur Houston (leraar aan *St Augustine's Secondary School* in Glasgow) in de *Central Halls* van Glasgow een debat georganiseerd over hun idee om een lerarenraad op te zetten. Zo'n raad zou volgens Lambie en Houston leraren net zo'n greep op hun professie geven als bijvoorbeeld artsen, en dat was hard nodig. Nu zouden ze al heel tevreden zijn geweest als voor dat debat zo'n man of veertig zouden zijn komen opdraven. Het werden er echter meer dan duizend, en meer dan tweehonderd leraren moesten noodgedwongen buiten op de stoep blijven staan.

Lambie en Houston's debat markeerde al met al een wending in een crisis die het Schotse onderwijs toen al een tijdje teisterde. Door de geboortegolf van de jaren veertig en de verlenging van de leerplicht was het aantal leerlingen in Schotland spectaculair gegroeid, met als gevolg een groot lerarentekort. De overheidsmaatregelen om het tekort op te heffen gingen volgens de leraren ten koste van de kwaliteit: er werden onbevoegden ingezet en spoedopleidingen opgericht, en bovendien opperde de overheid ook nog eens de mogelijkheid om naast de tot dan toe verplichte universitaire lerarenopleidingen simpeler varianten op te zetten. Dat laatste deed de deur dicht. Voor de leraren was dit gerommel met standaarden het zoveelste bewijs dat hun vak in de ogen van de overheid geen status had. En omdat ze toch al woedend waren over hun lage salaris en slechte werkomstandigheden, gingen ze massaal in

staking. Met als voorname eis het behoud van de tot dan toe geldende standaarden voor het vak. En ze hadden succes: uiteindelijk kwam er een paar jaar later inderdaad een lerarenraad, de *General Teaching Council for Scotland*, verantwoordelijk voor bijvoorbeeld de professionele standaarden van leraren en het bijbehorende register.

12



Natuurlijk verliep het vervolg niet zonder slag of stoot en werd de Schotse onderwijswereld niet in één klap een hemel op aarde. Niet voor niets heet het boek met de geschiedenis van de eerste vijftig jaar na deze crisis *Milestones and Minefields*<sup>1</sup>. Maar het punt is hier dat zo'n idee voor een lerarenraad hier in Nederland, anders dan in Schotland, bij leraren tot dusverre niet echt is aangeslagen. En dat terwijl de Nederlandse leraren – niet alleen op het moment dat we dit schrijven, maar eigenlijk al decennialang – tobben met dezelfde zorgen als hun Schotse collega's

uit de jaren zestig: een dalende status, onvoldoende greep op de professie, een hoge werkdruk en een te laag salaris. Maar van die vier zijn het eigenlijk alleen de laatste twee die tot enige actie leiden.

In *Stakingen in Nederland*, het stakingsregister van het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (IISG), vind je tussen 1973 en 2002 een stuk of zestien min of meer algemene onderwijsstakingen. Soms van docenten uit alle sectoren, soms alleen uit het voortgezet onderwijs, en soms van een heel bepaalde groep, zoals de zogenaamde *nahosers*<sup>2</sup>, die beginnend leraar waren toen in 1985 het oude salarissysteem, gebaseerd op leeftijd en aktebezit, vervangen werd door een systeem op basis van functie, waardoor zij een stuk minder gingen verdienen dan hun oudere collega's. In al die gevallen hadden de stakingseisen betrekking op het salaris, vaak gekoppeld aan de werkdruk. Maar een dergelijke benadering gaat uiteindelijk niet helpen. Mirko Noordegraaf (hoogleraar publiek management, Universiteit Utrecht) en Nina van Loon (universitair docent, universiteit van Aarhus, Denemarken) schreven in 2017 in een ingezonden brief in *Trouw*<sup>3</sup>:

13

[Geld en tijd alleen gaan] de werkdruk en het lerarentekort niet oplossen zolang er geen stappen worden gezet naar een meer professioneel vermogende beroepsgroep. (...) Een echt professioneel beroepsdomein heeft professionele beroepsverenigingen, vakverenigingen, kennisnetwerken, opleidingen, standaarden en registers. Daar horen we weinig over. Natuurlijk, een goed salaris helpt goede leraren aantrekken. Maar meer salaris vergroot niet het professioneel vermogen van de aanwezige leraren. Hiervoor is een verdere professionalisering van het beroep nodig.

Dat hadden die Schotse leraren kennelijk beter begrepen dan hun Nederlandse collega's.

Nu was het idee van zo'n lerarenraad die de Schotse leraren meer greep zou geven op hun professie, zeker geen stakingseis. Het was eerder een kwestie van een in de mêlée van de staking tamelijk toevallig opgedoken *window of opportunity*. Een idee met een kennelijk aantrekkelijk perspectief op een uitweg uit de patstelling, dat voldoende mensen aansprak. Maar blijkbaar heeft zo'n samenloop van omstandigheden zich in ons land tot nu toe niet voorgedaan. Dat laatste heeft naar ons

idee onder meer te maken met het feit dat Nederlandse onderwijsge-  
venden als beroepsgroep elkaar eerder vinden op arbeidsvoorwaarden  
dan op standaarden. Of preciezer: ze hebben moeite elkaar te vinden op  
een eensluidend, laat staan een aansprekend verhaal over het ‘hoe’ en  
het ‘waarom’ van onderwijs. Voor wat dat laatste betreft zijn ze name-  
lijk onderling te veel verdeeld, en dat geldt dan weer vooral voor leraren  
voortgezet onderwijs, de groep die verhoudingsgewijs het vaakst en het  
luidst aanwezig zijn stem laat horen in het publieke debat. Vandaar dat  
dit boek zich vooral op hen toespitst.

14

### Beroepsidentiteit: de bril van de leraar

In *Wij zijn ons* wijst de socioloog Mark van Ostaijen erop dat onze sa-  
menleving, blijkens de populariteit van bijvoorbeeld *Psychologie Maga-  
zine* of publieke optredens van neuropsychologen als Erik Scherder,  
veel meer geïnteresseerd is in het individu dan in het collectief.<sup>4</sup> Met  
andere woorden: individuele identiteit weegt voor ons zwaarder dan  
sociale. Dat zie je bijvoorbeeld terug in onderzoek naar het leraarschap.  
Daarin gaat het vooral om persoonlijke professionele identiteit, en niet  
om de beroepsidentiteit als deel van de sociale identiteit van de leraar,  
als de bril waardoor leraren hun werk bekijken. En dat is eigenlijk wel  
vreemd, want iemands ideeën, dus ook die van de leraar, worden in  
hoge mate bepaald door zijn sociale identiteit, door de groepen waar-  
toe hij behoort, en wat leraren betreft is de beroepsgroep van leraren  
daar een van. Maar in dat laatste zit dan meteen de crux van ons verhaal:  
de gemiddelde leraar ervaart kennelijk niet zo’n sterke band met de  
beroepsgroep als geheel, en omgekeerd heeft die beroepsgroep mede  
daardoor ook niet zo’n duidelijk gezicht.

Een deel van de verklaring daarvoor lijkt ons het isolement waarin  
leraren werken, iets wat trouwens ook internationaal een belangrijk  
kenmerk van het vak was en is. Veel leraren ervaren dat isolement  
weliswaar vaak als een last, maar menig leraar kan zich tegelijkertijd  
nog altijd vinden in Theo Thijssens kijk op wat hij ‘pottenkijken’ vond,  
zelfs als dat gebeurde door collega’s: dat verstoorde immers wat hij het  
intieme leven van de klassengemeenschap noemde. Als onderwijzer,  
aldus Thijssen, moet je nu eenmaal constant intuïtieve beslissingen

nemen, die op de keper beschouwd altijd wel iets willekeurig of kinderachtigs hebben. Maar in je intieme verhouding met de klas gaf dat niets: het kwam allemaal goed door het onderlinge vertrouwen, het heilige vertrouwen van de klas in 'onze meester'.<sup>5</sup> Daarmee verwoordde Thijssen een manier van kijken die je in het hele onderwijs terugvindt.

Het probleem is echter dat die instelling wringt met hoe het onderwijs vandaag de dag in elkaar zit en met wat er allemaal van verwacht wordt.<sup>6</sup> Veel meer dan vroeger vraagt onderwijs bijvoorbeeld om samenwerking met het oog op afstemming, de bereidheid om bij elkaar in de klas te kijken en om verantwoording af te leggen. Maar dat niet alleen: de enorm toegenomen externe druk op scholen vraagt om stevig weerwerk, en dat vraagt op zijn beurt om een beroepsgroep die meer is dan een optelsom van individuen of hoogstens kleine subgroepjes met elk een eigen kijk op de zaak. Met andere woorden: naar ons idee is de beroepsidentiteit niet of in elk geval onvoldoende meegegroeid met de ontwikkelingen die het onderwijs in de periode na de Tweede Wereldoorlog heeft doorgemaakt. In dit boek proberen we in kaart te brengen hoe dat proces verlopen is en welke factoren daarbij een rol speelden, in de veronderstelling dat dat leraren kan helpen om te komen tot een – zoals we dat hierboven noemden – eensluidend en aansprekend verhaal over hun vak. We beperken ons tot leraren voortgezet onderwijs, omdat zij het moeilijkste deel van de puzzel vormen. Die groep was en is namelijk intern zo verdeeld dat de leden ervan veel meer moeite hebben om tot consensus te komen dan die van bijvoorbeeld het primair onderwijs. Veel van wat we daarbij te berde brengen, is echter tegelijk van algemener geldigheid.

### Drie kanttekeningen

In de literatuur valt de ontwikkeling van zo'n aansprekend verhaal onder professionalisering oftewel de ontwikkeling van een professie. In dat kader is het echter wel goed om te bedenken dat je professies in allerlei soorten en maten hebt. Het leraarschap is in elk geval bepaald geen klassieke professie. In de ideaaltypische klassieke professie beschikken de professionals over een grote mate van *occupational control*<sup>7</sup>, dat wil zeggen greep op bijvoorbeeld de beroepsontwikkeling, profes-

sionalisering van individuele professionals en beroepsopleiding. Bij onderwijs gaat het om een hybride professie: de beoefenaars hebben net als klassieke professionals een grote mate van professionele ruimte nodig om hun beroep goed uit te oefenen, maar tegelijkertijd maken ze deel uit van een organisatie waarin *managerial logica* een grote rol speelt. Bovendien hebben ze, omdat het om werk in de publieke sector gaat, te maken met eisen en verwachtingen van de samenleving, en in het verlengde daarvan van de overheid. In dit boek gaat het dan ook om de vraag hoe leraren binnen dat kader meer *occupational control* kunnen krijgen, niet om de vraag hoe ze *volledige* controle zouden kunnen krijgen.

16

Vervolgens een voorbehoud. In *Leraarschap. Een professie in ontwikkeling*, een literatuurstudie uit 1993<sup>8</sup>, merkte Marjan Vermeulen op dat er wel een beroeps cultuur van leraren aan te wijzen is, maar dat zij in haar bronnen geen systematische beschrijving van de beroeps cultuur had kunnen vinden. Haar observatie is nog altijd geldig, en daardoor kleeft aan het nu volgende verhaal ten minste één groot bezwaar: het is op cruciale plekken noodgedwongen speculatief. Leraren, dus ook leraren voortgezet onderwijs, hebben het zelden of nooit expliciet over de vraag wat goed onderwijs en goed leraarschap is. Hun opvattingen daarover moet je daarom noodgedwongen afleiden uit uitspraken over zaken die daarop gebaseerd zijn, zoals werkdruk, taakbelasting, heterogeniteit en wat dies meer zij. Wat nu volgt, is derhalve geen wetenschappelijke studie, maar eerder een lang uitgevallen essay, een breed uitwaaierende discussiebijdrage.

En ten slotte nog een waarschuwing. Dit boek gaat over een hachelijk onderwerp. Op bepaalde punten zijn wij kritisch over leraren, en dat kan de indruk wekken dat we vinden dat ze hun werk niet goed doen. Maar dat is het punt niet. Net als in de meeste beroepsgroepen zijn er beroepsgenoten die de kantjes eraf lopen of er niets van kunnen, maar het overgrote merendeel werkt hard en met toewijding. Het punt is dat ze hun klachten over de werkdruk niet oplossen met staken voor een lagere werkdruk en meer salaris. Die klachten vergen een ander soort actie. Om een gezaghebbende stem in het onderwijsdebat én in het onderwijsbeleid te verwerven, aldus de onder auspiciën van de Onderwijscoöperatie gemaakte brochure *De staat van de leraar 2015*, ‘zullen [de leraren] collectieve actie moeten ondernemen. Macht is iets wat je

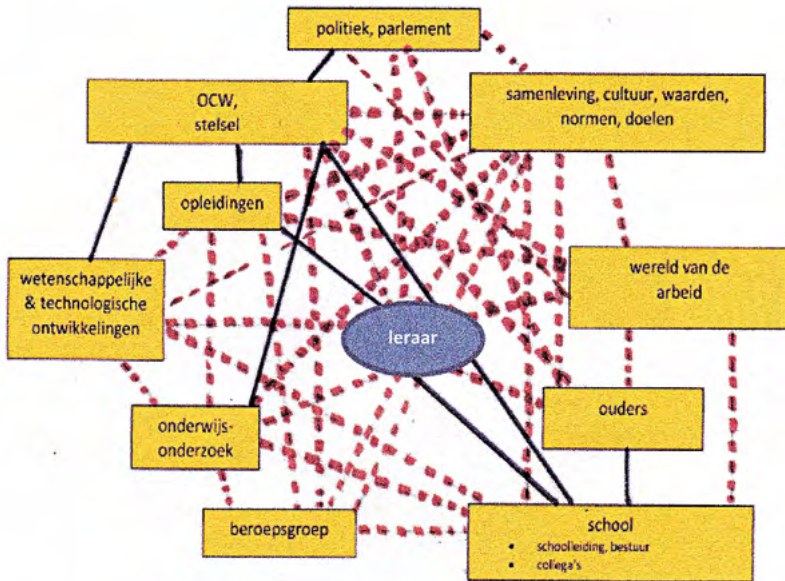


af kunt dwingen, gezag verwerf je alleen als een sterke, liefst ook georganiseerde beroepsgroep. Daar moeten we zelf samen verder vorm aan geven.<sup>9</sup> Kortom, het vergt eerst en vooral werken aan de ontwikkeling van de professie. Wat dat betreft verschillen leraren niet van collega's uit andere publieke sectoren, zoals de ggz, de jeugdzorg of de verpleging.<sup>10</sup>

### Leeswijzer

In 1991 publiceerden Saskia van Oenen en Sjoerd Karsten *Onderwijzen, een onmogelijk beroep*. Bij het schrijven van dit boek dachten wij zo nu en dan dat een variant op deze titel – *De beroepsidentiteit van de leraar voortgezet onderwijs, een onmogelijk verhaal* – wel een passende titel voor ons boek zou kunnen zijn. Een groot aantal factoren is – zie de warboel op onderstaande afbeelding – op een of andere manier van invloed op de beroepsidentiteit, op de kijk van leraren op hun vak.

17



Sommige verbanden in het schema vormen, in sociologische termen, *strong ties*, dat wil zeggen: informatiedragende verbindingen met een vrij duidelijk aanwijsbare invloed. Maar de meeste verbanden zijn *weak*

ties. Overigens is de warboel in werkelijkheid natuurlijk nog vele malen groter dan de afbeelding laat zien. Een deel van de factoren is immers zelf al uiterst complex en vloeibaar. Bovendien interacteren al die factoren in meer of mindere mate met elkaar. En dat niet alleen: de factoren en relaties veranderen ook nog eens met de tijd. Zo liep er vroeger, toen leraren nog semiambtenaren waren, een ononderbroken lijn van het ministerie naar de leraar. Intussen loopt die lijn naar het bestuur van de school, dat inmiddels ook een heel andere functie heeft gekregen dan vroeger.

18 Zo gezien mag de lezer van dit boek geen compleet verhaal verwachten, laat staan een lineair, chronologisch verhaal. We hebben na lang wikken en wegen gekozen voor een deels chronologische, deels thematische opbouw. We beginnen met een hoofdstuk waarin we het begrip beroepsidentiteit nader verkennen. Daarna, in hoofdstuk 3, geven we ons beeld van de staat van de beroepsidentiteit anno 2018. Daarop volgen vijf hoofdstukken over de invloed op de beroepsidentiteit van het stelsel en van de pogingen tot stelselwijziging van de afgelopen decennia.

Hoofdstuk 4 is gewijd aan de Mammoetwet: na een schets van de pre-Mammoettijd volgt een beeld van de (beoogde) effecten en de invloed op de beroepsidentiteit van de leraar voortgezet onderwijs. In hoofdstuk 5 stellen we dat de veranderende cultuur van de jaren zestig en zeventig wel eens meer invloed op veranderingen in de beroepsidentiteit zou kunnen hebben gehad dan de Mammoetwet. In hoofdstuk 6 komen de – mislukte – pogingen aan de orde om de middenschool of varianten daarop van de grond te krijgen, waarmee de beleidsmakers onder meer uitstel van selectie beoogden (iets wat ook al aan de de Mammoetwet ten grondslag lag, maar daar niet gelukt was). Hoofdstuk 7 geeft vervolgens een beeld van de grote innovaties die eind jaren tachtig, begin jaren negentig werden ingezet: de Basisvorming, Herziening Tweede Fase havo/vwo en Leerwegen vmbo. Hoofdstuk 8 sluit de reeks over het stelsel af met een beeld van het roemruchte Parlementair Onderzoek naar die vernieuwingen door de commissie-Dijsselbloem, en het rumoer rond Onderwijs2032, de moeizame poging om het curriculum in de geest van Dijsselbloem meer van onderop te vernieuwen.

Daarop volgt met hoofdstuk 9 een intermezzo. Door de jaren heen zien leraren voortgezet onderwijs twee dingen als de kern van hun vak:

het plezier in de omgang met kinderen en hun de liefde voor het vak bijbrengen. Dat laatste betekent echter dat leraren bereid en in staat moeten zijn om een dialoog over het curriculum te voeren, over de plek van hun vak in dat geheel, iets wat ze bepaald niet makkelijk afgaat. Dit hoofdstuk, geschreven door Rob Diephuis, gaat over de vraag wat er bij zo'n curriculumdialoog komt kijken: wat heb je als leraar daarvoor nodig aan kennis over het curriculum en curriculumontwikkeling?

De drie daaropvolgende hoofdstukken gaan over de invloed op de beroepsidentiteit van de lerarenopleiding respectievelijk de schoolorganisatie, en over de manier waarop leraren voortgezet onderwijs zich organiseren. Dat laatste hoofdstuk besluit met de geschiedenis van de opkomst en ondergang van de Onderwijscoöperatie. En daarmee zijn we weer terug bij de vraag uit de eerste volzin van dit boek: waardoor komt, voor zover het om leraren voortgezet onderwijs gaat, een brede beroepsorganisatie van leraren maar niet van de grond? Op die vraag, en op de vraag naar de kansen om het wel voor elkaar te krijgen, gaan we in de *Epi loog* nader in. Het boek sluiten we af met een *Verantwoording*, met onder meer iets over de ontstaansgeschiedenis. Bij dat laatste speelde de verwondering over het kennelijke onvermogen van een zo hoogopgeleide beroepsgroep om een sterke beroepsorganisatie te vormen een grote rol. En bij het schrijven van dit boek is die verwondering niet afgenomen.



## 2 | Het verdriet van de leraar

---

### Probleemstelling

---

#### 2.1 'Ze vragen nooit wat we ervan vinden'

21

Toen vakdidacticus Duits Erik Kwakernaak een leraar hoorde zeggen: 'Wij leraren hebben ons onze professionaliteit af laten pakken', leek hem dat naderhand eigenlijk wel een mooie aanleiding voor een artikel in het blad *Levende Talen*, een verhaal op basis van een gesprek met een paar docenten over de professionaliteit van leraren moderne vreemde talen. In 1998 kwam het ervan, en in dat gesprek komen zinsneden voor die overduidelijk voortborduren op dat idee dat de professionaliteit van de leraar is afgepakt: 'Er wordt nooit gevraagd wat wij ervan vinden', 'Ik heb nooit gezien dat we de mogelijkheid hadden om [bijvoorbeeld ten aanzien van het nieuwe leesvaardigheidsexamen van het Cito] een of andere vorm van inspraak te krijgen.'<sup>1</sup> Een dergelijk idee zoemt wel vaker mee als leraren het over het leraarschap hebben. Zo stak het jaren later weer de kop op in een panelgesprek voor DNM over het beroep van leraar in 2018. Daarin merkten leraren bijvoorbeeld op: 'Wij zijn [over het register] nooit gehoord', en 'Bij veel onderwijskundige ontwikkelingen praten docenten niet mee.'<sup>2</sup>

Bij de leraren blijft onduidelijk wie nou eigenlijk die professionaliteit heeft afgepakt. Voor publieke intellectuelen als Geert Mak is het daarentegen volstrekt duidelijk. Het is, aldus de *lead* van Maks artikel uit 2005 *Over eenzaamheid, moed en vertrouwen*, de schuld van 'een groeiende korst van gewichtigdoenerige figuren die onze bedrijven, scholen en andere organisaties nutteloos belast, die parasiteert op winst en rendement, die ons uitvoerders het leven steeds zuurder maakt, de nieuwe nomenklatoera, de arrogante regentenkliek van deze tijd'.<sup>3</sup> Anders dan leraren kiest iemand als Mak voor een frame dat het altijd goed doet:

dat van daders en slachtoffers. Alleen is dat een wat al te simpele voorstelling van zaken. Het soort slachtofferschap waar het in ons geval om gaat, is in de regel het gevolg van een variant op een organisatiepatroon dat adviseur Joost Kampen ooit ‘verwaarlozing’ noemde: gebrek aan zorg van de kant van leidinggevendenden.<sup>4</sup> Vertaald naar ons geval: een gebrek aan zorg van de kant van de overheid, in weerwil van artikel 23 van de Grondwet, dat immers aanvangt met: ‘Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.’ In de literatuur en debatten, zo lieten Mirko Noordegraaf en collega’s zien in hun rapport *Professioneel vermogen in het primair onderwijs* uit 2015, circuleert het beeld dat de (publieke) professional het slachtoffer is geworden van te veel overheidssturing: zorg is ontaard in regeldruk en controle.<sup>5</sup> Dat suggereert bijna iets van kwade trouw, maar zoveel boze opzet zat er ook weer niet achter: het gaat veeleer om het perverse effect van goedbedoeld, maar vaak ondoordacht beleid. Bovendien zit er wel degelijk ook een andere kant aan de medaille. Leraren, en zeker de leraren voortgezet onderwijs over wie dit boek gaat, hebben hun marginale positie deels ook aan zichzelf te wijten. Ze zijn er nu eenmaal tot dusverre nooit in geslaagd om een effectieve tegenmacht te vormen. Maar ook voor hen geldt dat je ze dat niet persoonlijk kunt aanrekenen.

In de publieke sector vergt tegenmacht, in de woorden van Herman Tjeenk Willink in *Groter denken, kleiner doen*,<sup>6</sup> een gemeenschappelijke opvatting over professionaliteit, over wat het vak van bijvoorbeeld huisarts of leraar inhoudt en welke taken daarbij horen. Maar, voegt hij daaraan toe, zo’n gemeenschappelijk idee ontbreekt vaak, en die opmerking gaat in elk geval op voor de leraren voortgezet onderwijs over wie het in dit boek gaat. In het verleden zijn die in een soort vicieuze cirkel geraakt: een beginnend leraar kijkt de kunst voor een groot deel af bij vakgenoten, en als die zich als autonome professionals gedragen, is het niet vreemd dat je gaat denken dat het zo hoort. Aan die cirkel ontsnappen is, zoals het vervolg laat zien, bepaald niet eenvoudig.

### Veranderingen

Tot 1968, toen de Mammoetwet van kracht werd, leefden leraren in een behoorlijk overzichtelijke wereld. Je had een ministerie dat de grote lijnen bepaalde en zorgde voor de gebouwen en salarissen, en binnen die

grote lijnen genoten onderwijzers en leraren een grote mate van vrijheid. Tussen die twee lagen zat niet zoveel. De leraar was koning of koningin in de klas, terwijl de bovenmeesters, directeuren en rectoren vooral over het rooster en de krijtjes gingen. Trouwens, gezag en tucht spraken nog vanzelf, en dat scheelde natuurlijk ook een stuk.



Rotterdam juli 1956: leraren van het Johannes Calvijn College aan de maaltijd.  
(Archief Calvijn College)

In de afgelopen vijf decennia is dat beeld echter ingrijpend veranderd. Aanvankelijk konden leraren vernieuwingen zoals de komst van de mavo en de havo nog wel inpassen in bestaande schema's en doorgaan op de oude voet, maar geleidelijk werd dat steeds lastiger. Een ingewikkeld complex van factoren resulteerde in een toename van de institutionele druk op scholen (zie voor deze term het kader op de volgende bladzijde) en een voortschrijdende inperking van de autonomie van professionals. Voor een uitputtende beschrijving van die ontwikkelingen ontbreekt hier de ruimte, maar misschien laat een beknopte opsomming van enkele kenmerkende ontwikkelingen eigenlijk wel zo goed zien hoe duizelingwekkend veel er eigenlijk veranderd is in de afgelopen vijftig jaar, met uiteraard de nodige gevolgen voor de programma's:

- De onderwijsdeelname groeit exponentieel, en daarmee samenhangend verandert de samenstelling van de leerlingenpopulaties.
- Leerlingen volgen steeds langer onderwijs, waardoor de motivatieproblematiek toeneemt.

- De kosten stijgen sterk, en dat leidt tot meer aandacht voor efficiency en effectiviteit.<sup>7</sup>
  - De meritocratisering zet door, en het belang van diploma's neemt alsmaar toe.
  - Gezagsrelaties veranderen, en leerlingen en ouders worden steeds assertiever.
  - De grote aandacht voor onderwijsinnovatie bij overheid en politiek, mede ingegeven door maatschappelijke ontwikkelingen en wetenschappelijk onderzoek, zorgt voor de nodige onrust op de werkvloer.
- 24 - Zeker de laatste decennia heeft de digitalisering van de samenleving de nodige gevolgen in de klas.

### Institutionele druk

*Institutionele druk is de druk van sociale en culturele factoren op een (publieke) organisatie: opvattingen over wat goed is en wat wenselijk zou zijn, maar ook over wat gangbaar is, over gebruiken en manieren waarop mensen gewoon zijn de dingen te doen. OCW, inspectie, uitgevers, vakbonden en pressiegroepen, vakverenigingen enzovoort oefenen institutionele druk uit op scholen, maar die druk verschilt van karakter. OCW en inspectie oefenen regulatieve druk uit, met wetten en regels. Bij de andere organisaties gaat het meer om normatieve druk: expliciete én impliciete opvattingen over wat goed onderwijs is, over hoe een 'echte school' eruitziet, over wat gewoon en ongewoon is, over wat belangrijk is en wat niet, enzovoort.*

Al met al wordt onderwijs in die jaren alsmaar complexer, en anders dan bijvoorbeeld Leo Prick in 2006 stelde, bepaald niet alleen als gevolg van het 'drammen, dreigen en draaien' van linkse beleidsmakers en politici.<sup>8</sup> Veeleer was het een onderdeel van het moderniseringsproces dat Nederland doormaakte, en zo'n proces is nu eenmaal complex: de voortgang ervan is onvoorspelbaar door de interacties tussen de betrokkenen.<sup>9</sup> Maar hoe dat verder ook zij: de ontwikkelingen vroegen in elk geval om nieuw soort professionaliteit van onderwijsgevend. Waar voorheen de autonome leraar zijn of haar eigen gang kon gaan binnen het klaslokaal en het curriculum niet meer was dan een optelsom van



losse elementen, moet de nieuwe professional meer samenwerken met collega's om het onderwijs bij de tijd te houden en te voldoen aan de (voortdurend veranderende) maatschappelijke opdracht van de school. Dat vergt onder meer werken aan zijn of haar professionele ontwikkeling, bereid zijn om over de grenzen van het eigen vak te kijken en vanuit het hele curriculum te denken, en meer dan voorheen zich verantwoorden en overleggen met leidinggevendenden.

Zo'n nieuw beroepsbeeld kun je als overheid – gesteld al dat je eraan denkt – natuurlijk niet van bovenaf verordonnen. Zoiets moet groeien, of juist nog: meegroeien in de beroepsgroep zelf, en dat vergt in dit geval een platform waar leraren kennis delen en van gedachten wisselen over de vraag wat goed onderwijs en wat goed leraarschap is. Want, zoals bijvoorbeeld Naomi Ellemers heeft laten zien in *Morality and the Regulation of Social Behavior*:<sup>10</sup> terwijl de heersende ideologie het voorstelt alsof het individu vandaag de dag zelf zijn normen bepaalt, worden zijn ideeën toch nog altijd in hoge mate door zijn sociale identiteit gereguleerd, door de groepen waartoe hij behoort.<sup>11</sup> Leraren vormen daarop als beroepsgroep geen uitzondering – behalve dan dat daar geen breed platform bestaat en de beroepsgroep niet zo'n duidelijk groepsgevoel kent. Van oudsher is de versplintering zoals gezegd groot en nog altijd een factor van belang. Bovendien is meer nog dan in andere professies het isolement van de beroepsbeoefenaar kenmerkend. In veel gevallen werken leraren voortgezet onderwijs in hun eentje. Hun aandacht mag bovendien vijftig minuten lang niet verslappen, en als ze even niet verder kunnen, kunnen ze niet een paar minuten achteroverleunen of een collega raadplegen. Die stand van zaken heeft grote invloed op de beroepshorizon van de leraar.

25

Maar waren dus binnen de beroepsgroep de kansen op een breed platform al niet florissant, andere factoren maakten ze nog kleiner. Ten eerste: door de groei van de onderwijssector zag de overheid zich genoodzaakt te decentraliseren,<sup>12</sup> maar mede omdat de minister wel aansprakelijk blijft, gaat de overheid als tegenwicht steeds meer voorschrijven en een grotere nadruk leggen op het meten van uitkomsten. En ten tweede: tussen scholen en overheid groeide geleidelijk een omvangrijke tussenlaag van experts, adviseurs, bestuurders, belangenbehartigers en pressiegroepen, en dat had zo zijn gevolgen voor het

overleg over de vraag waar het met het onderwijs heen moet. Beide factoren hadden en hebben een grote impact op de professionaliteit van de leraar.

### Productiemedewerkers

26 De tendens tot voorschrijven en meten staat in menig opzicht haaks op de kern van onderwijs. Het onderwijs is immers geen procesindustrie, die zich leent voor goed meetbare protocollen en robotisering. Integendeel. Zoals bijvoorbeeld onderwijspedagoog Gert Biesta intussen op menige plek heeft beredeneerd: juist de belangrijkste uitkomsten van onderwijs zijn niet voorspelbaar en dus moeilijk meetbaar. Een van de belangrijkste taken van de leraar, aldus Biesta, is immers ‘onderbreken’, dat wil zeggen: weerstand creëren en leerlingen helpen zich tot die weerstand te verhouden. Een leraar kan leerlingen confronteren met dingen waar ze iets mee moeten, maar wat dat dan is, is niet te voorspellen. Dat is wat hij ‘het prachtige risico van onderwijs’ noemt.<sup>13</sup>

Hoe meer je nu vastlegt in kerndoelen en eindtermen, en hoe meer waarde je hecht aan meetbare uitkomsten en *rankings*, des te groter de kans dat leraren de ruimte verliezen om leerlingen aan het denken te zetten zonder van tevoren te weten wat daaruit rolt. En zo worden ze als vanzelf gewone productiemedewerkers. In de woorden van geschiedenisleraar Arend Schulp, in een ingezonden brief in *Trouw* uit 2016:<sup>14</sup>

Toen ik in 1979 in een eerste serieuze baan in het onderwijs begon, kon ik schilderen met mijn eigen palet en had ik [een] eigen ‘bv’ binnen de school. In de jaren 80 en 90 zakten wij af tot educatief productiepersoneel en lesgeven werd kleuren op nummer.

In die waarneming staat hij zeker niet alleen. Al een paar jaar eerder, in 2014, schetste Fontys-lector Jeroen Imants in *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school*<sup>15</sup> een wat ruimer beeld, op basis van een bescheiden enquête. Hij vroeg een aantal leraren hoe ze zich zagen, idealiter en in de praktijk: als professional, als ambachtsman of productiemedewerker, dus als iemand die door anderen opgestelde protocollen volgt. De meeste ondervraagden zagen de professional als ideaal, maar de productiemedewerker als realiteit. Opmerkelijk genoeg

waren vooral degenen die een educatieve master volgden het stelligst over dat laatste. Misschien word je somberder naarmate je meer nadenkt over het vak.

Nu kun je je met iemand als de historicus Piet de Rooy afvragen in hoeverre dat productiemedewerkerschap meer beeld dan werkelijkheid is. Een jaar of vijftien geleden merkte hij in *Verstrikt in cijfers en anekdotes* op: ‘Sinds de invoering van de Mammoet lijkt het onderwijs voortdurend in verbouwing te zijn, maar misschien is er in werkelijkheid helemaal niet zoveel veranderd.’<sup>16</sup> Maar zeker weten doen we dat niet, want, verzucht De Rooy, historisch onderzoek naar de meer recente periode ontbreekt, en wat wel beschikbaar is, is vooral gefixeerd op beleid: ‘Doorgaans immers wordt de ontwikkeling van het onderwijs vooral gezien als het resultaat van het onderwijsbeleid dat door de overheid gevoerd is.’ Daar zit wel wat in, maar aan de andere kant: percepties zijn wel vaak heel bepalend voor iemands beroepsbeeld, beroepstrots en arbeidssatisfactie.

27

### Naar de zijlijn

Overigens speelden er meer problemen dan alleen de tendens waardoor leraren steeds meer gewone productiemedewerkers werden. Parallel daaraan ging de leraar in de loop van de laatste decennia ook nog eens kopje onder in de nationale onderwijsdialoog. Een mooie beschrijving hiervan gaven Sietske Waslander, Edith Hooge en Henno Theisens in *Zicht op sturingsdynamiek* uit 2017,<sup>17</sup> een onderzoek naar hoe sturing tot stand komt in complexe onderwijssystemen zoals het Nederlandse. Vandaag de dag verloopt dat namelijk via een stelsel van allerlei netwerken waarin uiteenlopende overheidsorganen, zelfstandige bestuursorganen, commissies, adviescolleges, zelfstandige stichtingen en verenigingen en tijdelijke platforms en projecten overleggen over een bepaald beleidsthema. Die gang van zaken lijkt, aldus de onderzoekers, een gevolg van de voor Nederland kenmerkende onderwijsvrijheid:

De centrale overheid bevindt zich in een lastige spagaat. Enerzijds moet ze vanwege de grondwettelijk verankerde vrijheid van onderwijs terughoudend zijn met onderwijsbeleid en sturing. Anderzijds groeit de maatschappelijke en politieke druk op het onderwijs door

steeds hogere verwachtingen van dat onderwijs. De huidige sturingspraktijk zou weleens de resultante van die twee krachten kunnen zijn: het onderwijs wél sturen, maar niet al te openlijk.

28 Die netwerken leveren uiteenlopende stukjes beleid op die scholen moeten zien te incorporeren in het lopende werk. En daar zit natuurlijk een bovengrens aan: tijd, aandacht en middelen zijn nu eenmaal niet onuitputtelijk. Op zijn beurt kan dat ertoe leiden dat scholen maatregelen nemen die relatief weinig overhoop halen in de organisatie, waardoor er in werkelijkheid maar weinig verandert in de onderwijspraktijk. En daardoor ontstaat, aldus Waslander en collega's, een vicieuze cirkel: de centrale overheid gaat vervolgens op specifieke onderdelen dwingender vormen van sturing inzetten.

Hoe dat verder ook zij, in het microperspectief van de leraar werd er steeds meer bedisseld in een ondoorgrondelijk heelal boven hem of haar. Men deed daar geregeld wel zijn best om leraren te raadplegen, maar doordat dat altijd maar bij een enkeling bleef, is het geen wonder dat veel leraren net als hun collega's uit het begin van dit hoofdstuk desgevraagd opmerken: 'Er wordt nooit gevraagd wat wij ervan vinden', of: 'Bij veel onderwijskundige ontwikkelingen praten docenten niet mee.' Soms, zoals bij Onderwijs2032, was hun trouwens wel degelijk de kans geboden, maar daarover later in dit boek.

## 2.2 Beroepsidentiteit en professioneel discours

### *Een alternatief: flip the system*

Het voorgaande impliceert overigens niet dat de leraar al die jaren passief gebleven is, integendeel. Eerder al haalden we aan hoe vaak leraren wel niet in actie zijn gekomen blijkens de IISG-database *Stakingen in Nederland*, en die reeks is bepaald nog niet afgesloten. Zo kwam in het voorjaar van 2017 de Facebookgroep *PO in actie* tot stand, die grote landelijke onderwijsstakingen organiseerde en zich uiteindelijk ontwikkelde in de richting van een beroepsorganisatie, met in zijn voetspoor *VO in actie*. Op de website van *VO in actie*, opgericht naar voorbeeld van *PO in actie*, viel te lezen: '(Het is) van belang dat leraren weer zeggen-



schap krijgen over de inrichting van hun onderwijs en daadwerkelijk betrokken worden bij besluitvorming erover op alle niveaus.' Opmerkelijk genoeg echter hadden de eisen van PO respectievelijk VO in actie geen betrekking op de inrichting van het werk. Ze waren heel traditioneel vakbondsachtig: minder werkdruk, beter salaris. Geschonden beroepstrots koop je evenwel niet terug met een zak geld. Want hoewel arbeidsvoorwaarden onmiskenbaar belangrijk zijn, zijn ze niet de essentie van het werk.

Zo gezien was het in oktober 2013 verschenen *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* van René Kneyber en Jelmer Evers een heel wat veelbelovender poging om de leraren aan de praat te krijgen over het onderwijs.<sup>18</sup> In dat boek pleitten de auteurs ervoor om, als antwoord op de afrekencultuur, het systeem te *flippen*. Leraren, aldus Kneyber en Evers, 'moeten niet langer verantwoording afleggen aan de lagen die zich boven hen bevinden, maar de rest van het systeem moet verantwoording afleggen aan de collectieve professie'. De samenleving is gebaat bij goed werk dat door gemotiveerde professionals wordt gedaan, en dat betekent in dit geval dat leraren zelf het doel van hun werk mogen en kunnen bepalen, evenals de manier waarop ze die doelen

halen. Daartoe zouden ze zich echter wel als professionals moeten organiseren, want ‘door de beroepseer hoog te houden en elkaar de maat te nemen beschermen leraren zichzelf tegen allerlei ongewenste bemoeienis van buitenaf’. En om de overheid te laten zien dat leraren het vertrouwen waard zijn, zouden ze nu al moeten tonen dat ze de ruimte die wel degelijk bestaat op een goede manier kunnen invullen.

30 Gelet op artikel 23 van de Grondwet, dat bepaalt dat de overheid over het ‘wat’ gaat, ging dat pleidooi behoorlijk ver, maar het vond desondanks zeer welwillend gehoor in beleidskringen. Onder leraren vond het boek een stuk minder ingang. In het in 2015 verschenen *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie* constateerden Kneyber en Evers teleurgesteld dat leraren onvoldoende in beweging waren gekomen.<sup>19</sup> Maar eerlijk gezegd hadden ze kunnen weten dat het zo zou gaan. In *Het Alternatief II* haalden ze zelf de sombere analyse aan die Sietske Waslander gaf in een lezing uit 2014, *De Bermuda-driehoek van onderwijsleiding in Nederland*.<sup>20</sup> Eigenlijk, schreef Waslander, maakt niemand zich druk om het hart van het onderwijs, om curriculum en instructie, want schoolleiders houden zich liever bezig met administratie en vergaderingen dan met het primaire proces, terwijl 80 % van de leraren slaafs een methode volgt, zonder verder diep na te denken (zie het kader).

### TALIS 2013<sup>21</sup>

Waslander baseerde zich op Talis 2013, een onder auspiciën van de OECD uitgevoerde survey onder ruim 100.000 leraren en 10.000 schoolleiders afkomstig uit 33 landen. Uit dat onderzoek bleek dat Nederlandse schoolleiders op het punt van bemoeienis met het primaire proces afweken van hun Europese collega's. Andere uitkomsten die in dit verband interessant zijn, waren:

- Samen lesgeven – volgens de OECD een belangrijk verbeterpunt – wordt in Nederlandse klassen relatief weinig gedaan. Slechts een derde van de leraren doet dit, terwijl dit internationaal bijna door het dubbele aantal leraren wordt gedaan (58 %).
- Een belangrijk middel om de kwaliteit van de leraar en het onderwijs te verbeteren is volgens de OECD deelname van startende leraren aan een

intensief begeleidingsprogramma. Opvallend is dat startende Nederlandse leraren minder vaak een begeleidingsprogramma volgen dan leraren elders (46 % NL, 49 % Int.).

- De meeste Nederlandse leraren (93 %) doen weliswaar 'iets' aan professionele ontwikkeling, maar volgen wel veel vaker korte bijeenkomsten, zoals congressen en seminars, in tegenstelling tot hun buitenlandse collega's, die vaker langduriger bijscholing volgen.
- Volgens Nederlandse schoolleiders werken relatief minder leraren op scholen met een gemeenschappelijke onderwijsvisie (72 % tegen 87 % gemiddeld), waar openlijk gesproken wordt over moeilijkheden (79 % tegen 93 % gemiddeld) en waar succes gezamenlijk wordt gedeeld (75 % tegen 90 % gemiddeld).

31

### Verloren handelingsvermogen

Dat leraren niet in beweging kwamen, aldus Kneyber en Evers in hun slotbeschouwing in *Het Alternatief II*, komt doordat ze over onvoldoende handelingsvermogen beschikken. En daarmee komen we weer wat dichter in de buurt van de kern van het probleem. Het begrip 'handelingsvermogen' ontleen Kneyber en Evers aan een artikel van Mark Priestley, Gert Biesta en Sarah Robinson in dezelfde bundel: 'Teacher agency. Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren'. Handelingsvermogen, aldus Priestley en collega's, is het vermogen om richting te geven aan het eigen handelen op basis van eigen vrije oordelen en beslissingen. Een dergelijk vermogen is essentieel in een beroep als dat van leraar. Jelmer Evers gaf in 2016 een mooie typering van diens werk in een post op Blogcollectief Onderzoek Onderwijs:

Lesgeven doe je niet volgens een script, je werkt in een omgeving met ontelbaar verschillende bewegende delen. Het vergt duizenden afwijkingen per dag die worden ingegeven door de individuele leerlingen die je lesgeeft, de groepsdynamiek van een klas en de doelen die je nastreeft.<sup>22</sup>

Het behoeft geen betoog dat dergelijk werk voldoende handelingsvermogen van de beroepsbeoefenaar vergt. Maar of dat, in de termen van Priestley en collega's, reëel wordt, hangt af van de handelingsruimte, de concrete situatie. Met andere woorden:

[H]andelingsvermogen is niet zozeer een kwaliteit van mensen als wel een zaak van interactie tussen individuele kwaliteiten en materiele en sociale context, cultuur en structuur.

32

Nu wordt iemands handelingsvermogen altijd beïnvloed door ervaringen uit het verleden: iemands persoonlijke en professionele opvattingen en waarden hebben immers hun oorsprong in zijn of haar persoonlijke en professionele biografie. Priestley en collega's wijzen wat dat laatste betreft op het belang van de opleiding die een leraar heeft genoten. Dat is echter zeker niet de enige bron. Zoals we eerder in het voetspoor van Naomi Ellemers' *Morality and the Regulation of Social Behavior* schreven: iemands sociale identiteit is minstens zo belangrijk. Met andere woorden: je professionele identiteit wordt niet alleen bepaald door factoren zoals je persoonlijkheid, je opleiding en ervaringen en je directe werkomgeving, maar ook – en soms zelfs wel zo sterk – door je contacten met de ruimere kring van beroepsgenoten. Identiteit is immers, aldus Manon Ruijters en Gerritjan van Luin in *Beroepsstandaard en professionele identiteit*,<sup>23</sup> een sociaal concept. Je definieert jezelf in termen van wat belangrijk is in de verhouding tot de mensen om je heen, en daarbij speelt het formele en informele discours onder beroepsgenoten een belangrijke rol; de waarden die je deelt met collega's en waardoor communicatie mogelijk is, de informele beroepsethiek, de ongeschreven (ongecodificeerde) maar dikwijls sterke regels van het vak. Dat is wat we in dit boek verder zullen aanduiden als 'beroepsidentiteit'<sup>24</sup>. Onderwijskundig onderzoek heeft echter zoals gezegd weinig oog voor de beroepsidentiteit: het gaat daar vooral om de professionele identiteit (zie kader op de volgende bladzijde).

### Beroepsidentiteit

Voordat we wat preciezer omschrijven wat wij in dit boek onder beroepsidentiteit verstaan, maken we eerst nog een noodzakelijke nu-



## Onderzoek naar professionaliteit

Aanvankelijk keken onderzoekers vooral vanuit het perspectief van beleidsmakers en managers en definieerden ze bijvoorbeeld professionaliteit als 'kunnen omgaan met verandering', 'bereid zijn tot bij- en nascholing', 'bereid zijn verantwoording af te leggen'. Dat zijn geen onbelangrijke zaken, maar op deze manier geoperationaliseerd stammen ze eerder uit het managers- of bestuurdersbrein dan uit de wereld van de leraren. Pas tegen het einde van de vorige eeuw begon het perspectief te verschuiven, van de experts en bestuurders naar dat van de leraar, en gingen onderzoekers zich de vraag stellen hoe leraren zélf hun professionaliteit zagen. Zo werd – misschien wel in het spoor van de immer voortschrijdende individualisering – de professionele identiteit van de leraar in de loop van de jaren negentig, ook internationaal, een onderzoeksthema.<sup>25</sup>

Professionele identiteit is, aldus de meeste onderzoekers, gekoppeld aan de persoonlijke identiteit en verschilt daarom van persoon tot persoon. Bovendien is het een emergent begrip: het verandert afhankelijk van de context.

33

ancing. Zoals bekend is er geen direct verband tussen wat mensen doen en wat ze zeggen. Een mooi voorbeeld is in dit verband die leraar die indertijd vond dat hij al behoorlijk studiehuisachtig werkte en veel minder aan het woord was dan vroeger. Maar zijn leerlingen meldten desgevraagd dat het hun nog niet erg was opgevallen. Het omgekeerde komt trouwens ook geregeld voor: een leraar die bijna reactionaire taal gebruikt, maar ondertussen veel leerlinggericht werkt dan hij zegt en veel activerende werkvormen gebruikt. De beschrijving van een beroepsidentiteit is dus niet per se een beschrijving van een praktijk: vaak is het meer een norm, een inspirerend verhaal. Maar desondanks is het wel een noodzakelijk verhaal, al was het alleen al om de buitenwacht duidelijk te maken waarom je het geld en het vertrouwen waard bent.

De beroepsidentiteit van leraren bestaat uit een aantal waarden, normen en meningen die zij min of meer gemeenschappelijk hebben en die richting geven aan hun handelen. Cruciale vragen zijn in dit verband:

Wat is goed onderwijs?  
 Wat is een goede leraar?  
 Welke kennis en kunde is essentieel?

34

Het geheel wordt vervolgens geschraagd door het – onmiskenbaar normatieve – idee dat je medeverantwoordelijk bent voor de ontwikkeling van deze identiteit, dat deel hoort te nemen aan het discours onder beroepsgenoten. Of, zoals René Kneyber en Jelmer Evers schrijven in het slothoofdstuk van *Het Alternatief II*: een docent die de deur dichttrekt voor zijn collega's is geen professional, maar slechts een amateur: 'Leraren moeten niet alleen bezig zijn met het verbeteren van de eigen praktijk en die van de naaste collega's, maar ook betrokken zijn bij de vormgeving van de schoolomgeving waarbinnen geopereerd wordt, en hun verantwoordelijkheid nemen jegens de omgeving van die omgeving.'<sup>26</sup>

### Het discours

Dat discours onder beroepsgenoten is overigens bepaald geen ontspannen gesprek aan de keukentafel. Je moet, om Hartger Wassinks omschrijving van de professionele dialoog<sup>27</sup> aan te houden, niet zo snel mogelijk naar oplossingen of besluiten streven, maar ruimte bieden aan verschillende perspectieven en daartussen heen en weer pendelen. Het discours over vragen als 'Wat is goed onderwijs/goed leraarschap?' vergt echter niet alleen empathie en geduld, maar ook een gemeenschappelijke (vak)taal, en vooral: gedeelde normen. Want, zoals Ma non Ruijters in *Leren in verandering*<sup>28</sup> opmerkt:

[Vaak] wordt over het hoofd gezien dat zonder norm geen reflectie mogelijk is en dus ook geen verbetering. Het is een les die ik lang geleden heb geleerd van Sockett, die zich verbaasde over de energie die wordt gestoken in 'eindeloos napraten' (...). 'Hoe kun je nu reflecteren, als je niet bedacht hebt wat je norm is?', riep hij dan uit.

Maar normen formuleren voor een antwoord op 'wat is goed onderwijs/goed leraarschap?' is knap lastig. Het 'wat', 'waarom' en 'hoe' van onderwijs kunnen immers heel verschillend ingevuld worden, en zolang de uitkomsten vergelijkbaar zijn, is er geen reden om één bepaalde

invulling als norm te stellen. Eigenlijk zou je het daarom in eerste instantie eens moeten worden over de grenzen, over wat slecht onderwijs en slecht leraarschap is. Maar dat is misschien wel een interessante, maar geen erg inspirerende vraag voor het discours.

Onderwijs is – dat kan niet anders, zelfs in landen waar het zeer centralistisch geregeld is – altijd een compromis. Met andere woorden: het vergt de bereidheid om het met collega's en, ruimer, beroepsgenoten eens te worden over de vraag wat we goed werk vinden, waarvoor je het doet, wat we van elkaar en van onszelf verwachten, en daarbij niet door te discussiëren tot een van de partijen het gewonnen heeft. Je moet zien te komen tot wat Wierdsma en Swieringa tijdelijke werkbare overeenkomsten noemden.<sup>29</sup> Die noodzakelijke voorwaarde staat echter bijna haaks op twee gedragspatronen die kenmerkend zijn voor deze beroepsgroep. De eerste vind je bij een kleine, maar vaak spraakmakende groep leraren: de sterke neiging om van discussies over het vak juist wel loopgravenoorlogen te maken. Die neiging, vaak kenmerkend voor bepaald niet de minste leraren, is overigens op zichzelf wel verklaarbaar, zoals DNM-redacteur Gerritjan van Luin een tijdje geleden in een gesprek opperde. Doordat onderwijsprofessionals, ondanks alle beweringen van het tegendeel, nog altijd veel ruimte hebben voor een eigen invulling van het vak, raakt die invulling in de loop van hun carrière zó verweven met hun identiteit, dus met datgene wat hen herkenbaar maakt als uniek persoon, dat ze andere visies al gauw als onverenigbaar met hun identiteit ervaren.

Het tweede gedragspatroon – de voorkeur voor non-interventie en de discussie uit de weg gaan – komt vaker voor. Het lijkt misschien een tijdelijk werkbare overeenkomst, maar is in wezen veel problematischer dan het eerste. Dit patroon hangt ongetwijfeld samen met het feit dat een professionele dialoog nu eenmaal iets ongemakkelijks heeft en zelfs bedreigend kan zijn. Maar, met een variant op de uitspraak van oud-premier Piet de Jong in de roerige jaren zestig over democratie: een professie is nu eenmaal niets voor bange mensen. Hoe dat verder ook zij, gezien het voorgaande zou je de professionele dialoog weleens beter kunnen ophangen aan casuïstiek (bijvoorbeeld video-opnamen van lessen of *Lesson Study*) dan aan het bespreken van (abstracte) ideeën.

Met dit alles is één ding duidelijk geworden: de beroepsidentiteit die in een dergelijk discours ontstaat, is bepaald geen welomschreven,

vastgelegde standaard, maar – om een term van Thijs Homan te lenen – een betekeniswolk<sup>30</sup>, een geheel van betekenissen dat door het discours onder beroepsgenoten ontstaat en voortdurend – zij het langzaam, soms bijna onmerkbaar – verschuift en van vorm verandert. ‘Discours’ is overigens een problematisch begrip. Het discours onder leraren is immers in de regel geen ordelijke gedachtewisseling, met tussennota’s en eindrapporten, maar een gesprek dat vaak maar half afgemaakt wordt en waarin veel zaken voor lief genomen worden en onuitgesproken blijven, onder andere doordat beroepsgenoten vaak aan een half woord genoeg denken te hebben om elkaar te begrijpen. Zo gezien mag het discours bepaald niet als afgehandeld worden beschouwd als het is vastgelegd in een beroepscode of professioneel statuut. Integendeel, juist omdat elke codificatie veel weg heeft van een slotakkoord, vormt het een bedreiging voor het discours.

### 3 | De staat van de leraar 2018: ..... een professie in ontwikkeling? .....

Na dit alles is het een goed moment om te zien hoe het er momenteel<sup>1</sup> voor staat met de beroepsidentiteit van leraren voortgezet onderwijs. Die blijkt, voor zover leraren al een bepaalde beroepsidentiteit delen, behoorlijk rudimentair. In 2006 gingen de SCP-medewerkers Ria Vogels en Ria Bronneman-Helmers op zoek naar gemeenschappelijke kenmerken waarin onderwijsprofessionals zich onderscheiden van andere, en hun bevindingen uit *Wie werken er in het onderwijs?* lijken nog steeds grotendeels geldig.<sup>2</sup>

37

Wat leraren zelf zien als de kern van hun beroep blijft volgens Vogels en Bronneman-Helmers door de jaren heen constant: het plezier dat je als leraar kunt hebben in de omgang met kinderen en hun iets bijbrengen van je vak. Dat was zo en dat is nog steeds zo. Het gewicht van die twee drijfveren kan verschillen, maar beide spelen altijd een rol: interactie met de leerlingen en de liefde voor het schoolvak.<sup>3</sup> Het perspectief van de leerlingen wijst in dezelfde richting. Leraren voortgezet onderwijs doen volgens leerlingen hun werk goed als zij rechtvaardig en consequent zijn, leerlingen in hun waarde laten én als zij hun passie voor het schoolvak weten over te brengen. Dat beeld spoort met dat van een kleine tien jaar later in *De staat van de leraar 2015*,<sup>4</sup> dat er overigens nog wel bij aantekent dat vooral oudere mannen meer geneigd zijn om het (school)vak te benadrukken.

Omdat onderwijs aanzienlijk meer is dan neutrale kennisoverdracht, is ook de maatschappijvisie van leraren interessant. Wat dat betreft delen volgens Vogels en Bronneman-Helmers onderwijsprofessionals, meer nog dan professionals uit collectieve sectoren als de overheid en de gezondheidszorg, een voorkeur voor partijen aan de linkerkant van het politieke spectrum, met name de PvdA en GroenLinks. En in het

verlengde daarvan willen veel onderwijsprofessionals een samenleving met meer gelijkheid. Vogels en Bronneman-Helmerts laten het bij die constatering, maar die emancipatoire inslag zou, kijkend naar het onderwijs in totalitaire staten zoals de voormalige Sovjet-Unie of het China van Mao, wel eens een kenmerk van onderwijs in open samenlevingen kunnen zijn.<sup>5</sup> Overigens betekent dat niet dat het in ons soort landen onomstreden is. Ongemakkelijke onderwerpen als ongelijkheid, klimaatverandering en pluraliteit waar je als school niet zomaar omheen kunt, roepen soms heftige reacties op. De Duitse partij *Alternative für Deutschland* riep onlangs leerlingen op om linkse leraren te tippen,<sup>6</sup> Thierry Baudet verspreidde in juni van 2018 een poster met de slogan ‘Kom in verzet tegen je docenten’ en president Donald Trump zei tijdens een rally in El Paso in februari 2019 dat hij graag jonge conservatieven onder zijn gehoor ziet, en voegde daaraan toe:

Keep up that fight. (...) You don't have to be indoctrinated by these loser teachers that are trying to sell you on socialism from birth.<sup>7</sup>

### Status en imago

Vogels en Bronneman-Helmerts vermelden slechts terloops een zorg die veel onderwijsprofessionals nu juist heel uitdrukkelijk delen: die over de status van hun vak. Nu is dat begrijpelijk, gezien hun invalshoek: status en imago zijn nu eenmaal geen intrinsieke bestanddelen van de beroepsidentiteit. Maar in lijn met het *Conceptueel kader Professionaliteit van leraren* dat in 2015 werd gepubliceerd door de onderwijskundigen Roel Bosker, Peter Slegers en Theo Wubbels,<sup>8</sup> gaan we ervan uit dat maatschappelijke waardering de beroepstrots en de motivatie van leraren beïnvloedt en daarmee hun professionaliteit, hun identificatie met het beroep.

Nu vinden leraren vrij algemeen dat de status van hun vak voortdurend daalt. Of dat daadwerkelijk het geval is, is echter de vraag. In *Het sprookje van de statusdaling*<sup>9</sup> bekeek Robert Sikkes in 2000 de kwestie in een groter historisch perspectief en concludeerde dat de status van leraren altijd al laag is geweest. Dat had hoogleraar Philip Idenburg in 1960 ook al geconstateerd in zijn *Schets van het Nederlandse schoolwezen*:



### Het blijft tobben

Ergens in de jaren vijftig gaf de Hilversumse tekenleraar Engel het thema Schoolleven op en zo zag een van zijn leerlingen haar wiskundeleraar (Collectie W.A.Engel/ Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht).

De prent van Peter van Straaten op de volgende bladzijde, ontleend aan de bundel *Het blijft tobben* uit 1971, laat zien hoezeer dat beeld inmiddels aan het kantelen was (archief Peter van Straaten).

leraren zitten steeds ‘onder in’ een bepaalde laag; gymnasiumleraren onder in de laag met chirurgen bovenin, mulo-leraren weer een stapje lager, en dorpsonderwijzers hoorden op hun beurt bepaald niet bij de dorpsnotabelen.<sup>10</sup> Meer recentelijk zagen hoogleraar arbeidsmarkt Frank Cörvers en zijn collega-onderzoekers echter wel degelijk een daling. In *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw* constateren ze een trendbreuk: het imago was lange tijd niet erg veranderd (zie de tabel hieronder), maar het maatschappelijk aanzien daalt inmiddels.<sup>11</sup> Het opleidingsniveau van leraren is weliswaar nog steeds zeer hoog, maar doordat het niveau van de rest van Nederland nog altijd stijgt, neemt de exclusiviteit van het leraarschap af.

TYPE LERAAR VO	PLEK OP BEROEPENLADDER		
	1968: Van Heek, <i>Het verborgen talent</i>	1983: H. Sixma en W. Ultee, <i>Een beroepsprestigeeschaal voor Nederland in de jaren tachtig</i>	2017: Cörvers et al., <i>Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw</i>
Leraar gymnasium / eerstegraads leraar	13	17	43
Leraar lts / tweede-graads leraar	17	33 (in een ander citaat: 29)	50



40

"JONGENS... ALS JULIE MIJ EEN LUL VINDEN,  
MOETEN JULIE HET EERLIJK ZEGGEN."

De interpretatie van de cijfers vergt wel enige behoedzaamheid: er komen immers voortdurend nieuwe, concurrerende beroepen bij op de ladders. Van Heeks schaal telde 57 beroepen en die van Sixma en Ultee 116, met name door de toevoeging van beroepen die een hogere opleiding vereisen. Als je dat verdisconteert, verandert er objectief gezien eigenlijk weinig. De schaal van Cörvers en collega's ten slotte telde 138 beroepen, en daarvoor geldt: in absolute zin is de status van de leraar voortgezet onderwijs onmiskenbaar gedaald, maar relatief heeft hij ongeveer dezelfde plek gehouden. Dat geldt echter niet voor de voormalige lts-leraar, die nu als tweedegraadsleraar door het leven gaat: diens positie is wel degelijk wat gezakt. Aan de andere kant: doordat het in de loop van de voorbije decennia steeds meer dringen is geworden op de ladder, is ook de gymnasiumleraar natuurlijk voor zijn gevoel een stuk in aanzien gezakt.



## Het imago van de leraar in de kunsten

Het publieke imago van een beroep is een kostbaar bezit. Weliswaar kun je dat niet in een paar minuten verspelen, zoals dat Heineken overkwam met het alcoholvrije Buckler, toen Youp van 't Hek het in zijn oudejaarsconferentie van 1989 belachelijk maakte. Maar het beïnvloedt onmiskenbaar het zelfbeeld, de werktevredenheid van beroepsbeoefenaars, het gevoel dat je werk doet dat 'men' waardeert. En in het verlengde daarvan beïnvloedt het natuurlijk ook de instroom in een bepaald beroep, want wie kiest er nou voor een beroep van sukkels? Zo gezien mankeert er wel wat aan het imago van de leraar. Hij (want dat is het meestal) is van oudsher een geliefd voorwerp van spot in de beeldende kunst.

Maar de aard van het vak maakt dat romans natuurlijk een geschikter medium zijn om hem te portretteren. Een enkele keer komt de leraar er daarbij goed vanaf in de literatuur, bijvoorbeeld in Theo Thijssens Kees de jongen of De gelukkige klas, of in Ciske de rat van Piet Bakker. Maar vaker is het een sufferd, droogkloot of curieuze buitenstaander. Dat begon met Meester Pennewip in Multatuli's Woutertje Pieterse. Maar de grote golf lijkt te dateren van na de Tweede Wereldoorlog, met bijvoorbeeld Simon Vestdijks Ivoren wachters (1951), De onrustzaaiër van Willem G. van Maanen (1954), Het rookoffer van Tessa de Loo en De ziekte van Lodesteijn van Lévi Weemoedt (beide uit 1987), Omtrent Kapelaan van Willem van Toorn (1985), Het volgende verhaal van Cees Nootboom (1991), Nestor van Lodewijk Wiener (2002), Het slotfeest van Jacques Kruithof en Hagar en Daan van Robert Anker (beide uit 2006), en Suezkade van Jan Siebelink uit 2008.

In 2008 vatte criticus Rob Schouten het in Trouw als volgt samen: 'Het wemelt in de onze literatuur van de leraren, meestal voorgesteld als kleurloze of hulpeloze types.'<sup>12</sup> Iets vergelijkbaars had Kees 't Hart een week eerder al opgemerkt in De Groene:

In de literatuur komen weinig leraren voor die groots en meeslepend zijn en bewondering afdwingen. Het zijn vrijwel altijd impotente buitenstaanders, mislukte intellectuelen, maatschappelijke outcasts met een minderwaardigheidscomplex, droogkloten en dorre juffrouwen.<sup>13</sup>

Dat beeld is de tien jaar daarna bepaald niet ingrijpend veranderd. Eind 2018 promoveerde Ton Basting op Meesters van papier, waarvoor hij zowel oudere romans (Bordewijk) als recentere (Jan Siebelink, Robert Anker, Lodewijk Wiener) bekeek.<sup>14</sup> Hij keek of de hoofdpersonen daarin voldeden aan de beroepscompetenties uit de Wet op de beroepen in het onderwijs. Dat was nauwelijks het geval: de romanhelden komen er beroerd vanaf. In negen van de tien romans die Basting analyseerde, is de leraar een eenzame vrijgezel, in zes van de tien romans een zware drinker, in zeven van de tien romans hebben ze seksuele contacten met leerlingen en in alle tien de boeken geven de leraren er voortijdig de brui aan. Drie leraren in de romans plegen zelfmoord, en één overweegt dat te doen. Een troost is misschien dat de schoolleider er ook lang niet altijd goed vanaf komt. Eerder had Basting op Vakwerk, de site van de BON, al eens opgemerkt:

*De directeur als angsthuis en lafaard is eveneens een terugkerend thema in de onderwijsliteratuur. Het duidelijkst voorbeeld daarvan vinden we in Snijpunt (2008) van Nelleke Noordervliet.*

*Maar dat is meer iets voor een ander boek.*

Al met al is de status van leraren niet bijzonder hoog, net zomin trouwens als die van andere professionals in de publieke sector. Nu zou je je kunnen troosten met het idee dat dat nu eenmaal de prijs is die je voor zo'n bijzonder beroep moet betalen, maar ook dat is misschien de vraag. In 2010 betoogde Joke Hermes (lector Media, Cultuur en Burgerschap aan Hogeschool Inholland) in een artikel op *Science Guide* dat roeping niet meer dan een mythe is, of erger nog, een doekje voor het bloeden:

Al meer dan een eeuw gaat het over een beroepsgroep die letterlijk de wijsheid in pacht heeft, maar die dat niet omzet in klinkende munt. Leraren zijn nooit speciaal heel goedbetaald geweest en moesten het doen met maatschappelijk aanzien. 'Roeping' is dan een fijne dekking voor die lastige lading. Want waarom zou iemand immers leraar willen zijn. Zoals ze in Amerika zeggen: If you're so smart, why ain't you rich?<sup>15</sup>

Aan de andere kant, het leraarsvak kan het niet stellen zonder een zekere mate van wat je roeping kunt noemen. ‘Roeping’ is niet voor niets een woord dat leraren nog steeds in de mond nemen als hun gevraagd wordt of het leraarsvak ook een professie is.<sup>16</sup> Het punt is echter dat roeping een individueel verhaal is, geen gezamenlijk verhaal.

### Het verdeelde beroep

Het gezamenlijk verhaal waar onderwijs voor staat, vraagt meer dan passie voor het vak en een enigszins links levensgevoel. Dat ‘meer’ is echter nog ver te zoeken, voorlopig zeker voor het voortgezet onderwijs. Voor een deel zit hem dat in verschillen in opvatting tussen docenten. Om die verschillen aan te duiden zijn er nogal wat typologieën in omloop; hier kiezen we voor de tweedeling: de ene leraar is meer gericht op ontplooiing van leerlingen en hecht aan pedagogische kwaliteiten, de ander is meer op kennisoverdracht en intellectuele prestaties gericht.

43

Bij dat alles speelt mee dat er vaak meerdere wegen naar Rome leiden. Wat de didactiek betreft: alles werkt wel ergens, maar niets werkt overal.<sup>17</sup> Bepaalde basisvaardigheden staan tot op zekere hoogte natuurlijk niet ter discussie, maar grote delen van het curriculum zijn eigenlijk behoorlijk arbitrair, zoals canondiscussies keer op keer laten zien. Op een abstract niveau kun je het misschien nog wel met elkaar eens worden dat er bijvoorbeeld meer *Bildung* in het onderwijs moet, maar in de praktijk kun je dat op talloze manieren invullen, op basis van heel uiteenlopende interpretaties van het ‘waarom’ ervan. En dat zit hem in hoge mate in de enorme diversiteit binnen deze groep. Het gaat dan om de volgende verschillen:

- Verschillen in opleidingsachtergrond en werkterrein. De groep valt in ruwweg vier deelverzamelingen uiteen: academisch gevormde eerstegraders; tweedegraders, opgeleid in lerarenopleidingen, met name verbonden aan de onderbouw vo en ‘mavo’ (vmbo TL); pedagogen, gespecialiseerd in speciale trajecten zoals in het praktijk-onderwijs, voor wie het eerst om de relatie draait en dan pas om de prestatie; en de leraren beroepsgerichte vakken, georiënteerd op beroepswerelden (zij het in afnemende mate, doordat het lager be-

roepsonderwijs steeds meer beroepsoriënterend dan beroepsvoorbereidend wordt).

- Verschillen in opvattingen over goed onderwijs. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om de verhouding tussen theorie/begripsvorming en praktijk/vaardigheden, kennis versus vorming enzovoort.
- Verschillen tussen vernieuwers, de grote middenmoot en traditionalisten.
- Verschillende stromingen binnen een vak of groep vakken. Voorbeelden zijn de concept-contextdiscussies in de exacte vakken, de vraag waar de accenten moeten liggen in het geschiedenisonderwijs, en de aloude discussie binnen talenonderwijs over de plek van grammatica.

44

Veel van die verschillen zijn varianten die niet alleen naast elkaar zouden kunnen bestaan, maar elkaar juist zouden kunnen – of beter nog: móeten – aanvullen. Dat vergt echter een plek waar het discours gevoerd wordt, én de bereidheid om dat discours te voeren en bij alle verschillen toch tot tijdelijk werkbare overeenkomsten te komen. Maar zoals gezegd ontbreekt die plek, en met die bereidheid is het maar matig gesteld.

In het tijdvak 2015-2018 heeft de toenmalige Onderwijscoöperatie vier keer een Staat van de Leraar uitgebracht.<sup>18</sup> In de woorden van de opstellers van de eerste aflevering:

een eigen onderwijsverslag voor en door leraren in basis- en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. En dat is – in alle bescheidenheid – een mijlpaal in de emancipatie van deze veel geobserveerde en bediscussieerde, maar tot voor kort nog maar weinig mondige beroepsgroep.

In alle drie, maar zeker in de eerste aflevering, is de toonzetting enigszins optimistisch. De leraar, aldus *De staat van de Leraar 2015*,

is een professional-in-ontwikkeling die last heeft van de hoge verwachtingen die anderen en hijzelf aan het beroep stellen en die door iedereen aldoor op de vingers wordt gekeken. De weg hieruit lijkt een versterking van een échte, moderne soort van professionaliteit. Daar worden stevige stappen in gezet (...). Belangrijk is dat deze professi-

onalisering wordt doorgezet, niet alleen als meer ‘mondigheid’ maar juist ook als een betere organisatie van docenten als beroepsgroep en daarmee als gesprekspartner op scholen, bij besturen en in de politieke arena.

Het optimisme van de opstellers werd duidelijk gevoed door de beweging onder leraren die op dat moment al een paar jaar zichtbaar was, onder meer op sociale media, met edublogs, platforms als LinkedIn en Twitter en bottom-up netwerken als The Crowd<sup>19</sup>, United4Education en de website Leraar24.nl, die onder auspiciën van de Onderwijscoöperatie was gestart. En met die stevige stappen verwezen de schrijvers met name naar het register waaraan op dat moment her en der gewerkt werd.

45

Op het moment dat we dit schrijven, is van al dat optimisme niet veel meer over. Een Staat van de Leraar 2019 zal er nooit komen, de Onderwijscoöperatie is gesneuveld en het register staat in de ijskast. Het enige lichtpuntje is de in maart 2019 gelanceerde poging om een Lerarencollectief van de grond te krijgen, een brede beroepsorganisatie voor leraren. Alleen – en dat is voor dit boek van belang – 90 % van de 10.000 steunbetuigingen die de organisatoren nodig achtten om verder te kunnen gaan, kwam uit het primair onderwijs.<sup>20</sup> Kennelijk leeft het idee niet erg in het voortgezet onderwijs.

Kortom, als de beroepsgroep al een professie in ontwikkeling was, dan is die ontwikkeling wat het voortgezet onderwijs betreft op zijn minst even stopgezet. Dat het zo gelopen is, heeft veel te maken met de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de leraar voortgezet onderwijs. Hoe dat proces verlopen is en wat de perspectieven zijn, daarover gaat de rest van dit boek. De eerstvolgende hoofdstukken gaan over het stelsel: in hoeverre de ontwikkelingen daarbinnen de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van leraren voortgezet onderwijs bevordert hebben, of juist afgeremd. We beginnen bij het begin, de Mammoetwet, en eindigen bij Onderwijs2032.



## 4 | De mammoetwet: van standenonderwijs naar meritocratie<sup>1</sup>

In 1945, vlak na de Tweede Wereldoorlog, stond Nederland er beroerd voor. De infrastructuur was voor een groot deel vernield, de economie was compleet ontregeld en het land was sterk verarmd. Velen, zeker de publieke intellectuelen, waren pessimistisch gestemd over de toekomst; men vreesde een derde wereldoorlog, de massacultuur, de verwildering van de jeugd en de toenemende amerikanisering. Maar dan, na een paar jaar, voltrekt zich een economisch wonder: de economie begon hard te groeien, en de welvaart en spreiding daarvan namen tot 1973 sterk toe. De stemming in het land werd een stuk optimistischer. Daarmee waren in korte tijd de voorwaarden geschapen voor een enorme versnelling van het moderniseringsproces dat in de loop van de negentiende eeuw was ingezet. In een paar decennia veranderde Nederland na 1945 van een relatief agrarisch en tamelijk traditioneel land in de postindustriële verzorgingsstaat die we intussen gewend zijn.

47

Het onderwijs had in dat proces een tamelijk ambigue plek. Het droeg enerzijds bij aan de modernisering, maar had tegelijkertijd soms grote moeite om ermee om te gaan. Een aardige illustratie van dat laatste vormt de receptie in het onderwijs van zoiets simpels als de balpen. Die was in de loop van de oorlog in de vs ontworpen voor militair gebruik, maar kwam al snel op de burgermarkt. In 1949 werd hij in Nederland geïntroduceerd, en al gauw gingen jaarlijks zo'n 35 à 40 miljoen over de toonbank. Menig schoolmeester zag de balpen echter als een regelrechte ondermijning van onderwijs- en opvoedkundige tradities. Het was echter een verloren strijd. Schuyt en Taverne schrijven in *Welvaart in zwart-wit*: 'Dat uiteindelijk de ballpoint – en in zijn spoor de viltstift – wel bereikt heeft wat de deftige vulpen nooit gelukt is: de massale verovering van de onderwijsmarkt, heeft zowel met de

technische verbetering van het product te maken als met de omstreeks 1960 begonnen democratisering van het onderwijs.<sup>2</sup>

48 Schuyt en Taverne, aan wier werk de voorgaande schets van het naoorlogse Nederland grotendeels ontleend is, laten de precieze relatie tussen balpen en democratisering van het onderwijs in het midden, maar die laat zich wel een beetje raden. De overgang van een fraai vormgegeven schrijfgereedschap dat enige behendigheid bij de bediening vereist en soms zelfs als erfstuk diende, naar een simpel, goedkoop, kant-en-klaar wegwerpartikel markeert de overgang naar het voortgezet onderwijs als iets normaals, iets wat voor iedereen bereikbaar was. En dat was voor veel leraren zacht gezegd even wennen. Aan de andere kant is de spanning tussen traditie en vernieuwing natuurlijk per definitie eigen aan al het funderend onderwijs. Om even boven de balpen uit te stijgen: enerzijds maakt onderwijs de leerlingen vertrouwd met de bestaande cultuur, de heersende normen en waarden, maar anderzijds moet het de kinderen op weg helpen naar volwassenheid en kritisch denken bevorderen, waarbij de heersende cultuur juist in *Vraag* kan worden gesteld.

Die spanning tussen traditie en vernieuwing werd eens te meer duidelijk in de aanloop naar de Mammoetwet. Die wet, aangenomen in 1963 en in werking getreden in 1968, is net zo'n waterscheiding als de lageronderwijswetten van Van der Palm uit de jaren 1801-1806, toen onderwijs een overheidstaak werd, of de Onderwijspacificatie van 1917, toen – in ruil voor algemeen kiesrecht voor mannen – het bijzonder onderwijs in financiële zin gelijkgesteld werd met het openbare onderwijs. Vanaf dat laatste moment konden confessionelen met artikel 23 van de Grondwet in de hand het argument 'geen staatspedagogiek!' gaan gebruiken als de overheid zich naar hun mening te veel met de inhoud bemoeide. Deze argumentatie hield lange tijd noodzakelijke veranderingen tegen, en was een van de redenen dat de politieke discussie over de Mammoetwet zo'n dertien jaar heeft moeten duren. Dat die uiteindelijk toch niet, zoals zoveel andere mooie voorstellen, doodliep, was vooral te danken aan het feit dat onderwijsminister Jozef Cals, de man wiens naam met de Mammoetwet verbonden is, maar liefst dertien jaar in het zadel wist te blijven.



## De Mammoetwet

In een lezing uit 1949 merkte futuroloog Fred Polak (1907-1985) op dat Nederland wel een stel scholen had, maar zeker geen scholenstelsel. Dat leverde hem geërgerde reacties op, hoewel het bepaald geen nieuwe observatie was.<sup>3</sup> Zo was al aan het begin van de twintigste eeuw een zogenaamde inenschakelingscommissie aan het werk gezet om te bedenken hoe meer samenhang in het onderwijs gebracht kon worden. Maar alle pogingen om dat te realiseren waren vervolgens vastgelopen, vooral dankzij de Onderwijspacificatie. Na de Tweede Wereldoorlog echter maakte de geleidelijke versnelling van het moderniseringsproces onderwijsvernieuwing steeds dringender. Interessant is daarbij dat de motieven daarvoor nogal uiteenliepen, en dat zo een aantal scheidslijnen zichtbaar werden die in latere decennia geregeld zouden opduiken in de publieke discussie over onderwijs.

Er waren drie partijen, die elk zo hun eigen ideeën hadden over de noodzaak van verandering. De overheid stoorde zich niet alleen aan het feit dat het onderwijs een lappendeken was, maar realiseerde zich ook dat de geboortegolf van na de oorlog voor een forse groei van het onderwijs zou gaan zorgen. Er waren daarom maatregelen nodig om het onderwijs daarop in te richten en tegelijkertijd betaalbaar te houden. Een groot aantal politici legde op hun beurt de nadruk op economische doelen en stond voor een meritocratischer stelsel. De derde partij ten slotte, gewoonlijk aangeduid als de ‘vernieuwingsbeweging’ en bestaande uit pedagogen, onderwijskundigen en vooruitstrevende onderwijzers en mulo-leraren, streefde naar een stelsel met een soepeler overgang van lager naar middelbaar onderwijs en uitstel van selectie. Menigeen uit deze groep hield er trouwens behoorlijk normatieve ideeën op na. Publieke intellectuelen zoals hoogleraren Langeveld en Idenburg streefden uitdrukkelijk naar morele opvoeding van de burger; ze waren bezorgd over de opkomst van de massamens en de vervreemding die de industriële samenleving met zich mee zou brengen. Schuyt en Taverne (p. 387) spreken in dezen niet voor niets van ‘geleide zelfontplooiing’. De vernieuwers waren bang voor vervlaking, normloosheid, ‘het zich laten leven en vermaken’. Een mooie verwoording van de zorgen gaf Idenburg in zijn *Schets van het Nederlandse schoolwezen*.<sup>4</sup>

Met name techniek en organisatie spelen een rol in het maatschappelijk ontwikkelingsproces, welke niet uitsluitend in positieve zin pleegt te worden besproken. Integendeel, ze worden mede schuldig geacht aan ontpersoonlijking, vermechanisering en standaardisering, óók buiten het productieproces in de levensgewoonten en overtuigingen; nivellering van behoeften en zeden; normloosheid en vormeloosheid; het teloorgaan van persoonlijke verantwoordelijkheid en initiatieven; een overglijden naar wat De Man<sup>5</sup> als een reactieve (in tegenstelling tot actieve) houding heeft aangeduid: het zich laten leven en vermaken. Wij zullen aan deze invloeden bij onze verdere overwegingen niet mogen voorbijgaan. Eensdeels ligt er in de toeneming van de produktiviteit een mogelijkheid voor een verhoging van het menselijk welzijn. Bevrijd van al te grote zorg voor het noodzakelijk levensonderhoud krijgt de mens een kans op geestelijk rijker en innerlijk vervuld bestaan. Anderzijds bedreigt de maatschappelijke ontwikkeling, welke wij hebben aangeduid, deze mogelijkheid op ernstige wijze.

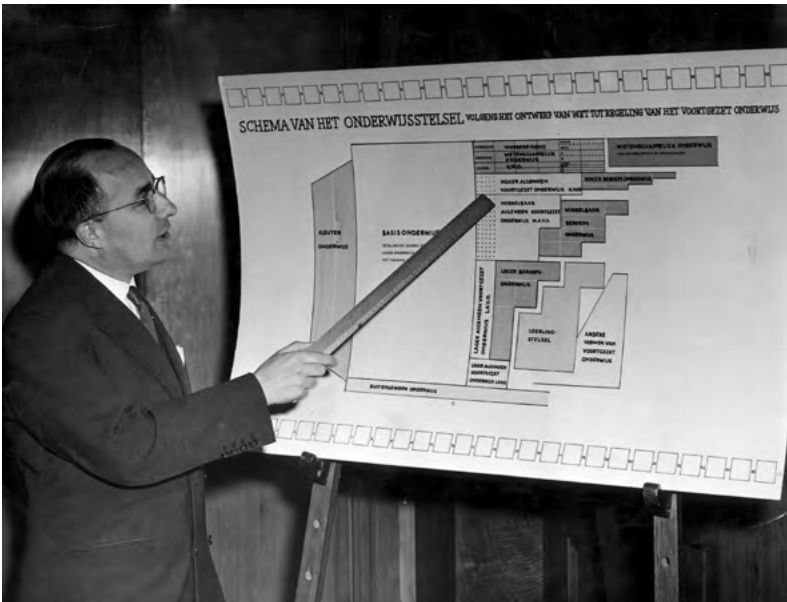
Voeg bij die verschillen in motieven de angst in confessionele kringen voor staatspedagogiek plus de tegenstand vanuit conservatieve hoek, die aan selectief onderwijs (en daarmee – waarschijnlijk enigszins ongewild – aan standenonderwijs) hechtte, en het zal duidelijk zijn dat de Mammoetwet niet anders kon zijn dan een compromis dat om heel uiteenlopende redenen in de ogen van menigeen al te mager was. In grote lijnen had ze de volgende doelen:

- verbetering van overstapmogelijkheden en doorstroming. In dat kader werd onder meer een brugklas ingesteld, werd loopbaanoriëntatie mede door de introductie van het decanaat een onderdeel van het programma, en werd de vorming van scholengemeenschappen bevorderd. Bovendien kwam er met studielessen aandacht voor leren leren;
- modernisering van het curriculum. De schaal daarvan was vergeleken met latere operaties bescheiden, maar bepaald niet verwaarloosbaar. Bij Nederlands bijvoorbeeld kwam spreek- en luistervaardigheid op het programma, iets wat je kunt zien als een teken van de nieuwe tijd;
- invoering van keuzevakken;

- invoering van het schoolexamen, waardoor scholen zich meer konden profileren.

Met name het eerste punt, en dan vooral de instelling van de brugklas die uitstel van selectie mogelijk moest maken, stuitte op heel wat weerstand. Dat vergde op zijn beurt de nodige compromissen en mede daardoor bleef in het nieuwe nog veel van het oude herkenbaar. Niettemin schiep de Mammoetwet wel degelijk een aantal mogelijkheden voor de noodzakelijke onderwijsvernieuwing, maar of en hoe die mogelijkheden benut zouden gaan worden, hing sterk samen met de beroepsidentiteit van de leraren. En daar zat een lelijk probleem.

51



Den Haag 27 oktober 1958: minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen Jozef Cals legt aan de hand van een schema op een persconferentie de Mammoetwet uit. (Nationaal Archief/Collectie Spaarnestad/ANP/Dick Coersen)

De Mammoetwet vroeg om wat Eric Hoyle een decennium later *extended professionals* zou noemen. Hoyle onderscheidde begin jaren zeventig het begrippenpaar *restricted* en *extended professional*.<sup>6</sup> De eerste heeft groot vertrouwen in de eigen onderwijservaring, in de juistheid van de eigen didactische aanpak, en is ervan overtuigd dat onderwijzen een intuï-

tieve kunst is. Professionele literatuur is voor hem van weinig belang, en dat geldt ook voor het volgen van cursussen, behalve dan die van praktische aard. Hij is sterk gericht op de microsituatie in de klas en hecht geen belang aan meso- en macroniveau, en aan andere dan lesgevende taken; hij stelt zich autonoom op. De extended professional is daarvan zo ongeveer het tegendeel. Die acht bijvoorbeeld gezamenlijk beleid en besluitvorming essentieel voor goed onderwijs, is zeer betrokken bij lesoverstijgende activiteiten, houdt zijn vakkennis (zowel inhoud als didactiek) bij en beschouwt het geven van onderwijs als rationele kunde. Het probleem was dat het overheersende beroepsbeeld van de leraar voortgezet onderwijs dat van de restricted professional was, en bovendien hadden beleidsmakers en politici in de jaren vijftig en zestig nog geen idee van dit onderscheid.

### Beroepsbeelden anno 1968 en de komst van de Mammoetwet

In een artikel uit 2011 over het beeld van de leraar merkt Gert Biesta op dat het geen wonder is dat er in een samenleving verschillende beelden van de leraar bestaan:

Omdat bijna iedereen in de eerste twee decennia van zijn of haar leven de leraar van zeer dichtbij heeft kunnen ervaren en observeren, heeft bijna iedereen een mening over wat een goede leraar is.<sup>7</sup>

Dat soort beelden, vervolgt hij, circuleren ook in het onderwijsveld zelf en vormen belangrijke referentiepunten voor het denken en handelen van leraren. Zo gezien ligt het voor de hand dat het knap problematisch kan zijn als de beelden die de leraren zelf over hun vak koesteren, sterk van elkaar verschillen. En dat was het geval in de aanloop naar de Mammoetwet en bij de invoering ervan.

In de periode vóór de Mammoetwet was, bij gebrek aan een algemeen onderschreven beroepsidentiteit, de persoonlijke opvatting van beroepsidentiteit in hoge mate bepalend voor de manier waarop de leraar voortgezet onderwijs zijn beroep opvatte en uitvoerde. En daarin is voor een groot aantal leraren vooral het academisch vak of het beroep, het ambacht, zeer bepalend. Een eerstegrader was eerder een Neerlan-

dicus die les gaf dan een leraar Nederlands. Zoals wellicht een leraar timmeren eerder een timmerman was die les gaf dan een leraar timmeren. Tegelijkertijd waren er echter wel degelijk verschillen, die samenhangen met cultuurverschillen tussen grofweg hbs en gymnasium enerzijds en mulo, huishoudschool en ambachtsscholen anderzijds. De doelstellingen van de eerste twee – de vorming van een (bestuurlijke) elite en cultuuroverdracht – maakten ze in beginsel conservatief, waar met name mulo en huishoudschool juist sterk emancipatoir waren. De ambachtsschool was in dat geheel overigens een geval apart, omdat het daar vooral ging om de vorming van de ambachtsman, de man (en uiterst zelden de vrouw) met liefde voor een bepaald ambacht.

53

Op het beroepsbeeld van leraren aan gymnasium en hbs komen we verderop uitgebreider terug; in de discussies over de Mammoetwet spreken zij zich het duidelijkst uit over hun beroepsbeeld. Dat gold veel minder voor de leraren van de mulo en van scholen voor ‘nijverheids- onderwijs’, met onder meer de huishoudschool en de ambachtsschool. En omdat deze drie bijna volledig verdwenen zijn uit het collectief geheugen, is het voor een goed begrip van het vervolg goed om daar wat meer over te zeggen.

### Mulo

De mulo-leraren, de voorlopers van de latere mavo- en onderbouwleraren, vormden een eigen tussencategorie.<sup>8</sup> De mulo leunde sterk op het lager onderwijs, waaruit het voortgekomen was (het heette niet voor niets ‘meer uitgebreid lager onderwijs’). Tegelijkertijd moest het echter, gezien zijn functie, voor programma en methodiek leentjebuur spelen bij het middelbaar onderwijs. Maar anders dan die sector hechtte de mulo – en daarin is de lagerschoolherkomst herkenbaar – aan een meervoudige bevoegdheid van de leraren. Dat laatste verklaart misschien waarom mulo-leraren vaak de nadruk legden op kennis, en dan liever op veel en verhoudingsgewijs oppervlakkig dan op weinig maar diepgaand. Dat resulteerde, zoals Wim Daniëls in *De Mulo* liet zien, in een indrukwekkend vakkenpakket:

Toen ik (...) op de mulo kwam, in 1967, was het vakkenpakket dat ik er op mijn school te verstouwen kreeg als volgt: godsdienst, Neder-

lands, lezen, Frans, Duits, Engels, algebra, meetkunde, fysica, biologie, boekhouden, bedrijfsrekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, schrijven, tekenen, muziek en gymnastiek. Op mijn rapport stond ‘fysica’ overigens nog als ‘physica’ gespeld, met ‘ph’. Fysica was het aloude ‘kennis der natuur’, met inmiddels ook wel mechanica erbij, dat ging over de beweging van voorwerpen. Het vak ‘schrijven’ was vooral ‘verzorgd schrijven’. Op de meeste scholen was het geen echt vak, maar meer iets waarvan je de bekwaamheid die je erin had, moest tonen bij de meeste andere schoolvakken die je kreeg.<sup>9</sup>

54 Aan de andere kant was de mulo hét middel waarmee kinderen uit de arbeidersklasse en de kleine middenstand konden doorleren. Vooral nadat het met de Onderwijswet van 1920 ontkoppeld was van de lagere school en een eigen schoolgebouw had gekregen, was het zo ongeveer de succesrijkste vorm van voortgezet onderwijs: in 1960 telde het met zijn ruim 250.000 leerlingen meer leerlingen dan elke andere vorm van voortgezet onderwijs.<sup>10</sup> Vanwege het emancipatoire karakter zagen mulo-leraren hun schooltype als afzonderlijk schooltype naast de hbs: het ging op de mulo immers om andere leerlingen. En áls ze al in het kader van de scholengemeenschapsvorming waarnaar de Mammoetwet streefde, aan een ander schooltype gekoppeld moesten worden, dan eerder aan het lager onderwijs. Leerlingen van twaalf tot zestien, vond menig mulo-leraar, zijn namelijk gebaat bij een soort middenschool, met klassenleraren in plaats van vakleraren, aandacht voor leren leren, en uitstel van selectie. Die kijk maakte ze ontvankelijker voor vernieuwingsideeën uit later jaren.

### Nijverheidsonderwijs: huishoudschool, ambachtsschool

Het nijverheidsonderwijs leidde op voor ambacht, industrie, scheepvaart en huishouding. De meeste opleidingen kenden een praktijk- en een theorie-deel, maar in dit hoofdstuk gaat het ons vooral om de docenten van de praktijkvakken. Die groep splitsen we in tweeën, vanwege een basaal verschil tussen de opleidingen:

- enerzijds de opleidingen in de sfeer van diensten, van zorg en welzijn, en dan met name het huishoudonderwijs;
- anderzijds de opleidingen voor arbeid in de ‘maak’-sfeer, voor am-

bachtslieden in de ruime zin des woords: ambachten, of meer algemeen: de maakindustrie.

De eerste soort opleidingen is meer mensgericht, terwijl een ‘ambachtsman’ in eerste instantie een mooi, goed werkend ‘ding’ wil maken; dat laatste is essentieel, maar kan soms ook tot een ongemakkelijk soort blikvernaauwing leiden.<sup>11</sup> Voor de eerste groep was de overstap naar de Mammoetwet makkelijker dan voor de tweede. Daar zou namelijk, zoals in het vervolg van dit boek nog vaker aan de orde zal komen, de ermee gepaard gaande ‘avoïsering’, de verschuiving naar meer algemene vorming, uiteindelijk veel ingrijpender gevolgen blijken te hebben. Voor ons betoog is overigens een compleet overzicht van het nijverheidsonderwijs onnodig; hieronder beperken we ons tot de meest iconische vorm van beide categorieën: de huishoudschool en de ambachtsschool.

55

### Huishoudschool

Het huishoudonderwijs was net als de mulo sterk emancipatoir. Aan het einde van de negentiende eeuw maakte ons land enorme veranderingen door: de tweede industriële revolutie, de sterk verbeterende infrastructuur, de nieuwe communicatiemogelijkheden, de toenemende mobiliteit – dit alles had zijn invloed op het denken, op de cultuur.<sup>12</sup> In dat kader werd huishouden meer en meer als vak gezien. Vanwege de komst van meer huishoudelijke apparatuur en de veranderende ideeën over voeding en opvoeding moest het huishouden worden geprofessionaliseerd.<sup>13</sup> Op de achtergrond speelde echter ook een ander, ouder motief een rol: het streven van de elite om het volk te verheffen. Van daar dat het initiatief om huishoudscholen te stichten vooral van dames uit de betere standen kwam.

Rond 1900 kwamen de huishoudscholen op, in groten getale, voornamelijk als particulier initiatief, niet alleen van de genoemde dames uit de betere standen, maar ook van organisaties als de *Maatschappij tot Nut van het Algemeen*. Na de Tweede Wereldoorlog veranderde dat echter. De overheid en publieke intellectuelen maakten zich ernstig zorgen over de zedelijke verwildering, en om die te beteugelen was er een mooie taak weggelegd voor de huisvrouw. Zo zei het PvdA-Kamerlid Kramer in 1948: ‘Voor de sociale en culturele opbouw van ons volksleven is een

huishoudelijke scholing van de vrouwelijke jeugd een eerste vereiste. Iedere maatschappelijk werker weet dat een van de meest ontbindende factoren in ons volksleven is, het te kort schieten van de vrouw in haar taak, die zij heeft in het gezin.’<sup>14</sup>

In de jaren daarna verschoof het programma overigens geleidelijk in de richting van algemene vorming en werd bijvoorbeeld maatschappijleer ingevoerd. Daarnaast kwamen er meer beroepsgerichte cursussen, bijvoorbeeld voor kapster en bejaardenverzorgster. Bovendien kwam er, net als elders in het voortgezet onderwijs, steeds meer aandacht voor kinderen met leermoeilijkheden. Die verschuivingen, samen met het van oudsher emancipatoire karakter van het huishoudonderwijs, maakten de leraren, net als hun collega’s van de mulo, ontvankelijker voor vernieuwingsideeën uit later jaren dan hun collega’s van hbs en gymnasium.



**Still uit Welk beroep kiest zij?** Een filmstrook van de Nederlandse Projectie Centrale uit de jaren vijftig die jonge vrouwen bekend moest maken met de vele beroepen die zij zouden kunnen kiezen, variërend van tandartsassistente of maatschappelijk werkster tot verkoopster. (Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht)



## Ambachtsschool

De ambachtsschool roept geregeld, net als de hbs, nostalgische gevoelens op. Maar wie preciezer kijkt dan bijvoorbeeld SP en 50PLUS, die beide pleiten voor een terugkeer van de ambachtsschool,<sup>15</sup> zal zien dat dit schooltype eigenlijk altijd al een ongemakkelijke positie heeft gehad. Zo is de afstand tussen school en bedrijfsleven bijna vanouds een moeizaam punt geweest. Al vóór 1940, aldus P. van den Broek in zijn geschiedenis van het technisch onderwijs voor jongens, stelde het bedrijfsleven geleidelijk andere, hogere eisen aan de algemene en sociale vorming van arbeiders, maar de ambachtsschool voorzag daar onvoldoende in. Ze volgde de ontwikkelingen in het bedrijfsleven schoorvoetend en bleef vrij ambachtelijk.<sup>16</sup> Aan de andere kant is het bedrijfsleven natuurlijk bepaald geen gemakkelijke partner, al was het maar omdat het bedrijfsleven niet bestaat. Grote bedrijven hebben vaak mogelijkheden voor interne opleidingen en opteren daarom voor brede vooropleidingen. Het midden- en kleinbedrijf kiest daarentegen eerder voor smalle opleidingen die tegen een bedrijfsopleiding aanleunen. Bovendien, wordt de vraag vanuit dat bonte geheel niet alleen door innovatie bepaald, maar evenzeer door conjunctuur en ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

57

Afgezien daarvan staat ook de status van het beroepsonderwijs al veel langer onder druk. Dat begon al in 1935, toen de onderwijsduur in het kader van bezuinigingen, zonder enig overleg met de docenten, verkort werd van drie naar twee jaar. Als gevolg kwam de algemene vorming door het onderwijs – toch al het stiefkindje, aangezien men dit zag als de taak van gezin, kerk, jeugdvereniging – onder zware druk te staan. Bovendien maakte de verkorting de ambachtsschool aantrekkelijk voor ouders die hun kinderen liefst zo snel mogelijk aan het werk wilden krijgen, en door die grotere toeloop kreeg de ambachtsschool een lagere status: ze leidde immers niet meer op voor een ambachtse-lite. Dat de opleiding na de Tweede Wereldoorlog weer werd verlengd tot drie jaar, maakte eigenlijk niet veel meer uit.<sup>17</sup> Het statusverlies verleidde de directeur van de Culemborgse Technische School tot de volgende verzuchting in het jaarverslag van 1962:

Vele Culemborgse ouders willen hun kind zogenaamd laten ‘doorleren’ en sturen hun jongen dan naar een school voor algemeen

vormend onderwijs, ook als hij daar qua aanleg en intelligentie niet thuis hoort. Verscheidene van dit soort jongens halen de eindstreep niet en verlaten tussentijds genoemde school. Dan gaan ze zonder enig diploma de maatschappij in, maar zijn dan meestal voor een technisch beroep verloren, hetgeen valt te betreuren.

58 Maar ondanks het statusverlies werd de ambachtsschool in de wederopbouwtijd wel gezien als een factor van belang. Zoals we aan het begin van dit hoofdstuk al zeiden: direct na de Tweede Wereldoorlog staat Nederland er beroerd voor. Het land is sterk verarmd, terwijl zich na 1945 een enorme geboortegolf voordeed. Onder die omstandigheden raakten beleidsmakers en opinieleiders overtuigd van de noodzaak van een versnelde industrialisatie.<sup>18</sup> Die vergde echter gekwalificeerd personeel, terwijl Nederland daar een groot gebrek aan had. Dat kwam niet alleen door de zojuist beschreven verwaarlozing van de ambachtsschool, maar ook doordat veel jonge mannen tijdens de bezetting als ongeschoolde dwangarbeider waren ingezet in de Duitse oorlogsindustrie, ofwel waren ondergedoken en dus geen onderwijs hadden kunnen volgen.

De overheid besloot dat het technisch onderwijs, dat in bijvoorbeeld 1947 door slechts 16 % van de veertienjarigen werd gevolgd,<sup>19</sup> een flinke impuls moest krijgen. Op 22 april 1947 stelde minister Gielen van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen een onderzoekscommissie voor het lager nijverheidsonderwijs voor jongens in, onder voorzitterschap van Max Goote, op dat moment chef van de afdeling nijverheidsonderwijs van het ministerie van OKW. In december 1948 bracht de commissie een advies uit, dat de verdere ontwikkeling van de ambachtsschool sterk bepaald heeft. Het onderwijs, aldus de commissie, was niet bedoeld als vooropleiding voor leidinggevendenden, maar voor goede vaklui voor industrie en ambachten. Daartoe hoefde het peil van de ambachtsschool niet te hoog te liggen: de school moest bereikbaar zijn voor een zo groot mogelijk aantal leerlingen. De ambachtsschool legde de basis voor een verdere opleiding in het bedrijf en bevorderde vooral aanpassingsvermogen en zelfstandigheid. En ten slotte, omdat de ambachtsschool de overgang vormde van de lagere school naar het bedrijf, moest de cursusduur beperkt blijven.

In de loop van de jaren vijftig werd de ambachtsschool geleidelijk omgebouwd tot wat op voorstel van de commissie voortaan de Techni-

sche School ging heten. In de loop van de jaren vijftig werd geleidelijk op alle lts'en een voorbereidend jaar ingevoerd, en in de loop van de jaren zestig kwam daar nog een tweede bij, waarbij de meeste opleidingen werden verlengd tot vier jaar. In die twee algemene jaren kozen leerlingen wel voor een bepaalde vakrichting, maar kregen ze ook les in andere vakrichtingen binnen dezelfde sector. Zo kreeg een leerling die voor motorvoertuigentechniek had gekozen zoveel uren elektrotechniek dat hij in het vierde jaar alsnog voor elektro kon kiezen. De lts kende overigens twee stromen: de P-stroom en de T-stroom. De P-stroom was in de regel eindonderwijs, waarna de leerlingen in het leerlingenstelsel verder konden studeren; leerlingen van de T-stroom konden doorstuderen aan de uts of mts.

59

Al met al kreeg het lager technisch onderwijs dankzij de commissie-Goote een opzet die in veel opzichten een voorafschaduwing was van de Mammoetwet. Je kunt zelfs zeggen dat de Mammoetwet veel te danken heeft gehad aan de ideeën die met name Max Goote in eerdere jaren had ontwikkeld. Wat structuur betreft was de overgang naar de Mammoetwet in eerste instantie niet zo'n probleem voor de lts, temeer waar de afdelingenstructuur gehandhaafd bleef en de programma's gebaseerd bleven op de oude inhouden. En begrijpelijkerwijs gingen de docenten daar zo veel mogelijk door zoals ze dat gewend waren: met een aanpak waarin het ambacht in ruime zin centraal stond. En dat kon heel ver gaan, door de differentiaties binnen de afdelingen. Zo kon je een docent timmeren en bouwkundig tekenen hebben, die een heel ander soort vakman was dan de docent handvaardigheid en tekenen van de onderbouw. Verder onderwezen de theoretische vakken, zoals wiskunde, vooral toegepaste theorie. En de didactiek was veelal duidelijk geïnspireerd op het meester-gezelmodel, waarbij de leerling meeliep met de 'meester' en zich gaandeweg door afkijken en oefenen de beroepshandelingen eigen maakte. Een mooi voorbeeld van dat model levert het volgende citaat uit 'Afscheid van het Lager Beroeps Onderwijs', een artikel in de NRC van 2 mei 1991:

Het is muisstil in de klas van Gerrit Imbosch. Zevenentwintig leerlingen – bakkersmuts op het hoofd, bakkersbroek vol bloem om het onderlichaam – staan om de leraar 'consumptieve technieken' heen.

Niemand wil missen hoe Imbosch het brooddeeg tot een paashaas kneedt die een ei omarmt.

Eerst zet hij zijn handpalm op twee plekken horizontaal in de deegrol, om kop, lijf en armen te scheiden. “Pas op dat de kop niet te groot wordt”, zegt hij. Vervolgens komt de deegkrabber er aan te pas, een plat stukje metaal waarmee hij oren en poten uit elkaar snijdt. “De krenten voor de ogen goed in het deeg drukken hoor”, waarschuwt hij vervolgens. “Anders vallen ze er met het rijzen weer uit.” Nadat hij zijn bakkersknechten-in-spe ook nog heeft gewaarschuwd vooral voorzichtig met het ei om te gaan, gaan de leerlingen zelf aan de slag. Twee aan twee staan ze aan de hoge tafels.

60

Het duurt niet lang of de eerste leerling loopt richting Imbosch. Na wat dralen komt het hoge woord eruit: hoe maakte je de pootjes nu ook alweer? Geduldig pakt Imbosch de deegkrabber, loopt naar de tafel en zet het stukje metaal opnieuw in de onderkant van de deegrol. Bemoedigend geeft hij de jongen een klopje op de schouder. Terwijl deze laatste zijn tong ferm in de mondhoek plaatst en ingespannen verder werkt, dragen enkele tafels verderop twee jongens triomfante-lijk hun eerste broodjes naar de ovens.<sup>20</sup>



Vakschool voor kleermaker, 1950-1955. (Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht)

In zo'n ambachtelijke omgeving gingen teamvergaderingen trouwens vaker over het ambacht dan over onderwijs. Zo herinnert Sweder Bosch (docent en later schoolleider op de Hubertus Vakschool in Amsterdam, ooit gestart als de Brood- en Banketbakkers Vakschool St. Hubertus) zich uit zijn begintijd een vergadering met de koksdocenten:

Ik was destijds de jongste en een aantal koks, waaronder de heer Temmink, hadden het over het gerecht Boeuf Wellington. Op een gegeven moment zei ik dat er in de duxelles (vulling) ook ganzenlever moest. Ik werd openlijk voor gek verklaard. Daarna heb ik een kopie gemaakt van een bladzijde uit het dikke klassieke kookboek van Escoffier en op het bureau van de heer Temmink gelegd. Twee maanden later kwam ik hem tegen op de derde etage en het enige dat hij zei terwijl hij mij voorbij liep was: 'je hebt gelijk.' Hij heeft er daarna nooit meer met mij over gesproken. Een geweldige en trotse topkok met zeer veel gevoel voor humor.<sup>21</sup>

61

### De vakorganisaties: een verkokerde wereld

Terug naar dat gebrek aan een gedeeld beeld, aan een gemeenschappelijke taal. Alleen al gezien de verschillen die we hierboven aanstipten, is het geen wonder dat leraren voortgezet onderwijs in de jaren rond de start van de Mammoetwet leefden in een sterk verkokerde, versnipperde beroepswereld. De organisatiegraad, aldus Idenburg in zijn *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, was op zich hoger dan elders, maar typerend genoeg had je beroepsverenigingen in tal van soorten en maten, die min of meer sectorsgewijs langs elkaar heen leefden:

- Leraren aan hbs, lycea en gymnasia konden kiezen uit het Genootschap van leraren aan de Nederlandse gymnasia en lycea, de AVMO (algemeen), de CVHMO (protestants-christelijk), Bonaventura (RK) en de RLV (rijkslerarenvereniging). Genootschap, AVMO, CVHMO en Bonaventura werkten samen in de Raad van Leraren; Genootschap en AVMO gaven gezamenlijk een blad uit. In 1971 (1972) gaan Genootschap, AVMO, CVHMO en Bonaventura op in het NGL.
- Daarnaast was er een groot aantal vakinhoudelijke verenigingen, zoals VLLT (Levende Talen) en NVON, die naar het lijkt grotendeels door eerstegraders werden bemand.

- Voor het mulo waren er zoals gezegd drie verenigingen: rooms-katholiek, protestants-christelijk en algemeen.
- Wat betreft het nijverheidsonderwijs, ten slotte, is het beeld bij gebrek aan een behoorlijke geschiedenis nogal diffuus. Er hebben wel organisaties bestaan als de *Bond van leerkrachten bij het Nijverheidsonderwijs* en de *Bond van leeraressen bij het Huishoudonderwijs*, maar ten minste een deel van de docenten zal zich aangesloten hebben bij onderwijzersbonden. Verder bestonden er in deze sferen veel lokale verenigingen voor (de stichting van) een bepaalde huishoud- of ambachtsschool waarin docenten, directeuren en betrokken burgers verenigd waren.

62

De verkokering ging behoorlijk ver. Mulo-leraren, laat staan leraren aan ambachts- of industriescholen, kwamen docenten aan gymnasia en hbs'en niet tegen in wat je vandaag de dag een *discourse community* zou noemen, een gremium waarin je in gesprek gaat over verschillende visies. De grenzen tussen de verschillende organisaties zaten lange tijd potdicht. Zo schreef de secretaris van Liwenagel, de voorloper van de latere Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren, in 1948:

Het bezwaar is dat men onder leiding van niet-leraren, onder andere docenten bij het ULO, ons onderwijs tracht te regelen.

Tot 1968 konden mulo-leraren bovendien geen lid van de vereniging worden, en lbo-docenten moesten zelfs wachten tot 1976.<sup>22</sup> Kortom, grote delen van de beroepsgroep die met de komst van de Mammoetwet zouden gaan samenwerken, spraken in de aanloop daarnaartoe niet met elkaar.

Overigens is het nog maar de vraag in hoeverre er binnen die organisaties van een echt discours sprake was. Pater Pelosi S.J., de directeur van het toenmalige Katholiek Pedagogisch Bureau, was daar wat betreft de periode voor de Tweede Wereldoorlog behoorlijk sceptisch over. Hij constateerde dat veruit de meeste artikelen over onderwijskundige zaken zonder respons blijven, 'en voor zover er respons komt is het dikwijls een vinnig tegenover elkaar stellingen betrekken'.<sup>23</sup> Van systematische gedachtevorming is al evenmin sprake. Het lijkt ons niet waarschijnlijk dat daarin na de Tweede Wereldoorlog meteen verandering is gekomen.

Hoe dat alles verder ook zij, één ding is duidelijk: voor zover er van een publiek debat sprake was, werd dat gedomineerd door de leraren van hbs en gymnasium. Dat de anderen zich nauwelijks lieten horen, kwam waarschijnlijk doordat leraren van hbs en gymnasium – en in elk geval hun voorlieden – beter van de tongriem gesneden waren en gemakkelijker schreven. Bovendien zal het ze ook minder moeite gekost hebben om gehoor te vinden bij politici, die nu eenmaal veelal dichter bij hen stonden dan bijvoorbeeld bij ambachtsschoolleraars. Maar misschien speelde vooral dat ze veel te verliezen hadden: ze zagen hun status ernstig bedreigd.

### De ‘eerstegraders’

Uit alle beschouwingen over de voors en tegens van de Mammoetwet valt, zoals zojuist al gezegd, het beeld af te leiden dat leraren van hbs, gymnasium en lyceum zelf hadden van hun beroep. Het was een verheven ambt, iets waarvoor roeping nodig was. Professionele autonomie stond bovenaan in de – ongeschreven – beroepscode, en in het kader daarvan behoorde je je collega’s, ook als ze slecht functioneerden, met rust te laten. Het non-interventiebeginsel was heilig.

Voor leraren die zo dachten, was de Mammoetwet onmiskenbaar bedreigend. Een mooie illustratie daarvan, vooral ook dankzij zijn taalgebruik, leverde in 1966 de voorzitter van het Genootschap van Leraren, K. Huibregtse, in een commentaar op een concept van de Mammoetwet:

[De] mogelijkheid van zelfverwerkelijking van de leraar, niet slechts als practicus, als schoolman, maar ook als bewust denkend staatsburger met zijn eigen ressort en beroepsgebied, tenslotte als ambtenaar in functie met zijn eigen, onvervreembare verantwoordelijkheid en status [is] in ernstige mate aangetast en [dreigt] nog verder aangetast te worden. Hieruit is het te verklaren, dat de houding van de Nederlandse leraar in de loop dezer laatste jaren van een angstvallig conservatisme heeft blijk gegeven, dat hem zeer euvel is geduid, maar waarvan de oorzaak elders is te zoeken. [Namelijk:] in de beheersvorm van het onderwijs, die door [de Mammoetwet] in zicht

komt, wordt de totaliteit van het leraarsambt aangetast, een ambt, dat in de bewuste beleving van zijn maatschappelijke, burgerlijke, vormende en onderrichtende verantwoordelijkheden een eenheid is: een officium nobile.<sup>24</sup>

64

In het verlengde hiervan krijgt de trits salaris-status-lerarentekort veel aandacht. Want onderwijskundig denken is bij deze groep, zoals de leden ervan zelf ook zeggen,<sup>25</sup> niet los te denken van belangen, van arbeidsvoorwaarden. Leraren vinden dat ze zwaar onderbetaald worden, afgemeten aan de waardigheid van het ambt. Tegelijkertijd vindt een groot aantal van hen echter dat het geen pas geeft om van iets als bijvoorbeeld het genootschap een vakvereniging te maken: dat vinden ze maar ordinair. Daarnaast baart het lerarentekort grote zorgen. De maatregelen die de overheid bedacht heeft, zouden weleens de verkeerde mensen kunnen aantrekken, waardoor het beroep (verder) devalueert.

Voor hen – en ook dat is een statuskwestie – prevaleert de afstemming op het hoger onderwijs. Leraren aan hbs en gymnasium zijn mordicus tegen alle nivellering, tegen afschaffing van het gymnasium. In 1968 liet de Raad van Leraren de leden van de vaste commissie voor Onderwijs en Wetenschappen van de Tweede Kamer weten:

De Raad van Leraren zou het ten zeerste betreuren, wanneer als ‘vertaling’ van democratisering gelezen zou moeten worden: het peil van het onderwijs moet zodanig zijn, dat een zo groot mogelijk deel van de Nederlandse jeugd daaraan zonder al te veel moeite kan deelnemen. De Raad is van mening dat ons land zich niet de luxe kan permitteren, talent verloren te laten gaan, maar evenmin zich kan veroorloven dat kwaliteit het tegen kwantiteit moet afleggen.<sup>26</sup>

Tijdens een onderwijsconferentie van de Raad van Leraren in 1970 klonken vergelijkbare geluiden:

Vele leden merkten t.a.v. de democratiseringsgedachte op, dat er een onderscheid is tussen de zgn. kwantitatieve democratisering (zoveel mogelijk kinderen uit alle bevolkingslagen kunnen deelnemen aan alle vormen van onderwijs) en de zgn. kwalitatieve democratisering



(elke leerling krijgt optimale kansen zich naar aanleg en ambitie te ontwikkelen). Opgemerkt werd dat de consequente doorvoering van de eerste gedachte een rem kan zijn op de ontwikkeling van de intellectueel hoger begaafden. Tevens werd opgemerkt dat in onze welvaartsstaat deze kwantitatieve democratisering, zeker in vergelijking met enige tientallen jaren geleden, voor een goed deel is gerealiseerd. De kwalitatieve is in onze samenleving nog onvoldoende gevorderd.<sup>27</sup>

Overigens is het misschien al te gemakkelijk om dit soort geluiden op te vatten als louter verdediging van de bestaande orde en angst voor statusdaling. Voor een deel zou ook hebben kunnen meespelen dat men gehecht was aan schooltypen waardoor men indertijd zelf sociaal was gestegen. En heel misschien speelde mee dat men zich onvoldoende toegerust voelde voor meer heterogeniteit, gezien het toenmalige lage ontwikkelingsniveau van pedagogisch-didactische kennis.<sup>28</sup>

65

Maar ondanks al die tegenstand van spraakmakende en invloedrijke leraren haalde de wet het, onder meer doordat Cals dit soort leraren buiten de discussie over de wet zelf had gehouden. Pas bij het overleg over de uitvoering mochten ze weer meepraten,<sup>29</sup> en toen kon het niet veel kwaad meer.

### De Mammoetwet: effecten op het algemeen voortgezet onderwijs

Op een aantal punten heeft de Mammoetwet onmiskenbaar effect gehad. Zo heeft ze aantoonbaar de doorstroming bevorderd, en daarmee de – verdere – wending van standenonderwijs naar meer meritocratisch onderwijs.<sup>30</sup> Dit was echter zeker niet alleen aan de wet te danken. Een minstens zo belangrijke factor was de stijgende welvaart, waardoor kinderen uit lagere milieus niet meer al vroeg hoefden bij te dragen aan het gezinsinkomen en dus langer onderwijs konden volgen.<sup>31</sup> Verder had ook de eerdere invoering van de voorloper van de Cito-toets, de schoolkeuzetoets, effect: daardoor ging de keuze van vervolgonderwijs minder afhangen van het oordeel van de bovenmeester, die vaak het milieu waarin het kind was opgegroeid zwaar liet meewegen in zijn advies.

De veranderingen in het programma waren daarentegen duidelijker aan de Mammoetwet te relateren. Het werd bijvoorbeeld leerlinggericht door de invoering van keuzevakken, en verder kon het programma van een school in bepaalde opzichten een eigen kleur krijgen door de invoering van het schoolexamen. En hoewel de Mammoetwet geen nieuw pedagogisch-didactisch concept voorschreef, maakte ze wel nieuwe examenprogramma's noodzakelijk, en zo werd ze de katalysator van nieuwe vakinhouden en indirect van nieuwe didactische opvattingen. Bij Nederlands bijvoorbeeld werd luisteren een vakonderdeel en leidde de kritiek op het traditionele opstel tot de opkomst van gericht schrijven, een schrijfopdracht waarbij leerlingen niet meer naar aanleiding van slechts een titel, maar op basis van een map met documentatie over een zelfgekozen thema aan het schrijven gingen. Maar veel leraren stelden zich daar nog niet zoveel bij voor, en de vernieuwingen sijpelden in de gemiddelde praktijk maar mondjesmaat door. Om nog even bij Nederlands te blijven: de populairste methodes Nederlands, *Opbouw* en *Functioneel Nederlands*, waren nog heel traditioneel opgedeeld in los van elkaar staande deeltaalvaardigheden. Dat had veel te maken met de stand van zaken wat betreft didactiek: ze moesten, aldus de schrijvers van de *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*, heterogene klassen van lesstof voorzien, terwijl de juiste aanpak daarvan nog niet geheel duidelijk was.<sup>32</sup>

Daar staat tegenover dat een aantal zaken niet gelukt is. Dat geldt bijvoorbeeld voor de studielessen. Het idee was sympathiek: als je kinderen binnenkrijgt die thuis niet geleerd hebben hoe ze moeten studeren, moet je ze op weg helpen. Je moet ze leren leren (woordjes leren, agenda invullen, huiswerk maken), leren denken (alle gegevens bekijken, niet te snel conclusies trekken, hoofd- en bijzaken onderscheiden) en leren samenwerken (een goede taakverdeling maken, elkaar laten uitpraten, een planning maken). Maar de concretisering met de beroemde studielessen van Rita Vuyk stelde teleur, mede doordat het pedagogisch-didactisch denken nog niet ver gevorderd was. De latere hoogleraar opleidings- en onderwijspsychologie Robert-Jan Simons, die bij de ontwikkeling van studielessen betrokken was, merkte daar terugkijkend over op:

De studielesmethode bleek ondanks al het ontwikkelingswerk en de intensieve begeleiding niet de onderwijsrevolutie tot stand te hebben gebracht die was verwacht. De leerlingen en docenten vonden de lessen weliswaar leuk en nuttig (op grond hiervan werd de methode ook op de markt uitgebracht), maar de effecten met betrekking tot de transfer en generalisatie naar andere vakken en contexten bleken gering te zijn, evenals de verandering van het overige (vak)onderwijs. De studielessen bleven leuke maar volledig van de harde schoolwerkelijkheid geïsoleerde rustplaatsen.<sup>33</sup>

Maar belangrijker is nog dat maar weinig terecht kwam van wat eigenlijk een kernpunt was van de onderliggende ideeën: uitstel van selectie. Want, zoals de schrijvers van *het groene boekje*, een publicatie van gematigde vernieuwers, in 1970 opmerkten: 'De Mammoet heeft een hartafwijking'.<sup>34</sup> De brugklas zou de aansluitingsproblemen tussen basis- en voortgezet onderwijs moeten oplossen, stellen ze, maar doordat Nederland geen *comprehensive school* kent, geen middenschool, werkt dat systeem niet:

67

In de praktijk blijkt, dat elke school zijn eigen brugklas heeft.  
 De h.a.v.o. heeft zijn eigen brugklas.  
 De m.a.v.o. heeft zijn eigen brugklas.  
 De huishoudschool zijn eigen brugklas.  
 Het is dus – ondanks de invoering van de Mammoet – nog vaak zo, dat de brugklas niets anders is dan het eerste leerjaar.

En die constatering sneed hout. Doordat de categoriale opbouw in feite gehandhaafd bleef, en daarbinnen het klassikale onderwijs, de klassieke organisatie, hoefden de leraren (op die van het beroepsonderwijs na, waarover zo dadelijk meer) weinig of niets te veranderen. In de paar jaar vóór de wet van kracht werd, hadden experimenten plaatsgevonden, maar die waren vooral gericht geweest op de praktische haalbaarheid, de inrichting,<sup>35</sup> en niet op de pedagogisch-didactische uitgangspunten die aan de wet ten grondslag lagen.

Het echec verleidde Philip Idenburg, een van de *godfathers* van de Mammoetwet, tot een snijdend commentaar. De wet was volgens hem een amateuristische poging om constructieve onderwijspolitiek te bedrijven:

(...) met als gevolg de invoering van nieuwe schoolsoorten, waarvan niemand de opzet kende, met nieuwe vakken, waarvan de inhoud nimmer was overwogen, en dat men zich begeven heeft in experimenten, waar de wetenschappelijke controle op heeft ontbroken en waarvan de resultaten nimmer zijn overgedragen.<sup>36</sup>

68

Het zou overigens zo kunnen zijn dat die onhandige aanpak vooral een kwestie was van handelingsverlegenheid aan de kant van de overheid. Cals koesterde enerzijds het gebruikelijke, nogal verheven beeld van het leraarschap: de autonome, verantwoordelijke professional. Vandaar dat hij in *Mensen maken*, een wervingsbrochure uit eind jaren vijftig, kon schrijven dat de aantrekkelijkheid van een beroep ‘voor een zeer belangrijk deel afhankelijk (is) van de geestelijke vrijheid waarin je je werk kunt doen, en juist onderwijs geeft je die ruimte’. Tegelijkertijd wist hij uit ervaring dat de werkelijkheid vaak anders was. Niet voor niets beklagde hij zich vaak over het feit dat ‘ze’ (dat wil zeggen de leraren die je nu eerstegraders zou noemen) alsmaar dwars lagen in de aanloop naar de Mammoetwet.<sup>37</sup> Maar hij noch zijn ambtenaren wisten raad met die spanning.

Hoe dan ook werd de wet van kracht zonder dat een fundamentele discussie gevoerd was over de kernvragen van het vak: wat is goed onderwijs, wat is goed leraarschap, wat zijn de doelen? En dat wreekte zich. De Mammoetwet werd ingepast in de bestaande denkkaders, met als mooiste voorbeeld de havo. Op veel scholen werd dat nagenoeg meteen geen eigenstandig schooltype, maar een hbs- of mms-light. Dat was immers nu eenmaal het onderwijs dat men kende, en de meest aangewezen gietvorm voor de vormgeving van de havo. Toch veranderde het referentiekader van leraren geleidelijk, maar dat lag waarschijnlijk minder aan de Mammoetwet dan aan de culturele wending van de jaren zestig en zeventig.

Daarnaast was er nog iets wat zich zou gaan wreken. We begonnen deze paragraaf met de geijkte constatering dat de Mammoetwet de wending van standenonderwijs naar een meer meritocratisch onderwijs heeft bevorderd. Maar zoals we inmiddels met eigen ogen kunnen constateren: op de lange termijn resulteert meritocratisch onderwijs als vanzelf in een nieuwe tweedeling, die tussen hoger en

lager opgeleiden.<sup>38</sup> En dat hadden we kunnen voorzien, als iedereen in de jaren zestig Michael Youngs *The Rise of Meritocracy* uit 1958 had gelezen.<sup>39</sup> Young beschrijft in zijn dystopie dat die scherpe tweedeling op den duur – Young noemt ironisch genoeg het jaar 2033, dus één jaar na Sander Dekkers 2032 – tot opstanden leidt. Maar tot zover hebben we in onderwijsartikelen uit die jaren nooit een verwijzing naar Youngs boek gevonden. Aan het slot van dit boek komen we op dit thema terug.

### De Mammoetwet: effecten op het beroepsgerichte onderwijs

69

In 2012 keek Nel Wiersma – na de hbs en een opleiding tot lerares koken en voedingsleer verbonden aan de Amersfoortse Industrie- en Huishoudschool – terug op de invoering van de Mammoetwet:

De Mammoetwet bracht bij ons heel wat veranderingen met zich mee. Er kwamen andere vakken en wat vooral ook anders werd was de manier waarop je les gaf. Er kwamen nieuwe docenten bij, docenten didactiek, pedagogie en psychologie en die wijdden ons in in alles wat met de Mammoetwet te maken had. Zo werden we spelenderwijs vertrouwd gemaakt met de nieuwe voorschriften. Iets heel nieuws was natuurlijk de instelling van de brugklassen. Daar heb ik ook veel les aan gegeven. Ik wilde het contact met de jonge leerlingen blijven houden om die ervaring te kunnen overdragen in de lessen aan de aanstaande leraressen. Zij moesten immers aan die jonge leerlingen later lesgeven.<sup>40</sup>

Het zou wel eens kunnen dat zij hiermee de gevoelens van een groot deel van de docenten uit dat type onderwijs vertolkte. Docenten in beroepsgerichte vakken zijn immers dikwijls mensen die van aanpakken weten: het is zoals het is, denken ze, en stropen de mouwen op. Niet voor niets hing ooit in de hal van een voormalige ambachtsschool een bord met daarop ‘Pak aan of pak in’.

Het is niet onwaarschijnlijk dat de weerstand tegen de veranderingen in deze sector in eerste instantie veeleer vanuit de ouders kwam. In 1969 werd de nieuwe leerplichtwet ingevoerd: de leerplicht werd opgerekt tot negen jaar en korte tijd later, in 1975, tot tien jaar. Voor havo

en wvo was dat geen enkel probleem, maar voor het beroepsonderwijs wel. Het (tweejarige) lino bijvoorbeeld werd – uiteindelijk – verlengd met maar liefst twee jaar. Zo kreeg een leraar van een huishoudschool in het Westen van het land te maken met een boze ouder: ‘Waarom moeten die meiden zo lang op school zitten? Ze kunnen daar-en-daar gaan werken en we kunnen het geld goed gebruiken.’

70

de Volkskrant van DINSDAG 10 APRIL 1973 ONDERWIJSNUMMER 11

## „Een vak leren” remt jongeren in hun ontwikkeling

De 15-jarigen hebben vaak geen zin nog langer op school te zitten, omdat zij een hekel hebben aan de manier waarop er les wordt gegeven en aan de vakken die ze moeten doorworstelen. Dan maar een baas zoeken, zeggen de ouders. Dat weg van school, die vrijheid, daar wordt vaak geweldig tegenop gekeken. Zo van, nou krijgen we het paradijs. Je bent onafhankelijk, verdient je eigen centjes.

Sinds 1 augustus 1971 echter is er een partiële leerplicht voor werkende jongeren. Dat betekent dat zij die al 9 jaar hebben voldaan aan de leerplicht, nog gedurende 2 jaar één hele of twee halve dagen een cursus moeten volgen naar een onderwijsinstelling of een vormingsinstituut. En dan krijgen de mogelijkheden, anderszins organisaties die zich inzetten voor de werkende jeugd.

In het NTV-epischied voor Werkende Jongeren, Boeremagazine schrijft Theodora Goetsch: „Dan ga je solliciteren. Je hebt de advertentie gekregen van de Amuro-bank, die jonge mensen vraagt. Je belt, nu vragen kom er nu! Je bent. Vrijheid zeg je dan. „Dat is jammer, dan kunnen we u niet gebruiken. We zoeken meisjes van 17. Je mag tenslotte, waarom niet, dat dan niet in



(foto Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht)

Die verlenging betekende trouwens dat het curriculum op de verlenging moest worden aangepast, iets wat mede tot verdere avoïsering van het lager beroepsonderwijs leidde. Die verschuiving naar meer algemene vorming zou het beroepsonderwijs gaan opzadelen met een enorm probleem: tussen het lager en het middelbaar beroepsonderwijs ontstond daardoor een kloof, het zogeheten ‘gat van de Mammoet’. De verschuiving berustte deels op emancipatorische overwegingen, maar was deels ook nodig voor de afstemming met het avo. Voor de lbo’ers bleek ze echter geen voordeel. De wet voorzag weliswaar in doorstroming van lbo naar mbo, maar in de praktijk bleken de mogelijkheden daartoe beperkt, omdat de schoolsoorten niet op elkaar waren afgestemd.

Daarnaast tekende zich in toenemende mate een ander probleem af: de dalende leerlingenaantallen. De zorg daarover zie je duidelijk terug in het Jaarverslag van 1968 van de Technische School in Culemborg. In de paragraaf ‘onderwijs’ schrijft directeur Gijs van Zijl:

Op 5 februari werd de nieuwe werkplaatsvleugel in gebruik genomen. Door de ruime huisvesting van de afdeling meubelmaken/stofferen is het mogelijk de praktijklessen volledig tot zijn recht te laten komen. Het aantal lessen stofferen is met ingang van het nieuwe cursusjaar tot 6 lessen uitgebreid. De geringe belangstelling voor deze opleiding blijft ons met zorg vervullen.

De afdeling timmeren heeft nu de beschikking over een pracht stel-lokaal en machinale houtbewer-  
kingslokaal. De lessen bouw-  
timmeren en machinale hout-  
bewerking hebben hierdoor een  
ruime plaats in het praktijkpro-  
gramma ingenomen. De outil-  
lage van de afdeling motorvoer-  
tuigentechniek stelt ons in staat  
dit onderwijs op moderne wijze  
vorm te geven. Door coördinatie  
in het rayon was het mogelijk  
de teruggang van het aantal  
leerlingen op te heffen; er zijn  
weer 4 brugjaarklassen. Aan alle  
betrokkenen onze dank voor deze medewerking.

(...) Het aantal leerlingen voor de parttime cursus metaalbewerken  
baart zorgen; overleg over de mogelijkheden tot betere concentratie  
zijn in het rayon begonnen.

Het waren echter vooral de zorgen van Van Zijl. Aan de meeste docen-  
ten gingen deze ontwikkelingen voorbij.

Al met al raakte het beroepsonderwijs steeds meer in de problemen,  
niet alleen door de Mammoetwet, maar ook door veranderingen in  
de maatschappij en in het bedrijfsleven. Eigenlijk zou in de jaren ze-  
ventig daarom al een principiële bezinning op de vormgeving van het



beroepsonderwijs noodzakelijk zijn geweest, maar daar kwam het niet van. De Tweede Kamer had het, aldus Knippenberg en Van de Ham, ‘wel over het gymnasium, zelden over het beroepsonderwijs’.<sup>41</sup> Daarnaast speelde een rol dat leraren uit die hoek, een enkele uitzondering daargelaten, schrijvers noch sprekers zijn. Het geluid dat ze in de publieke arena lieten horen, was daarom al per definitie zwak.

### Onderstroom

72 Het voorgaande schetst al met al een betrekkelijk somber beeld: de Mammoetwet had niet alleen een hartafwijking, maar vertoonde ook nog eens een gapend gat: het beroepsonderwijs raakte alsmaar verder in de knel, en veel leraren gingen – tegen de tijdgeest in – nog op de oude voet verder. Maar dat beeld is wat al te somber. Er was wel degelijk een belangrijke onderstroom van verandering. Nu zijn onderstromen per definitie lastig in kaart te brengen, maar de vernieuwingen die na ‘1968’ zichtbaar worden, kwamen, zoals Schuyt en Taverne terecht stellen, natuurlijk niet uit de lucht vallen: ‘Nederland werd niet in één nacht tijd van conservatief en agrarisch, modern en urbaan. De jongeren hebben geogst wat de ouderen verspreid en onsystematisch hebben gezaaid.’<sup>42</sup> Zo ontwikkelde de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, de wvo, al voor de oorlog ideeën over onderwijsvernieuwing, en na 1945 voegden zich daarbij de ondersteuningsinstellingen die later te boek kwamen te staan als de Landelijke Pedagogische Centra. Maar voor ons boek zijn de volgende twee voorbeelden wel zo interessant.

In het voorgaande hebben we al een paar keer aangestipt dat de pedagogisch-didactische kennis in de jaren zestig maar weinig voorstelde. Maar de aanzet tot verbetering kwam voor een groter deel dan men weleens denkt uit de beroepsgroep zelf. Zo trok in 1952 de hoofdredacteur van *Levende Talen* flink aan de bel in het artikel ‘Didactiekproblemen’. Er was volgens hem een aantal knellende problemen, zoals een te laag kennisniveau van de leerlingen en het zittenblijven. Gezien de toenemende internationalisering en mobiliteit van mensen was het talenonderwijs sterk verouderd. ‘Al te lang heeft de nadruk gelegen op het schriftelijke taalgebruik, het vertalen, de grammatica en zinsbouw,



met verwaarlozing van het “actieve element”: het gebruik van de taal in de alledaagse praktijk. Nederland loopt in didactisch opzicht bepaald achter, zo is de teneur.<sup>43</sup>

Daarnaast waren er ook scholen – en zeker niet alleen de traditionele vernieuwingsscholen, zoals de Werkplaats in Bilthoven – waar ‘moderner’ werd gedacht. Zo merkte de rector van het Utrechtse Thorbecke Lyceum in de lerarenvergadering van 30 november 1955 op dat de vele onvoldoendes wel eens het gevolg zouden kunnen zijn van een matige didactiek, en die mening werd een tijdje later breed gedeeld door het team. Het aantal zittenblijvers in de tweede klas hbs van diezelfde school baarde zorgen, en tijdens een lerarenvergadering werd besloten om een tweede klas in te richten met de zestien beste zittenblijvers. Deze leerlingen kregen de kans om gedurende het eerste semester hun achterstanden weg te werken, en als zij daarin zouden slagen, konden zij alsnog overgaan naar de derde klas. Verder werd een tweejarige onderbouw ingesteld waar alle leerlingen hetzelfde onderwijs volgden, alvorens zij naar het derde jaar hbs of gymnasium zouden doorstromen. En in de lerarenvergadering van 2 december 1952 stelde de rector dat ‘beheersing van een beperkte hoeveelheid leerstof beter [was] dan oppervlakkige kennis van een groter gedeelte’. De beste manier om dit te bevorderen was volgens hem de ‘samenkomst van docenten van aanverwante vakken om de problemen van de methodiek te bespreken’ – een idee waarmee een aantal scholen in onze tijd nog steeds zijn voordeel kan doen.<sup>44</sup>



## 5 | De jaren zestig en zeventig: veranderende onderwijscultuur

In de jaren vóór de Mammoetwet is jammer genoeg nooit onderzocht wie er nu eigenlijk in het onderwijs werkten, wat voor mensen ervoor kozen en hoe ze over hun vak dachten. Maar voor zover wij dat kunnen overzien, zou zo'n onderzoek waarschijnlijk iets als het volgende hebben opgeleverd. Natuurlijk waren er, zoals in elk beroep, mensen die er bij gebrek aan beter voor kozen, of voor wie het een vervelende tussenstop was op weg naar bijvoorbeeld een hoogleraarschap. Maar dat waren uitzonderingen. Ook vóór de Mammoetwet kozen de meeste leraren voor een baan in het onderwijs omdat ze graag met kinderen wilden werken, omdat ze in hun eigen, vertrouwde klaslokaal zelfstandiger konden zijn dan in een kantoorbaan, of omdat ze de liefde voor een bepaald vak wilden overdragen. Maar anders dan nu stonden orde, tucht en discipline veelal hoog in het vaandel. De nadruk lag sterk op memoriseren, op invoeren in het bestaande. Falen was in beginsel te wijten aan de leerlingen zelf. Slechts weinigen kenden de 'wet' die hoogleraar Kornelis Posthumus in 1940 in *De Gids* had gepubliceerd: leraren stemmen hun onderwijs altijd onwillekeurig af op de middengroep van de klas; die groep, de helft van de leerlingen, krijgt een cijfer tussen zes en zeven, een kwart een onvoldoende en het andere kwart een cijfer hoger dan zeven.<sup>1</sup> En dat onderwijs standenonderwijs was, beschouwden ze als een haast natuurlijke maatschappelijke ordening.

Die kijk op het vak kwam in de jaren zestig en zeventig, net als zoveel andere zaken, flink onder vuur te liggen. Het idee van het leeraarschap begon daardoor langzaam maar zeker te veranderen in de richting van het beeld dat we inmiddels kennen en dat Ria Vogels en Ria Bronneman-Helmers als volgt schetsen in *Wie werken er in het onderwijs?* uit 2006.<sup>2</sup> Het is een hoogopgeleide, sociaal denkende, feminiene

beroepsgroep, die in politiek opzicht overwegend links- en centrumgeoriënteerd is. Onderwijsprofessionals maken zich niet alleen vaker dan vergelijkbare beroepsgroepen zorgen over het onderwijs, maar ook over het milieu en over de kloof tussen rijk en arm.

### Cultuurschok

76 Maar de verandering ging bepaald niet zonder slag of stoot. Democrativering, geleidelijke informalisering, de opkomst van jeugdcultuur met onder meer zijn eigen kledingcodes en haardracht, het beginnende door elkaar lopen van hoge en lage cultuur: dit alles leidt tot veel gedoe op school. Het in 1969 verschenen *Nooit met je rug naar de klas!* van Helge Bonset gaf daar een aardig beeld van.<sup>3</sup> Het opent met een aantal ergernissen van leerlingen en arbeidsconflicten waarin vooruitstrevende leraren verzeild raakt. De ergernissen van de leerlingen zijn eigenlijk grotendeels van alle tijden. Sommigen voelen zich honds behandeld door hun leraren:

‘Krijg je een beurt en maak je per ongeluk een fout of weet je iets niet, dan wordt hij kwaad en kan je gaan zitten en je krijgt een onvoldoende beurt, of hij gaat je zo aan zitten staren dat je er de zenuwen van krijgt.’

‘Deze school is veel te ouderwets. Sport is een van de zwakste punten. Een donkere rot gymzaal, een grintvoelbalveld waar je alleen maar onzacht op kan vallen. De school is kil, donker en ontzettend lelijk (evenals sommige docenten).’

Bij de leraren gaat het daarentegen over fundamentele zaken, zoals uit de volgende twee citaten blijkt:

- Een leraar op een school in Hoogezand had in zijn les over seksualiteit en de biochemische processen daarbij gesproken. Op grond van het laatste werd hij ontslagen. Officiële reden: hij had zich niet aan het leerplan gehouden. Maar het ergste komt nog. Van der Valk besprak zijn ontslag met zijn leerlingen in de klas. De leerlingen protesteerden fel, en trokken in een grote demonstratie door de stad.

Nog een maand later werd Van der Valk door burgemeester en wethouders niet alleen ontslagen, maar ook direct geschorst.

- Natuurkundeleraar ir. J. Visser van de Stedelijke Scholengemeenschap Hugo Grotius in Delft kreeg te horen dat hij niet mee mocht op een werkweek van zijn school. De rector gaf de volgende redenen aan Het Parool: 'Ik heb geen bezwaren tegen de persoon van de heer Visser, maar wel tegen zijn nogal extreem linkse maatschappijbeschouwing. Met het door hem gekozen onderwerp zou hij rechtstreeks politieke en maatschappelijke opvattingen in het onderwijs hebben gebracht. Dat vind ik niet juist in een openbare school.'

77

Ook Bonset zelf was trouwens in problemen gekomen: op het Nieuwe Lyceum in Hilversum kreeg hij ontslag aangezegd omdat hij met een mms-klas een boekje van Remco Campert gelezen had.

### Dialogo of looogravenoorlog?

De veranderingen leidden al met al tot wat je met enige overdrijving een dialoog over onderwijs tussen onderwijsgeevenden zou kunnen noemen. 'Kritiese' leraren, zoals ze in de spelling van die jaren heetten, zetten daarin veel op de agenda, vaak alleen al door tegenspraak uit te lokken. Tegelijkertijd echter zetten ze, in de geest van de polarisatie en politisering van die dagen, op bepaalde punten een toon die er, naast de tegenstand van de geharde eerstegraders, mede aan zou bijdragen dat de discussie over de oplossing van de hartkwaal van de Mammoetwet, uitstel van selectie door middel van een middenschool, uiteindelijk een doodlopende weg zou worden.

Een tweetal boekjes uit die dagen levert hiervan goede illustraties: het spraakmakende *het rode boekje voor scholieren* uit 1970, van de hand van een drietal kritiese leraren, Claartje Hülsenbeck, Jan Louman en Anton Oskamp.<sup>4</sup> En de veel minder bekend geworden tegenhanger ervan, het in het vorige hoofdstuk al even genoemde *het groene boekje. nuchter protest tegen het rode* van de gematigde vernieuwers S. Bakker, H. Eisma en E.W. de Jong. Een mooi detail is dat die laatsten kennelijk nog niet aan openbaarmaking van hun voornamen toe waren, maar dat de democratisering wel in beide titels heeft toegeslagen: geen van beide



bevat een hoofdletter. De nuchtere leraren waren kennelijk verhoudingsgewijs pas halverwege de weg naar de nieuwe tijd.

De schrijvers van *het rode boekje voor scholieren* vatten hun onderwerp nogal breed op. Ze besteden ook aandacht aan seks, drugs, dienstweigering en communes, maar hier beperken we ons tot wat ze schrijven over onderwijs in engere zin. Het beeld dat ze daarvan schetsen, is pikzwart. De muur tussen school en maatschappij, schrijven ze in de inleiding, op pagina 3:

lijkt erg dik. Wij vinden dat de maatschappij er toch doorheen dringt. Aan alle kanten. Heel zachtjes en onopvallend. Dit boekje wil dat zichtbaar maken.

En even verderop, op pagina 10:

Wat jij belangrijk vindt, is onbelangrijk. Je leert op school bv. kritiekloos te gehoorzamen en te wedijveren met anderen. Alles draait om het verstand; kennis is het enige dat een rol speelt.

En dat proefwerken bestaan, merken Hülsenbeck en haar collega's op bladzijde 50 op, 'ligt aan de doelstelling van de school: geen vrije mensen maar platgewalste meelopers'.

De schrijvers van *het groene boekje* voelen zich behoorlijk tekortge-  
daan door hun collega's:

Ten onrechte zou de indruk gevestigd kunnen worden dat het Rode Boekje en onderwijsvernieuwing bij elkaar horen. Niets is gelukkig minder waar. Dit Groene Boekje is geschreven door mensen die overtuigd zijn van een nieuwe aanpak op de scholen. (p. 5)

79

En van dat inktzwarte beeld van het onderwijs klopt ook maar weinig. De school is er hooguit in het grijze verleden op uit geweest om van leerlingen slaafse, onmondige mensen te maken. De leraar is zeker geen allesweter meer, nu bijvoorbeeld radio en tv veel kennis verschaffen. Een goede leraar heeft altijd al aandacht gehad voor de hele persoon. De leraar is trouwens helemaal niet het slaafje van het bedrijfsleven dat Hülsenbeck en collega's van hem maken:

Wij vrezen dat het eerder zo zit: de leraar die handelt volgens de karikatuur die het Rode Boekje van hem geeft, staat niet al te vast in zijn schoenen. Dat is wel te begrijpen ook: de didaktische opleiding van de leraren laat nog steeds veel te wensen over, daar zit het hem in en daar hadden de schrijvers van het Rode Boekje op moeten wijzen. (pp. 26-27)

Het is voor ons verhaal jammer dat er geen complete opnames bewaard zijn van de twee radiogesprekken die – waarschijnlijk in september 1970 – gevoerd zijn tussen vertegenwoordigers van beide kampen. Nu moeten we het doen met een paar ultrakorte fragmenten daaruit in *het groene boekje*. Het eerste gaat vooral over de vraag in hoeverre *het rode boekje* de zaak overdrijft, het tweede over de vraag hoe ver de school mag of kan gaan met maatschappijkritiek. En in beide gevallen troeft – voorspelbaar – de nuchtere leraar de 'kritiese' af. Je hebt echter de hele opname nodig om te zien of er over het geheel genomen van een wat serieuze dialoog sprake is geweest. Erg waarschijnlijk is dat echter niet.

In 2019 vroeg Helge Bonset zich in een terugblik in *Argus* af wat er eigenlijk is terechtgekomen van de ideeën van de Kritiese Leraren. Het is verleidelijk, schrijft hij, op die vraag te antwoorden met:

niet veel, als we hun toenmalige idealen vergelijken met het huidige onderwijs. Maar die vraag is niet terecht: de Kritiese Leraren hebben te kort bestaan om idealen te kunnen verwezenlijken. Hun verdienste is geweest dat ze als eerste groep leraren onderwerpen aansneden die in het onderwijsdebat nog altijd actueel zijn.<sup>5</sup>

80 Dat laatste is zeker niet onwaar, maar daarmee articuleerden ze dan wel ideeën die dankzij het moderniseringsproces al geruime tijd in de lucht hingen, getuige het feit dat de schrijvers van *het groene boekje* een toon aanslaan die je tien jaar daarvoor maar zelden uit de mond van leraren zou hebben gehoord. En dat is trouwens meteen ook een signaal dat de lerarenpopulatie langzaam maar zeker aanzienlijk aan het veranderen is. Deels komt dit ongetwijfeld door de instroom van jongere leraren, maar waarschijnlijk ook deels doordat oudere generaties, net als de regenten uit James Kennedy's *Nieuw Babylon in aanbouw*, begrepen dat ze het beste maar voorzichtig met de stroom mee konden gaan om te voorkomen dat de ontwikkelingen uit de hand zouden gaan lopen.<sup>6</sup>

Tegelijkertijd zet juist in deze jaren een ontwikkeling in die de beroepsgroep als het ware gaat onthoofden – althans, tot op zekere hoogte. In de jaren zestig en zeventig neemt de aandacht voor didactiek in de vakken sterk toe, maar juist degenen die zich daarmee bezighielden, stappen over naar de educatieve infrastructuur die dan wordt opgetuigd. Zoals Piet de Rooy in *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* beschrijft: bij iemand als Idenburg, een van de grondleggers van de naoorlogse constructieve onderwijspolitiek, zie je dat die, teleurgesteld door de conservatieve houding van de leraren, ervoor kiest om deskundigen aan het roer te zetten<sup>7</sup> – met andere woorden, om denken en doen te scheiden. En dat verklaart dan misschien waarom je bij de achterblijvende lerarenpopulatie wel een veranderende cultuur ziet, maar slechts weinig invloed van belangrijke publicaties uit die jaren, zoals *De Groots Vijven en zessen* (1966), *Van Heeks Het verborgen talent* (1968) en *Doornbos' Opstaan tegen zittenblijven* (1969).



### Drie iconische boeken

Wie weet zouden Vijven en zessen, Het verborgen talent en Opstaan tegen zittenblijven, als ze massaal door de leraren gelezen waren, geholpen hebben om de hartkwaal van de Mammoetwet te verhelpen. Elk van deze boeken gaat namelijk op zijn eigen manier over het selectieproces. In de praktijk sloegen ze echter vooral aan bij jongere leraren, die, zodra ze de kans kregen, overstapten naar functies bij lerarenopleidingen, begeleidingsdiensten en universiteiten. In zekere zin markeren ze de braindrain waarmee veel van de onderwijsinnovaties van deze en de komende jaren gepaard zouden gaan.

Hoogleraar toegepaste psychologie Adriaan de Groot gaat in Vijven en zessen<sup>8</sup> in op eigenaardigheden van toetsing die je nog altijd kunt tegenkomen. ‘Als “goed onderwijs” – in de zin, dat je er veel van leert – niet gepaard gaat met hogere cijfers en minder onvoldoendes, dan is het slecht onderwijs’, aldus De Groot. Daarom vindt hij het bijvoorbeeld curieus dat de cesuur in de cijferschaal precies in het midden ligt. Wij geven, schrijft De Groot, ‘altijd onderwijs met een selectieve slag-om-de-arm: leraren gaan er standaard vanuit dat een deel van de leerlingen het wel niet zal kunnen volgen en dus “gewoon” een onvoldoende zal krijgen. Daardoor wordt de vraag of ons onderwijs wel geschikt voor de leerlingen is, nooit scherp gesteld (...). Het ligt bijna altijd aan de leerling als hij faalt; hij wordt nooit met zoveel woorden als geschikt aanvaard, alle voorselectie ten spijt.’ Conform de geest van de tijd hecht De Groot aan rechtvaardigheid en gelijke kansen voor iedereen. Daarom moeten normen constant blijven en oordelen van individuele leraren betrouwbaar zijn.

Die nadruk op rechtvaardigheid en gelijke kansen zie je ook bij de twee andere publicaties. Hoogleraar sociologie Frederik van Heek probeert in Het verborgen talent<sup>9</sup> een verklaring te vinden voor de naar sociaal milieu zeer ongelijke doorstroming van de leerlingen naar het v.h.m.o., het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, en het hoger onderwijs. Mede aan de hand van cijfermateriaal uit binnen- en buitenland toont hij eens te meer de relevantie van dit probleem aan en concludeert dat de voornaamste barrière voor de doorstroming naar het hoger onderwijs zich voordoet bij de overgang tussen l.o. en v.h.m.o. Hoogleraar orthopedagogiek Klaas Doornbos, ten slotte, laat in Opstaan tegen het zittenblijven<sup>10</sup> zien dat zittenblijven een negatief effect heeft.

# meer mensen mondig maken

*Samenvatting discussienota  
'Contouren van een  
toekomstig onderwijsbestel'*



## 6 | Middenschool en vba0: ..... voorzichtige verschuivingen .....

Ondertussen bleef het voortgezet onderwijs wel zitten met wat in hoofdstuk 4 de hartafwijking van de Mammoet is genoemd: de vrijwel mislukte brugklas, met als gevolg het uitblijven van uitstel van selectie. In de jaren zeventig en tachtig vindt een heftig debat plaats over de remedie, de middenschool, maar dat spoor loopt tegen het einde van de jaren tachtig volledig dood. Dat betekent echter niet dat de situatie op dat moment dezelfde was als in 1968. Dankzij de Mammoetwet, maar deels ook dank zij de middenschooldiscussie, begint onder leraren voortgezet onderwijs heel geleidelijk iets van een gedeelde beroepsidentiteit te ontstaan. Maar daarover verderop in dit hoofdstuk; nu eerst naar het begin van de middenschooldiscussie.

83

### Middenschool

In 1976 voorspelde de onderwijskundige Han Leune in zijn proefschrift dat de lerarenverenigingen – dat wil in zijn geval zeggen: de organisaties van eerstegraders – de middenschool niet zouden kunnen tegenhouden.<sup>1</sup> Het was ze bij de Mammoetwet immers ook niet gelukt om de grote lijnen van het onderwijsbeleid om te buigen. Daar hadden ze alleen invloed gehad op praktische zaken zoals lessentabellen. Het onderwijsbeleid ten aanzien van de middenschool stond volgens Leune te stevig om te mislukken, omdat bewindslieden en partijen van heel verschillende signatuur allemaal vóór waren. Maar dat bleek geen garantie.

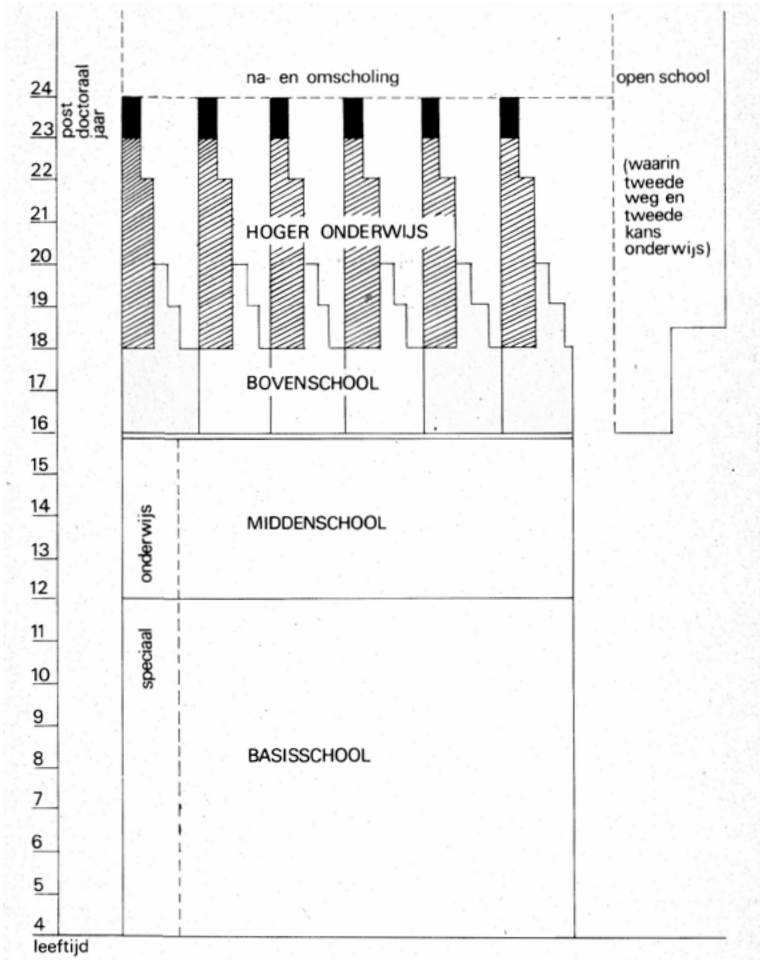
Onder beleidsmakers en voorlieden van het onderwijs was inderdaad redelijk wat draagvlak voor een meer meritocratisch onderwijs en

zelfs voor de middenschool, of in elk geval voor uitstel van selectie.<sup>2</sup> Het idee dat uitstel van selectie zinvol is, was trouwens niet nieuw: Abraham Kuiper, de grote voorman van de ARP, sprak er al over. Maar lange tijd was het vooral een zaak geweest van beleidsmakers, pedagogen en hooguit een klein aantal leraren, niet van de gemiddelde leraar. Pas na de Tweede Wereldoorlog wordt de discussie breder en komt de middenschool in zicht. Dat was trouwens, anders dan bijvoorbeeld Pim Fortuyn het voorstelde in *De puinhopen van acht jaar Paars*,<sup>3</sup> zeker geen ideeetje van ‘vreselijke onderwijshervormers als Van Kemenade’. Het basisidee bestond al veel langer, en de middenschool als concept kwam op tijdens de periode-Veringa van de KVP (1967-1971), waarna CHU-minister Van Veen in 1972 experimenten begon en in 1972 de Innovatie Commissie Middenschool (ICM) instelde.

In 1975 verscheen de *Contourennota* van Van Kemenade, die voor de nodige ophef zou gaan zorgen. In de massaal verspreide voorlichtingsbrochure *Meer mensen mondig maken*<sup>4</sup> vatte onderwijsjournalist Jos Ahlers de hoofdzaken als volgt samen. De uitgangspunten van het nieuwe stelsel luiden:

- 1 Iedereen moet aan het begin van zijn leven alle kansen krijgen om zich zo goed mogelijk op zijn plaats in de samenleving voor te bereiden. Daartoe zal het funderend onderwijs:
  - a voor iedereen gelijkelijk toegankelijk moeten zijn,
  - b ruimte dienen te bieden voor onderlinge verschillen in begaafdheid, belangstelling en tempo, onafhankelijk van sociaal milieu en sekse,
  - c niet in afzonderlijke schooltypen moeten zijn onderscheiden om een te vroege voorsortering te voorkomen.
- 2 Het onderwijs dient vervolgens beroepsopleidingen te bieden.
- 3 Het onderwijs moet ook mogelijkheden scheppen voor verdere studie, die overigens ook weer niet te lang moet duren.
- 4 Alle vormen van vervolgonderwijs moeten op de maatschappelijke werkelijkheid zijn toegespitst. Dit om de motivatie van de leerlingen te bevorderen.
- 5 Tenslotte moet er gelegenheid zijn om gedurende het hele verdere leven weer aan onderwijs- en vormingsactiviteiten deel te nemen. Bij dat alles moet een rechtvaardige verdeling van onderwijskansen voorop staan.

Op basis van die uitgangspunten zou de nieuwe onderwijsstructuur er in grote lijnen als volgt uit moeten gaan zien:



Een paar jaar voor de publicatie van de Contourennota was *Ontscholing van de maatschappij* verschenen, de vertaling van Ivan Illichs *Deschooling Society* uit 1970, waarin hij pleitte voor afschaffing van alle schoolse vormen van leren: die moesten vervangen worden door open leernetwerken buiten de school. Illichs ideeën vonden veel weerklank in linkse onderwijskringen, maar ze gingen Van Kemenade duidelijk te ver:

In tegenstelling tot veel wat daarover de laatste jaren geschreven is, menen de opstellers van de Contourennota dat de school niet moet worden opgeheven, maar wel aangepast aan de maatschappelijke omstandigheden en behoeften. Het opheffen van de school zou in onze maatschappij juist tot een veel grotere ongelijkheid in kennis en macht leiden.

Dat nam echter niet weg dat er wel degelijk een vermaatschappelijking van het onderwijs moest plaatsvinden:

- 86 Door het onderwijs meer toegankelijk te maken voor alle sociale groeperingen, ongeacht hun sociale en culturele ervaringen.  
 Door het onderwijs meer te richten op de sociale werkelijkheid, waarop de leerlingen moeten worden voorbereid.  
 Door de mogelijkheden te scheppen dat ieder ook in latere levensjaren van het onderwijs gebruik kan blijven maken.

Het beeld van het nieuwe stelsel sluit af met een opmerking over de leerplicht. Een onderwijs dat mensen in vrijheid tot persoonlijke ont-plooiing wil brengen, kan immers niet om een leerplicht heen: daarvoor zijn er te veel sociale en economische factoren die een vrije keuze bij vele groeperingen belemmeren. En dan volgt:

De samenleving heeft de plicht al haar burgers in de gelegenheid te stellen om de basisvoorwaarden te verwerven die noodzakelijk zijn om weerbaar aan die samenleving te kunnen deelnemen. Daarom is een leerplicht tot het 18e jaar noodzakelijk. Dan pas heeft iedereen het noodzakelijke funderend onderwijs gehad, minstens gevolgd door een korte beroepsopleiding.

In deze ideeën zelf zat natuurlijk al voldoende stof voor een heftig debat, maar de beer was helemaal los toen Van Kemenade c.s. de zaak op scherp stelden door sociale bewustwording als doel toe te voegen, en door te verkondigen dat de school veel te sterk middenklassewaarden propageerde. Dat, gevoegd bij de haast die de overheid ermee wilde maken, droeg bij tot het verzet. We volstaan met de korte schets van Alies Pegtel in het *Historisch Nieuwsblad* van juni 2015:



Utrecht 12 april 1976: minister Van Kemenade opent Nationaal Onderwijs Tentoonstelling in de Jaarbeurs (Collectie Nationaal Archief)

[Van Kemenade] gaf er (...) een ideologische lading aan, omdat hij zei dat hij met de middenschool het 'standenonderwijs' wilde doorbreken. Toen Van Kemenade aantrad in 1973 leek het momentum daar om de middenschool in te voeren. Er was volop draagvlak. Gelijke kansen voor leerlingen, brede vorming, uitstel van studiekeuze: wie kon daarop tegen zijn? Maar Van Kemenade verspeelde goodwill met zijn vierde uitgangspunt: sociale bewustwording. Deze opvatting werkte als een rode lap op wo-onderwijswoordvoerder Neelie Smit-Kroes, die in De Telegraaf zei dat Van Kemenade met 'een socialistisch spuitje' de jeugd wilde indoctrineren. De vvd was bovendien bang dat er op de middenschool te weinig aandacht zou zijn voor 'knappe koppen'. De liberalen wilden dat er naast de middenschool andere scholen bleven bestaan. Dit wilde Van Kemenade niet, omdat hij vreesde dat de middenschool dan 'het afvalputje' van het voortgezet onderwijs zou worden.

In een volgende nota matigde Van Kemenade zijn toon, maar voordat de nota besproken kon worden in de Kamer, viel het kabinet-Den Uyl.<sup>5</sup>

Was het allemaal voor niets geweest? Ed Schüssler, een van de voorlieden van de middenschoolbeweging, vindt van niet. In zijn terugblik uit

2006, *Weg van de middenschool*<sup>6</sup> verwijst hij daarvoor naar de dissertatie *Beleidsevaluatie bij controversiële onderwijshervorming van onderwijskundige Peter Karstanje* uit 1988. Als geen andere nota, aldus Karstanje,

heeft dit beleidsstuk een brede maatschappelijke discussie over onderwijs ontketend, op velerlei niveau. Niet alleen de participanten aan het regulier overleg, maar vooral hun achterbannen, onderwijsgevend, ouders, ook organisaties buiten het onderwijs en ‘het publiek’ hebben zich met opvattingen over aard en vorm van het onderwijs beziggehouden.

88

Dat is op zich waar, maar die brede discussie was bepaald geen dialoog. Het was eerder een bitter loopgravengevecht, tussen enerzijds veel (maar zeker niet alle) eerstegraders en anderzijds veel (maar zeker niet alle) leraren onderbouw en beroepsonderwijs. Niet voor niets spreekt Ria Bronneman-Helmers in *Overheid en onderwijsbestel* van een ‘middenschooltrauma’.<sup>7</sup> De discussie was zo hoog opgelopen dat sindsdien, ter wille van de lieve vrede, de discussie over de structuur van het stelsel volstrekt taboe werd, en dat uitstel van selectie nog altijd een heikel punt is.

Overigens merkt Schüssler in zijn terugblik op dat de teloorgang van de middenschoolidee ook wel aan een paar andere factoren te wijten valt. Om te beginnen werd, zoals zo vaak, schromelijk onderschat hoeveel tijd en moeite veranderingen kosten. Een aantal scholen ging na 1974 enthousiast aan de slag in het kader van middenschoolexperimenten, maar na een pioniersfase waarin van alles werd opgezet – differentiatie, vakkenintegratie, leerlingbegeleiding – volgde bijna voorspelbaar een terugslag: het ging allemaal niet zo makkelijk als gehoopt, temeer omdat Van Kemenade voor een open strategie had gekozen en de scholen weinig houvast hadden gekregen in de vorm voor handreikingen of voorbeelden. Het gevolg was dat er twintig middenscholen waren die allemaal iets anders deden. Bovendien was er niet gezorgd voor scholing in onderwijskundig leiderschap. Maar vooral, zo vindt Schüssler, was te onduidelijk gebleven dat gelijke kansen en een breed vormingsaanbod geen eenheidsworst inhield, maar juist differentiatie en leerlingzorg. ‘Individuele ontwikkeling en sociale bewustwording’, schrijft Schüssler, ‘zijn niet per definitie essenties van



de middenschool. Van Kemenade had in zijn Contourennota beter kunnen schrijven ‘dat elke middenschool van leerlingenzorg een kerntaak maakt die je kan inbedden in een mentoraat met mentor-, stam- of huisgroepen, alles binnen een pedagogisch klimaat dat de rode draad in je schoolorganisatie is’.

### Laatste stuiptrekkingen

Op de zacht gezegd ongelukkig verlopen middenschooldiscussie volgden nog twee pogingen tot stelselwijziging. De eerste liep al snel stuk. Onderwijsminister Pais van het kabinet-Van Agt I (1977-1981) komt in 1979 met zijn Ontwikkelingsplan VO (OPVO), met een tweejarige brugperiode en de mogelijkheid om op twee niveaus examens af te leggen in zes tot acht vakken naar keuze. De ideeën vallen om zeer uiteenlopende redenen niet erg goed bij de vertegenwoordigers van de leraren. Voor de voorstanders – de besturenorganisaties, de Innovatie Commissie Middenschool, de Nederlandse Federatie van Onderwijsgevendenden, de Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie en de PvdA – zat er veel te weinig middenschool in. Maar de tegenstanders van de middenschoolgedachte vonden ook dit plan veel te ver gaan: de Algemene Vereniging van Schoolleiders, het Nederlands Genootschap van Leraren, de drie mavo-organisaties, in elk geval twee van de drie lbo-organisaties, de Algemene Besturenbond Beroepsonderwijs, de VVD en de SGP. Illustratief voor de toon van de tegenstanders zijn de volgende twee reacties.

89

Het NGL, een geharnaste tegenstander, vindt dat vaak te snel geconstateerd wordt dat een bepaald probleem veroorzaakt wordt door de structuur of de inhoud van het onderwijs:

[D]e deelname aan het onderwijs van leerlingen uit lagere sociale milieus [is] maar voor een gering deel te verbeteren door veranderingen in het onderwijs zelf. Een veel belangrijker rol spelen de waardering voor onderwijs in die milieus en de omstandigheden waaronder de leerling moet werken.<sup>8</sup>

En waarom, aldus de toenmalige invloedrijke NGL-commentator J.C. Traas,

moet het onderwijs zo nodig nauw aansluiten bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen? Is daar onderzoek naar gedaan? Of is het weer eens die mode van ‘relevantie’, ‘bewustwording’, ‘doing your own thing’? Want als dat zo is, dan horen moeilijke inspanning en zelfdiscipline vragende zaken zeer waarschijnlijk niet thuis in het onderwijs zoals Pais en De Jong zich dat voorstellen. Dan is het niet nodig om nog het vak geschiedenis of Frans aan te bieden, laat staan de klassieke talen. Dan zijn onderwerpen die geduld en tijd vergen, alle vaardigheden die men slechts met moeite leert beheersen in feite gediskwalificeerd – men wil immers aansluiten bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen?’<sup>9</sup>

90

Waar zo’n tien jaar eerder de Kritiese Leraren het andere kamp onder uit de zak gaven, was nu kennelijk de beurt aan het andere kamp.

In 1981 trad Van Kemenade opnieuw aan als minister van onderwijs, in het kabinet-Van Agt II, met de CDA’er Deetman als staatssecretaris, en dat leidde tot een nieuwe poging om iets middenschoolachtigs van de grond te krijgen, met de nota *Verder na de basisschool*. Maar Van Agt II sneuvelde al in 1982, en na een zeer korte tussenstop met Van Agt III kwam de eerste van de reeks kabinetten-Lubbers, met Wim Deetman als minister van onderwijs en de VVD’er Nell Ginjaar-Maas als staatssecretaris. Deetman en Ginjaar-Maas probeerden het nog één keer, met een nog wat afgezwakter vorm: het voortgezet basisonderwijs (vBaO). Dit zou een zelfstandige driejarige school moeten worden, met ten minste het eerste jaar afzonderlijke vakken en heterogene groepen. Maar ook dit plan draaide uiteindelijk op niets uit.

Voor dit boek echter hebben de discussies over het vBaO onbedoeld wel een interessante bron opgeleverd: het in 1986 verschenen WRR-rapport *Leraren over de eerste fase voortgezet onderwijs* van ITS-medewerkers Smeets en Buijs, een onderzoek naar reacties van leraren op de plannen.<sup>10</sup> Uit dat rapport rijst een eerste wat meer algemeen geldig beeld op van hoe leraren voortgezet onderwijs denken over hun vak, en dat blijkt een mix van veel oude geluiden en kleine verschuivingen in de beroepsidentiteit.

## De staat van de leraar anno 1986

Smeets en Buijs interviewden in gesprekken van zo'n tweeënhalve uur twaalf leraren, verdeeld over alle schooltypen voortgezet onderwijs en zestien vakken, van algemene technieken tot klassieke talen. En verder zetten ze onder 2360 leraren een vragenlijst uit, die met een respons van ruim duizend leraren voldoende representatieve resultaten opleverde voor het rapport. Met de bruikbaarheid van de uitkomsten voor dit boek ligt het natuurlijk wat ingewikkelder. Smeets en Buijs vroegen naar de opvattingen van leraren over problemen die de eerste fase van het voortgezet onderwijs op dat moment kenmerkten en de oplossingen zoals voorgesteld in de ministeriële plannen voor het voortgezet basisonderwijs (vbaO). De leraren werd dus niet gevraagd naar hun opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap. Die laatste, onderliggende opvattingen afleiden uit de concreet genoemde heeft dus onvermijdelijk iets speculatiefs.

91

In het algemeen lijkt het erop dat in 1986 de basisideeën van de Mammoetwet – meritocratisch onderwijs, uitstel van studie- en beroepskeuze, betere doorstroommogelijkheden – geaccepteerd waren. Voor veel NGL-leden zal dat overigens, meer dan voor ABOP- en PvdA-leden, meer een kwestie zijn geweest van zich erbij neerleggen. Maar in elk geval begonnen groepen die in 1968 nog met de ruggen tegen elkaar hadden gestaan een rudimentair idee over goed onderwijs te delen. Toch bleven oudere docenten in 1986 over het geheel genomen negatiever oordelen over onderwijsvernieuwing.

Voor beide groepen leek echter vooral de praktische haalbaarheid van centrale ideeën zoals meer rekening houden met heterogeniteit het probleem. Veel leraren vonden het werken met heterogene groepen taakverzwarend. Deels was dat een kwestie van leeftijd: opmerkelijk genoeg voelen veel leraren tussen dertig en vijftig jaar zich zwaarder belast dan hun jongere en oudere collega's. Maar het gevoel dat het werk veel zwaarder was geworden, hing ongetwijfeld ook samen met de mate waarin de aard van het werk in de klas en de leerlingenpopulatie veranderd waren. Dat was met name het geval voor docenten in het beroepsonderwijs en docenten aan scholengemeenschappen voor havo-vwo, die zich het zwaarst belast voelden. Voor leraren uit de tweede groep speelde daarbij ongetwijfeld mee dat naar hun gevoel

heterogene groepen een verlaging van het niveau tot gevolg hadden.

92 Het gevoel te zwaar belast te zijn werd waarschijnlijk versterkt door de mate waarin de leraren over voldoende pedagogisch-didactische kennis beschikten om met heterogene groepen uit de voeten te kunnen. Want hoewel de pedagogisch-didactische kennis in 1986 al meer voorstelde dan in 1968, waren het vooral vakdidactici, lerarenopleiders, nascholers en schoolbegeleiders die ermee vertrouwd waren en eraan werkten. De meeste leraren hielden die ontwikkelingen niet bij, en dat leidde maar al te vaak tot handelingsverlegenheid. Dat verklaart dan weer de vrij algemene reserve over Deetmans voornemen om alle schooltypen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs te vervangen door geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Zelfs leraren die lesgaven aan scholengemeenschappen voor lbo/avo(/vwo) of middenscholen, scholen dus die qua opzet het meest op vbaO-scholen leken, waren niet enthousiast.

De reserve over heterogene groepering van leerlingen zie je terug in het oordeel van veel leraren over het werken met kleine groepjes leerlingen. Want, zo vonden ze, zolang die groepjes maar relatief homogeen van samenstelling zijn, heeft dat een motiverende uitwerking op de leerlingen. En motiverende werkvormen waren dringend nodig, want een groot aantal leraren signaleerde dat de leerlingen vaak ongeïnteresseerd en ongeconcentreerd waren. Alleen binnen categoriaal scholen voor havo of vwo viel het met dat gebrek aan motivatie nog wel mee. Voorspelbaar is trouwens dat ook op dit punt oudere docenten minder goed te spreken waren dan jongere: orde, tucht en discipline spraken nu eenmaal steeds minder vanzelf dan ze gewend waren. Opmerkelijk is daarentegen het cultuurpessimisme dat spreekt uit de verwachting van veel leraren dat zelfs een ideale onderwijsvorm niet zou kunnen voorkomen dat demotivatie onder leerlingen hard toesloeg.

Zoals intussen al vaker opgemerkt vinden leraren van oudsher twee dingen aantrekkelijk aan het vak: omgaan met leerlingen en de liefde voor een bepaald vak overdragen. Bij bovenbouwdocenten ligt het accent vaak meer op het laatste, bij die uit de onderbouw op het eerste. Dat is ook hier het geval: de meeste leraren uit het onderzoek van Smeets en Buijs noemden het omgaan met leerlingen het aantrekkelijkste aspect van het leraarsberoep. Toch is ook hier het (school)vak bepaald niet afwezig: de meeste leraren waren tegen leergebieden. Die

hadden volgens hen een belangrijk nadeel: het vakspecifieke ging verloren, en velen vreesden dat daardoor vervlakking en niveaudaling zou optreden. Het (school)vak was en is de bril waardoor de leraar naar de schoolwerkelijkheid kijkt.

Van oudsher was ook het isolement van de leraar kenmerkend, maar zoals gezegd vergde de Mammoetwet meer collegiale samenwerking. De vraag is dus hoe het daarmee in 1986 stond. Smeets en Buijs vroegen in hoeverre hun respondenten steun verwachtten van collega's. En ze constateerden, in de spelling van die dagen:

Of men van de kant van collega's veel steun te verwachten heeft is niet erg duidelijk. De een denkt van wel, een ander denkt van niet, weer een ander twijfelt. Duidelijk is wel dat er over het algemeen onder collega's een grote verscheidenheid aan opvattingen heerst wat onderwijsvernieuwing betreft.

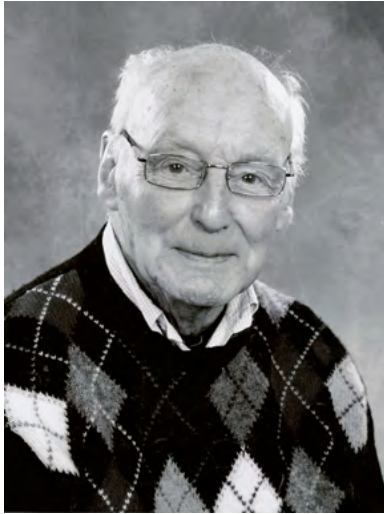
93

Het zou daarom wel eens kunnen dat de samenwerking met collega's in de regel niet veel dieper ging dan de regeling van praktische zaken, en dat praten over onderwijs eerder plaatsvond met gelijkgestemden, bijvoorbeeld in bijeenkomsten van het Mavo-project, waarin een op het mavo toegespitste middenschoolaanpak werd ontwikkeld, of van vakinhoudelijke verenigingen. En het zou kunnen dat ook in 1986 werken in isolement nog steeds kenmerkend was voor het beroep. Ook later wordt het nog als kenmerkend geacht, bijvoorbeeld in *Een beroep met perspectief* van de Commissie Toekomst Leraarschap uit 1993 en *Onderwijzen als roeping* van ITS-medewerkers Henk Kleijer en Gerrit Vrieze uit 2000<sup>11</sup>. Maar de mooiste verwoording ervan gaf de toentertijd bekende geschiedenisleraar Piet Fontaine in 1983 in het *Weekblad voor leraren*:

Ik geloof niet dat er veel soorten beroepsbeoefenaars zijn die zo geïsoleerd kunnen werken als leraren. (...) niemand beoordeelt het werk van leraren. Hun resultaten komen soeverein tot stand en blijven onaangetast. (...) Het cijfergeven heeft hoogst belangrijke gevolgen en toch heeft de leraar dat geheel in eigen beheer. (...) Wie kan een leraar dwingen zijn cijfers te veranderen? Niemand immers! (...) wie beoordeelt het werk van de docenten in de klas, hun houding, hun manier van lesgeven, hun omgang met de leerlingen? (...) ieder-

een [is wat dat betreft] van geruchten afhankelijk of van mededelingen van de betrokkenen, ook de schoolleiding. (...) Nooit is er een collega in mijn les geweest. Mijn hospitanten moeten mijn manieren beter gepeild hebben dan welke collega of autoriteit ook. De conclusie ligt voor de hand: er is nauwelijks een erbarmelijker collega denkbaar dan een leraar. Alles wordt bepaald door dat ene beslissende gebaar: het dichttrekken van de deur van de klas. Dat sluit de hele buitenwereld uit, met inbegrip van de schoolautoriteiten.<sup>12</sup>

94



(Archief familie Fontaine)

Fontaine was overigens naar het oordeel van zijn oud-leerlingen een begenadigd leraar.

### Hoe zwaarbelast is zwaarbelast?

Veel leraren – zoveel is duidelijk – voelden zich in 1986 zwaar belast, en niet voor het eerst: het is een geluid van alle tijden. In de jaren zeventig, toen onderwijsonderzoek wat gewoner begon te worden, werd voor het eerst onderzocht hoe het nou precies zat met werkdruk en taakbelasting. In 1973 voerde het Nijmeegse ITS een taakbelastingsonderzoek uit, en dat leverde op dat een deel van de leraren overbelast was, maar

een ander deel allerm minst. Dat zat hem volgens de onderzoekers in de grote verschillen in taakopvatting, de ongelijke spreiding van het werk en het isolement; die drie zaken resulteerden in een gebrek aan samenwerking en wederzijdse controle. In 1987 voerde het Tilburgse IVA op zijn beurt een taakbelastingsonderzoek uit, en dat leverde een onveranderd beeld op.

In een artikel uit 1988 weet de projectleider van het ITS-onderzoek van 1973, Jacques Pouwels, dat aan de nadruk die bonden en ministerie na 1973 op rechtspositionele aspecten hadden gelegd.<sup>13</sup> Die had volgens hem contraproductief gewerkt, doordat de tweedeling *restricted-extended* (zie hoofdstuk 4) onaangetast bleef. De inflexibele schoolorganisatie kon niet inspelen op de complexe veranderingen die zich aan het voltrekken waren, en dat verklaarde het onbehagen van leraren beter dan vermeende manco's aan de rechtspositie. Pouwels vond dat de discussie zou moeten gaan over vragen als: wat zijn nu werkelijk de kernfuncties van de leraarsrol in de huidige samenleving? Hoe kun je als leraar nog effectief functioneren? En hoe kun je met elkaar een 'schoolteam' vormen, je eigen deskundigheid bevorderen en het schoolmanagement ondersteunen? Pouwels' pleidooi vond echter geen gehoor, en al helemaal niet in de beroepsgroep zelf. Doordat de veranderingen in de organisatie heel geleidelijk plaatsvonden, kon men namelijk nog steeds op de oude voet doorgaan.

95

### Eb en vloed

Tot zover ging het over de poging om door stelselwijziging een onderwijsvernieuwing te bewerkstelligen. Maar zoals we intussen geleerd hebben, leveren zulke grote ingrepen nooit precies op wat de planmakers beogen. In het geval van de Mammoetwet zou dat volgens mensen als Idenburg gelegen hebben aan het feit dat er geen weldoordachte innovatiestrategie was. Het is echter, zeker gezien latere grote operaties, zeer de vraag of de rationele, op feiten gebaseerde aanpak die Idenburg voor ogen stond kans van slagen had gehad. In het onderwijs spelen diepgewortelde overtuigingen en routines een belangrijke rol, en de dwang, hoe zacht ook, om het anders aan te pakken dan je gewend bent, ervaart menige betrokkene als een persoonlijke aanval.

En dat is des te meer het geval als, zoals ten tijde van de invoering van de Mammoetwet, het onderwijs nog zo sterk gekoppeld is aan iemands persoonlijke opvatting van beroepsidentiteit en er geen gedeelde beroepsidentiteit voorhanden is die als een soort buffer kan dienen. In zulke gevallen vergt verandering veel tijd. Overheid en politiek, maar ook ouders en bedrijfsleven, hebben daarvoor echter weinig geduld.

96 Het voorgaande betekent echter niet dat zo'n grote operatie volstrekt zinloos is, integendeel zelfs. Het is daarmee echter als met eb en vloed. Met elke vloed spoelt van alles aan op het strand, en bij de daaropvolgende eb blijft altijd slechts een deel daarvan achter. Soms wat meer, soms wat minder, en soms spoelt ook een deel van het strand weg. Maar er blijft altijd wel iets liggen. Wat er achterblijft, ligt er echter nogal onordelijk bij. Zo is het ook gegaan met de Mammoetwet, zoals de staat van de leraar anno 1986 laat zien. En in zekere zin zou je zelfs kunnen zeggen dat ze meer sporen naliet dan enige andere operatie. Want wat je ook ten nadele van ons stelsel kunt zeggen, het functioneert nog altijd goed genoeg om ons in de wereldtop te houden. En al is de middenschool nooit gerealiseerd, bepaalde ideeën bleven toch – her en der – wel hangen en vonden geleidelijk breder verspreiding.

Maar je kunt er zelfs een nog positievere draai aan geven. Gezien de grote maatschappelijke veranderingen die zich na de Tweede Wereldoorlog steeds duidelijker aftekenden, móést er wel iets gebeuren aan het voortgezet onderwijs. Maar ook al telde de beroepsgroep zeker wel vernieuwers in haar gelederen, als geheel was ze niet in staat om zelf een adequaat antwoord op de veranderingen te bedenken. Daarvoor was ze te versplinterd en fungeerde ze onvoldoende als platform voor een zinnige dialoog over de vraag waar het heen moest. Zonder een sterke prikkel van buitenaf was het niet gelukt, zoals dat wel vaker gaat in tijden van transitie. En eigenlijk geeft het dan niet eens zoveel hoe die prikkel in elkaar zit, zolang ze maar onontkoombaar is. En de Mammoetwet was zo'n prikkel.



## 7 | Basisvorming, studiehuis en leerwegen

In het vorige hoofdstuk stipten we het al aan: na het echech met middenschool, OPVO en VBAO werd de discussie over stelselveranderingen taboe. Maar conform artikel 23 van de Grondwet is het onderwijs nu eenmaal een voorwerp van aanhoudende zorg voor de overheid, en dat geldt dus zeker ook voor wat in hoofdstuk 4 de hartafwijking van de Mammoet is genoemd: de vrijwel mislukte brugklas, met als gevolg het uitblijven van uitstel van selectie. En nu het niet gelukt was om die door een stelselwijziging te verhelpen, koos de overheid voor een wending naar de inhoud. In 1983 kreeg de WRR de opdracht een advies uit te brengen over inhoud, duur en structuur van de basisvorming, oftewel – in de woorden van de ministeriële adviesaanvraag – van

97

de gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep.

De wending naar de inhoud leek een verstandige keuze: eerst kijken naar het wat, onder het motto ‘de structuur volgt de inhoud’. Maar de beleidsontwikkeling op basis van dat advies zou desondanks zeker niet geruisloos verlopen.

Voor een groot deel zat hem dat in de turbulentie van de nu aanbroken decennia. In de jaren tachtig werd de overheid gedwongen drastisch te bezuinigen, en de publieke sector leed daaronder het meest. In het kader van de bezuinigingen, maar ook in de geest van het opkomende neoliberalisme, koos de overheid voor decentralise-

ring. Dat resulteerde wat het onderwijs betreft in een golf van schaalvergroting, fusies en groeiende managementlagen tussen overheid en het klaslokaal. Maar omdat de minister wel voor het parlement aansprakelijk bleef, zette de overheid tegelijkertijd vol in op controle van de uitkomsten en kwamen rankings in zwang. En bij dat alles stond de overheid ook nog eens voortdurend onder druk om het curriculum uit te breiden met alle mogelijke thema's, zoals maatschappelijke stage, burgerschap en dergelijke, een druk waarvoor ze geregeld bezweek.

98 Ondertussen leek het leraarschap steeds onaantrekkelijker te worden. Niet alleen doordat het salaris van jonge leraren dankzij herstructurering van de salarisregelingen uit de HOS-nota flink was verslechterd, maar ook doordat de ontwikkelingen de werksfeer niet onberoerd lieten. De felle middenschooldiscussie had zijn sporen nagelaten. Omdat allerlei vernieuwingen niet doorgingen, neigden veel leraren ertoe de kat uit de boom te kijken als er weer eens wat nieuws opdook. Ze voelden er niet veel voor om zich diepgaand te verdiepen in nieuwe zaken. Bovendien ontstond in die tijd een ander beeld van schoolleiderschap (zie hoofdstuk 11) en gingen schoolleiders meer doen dan zorgen voor het rooster en de krijtjes. Die verandering leidde bij veel leraren tot gevoelens van vervreemding, en dat versterkte de van oudsher toch al sterke neiging tot isolement. En *last but not least*: met de Mammoetwet mocht samenwerking met collega's dan wel hoog in het vaandel zijn komen te staan, maar de soms grote verschillen in opvattingen maakten die samenwerking niet gemakkelijk, laat staan dat je met de beroepsgroep als geheel één vuist kon maken tegen de overheid en de managers. Zodoende was het, zoals Renée van Schoonhoven in *Rationele leraar, irrationeel beleid?* beredeneerde, eigenlijk heel rationeel dat de leraar zich in het isolement van het klaslokaal terugtrok.<sup>1</sup> Dat betekende echter wel dat zijn stem in de nationale dialoog over onderwijs steeds zwakker werd.

## 7.1 Basisvorming

In januari 1986 zond de WRR zijn advies *Basisvorming in het onderwijs* aan premier Lubbers.<sup>2</sup> Het was een indrukwekkend rapport, niet eens zozeer vanwege de omvang (274 bladzijden, de erbij behorende werkdo-

cumenten niet meegerekend) als wel vanwege de rijke inhoud. De WRR begon bij een analyse van de maatschappelijke ontwikkelingen, die niet wezenlijk door beleid te veranderen zijn: de demografie, sociaal-culturele ontwikkelingen, technologie, de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, en de buitenschoolse vorming, zoals via televisie. Uit die analyse leidde de Raad dan de kernboodschap af: de samenleving vraagt niet zozeer om geheel nieuwe inhouden, maar veeleer om een verdieping of kwaliteitsverhoging op reeds in het onderwijs bestaande terreinen. Een lastig punt bij dit alles was echter de structuur van het bestel: al lange tijd bestond er een patstelling ten aanzien van de vraag of er één basisvorming voor iedereen moest komen. De WRR koos voor zo'n algemene basisvorming: die zou nodig zijn met het oog op gelijke kansen en optimale ontplooiing voor iedereen, maar ook voor de verheffing van allen, door de hogere cultuur voor allen toegankelijk te maken.

99

Maar niet alleen het 'wat', de leerinhouden, waren van belang: er zou met name veel afhangen van het 'hoe', de didactische operationalisering. En verder zou de Basisvorming een stevig accent moeten leggen op – in de huidige terminologie – sleutelkwalificaties in de beroepsvoorbereiding. Het accent zou moeten liggen op toepassingsgericht onderwijs. Uiteindelijk koos de WRR, na de voors en tegens van vakkenintegratie te hebben afgewogen, ervoor om vanuit de bestaande vakken te werken. Kwaliteitsverhoging van onderwijs nastreven lukte volgens de Raad veel beter binnen bekende en reeds geaccepteerde grenzen dan in onbekende en nog ondoorzichtige brede leergebieden. Heroverweging van het huidige aanbod leidde vervolgens tot een beredeneerd voorstel van veertien vakken. Essentieel onderdeel van de voorstellen, ten slotte, was een inhoudelijke ordening naar twee ambitieniveaus: een algemeen streefniveau en een hoger niveau, dat moest worden beschouwd als een verdieping, dus geen uitbreiding in de zin van geheel nieuwe vaardigheden of onderwerpen.

*Basisvorming in het onderwijs was, zeker in retrospectief, een cruciaal scharnierpunt in de onderwijsbeleidsontwikkeling: het voorlopig eindpunt van de in eerdere hoofdstukken geschetste discussie, én het beginpunt van een nieuwe fase in het denken over funderend onderwijs. Je zou dus in alle naïviteit verwachten dat het rapport vast wel uitge-*

breid zal zijn bediscussieerd in scholen en vakinhoudelijke verenigingen. Hier lag immers eindelijk een verhaal dat vanuit een brede blik een afgewogen visie gaf op het geheel van het curriculum, op het wat, het hoe en het waarom. Maar als je zo eens bladert in gedenkboeken of geschiedenissen van een schoolvak, dan ging in 1986 de aandacht kennelijk veel meer uit naar de effecten van de bezuinigingen en het dalende aanzien van het vak. Dat veranderde pas toen later in het proces de praktische gevolgen van de Basisvorming duidelijk werden – maar dat zou nog wel even duren.

100



*Niet overal was men even enthousiast over de komst van de Basisvorming. In 1991 benutte staatssecretaris Jacques Wallage zijn keynote tijdens het jubileumcongres 75 jaar OMO voor een vurig pleidooi ten gunste ervan. (filmstill archief OMO)*

Het eerste wetsontwerp voor de Basisvorming lag er weliswaar al in 1987, en in januari 1989 lagen de eerste ontwerpen voor eindtermen op tafel. Maar toen trad de regering af, en de kwestie zou opnieuw worden bekeken door een andere coalitie. In het najaar van 1989 werd duidelijk dat er slechts één niveau van Basisvorming moest komen, en in maart 1990 was het aangepaste wetsontwerp gereed. De herziene eindtermen – omgedoopt tot ‘kerndoelen’ – waren in juni 1990 gereed. In 1993 werd de Basisvorming van kracht en begon een fase van praktische uitwerkingen. Een belangrijke rol daarbij was toegekend aan het PMB, het Procesmanagement Basisvorming, dat samen met de landelijke pe-

dagogische centra en de nascholingsinstellingen het veld moest gaan uitleggen wat de bedoeling was en hoe de Basisvorming zou moeten (of: kunnen) worden vormgegeven.

Dat was overigens bepaald geen gemakkelijke opdracht. Het PMB moest een onafhankelijke instantie zijn, maar voor de politiek was het wel even slikken dat ze geen controle had. Het PMB moest faciliteren zonder uitdrukkelijk een bepaalde missie uit te dragen en dat lukte begrijpelijkerwijs niet altijd even goed.

### Percepties en beroepsidentiteit

101

Zoals zojuist gezegd, lijkt het erop dat op scholen lange tijd niet of nauwelijks is gediscussieerd over de doelen van de Basisvorming en de overwegingen erachter. Sommige waarnemers hadden de indruk dat de receptie redelijk was, omdat het accent meer dan voorheen op het ‘wat’ lag. Maar *De beleving van de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs*, een terugblik uit 2008 door Paul Kirschner en Frans Prins,<sup>3</sup> geeft een heel ander beeld. Nu gaat het in die terugblik, zoals de titel al aangeeft, om de *beleving*, en dat heeft zo zijn beperkingen: in dergelijke terugblikken treden immers onvermijdelijk vertekeningen op. Maar zoals bekend is iemands perceptie van de werkelijkheid nu eenmaal vaak bepalender voor zijn of haar handelen dan de feitelijke werkelijkheid.

Het onderzoek bestond uit een webenquête met een combinatie van gesloten vragen met wegingen en open vragen. De groep respondenten bestond uit 666 schoolleiders, 1908 docenten, 896 ouders/verzorgers en 1490 leerlingen. Van de docenten gaven 1395 aan ervaring te hebben met de invoering van de Basisvorming; in totaal vulden 423 docenten de vragenlijst voor de Basisvorming in. De meesten van hen, aldus Kirschner en Prins, waren er bepaald niet van overtuigd dat een algemene basisvorming nodig was. De modernisering van het onderwijsprogramma liet ze min of meer koud. En ze waren negatief over de andere drie doelen: de verhoging van het algehele peil van het jeugdonderwijs, harmonisering van het onderwijs, en uitstel van de definitieve studie- en beroepskeuze. Wat betreft het ‘hoe’ van de plannen waren ze zelfs uiterst negatief: ze kregen te weinig voorbereidingstijd, te weinig tijd voor evaluatie en reflectie en te weinig middelen. Er was veel

misgegaan, met name met de toetsing. Niettemin vond de meerderheid van de docenten wel dat de invoering van de Basisvorming had geleid tot een andere didactische vormgeving van het onderwijs en tot meer en betere samenwerking op school. Velen maakten echter wel de kanttekening dat dat aan henzelf te danken was geweest: ‘Wat wij bereikt hebben, hebben wij bereikt ondanks in plaats van dankzij’, en: ‘Wij moesten elkaar zoeken en vinden omdat wij allemaal in hetzelfde onprettige schuitje zaten.’

102 Gezien dat laatste is overigens, in elk geval tot op zekere hoogte, het geklaag van leraren over al dat vergaderen opmerkelijk. Als je de toename van samenwerking positief waardeert, moet je vergaderen voor lief nemen: overleg is nu eenmaal noodzakelijk voor coördinatie. Maar blijkbaar is de vergadercultuur in veel onderwijsinstellingen abominabel. Aan de andere kant, klagen dat het in vergaderingen vooral over regelzaken gaat en zelden of nooit over het onderwijs zelf, heeft iets vreemds als je tegelijkertijd een fundamenteel gesprek over onderwijs uit de weg gaat, zoals in het geval van de Basisvorming of later bij Onderwijs2032. Maar van dat laatste zijn we in 1993, als de Basisvorming van kracht wordt, nog ruim twintig jaar verwijderd. Eerst komt er een nieuwe kans, met de Herziening Tweede Fase havo/vwo.

### Herziening onderbouw

*In 1999, ruim vijf jaar na invoering van de Basisvorming, constateerde de Inspectie van het onderwijs dat deze tot een overladen en versnipperd programma had geleid. Daarnaast deed de Basisvorming onvoldoende recht aan de verschillen tussen leerlingen en scholen, en deed ze een onvoldoende beroep op de professionaliteit van docenten. In 2002 werd de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming ingesteld, die de taak had tot aanbevelingen te komen rondom de kerndoelen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Het eindrapport van de taakgroep verscheen in juni 2004. De nieuwe regeling voor de onderbouw ging in het schooljaar 2006-2007 van start. In 2011 evalueerde het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION) het hele proces, inclusief de beleving van docenten. En die lijken sprekend op de percepties die Kirschner en Prins eerder al hadden opgetekend.<sup>4</sup>*

## 7.2 Herziening Tweede Fase havo/vwo

In de loop van de jaren tachtig was het hoger onderwijs steeds meer gaan klagen over het niveau van de eerstejaarsstudenten. Die beschikten niet over voldoende studievoordigheden en waren niet in staat om zelfstandig te studeren. Bovendien zorgde de grote keuzevrijheid van leerlingen voor 'pretpakketten', waardoor de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs steeds meer ging rammelen. Afgezien daarvan mankeerde er het nodige aan het 'hoe', zoals de latere commissie-Dijsselbloem zou aanstippen in haar terugblik op de grote operaties van de jaren negentig:

De 'Review van het onderwijsbeleid in Nederland' door OESO uit 1990 signaleert dat er sprake is van een 'traditionele' didactiek op het vwo waar leerlingen zelden anders dan frontale lessen krijgen. De 5-jarige havo wordt als 'zwakke schakel' in het systeem getypeerd: het percentage zittenblijvers is er groter dan elders.<sup>5</sup>

Vooraf havo 4 is problematisch, getuige de indertijd spraakmakende VPRO-documentaire 4 HAVO, een klas apart (zie kader).

Dit alles vormde, samen met de altijd weer opduikende noodzaak van modernisering van de leerplannen, voldoende aanleiding om na de eerste fase de tweede fase havo/vwo te gaan herzien. En zo bracht in

### Een klas apart

In 1992 zond de VPRO 4 Havo, een klas apart uit, een vierdelige documentaire over een vierde klas havo van de Openbare Scholengemeenschap West-Friesland in Hoorn.<sup>6</sup> In de documentaire volgen filmmakers Maarten Schmidt en Thomas Doebele een klas leerlingen gedurende de laatste drie maanden voor de overgang naar de eindexamenklas. Interviews met leerlingen, leraren, ouders en een mentor geven een beeld van de doorsnee leerling in havo-4 ('lamlendig') en de dagelijkse praktijk: leraren zijn drukker met orde houden dan met lesgeven, terwijl leerlingen vooral met zichzelf en met elkaar bezig zijn. De leerstof komt op de laatste plaats. Nog weinig scholieren blijken te weten wat ze na het behalen van hun diploma willen doen, en ook de ouders lijken niet altijd even gemotiveerd om hun kind te stimuleren.

april 1991 staatssecretaris van Onderwijs Jacques Wallage de nota *Profiel van de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs* uit.<sup>7</sup> Daarin stelde hij onder meer voor de kluwen van pretpakketten te vervangen door een viertal doorstroomprofielen: Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheidszorg, Economie en Maatschappij, en Cultuur en Maatschappij.

Het ministerie leek intussen in zoverre iets geleerd te hebben van de heisa bij vorige operaties dat de staatssecretaris een tweetal zogenaamde wegbereders aanstelde: Clan Visser 't Hooft (op dat moment rector van het A. Roland Holst College in Hilversum) en Leo Markensteyn (adviseur bij Berenschot). Om honorabele redenen verlegden die twee echter het accent van wegbereiden naar onafhankelijk adviseren. Een wegbereder, schreven ze in de inleiding van hun rapportage, is

104

een persoon die gewapend met kapmes zich een weg baant door het oerwoud dat onderwijsland heet om zodoende het pad te effenen voor een efficiënte en snelle invoering van een ander beleid ten aanzien van het onderwijs in de tweede fase. Daarmee zouden dan de gesignaleerde problemen binnen enkele jaren tot het verleden behoren.

Maar daarvoor was de problematiek veel te gecompliceerd. Die vroeg om een zorgvuldige aanpak, zeker omdat in de afgelopen jaren de snelle opeenvolging van veranderingen, zoals het formatiebudgetsysteem, de lumpsumbekostiging, de opstart van de Basisvorming en de fusieprocessen, tot de nodige ergernis en onrust hadden geleid. Daarom zien Visser 't Hooft en Markensteyn het als hun taak om

binnen het tijdsbestek van enkele maanden zoveel mogelijk instanties die direct betrokken zijn bij de voorgestelde veranderingen uitvoerig te bevragen om een inschatting te kunnen maken van het draagvlak voor de voorstellen tot profilering. Worden de geschetste problemen herkend? Welke worden wellicht onderschat of over het hoofd gezien? Zijn de voorgestelde oplossingen adequaat, realistisch, haalbaar?<sup>8</sup>

Voor hun haalbaarheidsonderzoek spraken Visser 't Hooft en Markensteyn met ruim tachtig personen, afkomstig van een bonte verzameling instanties en organen. Deels ging het om vertegenwoordigers van de gebruikelijke organisaties van zaakwaarnemers en experts, zoals



vakbonden en ondersteuningsinstellingen, en om vertegenwoordigers van hogeronderwijsinstellingen en het bedrijfsleven. Maar interessanter voor dit boek is dat ongeveer een derde van de gesprekspartners bestond uit vertegenwoordigers van zeventien vakinhoudelijke verenigingen zoals KNAG, NVON en VLLT. Daarnaast wisselden Visser 't Hooft en Markensteyn verscheidene malen van gedachten met onder meer docenten, bijvoorbeeld tijdens bijeenkomsten van scholennetwerken en van decanen.

Het beeld dat al met al uit de peiling rolde, was over het geheel genomen bemoedigend. Met name het idee van de profielen vond een gunstig onthaal. Wat gereserveerder waren de oordelen over de studie-lastbenadering: het idee om niet meer uit te gaan van lessen, maar van de tijd die de gemiddelde leerling (of student) nodig heeft om zich een bepaalde hoeveelheid stof eigen te maken, zowel op school als thuis. Die benadering, waarbij leerlingen meer verantwoordelijkheid zouden krijgen voor hun leerproces, leek een oplossing voor het probleem dat leerlingen die hun diploma hadden gehaald niet over voldoende studievaardigheden beschikten en niet in staat waren om zelfstandig te studeren. Voor de meeste mensen was het bepaald niet een-twee-drie duidelijk wat ze zich daar in concreto bij moesten voorstellen. Maar zulke reserves hielden nog geen afwijzing in.

Er was, aldus Visser 't Hooft en Markensteyn in hun paragraaf met conclusies, 'algemene waardering voor de Profielnota en de daarin verwoorde integrale aanpak van de kwalitatieve verbetering van het onderwijs in de bovenbouw'. Maar daaraan voegden ze wel deze profetische woorden toe:

Deze waardering is er op een betrekkelijk hoog niveau van abstractie. Niet uitgesloten is dat bij de operationele vertaling van de nota verschillen van inzicht zullen ontstaan.

Dat zou later inderdaad het geval blijken, maar daarvan was op dit moment nog geen sprake. Wat later dat jaar wordt de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs aangesteld, die in 1994 met een aantal adviezen komt. Zo moeten alle leerlingen een breed aanbod krijgen, met zowel alfa-, bèta- als gamma-elementen. Verder moeten de vakkenpakketten meer samenhang krijgen. Het vergaren van kennis en

inzicht blijft daarbij van wezenlijk belang, maar de verwerving van (studies)vaardigheden wordt minstens zo belangrijk.

106

Aanvankelijk, zo tussen 1994 en 1998, leek er behoorlijk wat draagvlak te zijn voor de ideeën van de Stuurgroep, in lijn met de conclusies van Visser 't Hooft en Markensteyn. Geregeld merkten docenten tijdens bijeenkomsten op: 'Het gaat eindelijk weer over onderwijs!' Een belangrijke stimulans was in dat verband dat de Stuurgroep de vorming van scholennetwerken stimuleerde, waarin scholen ervaringen konden uitwisselen en samenwerkten aan onderwijsontwikkeling. Tot dan toe was onderwijsinnovatie altijd in hoge mate een zaak geweest van experts en adviseurs die het veld, de basis, in beweging moesten zien te krijgen. Dat was trouwens niet louter een uitvloeisel van klassiek R&D-denken waarbij experts een innovatie 'uitrollen'. Het zat hem er ook in dat scholen, zoals Louis Galesloot in 1994 in zijn dissertatie<sup>9</sup> constateerde, veelal met de rug tegen elkaar stonden: ze konden niets van elkaar leren, dachten ze. Dat bleek dus nogal mee te vallen. Bovendien had alleen al het feit dat andere scholen net zo tobden met bepaalde problemen vaak een heilzaam, troostend effect.<sup>10</sup>

Die positieve stemming sloeg na 1998 echter tamelijk plotseling om, toen – nadat in 1997 de Wet op de profielen was aangenomen – de daadwerkelijke invoering begon. De programma's per vak blijken nogal overladen doordat de opstellers – los van elkaar – er zoveel mogelijk in kwijt willen. Dat pakte natuurlijk al helemaal problematisch uit als leraren hun oude manier van doen handhaafden en bepaalde vernieuwingen 'er allemaal maar bovenop kwamen'. Verder veranderden de posities van leraren. Sommige vernieuwde schoolvakken kregen meer uren dan vergelijkbare oudere vakken, en voor andere vakken was het omgekeerde het geval. Er kwamen nieuwe schoolvakken bij, zoals Algemene Natuurwetenschappen (ANW), Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en de zogenaamde deeltalen Frans en Duits. Met die vakken bestond nog vrijwel geen ervaring, en bij de invoering was soms onvoldoende lesmateriaal voorhanden. Sommige vakken kregen met nieuwe leerlingpopulaties te maken, zoals de deeltalen Frans en Duits, waarbij leraren leerlingen te onderwijzen kregen die de betreffende taal in het oude stelsel zouden hebben 'laten vallen'.

Op 6 december 1999 demonstreerden zo'n 20.000 scholieren in Den



107

Op 6 december 1999 demonstreerden meer dan 10.000 scholieren op het Malieveld in Den Haag tegen het nieuwe eindexamenprogramma. Op dat moment vielen ook de eerste scholieren flauw door verdrukking. (foto Roel Rozenburg)

Haag tegen de tweede fase. Hun eis betrof vooral verlichting van het programma, waaraan een groot deel van hen overigens nog maar drie maanden had deelgenomen. Die protestactie hielp. Staatssecretaris Karin Adelmund van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voerde in 2000 een aantal, vooral organisatorische, verlichtingsmaatregelen voor de tweede fase door. Nuchter bekeken waren deze problemen natuurlijk volstrekt voorspelbaar: omdat integrale experimenten in gevallen als deze onmogelijk zijn, kun je van tevoren incalculeren dat zich invoeringsproblemen zullen voordoen en dat je dan de oorspronkelijke opzet moet bijstellen. Maar de snelle ingreep van Adelmund oogde als een capitulatie voor een spontaan ogende actie, en vestigde het beeld dat de operatie aan het mislukken was.<sup>11</sup>

Dat beeld werd versterkt door iets wat helemaal losstond van de wettelijke regelingen: de aanbeveling van de Stuurgroep om actief en zelfstandig leren te bevorderen door invoering van het zogenaamde 'Studiehuis'. Gezien de klachten van het hoger onderwijs over de kennis en studievaardigheden van eerstejaars was dat Studiehuis geen gek

idee. Aansluiting is nu eenmaal, anders dan bijvoorbeeld de commissie-Dijsselbloem later zou suggereren,<sup>12</sup> niet alleen een kwestie van de inhoud. De Stuurgroep pleitte voor een didactische aanpak die de leerlingen meer verantwoordelijkheid liet nemen voor hun eigen leerproces. Bij een dergelijke aanpak zouden docenten dan meer moeten gaan begeleiden dan klassikaal lesgeven; bovendien vergde het Studiehuis bepaalde ruimtelijke aanpassingen. Veel meer dan een nuttige raad was het echter niet: de scholen moesten, aldus de Stuurgroep, zelf bepalen hoe ver ze zouden (kunnen) gaan. Vervolgens gebeurden er echter juist als reactie op deze twee adviezen de raarste dingen. Sommige schoolleiders verboden hun docenten elke klassikale activiteit, iets wat geen enkel doel diende en ook nooit de boodschap was geweest. Andere braken de wanden tussen een aantal lokalen door en creëerden een enorme studiezaal waarin leerlingen geacht werden zelfstandig te werken aan de hand van studiewijzers, maar in feite natuurlijk alles deden behalve studeren. En algemeen ontstond het idee dat het Studiehuis niet alleen verplicht was (wat niet zo was), maar zelfs het centrale idee zou zijn achter de Herziening Tweede Fase havo/vwo. Vandaar dat in de publieke arena vrijwel niemand het meer had over de ‘Herziening Tweede Fase havo/vwo’, maar alleen nog maar over ‘het Studiehuis’. Dat beeld won terrein, zoals met name Sietske Waslander mooi in kaart heeft gebracht,<sup>13</sup> en zou later mede leiden tot een parlementair onderzoek.<sup>14</sup> Maar daarover verderop; hier sluiten we af met een beeld van de beleving van de docenten, en daarna een andere operatie die tot de nodige commotie zou leiden: de invoering van de leerwegen vmbo.

Het eerder aangehaalde onderzoek van Kirschner en Prins leverde wat de Herziening Tweede Fase betreft een met de Basisvorming vergelijkbaar beeld op. De 775 docenten die de vragenlijst hadden ingevuld hadden niet echt een mening over de doelen, maar vonden naderhand wel dat die doelen – betere aansluiting op het hoger onderwijs en meer samenhang tussen de vakken – niet gehaald waren.<sup>15</sup> Uitgesproken negatief waren ze – alweer – over de beschikbare tijd en middelen en de bestaande expertise. Dat verklaart misschien waarom docenten minder ontevreden waren op scholen waar gekozen was voor een beleidsarme invoering waarbij zo min mogelijk veranderd werd. Maar net als bij de Basisvorming was de meerderheid er wel van overtuigd dat de

operatie tot didactische vernieuwing had geleid, en tot meer nadenken over didactiek. Tegelijkertijd echter vonden ze dat de Herziening van de Tweede Fase een negatieve uitwerking had op de motivatie van leerlingen (met name door een zesjesmentaliteit te stimuleren<sup>16</sup>) en – net als bij de Basisvorming – op die van docenten. Ook vonden ze dat de kwaliteit van het onderwijs niet verbeterd was. Het grote verschil met de Basisvormingsoperatie was echter dat in dit geval tussen 1994 en 1998 een dialoog over onderwijs op gang kwam. Helaas werd die in de kiem gesmoord door paniekbeleid van de overheid en behendige framing van de kant van tegenstanders.

109

### 7.3. Leerwegen vmbo

In 1991 kwam docent schilderen Harm Hut vlak na zijn pensionering nog een keer kijken op zijn school in Winschoten.<sup>17</sup> Dat bezoek stemde hem droevig. Hut had het vak geleerd van zijn vader in diens schildersbedrijf, en zo leerde hij het op zijn beurt zijn leerlingen op de Winschotense lts. Kijkend naar een viertal grote geschilderde borden, vooraan in de klas, met per tweetal een alfabet in schreefloze letters respectievelijk geschreefde, verzuchtte Hut: ‘Ik leerde mijn leerlingen alle twee soorten te schilderen. Tegenwoordig komen ze alleen nog aan de schreefloze letters toe.’ Maar voor wat hij te bieden had, was de belangstelling alsmaar gedaald, niet alleen aan de kant de leerlingen en ouders, maar ook aan die van de bedrijven. Die wilden schilders die goed met allerlei hooggespecialiseerde verfspuitapparaten konden omgaan, maar ook wisten hoe je een ruit in de stopverf kon zetten.

Ruim een jaar later, in oktober 1992, vond zo’n tweehonderd kilometer naar het Zuiden, in de Reehorst in Ede, een conferentie plaats over de mavo.<sup>18</sup> Ook daar was de stemming, zeker aan het begin, gedeprimeerd. In de jaren vijftig waren er nog bijna duizend mulo’s, maar in 1992 waren nog slechts 450 zelfstandige mavo’s over, waarvan ook nog eens 250 onder de opheffingsnorm vielen. Theo Hoogbergen, op dat moment rector van scholengemeenschap met mavo, verwoordde de teloorgang van de mavo als volgt: ‘Het ulo heeft in de vorige eeuw en begin deze eeuw een geweldige emancipatorische betekenis gehad. Maar die functie is na de Tweede Wereldoorlog gaandeweg overge-

nomen door het vwo/havo.’ Je kunt die teloorgang echter ook anders beschrijven. Waar mulo, huishoudschool en ambachtsschool voor menige leerling eindonderwijs was, zijn hun erfgenamen – mavo, lhno, lts<sup>19</sup> – voorbereidend onderwijs geworden. Vandaar ook dat in die jaren in bestuurlijke kringen voor lhno en lts de afkorting ‘vbo’ – voorbereidend beroepsonderwijs – gebruikelijk wordt. Ook door deze ontwikkeling hadden deze schooltypen aan scherpte verloren.

110 Maar waar men elders in het onderwijs vaak berustte in de onvermijdelijkheid van de ontwikkelingen, werd in Ede de stemming strijdlustig. ‘We zijn het zat om altijd genegeerd te worden’, merkt J.J.W.M. Ras, directeur van de Sint Jan mavo in Oss, op: ‘De mavo is een fatsoenlijke onderwijsvorm. Maar de politiek heeft geen aandacht voor ons, zodat het idee ontstaat dat er iets mis is met de mavo. Ouders sturen hun kinderen daarom liever naar de havo.’ De status van het mavo staat trouwens ook binnen scholengemeenschappen onder druk. P. Blommers, docent Engels aan de christelijke scholengemeenschap Overvoorde in Den Haag: ‘Misschien zijn wij mavo-leraren te bescheiden. Op mijn school zijn we de grootste afdeling, maar er wordt veel meer nadruk gelegd het prestigieuzere havo/vwo-gedeelte. Daar moeten we iets aan doen.’

De conferentie in Ede was overigens sterk overtekend, en daarom vond een paar weken later, in de toenmalige Hogeschool Midden Nederland, een nieuwe bijeenkomst plaats, met meer sprekers uit de mavo-praktijk. Die twee conferenties vormden de opmaat voor een reeks succesvolle jaarlijkse bijeenkomsten, de zogenaamde Leerwengenconferenties, georganiseerd door het bureau Schüssler+Vendrig en Jan Hoogendoorn (toentertijd verbonden aan de Hogeschool Midden Nederland), waarin docenten en schoolleiders van gedachten wisselen hoe ze de problemen het hoofd kunnen bieden. En die waren er te over.

### Liever havo dan mavo. En liever TL dan Kader ...<sup>20</sup>

Als je de problemen overziet – en wat hieronder volgt, is nog maar een ruwe, onvolledige schets –, is het eigenlijk een wonder met hoeveel inzet het merendeel van de mavo- en lbo-leraren hun werk deed en doet. Voor een deel waren het overigens problemen die zich al veel eerder

waren gaan aftekenen en dus al veel langer op de beroepsgroep drukten. Zo was, zoals we in hoofdstuk 4 al aanstipten, het imago van het beroepsonderwijs eigenlijk al voor de Tweede Wereldoorlog aan het afbladderen, maar dat proces zette na de oorlog versterkt door, grotendeels dankzij de Mammoetwet. De wending naar meer meritocratisch onderwijs bevorderde immers de opstroom naar de hogere onderwijsvormen, en dus een dalende instroom in lbo en mavo. Ook daarbinnen werd eerder voor mavo dan voor lbo gekozen, want dat was net weer een stapje hoger. En wat het imago al helemaal geen goed deed, was de tendens om met name het lbo te bestemmen voor de opvang van probleemleerlingen.

111

Een ander groot probleem was de aansluiting tussen mavo en lbo aan de ene kant en mbo aan de andere. Bij de start van de Mammoetwet was al gebleken dat de wet op dat punt een groot gat vertoonde (zie hoofdstuk 4). De verschuiving naar algemene vorming met het oog op doorstroming naar de havo werkte belemmerend op de doorstroming naar het mbo. Maar in de jaren daarna raakte de aansluiting, zoals Frans Wisman in *Het vmbo in beeld* beschrijft, ‘extra bemoeilijkt door de wijze waarop scholen en schoolsoorten inspelen op de verscheidenheid van de leerlingenpopulatie. In de huidige situatie worden verschillen tussen leerlingen in zekere zin te goed opgevangen’.<sup>21</sup> Mavo en lbo kenden beide een knap ingewikkelde vorm van niveaudifferentiatie, met voor de mavo twee niveaus, C en D, en voor het lbo vier: A, B, C en D. Doordat alle leerlingen een diploma kregen en er voor een deel van de niveaus geen normen bestonden voor de zwaarte van de bijbehorende programma’s<sup>22</sup>, leidde deze vorm van differentiatie tot diploma-inflatie. Daarnaast probeerden veel scholen de leerlingen te blijven bedienen die al wel een idee hadden wat ze wilden worden. Dat leidde er niet zelden toe dat ze tegen de keer in smalle afdelingen (schilderen, autotechniek, timmeren) overeind probeerden te houden. Een aantal scholen slaagde er zelfs in dat vol te houden tot 2016, toen de programma’s werden vereenvoudigd en profielen werden ingevoerd.

Waar scholengemeenschapsvorming in de begintijd na de invoering van de Mammoetwet een tamelijk idealistische basis had – dat zou namelijk goed zijn voor de doorstroming – kreeg het in de jaren tachtig steeds meer een bedrijfseconomische inslag: het zou goed zijn voor de bedrijfsvoering. Maar voor de drie schooltypen waarom het hier gaat

– mavo, lhno en lts – pakte dat bepaald niet altijd gunstig uit. Veel zelfstandige mavo's waren te klein geworden en gingen noodgedwongen verstandshuwelijken aan: als het enigszins kon met een havo of havo/vwo, en als het echt niet anders kon met het lbo. Maar een fusie met een havo of havo/vwo was lang niet altijd een gelukkig huwelijk. Getuige bijvoorbeeld de opmerking van leraar Engels Blommers hierboven, dat de mavo bij hem op school weliswaar de grootste afdeling was, maar een stuk lager in de pikorde stond dan het havo en het vwo.

112 Voor het lhno waren de gevolgen echter misschien wel het ingrijpendst. Van oudsher was het huishoudonderwijs sterk gericht op verbetering van de positie van vrouwen. Het burgerinitiatief waaruit de huishoudscholen voortkwamen, had geresulteerd in verticale scholen, waarbinnen lager en middelbaar huishoudonderwijs en de lerarenopleiding verenigd waren. Die verbinding gaf een sterk gevoel van eenheid, van trots op de eigen sector. Maar met de Mammoetwet, de herstructurering van het mdgo/mspo en de latere operatie Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar beroepsonderwijs uit de tweede helft van de jaren tachtig werden de banden ruw doorgesneden. Het voorspelbare gevolg was dat het lhno tot op zekere hoogte zijn focus verloor.

Ook voor de lts waren de gevolgen van de schaalvergroting ingrijpend, maar op een andere manier dan voor het lhno. De golf van scholengemeenschapsvorming in de jaren tachtig ging gepaard met decentralisering en een verandering in de bekostiging. Scholen kregen meer zeggenschap over de verdeling van hun budget. Dat budget was (en is) gebaseerd op landelijke gemiddelden van de personele en materiële lasten, en dat resulteerde soms in fikse problemen voor de vakken die met dure apparatuur werkten. Lang niet alle schoolleidingen durfden het aan te differentiëren, en zo kon het, aldus Hein Kremers (directeur voortgezet onderwijs in Uden en bestuurder basisonderwijs in Rosmalen en omstreken, eerder onderwijsadviseur bij KPC), gebeuren dat dankzij een vorm van pondspoonsgewijze verdeling een machine bij wijze van spreken in 25 in plaats van 5 jaar moest worden afgeschreven. De gevolgen voor de actualiteit van de opleiding lieten zich in zo'n geval raden, nog afgezien van de gevoelens van miskennis en frustratie bij de betreffende leraren beroepsgerichte vakken.



## De Leerwegen vmbo

In de loop van de jaren tachtig en de eerste helft van de jaren negentig waren er de nodige initiatieven, pilots en projecten geweest om op onderdelen iets aan dat complex van problemen te doen. Maar pas in de tweede helft van de jaren negentig startte een operatie die een structureler aanpak waagde: de invoering van de leerwegen vmbo. Het idee daarvoor stamde uit de Commissie mavo/vbo-aansluitend onderwijs, in de wandeling de commissie-Van Veen genoemd, die op 23 februari 1994 door de toenmalige minister was geïnstalleerd. De commissie werkte snel: haar advies, *Recht doen aan verscheidenheid*, verscheen al in augustus van datzelfde jaar.<sup>23</sup> De commissie zag de volgende knelpunten in vbo en mavo – na het voorgaande zullen ze voor de lezer geen nieuws meer zijn:

113

De niveaudifferentiatie A, B, C, D die 1976 is ingevoerd, heeft in de praktijk geleid tot een aantasting van het civiel effect van de diploma's.

De aansluiting op het vervolgonderwijs schiet tekort.

Versnippering van de infrastructuur. Veel scholen en afdelingen zijn zo klein geworden dat ze niet meer aan de onderwijskundige eisen kunnen voldoen.

Als oplossing pleitte de commissie voor een herkenbaar en samenhangend programma-aanbod voor het gehele mavo en vbo, een ononderbroken leerweg van Basisvorming via bovenbouwprogramma mavo en vbo naar het vervolgonderwijs, en een verbeterde oriëntatie en aansluiting op het vervolgonderwijs. De voorstellen van de commissie vormden het fundament voor de samenvoeging van mavo en vbo tot het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Het mavo, aldus de commissie, bereidt immers ook vooral voor, in zijn geval op het middelbaar beroepsonderwijs. Daarbij was dan voor een statusverbetering van het vbo wel nodig dat er aparte leerwegen zouden komen voor de zwakke leerlingen. En zo kwam de commissie dan tot vijf leerwegen:

- Een theoriegerichte leerweg naar lang mbo of havo.
- Een beroepsgerichte leerweg naar het kort en lang mbo of naar het primair leerlingwezen.

- Een gemengde theorie- en beroepsgerichte leerweg voor leerlingen die gebaat zijn bij een combinatie van een theoretische en een beroepsgerichte aanpak.
- Een individuele leerweg voor leerlingen die de bovenstaande leerwegen niet volledig of niet binnen de reguliere studieduur kunnen voltooien (ivbo).
- Een arbeidsmarktgerichte leerweg voor leerlingen voor wie bovenstaande leerwegen te hoog gegrepen zijn en die toegeleid moeten worden naar de lokale of regionale arbeidsmarkt.

114 Staatsecretaris Tineke Netelenbos nam het voorstel van de commissie-Van Veen niet in zijn geheel over. Zo nam ze de arbeidsmarktgerichte individuele leerweg niet over, maar voegde ze wel een dwarsverband aan het geheel toe: het leerwegondersteunend onderwijs, bedoeld voor leerlingen die vanwege leerachterstanden, een laag IQ of sociaal-emotionele problematiek extra begeleiding nodig hebben in een van de leerwegen. Dat laatste zou, hoe goed bedoeld misschien ook, verkeerd uitpakken voor het vbo: het was al een heel eind op weg om restonderwijs te worden, maar hiermee werd het in de ogen van velen definitief het afvoerputje van het voortgezet onderwijs.

In het wetgevingsoverleg van 18 december 1997 oordeelden de Kamerleden zuinig over de opzet. Het was allemaal wel erg ingewikkeld, vonden ze, met al die namen zoals mavo, vbo en vmbo beroepsgerichte leerwegen in een basis- en een kadervariant. Dat kon je niet uitleggen aan de buitenwacht en aan de ouders. De staatssecretaris en Kamerleden vonden elkaar in het idee om alle soorten onder de naam vmbo te vangen, en zo diende Netelenbos op 19 augustus 1997 het voorstel van wet- en regelgeving leerwegen mavo en vbo in, waarbij in de memorie van toelichting – voor het eerst – de term ‘vmbo’ valt. Het wetsvoorstel passeerde in 1998 de Tweede en Eerste Kamer, waarna in het schooljaar 2001-2002 de daadwerkelijke invoering begint.

### Terugblik op het invoeringsproces

Voorafgaand aan het wetgevingsproces organiseerde het Ministerie van OCW dertig regionale bijeenkomsten over de leerwegen, bedoeld voor schoolleiders, docenten en vertegenwoordigers van het plaatselijk be-

drijfsleven, en tien voor specifieke belangengroepen. Daarbij ontrolde zich een vergelijkbaar beeld als bij de Herziening Tweede Fase. Op die conferenties was de receptie van de ideeën redelijk positief, ook van de kant van docenten. Eenzelfde beeld leverde een particulier initiatief: de vanaf 1992 gestarte jaarlijkse Leerwegen-conferenties (zie hierboven) en de Actueel-conferenties, georganiseerd door Ed Schüssler (zelfstandig onderwijsadviseur) en Jan Hoogendoorn (toentertijd verbonden aan de Hogeschool Utrecht). Beide typen bijeenkomsten waren nogal eens overtekend, en bij allebei was de sfeer constructief en positief. Sterker nog, deze conferenties liepen nog een tijdje door nadat de wet was aangenomen, en ook toen bleven de Actueel-conferenties, waar scholen presenteerden hoe ze een bepaald Leerwegenthema aanpakten, overtekend. Maar in 2008, toen Kirschner en Prins hun terugblik schreven, vond je van dit alles ineens nog maar weinig terug.

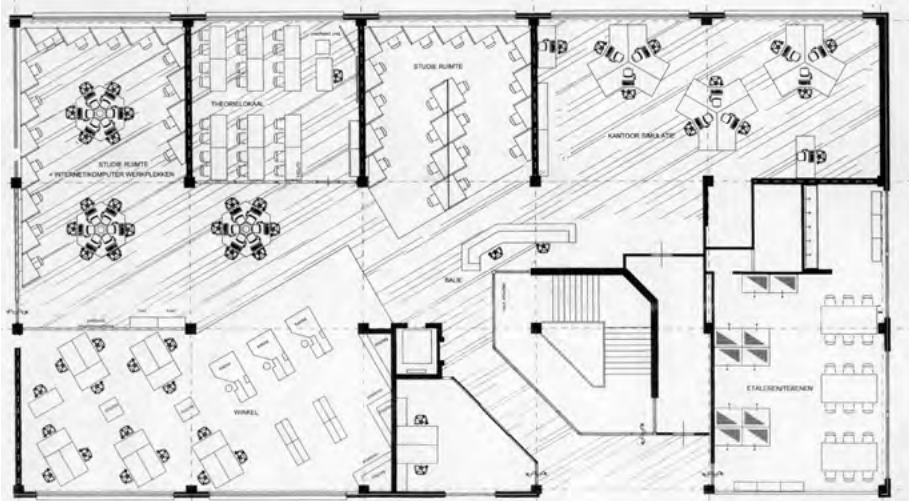
115

Kirschner en Prins schetsen een beeld dat vergelijkbaar is met de Basisvorming en de Herziening Tweede Fase. De 710 docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, zeggen achteraf dat ze zich niet echt goed konden vinden in de doelen van de operatie (zoals eerder gezegd: een herkenbaar en samenhangend programma-aanbod voor het gehele mavo en vbo, een ononderbroken leerweg van Basisvorming via bovenbouwprogramma mavo en vbo naar het vervolgonderwijs, en een verbeterde oriëntatie en aansluiting op het vervolgonderwijs). Verder ondervonden ze maar weinig steun van Den Haag en de verzorgingsinstellingen. Bovendien mankeerde het nodige aan de kennis, de visie en het beleid binnen hun eigen instelling: ‘Slechte voorbereiding; hap snap beleid’, ‘Het is te snel gegaan. Docenten waren er nog niet klaar voor en niet geschoold genoeg om op deze manier verder te gaan’, ‘Er was te weinig nagedacht wat betreft de invoering van nieuwe vakken. Welke collega’s over de nodige bevoegdheden beschikten was niet bekend. De vraag van leerlingen naar bepaalde vakken werd verkeerd ingeschat. Hierdoor is een vermogen aan boeken besteld die nooit gebruikt zijn omdat uitgeverijen ons op het verkeerde been hebben gezet. Bewust of onbewust, dat kan ik niet achterhalen. Eigen initiatieven van docenten werden in eerste instantie in de kiem gesmoord. Na veel voorweken en argumenteren hebben we na vier jaar pas daadwerkelijk zelf dingen kunnen aanpassen.’



Een goed voorbeeld van de didactische vernieuwing waartoe de invoering van het vmbo leidde, waren de destijds landelijk bekende leerpleinen van het Nijmeegse Kandinsky College. Op de foto hierboven de kantoor simulatie uit eind jaren negentig. Die beviel zo goed dat daarna het idee ontstond voor een leerwerkhuis economie, waarvoor een docent de op de pagina hiernaast afgedrukte schets maakte, die naderhand door een bureau is uitgewerkt. (foto en tekening archief José Coenen)

Meer dan 70 % van de ondervraagden vond echter wel dat door de invoering van het vmbo de didactische vormgeving veranderd was. En positief was ook de saamhorigheid die ontstond binnen de school: 'Met je collega's zet je je schouders eronder en begin je aan de klus en zijn we nog steeds bezig met de onderwijsvernieuwingen. Maar het valt niet mee om je altijd maar weer extra in te zetten voor de volgende verandering/vernieuwing. Ik merk dat oudere collega's het moe worden en denken: het zal mijn tijd wel duren.' Aan de andere kant was de starheid van sommige collega's wel een probleem: 'Docenten lieten hun vakgrenzen niet los, zodat samenhang en leerlijn niet werden ontwikkeld. In de uitvoering vielen docenten terug in hun gewoontegedrag en bleven de lessen en manieren van lesgeven hetzelfde. Dit is niet goed aangestuurd vanuit het management. Naar mijn mening wordt onderschat wat het docenten kost om andere manieren van werken op te pakken. Daar zijn ze niet in opgeleid.'



Over de effecten van de invoering van het vmbo waren de docenten al met al behoorlijk gereserveerd. De invoering had nauwelijks een gunstig effect gehad op de kwaliteit van het onderwijs, maar had het werk veel drukker en ook wat moeilijker gemaakt. Maar wat vooral zorgen baarde, was het negatieve imago. Het imago van de mavo was 'minder goed geworden, alleen door de naamsverandering'. Het vmbo staat, ook in de pers, te boek als de 'afvalbak', het 'afvoerputje' van het onderwijs: 'Leerlingen willen nog meer dan vroeger massaal naar het havo. Het vmbo staat echter ten onrechte in een negatief daglicht.'

Overigens leek het, aldus Kirschner en Prins, alsof lbo-docenten de invoering van het vmbo uiteindelijk toch wel een vooruitgang voor het onderwijs vonden, terwijl voor de mavo-docenten het omgekeerde gold. Die indruk spoort met de ervaring van Jaap de Kruijf, die als directeur de overgang van lhno naar vmbo meemaakte. De afdelingen Zorg & Welzijn en in wat mindere mate de afdeling Uiterlijke Verzorging, beide ontstaan door de omvorming van het lhno in de vmbo-operatie, kregen een duidelijke focus op een mbo-opleiding in de sector Zorg & Welzijn, en dat zorgde duidelijk voor nieuw elan bij de docenten. Heel anders lijkt het echter te liggen voor docenten uit de technische hoek. Die zijn, veel meer dan hun collega's uit het avo, extern georiënteerd. Voor hen ligt de legitimatie van hun werk van oudsher vooral buiten

het systeem. Hein Kremers formuleert het als volgt: ‘Docenten hadden voelhoorns buiten de deur, en daardoor was in het vbo de snelheid van veranderingen groter.’ En dat niet alleen: het maakte ook dat de docenten daar, meer dan hun collega’s elders, geneigd waren naar het hele curriculum te kijken. Dat gebeurde dan weliswaar binnen de beperkte bandbreedte van het programma van hun afdeling, maar het leverde discussies die je onder avo-docenten maar zelden tegenkomt. Toen in de jaren zeventig, elektronica ingepast moest worden in curriculum elektrotechniek, voerden de docenten zelf de discussie, wat ze moeten laten vallen. Aan de andere kant, die sterke externe gerichtheid zorgde tegelijkertijd voor een kijk op het onderwijs die moeilijk verenigbaar was met het denken waarop de Leerwegen teruggingen.

### De rol van percepties

Aangenomen dat de uitkomsten van het onderzoek van Kirschner en Prins voldoende representatief zijn, geven de percepties van de drie grote operaties in dit hoofdstuk – Basisvorming, Herziening Tweede Fase havo/vwo en Leerwegen vmbo – nogal te denken. Kenmerkend voor deze periode was immers niet alleen de wending naar de inhoud, om vruchteloze structuurdiscussies te vermijden; bovendien hadden degenen die de invoering moesten ondersteunen – de procesmanagers, de nascholers – voor elkaar gekregen dat de processen veel minder top-down konden worden vormgegeven dan in voorgaande decennia gebruikelijk was geweest. Zeker bij de Herziening Tweede Fase en bij de Leerwegen vmbo was er veel meer sprake van dialoog en speelden bijvoorbeeld netwerken van scholen en docenten een grote rol. En ten slotte: hoewel een wet in een democratie onmogelijk de verlangens van één deel van de bevolking kan weerspiegelen, ging het bij de drie hier besproken operaties wel degelijk voor een fors deel om antwoorden op vragen van het werkveld. Bij de Herziening Tweede Fase klonken aanvankelijk dan ook geregeld geluiden als ‘Het gaat eindelijk weer eens over onderwijs.’ En toch herkende uiteindelijk een zorgelijk grote meerderheid van de docenten zich onvoldoende in de ideeën achter de operaties. En dat niet alleen: ze hadden er, vonden ze, ook nog eens in veel opzichten alléén voor gestaan. Nu is het niet uitgesloten dat in de

eerste jaren vooral de voorlopers en vroege volgers van zich hadden laten horen, maar dat is zeker niet de enige verklaring. Voor die negatieve percepties is in elk geval een psychologische verklaring denkbaar.

In *Ons feilbare denken* laat Daniel Kahneman zien hoe herinneringen door ervaringen gekleurd worden. Kort samengevat: een vakantie kan nog zo geslaagd zijn, een beroerde ervaring op de laatste dag kan de herinnering aan de hele vakantie bederven.<sup>24</sup> Van iets dergelijks kan hier wel eens sprake zijn geweest. Politiek ongeduld en onbegrip voor de tijd en rust die voor een grote innovatie nodig zijn, hadden onmiskenbaar al vaker voor flink wat gedoe gezorgd. Bovendien waren (en zijn) schoolorganisaties niet altijd veilige omgevingen waarin je kunt experimenteren met een nieuwe aanpak, temeer omdat besturen en schoolleidingen vaak een stuk sneller wilden gaan met een innovatie dan gezien de aard ervan en de randvoorwaarden mogelijk was. Dergelijke factoren moeten de herinnering bedorven hebben, zelfs die van docenten die zich wel degelijk in de doelen hadden kunnen vinden en met frisse moed aan de innovatie begonnen waren.<sup>25</sup>

Maar er is meer. Hoezeer procesmanagers en ondersteuners zich ook sterk maakten voor een bottom-up aanpak, dat nam niet weg dat de aanzet per slot van rekening top-down was. Alle drie de operaties waren – en dat kan ook niet anders – gebaseerd op afwegingen op macro-niveau: op de grote lijnen van ontwikkelingen, op een inventarisatie van uiteenlopende behoeften en wensen van uiteenlopende groeperingen. En op dat niveau praat de beroepsgroep niet mee. Er was en is nu eenmaal geen platform waar docenten zelf nadenken over belangrijke kwesties: over wat maatschappelijke ontwikkelingen betekenen voor het onderwijs en, omgekeerd, of het onderwijs nog wel adequaat kan reageren. Zeker in het voortgezet onderwijs is, zoals we in dit boek geregeld constateren, het (school)vak de bril waardoor de leraar de werkelijkheid bekijkt. Daardoor wordt hij dikwijls onaangenaam verast door wat er nu weer vanuit Den Haag op hem afkomt, en daardoor kan hij dan weer naar het slachtofferframe grijpen, zoals we dat in hoofdstuk 2 typeerden: ‘Er wordt nooit gevraagd wat wij ervan vinden.’ Hoezeer dat frame kan aanslaan, beschrijft het volgende hoofdstuk.

## Help, het onderwijs verzuipt



Kennis wordt ondergewaardeerd. Leraren raken hun zelfwaardiging kwijt. Leerlingen worden juist te verbaasd. Scholen moeten teveel. Het niveau van de opleidingen is te laag. Er geen enkele politieke partij heeft een samenhangende visie. Hoezo crisis?

Onderwijs als nationale  
klaagmuur

# Het niveau daalt! De uitval groeit!

Het 'nieuwe leren' was een  
drama voor de hele school

reportage

Wat die juf voor het 'nieuwe  
leren' deed, dat konden de kinderen  
niet meer.



## Scholen presteren matig Tien procent onvoldoende; vooral havo-afdelingen zwak

door Jeroen  
van der Boven

Tien procent van de middelbare scholen scoort over zijn

prestaties van scholen voor het eerste  
keer vijf jaar. Het is 2008 na 2006,  
verpikkers. Havo-afdelingen scoren  
het slechtst op de toets.

Rector van een Amsterdamse  
die gemiddeld de score 'slecht' ha-  
lut. Het is onder het gemiddelde.

de helft van de Rotterdamse  
de helft van de Rotterdamse  
de helft van de Rotterdamse

## Het nieuwe leren is inefficiënt en ineffectief

'Er is geen bewijs dat het werkt', zegt Greetje van der Werf. Daarmee is ze ook alle-  
behalve enthousiast over het nieuwe leren. Ton Jörg en Fred Kortbaan daarente-

*Leraren Willen Waardering & Vrijheid*  
**'Management alle dagen  
het grootste knelpunt'**



## 8 | Via Dijsselbloem naar onderwijs2032

Voorals als het om havo en vwo gaat, kan het publieke debat over het onderwijs hoog oplopen. Maar in het geval van de Herziening Tweede Fase havo/vwo liep de spanning wel heel hoog op, mede dankzij de komst van Beter Onderwijs Nederland (BON), opgericht in 2006 naar aanleiding van Ad Verbrugges spraakmakende NRC-artikel ‘Help! Het onderwijs verzuipt’<sup>1</sup> en de felle kritiek van publieke intellectuelen als Jan Kuitenbrouwer en Geert Mak. De spanning liep zo hoog op dat er wel iets móést gebeuren. In 2007 besloot de Tweede Kamer dat er een parlementair onderzoek moest komen naar wat er allemaal was misgegaan bij de Herziening Tweede Fase, en dan meteen ook maar bij de Basisvorming en de Leerwegen Vmbo. Ze stelde daartoe de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in, beter bekend als de commissie-Dijsselbloem, met als opdracht te onderzoeken ‘hoe het kan dat bij overheid en politiek de verwachting leeft dat onderwijsvernieuwingen met voldoende draagvlak worden ingevoerd, terwijl na invoering de kritiek blijkt van de mensen in het onderwijsveld’. In 2008 verscheen het eindrapport, getiteld *Tijd voor onderwijs*.

121

### Het rapport

In het rapport oordeelde de commissie hard over het handelen van overheid en politiek. De overheid, aldus de commissie-Dijsselbloem, had haar kerntaak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig verwaarloosd. Ze heeft zich, soms tot in het klaslokaal, bemoeid met de didactiek en tegelijkertijd de invulling van de onderwijsdoelen in hoge mate aan anderen overgelaten en nage-

laten voldoende toezicht te houden op onderwijsresultaten. Politiek draagvlak en draagvlak bij belangenbehartigers achtten de bewindslieden belangrijker dan draagvlak in het onderwijsveld; docenten, ouders en leerlingen waren onvoldoende gehoord in de ‘onderwijspolder’. Bovendien had ze het de scholen nog eens extra lastig gemaakt door tegelijkertijd met de grote onderwijsvernieuwingen andere ingrijpende veranderingen door te voeren, zoals de HOS-nota, de scholengemeenschapsvorming en meer autonomie in de ‘lumpsum’-onderwijsbekostiging.

122 Een zwaarwegend pijnpunt voor de scholen waren, aldus de commissie, de veranderingen in de didactiek geweest, en dan met name het Studiehuis. Vernieuwingen als TVS (Toepassing-Vaardigheid-Samenhang, onderdeel van de Basisvorming) en het Studiehuis werden door scholen – zij het, althans naar het oordeel van de commissie, deels ten onrechte – als verplicht ervaren. Scholen bleken overigens onvoldoende in staat om de beleidsruimte die de wet liet zelf in te vullen, en dat gat werd, aldus de commissie, gevuld door de procesmanagements, uitgeverijen en de landelijke pedagogische centra: die gingen voor een belangrijk deel de vakdidactiek bepalen, in plaats van de docenten zelf. En om de zaak nog verder te compliceren ontwikkelde de onderwijsinspectie in de jaren negentig een eigen visie op didactiek (activerend leren), waardoor ze in de beleidsvrijheid van de scholen trad.

Wat de commissie betreft was de hamvraag uiteraard hoe dit soort narigheid voortaan kon worden voorkomen. Ze pleitte er daartoe voor om de verantwoordelijkheid van overheid en scholen opnieuw vast te stellen:

- De overheid is verantwoordelijk voor het ‘wat’, de onderwijsinhoud en stuurt daarop in de vorm van het kerncurriculum, examens en toezicht.
- De scholen gaan over het ‘hoe’, over de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat.

Verder wees de commissie onder meer op het grote belang van het onderzoeken en organiseren van draagvlak, wetenschappelijke onderbouwing van beleid, bevorderen van het zoeken naar *evidence*, duidelijke overheidsregie, en aandacht en tijd voor implementatie.

## Het Dijsselbloem-effect

Ruim vijf jaar later keken onderzoekers van het Kohnstamm Instituut wat er van de mooie aanbevelingen was terechtgekomen.<sup>2</sup> Hun bevindingen stemden niet vrolijk.

Om te beginnen hadden de onderzoekers – en zij niet alleen – het nodige af te dingen op het ogenschijnlijk heldere onderscheid in ‘wat’ en ‘hoe’. Is het ‘wat’ een omschrijving van de inhoud van wat leerlingen moeten leren? Of van de doelen die behaald moeten worden, en zo ja, op welk niveau? Bovendien is het onderscheid tussen ‘wat’ en ‘hoe’ minder helder dan het lijkt. Er zijn tussengebieden waar regelmatig discussie over ontstaat. Is het vastleggen van regels voor onderwijstijd (urennorm) ‘wat’ of ‘hoe’? Is het verplicht stellen van toetsen om de mate vast te stellen waarin referentieniveaus zijn behaald ‘wat’ of ‘hoe’? Is het voeren van kwaliteitsbeleid bij leraren ‘wat’ of ‘hoe’? Wanneer treedt de overheid nu precies in het ‘hoe’, en hoe toelaatbaar is dit? Politici in de Tweede Kamer blijken over dit soort vragen van mening te verschillen.

123

Daarnaast keken de onderzoekers in hoeverre de overheid zich iets van de aanbevelingen had aangetrokken bij een aantal beleidsthema’s uit de periode na de commissie-Dijsselbloem: voor- en vroegschoolse educatie, leraren, voortijdig schoolverlaten, toezicht, onderwijstijd, burgerschap, kwaliteit en passend onderwijs. Bij de meeste daarvan was bepaald niet merkbaar dat de aanbevelingen van de commissie een rol hadden gespeeld. Wel was het gebruikelijker geworden om veldraadplegingen te houden, soms voorafgaand aan nieuw beleid, soms achteraf. Aanbevelingen zoals meer aandacht voor onderzoek en het organiseren van draagvlak, wetenschappelijke onderbouwing van beleid of aandacht en tijd voor implementatie bleken soms op gespannen voet te staan met hoe de politiek werkt. Er is bijvoorbeeld een aantal malen (met name bij de maatschappelijke stage, de urennorm in het voortgezet onderwijs en delen van het kwaliteitsbeleid) gezondigd tegen het principe ‘eerst onderzoeken’, omdat politici en/of bewindslieden om uiteenlopende redenen graag iets met de nodige snelheid tot stand willen brengen. Daar komt bij dat bewindslieden en parlementsleden ten gevolge van hun zittingstermijn dikwijls kortcyclisch opereren en de nadruk eerder leggen op (vermeende) urgentie

en (ogenschijnlijk) daadkrachtig en snel handelen dan op bedachtzaamheid en de tijd nemen voor pilots en onderzoek. Bovendien leeft onder hen nog sterk het maakbaarheidsdenken. De onderzoekers merken op dat overheid en politici eigenlijk ambivalent staan tegenover autonomie van professionals in het onderwijs. Ze zéggen weliswaar vaak dat men vrijheid wil geven aan het onderwijsveld, en dat er sprake moet zijn van vernieuwing en ontwikkeling van onderop. Maar tegelijkertijd hebben ze moeite om het ‘hoe’ echt vrij te laten en komen onder publieke en/of politieke druk ingrepen van de overheid in het ‘hoe’ toch weer in beeld.

124

### Laatste kanttekeningen bij Dijsselbloem

Bij het voorgaande passen twee kanttekeningen. Ten eerste: in retrospectief lijkt het er toch veel op dat het hele Dijsselbloem-circus niet zozeer een vorm van waarheidsvinding is geweest, maar veeleer, ongeveer zoals Mark Elchardus beschrijft in *De dramademocratie*,<sup>3</sup> het slot van een voor ons soort samenlevingen typerende cyclus van rituele zuivering, die in zekere zin losgezongen is van de realiteit. In alle samenlevingen, maar zeker in democratieën als de onze met zijn assertieve burgers, bestaat een permanente onderstroom van onlust. Democratie vergt nu eenmaal compromissen, en er is geen meeslepend vergezicht dat iedereen deelt, dus niemand komt in alle opzichten aan zijn trekken. Die onlust haakt soms tamelijk plotseling aan bij een bepaald thema. In dit geval raakte ze verbonden met een tegenbeweging van publieke intellectuelen en hoogopgeleide ouders die vonden dat het onderwijs hard achteruit holde.<sup>4</sup> In een dergelijk proces spelen de media een uiterst belangrijke rol: ze versterken met hun voorkeur voor het frame van schuldigen en slachtoffers het wantrouwen, en zo ontstaat een cirkelbeweging. Het publieke debat wordt alsmaar feller, emotioneler, waarbij het in toenemende mate meer om beelden en meningen gaat dan om getoetste informatie.

Zo werd het door columnisten in de landelijke kranten en medewerkers van toenmalige opiniebladen als *HP De Tijd* vaak voorgesteld alsof van elk verantwoordelijkheidsgevoel gespeende vernieuwers het nieuwe leren daadwerkelijk hadden ingevoerd op alle scholen en dat

daardoor grote problemen waren ontstaan, zoals het feit dat leerlingen en studenten niets meer weten en slecht spellen. Die beelden waren sterker dan de werkelijkheid van alledag. In die laatste was weliswaar het nodige veranderd en speelden onmiskenbaar problemen, maar het was allerm minst de ruïne die bijvoorbeeld Fortuyn er in *De puinhopen van acht jaar Paars* van had gemaakt. Maar omdat politici in democratieën gevoelig zijn voor wat de media zeggen, kregen de negatieve beelden over de onderwijsvernieuwingen in deze periode in toenemende mate greep op de politiek. In zo'n geval komt er dan een commissie die de schuldigen aanwijst, en daarna wordt het stil en kunnen we allemaal weer door waar we gebleven waren. Zo ging het ook in dit geval. Uit internationale vergelijkingen uit die tijd bleek dat het met kwaliteit van ons onderwijs best wel meeviel.

125

Met de tweede kanttekening zijn we weer terug bij de hoofdpersoon van dit boek: de leraar voortgezet onderwijs. In *Tijd voor onderwijs* krijgen overheid en politiek, maar eigenlijk ook procesmanagers, adviseurs, bestuurders en schoolleiders om uiteenlopende redenen fouten en verkeerde beslissingen aangewreven. De enigen die buiten schot blijven, zijn de leraren. Maar *close reading* van het rapport wekt het vermoeden dat dit komt doordat de commissie leraren niet als professionals ziet, maar als eenvoudige medewerkers wier handelingsvermogen volledig van anderen afhangt. Dat zij een tegengeluid hadden kunnen, nee, hadden moeten laten horen, was waarschijnlijk geen optie. Dan zou immers iedereen iets te verwijten vallen en verviel het frame van daders en slachtoffers dat nodig was voor het zuiveringsritueel.

### De Onderwijs2032-affaire

Na Dijsselbloem is de overheid bepaald niet op haar handen gaan zitten, maar naarmate je dichter bij je eigen tijd komt, wordt het natuurlijk steeds moeilijker om effecten van beleid waar te nemen. Vandaar dat we in dit boek thema's als rekenen en taal, burgerschap en passend onderwijs laten voor wat ze zijn. We beperken ons tot een zaak die wel een afgerond geheel vormt: de gang van zaken rond Onderwijs2032.

Tot 2014 werd de grote lijn van het curriculum elders bedacht, met



medewerking van een zeer klein deel van de leraren, zoals vertegenwoordigers van vakinhoudelijke verenigingen. Het overgrote deel van de leraren kon er hoogstens op reageren. Misschien onder invloed van de bevindingen van de commissie-Dijsselbloem, maar waarschijnlijk eerder nog onder die van *Het Alternatief* en de bewegingen onder leraren op de sociale media, werd in 2014 een initiatief gestart om leraren meteen te laten meedenken. Het startschot voor de discussie was de Kamerbrief van staatssecretaris Sander Dekker van 17 november 2014, *Toekomstgericht funderend onderwijs*, en in de daaropvolgende brief van 12 januari 2015 kondigt Dekker de feitelijke start van het Platform Onderwijs2032 aan, dat onder voorzitterschap zou staan van oud-SCP-directeur Paul Schnabel. Het tijdpad was ambitieus: de bedoeling was dat het platform eind 2015 een advies zou uitbrengen, dat in 2016 vertaald zou worden in concrete doelen en eindtermen, waarna dan in 2017 de vaststelling daarvan zou volgen. Het platform ging aan de slag en vroeg om ideeën en reacties. En die kwamen er in ruime mate.

Juist in deze jaren waren de sociale media sterk in opmars, en daar, min of meer onder de radar, vond een aantal leraren elkaar over de vakgrenzen heen. Uiteraard waren de activiteiten van het Platform Onderwijs2032 een dankbaar thema voor getwitter tussen voor- en tegenstanders, bubbels van gelijkgezinden. Maar het leidde ook tot een interessant initiatief. Het Platform Leraar2032, een groep van zo'n

twintig leraren po, vo en mbo die elkaar via sociale media en de Onderwijscoöperatie gevonden hadden, publiceerde in juni 2015 het manifest *In het curriculum toont zich de meester! Over curriculumdynamiek en democratische professionalisering*.<sup>5</sup> De opstellers sloten aan bij de op dat moment populair geworden driedeling in onderwijsdoel domeinen volgens Biesta (subjectificatie<sup>6</sup>, socialisatie en kwalificatie) en pleitten voor een kerncurriculum met ruimte voor eigen vormgeving van het curriculum. Curriculumontwikkeling zag het platform als een dynamisch model, waarbij – niet oninteressant in het kader van dit boek – een lerarenraad zou toezien op het proces.

De meeste bijdragen en reacties op de vraag van het Platform Onderwijs2032 hadden echter een aanmerkelijk smallere scope. Dat zie je terug in de analyse van de dialoog die het Onderzoeksbureau EMMA in opdracht van het platform uitvoerde.<sup>7</sup> De analyse bestrijkt de periode van 12 februari tot en met 30 juni 2015 en is gebaseerd op 11.983 tweets, 277 artikelen op nieuwssites, 200 ingezonden stukken, 494 Facebook-bijdragen, 190 bijdragen op de dialoogsite, 145 blogs, 137 artikelen uit gedrukte media, 78 verslagen van fysieke bijeenkomsten en 59 brainstormsessies met leerlingen uit po en vo. De uitkomsten – helaas niet gesplitst naar herkomst – zijn in grote lijnen:

- Er is een breed gedeelde behoefte aan een samenhangende visie op onderwijs, die een kapstok biedt om de discussie te kunnen voeren over het ‘wat’ en het ‘hoe’.
- Internationalisering, digitalisering en flexibilisering vergen nieuwe vaardigheden, maar er is ook een noodzakelijke kennisbasis, en er zijn ‘blijvende waarden’ in het onderwijs.
- Leerlingen moeten later een positieve bijdrage kunnen leveren aan het creëren of behouden van een goed functionerende maatschappij. Dat vergt goed burgerschap, niet pesten, waardering voor kunst en cultuur, kennis van mensenrechten en besef van duurzaamheid en milieu.
- Wat betreft de aanpak van het curriculum doen veel deelnemers aan de dialoog voorstellen over veranderingen in lesmethoden en curricula, waardoor de onderwijskwaliteit volgens hen beter zou worden. De redenen voor het veranderen van methoden zijn bijvoorbeeld meer maatwerk, ruimte voor persoonsvorming enzovoort. Er blijkt geen behoefte aan een vaststaand curriculum voor langere termijn,

maar aan een dynamisch curriculum dat op periodieke wijze ‘geijkt’ wordt aan veranderingen die zich in de samenleving voltrekken.

Het zag er meer uit als een geconsolideerd boodschappenlijstje van een aantal individuele burgers en lobbygroepen dan als de uitkomsten van een fundamentele dialoog tussen alle betrokkenen. Tegenwerpingen en bedenkingen leken afwezig – maar die zouden in ruime mate aan het daglicht komen toen het advies eenmaal verschenen was.

### Verdiepingsfase

128

In januari 2016 verscheen het advies. Staatssecretaris Dekker had, zoals dat bij bewindslieden gaat, haast en stelde voor om meteen maar een ontwerpteam te formeren voor de uitwerking van de voorstellen. Maar zo zou het niet gaan: de verschijning van het advies lokte een discussie uit over fundamentele punten die tot dan toe grotendeels onder de radar was gevoerd, en die zorgde voor vertraging. In die discussie ging het met name om:

- de balans tussen kwalificatie, socialisatie en personificatie: is de school er eigenlijk wel voor vorming?
- de gemeenschappelijke kern: wat hoort er wel of niet in?
- het idee om meer samenhang en ruimte te creëren door onderwijs niet vanuit de vakkenstructuur vorm te geven, maar vanuit domeinen (natuur en technologie, mens en maatschappij, en taal en cultuur).

Veel aandacht ging trouwens ook uit naar een uitspraak van Schnabel in *Trouw* van 2 oktober 2015 over het nut van kennis: ‘De schoolvakken die we nu kennen zijn toevallig ooit vakken geworden. De betekenis van kennis is veranderd, feiten zijn minder belangrijk geworden.’<sup>8</sup> Dat laatste leidde tot een ophef zoals we die al gezien hadden bij de Herziening Tweede Fase havo/vwo: de uitspraak vond bijna voorspelbaar zijn weg in de media, tot en met *Lubach op zondag*, en de ophef overschaduwde wat het advies dan wél aan interessants te bieden had.

Maar in dit verband was er nog een ander, wel zo belangrijk punt: zoals onder meer een aantal Tweede Kamerleden constateerden, had een groot deel van de leraren de ontwikkelingen helemaal niet gevolgd. Dat laatste had, gezien het belang van de zaak, uiteraard iets merkwaar-



digs. Misschien zat het ongeveer zoals Dick van der Wateren opperde op 26 juni 2016 in een blog op Blogcollectief Onderzoek Onderwijs:

Ik ken (...) veel leraren die zeggen dat ze niets weten van het rapport Schnabel. Die lezen dan zeker geen kranten en kijken niet naar het journaal. Het is onmogelijk dat je er nog nooit van hebt gehoord. Dan kies je er bewust voor om er geen kennis van te nemen (...).<sup>9</sup>

Dat laatste had misschien ook wel iets begrijpelijks. In de voorbije decennia waren veel plannen gelanceerd, maar omdat de plannen vaak niet doorgingen, keken veel docenten nu eerst maar eens de kat uit de boom. Als de nood aan de man kwam, konden ze altijd nog zien. Daarnaast speelde wellicht een verschijnsel mee dat we eerder al signaleerden in het voetspoor van Renée van Schoonhoven. De soms grote verschillen in opvattingen maken de dialoog met beroepsgenoten niet gemakkelijk, en dus heeft het ook wel iets rationeels dat de leraar zich in het isolement van het klaslokaal terugtrekt en de (onderwijskundige) buitenwereld de (onderwijskundige) buitenwereld laat.<sup>10</sup>

129

De commotie was er echter niet minder om, en de staatssecretaris en de Onderwijscoöperatie kwamen daarom in het najaar van 2016 overeen om een ‘verdiepingsfase Onderwijs2032’ uit te voeren: een dialoog met leraren naar aanleiding van de voorstellen van het platform. Dat leidde tot een onderzoek waaraan zo’n 800 leraren deelnamen en waaruit eens te meer bleek dat veel leraren geen idee hadden waarover Onderwijs2032 ging. In haar rapportage van november dat jaar, *Geef leraren de hoofdrol bij curriculumontwikkeling*, constateerde de coöperatie:

Lang niet iedereen blijkt op de hoogte te zijn van de voorstellen van Onderwijs2032. Meer dan de helft van de respondenten die deelnamen aan de door de Onderwijscoöperatie uitgezette enquête kende Onderwijs2032 niet of wist niet wat het inhield. In de geselecteerde focusgroepen zeiden veel leraren ‘geen idee’ te hebben wat het advies inhoudt. Slechts een enkeling kon termen en begrippen noemen die in Onderwijs2032 voorkomen, zoals ‘burgerschap’ en ‘digitaal’. In de dialoogbijeenkomsten georganiseerd door de lidorganisaties van de Onderwijscoöperatie werd een aantal keren de opmerking gemaakt dat collega’s op school niet wisten wat Onderwijs2032 was.<sup>11</sup>

Het is eigenlijk een verbijsterende constatering. Natuurlijk zou het gescheeld hebben als bestuurders en schoolleiders de gesprekken over Onderwijs2032 meer hadden gestimuleerd, maar dat neemt niet weg dat de eerste verantwoordelijkheid bij de beroepsgroep zelf lag.

130 Hoe dat verder ook zij, *Geef leraren de hoofdrol bij curriculumontwikkeling* liet zien dat de verdiepfase wel een genuanceerder beeld opleverde dan het advies van Schnabel had geschetst. Een deel van de leraren was positief over bijvoorbeeld de tweedeling tussen kerncurriculum en vrije ruimte, over de grotere aandacht voor burgerschap, digitale vaardigheden en vakoverstijgende vaardigheden, en over de interdisciplinaire aanpak (de lesstof zou daardoor meer betekenis krijgen, en dat is vooral goed voor leerlingen op de lagere niveaus). Tegelijkertijd hadden ze echter hun twijfels over de uitvoerbaarheid:

Het is prima om vakoverstijgend te werken, maar elk vak moet wel zijn status en autonomie behouden.

Die laatste kanttekening sloot aan bij de visie van de sceptici: volgens hen was de kans groot dat belangrijke vakkennis verloren ging, en daarom pleitten ze uitdrukkelijk voor het behoud van bestaande vakken als basis. Illustratief is in dit verband een opmerking van een aardrijkskundeleraar:

Juist mijn vak slaat de brug tussen andere vakken.

Onder de sceptici bevonden zich trouwens veel leraren die het überhaupt niet eens waren met de voorstellen van Onderwijs2032. Volgens hen was er helemaal geen probleem, dus begrepen ze niet waar dit advies een oplossing voor was. En er waren andere bezwaren: vorming zou geen kerntaak zijn voor scholen; een kerncurriculum kon leiden tot verschraling, doordat scholen zich daartoe beperkten; een tweede moderne vreemde taal ontbrak (en dat is onder andere in strijd met Europees burgerschap); interdisciplinair werken is lastig voor leerlingen op de lagere onderwijsniveaus. Wat echter zowel de voor- als tegenstanders gemeen hadden, is dat ze duidelijker als expert betrokken wilden zijn bij curriculumontwikkeling:

Het gaat bij het plan-Schnabel weer fout: te veel is al voorgekookt waardoor de frustratie bij leraren zal toenemen.

### De staat van de leraar anno 2018 *revisited*

Al het gedoe rond Onderwijs2032 vormt een goede aanvulling op de Staat van de Leraar 2018 die we in hoofdstuk 3 schetsten. Vanaf dit moment wordt het beleid om bij curriculumontwikkeling voor een centralere rol van de leraren te zorgen. Maar zien leraren dat nu ook zelf als een onderdeel van hun beroep, als een aspect van hun beroepsidentiteit? Beter Onderwijs Nederland (BON) betwijfelt dat. Weliswaar hanteert ze de term ‘beroepsidentiteit’ niet, maar de inhoud van haar standpunt laat weinig te raden over. BON had twee grote bezwaren tegen Onderwijs2032, en die waren voor haar voldoende om uit de Onderwijscoöperatie te stappen en in een reactie op het rapport over de verdiepingfase luid en duidelijk nee te zeggen tegen Onderwijs2032.<sup>12</sup> Het eerste was dat het onderzoek te slecht was opgezet om te kunnen zeggen dat een grote meerderheid van leraren een prominente rol wil spelen bij het bepalen van het curriculum. Daarin zou de BON trouwens wel eens gelijk kunnen hebben gehad. Aan de andere kant: onder ‘prominent’ kun je nog heel uiteenlopende graden van betrokkenheid verstaan.

131

Het tweede bezwaar was problematischer, en het wekt sterk de indruk dat de BON zich eigenlijk aan de discussie wilde onttrekken:

Er zijn leraren die bovenal vaardigheden willen onderwijzen, er zijn er die vooral kennis willen overdragen, die alles thematisch willen benaderen en er zijn er die juist de vakken een centrale rol willen laten spelen.

Dit soort verschillen in visie, vindt BON, is niet aan de orde gekomen in de discussies:

Het lijkt dat de visie op onderwijs zoals in het rapport vermeld de leidraad wordt om ‘bottom-up’ met de leraren het curriculum te vernieuwen.

BON stelt het voor alsof het voornamelijk gaat om verschillen met betrekking tot het ‘hoe’, maar in feite kan BON zich natuurlijk niet vinden in de doelen die het advies stelt: aardig, vaardig, waardig, of in minder kinderachtige taal: subjectificatie, kwalificatie en socialisatie. Het onderwijs heeft volgens BON een veel beperkter taak, zoals ze bijvoorbeeld op haar site uiteenzet:

De onderwijsinstelling biedt primair vakinhoudelijke en algemene vorming aan leerlingen en studenten en heeft alleen binnen die context ook een opvoedende taak.

132

Het lijkt alsof BON die visie onverenigbaar vindt met de uitgangspunten van Onderwijs2032, maar dat is juist niet het geval. Zoals we eerder al zeiden: ter wille van een goede balans tussen de doelen van het onderwijs zijn beide opvattingen nodig. Juist daarom is het zo betreurenswaardig dat BON zich aan de zijlijn terugtrok. Natuurlijk had hun deelname de dialoog over het curriculum bepaald niet gemakkelijker gemaakt, maar dat is die dialoog sowieso niet. Maar daarover meer in het volgende hoofdstuk.

### *Beroepsidentiteit leraren voortgezet onderwijs anno 2018*

Ten slotte dan nog een enkele opmerking over de stand van de ontwikkeling van de beroepsidentiteit aan het einde van de reeks pogingen van de overheid om het onderwijs te moderniseren. Na het voorgaande is de grote vraag hoe breed het BON-standpunt wordt gedeeld. De BON zelf is met zijn circa drieduizend leden<sup>13</sup> maar klein ten opzichte van de totale groep leraren voortgezet onderwijs. In welke mate niet-leden de BON-standpunten delen, is tot dusverre nooit onderzocht.

Ten aanzien van de vraag wat goed onderwijs is en wat goed leeraarschap, is in de periode 1968-2018 wel degelijk het een en ander veranderd bij de leraren voortgezet onderwijs, maar dan wel vooral ten aanzien van het ‘hoe’, de didactiek. Daarbij heeft de groei van het corpus van kennis over leren en onderwijzen ontegenzeggelijk een rol gespeeld, zij het dat die groei vanaf de jaren zeventig vooral buiten de beroepsgroep om plaatsvond, waardoor het gevoel van eigenaarschap binnen de beroepsgroep niet altijd even sterk is. Verder speelde de in-

stroom van jonge leraren uit de lerarenopleidingen in zekere mate een rol: een deel daarvan paste zich aan, maar een deel bleef vernieuwingsgezind. De veranderingen vonden al met al niet zozeer plaats dankzij een zelfbewuste beroepsgroep, door een professionele dialoog, maar veeleer door gewenning, door geleidelijke overname. De stelselwijzigingen die in dit en de voorgaande hoofdstukken de revue zijn gepasseerd hebben wel enige invloed op het denken over het 'wat' en het 'hoe' gehad, maar al met al bleef die tamelijk beperkt. De invloed van de grotere maatschappelijke ontwikkelingen zou wel eens veel groter kunnen zijn geweest dan die van alle bewindslieden, politici, onderzoekers, nascholers en adviseurs bij elkaar. Maar dat is een ononderzoekbare vraag.

133

In het rijtje uit de vorige zin ontbreken de schoolboekenschrijvers. De reden daarvoor is dat hun invloed wel onderzoekbaar is, en deze blijkt groot. De afgelopen decennia is hun invloed enorm toegenomen. Eigentijdse methodes nemen de leraar veel werk uit handen en vergroten zo de kans op 'vrijwillige methodeslavernij'. Onder meer daarover gaat het in het volgende hoofdstuk, waarin we laten zien wat je als leraar nodig hebt aan kennis over het curriculum. Niet alleen om je aan die slavernij te ontworstelen, maar vooral ook met het oog op de vorming van een sterke beroepsgroep.



## 9 | De strijd om het curriculum

*Dit hoofdstuk is een bijdrage van Rob Diephuis over het schoolvak en het leraarschap. Rob was in de jaren tachtig en negentig plaatsvervangend hoofd voortgezet onderwijs bij SLO, het landelijk expertisecentrum voor leerplanontwikkeling.*

135

Tot dit punt in het betoog hebben we de ontwikkeling van het stelsel als leidraad genomen. In de hierna volgende hoofdstukken veranderen we van perspectief en gaan nader in op de invloed van opleiding, werksituatie op school en lerarenorganisaties op de zich ontwikkelende beroepsidentiteit. Maar voordat we dat doen, volgt hier een intermezzo. We missen immers nog een belangrijk element: de invloed van het curriculum.

Dit hoofdstuk bevat een verkenning van de prikkelende vraag: *Wat zou elke leraar moeten weten over het curriculum?* Anders dan de voorgaande en de hierna volgende hoofdstukken bevat dit hoofdstuk dus geen terugblik. Eerder is het een oefening in hardop denken over het curriculum en het leraarsvak.

### LEERLINGEN EN SCHOOLVAK

Vraag leraren voortgezet onderwijs wat hun vak glans en kleur geeft, en tien tegen één dat je een combinatie hoort van ‘de leerlingen’ en ‘het schoolvak’. Natuurlijk, liefde voor het vak dat je als leraar geeft is essentieel, maar leerlingen helpen groeien van kind tot jongvolwassene is net zo wezenlijk. De kern is echter de combinatie van die twee. De inspiratie zit voor deze beroepsgroep zowel in vakkennis als in wat je als

leraar daarmee doet in het op gang helpen, coachen en corrigeren van leerlingen. Het is daarom ingewikkeld om over curriculumvragen na te denken in de context van het leraarsvak. Wat moeten de leerlingen leren? Wat moet de leraar daarvoor weten en kunnen? Wie bepaalt dat eigenlijk? Wat zouden we mogen verwachten van deze beroepsgroep? Wat moet iedere leraar weten over het curriculum? Waarom is het curriculum überhaupt belangrijk? Het is een manier van denken, met begrippen, methoden en technieken om systematisch onderwijs te ontwerpen. Maakt het dan uit hoe je een leersituatie inricht?

136 Dat zijn allemaal spannende vragen, met name in het voortgezet onderwijs. Bij kinderen tussen de twaalf en achttien jaar moet immers steeds weer een balans worden gevonden tussen kwalificatie en socialisatie. Onderwijs aan leerlingen in die leeftijd betekent ook een ‘gemengd’ curriculum, in de overgang van het gemeenschappelijk fundament naar persoonlijke keuzes.

Om een beetje vat te krijgen op deze kwesties heb ik als startpunt de belangrijkste curriculumvragen als volgt samengevat.<sup>1</sup>

1. Waarom wordt er geleerd?
2. Wat wordt er geleerd, en hoe?
3. Onder welke condities wordt er geleerd?

Deze drie vragen bekijk ik, min of meer in aansluiting bij de traditie in het voortgezet onderwijs, vanuit het perspectief van het schoolvak. Maar elk schoolvak is een integrerend onderdeel van het grotere geheel, en vandaar de laatste vraag:

4. Hoe zit het met de samenhang tussen de delen en het geheel van het curriculum?

Die laatste vraag is misschien nog wel de lastigste.

### WAT MOET IEDERE LERAAR WETEN OVER HET CURRICULUM?

Niemand weet wat leraren moeten weten over het curriculum. We hebben in ons kleine, maar behoorlijk verdeelde land nog nauwelijks kansen benut om het repertoire van de leraar voortgezet onderwijs op het vlak van het curriculum nader te definiëren. Elders in dit boek is al gewag gemaakt van de braindrain van jong talent uit scholen naar



nieuwe banen in onderzoek, opleiding, advieswerk en vooral bij educatieve uitgevers. We hebben allemaal kunnen waarnemen hoe de praktijkervaring in het leraarsvak steeds verder werd losgekoppeld van kennisontwikkeling. We weten het antwoord op de vraag kortom niet. Voor deze bijdrage ‘door de bril van de leraar’ heb ik mogelijke antwoorden voorzichtig verkend, met als vertrekpunt de vier curriculumvragen hierboven. Bij elke vraag heb ik een stelling opgenomen over wat de leraar voortgezet onderwijs zou moeten weten.

### INVALSHOEK 1: KOERS

137

#### Waarom wordt er geleerd?

Deze eerste vraag, ‘Waarom wordt er geleerd?’, gaat over het fundament voor een curriculum, een visie op wat we beogen met het onderwijs. Ik heb dit voor de beroepsgroep toegespitst op het vorm geven aan een professionele rol in een discours over het leraarsvak:

*Iedere leraar zou iets moeten weten ...  
over de verschillende verschijningsvormen van het curriculum.*

Het belangrijkste punt is dat het curriculum in de Nederlandse context altijd ten minste drie facetten heeft:

- Op macroniveau leggen we in wet- en regelgeving vast wat iedere leerling moet leren.
- Op mesoniveau worden afspraken gemaakt die gelden voor een school en daarbinnen de verschillende teams of afdelingen.
- Op microniveau wordt het curriculum uitgewerkt en/of uitgevoerd tot het niveau van de klas.

Je kunt je voorstellen: het macroniveau vraagt om het goed afwegen van belangen, het microniveau vraagt om een royaal didactisch repertoire en het mesoniveau vraagt om professionele communicatie van hoge kwaliteit.

Een vast, bijna ritueel element is het handjevol leraren dat de krant haalt met een gloedvol pleidooi (‘Geef ons het vak terug!’) om verandering maar gewoon bij de leraren te laten. Toch lijkt me dit niet zo’n

goed idee. Het onderwijs heeft meer eigenaren, en het is te belangrijk om het uitsluitend aan de leraren over te laten – zeker op het landelijke macroniveau.<sup>2</sup>

Hoe komt in ons land nu het curriculum tot stand? Een beetje kort door de bocht kun je vier groepen belanghebbenden onderscheiden:

- de publieke arena, politiek en overheid, met een nimmer aflatende stroom wensen;
- de vakinhoudelijke experts: vakinhoudelijke verenigingen, auteurs van leerboeken, opleiders, leerplanontwikkelaars en didactici;
- bestuurders en managers in scholen;
- direct belanghebbenden: ouders en leerlingen.

138

Elke groep vertegenwoordigt een eigen perspectief: de samenleving, het schoolvak, de leeromgeving, en de groepen leerlingen voor wie dit allemaal bedoeld is. Het hele proces is nogal druk en rommelig. Alle partijen strijden om voorrang, er wordt gevochten en geschreeuwd, iedereen reageert op iedereen en dezelfde thema's komen steeds weer terug.

En waar zitten de leraren? Overal en nergens. Maar – en dat is het punt – er is géén aparte, door iedereen erkende, specifieke rol voor de leraar.<sup>3</sup> Dat komt ook doordat de overheid geen goed geheugen heeft: elke herziening van het curriculum wordt weer anders ingericht. Toch zou de betrokkenheid van de beroepsgroep veel beter vorm en invulling kunnen krijgen, bijvoorbeeld door aan de niveaus verschillende rollen te koppelen. Een eenvoudig voorbeeld:

- Op macroniveau is de leraar *adviseur* van iedereen die bij het beleid betrokken is (maar hij of zij is op dit niveau geen beslisser; dat is de politiek).
- Op mesoniveau is de leraar *collega* van andere leraren en de schoolleiding (die zijn of haar expertise inzet bij het afstemmen van het werk in teamverband).
- Op microniveau is de leraar *eigenaar en beslisser* (in overleg met de directe belanghebbenden, zoals ouders en leerlingen).

Dit vraagt wel om leraren die de verschillende curriculumniveaus overzien én om georganiseerde overeenstemming over wie welke invalshoek kiest.

## INVALSHOEK 2: INHOUD IN CONTEXT

**Wat wordt er geleerd, en hoe?**

Dit is het perspectief van de inhoud. Welke selectie wordt er gemaakt van wat er geleerd moet worden, in welke vorm dan ook? Het 'hoe' is hier opgevat als de vorm die mede de inhoud of functie bepaalt. Hier kies ik voor de leraar in een professionele discussie met collega's en de schoolleiding:

*Iedere leraar zou iets moeten weten over ...*

*verschillende manieren om samen met collega's een professioneel 'discours' vorm te geven.*

139

In de eerste helft van de twintigste eeuw werd de invulling van het vak grotendeels overgelaten aan de individuele leraar, die daartoe ruime vrijheid genoot. In die tijd van het standenonderwijs behoorde de leraar op het gymnasium en de hbs, vooral in de provincie, tot de notabelen; de leraar in het beroepsonderwijs kwam uit de praktijk. Deze schooltypen weerspiegelden de rangen en standen, ze waren in essentie gericht op reproductie van de bestaande maatschappelijke orde. Alleen de (handels)mulo had hier en daar een eigen positie als springplank naar hogere opleidingen. Er was traditie, summiere aanwijzingen voor rijksscholen, maar geen beredeneerd curriculum.

In de tweede helft van de vorige eeuw zien we diverse pogingen om een professioneel discours op te zetten, een door de beroepsgroep gereguleerde vorm van kwaliteitsbepaling. Hieronder geef ik drie voorbeelden, te typeren als volgt:

- De commissie, gericht op het 'polderen' tussen conflicterende belangen
- De ontwikkelgroep, gericht op het mooiste ontwerp
- Het scholennetwerk, gericht op het pendelen tussen buitenwereld en de realiteit in de school.

*Het commissiemodel*

In de aanloop naar de Mammoetwet waren er nauwelijks doordachte verwachtingen op het vlak van het curriculum (zie ook hoofdstuk 4). Er

was dus ook nog geen sprake van een discours over het leraarsberoep. De overheid ging er impliciet van uit dat de leraar voldoende professioneel was om zonder veel gedoe de – in haar ogen vanzelfsprekende – curriculaire veranderingen door te voeren. Dit terwijl bijvoorbeeld alleen al de invoering van het schoolonderzoek bij het landelijk examen een enorme operatie was. Waar ambtenaren een kwestie moesten oplossen op het terrein van het leerplan, kozen ze voor een politiek model, de externe adviescommissie.

### *Van commissie naar ontwikkelgroep*

140

In de loop der jaren verschoof de nadruk van belangenbehartiging naar expertiseontwikkeling. Het zag er even zelfs naar uit dat na alle politieke discussie sinds de invoering van de Mammoet over varianten van funderend onderwijs (middenschool, OPVO, VBAO), dankzij de komst van het WRR-rapport de leraar écht aan zet was om het nieuw te ontwerpen curriculum vorm en inhoud te geven. Het model bleef, let wel, dat van representatie: de grote meerderheid van de leraren liet zich graag vertegenwoordigen door actieve vakgenoten. Maar de taakopvatting van de meeste groepen werd verbreed; de discussies werden minder politiek en meer inhoudelijk.

### *De bovenbouw: het idee van scholennetwerken*

In de jaren negentig volgden de herziening van de bovenbouw havo/vwo en van het vmbo (zie ook hoofdstuk 7). In deze trajecten liep het heel anders. Wat betreft de herziening van de bovenbouw havo/vwo: de daarbij betrokken leraren waren over het algemeen academisch opgeleid en bepaald geen methodeslaven. De nieuwe structuur van een verplichte brede basis, profielvakken en keuzevakken werd nader ingevuld door ontwikkelgroepen per vak. Anders dan in de onderbouw gingen hier ontwerp en implementatie hand in hand. Steeds werd er aangesloten op al lopende vakdiscussies met bijbehorende pilots en experimenten. Externe experts kwamen nauwelijks in beeld, het curriculum was het domein van de eerstegraders.

De bovenbouw vmbo – en dan met name de beroepsgerichte programma's – werd, nadat de structuur van de leerwegen was vastgelegd, bij uitstek in netwerken van leraren verder ontwikkeld. SLO en Cito speelden een ondersteunende rol. De invloed van de methoden was veel beperkter, de doelgroepen waren te klein voor uitgebreide methoden en te veel afhankelijk van apparatuur, gereedschap en een dure werkomgeving (denk aan: keuken, kapsalon, lasruimte enzovoort). Typend voor deze netwerken was de deelname en grote invloed van instellingen en bedrijven. Ter illustratie: in het project dat de eerste generatie nieuwe examenprogramma's vmbo moest opleveren, werden ruim negenhonderd externe personen geraadpleegd. Elk beroepsgericht programma had zijn eigen maatschappelijk netwerk.

141

Zo zie je dat bij de grote twintigste-eeuwse herzieningen van het curriculum – Basisvorming, Herziening Tweede Fase en Leerwegen vmbo – steeds weer een andere mix werd gemaakt tussen polderen, ontwerpen en netwerken. Dit had uiteraard ook heel uiteenlopende consequenties voor de regelgeving, draagvlak, structuur van het discours en, last but not least, inbreng en eigenaarschap van de beroepsgroep die geacht werd om al dat moois te gaan uitvoeren. Wat wij in dit boek 'discours' noemen, wordt in de wereld van curriculumdeskundigen 'deliberatie' genoemd en beschouwd als de kern van de zaak: het afwegen van alternatieven.<sup>4</sup> Dat laatste kwam eigenlijk nooit van de grond.

Naar mijn mening is dat vooral te wijten aan naïeve opvattingen over professionele discussie, samengevat in de slogan 'Het moet van onderop komen!'<sup>5</sup> Het gaat helemaal niet om het frame van leraar versus manager. Het gaat om een proces met specifieke kenmerken en opdrachten:

- niet één waarheid die van onderop moet komen, maar een bandbreedte waarbinnen een kader voor collectieve kwaliteit wordt afgebakend (macroniveau);
- een beeld van het geheel, de samenhang tussen de vakken (mesoniveau);
- en een rijke bron van ideeën en materialen waaruit de leraar inspiratie kan putten (microniveau).

Het is zoals Paul Kirschner onlangs opmerkte in een NRC-interview: de leraar moet geen hamburgerbakker zijn, maar een topkok.<sup>6</sup> Natuurlijk

ligt het voor de hand dat de praktijk van de leraren zich ontwikkelt ‘van onderop’, maar we schieten altijd zo door. Ook regie is onmisbaar.

### INVALSHOEK 3: CONDITIES

#### Onder welke condities wordt er geleerd?

De derde vraag luidt: onder welke condities wordt er geleerd? Met ‘condities’ bedoel ik hier een aantal variabelen op het snijvlak van onderwijs en organisatie. De leraar wordt geacht de samenhang te herkennen tussen drie (groepen) organisatiefactoren:

142

- de vormgeving van leertijd en leeromgeving,
- de inzet van leermiddelen (digitale infrastructuur, boeken, gereedschap enzovoort),
- interactie (groepering, instructie en begeleiding).

In dit plaatje past de leraar als *masterchef*, de didactische topkok die onderwijs met een Michelinster ontwerpt. Dus:

*Iedere leraar zou iets moeten weten over ...  
het arrangeren van onderwijs.*

Wat we geleerd hebben van scholen die het pad van het klassieke roostermodel verlaten hebben, is dat de hierboven genoemde drie groepen organisatiefactoren een keten vormen van tijd, plaats, middelen en interactie. Stel, je wilt een vorm van probleemgestuurd onderwijs realiseren; dat werkt dan door in het hele arrangement. Ik gebruik overigens de term ‘arrangement’ bij gebrek aan een geijkte terminologie.

We hebben heel veel pogingen tot verandering zien mislukken omdat de keten niet werd gesloten. Het werkt pas als alle factoren op elkaar afgestemd zijn. Nog anders gezegd: als je aan één draadje trekt, houd er dan rekening mee dat de rest ook in beweging komt. Zo ontstonden er ‘studiehuizen’ waar de schoolleiding wel aan het verbouwen sloeg, maar geen rekening hield met de gevolgen voor tijdsindeling, groepering, werkplekken enzovoort, en uiteindelijk voor het hart van het onderwijs, de interactie tussen leraren en leerlingen. Een mooi tegenvoorbeeld, dat overigens ook laat zien dat keuzes in het curriculum er echt toe doen.

Deze nadruk op organisatie ten koste van de kwaliteit van het onderwijs leidde ook tot een spectaculaire wending op het terrein van de leermaterialen. De meest verrassende verandering is het succes van de nieuwe leermiddelen. De grote uitgevers zagen de landelijke innovaties als dé kans om de markt opnieuw te verdelen. Ze investeerden veel tijd en geld in het opleiden van leraren tot gespecialiseerde uitgevers en auteursteams. Waar vroeger de leermiddelen vooral nuttig maar onbewerkt bronmateriaal bevatten, kwamen er nu grote methoden op de markt die leraar en leerling bij elke stap bij de hand namen. De nieuwe boodschap aan de scholen was: u koopt hier geen boek, maar een onderwijskundig concept. De tijd dat de gemiddelde leraar zelf zijn les moest ontwerpen, was voorbij. Illustratief is de volgende anekdote uit Ton van Haperens *Het bezwaar van de leraar*.<sup>7</sup> Een uitgever merkte tegenover Van Haperen op:

143

‘De leraren van nu zijn vele malen slechter in hun vak dan twintig jaar geleden, daarom moeten wij beter lesmateriaal maken. De goede leraar kan met elk leerboek lesgeven. Maar de middelmatige en de slechte leraren hebben onze uitgebalanceerde en doorontwikkelde leerproducten nodig.’

Het schokkendst was niet eens het oordeel van deze uitgever over de eigen beroepsgroep, maar de vanzelfsprekende instemming waarmee het ontvangen werd. Het tijdperk van de ‘methodeslavernij’ was aan gebroken.

Binnen enkele jaren was de communis opinio van de tweedegraads leraren totaal gekanteld. Even – ergens tussen de Mammoetwet, de midde school en het besluit over de Basisvorming in – leek het erop dat de leraar een eigen positie ging veroveren in het landelijke discours over de ontwikkeling van het vak. Maar nu kantelde de situatie totaal de andere kant op: de ‘gewone’ leraar werd uitvoerder van wat een expert (vaak een voormalig leraar) voor hem bedacht had.

## INVALSHOEK 4: SAMENHANG

## De delen en het geheel

144

In het voorgaande schuilt een lastige paradox. Diepgaande kennis van het schoolvak is essentieel (let wel: geen voldoende voorwaarde, maar wel een strikt noodzakelijke), maar het krijgt allemaal pas echt betekenis in een geheel. Tegelijkertijd echter is het curriculum met al zijn schoolvakken totaal gefragmenteerd. De vakken verdelen eerder dan dat ze verbinden. Sommigen zoeken de oplossing daarvoor in algemene doelen (denk aan: leren samenwerken, studievaardigheden, inlevingsvermogen, communicatie etc.), maar hoe waardevol uitspraken daarover misschien ook zijn, ze zijn voor veel leraren vaak weinig inspirerend, laat staan bruikbaar als richtsnoer. Daarvoor is iets anders nodig:

*Iedere leraar zou iets moeten weten over ...  
de samenhang in het integrale curriculum.*

De taal die op macro- en mesoniveau in dit deel van het discours wordt gebruikt, is niet die van de leraar. Er is überhaupt geen door alle leraren gedeeld begrippenkader. Elk schoolvak of elke groep schoolvakken heeft zijn eigen vaktaal, elke school is een curriculaire toren van Babel. Als een school een samenhangend curriculum wil bieden, moet er veel geïnvesteerd worden in het leren communiceren met collega's, die niet zelden in volstrekt andere biotopen leven.

De waarneming van de leraar voortgezet onderwijs loopt altijd via het schoolvak als kennisstelsel; dat is nu eenmaal de bril van de leraar. In de werelden van de schoolvakken ging het destijds bijvoorbeeld over:

- het nut van grammaticaonderwijs (taalonderwijs);
- realistisch rekenen (rekenen/wiskunde/rekenen);
- geografische beeldvorming (aardrijkskunde);
- onderzoek leren doen, begripsvorming (bètavakken);
- historisch besef en goed burgerschap (geschiedenis/maatschappijleer);
- concept/context, werken met cases (economie);
- brede culturele vorming voor allen (kunstvakken);
- oriëntatie op de bewegingscultuur en sport (bewegingsonderwijs).<sup>8</sup>



In al die schoolvakdiscussies liggen verborgen verbindingen met de grote waardenoriëntaties rond gelijke kansen: de kern van het vak, nuttige keuzeopties voor de leerlingen, toeleiding naar vervolgonderwijs of een beroep, brede maatschappelijke thema's, 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden enzovoort. Maar door de Babylonische spraakverwarring tussen de vakken verliezen leraren het zicht op deze verbindende elementen. Er zit niet veel anders op dan dat je probeert een eigen vocabulaire te ontwikkelen voor de samenhang.

### EN DAN NOG EVEN DIT...

145

Met een rugzak vol vragen ben ik op pad gegaan, op zoek naar antwoorden op de vraag wat iedere leraar moet weten over het curriculum – niet om doorwrochte adviezen te verzamelen, maar wel nieuwsgierig naar wat de tocht ons zou brengen. Als ik mijn bevindingen nog eens teruglees, constateer ik dat er twee soorten antwoorden op de zeef zijn blijven liggen.

De eerste groep antwoorden vormen een cluster rond processen en structuren. Er valt heel veel te verbeteren aan de positie van wat wij hardnekkig de beroepsgroep leraar voortgezet onderwijs blijven noemen. Makkelijk zal het niet zijn, want het vraagt om een goede inschatting van wat in verschillende contexten acceptabele rollen voor de leraar kunnen zijn. De leraar/consultant die andere partijen van advies voorziet, speelt een andere professionele rol dan de *Homo didacticus* die met een arrangement op maat precies die interactie op gang brengt die op dat moment nodig is. Het ontbreken van een realistische positionering van het beroep is pijnlijk, terwijl we dwalen ergens tussen de onbetamelijke grote mond en – aan de andere kant van het spectrum – de aangeleerde hulpeloosheid van de methodeslaaf.

De situatie wordt nog lastiger door de tweede groep antwoorden, die gaan over het vak als integrerend deel van een curriculum. Deze tijd vraagt om een gevoel voor het geheel. Curriculum gaat over wat we met zijn allen teweegbrengen, goed onderwijs gaat over een betekenisvol programma. Het is voor mij vanzelfsprekend dat een dergelijke samenhang ook vraagt om duidelijk gemarkeerde posities van elk schoolvak. De tegenstelling tussen vakgericht en vakoverstijgend is

onzin: beide zijn nodig, beide versterken elkaar – althans, in een goed ontwerp. Vervolgens komt het dilemma op tafel: juist het specifieke vak is voor de leraar een bron van inspiratie, en dat wordt zeker (en terecht) niet opgegeven voor iets vaags als ‘algemene vaardigheden voor de 21<sup>e</sup> eeuw’. Waar is – naar analogie van de arts – de basisleraar? Ik vrees dat dit om een wending vraagt die voorlopig een brug te ver is.

## 10 | Van roeping naar professie: de opkomst van lerarenopleidingen en nascholing

In het voorwoord van dit boek kwam onder meer de vraag ter sprake in hoeverre leraarschap een professie is. Het is in elk geval, zo stelden we, geen klassieke professie met een ruime mate van *occupational control*. Dat wil zeggen: het is geen beroepsgroep met veel zeggenschap over zaken als de professionalisering van zittende professionals en de beroepsopleiding, de toegang tot het beroep. Het leraarschap is immers een hybride professie: een beroep waarin de beoefenaars wel net als klassieke professionals een grote mate van professionele ruimte nodig hebben om hun beroep goed uit te oefenen, maar tegelijkertijd deel uitmaken van een organisatie waarin *managerial logica* met zijn focus op efficiency en een soepel verloop van processen een flinke rol speelt. Bovendien hebben ze, omdat het om werk in de publieke sector gaat, te maken met eisen en verwachtingen van de overheid. De vraag is wat binnen dat complexe kader een redelijke mate van *occupational control* inhoudt – of, in het kader van dit hoofdstuk: hoeveel zeggenschap leraren zouden moeten hebben over de beroepsopleiding.

Die vraag is niet zo vanzelfsprekend als hij op het eerste gezicht lijkt. Zeker in de tijd voor de komst van de Mammoetwet zou geen enkele leraar voor een dergelijke bewoording hebben gekozen – sterker nog, vrijwel geen leraar zou überhaupt op de vraag gekomen zijn. De autonome leraar van toen had nu eenmaal een vanzelfsprekende greep op het ‘wat’ en ‘hoe’ van zijn of haar onderwijs. Leraarschap was voor de meesten een kwestie van roeping en aanleg. Je leerde het vak, zoals hoogleraar onderwijskunde Rudi Mossel in 1973 schreef in een artikel over het nut van stages, onbegeleid in de praktijk, door vallen en opstaan. En dat heeft zo zijn gevolgen:

De wijze waarop in Nederland les wordt gegeven is wetenschappelijk gezien eigenlijk zeer interessant. Je krijgt een soort biologisch-dynamisch onderwijstype, een leraarsgedrag dat ontstaat als je ecologisch gesproken de ‘natuur’ zijn gang laat gaan. Plant iemand die iets kan of weet in een school met de opdracht ‘geef les’, ga weg en hoop dat hij niet door de andere natuurkrachtjes verpletterd wordt, maar een aanpassingsstrategie ontwikkelt met redelijke overlevingskansen en ga na een tijdje kijken wat het geworden is.

148 In het algemeen zal het resultaat, in Mossels woorden, iemand zijn die zich wat zijn onderwijsstijl betreft op een primitief niveau consolideert.<sup>1</sup>

Een beroepsopleiding omvatte zoals het nu volgende voorbeeld laat zien vooral vakinhoudelijke scholing. In 1953 ging onderwijzer Bart Ouwkerk mo Nederlands studeren aan de School voor Taal- en Letterkunde in Den Haag. Hij wilde vooruit in het leven, en naar zijn idee bood een mo-akte daarvoor goede perspectieven. Hij had, schreef hij jaren later in een terugblik voor *Waarvan akte*, ‘vooral een sterke behoefte aan verdere intellectuele ontplooiing’, en daarin bleek de opleiding ook daadwerkelijk te voorzien: ‘het vak was boeiend, en de lessen werden door goede, gedegen docenten gegeven. Maar een beroepsopleiding was het niet. Voor onderwijskundige zaken was nauwelijks aandacht.’<sup>2</sup> Nu zou je kunnen zeggen dat dat in gevallen als dit ook niet zo hard nodig was: Ouwkerk had, trouwens net als de meesten van zijn medestudenten, de kweekschool gedaan en al een aantal jaren lesgegeven. Dat gaf hem natuurlijk een zekere voorsprong op studenten die meteen na de middelbare school universitair Nederlands waren gaan studeren. Die moesten zich bij wijze van spreken vooral modelleren naar hun eigen leraar Nederlands, want op de universiteit hing de beroepsvoorbereiding op het leraarschap er ook maar een beetje bij. Een aardige illustratie daarvan zijn de verplichte colleges die hoogleraar pedagogiek Perquin aan de Rijksuniversiteit Utrecht tot in de jaren zestig verzorgde voor studenten die voor alle zekerheid een pedagogische aantekening wilden halen. Het waren aanwezigheidscolleges, dus lijfelijke aanwezigheid volstond. En terwijl Perquin zo’n drie kwartier al heen en weer wandelend tamelijk onverstaanbaar oreerde, deden de meeste studenten ondertussen iets heel anders: de krant lezen, studeren, of – omdat

de colleges rond lunchtijd vielen – lunchen. Vanwege dat laatste zijn Perquins colleges ooit nog eens in een studentenblad gerecenseerd onder de kop ‘Jan, geef de pindakaas eens door.’

Beroepsvoorbereiding, didactiek, laat staan pedagogiek – het waren tot diep in de jaren zestig zaken zonder veel academische status. Dat zat hem voor een groot deel in het idee dat het leraarschap, zoals gezegd, een kwestie van roeping was, en dat wie geroepen was, dankzij intuïtie en ervaring zelf zijn of haar weg wel zou vinden; daar had je geen ‘pedagoogchelaars’ voor nodig. Dat is intussen wel veranderd. Het mag dan nog steeds wel een vak zijn waarvoor ten minste een zekere mate van roeping vereist is, omdat je het anders niet volhoudt, maar verder valt er een hoop over het vak te leren. Intussen is er naar onze mening een redelijke mate van consensus over de volgende zaken.

149

Het vak vergt wat vandaag de dag in de wandeling PCK heet, oftewel *pedagogical content knowledge*<sup>3</sup>. Voor leraren voortgezet onderwijs wil dat zeggen: kennis van het schoolvak (het ‘wat’, en wel zoveel kennis daarvan dat er, zoals Pedro De Bruyckere dat formuleert in Klaskit, ‘mentale bandbreedte’ vrijkomt om je op de klas te richten<sup>4</sup>), didactiek (het ‘hoe’, wat tevens kennis van leerprocessen vergt) en pedagogiek (deels het ‘waartoe’, deels het ‘hoe’). Dat alles is echter maar een deel van het verhaal. Je werkt immers op school niet in isolement: je moet dus ook samenwerken én functioneren in een organisatie. Daarvoor moet je verder kunnen kijken dan je eigen schoolvak. Je moet niet alleen een beeld hebben van de plek van jouw vak in het geheel van het curriculum, je moet ook collega’s van andere vakken begrijpen. In een column in Trouw in september 2018 haalt James Kennedy een opmerking aan van Martijn Snoep (voorzitter van de Autoriteit Consument en Markt) die in dit verband van belang is. Een jurist die alleen de wet kent, aldus Snoep, heeft voor veel organisaties te weinig toegevoegde waarde. Als zo’n jurist niet het vermogen heeft om mensen uit andere vakgebieden te begrijpen, kan hij zijn werk niet goed doen en zeker geen bijdrage leveren aan het oplossen van complexe problemen. In dat verband benadrukte Kennedy hoeveel hij in zijn opleiding had gehad aan *liberal arts and sciences*.<sup>5</sup>

Alleen al dit beknopte lijstje maakt in elk geval één ding duidelijk: in een beroepsopleiding zul je niet meer dan een heel bescheiden start

kunnen maken.<sup>6</sup> Maar een beroepsopleiding legt wel een onmisbare basis. De vraag is alleen: waaruit bestaat die basis dan precies? Wat de beroepsopleiding voor leraren voortgezet onderwijs betreft vormden de afgelopen decennia één grote zoektocht daarnaar.

### Lerarenopleidingen voortgezet onderwijs vóór 1970

150

Anders dan voor het basisonderwijs, waarvoor al eind negentiende eeuw de kweekscholen waren opgericht, kwamen er pas in de jaren zeventig echte lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs.<sup>7</sup> En bij vakken waar geen beroepsorganisatie was die het voortouw kon nemen, zag de overheid zich genoodzaakt om daartoe het initiatief te nemen. De sterke groei van het onderwijs en toenemende behoefte aan betere toegankelijkheid vergden professionalisering van het beroep, mede door de komst van echte lerarenopleidingen.

Nu was er op dat gebied ook weer niet helemaal niets, zoals we hierboven al zijdelings aanstipten. Vóór 1968 bestonden er ruwweg drie routes om leraar te worden in wat we nu het voortgezet onderwijs noemen:

- Een academische studie, afgerond met een pedagogische aantekening, een kopopleiding die meestal weinig voorstelde en dan ook een geringe status had. De bul kwalificeerde je voor leraar op hbs of gymnasium.
- De mo-route: avondopleidingen voor middelbare akten A en B. Leraren met een mo-akte werkten in principe op de voorloper van de mavo, de mulo, of in het beroepsonderwijs. Maar dankzij het naoorlogse lerarentekort kwamen ze ook terecht op hbs en gymnasium, al namen ze daar vaak een lagere plek in de pikorde in. De mo-opleidingen waren opleidingen met een primair vakwetenschappelijk karakter, met een facultatieve pedagogisch-didactische vorming omdat niet alle studenten het onderwijs in gingen. De opleiding werd afgesloten met een staatsexamen.<sup>8</sup> Overigens verzorgden de Rijksuniversiteit Groningen en de Amsterdamse Gemeente-universiteit (de huidige UvA) vanaf de jaren vijftig ook mo-dagopleidingen.
- De opleidingen voor beroepsgerichte vakken, waaronder de studies voor nijverheidsakten zoals boekdrukken, motorvoertuigentech-

niek of brood- en banketbakken. Dergelijke opleidingen bestonden uit theorie- en praktijkvakken, en de opleidingen kenden in elk geval vanaf de jaren vijftig een verhoudingsgewijs sterke vakdidactische component.<sup>9</sup> Bovendien werkten de verschillende dag- en avondopleidingen nauw samen in het NIN, het Nederlands Instituut voor de Nijverheid.

En zoals we in hoofdstuk 4 al lieten zien: tussen de werelden van deze zo verschillend opgeleide leraren stonden geluiddichte schotten.

Met dit systeem van lerarenopleidingen voor voortgezet onderwijs week Nederland sterk af van wat in andere Europese landen gebruikelijk was. Voor een groot gedeelte lag dat aan de onderwijsvrijheid die in 1917 na de schoolstrijd was overeengekomen tussen overheid en de zuilen. Onderwijs is dan wel conform artikel 23 van de Grondwet een voorwerp van aanhoudende zorg voor de overheid, maar het is aan de ouders om de soort van opvoeding en onderwijs te kiezen en desgewenst een school te stichten die aan hun ideeën tegemoetkomt. Sindsdien waren met name confessionelen voortdurend beducht op wat ze ‘staatspedagogiek’ noemden: een te sterke greep van de overheid op doelen en programma. Daarmee blokkeerden ze vaak ook de discussie over een onderwerp als de opleiding van leraren. Daar kwam overigens nog bij dat academisch gevormde leraren, zoals wel vaker het geval was en is, het debat domineerden. Een deel was mordicus tegen zo ongeveer elke vorm van lerarenopleiding. Zo schreef leraar Nederlands J.D.P. Warners in het *Weekblad voor Leraren* van 28 februari 1951:

151

Er moet minder worden gepraat over de wijze van les geven en vooral ook minder over paedagogie en psychologie; en er dient meer gepraat te worden over het vak, dat men onderwijst, en de aandacht voor zijn discipelen kan nimmer groot genoeg zijn.<sup>10</sup>

Het merendeel van die groep leraren was gematigder, maar ook zij vreesden dat een lerarenopleiding maar al te gemakkelijk zou leiden tot een devaluatie van het beroep, doordat de academische inhoud minder centraal zou komen te staan. In termen van dit boek: ze ervoeren zo’n beroepsopleiding als een aanslag op hun beroepsidentiteit. Zij vonden

een kopopleiding op de academische studie echt wel het maximum.<sup>11</sup>

Daarnaast was er een probleem dat Nederland wel met andere landen deelde: de *pedagogical content knowledge* was nog maar rudimentair ontwikkeld. Voor zijn proefschrift over de aanloop naar de Mammoetwet interviewde onderwijssocioloog Han Leune pater Pelosi S.J., de directeur van het toenmalige R.K. Pedagogisch Bureau voor het VMO, over de stand van zaken in de onderwijswetenschappen.<sup>12</sup> Dat gesprek vond plaats in april 1972, en terugkijkend naar de jaren vijftig en zestig oordeelde Pelosi bepaald niet positief:

152 [D]e pedagogiek had te weinig kwaliteit, laat ons eerlijk zijn. Na de oorlog had je een paar idealisten die duidelijk het gevoel hadden: zoals het nu is, is het zeer aanvechtbaar. Ik heb dapper meegeblazen in dat koor. Maar hoe dat nu precies aan de horizon was, dat waren slechts contouren. Als je probeerde te konkretiseren dan ontdekte je opeens hoe verdomd moeilijk dat was. Daar hebben de pedagogische centra ook nooit de mankracht voor gehad. Het was pionieren. Pas nu komt de steun van de echte onderwijskunde. Wij konden jarenlang niet veel meer doen. De pedagogiek stelde aanvankelijk helemaal niets voor. Dat klinkt u misschien vreemd in de oren. Maar wat wij in Nederland aan pedagogiek hebben gehad, tot voor zeer kort, dat was voor de onderwijsmensen bla-bla, gewoon bla-bla. Men zei: wat moeten wij met dat algemene gepraat? En geef ze eens ongelijk.

<sup>13</sup>

Die stand van zaken werpt wel een wat ander licht op het verwijt van conservatisme dat de leraren van hbs en gymnasium vaak werd gemaakt door onderwijsvernieuwers.

### Met Drewes op weg naar een echte lerarenopleiding

In de jaren zestig kwam zoals eerder gezegd het constructieve onderwijsbeleid in zwang. In dat kader ging het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW) ook nadenken over een lerarenopleiding. Topambtenaar Drewes vormde daartoe een commissie, waar opmerkelijk genoeg vertegenwoordigers van de vakinhoudelijke ver-



enigingen en de mo-opleidingen buiten werden gehouden, en die commissie stelde een deels gezamenlijke beroepsopleiding voor de eerste, tweede en derde graad voor, met aandacht voor vakinhouden, de pedagogisch-didactische component en de taak binnen de school en de beroepsgroep. Dat voorstel viel weliswaar voorspelbaar slecht bij de organisaties van academisch gevormde leraren, maar vormde toch in hoofdlijnen de basis voor de NLO's, de Nieuwe Lerarenopleidingen, die vanaf 1970 in fasen van start gingen. Aanvankelijk gebeurde dat op twee plekken: in Amsterdam (protestants-christelijk) en in Tilburg/Eindhoven (katholiek). In 1971 werd dit tweetal aangevuld met een opleiding van neutrale snit in Leeuwarden/Groningen. Naderhand werd de serie uitgebreid met nog een viertal neutrale opleidingen: ZuidWest Nederland in Delft, de Stichting Opleiden Leraren (SOL) in Utrecht, d'Witte Lelie in Amsterdam, en de Gelderse Leergangen in Nijmegen, en nog weer wat later het protestants-christelijke Windesheim, met als hekkensluiter in 1985 de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH).

153

Maar anders dan Drewes voor ogen had gehad, kregen de NLO's niet het monopolie, ook al hadden de minister en de lobby van de in die tijd opkomende universitaire onderwijskundigen zich daar sterk voor gemaakt. De universitaire lerarenopleidingen bleven afzonderlijk bestaan, en van de beoogde integratie van de mo-opleidingen in de NLO's kwam weinig terecht dankzij effectief lobbywerk bij Kamerleden, plus de val van het kabinet-Den Uyl, waardoor de hun welgezinde onderwijsminister, de VVD'er Bram Pais, aantrad. De mo's maakten eind jaren zeventig een doorstart, om ten slotte toch, met de komst van de hogescholen in de tweede helft van de jaren tachtig, alsnog met de voormalige NLO's te worden samengevoegd. De opleidingscursussen voor leraar technische beroepen, vanaf 1968 verzorgd door het Nederlands genootschap opleiding leraren beroepsonderwijs (NGOLB), bleven eveneens nog een aantal jaren buiten schot: die werden pas in 1985 in het systeem geïntegreerd, met de komst van de PTH.

Waar de mo-opleidingen en de cursussen van het NGOLB op een jarenlange traditie konden bogen,<sup>14</sup> moesten de experimentele NLO's vanaf 1970 hun vorm nog gaan vinden. Veel houvast hadden ze daarbij niet; Drewes had immers slechts enkele grote lijnen geschetst, en de programmacommissies die de programma's per vak moesten bedenken, hadden los van elkaar gewerkt en zeer verschillende producten op-

geleverd, variërend van een paar A4'tjes tot lijvige boekwerken. Onder die omstandigheden lag het voor de hand dat de verschillende instellingen, maar eigenlijk vooral de verschillende vakgroepen daarbinnen, vaak hun eigen weg gingen. Een groot aantal vakgroepen streefde, zij het elk op hun eigen manier, naar meer leerlinggericht onderwijs, leergebieden, projectonderwijs. Andere kozen voor een klassiekere invulling, die dichter tegen de oude academische aanpak aanleunde. En nog weer andere schoten een totaal andere kant op en zetten zich in voor maatschappijvernieuwing en spreiding van macht, kennis en inkomen.<sup>15</sup>

154

### De NLO-afgestudeerden

Beleidsmakers zoals Van Kemenade, maar ook pedagogen en onderwijskundigen zoals de hoogleraren Van Gelder en Knoers en uiteraard ook het merendeel van de NLO-docenten, koesterden zeker aanvankelijk hooggespannen verwachtingen. Ze zagen de NLO's als hét middel tot onderwijsvernieuwing en emancipatie, en kenden ze een belangrijke rol toe bij de ontwikkeling van de middenschool. En zeker de eerste jaren kenden de opleidingen ook een groot elan. Veel studenten en docenten wilden experimenteren, de maatschappij hervormen, meepraten en meebeslissen over de verhouding tussen vak en onderwijskunde, over de inhoud van Nederlands voor Allen (waarover hieronder meer). Conform de tijdgeest zijn flink wat studenten en docenten in die beginjaren geporteerd voor vergaande democratisering en zijn er zoals bijvoorbeeld op de Utrechtse SOL linkse groepen zoals De Moker en Spartakus, die de opleiding ontmaskeren als een kapitalistische samenzwering. Zo schrijft SOL-krantredacteur Nico Spilt in december 1972:

Behalve de structuur van het onderwijs wordt vooral ook de inhoud bepaald door [de ontwikkeling van] het productieproces en daarmee de maatschappelijke verhoudingen. Het hele onderwijs is verzadigd met de heersende, burgerlijke ideologie. Het duidelijkst komt dit tot uiting in vakken als geschiedenis en maatschappijleer, en ook wel in economie. De inhoud van deze vakken (en daarmee natuurlijk ook



Een van de bekendste stakingen uit de roerige jaren zeventig was de havenstaking in Rotterdam. Linkse studenten van het Moller Instituut, de Tilburgse lerarenopleiding, wilden in september van dat jaar de stakers steunen met een informatiestand in de instelling. Toen de bestuurders van het Moller daar een stokje voor staken, regelden ze een nep-viskraam waarop een bordje 'wegens staking gesloten' hing. (Collectie Regionaal Archief Tilburg)

de opleiding van leraren) is erop gericht de bestaande maatschappelijke (klasse-)verhoudingen te verdoezelen, opdat de leerlingen later gewillig zullen meewerken aan hun uitbuiting door het kapitaal en opdat ze braaf zullen consumeren wat het kapitaal ze voorziet.<sup>16</sup>

Niettemin bleken de afgestudeerden al spoedig niet de *change agents* die men voor ogen had gehad. De NLO's zijn in de beginjaren een aantal keren onderzocht,<sup>17</sup> en het in 1981 verschenen eindrapport concludeert dat de afgestudeerden het weliswaar niet slecht doen (ze doen het op sommige punten beter, op andere wat minder dan afgestudeerden van mo- en universitaire opleidingen), maar ze voeren geen grote veranderingen door. Integendeel: de school veranderde eerder de afgestudeerden. Ervaren leraren voelden zich trouwens gekleineerd door zo'n *change agent*-benadering, schreef hoogleraar Theo Wubbels in 2015, en hij voegde daaraan – terecht – toe dat een dergelijke benadering ook een te grote druk op beginnende leraren legt.<sup>18</sup>

Voor dit boek is ten slotte de vraag belangrijk in hoeverre de NLO's daadwerkelijk bijdroegen aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van leraren voortgezet onderwijs. Dat levert een gemengd beeld op. In principe waren de NLO's bij uitstek een middel om de beroepsidentiteit van leraren voortgezet onderwijs te versterken: het leraarschap was immers het uitgangspunt, en niet het academisch vak of een bepaald beroep. De NLO's leverden leraren af voor wie het leraarschap het vertrekpunt was, en zo gezien bevorderden ze geleidelijk een andere samenstelling van het lerarenkorps. Maar bij gebrek aan een beroepsorganisatie die betrokken kon worden bij de ontwikkeling van de NLO's beschikten ze niet over een door het afnemend veld gelegitimeerd beroepsprofiel leraar voortgezet onderwijs waarop ze hun programma konden afstemmen. Nu is het, gezien de missionaire instelling van de NLO's, wel de vraag of ze zich daardoor zouden hebben laten leiden, maar het zou de gedachtevorming mogelijk wel beïnvloed hebben. Aan de andere kant lijkt dat nu ook weer niet zo heel waarschijnlijk, gezien de lotgevallen van de COLOV-nota.

COLOV staat voor Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding, een in 1970 ingestelde commissie die een advies moest opstellen ten aanzien van de onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren. De commissie bracht in 1973 haar eerste rapport uit, en dat bevatte bepaald behartigenswaardige zaken.<sup>19</sup> Het is verleidelijk om er grote delen van te citeren, maar we volstaan met een globale indruk. Lerarenopleidingen, aldus de commissie, leiden geen autonome professionals op, maar leraren die nadenken over de doelen van hun onderwijs, zich deel weten van een team en oog hebben voor de maatschappelijke relevantie van het onderwijs (p. 13). Wat verderop specificeert de commissie een aantal voor leraren essentiële gedragingen. Een professionele leraar:

- gaat in dialoog met personen en instanties buiten de eigen beroepsgroep over het doel van onderwijs;
- beoordeelt nieuwe inzichten en bespreekt ze met de leiding en collega's, en zo mogelijk met leerlingen;
- stelt hoge eisen aan de manier waarop leerling en student spreken, voordragen, discussiëren, schriftelijk werk indelen, dit stileren en presenteren (iets wat in het curriculum van de opleidingen 'Nederlands voor Allen' is gaan heten);

- is vertrouwd met – de Commissie heeft er tot haar uitdrukkelijke ergernis geen betere term voor kunnen vinden - de *philosophy of education*, waarin onder meer waarden, normen en maatschappelijke achtergronden aan de orde komen, ook in historisch perspectief en tegen de achtergrond van bijvoorbeeld buitenlandse onderwijsystemen.

Het rapport zou mooie gespreksstof zijn geweest voor een dialoog met het afnemend veld, maar daar kwam het niet van. Het is overigens zeer de vraag of het gedachtegoed van de commissie wel veel weerklank vond in de NLO's. Deels was dit om praktische redenen: de commissie werd in februari 1970 ingesteld, terwijl in september van dat jaar de eerste NLO's al van start gingen en het jaar daarop, dus nog voordat de COLOV-nota uitkwam, daar nog eens een vijftal NLO's bijkwam. Maar van meer invloed is waarschijnlijk geweest dat NLO-docenten zelf nog veel weg hadden van traditionele autonome professionals en vaak zo veel mogelijk hun eigen gang gingen, en dus zeer waarschijnlijk de nota hooguit van naam kenden. Zodoende droegen de opleidingen bepaald niet bij aan de ontwikkeling van een breed gedeelde beroepsidentiteit. Er bestonden grote verschillen in programma en kwaliteit tussen de tweedegraads opleidingen, mede doordat ze opleidden voor een bont geheel van onderwijssoorten: vmbo, mbo en de onderbouw van havo en vwo. Bovendien botsten in menige vakgroep de visies van de onderwijskundigen, die vooral een pedagogisch-vaardige leraar wilden opleiden, en die van de vakdocenten, die meer aandacht hadden voor vak en vakdidactiek.

157

### Turbulente tijden

In de jaren tachtig bleef bij de NLO's weinig over van het elan uit de beginjaren. Sterker nog: de NLO's verdwenen helemaal uit beeld. In 1986 werd de Wet op het hoger beroepsonderwijs van kracht en kwam een enorm schaalvergrotingsproces op gang in het hoger onderwijs. In dat kader fuseerden de NLO's en de mo-opleidingen, een van de weinige fusieprocessen die zonder veel problemen verliepen. De mo-opleidingen kregen steeds meer jongeren als student, mede doordat de traditio-

nele ‘stapelaars’ dankzij de vergrote toegankelijkheid van voortgezet en hoger onderwijs in aantal afnamen. Daardoor, en door personele unies tussen de partners, waren de profielen van mo- en NLO-studenten naar elkaar toe gegroeid. Bovendien was in de mo-opleidingen de beroepsvoorbereidende component intussen sterker geworden, onder meer door de invoering van de stage, iets wat de opleiding trouwens minder aantrekkelijk maakte voor de traditionele doelgroep, die mo studeerde naast een volledige baan. Daarnaast zorgde de incorporering in grotere hogescholen voor problemen, met het gebruikelijke gedoe vanwege een hogeschoolbreed beleid en procedures, afroming van budgetten ter wille van een centrale staf enzovoort.

Maar de grootste problemen zaten hem in een paar andere zaken. Juist in die jaren verslechterde de arbeidsmarkt voor afgestudeerden van lerarenopleidingen, terwijl de salarismaatregelen uit de HOS-nota (zie hoofdstuk 1) het onderwijs bepaald niet aantrekkelijker maakten. Het onderwijs werd in die jaren, zeker in de ogen van menige leerling die voor de keuze van een vervolgstudie staat, iets voor losers. Al met al veranderde de instroom duidelijk van karakter. In de jaren zeventig bestond die voor een groot gedeelte uit idealistische babyboomers die maatschappijhervorming nastreefden, maar in de jaren tachtig werd de lerarenopleiding meer en meer tweede of zelfs derde keus, en werd het vak – dus niet het leraarschap – de voornaamste reden om deze opleiding te kiezen.<sup>20</sup> Ter illustratie een tweetal uitspraken van eerstejaars uit een artikel dat Robert Sikkes in 1985 schreef voor het HBO-Journaal:

*Cora van den Berg, eerstejaars wiskunde/huishoudkunde:* In mijn introductiegroepje was er maar een van de tien die het onderwijs in wil. De SOL wordt beschouwd als een tussenstation. Als ik het hier na vier jaar nog niet zat ben, dan wil ik wiskunde gaan studeren op de universiteit.

*Annemiek Spoelstra, eerstejaars Engels/huishoudkunde:* Ik heb HAVO en kan niet naar de universiteit. Het onderwijs lijkt me wel leuk, maar misschien ga ik door naar de universiteit en dan pas Engels geven.<sup>21</sup>

Een flinke complicatie daarbij was dat de financiering krappere werd en meer gericht op rendement. Opleidingen moesten van begin af aan meer beroepsgericht zijn, en dat schrok de studenten af die vooral voor

het vak gekomen waren (en voorheen de tijd kregen om naar het idee van leraarschap toe te groeien).<sup>22</sup> Lerarenopleidingen probeerden de daling van de instroom op te vangen met zogenaamde vrije studierichtingen die geen bevoegdheid opleverden, maar pretendeerden dat je ermee voor andere beroepen geschikt zou worden, bijvoorbeeld voor toerisme, publiciteit, internationale handel en consumentenstudies. Maar een succes waren die niet. En als klap op de vuurpijl werd de reputatie van afgestudeerden in het veld er niet beter op. Zij waren altijd al met de nodige reserves bekeken, maar nu werden die groter, doordat hun vakinhoudelijke kennis steeds meer achterbleef. Daarvoor moeten we echter even terug in de geschiedenis.

159

### De opkomst van kennisbases

Oorspronkelijk waren de NLO's tweevakkig. Zo zouden, dacht men, studenten breed inzetbaar worden in wat later 'leergebieden' is gaan heten. Vandaar de eis dat het om twee verwante vakken moest gaan. Op zichzelf was dat geen slecht idee; het spoort met wat we in het voorgaande al eens opmerkten over de noodzaak om over vakgrenzen heen te kunnen kijken.<sup>23</sup> Het probleem was echter dat het idee samenwerking tussen die verwante vakken vergde, en daar kwam weinig van terecht. De facto ging het daardoor om twee losse vakken.

Omdat de tweevakkigheid niet was geworden wat men ervan verwacht had, werd in 1989 eenvakkigheid ingevoerd, met – althans, dat was de bedoeling – verbreding naar verwante terreinen. In werkelijkheid leidde dat tot meer ruimte binnen dat ene vak, die veelal niet vakinhoudelijk werd gevuld, maar met meer onderwijskunde en didactiek. De nadruk kwam vooral op het 'hoe' te liggen en – niet te vergeten – op de reflectie op het eigen leerproces. Dit ging overigens geleidelijk. Aanvankelijk nam de vakkennis in de opleidingsprogramma's van de tweedegraads opleidingen nog steeds een belangrijke plaats in: gemiddeld werd tweeënhalf jaar besteed aan vakkennis (60 %) en anderhalf jaar aan de beroepsvoorbereidende vakken (40 %).<sup>24</sup> Maar eind jaren negentig en het eerste decennium van deze eeuw veranderde langzaam het onderwijsconcept dat ten grondslag lag aan het onderwijs op de lerarenopleidingen. Het accent verschoof van kennisgeoriënteerd naar

beroepsgeoriënteerd werken, waarbij de opleidingen zich vooral baseerden op de bekwaamheidseisen uit de Wet op de beroepen in het onderwijs. In hoofdstuk 12 gaan we uitgebreider in op de totstandkoming van die bekwaamheidseisen; het punt is hier dat ze – wat je er verder ook van moge zeggen – voor het eerst in de geschiedenis van de lerarenopleidingen in elk geval een zekere mate van houvast gaven voor programmaontwikkeling.

160 Door de toenemende aandacht in de opleiding voor de pedagogisch-didactische competentie en het reflecteren op het eigen leerproces verschoof in de loop der jaren de aandacht van (school)vakkennis naar meer vakoverstijgende en beroepsvoorbereidende activiteiten. Het volgende tabelletje uit het Onderwijsraadadvies *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleiding* uit 2005 (overigens gebaseerd op analyse van studie-gidsen, dus vooral een beeld van voornemens) brengt de verschuiving aardig in kaart:<sup>25</sup>

	1980/81	1993/94	2004/05
Vakkennis	78	60	38
Vaardigheden	22	40	62

### Vakinhoud in internationaal perspectief

*De Onderwijsraad vindt dat de vakinhoudelijke component meer dan 50 % van het programma van de lerarenopleidingen zou moeten beslaan. Want, zoals oud-Onderwijsraadsecretaris Henk Hoefnagel in 2002 schreef in een artikel in Reflexief: 'Wie Jan Frans moet leren, moet Jan en Frans kennen en zich kunnen identificeren met de Civilisation Française. Zonder Jan te kennen gaat het slecht, zonder Frans te kennen en te kunnen gaat het helemaal niet.'*<sup>26</sup>

*Met zo'n groter accent op de vakinhoudelijke component zouden de opleidingen meer in de pas gaan lopen met de lerarenopleidingen in een aantal omringende landen. In Frankrijk bijvoorbeeld is er, aldus de raad, zowel bij de opleiding tot leraar basisonderwijs als tot het secundair onderwijs sprake van ten minste drie jaar vakinhoudelijk onderwijs in de bachelorfase. In de twee*



*daaropvolgende jaren krijgt de student beroepsoriënterende vakken, maar ook in die jaren is er nog aandacht voor de vakinhoud. In Zweden duurt de lerarenopleiding voor het basisonderwijs vierenhalf jaar, waarvan tweeënhalf jaar wordt besteed aan de vakinhoud. De lerarenopleiding voor het secundair onderwijs duurt vijfenhalf jaar, waarvan drieënhalf jaar wordt besteed aan de vakinhoud.*

Nu liggen beroepsopleidingen, en zeker lerarenopleidingen, altijd al onder vuur: beroepenvelden zijn nu eenmaal zelden tevreden over de kwaliteit (vaak geoperationaliseerd als onmiddellijke inzetbaarheid) van de afgestudeerden. Maar in de jaren negentig was er zoals zojuist geschetst wel degelijk voldoende reden voor bezorgdheid over de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Uiteindelijk kwamen in 2008 overheid en lerarenopleidingen vo en po (want ook op de kwaliteit van de pabo was veel kritiek) overeen om kennisbases te gaan ontwikkelen, beschrijvingen te geven van de kennis die een startbekwame leraar moest hebben, en in het verlengde daarvan kennistoetsen te ontwikkelen, en bovendien *peer review* te bevorderen. En zo werden tussen 2008 en 2011 al met al 62 kennisbases ontwikkeld (zie kader). De afspraak was dat die kennisbases geregeld zouden worden bijgesteld, en omdat het om iets nieuws en onbekends ging, vond de eerste herijking al in 2015/2016 plaats.

161

### Overzicht kennisbases vo<sup>27</sup>

Het vo-pakket bestaat uit één algemene kennisbasis, en verder:

- voor 10 technische vakken: Bouwkunde I en II, Bouwtechniek I en II, Installatietechniek I en II, Informatie- en communicatietechnologie, Motorvoertuigetechniek, Werktuigbouwkunde I en II, Consumptieve techniek I en II, Elektrotechniek I en II, Mechanische techniek I en II, grafische techniek
- en verder voor Nederlands, Engels, Frans, Duits, Spaans, Fries, wiskunde, biologie, scheikunde, natuurkunde, geschiedenis, aardrijkskunde, bedrijfs-

*conomie, algemene economie, maatschappijleer, lichamelijke opvoeding en kunstvakken (beeldende kunst & vormgeving, dans, drama, muziek, kunsteducatie).*

*De algemene kennisbasis bestaat uit een overzicht van wat een (beginnend) leraar moet weten en kunnen op een drietal terreinen:*

- *de schoolomgeving, met thema's als onderwijsconcepten, leertheorieën, de werking van de hersenen enzovoort.*
- *de pedagogische kant van het vak, met onder meer de leefwereld van leerlingen, pedagogisch klimaat, morele ontwikkeling enzovoort*
- *de leraar als professional, met aandacht voor zulke uiteenlopende zaken als het stelsel, werken in teams en professionele identiteit.*

*Bij de vakgebonden kennisbases gaat het om een tamelijk uitputtend beeld van de kernconcepten, de inhoud van een (school)vak en de betreffende vakdidactiek.*

162

## Twee brandende kwesties

Aan het begin van dit hoofdstuk sneden we twee kwesties aan die van belang zijn als het gaat om een beroepsopleiding. Ten eerste was er de relatie tussen beroepsgroep en beroepsopleiding – in het kader van dit boek: hoeveel greep zou de beroepsgroep leraren moeten hebben op de beroepsopleiding? Ten tweede: een beroepsopleiding levert uiteraard niet meer af dan beginners, maar ze legt wel een onmisbare basis; de vraag is alleen waaruit die basis precies bestaat.

### Beroepsgroep en beroepsopleiding

De relatie tussen de beroepsgroep leraren voortgezet onderwijs en de beroepsopleiding is zacht gezegd fragiel. De werkgroepen en commissies die de kennisbases beschreven, bestonden uit hoogleraren, deskundigen van de toentertijd gebruikelijke reeks verzorgingsinstellingen (APS, CPS, KPC en SLO), en verder lectoren en lerarenopleiders van hbo-lerarenopleidingen en directieleden en leraren van scholen

voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Dat is bepaald geen gebruikelijk model (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 9, over het curriculum). Je kunt dit echter moeilijk als intensieve bemoeienis van de kant van de beroepsgroep bestempelen: in zo'n commissie zitten weliswaar enkele vertegenwoordigers van het betrokken veld – in dit geval enkele lerarenopleiders en leraren –, maar de commissie wordt vooral gevormd door experts en andere stakeholders. In feite was het, aldus de Utrechtse onderwijskundehoogleraren Theo Wubbels en Jan van Tartwijk, een blijk van wantrouwen van de kant van OCW.

Een nieuwsbericht op *Science Guide* van 12 oktober 2018 meldde dat volgens Wubbels en Van Tartwijk OCW wel steeds zegt dat de leraar een professionele beroepsgroep moet worden, maar tegelijkertijd diezelfde beroepsgroep eigenlijk niet vertrouwt. Dat was de reden waarom ze bijvoorbeeld het initiatief voor het lerarenregister naar zich toe trok. Een dergelijk wantrouwen zie je volgens Wubbels en Van Tartwijk ook terug bij de kennisbasis voor leraren die de Vereniging Hogescholen samen met OCW heeft ingevoerd. De overheid heeft kennelijk geen grote verwachtingen van de professionaliteit van de lerarenopleiders en vertrouwt hen onvoldoende, zodat ze niet kunnen werken zonder een door de overheid voorgeschreven kennisbasis.<sup>28</sup> Nu zijn overheid – en politiek – inderdaad ambivalent, zoals Wubbels en Van Tartwijk signaleren, maar in ons geval speelt er natuurlijk ook iets heel anders mee. Immers, anders dan lerarenopleiders hebben leraren geen overkoepelende beroepsorganisatie die in de ontwikkeling betrokken had kunnen worden, laat staan dat ze daarin het voortouw had kunnen nemen.

163

### Vormen de kennisbases de beste basis?

De tweede vraag die we aan het begin van dit hoofdstuk stelden, was: waaruit bestaat de basis die de lerarenopleiding legt? Of beter, in het licht van het voorgaande: vormen de kennisbases tezamen die basis? De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda, een bonte groep van twaalf leraren, schoolleiders en experts, hadden daar zo hun twijfels over. In een advies aan de toenmalige minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker uit 2014 ventileerden ze een aantal bezwaren,<sup>29</sup> waarvan ons in het kader van dit boek de volgende het belangrijkste lijken. Ten eerste lopen de kennisbases, precies als alle canons, het risico dat

het curriculum erdoor verstart, en dat terwijl scholen juist om flexibiliteit en maatwerk vragen. De invoering van landelijke digitale kennis-toetsen versterkt dat probleem nog, doordat het accent komt te liggen op *teaching to the test*, terwijl door het digitale karakter slechts een deel van de relevante vaardigheden afgedekt kan worden. Maar het zwaarwegendste bezwaar van de Kritische Vrienden was dat de kennisbases de nadruk leggen op de (instrumentele) basisvaardigheden van het leeraarschap (vakkennis, pedagogisch handelen en didactisch handelen), terwijl regelmatig de roep klinkt om meer academische vorming.

164 In hun advies legden de Kritische Vrienden jammer genoeg niet uit wat ze precies bedoelden met ‘academische vorming’, maar wij nemen aan dat het in de buurt komt van wat onderwijkskundehoogleraar Klaas van Veen in 2018 in een interview in DNM aanstipte.<sup>30</sup> Dat interview ging overigens niet om de waarde van kennisbases, maar om de vraag wat een lerarenopleiding kan bijdragen aan de beroepsidentiteit van (aanstaande) leraren. Ze kon zeker iets bijdragen, vond Van Veen, maar je mocht er bepaald geen wonderen van verwachten. De meeste studenten komen namelijk binnen met nogal wat misconcepties over lesgeven en de inhoud van het beroep. Door hun jarenlange ervaring als leerling of student in allerlei schoolsettings zijn ze lesgeven gaan zien als het geven van (veel) lessen, orde houden, werken uit methodes, lessen in elkaar zetten, toetsen en veel met leerlingen omgaan. Bovendien zien ze, ongeveer zoals de vakbonden, het beroep als een verzameling afspraken, regels, rechten en plichten, en als een beroep met veel werkdruk, een laag salaris en veel gedoe. De initiële lerarenopleiding heeft er volgens Van Veen zijn handen vol aan om de studenten een ander beeld van lesgeven bij te brengen:

[Het] beseft dat lesgeven het organiseren van het leren van leerlingen is, dat het aangaan en onderhouden van de pedagogische relatie met leerlingen van cruciaal belang is voor het leren, dat het gaat om het maken van een verbinding tussen de leefwereld van de leerlingen en wat jij ze wil laten leren, dat de leerlingen vormt en socialiseert, enzovoorts.

In dat kader zou volgens Van Veen een vorm van een *liberal arts and sciences*-programma wel eens goede diensten kunnen bewijzen:

Een programma waarin al die studenten algemeen en breed gevormd worden, uitgedaagd worden verder te kijken dan waar ze vandaan komen, over hun grenzen heen. [Een programma dat] de studenten een breed beeld geeft en [ze] uit de modder trekt van hun eigen achtergrond en milieu. Dat is vooral nodig voor hbo-studenten, die vaak veel te beroepsmatig worden gevormd en te weinig intellectueel worden uitgedaagd. Maar ook universitaire studenten zouden er baat bij hebben.

Het is een idee waar wij ons wel in kunnen vinden.

165

### Van nascholing naar professionalisering

Dat je in de opleiding wel een start maakt, maar ook niet meer dan dat, heeft volgens Van Veen de nodige implicaties voor postinitiële scholing. De kern daarvan moet namelijk de professionele dialoog zijn over hoe en wat de leerlingen (zouden moeten) leren, bijvoorbeeld in *lesson-study*-trajecten en professionele leergemeenschappen. Dat is een inzicht dat in de loop van de afgelopen decennia is gegroeid, maar – en dat is in dit kader van belang – grotendeels buiten de beroepsgroep om. Die verloor namelijk in diezelfde tijd vrijwel geheel de greep die ze ooit had op professionalisering, of zoals het aanvankelijk heette: nascholing.

Tot 1979 was nascholing voornamelijk de zaak van de vakinhoudelijke verenigingen, en iets voor ‘enthousiastelingen’. Typerend is in dit verband dat de overheid bij de invoering van de Mammoetwet, anders dan bij latere innovatieoperaties, geen scholingsprogramma faciliteerde. Een aantal scholen fungeerde als experimentescholen, waar vooral de organisatorisch haalbaarheid werd bekeken, maar die ervaringen werden niet intensief gedeeld met andere scholen. Bijeenkomsten over meer inhoudelijke zaken, bijvoorbeeld over de vraag hoe je een nieuwigheid als het schoolexamen kon aanpakken, werden georganiseerd door de vakinhoudelijke verenigingen.

In 1979 veranderde dat drastisch. Het ministerie belastte de initiële lerarenopleidingen met nascholing, maar hield daarbij nog wel enige greep op de programmering door de onderscheiding in overheidscontractgebonden activiteiten (OCA) en veldcontractgebonden activiteiten

(VCA). Veldverenigingen waren – in elk geval op papier – betrokken bij de programmering, maar die betrokkenheid stelde in feite weinig voor en verdween dan ook op den duur. Het resultaat was een sterk aanbod-gestuurde aanpak, veelal gericht op innovatie, in lijn met de activiteiten van de Landelijke Pedagogische Centra, die in die tijd de wind in de zeilen kregen en het bevorderen van innovatie als uitdrukkelijke opdracht hadden.

166 In de jaren tachtig kregen experts en schoolleiders aandacht voor schoolontwikkeling, maar nascholing was toen nog steeds een kwestie van vrijwilligheid, dus geen erg effectief instrument in dat kader. Dat is waarschijnlijk de reden waarom de overheid rond 1985 voorzichtig ging verkennen of de nascholingsbudgetten niet beter naar de scholen konden worden overgeheveld, iets wat in 1987 beleid werd. Eind jaren tachtig, begin jaren negentig zette dan een ontwikkeling in waarbij vaknascholing begon te verdwijnen en het accent in het aanbod op organisatorische vraagstukken kwam te liggen, en op generieke thema's als leren leren, activerend leren en dergelijke. Daarnaast bleef nog wel een onderstroom bestaan van studie(mid)dagen van vakinhoudelijke verenigingen en tijdschriften, maar die stroom was bescheiden, omdat ze in de regel ongesubsidieerd was.

In 1992 begon de feitelijke overheveling van de nascholingsgelden en kwam in eerste instantie een stevig accent te liggen op scholing ten behoeve van de opstelling van scholingsbeleid en scholingsplannen. Nascholing – of, zoals dat inmiddels heette: professionalisering – werd vanaf dit moment sterk gekoppeld aan schoolontwikkeling. Tegelijkertijd kwam in deze jaren de leraar geleidelijk weer in beeld als cruciale factor voor onderwijskwaliteit en daagde steeds meer het besef dat de oude top-downstrategieën ineffectief waren. Vandaar dat bijvoorbeeld de Stuurgroep Profiel Tweede Fase, zoals we in paragraaf 7.2 al vermeldden, vanaf 1995 stevig inzette op de bevordering van scholennetwerken waarin leraren gezamenlijk greep probeerden te krijgen op de innovaties en ervaringen en zorgen konden delen.<sup>31</sup> Waar scholen in de voorafgaande decennia vaak met de rug tegen elkaar hadden gestaan,<sup>32</sup> genoten vanaf dat moment netwerken een behoorlijke populariteit.

Het punt is hier echter dat een en ander niet het resultaat was van een beroepsgroep die in het geweer was gekomen, maar veeleer van nieuwe

inzichten van experts en aanbieders die zich afvroegen waarom nascholingsactiviteiten vaak zo weinig effect hadden. In 2010 publiceerden Klaas van Veen, Rosanne Zwart, Jacobiene Meirink en Nico Verloop een mooi overzicht van die inzichten.<sup>33</sup> Hieronder beperken we ons tot een paar hoofdpunten daaruit.

De vorm waarin aan professionalisering wordt gedaan, aldus Van Veen en collega's, is niet het meest bepalend. Zowel voor vormen als congressen, studiedagen en cursussen als voor coaching, studiegroepen, workshops op school en dergelijke zijn studies te vinden die laten zien dat ze soms effectief zijn en soms niet. Belangrijk is in alle gevallen dat de focus op de vakinhoud ligt, op vakdidactiek en het vakgerelateerde leerproces van leerlingen. Effectieve leraren beheersen immers hun vakinhoud grondig en kunnen die inhoud adequaat vertalen naar het niveau en de belevingswereld van leerlingen. Van belang is verder dat leraren samen met collega's leerlingenwerk en -resultaten analyseren om te achterhalen hoe leerlingen hebben geleerd en of ze de inhoud hebben begrepen. Interactie, discussie en onderlinge feedback zijn bij dit alles een potentieel krachtig leermiddel.

Dat soort gedachten mogen dan intussen gemeengoed zijn, dat betekent nog niet dat de schoolorganisatie erop toegesneden is. Scholen, aldus Van Veen en collega's, zijn namelijk van nature niet ingericht op het leren van leraren, maar op het leren van leerlingen en het werk van leraren. Het grootste deel van de werkweek bijvoorbeeld is ingericht met lessen, en de tijd eromheen is grotendeels bedoeld om lessen voor te bereiden en andere les- en leerlinggerelateerde zaken te regelen. Daardoor blijft maar weinig tijd over voor professionalisering. Er zijn, zo stellen Van Veen en zijn collega's, nog steeds veel scholen waar professionalisering plaatsvindt op vrijdagmiddag na het achtste uur. En ten slotte zijn de meeste scholen ingericht met klaslokalen, een lerarenkamer en eventueel ruimtes voor de verschillende vaksecties. Ook hun inrichting is dus gericht op het leren van leerlingen en niet op dat van leraren. In de beschrijving van Van Veen en collega's lijkt het alsof leraren in die organisatie zo gesocialiseerd zijn geraakt dat ze als beroepsgroep, althans tot dusverre, geen effectief tegenwicht weten te bieden. Maar daarmee zijn we aanbeland bij het volgende hoofdstuk.





## 11 | Schoolorganisatie en beroepsidentiteit

Arbeidsorganisaties bepalen voor een deel hoe werknemers naar hun werk kijken. Dat is niet alleen een kwestie van cultuur, het heeft ook te maken met de manier waarop de arbeid binnen een organisatie georganiseerd is. Als arbeidsorganisatie zijn scholen voor voortgezet onderwijs tussen 1945 en 2015 dramatisch veranderd: van organisaties gedomineerd door autonome professionals die zo veel mogelijk hun eigen gang gingen, werden het organisaties waarin *managerial* logica een belangrijke rol ging spelen, met als voorspelbaar gevolg – net als in andere publieke sectoren – de nodige spanningen tussen managers en professionals. Hoe ingrijpend die ontwikkelingen zijn geweest, illustreren de volgende twee voorbeelden van wat we maar even de beginsituatie noemen.

169

In 1946 werd Willem van der Wielen benoemd als rector van het Zutphense gymnasium, een slecht gehuisveste school met circa honderd leerlingen. Van der Wielens werkomstandigheden waren matig. Op 9 augustus schreef Van der Wielen daarover een brief aan B & W waarvan alleen al de toon sterk afwijkt van hoe een rector het nu zou aanpakken:

Zolang ik in functie ben als rector van het Gymnasium heb ik mijn eigen schrijfmachine beschikbaar gesteld om dienst te doen op het Gymnasium [...] Tegen deze situatie bestaan enige bezwaren.

a. De noodzakelijke aanwezigheid van een schrijfmachine in de school is gebonden aan mijn aanwezigheid als rector. Zou de leiding van de school in andere handen overgaan, dan zou de school het verder zonder machine moeten stellen.

b. Ik mis zelf de machine node voor privé-gebruik in mijn woning. Daar het mij bekend is hoe hoog de kosten van aanschaffing van een

nieuwe schrijfmachine zijn, durf ik Uw College niet te verzoeken voor het Gymnasium een schrijfmachine aan te schaffen. Ik zou het echter wel zeer op prijs stellen, indien van gemeentewege op een andere wijze voorzien werd in de behoefte aan een schrijfmachine op deze school.<sup>1</sup>

170

Van der Wielen was trouwens, in de geest van die tijd, duidelijk een *primus inter pares*: hij gaf naast zijn leidinggevende taken een flink aantal lessen, net als menige collega-rector of –directeur. Vóór de Mammoetwet waren scholen voor voortgezet onderwijs platte organisaties, waarin de rector of directeur het meer van zijn gezag dan van zijn macht moest hebben. Hoe lastig dat kon zijn, laat het volgende voorbeeld zien, ontleend aan het gedenkboek van het Johannes Calvijn Lyceum in Rotterdam.<sup>2</sup>

Leraar Duits Leen van Reeve besteedde veel aandacht aan Faust, maar overhoorde nooit. In juni gaf hij twee repetities die bepalend waren voor het eindcijfer. Tegen de tijd van het schriftelijk examen deelde hij vijf gestencilde velletjes uit, waarop volgens hem alle moeilijke woorden en uitdrukkingen van de laatste tien examens voorkwamen. Desondanks vielen er bij schriftelijk Duits meestal heel wat onvoldoendes.

De schrijver van het gedenkboek oppert dat de rector waarschijnlijk geen vat had op het verweer van de betreffende leraar dat zijn leerlingen in elk geval kennis hadden gemaakt met de Faust en dat in Faust nu eenmaal alles zat.

Na vijftig jaar is er in het (voortgezet) onderwijs vrijwel geen spoor meer te vinden van dit soort platte organisaties met autonome professionals voor de klas. In bijna alle scholen is er sprake van meerdere managementniveaus, die – in meer of mindere mate – op steeds grotere afstand van het primaire proces staan. Leraren hebben vooral te maken met de laag die hen rechtstreeks aanstuurt, dus veelal team-, sectie-, afdelings- of sectorleiders. Daarbij is er bovendien veel meer dan voorheen sprake van arbeidsdeling, met staffunctionarissen als personeelswerkers, systeembeheerders, zorgcoördinatoren enzovoort. Vestigin-

gen van een school worden veelal geleid door een managementteam met een vestigingsdirecteur aan het hoofd. Maakt de school deel uit van een groter geheel, dan is veelal gekozen voor constructie van een centrale directie onder leiding van bijvoorbeeld een rector, bovenschools manager of algemeen directeur, die samen met de locatiedirecteuren het managementteam vormt. En in het kader van governance is in haast alle gevallen de managementstructuur uitgebreid met een college van bestuur, waarboven een raad van toezicht zetelt. Maar bij die toenemende gelaagdheid blijft het niet: tussen overheid en scholen is intussen nog een nieuwe prominente laag ontstaan: de sectorraden, die zich bezighouden met bestuursakkoorden, sectorakkoorden en cao's.

171

### De klassieke schoolorganisatie

Een groot deel van de toename van lagen speelde zich af buiten het directe gezichtsveld van leraren, ver buiten het klaslokaal. Misschien was dat de reden waarom het lange tijd langs de leraar heen ging, temeer waar tot tamelijk ver in de jaren tachtig de zaken op het niveau van het klaslokaal eigenlijk zo ongeveer bleven zoals die al ruim honderd jaar waren geweest.

Het idee om onderwijs klassikaal aan te pakken dook in Nederland voor het eerst op in de napoleontische tijd: het onderwijs was een rommeltje en was dringend aan rationalisering toe, maar het duurde vervolgens wel bijna een halve eeuw voordat de inspectie tevreden kon melden dat de invoering van het klassikale systeem 'bijna zonder uitzondering was gelukt'.<sup>3</sup> En het was een blijvend succes: deze grammatica van de school – dat wil zeggen de manier waarop scholen georganiseerd zijn, met schoolvakken, leeftijdsklassen, welonderscheiden schooltypen enzovoort – bleef decennialang ongewijzigd. En die grammatica, maar met name roostering en organisatie in klaslokalen, heeft flinke invloed gehad op de beroepsidentiteit van de leraar.

Roosters zijn een slimme en vooral efficiënte wijze van organiseren. De essentie ervan is een cellenstructuur, en in elke cel komen vijf variabelen bij elkaar: een leraar, een groep leerlingen, een vak, een lokaal en een afgesproken tijdsspanne – meestal rond de 45 tot 50 minuten.

Elke les worden deze variabelen op een andere manier verdeeld over de cellen: de plaats, de tijd, de leraar, het vak, de leerlingen worden allemaal herschikt. Het maken van zo'n cellenrooster is enorm ingewikkeld, omdat er een heel pakket onderliggende eisen aan gesteld wordt. Van belang zijn bijvoorbeeld de bezettingsgraad van de fysieke leeromgeving, de beschikbaarheid van leraren, de tabellen met voorgeschreven eenheden tijd per vak en de indeling van leerlingen in jaar-klassen.

172 Roosters zijn een machtig instrument ten dienste van massaonderwijs. Maar de bijbehorende klassikale organisatie bevordert wel dat leraren gaan mikken op het gemiddelde niveau van het betreffende schooltype of leerweg en dat ze dat als normaal gaan beschouwen, dus als goed onderwijs. De ervaren leraar kan inschatten voor welk niveau een gegeven opdracht geschikt is. Als een leerling zo'n opgave niet aankan, zit hij of zij op de verkeerde plek in het stelsel. Het klassieke rooster weerspiegelt de triomf van de externe differentiatie, waarbij leerlingen ondergebracht zijn in verschillende klassen of scholen op grond van criteria als begaafdheid, prestaties of belangstelling. Dit schiep de voorwaarde voor het dominante leerstofjaarklassensysteem, waarbij de leerlingen per leerjaar in vaste niveaugroepen worden ingedeeld.

Maar daarbij bleef en blijft het niet. Deze wijze van organiseren resulteert in kleine koninkrijkjes waar veel leraren sterk aan hechten en bevordert daarmee het non-interventiebeginsel, doordat je niet makkelijk onder het werk bij elkaar over de vloer komt. Bovendien beïnvloedt ze ideeën over de organisatie van het werk, over wat de kern ervan is en wat niet. Voor veel leraren zijn het eigenlijke lesgeven en voor- en nawerk de kern, de primaire taken, en komt de rest – overleg, professionalisering, medeverantwoordelijkheid voor het realiseren van de opdracht van de school, laat staan verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het beroep – er allemaal maar bovenop. De klassieke organisatie leidde al met al tot een soort blikvernauwing: de blik was alleen gericht op het eigen koninkrijkje, en wat daarbuiten gebeurde, ging de leraren niet aan. En zo zagen ze bepaalde ingrijpende ontwikkelingen niet aankomen.

### Van *primus inter pares* naar manager

Vanaf de tweede helft van de jaren zeventig begon dit beeld te veranderen, al ging het in het begin nog zeer geleidelijk. In de loop van de jaren zeventig werden de eisen die de Mammoetwet stelde aan de school en de schoolleiding steeds meer voelbaar. Schoolleiders gingen daarom eind jaren zeventig massaal op cursus, waar ze meer leerden over zaken als leiderschap, schoolorganisatie, marketing, personeelsbeleid en projectmatig werken. De cursussen werden vooral verzorgd door de groep *Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* van de Gelderse Leer- gang, naderhand uitgegroeid tot het fameuze *Interstudie*. Daar ontstond een soort clubgevoel onder de deelnemers en begon de ontwikkeling van *primus inter pares* naar manager met een eigen professie en een heel eigen domein. Die ontwikkeling beschrijven we hieronder in sneltrein- vaart: het gaat slechts om de grote lijn.

173

De ontwikkeling werd vanaf 1983 versterkt door de deregulering van de jaren tachtig. De redenen ervoor liepen uiteen.<sup>4</sup> Deels zat het hem erin dat artikel 23 leidde tot een overmaat aan regelgeving. Al jaren bestond in het veld ergernis over de circulairestroom van OCW, het beruchte gele katern. De vele regelingen waren vaak ook nog eens onhelder en alleen met hulp van de overheid of het eigen bevoegd gezag te begrijpen. Los daarvan dacht OCW dat meer bestedingsvrijheid aan de kant van de scholen zou leiden tot grotere doelmatigheid, en dat kwam goed uit, gezien de zorgen over de betaalbaarheid van ons onder- wijs. Die zorgen bestonden al langer, maar in de jaren tachtig, toen de economie beroerd draaide, werden ze alsmaar urgenter. Meer en meer werd in die jaren het economisch doel van onderwijs benadrukt. In 1983 had de latere onderwijsminister Jo Ritzen al eens opgemerkt dat onderwijs in sociaal-economisch opzicht gefaald had: het was geen motor voor economische groei gebleken en had geen rol gespeeld bij de vernieuwing van de industriële structuur.<sup>5</sup> Iets vergelijkbaars had de commissie-Wagner twee jaar eerder al opgemerkt in het rapport *Een nieuw industrieel elan*: het onderwijs was belangrijk bij het bestrijden van de economische crisis, maar volgens de Commissie was het daarvoor bepaald niet toegerust.<sup>6</sup>

New Public Management (NPM), dat opkwam in de slipstream van het neoliberalisme dat in de jaren tachtig zo uitbundig was omarmd

door Reagan en Thatcher, kwam in die context als geroepen. Het idee van NPM is dat je de publieke sector zuiniger en doelmatiger kunt maken door er bedrijfsmatige principes op toe te passen, zoals denken in consumenten en producten. Dat denken zie je goed terug in *De school op weg naar 2000*, dat in 1988 werd uitgebracht onder Lubbers II:<sup>7</sup> scholen zouden meer autonomie moeten krijgen, zodat ze snel op veranderingen konden inspelen en zo met elkaar konden concurreren. En toen begon een proces van economisering van het onderwijs, zoals de Groningse pedagoge Wilna Meijer dat in 2012 zou typeren.<sup>8</sup> De overheid stelde vooraf doelen vast, die stapsgewijs gerealiseerd moesten worden. Scholen – de producenten – dienden opbrengstgericht te gaan werken en zouden op opbrengsten worden afgerekend. Ouders – de consumenten – zouden op basis van vergelijkende gegevens kiezen voor het beste product. Het zou overigens even duren voordat het verzet tegen deze verregaande versmalling van de taak van het onderwijs vorm kreeg.

### De bedrijvige school

*Hoe sterk de ingezette trend was, blijkt uit het volgende. Onder het motto ‘dat meewerken uiteindelijk een beter resultaat voor de beroepsgroep oplevert dan tegenwerken’, gaf onderwijsvakbond ABOP (de huidige AOB) eind 1988 een commissie onder voorzitterschap van hoogleraar Langeveld de opdracht om een schets te bedenken van de school van de toekomst. En zo verscheen in 1989 De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst, een mix van vernieuwingsideeën en marktprincipes. In de school van de toekomst zouden leraren niet langer 29 uur per week lesgeven, maar hadden ze een werkweek van 38 uur, waarin ze ook belast waren met bijvoorbeeld leerlingbegeleiding, studievoordigheidstraining of remedial teaching, met bijpassende bijscholing en beloningsverschillen. Schoolleiders zouden meer moeten gaan managen op onderwijskundig en personeel gebied, met functioneringsgesprekken en loopbaanbegeleiding. Klassen zouden worden vervangen door clusters van bijvoorbeeld (op de basisschool) vier- tot zevenjarigen, zeven- tot tienjarigen en tien- tot twaalfjarigen. Er zouden nog steeds wel lessen zijn, maar ook cursussen, thematische leergebieden, projecten en opdrachten.*

*Een halfjaar later, tijdens de algemene jaarvergadering in december, presenteerde het abop-hoofdbestuur het rapport. Het bestuur had weliswaar een paar heikele punten geschrappt, zoals salarisverschillen en concurrentie tussen scholen, maar voor de leden ging het rapport desondanks nog veel en veel te ver. Op voorstel van de afdeling Amsterdam nam de vergadering een amendement aan waarin De bedrijvige school werd afgedaan als ‘een interessante bijdrage aan de discussie over de te verwachten maatschappelijke ontwikkelingen en hun betekenis voor het onderwijs’.<sup>9</sup>*

175

De overheid werkte het thema van autonomie en deregulering voor scholen verder uit in dialoog met de schoolbestuurders. Na jaren van besloten overleg in wat bekend kwam te staan als het Schevenings Beeraad, werden in 1992 afspraken vastgelegd over bestuurlijke vernieuwing. De belangrijkste afspraak betrof de route naar lumpsum-financiering. En waar besturen voorheen vooral de identiteit bewaakten en daarom vooral een rol speelden bij aanstellingen, kregen ze met een eigen budget veel meer verantwoordelijkheden en bevoegdheden. En omdat die besturen aannamen dat de risico's die met die verantwoordelijkheid samenhangen, beter afgedekt werden in een groter verband, werd er flink gefuseerd (een ontwikkeling die financieel werd gestimuleerd door de overheid), waarbij centrale directies omgezet werden in professionele besturen en vervolgens bestuur en toezicht gescheiden werden en scholen – gekopieerd van het bedrijfsleven – een college van bestuur en een raad van toezicht boven zich kregen.

### De Korst

Lijdt het onderwijs nu, met al die MT's, CvB's en RvT's en de bijbehorende *managerial logica*, onder die 'korst' waarover Geert Mak (zie hoofdstuk 1) het een aantal jaren geleden had? Die korst van gewichtigdoenerige figuren die onze bedrijven, scholen en andere organisaties nutteloos belast? Zo ongenueanceerd ligt het nu ook weer niet. Natuurlijk zitten er onder schoolleiders en bestuurders ijdeltuigen, omhooggevallen mislukkelingen en nitwits, maar die vind je nu eenmaal in elke beroepsgroep. Bovendien is die korst zeker niet compleet nutteloos.

De infrastructuur van scholen is zoveel ingewikkelder geworden dan in de tijd van kroontjespennen, schoolborden en krijtjes dat je het niet meer afkunt met amateurs. Maar dat neemt niet weg dat er aan de managerial logica wel degelijk duistere kanten kleven. In management, opgevat als het organiseren van het werk, zit nu eenmaal een diepgevoortelde verleiding om uit te dijen, om denken en doen te scheiden, om complexiteit te reduceren en mensen puur als *resource* te zien, om de zorg voor efficiency en doelmatigheid te laten overheersen over datgene waar de organisatie voor staat, terwijl dat laatste juist het vertrekpunt zou moeten zijn.

176 Dat is echter zeker geen gemakkelijk vertrekpunt. Het is bepaald geen fluitje van een cent om het in professionele organisaties eens te worden over waar de organisatie voor staat. Dat lukt misschien nog wel op een heel abstract niveau, in de trant van ‘we gaan alle talenten van alle leerlingen een kans geven’, maar zodra je dat moet gaan concretiseren, lopen de spanningen vanzelf op. Menig bestuurder en schoolleider hoopt die spanningen de baas te worden door te sturen op gedeelde waarden en op die manier alle neuzen dezelfde kant op te krijgen. Ze gaan, aldus Henk den Uijl en Mark van Twist in een artikel in *M&O*,<sup>10</sup> uit van een harmoniemodel, in de veronderstelling dat dat conflicten oplost en het handelen van werknemers tot op zekere hoogte voorspelbaar maakt. De moderne organisatieliteratuur, voegen ze daaraan toe, doet daar nog een scheepje bovenop, door gevoel van gemeenschap en zingeving bij werknemers centraal te stellen. Maar dat alles gaat volgens Den Uijl en Van Twist voorbij aan de werkelijkheid:

De alledaagse ervaring van organiseren is echter volstrekt anders. Daar is helemaal geen sprake van harmonie, maar eerder van doormodderen en tegen allerlei onbenullige verstoringen aanlopen, van teams die niet lopen, computers die niet werken en materiaal dat afwezig is en, *last but not least*, waar allerlei belangen en impliciete vormen van macht een rol spelen, gepest wordt, gesjanst, afgewezen, gegund en misgund.

En zo is het. De managerial logica, die gespitst is op efficiency en een soepel verloop van processen, is niet altijd gemakkelijk te verenigen met hoe het er in een professionele organisatie als een school aan toe-



gaat. Kortom, de kunst is managerial logica en pluraliteit met elkaar te verenigen – een opgave voor zowel managers als professionals.

De deregulering en de opkomst van management vallen immers niet meer terug te draaien. Er viel trouwens ondanks alles veel te zeggen voor meer autonomie voor scholen: die zouden dan eigen beleid kunnen maken, niet zozeer om beter te kunnen concurreren, maar om beter te kunnen inspelen op de specifieke behoeften van hun directe omgeving. Maar, zoals Peter Slegers en Theo Bergen in 1993 op basis van een onderzoek onder 23 scholen al stelden:<sup>17</sup> wil een school echt beleid kunnen voeren, dan moeten – anders dan in de klassieke schoolorganisatie – het beheersmatig domein (administratie, financiën, gebouw enzovoort) en het onderwijskundig domein (het primaire proces) niet strikt gescheiden zijn. Dat vergt van het management onderwijskundig leiderschap en omgekeerd, van docenten een andere soort professionaliteit dan de traditionele professionele autonomie. Of, in termen die we in hoofdstuk 4 introduceerden: *extended* in plaats van *restricted* professionaliteit. ‘Alleen scholen met dit type professionals’, aldus de slotzin van Slegers’ en Bergens artikel, ‘zijn toegerust om in de toekomst adequaat om te gaan met de door de overheid beoogde autonomie voor scholen’.

177

Slegers en Bergen schreven hun stuk in 1993, dus in het jaar nadat de afspraken over bestuurlijke vernieuwing waren vastgelegd in het Schevenings beraad. Maar in het geweld van de deregulering was de aandacht voor bevordering van *extended professionalism* er onmiskenbaar bij ingeschoten. Zat dat misschien in het feit dat de deregulering in eerste instantie door bezuinigingsmotieven was ingegeven, en naderhand ook nog eens aangevuld was met meer bedrijfsmatige ideeën uit de neoliberale hoek? En dus onder verwaarlozing van een onderwijskundige visie, een visie op waartoe het allemaal diende? Het lijkt niet onwaarschijnlijk, maar hoe dan ook was het gevolg van de ontwikkelingen dat er op veel plaatsen inmiddels een fikse kloof bestaat tussen management en docenten.

### De Kloof

Er zijn bestuurders die lijken te vinden dat dat ook zo hoort. Zo schreef voormalig onderwijsbestuurder Leo Lenssen in 2007 in ‘Waarom is de



school niet (meer) van de leraar?', een artikel in de bundel *Van wie is het onderwijs?*:

Scholen zijn bedrijfsmatige organisaties geworden. Bedenken en ontwerpen van het onderwijsproces is een zaak van de uitgevers geworden (cf. het verdwijnen van ambachtslieden in de productie-bedrijven). De leraar is een werknemer; de school bepaalt wat professionaliteit is, vandaar dat de opleidingsmiddelen naar de school moeten. Dat leraren met dit alles moeite hebben is geen wonder: ze zijn niet meegegroeid, het is allemaal langs ze heengegaan.<sup>12</sup>

Ons lijkt het geen wonder wanneer leraren met een dergelijke opvatting moeite hebben.

In 1996 interviewden ITS-medewerkers Vrieze en Van Pruissen een aantal leraren onderbouw vo en vbo over hun invloed op het curriculum

en hun oordeel over managers.<sup>13</sup> Erg positief oordeelden die leraren niet. Zo staan naar hun oordeel managers, de vroegere rectors of directeuren, op grote afstand:

- Als ik vroeger de school binnenkwam dan werd ik netjes begroet door de rector: Goedemorgen mevrouw Jansen, hoe maakt u het? Ik werd gewaardeerd om wat ik deed. Als ik nu de school binnenkom, dan zie ik de managers niet meer. Ik heb alleen nog te maken met middenmanagers die er alleen maar in geïnteresseerd zijn of ik de cijfers wel op tijd inlever.
- Ze weten steeds minder en ergo ook steeds minder van de werkvloer. In de nieuwe scholen verschansen de directieleden zich steeds meer in directiehuizen. Uitbouwttjes, uitstulpingen in de school die met drie klapdeuren afgezonderd zijn van de gewone leraren. Simpel gezegd: directieleden zie je niet meer en zijn ook pas te spreken na een afspraak met de secretaresse over twee weken.

179

Managers zijn trouwens alleen maar uit op controle:

- De school wordt steeds bureaucratischer: door de managers. Alles moet in de laptop, alles moet geregistreerd. Iets bestaat alleen nog maar als het op papier staat. Dat wil echter niet zeggen dat de invloed van de managers is toegenomen. Ze zijn niet richtingbepalend, ze pushen ook niet, ze zijn niet professioneel. Als leraar word je door het management als ambtenaar aangesproken. Ik heb gewoon een secretaresse nodig die alle formulieren en cijferlijsten voor mij invult.
- Je ziet ze nooit als het goed gaat, maar als er slechte resultaten zijn, zijn ze er als de kippen bij. Wij hebben voor Nederlands het dictee in het schoolonderzoek opgenomen, daardoor vielen de cijfers een half punt lager uit. We werden daarvoor door de directie gelijk op het matje geroepen. Dat heeft een negatieve invloed op het werken.

Het management kan er eigenlijk niets van:

- De schoolleiding leidt niet, coördineert niet en is kritiekloos. Ze werken nog steeds als 25 jaar geleden, dat kan nu echt niet meer. Er

is geen visie, ze werken zoals het altijd ging. Ze kunnen niet doelgericht denken ondanks de cursussen die ze gevolgd hebben. Ze komen ook amper in de klas kijken en het functioneringsgesprek is ook meer een borrelpraatje, dat niet voorbereid wordt.

- Het management is afstandelijker geworden, uit het lesgeven vertrokken. Officieel horen zij enthousiasmerend bezig te zijn. Ze lopen eerder in de weg dan dat ze met oplossingen aankomen. Het management schuift problemen bij anderen op het bordje. Want alles kost geld en dat hebben ze niet. Ze zijn blij als we niet met moeilijkheden aankomen. Ze willen alleen weten of je aan de lessen tabel voldoet, richten zich op absentie, ouders en dergelijke. De inhoud en de kwaliteit is hun zorg niet. Alleen bij slechte resultaten komen ze om de hoek kijken.

180

Funciedifferentiatie is trouwens absoluut geen goed idee:

- Ik wil helemaal geen carrière want dat leidt alleen maar tot onderlinge concurrentie. Ik wil lesgeven.
- Ik ben bang voor baantjesjagerij. Ik zie het bij mij op school. Het middenmanagement gaat zich profileren en daar zitten de kneuzen die zich op willen werken. Met name tweede-graadsleraren die hoger op willen, grijpen hiermee hun kansen. Sommigen proberen zelfs via de leerlingen populair te worden. Dat is gevaarlijk voor het beroep.

Weliswaar zijn het uitspraken van een kleine groep leraren, maar ruim twintig jaar later zijn ze nog steeds heel herkenbaar. Een deel ervan weer spiegelt de terechte behoefte aan echt leiderschap, aan leidinggevendenden die zorgdragen voor een inspirerende werkomgeving, terwijl een ander deel de begrijpelijke ergernis verraadt over de sterk toegenomen meet- en regeldruk. Tegelijkertijd past echter juist bij die ergernis wel een kanttekening. In 2012 promoveerde Bas de Wit op *Loyale leiders*, een onderzoek naar hoe bestuurders, schoolleiders en middenmanagers denken over hun werk.<sup>14</sup> De beperkte groep leidinggevendenden die hij daarvoor sprak, voelden zich in het algemeen zeer betrokken bij docenten, mede doordat ze zelf ooit docent waren geweest. Maar hun positie brengt met zich mee dat ze moeten laveren tussen externe ontwikkelingen en de interne zorg voor docenten, en ook dat is heel herkenbaar.

Externe ontwikkelingen zetten de leidinggevendenden vaak onder druk, en zo kunnen zij klem komen te zitten tussen de behoefte om de relatie met docenten te behouden, maar tegelijkertijd de noodzaak om keuzes te maken die de docenten als verraad kunnen ervaren. Dit conflict zie je volgens De Wit het vaakst bij middenmanagers.

De harde oordelen van de docenten over hun leidinggevendenden zijn begrijpelijk, maar het zijn wel typisch de geluiden van ‘gewone’ werknemers, niet van eigentijdse professionals die begrepen hebben wat professionaliteit in deze tijden van managerial logica inhoudt. Daarvoor ontbreekt het in die uitspraken te zeer aan zicht op het macroniveau.

181

### De eigentijdse professional

In 2015 keek René Kneyber in *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*<sup>15</sup> terug op het voorstel dat hij een paar jaar daarvoor in *Het Alternatief I* had gedaan als antwoord van scholen op de afrekencultuur: een school zonder schoolleiders. In 2015 aarzelt hij echter of zelfsturing inderdaad een oplossing is en meer ruimte biedt voor de leraar, die nu gevangen zit in een afrekencultuur. Zoals hij zelf in een paar gevallen signaleert, leidt zelfsturing toch weer tot een min of meer klassieke organisatie, zij het dat de betreffende medewerkers dat niet zo beleven. En zolang je door overheid en bestuur op cijfermatige resultaten wordt afgerekend, is de ruimte die je hebt gekregen natuurlijk sowieso niet meer dan een wassen neus.

Die reserve over zelfsturing is begrijpelijk. Tot op zekere hoogte werkt het nog wel in beginnende scholen of vakgroepen, maar in grote organisaties die, zoals verreweg de meeste scholen voor voortgezet onderwijs, de last van de klassieke manier van organiseren meetorsen, zijn de kansen op succes minimaal. Dat soort scholen vergt samenwerking tussen een groot aantal verschillende disciplines, en doordat met name het ‘wat’ en het ‘waarom’ meerduidelijk zijn, levert dat vaak territoriumgevechten op die lastig te beslechten zijn door de partijen zelf. Bovendien: zelfsturende teams hebben grote moeite met het oplossen van conflicten, moeilijk overbrugbare verschillen en disfunctioneren van collega’s. En ten slotte: lang niet iedereen kan en/of wil én lesgeven,

én organiseren, én administreren. Je ziet bij zelfsturing, zoals Kneyber ook constateert, dat door dit soort factoren vaak als vanzelf toch weer een min of meer klassieke organisatie ontstaat.<sup>16</sup>

182 Ons lijkt dat je de oplossing eerder moet zoeken in de richting die bestuurskundige Hans de Bruijn in 2008 beschreef in *Managers en professionals*. De Bruijn schetst in eerste instantie een optimistisch beeld van professionals: dat zijn mensen die weinig nadrukkelijk, bijna als vanzelf hun werkzaamheden coördineren, die ondernemend zijn en multidisciplinair denken en doen. Het eerste kan tot spontane veranderingen leiden, maar dat ondernemende en multidisciplinaire maakt vaak dat de organisatie een lappendeken wordt. Beide fenomenen verleiden de doorsneemanager ertoe om orde op zaken te stellen, bij voorkeur met een van hogerhand vastgestelde strategie als rugdekking. Maar met dergelijk regelwerk maak je vaak meer kapot dan je lief is. Veel klachten van docenten over hun leidinggevendenden lijken daarvan te getuigen.<sup>17</sup>

Betekent dat dan dat er niet meer gemanaged moet worden? Al-lerminst. Management, aldus De Bruijn, is vaak het probleem, maar minstens zo vaak ook een oplossing. Als het goed is, werken professionals samen en oefenen ze onderling professionele controle uit, maar soms (of misschien zelfs vaak) haperen die mechanismen. Of is er te weinig variëteit in het team, waardoor *groupthink* ontstaat. In dergelijke gevallen is management nodig om de zaak weer in het gareel te krijgen. Maar dat vergt – zie de uitspraken van docenten hierboven – wel de nodige behoedzaamheid, en bescheidenheid. Want zoals De Bruijn het formuleert: zodra ‘we de kern van de professionele activiteit naderen, de essentie van waar het in professionele organisatie om gaat, is de toegevoegde waarde van managers uiterst beperkt’.<sup>18</sup>

En wat is nu de boodschap voor de professionals, in casu de leraren? Ten eerste dat ze zich moeten realiseren dat de handelingsruimte waarbinnen hun handelingsvermogen zich kan ontplooiën niet alleen afhangt van het gedrag van bestuurders en managers. Integendeel – leraren dragen er zelf ook in hoge mate aan bij. Echte professionals – en daarbij volgen we weer even De Bruijn – zijn bijvoorbeeld in staat om verbindingen te maken, te netwerken. Bovendien zijn ze bereid om, zoals dat in managementjargon heet, *trade-offs* te maken, dat wil zeggen:

afwegingen te maken tegen de achtergrond van het doel van de organisatie, en zo nodig iets in te leveren. En ze zijn bereid zicht te houden op het macroniveau, waar de gevolgen van het collectieve handelen te zien zijn. Kortom, in feite moeten professionals ten volle accepteren dat hun werk *managerial* taken omvat. Hun beroepsidentiteit omvat niet alleen een visie op goed onderwijs, maar ook een visie op het functioneren van de organisatie die verder gaat dan het eigen klaslokaal. En dat verandering misschien wel eens op microniveau zou moeten beginnen, bewijst misschien wel het verhaal dat we ter afsluiting van dit hoofdstuk in het nu volgende kader hebben opgenomen.

183

### Niemand staat meer in zijn eentje te ploeteren

*Samen met drie collega's had wiskundedocent Annelien Jonkman (Herbert Vissers College in Nieuw-Vennep) in hun vrije tijd een systeem ontwikkeld waarbij alle uren voor teamvergaderingen, teamleiders, ouderavonden, rapportvergaderingen, leerlingbesprekingen, lesvoorbereiding, nakijkwerk, sectievergaderingen, organisatie van excursies, talentklassen en wat niet al meer, op één hoop waren gegooid en teruggegeven aan onderwijs voor leerlingen. In een ingezonden brief in de Volkskrant van 10 september 2018 beschreef ze hoe het werkte:<sup>19</sup>*

*'Twee weken geleden zijn wij begonnen. Er staan bij ons de hele dag drie vakdocenten op een groep van 55 leerlingen, om hen te enthousiasmeren op een zo hoog mogelijk niveau te presteren en te begeleiden naar een diploma. Niemand staat meer in zijn eentje te ploeteren en wij werken zo nauw samen, dat vergaderen nauwelijks nodig is. Verantwoording gaan wij drie keer per jaar afleggen aan een Raad die bestaat uit ouders, leerlingen, collega-docenten uit het reguliere systeem en de rector.*

*De kinderen komen elke dag van 9.00 tot 15.30 uur naar school, er is geen lesuutval, er gaat geen tijd verloren aan het opstarten van lessen en het lopen van lokaal naar lokaal. Wij leren kinderen stap voor stap om zichzelf te organiseren, te motiveren, door te zetten, samen te werken, zichzelf te redden en zorg te hebben voor hun omgeving.*

*De leertijd is flexibel, dus leerlingen kunnen als zij willen meer tijd besteden aan vakken waar zij moeite mee hebben en minder aan stof die hen makkelijk*

af gaat. Ongeveer de helft van de kerndoelen is ondergebracht in vakoverstijgende projecten, met inhoud die voor leerlingen relevant is.

Eerlijk is eerlijk, of het echt werkt weten wij pas over vier tot zes jaar. Maar ik heb na twee weken functioneren in dit systeem al een jongetje dat volgens zijn basisschooldocent “blij mocht zijn dat hij de eerste acht jaar zonder strafblad was doorgekomen” de leiding zien nemen bij het organiseren van de eerste opdrachten en verlegen kinderen zien aanmoedigen om met hem mee te doen. Omdat wij tijd hebben om hem te leren kennen en een organisatiestructuur hebben gecreëerd waarin hij zich voor een groot deel autonoom kan bewegen.

Opnieuw beginnen is ontzettend moeilijk, maar het kan wel. Ook met de mensen die nu al in het onderwijs werken.’



## 12 | Leraren en hun ..... beroepsorganisaties .....

Leraren mogen er dan niet in slagen een sterke beroepsorganisatie te vormen, je kunt moeilijk zeggen dat het een ongeorganiseerde bende is. Leraren hebben zich in tal van grotere en kleinere formele organisaties en informele groepen verenigd. De precieze organisatiegraad van onderwijsgeveden is overigens moeilijk vast te stellen, deels doordat zeker die informele groepen sterk fluctueren, maar vooral ook doordat leraren vaak van meerdere verbanden lid zijn. De enkeling die zich aan een schatting heeft gewaagd, gaat ervan uit dat ruim de helft van de leraren van ten minste één verband deel uitmaakt.

185

Daarbij gaat het dan om de volgende soorten verbanden:

- **Verenigingen die zich op de vakinhoud (vak en vakdidactiek) van het betreffende onderwijs richten**, zoals VLLT (Nederlands en moderne vreemde talen), VDLG (Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst), NVON (Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen), NVLM (maatschappijleer). Een apart geval is de Stichting Platforms Beroepsgerichte Vakken, waarin een aantal docentenplatforms zoals dat van de docenten elektrotechniek zich verenigd hebben. Een interessant geval is verder de in 1969 opgerichte en in 2004 opgeheven VON, de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, die zich aanvankelijk vooral richtte op de middenschool, maar vanaf 1978 meer op maatschappelijk gekleurde thema's, zoals intercultureel onderwijs, racisme en seksisme. Voor het overige is in hoofdstuk 9, *De strijd om het curriculum*, al wat uitgebreider aan de orde gekomen waarover men het in dit soort verbanden heeft.<sup>1</sup> Het punt is hier dat veel van deze organisaties weliswaar voor een deel dezelfde belangen hebben, maar dikwijls tegelijkertijd in andere opzichten elkaars concurrenten zijn.

Van oudsher zijn ze vaak op hogere segmenten van het funderend onderwijs gericht, maar vanaf de jaren zeventig zijn ze geleidelijk gedemocratiseerd.

- **Verbanden voor leraren en docenten, gerelateerd aan een onderwijssector of specifieke schoolsoort daarbinnen**, zoals voor het mulo, mbo of praktijkonderwijs. In zekere zin vallen hier ook de Dalton Vereniging, de Nederlandse Jenaplan Vereniging en vergelijkbare organisaties onder, al zijn dat groepen die niet alleen docenten maar ook schoolleiders verenigen. Deels gaat het in zulke verbanden om belangenbehartiging, deels om kennisdeling.
- **Verenigingen die zich inzetten voor beter onderwijs en/of kwaliteitsverhoging van het beroep van leraar**. Een eerbiedwaardig voorbeeld is de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (wvo), opgericht in 1935 en aanvankelijk in de geest van Kees Boeke sterk op persoonlijkheidsvorming gericht, maar na 1945, toen de vernieuwing die sommigen na Tweede Wereldoorlog verwachtten uitbleef, omgezwaaid naar een meer onderwijskundige benadering, in de geest van Leon van Gelder, de eerste hoogleraar onderwijskunde<sup>2</sup>. Een mooi voorbeeld uit de jaren zeventig is het Socialisties Onderwijs Front, waarvan de naam voor zich spreekt. Twee voorbeelden van recenter datum zijn de tegenpolen Leraren met Lef en Beter Onderwijs Nederland.
- **De traditionele vakbonden**, die zich vooral richten op arbeidsvoorwaarden (en hooguit zijdelings op beroepskwaliteit), zoals de AOb, CNV Onderwijs en de actiegroepen die op een gegeven moment vakbonden zijn geworden: PO en VO in actie, en Leraren in Actie.

186

Naast deze formele organisaties is er ten slotte een onbekend aantal lossere, vaak wisselende verbanden die de laatste decennia met name dankzij de sociale media zijn opgekomen. Zo is er bijvoorbeeld het Blogcollectief Onderzoek Onderwijs of de Edcamps, en uiteraard de nodige Twittergroepen.

Het geheel van de formele en informele lerarenorganisaties vormt, zeker waar het die uit het voortgezet onderwijs betreft, een volstrekt versplinterd heeal, en dat is een van de factoren waardoor de leraar zijn greep op de beroepsontwikkeling is kwijtgeraakt.

Voor en tijdens de Mammoetwet, ten tijde van het distributieve onderwijsbeleid en het aarzelende begin van de constructieve variant, hadden met name de vakinhoudelijke verenigingen een verhoudingsgewijs riante positie. Het ministerie subsidieerde verenigingsactiviteiten, inclusief in een aantal gevallen eersteklas reiskosten van bestuursleden, en omgekeerd hadden de besturen tamelijk rechtstreekse lijnen met het ministerie. Eind jaren zestig, begin jaren zeventig begon dat echter te veranderen. De verenigingen verloren hun greep op de nascholing doordat die taak aan de initiële opleidingen werd opgedragen (zie hoofdstuk 10), en ze verloren hun adviesfunctie doordat de CML's, de Commissies Modernisering Leerplan, hun adviezen niet meer rechtstreeks aan de minister mochten richten, maar aan de SLO (zie hoofdstuk 9). En ondertussen dijde in het kader van het constructieve onderwijsbeleid de overlegstructuur sterk uit tot een onoverzichtelijke tussenlaag (zie hoofdstuk 2). Al met al is de leraar aan de zijlijn geraakt, deels ook door eigen schuld, door het onvermogen om één sterke beroepsorganisatie te vormen. Het schrijnendste voorbeeld van dat onvermogen is de geschiedenis van de opkomst en ondergang van de Onderwijscoöperatie, die hieronder wordt besproken. Ter inleiding daarop echter eerst een andere poging om door een netwerkconstructie een vuist te vormen.

### Platform VWO<sup>3</sup>

In 1991 richtten de vakinhoudelijke verenigingen – dus verenigingen als VLLT, NVON, KNAG enzovoort – het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO) op. Tussen de verenigingen bestonden al wel allerlei informele contacten, maar door de golf van vernieuwingen waardoor het onderwijs destijds werd overspoeld groeide het besef dat gezamenlijk optreden nodig was om de stem van vakinhoudelijke belangen luid en duidelijk te laten horen bij beleidsbepalers, zoals op dat moment OCW en het Procesmanagement Basisvorming. Dat platform zou zich gevraagd en ongevraagd in relevante discussies rond vakinhoudelijke kwesties gaan mengen, terwijl rechtspositionele kwesties van secundair belang zouden zijn. Daar waren immers de vakbonden voor.

Tot op zekere hoogte lukte het om de stem van de leraar voortgezet onderwijs beter te laten horen. Zo werd het platform betrokken bij het vakdidactisch praktijkgericht onderzoek dat de SLO destijds uitvoerde, en in principe had het platform kunnen uitgroeien tot een (proto-) beroepsorganisatie. Maar bijna van begin af aan kampte het met twee problemen die dat vrijwel onmogelijk maakten. Ten eerste was er een gebrek aan facilitering, en dan met name aan financiën. OCW subsidieerde wel de vakbonden, maar had vanaf de jaren tachtig de vakinhoudelijke verenigingen niet of nauwelijks zien staan. Afgezien van een enkele doelsubsidie, zoals die voor conferenties en andere professionaliseringsactiviteiten van de leden van het platform, was er geen betaalde ondersteuning. En zelfs aan die minieme ondersteuning kwam in 2015 een einde. En gebrek aan facilitering betekent nu eenmaal gebrek aan slagkracht.

Maar daar kwam nog bij dat de afzonderlijke belangen van de aangesloten verenigingen en hun behoefte aan autonomie het moeilijk maakte om het op wezenlijke, gevoelig liggende punten eens te worden. Bij de bespreking van de Basisvormingsplannen bijvoorbeeld vonden alle verenigingen dat de leerlingen wel heel veel lessen kregen, maar wilde niemand uren van het eigen vak inleveren. Ook werden discussies over de inrichting van het curriculum in leergebieden bemoeilijkt doordat de effecten voor het individuele vak vaak negatief werden ingeschat. Binnen de nauwe marges die zo resteerden, kon (en kan) het platformbestuur weinig meer doen dan bemiddelen of regie voeren. En zelfs dat laatste is intussen lastig geworden: na de eeuwwisseling stapte een aantal verenigingen uit het platform om hun heil elders te zoeken, met name bij de Federatie van Onderwijsvakorganisaties (FvOv). Die organisatie pretendeert net als andere vakbonden de belangen van de leden te behartigen op zowel arbeidsvoorwaardelijk als vakinhoudelijk gebied. In de praktijk worden de discussies over onderwijs echter gedelegeerd naar de aangesloten vakorganisaties. Een beroepsorganisatie die onder meer standaarden en een beroepscode formuleert en greep heeft op de toegang tot het beroep, is het dus niet.

Daarvoor zou een organisatie als het platform veel eerder in aanmerking komen, in elk geval naar het oordeel van het platformbestuur. Vooruitlopend op het hierna volgende gedeelte, over de opkomst en ondergang van de Onderwijscoöperatie: na die ondergang stelde

Alexander Rinnooy Kan voor om professionalisering als uitgangspunt te nemen voor beroepsvorming van onderop,<sup>4</sup> iets waarop het platformbestuur in januari 2019 zeer terughoudend reageerde, in een brief aan de vaste commissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het ligt, aldus het platform,

veel meer voor de hand het Platform een actieve rol te geven bij beroepsgroepvorming. Wij zijn als Platform van vakverenigingen immers al bottom-up georganiseerd met korte lijnen naar de schoolpraktijk van leraren. Thema's die onderdeel uitmaken van de zogenaamde 'professionele keten' (professionele standaard, bekwaamheidseisen, bevoegdheden, borging kwaliteit door o.a. deskundigheidsbevordering) staan hoog op de agenda van het Platform. Het versterken van deze elementen van de professionele keten is een belangrijke grondslag om tot een stevige beroepsgroep te komen.<sup>5</sup>

189

Die actieve, of misschien zelfs centrale rol van het platform zou echter vergen dat de participerende verenigingen over hun schaduw heen springen, maar dat is nog niet zo eenvoudig, gezien het feit dat ze op tal van punten, met name de lessentabel, met elkaar concurreren. Maar zoals het volgende verhaal laat zien, is ook een start vanuit een volstrekt andere invalshoek intussen weinig kansrijk gebleken.

### Opkomst en ondergang van de Onderwijscoöperatie

Op 29 maart 2018 kopte de NOS op haar site: 'Bestuur Onderwijscoöperatie moet weg, "echte" leraar aan zet'. Die Onderwijscoöperatie, dacht de betreffende redacteur kennelijk, is één grote vergissing, omdat ze niet van 'echte leraren' is. Die laatsten moesten nu dus maar eens het heft in handen nemen. De geschiedenis van de Onderwijscoöperatie laat echter zien dat het nog niet zo makkelijk is om die 'echte leraar' aan zet te krijgen. Overigens volgt hieronder geen complete geschiedenis: het accent ligt op wat er misging; de onmiskenbare verdiensten van de Onderwijscoöperatie en haar voorgangers blijven onderbelicht.<sup>6</sup>

Die geschiedenis begint formeel op 8 november 1991, toen de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, Jacques Wallage,

de Commissie Toekomst Leraarschap installeerde, ook bekend als de commissie-Van Es. Op dat moment staat het onderwijs er beroerd voor. Zoals de commissie in 1993 in haar eindrapport, *Een beroep met perspectief*, schrijft: scholen kennen geen fatsoenlijk personeelsbeleid, de mobiliteit van leraren is gering, zodat veel leraren voor hun gevoel in een fuik zitten, de vergrijzing slaat toe door krimp en de bestaande afvloeiingsregelingen die ouder personeel bevoordelen, de werkdruk en het ziekteverzuim zijn hoog, de kwaliteit van de opleidingen is niet best en het salaris van met name jongere leraren loopt behoorlijk achter, vooral dank zij de HOS-regeling. Die laatste had, toen in de jaren tachtig de bezuinigingen toesloegen en de budgetten krompen, juist de zittende leraren bevoordeeld. Oplossingen zag de Commissie onder meer in modernisering van de arbeidsvoorwaarden en van de schoolorganisatie, maar zeker ook in de komst van een beroepsorganisatie.

Tussen centrale regelgevers en de individuele leraar was in de loop der tijd een vacuüm ontstaan: tussen beleidsontwikkeling en uitvoering vond namelijk geen terugkoppeling plaats. Doordat de leraar in de regel in isolement werkte, zonder veel steun van collega's, was hij of zij in zijn eentje verantwoordelijk voor de uitoefening van zijn beroep, maar zonder daar veel invloed op te hebben. Zolang de leraar in zijn isolement bleef (en dat soms zelf koesterde) zou het tobben blijven. Een echte beroepsorganisatie als tussenlaag tussen de niveaus van beleidsontwikkeling en uitvoering, compleet met bijvoorbeeld een beroepsstandaard en een register, zou daar verandering in kunnen brengen.

### Forum Vitaal leraarschap

Een voorwaarde voor het ontstaan van een brede beroepsorganisatie was uiteraard dat de directbetrokkenen met elkaar in gesprek gingen over de vraag waartoe ze op aarde waren, dus over het 'wat', het 'waarom' en het 'hoe'. Dat is iets wat de organisatie met de ietwat pathetische naam *Forum Vitaal Leraarschap* voor ogen had. Het forum ging op 1 maart 1994 van start met een subsidie voor drie jaar van het ministerie en stelde zich ten doel een onafhankelijk platform te zijn voor leraren en schoolleiders die wilden meewerken om het leraarsberoep te vitaliseren en de school tot een professionele arbeidsorganisatie te

maken. Het forum presenteerde zich als een initiatief van een groep schoolleiders, leraren en andere betrokkenen, maar in feite werd de organisatie gedomineerd door de vakbonden, die zich nu eenmaal beschouwden als dé vertegenwoordigers van de gewone leraar, en experts uit de sfeer van bijvoorbeeld de landelijke pedagogische centra. Die bestuursvorm zou later een vervelende weeffout blijken.

Het forum kwam met een huisorgaan, *Dynamo*, en zette een aantal activiteiten op zoals workshopreeksen, klankbordgroepen en een projectenbank, en organiseerde jaarlijks een Dag van de Leraar. Maar de werkzaamheden van het forum leidden bepaald niet meteen tot een breed gedragen en diepgaand gesprek in het veld over het 'hoe', 'wat' en 'waarom' van onderwijs. Zo schrijft in mei 1997 de aan het forum verbonden communicatieadviseur Fred Allers in *Dynamo*, in een terugblik op *In Beroep*, een poging om onder leraren levende opvattingen en noties aan het daglicht te brengen:<sup>7</sup>

191

[Onlangs] kregen leraren de kans om zélf uit te maken hoe hun beroep er in de toekomst uit zou zien. (...) [E]en serieus aanbod om als professionals mee te bepalen, wat de kern van je beroep is. Aangeven hoe je de kwaliteit bewaakt en verbetert. Bepalen wie zich collega mag noemen. Eisen stellen aan omgeving en hulpmiddelen. Helderheid verschaffen over verantwoordelijkheden. Gerechvaardigd nee kunnen zeggen als de maat vol is. En opstellen van nog een hele serie zekerheid biedende spelregels.

Omdat je moeilijk met zo'n 250.000 mensen tegelijk in gesprek kunt gaan, werd een getrapte aanpak bedacht. Er kwam een denktank van driehonderd leraren die de contouren en grenzen van het vak gingen schilderen en vervolgens in tien handzame stellingen samenvatten, waarna een ruim bemeten jury die opvattingen zou beoordelen. Maar dat ging een stuk moeizamer dan gedacht. In eerste instantie gaven zich een stuk of veertig leraren op voor de Denktank *In Beroep*, maar na wat nadruppelaars hield de stroom op, tot verbijstering van Allers en zijn collega's:

Er is vast een postzak kwijtgeraakt! Of misschien was het adres onleesbaar? Zouden leraren niet kunnen lezen? Weten ze niet hoe ze een

kruisje moeten zetten bij wel of geen deelname? Hebben ze niet het fatsoen om het geadresseerde kaartje portvrij op de bus te gooien? Of ontbreekt hen elke puf? Een rondje bellen naar de uitverkorenen levert een rijk scala aan excuses: vergeten, te druk, etenstijd, geen zin, balletles, ziek, zwak, proefwerk nakijken, weg met het ministerie, geen vertrouwen ...

192 Uiteindelijk nemen er zo'n honderd leraren zitting in de Denktank. Ze formuleren tien stellingen, maar kennelijk zit vrijwel niemand daarop te wachten: voor de beoogde omvangrijke jury hebben zich slechts zo'n honderdvijftig leraren aangemeld. De poging om via de Forum-nieuwsbrief leraren te interesseren voor de jury levert nauwelijks aanmeldingen op, evenmin als een brief aan schoolleiders of ze niet iemand van hun school tot deelname kunnen bewegen. Aanvankelijk leidt een en ander tot flinke ergernis bij het forum, maar na een brief waarin een schoolleider uitlegt dat hij weigert de vraag aan zijn mensen door te geven, aangezien die al zo veel aan hun hoofd hebben, concluderen Allers en zijn collega's:

[L]eraren zijn kennelijk murw gebeukt. Maatregel op maatregel, bezuiniging op bezuiniging, belasting op belasting, oekaze na oekaze. Waarschijnlijk plaatsen ze *In Beroep* in diezelfde hoek. Door de bomen zien ze het bos niet meer. Ze zien helaas niet in dat uitgerekend een beroepsstandaard een einde aan dat soort ellende kan maken.

### Onderzoek

Curieus genoeg echter liet in dezelfde tijd een onderzoek naar de behoefte van leraren aan een beroepsvereniging en beroepsstandaard zien dat het met dat wanbegrip eigenlijk wel meeviel. Eind 1996 hadden het ministerie van OCW, de voorzitters van de toenmalige vakorganisaties ABOP, NGL, PCO en KOV, en de voorzitter van het forum besloten een project te starten om een beroepsstandaard te ontwikkelen. Daartoe werd in januari 1997 de Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap geïnstalleerd, met als leden medewerkers van het ministerie en de zojuist genoemde bonden. Plus Jelle Kaldewaij, die als voorzitter



van het nog jonge Platform vvvvo op voorstel van een ambtenaar (en ongetwijfeld tot ergernis van de bonden) alsnog aan de stuurgroep was toegevoegd. Een van de activiteiten die de stuurgroep entameerde was een draagvlakonderzoek, uit te voeren door Regioplan.

Het onderzoek van Regioplan bestond uit een telefonische enquête onder het *Onderwijs Opiniepanel* dat het bureau erop na hield. Er werden zo'n tweeduizend leraren uit po, vo en mbo benaderd; de respons bedroeg 88,1 %. De opvallendste uitkomsten luiden:

De meeste leraren vinden het een goed idee dat de beroepsgroep zelf kwaliteitseisen vastlegt in een beroepsstandaard. Zo'n beroepsstandaard kan helpen bij reflectie op het beroep, bij intervisie en bij functionerings- en beoordelingsgesprekken. Maar – en daar is men beslist over – zeker niet voor onderlinge controle. Overigens zijn vooral mannelijke leraren, oudere leraren en vakbondsleden bereid zitting te nemen in een commissie die een beroepsstandaard opstelt.

De meeste leraren vinden dat daarin vastgelegd moet worden welke kennis en vaardigheden het vak vraagt, evenals de pedagogische en maatschappelijke verantwoordelijkheden van de leraar. Iets gereserveerder, maar nog altijd merendeels positief waren de geënquêteerden over het vastleggen van een gedragscode. Bij dat alles zijn overigens de leraren vo steeds het gereserveerdst.

Vrijwel alle leraren zijn vóór een beroepsvereniging, met als taken onder meer het opstellen van een beroepsstandaard en het fungeren als gesprekspartner voor bijvoorbeeld overheid, lerarenopleidingen, ouder- en besturenorganisaties. Over iets als kwaliteitsbewaking door zo'n organisatie is men daarentegen behoorlijk gereserveerd.

Al met al krijgen we dus een beeld dat bijna haaks staat op de constatering van Allers. Aan de andere kant, wat mensen zeggen, valt bepaald niet altijd een-op-een samen met wat ze doen. Spijtig is overigens dat het onderzoek nooit gerepliceerd is.

## Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap

194

In september 1997 bracht de Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, mede op basis van het Regioplan-onderzoek, het advies *Tekenen voor kwaliteit* uit.<sup>8</sup> Daarin beval de Stuurgroep de oprichting aan van het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap, een stichting met een onafhankelijke voorzitter, een bestuur met de bonden en het Platform vvvo, een deelnemersvergadering van geregistreerde leraren en een raad van advies met leden uit onder meer besturenorganisaties en voorlopers van de huidige sectorraden. Het samenwerkingsorgaan zou een beroepsstandaard ontwikkelen, een lerarenregister openen en meer in het algemeen activiteiten ondernemen om het beroepsbeeld en de beroepsidentiteit van leraren te versterken. Voor de realisering van een en ander koos de Stuurgroep voor wat ze noemt ‘gecontroleerde geleidelijkheid’: voor het implementatietraject, van plan tot definitieve versie van standaard en register, trok ze vier jaar uit, van 1 oktober 1997 tot 1 oktober 2001. Zijzelf vond dat kennelijk een behoudzame benadering. De praktijk zou echter anders uitwijzen: in 2001 was bijvoorbeeld het Register van leraren nog steeds niet veel meer dan een lege term.

Eind 1998 werd de stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap opgericht, en op 1 januari 1999 werd Annet Kil benoemd tot voorzitter. De activiteiten van het nieuwe SBL lagen voor een deel in de lijn die door Forum Vitaal Leraarschap was ingezet, zoals de Dag van de Leraar, maar nu uitgebreid met de verkiezing van een Leraar van het Jaar. Maar de activiteit die voor het samenwerkingsorgaan het meest gezichtsbepalend zou blijken, is de opstelling van de bekwaamheidseisen, de zogenaamde SBL-competenties. In 2004 publiceerde het samenwerkingsorgaan *In bewame handen*, waarin de zeven competenties werden beschreven. Die luiden, kort samengevat: de leraar is competent op interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch en organisatorisch gebied, kan samenwerken met team en omgeving, reflecteert op zijn handelen en houdt zijn vak bij.

Die competenties waren naar het oordeel van het samenwerkingsorgaan zelf zeker geen typisch bureauproduct, maar opgesteld in een groot aantal sessies met misschien wel honderden leraren. Het Regioplan-onderzoek (zie hierboven) had trouwens laten zien dat veel



leraren wel betrokken wilden zijn bij de formulering van bekwaamheidseisen. Verder waren de vakinhoudelijke verenigingen, verenigd in het Platform vvvvo, heel actief. Dat gold trouwens ook voor de kvlo, de intussen al 150 jaar oude vakbond annex beroepsvereniging van gymnastiekdocenten. Aan de andere kant – en dat moest de sbl ook wel erkennen – vormden die vakinhoudelijke verenigingen natuurlijk slechts een voorhoede. De beroepsgroep bestond alles bijeen uit zo'n 250.000 mensen en was bovendien erg pluriform, met po, vo en mbo, en bovendien met grote verschillen in de kijk op onderwijs, variërend van meer vak- tot meer kindgericht. Dus zo vreemd was het niet dat de discussie vooral door de voorhoede werd gevoerd.

Dat de verschijning van de zeven competenties tot het nodige ruimer leidde, kwam niet alleen doordat de voorhoede voor de troepen uit liep. Met name leraren vo, en bepaald niet alleen uit de hoek van het in 2006 opgerichte Beter Onderwijs Nederland, vonden dat de inhoud er al te bekaaid vanaf was gekomen, met slechts één plekje binnen het geheel. Dat bezwaar kon je echter breder trekken. Op zichzelf viel er eigenlijk niet eens zoveel af te dingen op deze competenties. Alleen – een standaard en een register kun je pas opstellen als je het gesprek over het 'wat', het 'waartoe' en het 'waarom' hebt gevoerd en hebt vastgesteld waarover je het in grote lijnen eens bent. Bij ontstentenis daarvan lag

het accent, mede onder invloed van de tijdgeest, onvermijdelijk vooral op het 'hoe', en dat schoot menigeeen, zeker in het vo, begrijpelijkerwijs in het verkeerde keelgat. Overigens werden de bekwaamheidseisen in 2011 en 2018 wel herijkt, met meer aandacht voor vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek. De versie uit 2004 vormt ondertussen wel een van de pijlers van de Wet op de beroepen in het onderwijs die in 2004 werd aangenomen en in 2006 van kracht werd.

### Actieplan Leerkracht

196

In november 2007 bracht minister Plasterk het *Actieplan Leerkracht* uit, met onder meer het voornemen om leraren te ondersteunen bij de oprichting van een eigen beroepsvereniging. Dat idee viel in principe wel goed bij bijvoorbeeld bestuurders van de vakinhoudelijke vereniging, zoals bleek bij een kleine rondgang die *Meso magazine* in februari 2008 maakte.<sup>9</sup> Dat lag vooral aan de faciliteiten. Zo zei Jeannet Hommel, bestuurslid van de VECON, de vereniging van leraren economie:

De vo-raad wordt uit de zak van de school betaald, en wij zouden eigenlijk ook zo'n pot met geld moeten hebben. Je kunt wel zeggen dat de leraar het allemaal uit eigen zak moet betalen, maar je kunt met hun salarissen nu eenmaal geen hoge contributie vragen.

En Marian Kollenveld, de voorzitter van de NVvW, de vereniging van wiskundeleraren:

Je zit altijd te praten in overlegjes met mensen die ervoor betaald worden en daarin sta je al gauw op achterstand. Je wilt dus een gelijkwaardiger positie. Vandaar dat we een tijdje geleden min of meer noodgedwongen een link hebben gelegd met de CMHF. Dat levert voordelen zoals geld en faciliteiten op. Maar eigenlijk is dat natuurlijk nogal bizar.

Maar of de leden nou zoveel behoefte hadden aan zo'n beroepsvereniging was nog maar de vraag. Hommel:

Ze praten met allerlei andere leraren in secties, op examenbesprekingen, nascholingsbijeenkomsten en vooral eerstegraders lezen ook wel een tijdschrift. Ze hebben daardoor niet het gevoel dat zoiets nodig is. Dat gebeurt pas als ze merken dat er iets mis is.

Bovendien, zo vond Kollenveld, 'leraren moeten niet het idee krijgen dat er weer een laag baasjes bij komt, want de haat tegen baasjes is de laatste jaren erg toegenomen'.

Een belangrijk onderdeel van Actieplan Leerkracht was de komst van een register, waarbij een beroepsvereniging een belangrijke rol kon spelen. Zo'n register zou volgens het actieplan een stimulans zijn voor het op peil houden van de beroepsbekwaamheid en een statusverhogende werking hebben.

197

Nu waren op dat moment al een paar verenigingen bezig met een register: de gymnastiekdocenten hadden er al een, en de talendocenten en wiskundeleraren waren bezig met het opzetten ervan. Alleen was het idee intussen besmet geraakt. René van de Kraats, de voorzitter van het Platform vvvo:

Het gaat meer uit van het idee dat de kwaliteit van het onderwijs niet deugt in plaats van dat het helpt de leraar te laten zien dat de kwaliteit goed is. Het begon indertijd wel als een goed idee, als een impuls om de beroepstrots van de grond te krijgen. Maar door al die treurige verhalen in de pers is de behoefte gegroeid aan kwaliteitsbewaking en is het idee te veel met wantrouwen vermengd geraakt. De kans is trouwens groot dat zo'n register leidt tot window dressing. In andere sectoren circuleren verhalen over beroepsbeoefenaars die collega's in hun plaats cursussen laten aftekenen en zo aan de voor continuering van de registratie vereiste scholing komen.

Kortom, het ging allemaal te snel, en dat ademde wantrouwen uit. Kollenveld:

Het heersende wantrouwen leidt ertoe dat veel leraren nostalgisch terugverlangen naar de tijd dat de overheid het uitmaakte. Maar er moet wel misschien een andere professionele cultuur komen, met

meer verantwoording. Alleen, je moet leraren de tijd geven om het te leren. Een kanariepietje vliegt ook niet meteen de kooi uit als je het deurtje opent.

Het vervolg zou laten zien dat politiek en beleid dat geduld niet zouden kunnen opbrengen.

### Duizend bloemen

198 In 2011 leek dan die ene beroepsorganisatie voor alle leraren toch een stapje dichterbij te komen: het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap werd omgevormd tot de Onderwijscoöperatie. Die organisatie nam het motto over van de lerarenwerkgroepen die de competenties ontwikkelden: *van, voor en door* de leraar. De coöperatie, opgericht door de vijf grootste onderwijsvakverenigingen (AOB, CNV Onderwijs, FvOv, Platform VVVO en BON), vertegenwoordigde naar eigen zeggen via haar oprichters bijna 200.000 leraren, dus ongeveer twee derde van het totale aantal leraren. Op die claim viel wel wat af te dingen (zo zou je moeten corrigeren voor dubbellidmaatschappen en gepensioneerden), maar de oprichters van de coöperatie vertegenwoordigden beslist meer dan alleen zichzelf. Desondanks was haar geen bijster lang leven beschoren. Na zeven jaar, in maart 2018, zag het bestuur zich gedwongen de stekker eruit te trekken. Omdat dit nog zo kort geleden is, is het onmogelijk om een gedegen analyse van de gang van zaken te maken. Wat nu volgt, is daarom niet meer dan een verkenning.

De Onderwijscoöperatie zette voor een deel de activiteiten van het samenwerkingsorgaan voort, maar voegde daar nog flink wat aan toe. Het geheel verdeelde ze in drie lijnen:

- De professionele keten, met daarin onderwerpen als register, beroepsstandaard, bekwaamheidseisen en beroepscode. Allemaal zaken dus die een belangrijke voorwaarde vormen voor beroepsvorming van binnenuit.
- Professionele ruimte, dat wil zeggen activiteiten gericht op beroepsontwikkeling van binnenuit: leraar 24, LOF en onderzoeksgroep, lerarencongres enzovoort.

- Communicatie, deels intern gericht, deels met het oog op imagoverbetering. Daartoe behoren naast de website en publicaties uiteraard de verkiezing van de leraar van het jaar en het lerarencongres.

Al met al zette de Onderwijscoöperatie onmiskenbaar veel in beweging. Bovendien stak ze veel energie in netwerken, om ervoor te zorgen dat ze zichtbaar werd op zo veel mogelijk plekken waar overlegd werd.

Tegelijkertijd zou deze laat-duizend-bloemen-bloeien-strategie ook wel eens een van de oorzaken van de latere ondergang kunnen zijn geweest. Zonder een fundamenteel gesprek over waartoe het onderwijs dient en waar je naartoe wilt, blijft het allemaal los zand, en dan kom je er als beroepsgroep ook niet aan toe om uit eigen beweging grote thema's te agenderen, zoals kansenongelijkheid en segregatie, of constructief mee te denken over bijvoorbeeld wat leraren nodig hebben voor passend onderwijs, wat de gevolgen ervan zijn voor de standaarden, voor de opleiding. In dat verband is trouwens een suggestie interessant van René Kneyber, die korte tijd aan de Onderwijscoöperatie verbonden is geweest: achteraf gezien was het beter geweest om naast de beroepsorganisatie een onafhankelijke adviesraad van leraren in te stellen, waarin zo veel mogelijk verschillende perspectieven vertegenwoordigd zouden zijn. Die raad zou gevraagd en ongevraagd advies uitbrengen en zo de agendering stimuleren binnen de beroepsorganisatie van leraren die zorg droeg voor de beroepsontwikkeling. Maar dat is wijsheid achteraf; eerst nog even terug naar de effecten van die laat-duizend-bloemen-bloeien-strategie.

199

### Lerarenregister

Een onbedoeld effect van die strategie is misschien ook wel geweest dat het gesprek over het lerarenregister veel te vroeg gevoerd is en mede dankzij het bestuurlijk ongeduld van overheid en politiek ongelukkig verliep. Een lerarenregister vooronderstelt een gedeeld beeld van het 'wat', het 'waarom' en het 'hoe' van onderwijs en de rol van de leraar. Dat moet, gezien de aard van onderwijs, uiteraard voldoende ruimte laten voor verschillende perspectieven, maar over de bandbreedte moet je het onderling wel zo'n beetje eens zijn. Dus kun je bij de start van een



beroepsorganisatie in het onderwijs wel aankondigen dat je op termijn naar zo'n register toe wilt, maar dat er eerst iets anders moet gebeuren, namelijk een goed gesprek over het 'waarom' van onderwijs. En zoals gezegd was daar geen sprake van, ondanks alle goede bedoelingen. Overigens stuitte het principe van een register van begin af aan niet op bijzonder veel weerstand, in elk geval niet bij de voorhoedes van vakinhoudelijke verenigingen zoals VLT en KVLO: die gingen er zoals we hierboven al aanstipten, in 1993 min of meer meteen mee aan de slag, om te zien hoe het zou kunnen. Zoals het eerder genoemde Regioplan-onderzoek liet zien waren er wel reserves over bijvoorbeeld collegiale controle, maar bij een geleidelijker benadering zouden die wel zijn afgenomen.

Daar zou het echter niet van komen. De druk van de kant van de overheid om uiterlijk in 2017 met een register te starten hield aan, en de Onderwijscoöperatie werd met die taak opgezadeld. En toen begonnen allerlei weerbarstige kwesties in toenemende mate weerstand op te roepen onder de leraren. Een register vergt onafhankelijk toezicht, en dat moest in handen gegeven worden van een lerarenparlement. Alleen: hoe til je dat van de grond? Via vrije verkiezingen? En zo ja, hoe organiseer je dat dan? Wat regel je trouwens precies met het register?



Alleen de toegang tot het beroep, of ook de vraag of een leraar zijn vak bijhoudt? De vakbonden waren overigens wel geporteerd voor dat laatste: zo konden zij de greep op professionalisering, die ze aan de besturen waren krijtgeraakt, weer terugkrijgen. Maar daarmee roep je dan wel weer een ander probleem op, want hoe meetbaar wil je het dan hebben? Telt het schrijven van een artikel mee, of informeel leren op de werkvloer? Of worden het weer afvinklijstjes waarbij je het vooral van certificaten moet hebben? Met name na de nogal ongelukkige ingreep van staatssecretaris Dekker in 2014 om – conform de afspraken uit het regeerakkoord van Rutte II – van een vrijwillig naar een verplicht register over te stappen werd over deze en dergelijke vragen met name op sociale media fel en niet altijd even subtiel gediscussieerd. En daar ontstonden vervolgens de nodige frames, alsof het allemaal weer eens van bovenaf was opgelegd. Door al dit gedoe leed het imago van de Onderwijscoöperatie onherstelbare schade onder leraren. En dat zou zich wreken.

201

### De ondergang

Op 29 maart 2018 dienden de Kamerleden Michel Rog (CDA) en Paul van Meenen (D66) een motie in met het verzoek aan de minister om zo snel mogelijk de taken van de Onderwijscoöperatie over te dragen aan een interimbestuur van leraren die het vertrouwen hadden van de beroepsgroep. De Onderwijscoöperatie, aldus Rog en Van Meenen, had een zelfbewuste, professionele beroepsgroep moeten worden, maar was daar absoluut niet in geslaagd: mede door haar bestuurlijke constructie zou ze nooit van, voor en door de leraren zijn. Op 3 april nam een meerderheid van de Tweede Kamer de motie aan. De motie van Rog en Van Meenen heeft echter wel iets weg van een actie die vooral voor de bühne bedoeld was, want op dat moment had het Onderwijscoöperatie-bestuur al een paar weken eerder, onder meer naar aanleiding van overleg met de minister, besloten de opdracht terug te geven. In een brief van 26 maart stelde het dat het zich inzake het verplichte register altijd al een tijdelijke rol had toegekend en dat nu de tijd was aangebroken om afstand te nemen van die rol. In dat kader werd het Onderwijscoöperatie-bureau, anders dan je van vakbonden zou verwachten, met

vrijwel onmiddellijke ingang opgedoekt en moesten de medewerkers ijlings elders werk zoeken.

202

Overigens hebben Rog en Van Meenen natuurlijk wel een punt met hun opmerking dat de Onderwijscoöperatie door haar bestuurlijke constructie nooit van, voor en door de leraren had kunnen zijn. De Onderwijscoöperatie was een coöperatie van bestaande organisaties en kende dus geen leden. Bovendien, leraren zijn nu eenmaal niet voor niets lid geworden van een bepaalde vereniging, en dus is het logisch dat de samenwerkende organisaties herkenbaar willen blijven in de Onderwijscoöperatie. Vandaar bijvoorbeeld dat communicatie van de Onderwijscoöperatie via de organen van de lidorganisaties verliep, iets wat uiteraard voor de nodige vertekeningen zorgde. De verschillende verenigingen hadden (en hebben) nu eenmaal hun eigen redactiestatuut. Zo had (en heeft) het *Onderwijsblad* van de AOb een onafhankelijke redactie die bepaalt of iets interessant is. De communicatiewerkgroep van de Onderwijscoöperatie kon dus wel halffabrikaten maken, maar de afzonderlijke verenigingen bepaalden zelf wat ze daarmee deden.

Bovendien ervoeren met name de vakbonden de Onderwijscoöperatie als een potentiële concurrent. Zeker de AOb claimt immers van oudsher dat hij een dubbele doelstelling heeft: arbeidsvoorwaarden én arbeidstaakhoud. Dat was ongetwijfeld een van de redenen waarom de bond afwijzend reageerde op de kandidatuur van Jan van de Ven als voorzitter van de Onderwijscoöperatie. Op de vraag naar zijn kijk op de Onderwijscoöperatie zei hij onder meer dat de Onderwijscoöperatie leden zou moeten krijgen. AOb-voorzitter Liesbeth Verheggen antwoordde daarop meteen dat ze niet van plan was om zichzelf te gaan beconcurreren. Overigens is het zo langzamerhand wel de vraag in hoeverre vakbonden zich – gelet op hun ledental – als dé representanten van het veld zouden mogen beschouwen. Met name op de sociale media tref je nogal eens opmerkingen aan als: ‘Er zijn heel veel docenten geen lid van een vakbond. Hoe kan je dan zeggen dat je de beroepsgroep vertegenwoordigt?’, of ‘Mijn collega die niet lid is van een vakbond (kan) haar stem niet laten gelden, terwijl zij ook leraar is. Het is vreemd dat zo’n grote beroepsgroep zo beroerd vertegenwoordigd is.’ En zoals bekend zijn juist de sociale media vandaag de dag beeldbepalend.

## Het einde

Intussen zijn we terug bij de vraag hoe je met zo'n enorm en versnipperd beroepsveld tot een zelfbewuste, professionele beroepsgroep komt, die breed gedragen standaarden opstelt en deze vervolgens onderhoudt. Het zou wel eens kunnen dat daarvoor geen elegante procedure denkbaar is. Uiteindelijk is de Nederlandse identiteit waar menig- een zo trots op is ook bepaald niet van onderop ontstaan. De Bataafse Republiek en Lodewijk Napoleon zijn bijvoorbeeld essentieel geweest voor het proces van natievorming dat in de negentiende eeuw op gang kwam; een *top-down* proces dus. Theoretisch zou je je kunnen voorstellen dat een overheid die het belang van een sterke beroepsgroep inziet een heel offensief opzet, samen met bonden, raden, tijdschriften en wat al niet, om leraren te bewegen met elkaar in gesprek te gaan over het waartoe van onderwijs, over het 'wat', het 'waarom' en het 'hoe'. En om ze te helpen een organisatie op te zetten die zich op beroepsontwikkeling richt. Maar dat is louter theorie achteraf. Dit soort processen is vaak meer een kwestie van aanmodderen, van al doende ontdekken hoe het zit. En misschien was het dus onvermijdelijk dat vakbonden in eerste instantie een belangrijke rol kregen. Want hoe had het anders moeten?

203

Onder die omstandigheden zou het echter het verstandigst zijn geweest als de Onderwijscoöperatie zich van begin af aan als een tijdelijke organisatie had gepresenteerd, en niet meteen als 'van, voor en door de leraar'. Volgens Joost Kentson echter, de eerste en enige Onderwijscoöperatie-voorzitter, was de oprichters bij de oprichting al duidelijk dat de Onderwijscoöperatie niets anders zou zijn dan een vehikel om een beroepsorganisatie op te richten en op orde te krijgen. Vandaar dat in 2017, toen de Wet beroep leraar en lerarenregister van kracht werd en Kentson terugtrad als voorzitter, een transitieagenda klaarlag waarbij de Onderwijscoöperatie haar verantwoordelijkheid voor de professionele keten (register, bekwaamheidseisen, beroepsstandaard enzovoort) zou overhevelen naar het lerarenparlement. Die agenda was, aldus Kentson, onder meer bekend bij de Tweede Kamer, maar eens te meer bleken de negatieve beeldvorming en politiek opportunisme sterker dan de feiten. En zo ging dan de Onderwijscoöperatie in de eerste helft van 2018 snel ten onder.



## 13 | Epiloog

Nadat hij de stekker uit de Onderwijscoöperatie had getrokken, gaf onderwijsminister Slob ABDTOPConsult de opdracht een bestuurlijke evaluatie van de OC uit te voeren, teneinde een beeld te krijgen van wat er anders en beter aangepakt had moeten worden. Die evaluatie verscheen in november 2018. Ze gaat, anders dan het bovenstaande verhaal, ook in op het bestuurlijk functioneren van de Onderwijscoöperatie, maar voor het overige wijkt het beeld niet wezenlijk af van het voorgaande<sup>1</sup>. Op 7 december 2018 bood de minister de uitkomst van die evaluatie aan de Tweede Kamer aan, en in de aanbiedingsbrief schreef hij dat deze gedegen analyse aantoonde dat er van alles mis was met de governance, de besturing van de Onderwijscoöperatie en dat daardoor de coöperatie onvoldoende van, voor en door de leraar was geweest. Voor een verkenning hoe het dan wel moest, stelde hij vervolgens Alexander Rinnooy Kan aan, en die adviseerde ‘om een frisse start te maken en leraren in de gelegenheid te stellen om zichzelf van onderop te organiseren’. Slob nam dat over, en in zijn brief van 7 maart 2018 aan de Tweede Kamer schreef hij: ‘Ik (...) geef leraren de ruimte om met een beroepsorganisatie aan de slag te gaan, zonder voorwaarden of blauwdruk. Ik kies er wel voor om, in de geest van het advies, het initiatief voor beroepsgroepvorming bij de leraren zelf te laten.’

Op het moment dat we dit schrijven, is er in het hele onderwijs meer beweging te bespeuren dan lange tijd het geval was. Mede dankzij bijvoorbeeld de sociale media vinden leraren elkaar veel gemakkelijker dan vroeger om – min of meer onder de radar – over het vak te praten en ervaringen en tips uit te wisselen.<sup>2</sup> Maar ook bij het voltooiën van dit boek in juni 2019 doemde er in het voortgezet onderwijs nog steeds niets op dat ook maar enigszins op een beroepsorganisatie lijkt. Want

wat in het veld vooralsnog wel te zien is, namelijk het initiatief van Jan van de Ven, Thijs Roovers en René Kneyber om een breed Lerarencollectief te vormen, lijkt zich vooral tot het primair onderwijs te beperken. Ervan uitgaande dat dat beeld de komende tijd niet dramatisch verandert, is het de vraag waar dat huidige verschil tussen het primair en het secundair onderwijs vandaan komt.

206 Misschien dat de grotere actiebereidheid van het primair onderwijs van dit moment iets te maken heeft met wat Rosa Luxemburg in 1905 schreef over het ontstaan van massastakingen.<sup>3</sup> De massa, aldus Luxemburg, komt zelden in beweging als ze daartoe wordt opgeroepen door politieke partijen of vakbonden, maar gaat pas 'spontaan' tot actie over als de gevoelens van rechtvaardigheid te lang zijn gekrenkt. Mogelijk is bij de docenten uit het primair onderwijs sprake geweest van een vergelijkbaar patroon: het sterke gevoel, in vergelijking met vo-collega's, dat ze ondergewaardeerd en onrechtvaardig behandeld werden, uitmondend in landelijke acties. Deze gevoelens werden misschien ook versterkt door verontwaardiging over de afwijzing van hun voorman Jan van de Ven als voorzitter van de Onderwijscoöperatie.

Maar los van dat soort speculaties: leraren primair onderwijs vormen, in elk geval verhoudingsgewijs, veel meer een eenheid dan leraren voortgezet onderwijs. Die laatsten zijn, zoals het voorgaande omstandig laat zien, onderling nog altijd sterk verdeeld, en die verdeeldheid is de belangrijkste oorzaak waardoor ze niet tot een sterke beroepsorganisatie kan komen. In deze epiloog draait het daarom om de vraag hoe die verdeeldheid kan worden weggewerkt. In een eerder stadium dachten we een tijdlang dat een inspirerend vergezicht misschien zou helpen, maar als je geen Marx, Mandela of Mahatma Gandhi bent, kun je daar beter niet aan beginnen. Wat nu volgt, is daarom geen schets van wat naar ons idee goed onderwijs of goed leraarschap is, maar een paar gedachten over wat er voor nodig is om over die vragen een goed gesprek te voeren en tot een sterke beroepsorganisatie te komen. Voor een groot deel gaat het daarbij om ideeën die, zij het verspreid, in het voorgaande al aan bod zijn gekomen.

## De leraar *vis à vis* het menselijk tekort

Maartje Kraanen was communicatieadviseur bij KWF Kankerbestrijding, maar miste haar vak, geschiedenis, en koos op een gegeven moment voor omscholing. In dat kader kon ze stage lopen bij een docent die al dertig jaar voor de klas stond op het Felisenum in Velsen, en toen die vertrok, mocht ze hem opvolgen. In 2009, toen ze inmiddels drie jaar voor de klas stond, werd ze geïnterviewd voor een artikel in *Intermediair* over carrièreswitchers. Over haar eigen switch is Kraanen heel tevreden, maar, zegt ze, het is best een eenzaam beroep:

207

Leerlingen zijn kritisch en je staat daar helemaal alleen. Een docent kan zich niet even een middagje achter de computer verschuilen. De leerlingen zijn een spiegel, je krijgt alles meteen terug. ‘Laat geworden gister, mevrouw?’ Dat kan dus niet. Je moet fit voor die klas staan. Op vrijdagavond drink ik een wijntje. Doordeeweeks niet.<sup>4</sup>

Kraanen is bepaald de enige niet die het leraarschap een eenzaam beroep vindt. Ook al werken leraren veel meer samen dan dertig, veertig jaar geleden, in een aantal opzichten is en blijft die eenzaamheid een onveranderlijk kenmerk. Ten minste een aantal kernmomenten van het werk speelt zich af in een lokaal met een leraar en een groep van 20 tot 35 leerlingen, gedurende zo’n 45 minuten, afhankelijk van de school. Tot op zekere hoogte lijkt die situatie op die van de huisarts of psycholoog in hun spreekkamer, al hebben die daar zelden met 25 cliënten tegelijk te maken. Meer nog dan die twee moet een leraar razendsnel de duizenden afwegingen maken waarover Jelmer Evers het had (zie hoofdstuk 2). Die snelheid haal je alleen doordat grote delen van je (ervarings)kennis *tacit knowledge* zijn geworden, want er is nu eenmaal geen tijd om even rustig na te denken, laat staan om even naar een collega te lopen als je vastzit.

Maar *tacit knowledge* mag dan onmisbaar zijn, ze brengt wel enorme risico’s met zich mee: op verstarring, op slijtage, oftewel op wat Daniel Kahneman in *Ons feilbare denken* ‘systeem 1-fouten’ doopte: beoordelingsfouten die ontstaan door de snelle, op automatismen berustende waarneming waarmee we de werkelijkheid benaderen en waarbij we zo veel mogelijk waarnemingen in bestaande mallen en modellen persen.<sup>5</sup>

Dat gaat gelukkig vaak goed, maar het gaat ook vaak fout, bijvoorbeeld bij de beoordeling van gedrag of aanleg van leerlingen, of van – om iets heel anders te noemen – open opdrachten.<sup>6</sup>

### Het menselijk tekort

208

Dit alles betekent dat een leraar een goed beeld moet hebben van zijn sterke, maar ook van zijn zwakke kanten, van het menselijk tekort. Zelfkennis is absoluut onmisbaar. Nu wordt dat in bijvoorbeeld lerarenopleidingen vandaag de dag vaak vertaald naar vragen als ‘Wie ben ik?’ en ‘Wat beweegt me?’ Dat zijn zeker geen onbelangrijke vragen, maar ze zijn tegelijkertijd wel knap riskant. Want om hun gevoel van welbevinden in stand te houden zijn mensen, zoals Timothy Wilson liet zien in *Strangers to Ourselves*, niet te beroerd om als hun eigen spin-doctors op te treden. Dikwijls verdraaien, verrommelen of ontkennen we alle mogelijke informatie om dat welbevinden maar in stand te houden. Daarom, aldus Wilson: wie zichzelf wil leren kennen, moet kijken naar wat hij of zij daadwerkelijk doet, maar vooral: luisteren naar wat anderen van hem of haar denken.<sup>7</sup>

Nu zijn *Ons feilbare denken* en *Strangers to Ourselves* weliswaar aanraders, maar wie minder tijd heeft en toch het probleem onder ogen wil zien, komt ook een heel eind met Tim Fransens essay voor de week van de filosofie 2019, *Het leven als tragikomedie*. Het eerste deel daarvan, over het lichamelijke, psychisch, epistemisch, moreel en existentieel tekort van de mens, vat Fransen (filosoof en cabaretier) als volgt samen:

Uit de bespreking van het menselijk tekort komt tot nu toe een klunzig dier naar voren, vaak onwetend en misleid, en vooral: kwetsbaar.<sup>8</sup>

Dat klunzige dier kan het – en dat is hier het punt – absoluut niet stellen zonder samenwerking, zonder de mogelijkheid tot informeel contact tijdens het werk, zonder geregelde feedback van collega’s. Al was het alleen al omdat je je onmogelijk van minuut tot minuut bewust kunt zijn van het menselijk tekort. Voor werk als dat van een leraar is nu eenmaal *flow* volstrekt onmisbaar, en dus geldt ook hier dat je de ander nodig hebt om valkuilen te vermijden.



### Brede blik

Dat heldere besef van het menselijk tekort is echter niet de enige vereiste. In de voorgaande hoofdstukken hebben we geregeld de smalle blik van de leraar als probleem benoemd. Want wil je tot een zinvol gesprek kunnen komen over de vraag wat goed onderwijs is, dan vergt dat denken vanuit het curriculum, niet vanuit één vak daarbinnen. In het onderwijs gaat het immers om complexe problemen, en een leraar die niet in staat is om collega's uit andere vakgebieden te begrijpen, kan geen bijdrage leveren aan het oplossen ervan.

Die brede blik is echter een knap problematische vereiste. Immers, juist die liefde voor een bepaald vak is voor veel leraren nu eenmaal een van de pijlers van hun vak. Het zou misschien kunnen helpen als de eerste jaren van lerarenopleidingen veel meer opgezet worden op de manier van de *liberal arts and sciences*-opleidingen die her en der door *university colleges* worden gegeven.

209

Je zou je kunnen voorstellen dat aanstaande leraren in de aanloop naar een specifiek vak opdrachten uitvoeren waarbij inzichten uit heel verschillende vakgebieden noodzakelijk zijn, en zo gevoeliger worden voor de plek van hun eigen vak in het geheel van het curriculum. Daarmee zou dan een manco verholpen kunnen worden van de aanvalkelijke opzet van de nieuwe lerarenopleidingen, met hun tweevakkigheid die niet de brede opleiding werd die was beoogd (zie hoofdstuk 10). Bovendien zou dan een zinnig idee uit de COLOV-nota van 1973, de aandacht voor taal in elke opleiding (zie alweer hoofdstuk 10), een steviger plek kunnen krijgen: in een *liberal arts and sciences*-opleiding is immers standaard veel aandacht voor het schrijven van essays en het houden van presentaties. En al met al zou de lerarenopleiding op die manier wel eens aantrekkelijker kunnen worden – zij het ook een stuk duurder, maar het is niet anders: kwaliteit krijg je nu eenmaal zelden op een koopje.

### Trade-offs

Maar ook met die bredere blik zijn we er nog niet. Wil je tot een breed gedeelde beroepsidentiteit en een brede beroepsorganisatie komen, dan moet je, zoals we in hoofdstuk 11 aanstipten, ook bereid zijn om

trade-offs te maken, om afwegingen te maken tegen de achtergrond van het doel van de organisatie, en bereid zijn om zo nodig iets in te leveren. Hoe lastig dat is, zie je vaak bij vakoverschrijdende projecten, bijvoorbeeld bij de voorbereiding van vwo-leerlingen op de overstap naar de universiteit. Docenten, aldus adviseur Inge Okkes in een interne publicatie over wetenschapsoriëntatie, zijn het er in het algemeen wel over eens dat vwo-leerlingen basale wetenschappelijke vorming zouden moeten krijgen, maar vaak komt daar in de praktijk niet genoeg van terecht.<sup>9</sup> Een belangrijke oorzaak daarvan is volgens Okkes dat wetenschappelijke vorming bij elk vak thuishoort, waardoor niemand zich er écht verantwoordelijk voor voelt. Daardoor gebeurt het vaak dat leerlingen pas in de loop van de vijfde klas, in de directe voorbereiding op het maken van een profielwerkstuk, gerichte en expliciete informatie krijgen over het doen van wetenschappelijk onderzoek. Ze moeten zich dan in hoog tempo, en op basis van vooral theoretische kennis, de benodigde onderzoeksvaardigheden zien eigen te maken. Het resultaat is vaak dat niet alleen de kwaliteit van hun werkstuk tegenvalt, maar ook dat ze aan de poort van de universiteit minder wetenschappelijke bagage hebben dan van ze verwacht wordt.

Als docenten niet zelf op het idee gekomen zijn, vinden velen van hen dat al dat vakoverschrijdende gedoe er allemaal maar bovenop komt. En zo oordelen ze dan vaak dat het, om maar eens een frequent voorbeeld te noemen, eigenlijk de taak is van de leraar Nederlands om leerlingen werkstukken te leren schrijven. Dat zou echter alleen mogelijk zijn als die een *uomo universale* is, iemand die zoals Aristoteles of Leonardo da Vinci van bijna alle markten thuis is.<sup>10</sup>

### Licht ongemakkelijke teams

Kortom: als leraar moet je bereid zijn om de betrekkelijkheid van je eigen oordeelsvermogen onder ogen te zien, én die van je overtuigingen en je opvattingen over wat een goede leraar is. Dat resulteert echter wel in een lastige spagaat. Aan de ene kant moet je, zoals de econoom Joseph Schumpeter (1883-1950) dat ooit mooi formuleerde, beseft hebben van de betrekkelijkheid van je overtuigingen, maar deze desalniettemin onversaagd verdedigen, want dat is wat een beschaafd mens onderscheidt van een barbaar.<sup>11</sup> Maar er is natuurlijk ook een grens aan die

verdediging: op een gegeven moment zul je tot een compromis moeten komen. Met andere woorden: een ietwat ongemakkelijk team is te prefereren boven een team waarin iedereen min of meer hetzelfde denkt, laat staan boven een team waar de harmonie ontstaat doordat men de discussie uit de weg gaat.<sup>12</sup> Ook naar de ervaring van sommige adviseurs werken licht ongemakkelijke teams, met schurende opvattingen, beter dan homogene.<sup>13</sup>

Onder meer in het hoofdstuk over het curriculum, dat niet voor niets ‘De strijd om het curriculum’ heet, stelden we dat juist verschillen tussen opvattingen nuttig zijn, dat je die nodig hebt om tot goed onderwijs te komen. Maar het menselijk tekort zorgt er maar al te vaak voor dat licht ongemakkelijke teams na verloop van tijd toch geleidelijk weer naar homogeen tenderen als er geen tegenwicht geboden wordt. In het voorkomen daarvan kan, uiteraard naast het management, een beroepsorganisatie een grote rol spelen, bijvoorbeeld met standaarden en een ethische code, en door als platform te fungeren voor het uitwisselen van ideeën, als vrijplaats voor het gesprek over onderwijs.

211

### Beroepsorganisaties *vis à vis* het menselijk tekort

In een sessie van de Balie-serie *Mijn idee van onderwijs* op 13 maart 2019, over het opzetten van een beroepsorganisatie van leraren, vatten Jan van de Ven, Thijs Roovers en René Kneyber op een gegeven moment samen waartoe zo’n organisatie dient:

- Die gaat over het wat, en over de vraag wie toegang heeft tot het beroep; ze is dus onder meer belast met de accreditatie van de lerarenopleidingen.
- Verder stelt ze standaarden op en ontwerpt een ethische code, en ze etaleert beroepstrots door goede voorbeelden te verspreiden, de dialoog over belangrijke kwesties te voeren en een eigen, niet-verplichte nascholing te ontwikkelen.<sup>14</sup>

Als daarbij gezorgd wordt dat de zaak in beweging blijft en niet verbucreaucratiseert, kunnen we ons in die omschrijving goed vinden, evenals in het idee dat je daarbij verre moet blijven van het gevecht over arbeids-

voorwaarden. In de publieke sector vergt tegenmacht, in de woorden van Herman Tjeenk Willink die we in hoofdstuk 2 aanhaalden, een gemeenschappelijke opvatting over professionaliteit, over wat het vak van bijvoorbeeld huisdokter of leraar inhoudt en welke taken daarbij horen.<sup>15</sup> Arbeidsvoorwaarden zijn iets wat in tweede instantie aan de orde komt. Dat betekent zeker niet dat ze onbelangrijk zijn: het punt is dat je die twee niet door elkaar moet halen en dat het tweede pas aan de orde kan komen als het eerste helder is en niet omgekeerd, zoals nu zo vaak gebeurt.

212 Voor de vorming van een effectieve tegenmacht is de dialoog over belangrijke kwesties die Van de Ven en zijn collega's noemen cruciaal. Wil je in de nationale dialoog over onderwijs serieus worden genomen, dan moet je als beroepsgroep nadenken over de implicaties van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen en, niet onbelangrijk, ook oog hebben voor de gevolgen van het collectieve handelen op macroniveau. Nu is zeker dat laatste, aldus Hans de Bruijn in *Managers en professionals*, knap lastig voor de individuele professional. Vandaar dat hij daarvoor een belangrijke rol voor de managers weggelegd ziet.<sup>16</sup> Tot zover leert de geschiedenis echter dat schoolleiders en bestuurders door de bank genomen wel iets anders aan hun hoofd hebben dan de organisatie van een dialoog binnen de school over de implicaties van maatschappelijke ontwikkelingen en de gevolgen van het collectieve handelen op macroniveau. Juist hier kan een beroepsorganisatie, weg van de dagelijkse hectiek, een wel zo belangrijke rol spelen. En om meteen dan maar twee urgente dialoogthema's te noemen: wat moeten we aan met de perverse effecten van de meritocratie? En: hoe organiseer je als beroepsgroep het permanente discours over het curriculum dat we in hoofdstuk 9 aanbevelen?

Wil die dialoog binnen de beroepsorganisatie effectief zijn, dan moet die organisatie, zoals Van de Ven en zijn collega's stelden, radicale vernieuwers en traditioneler ingestelden in zich verenigen. De onderwijsdialoog verloopt ongetwijfeld plezieriger in een bubbel als een werkgroep van vernieuwers of Beter Onderwijs Nederland, maar zo help je de wereld niet verder. Want, zoals we hierboven al zeiden: verschillen zijn nodig om tot goed onderwijs te komen.

Sterk uiteenlopende typen leraren in één beroepsorganisatie verenigen is wel een heidens karwei. Een beroepsorganisatie is een net-

werkorganisatie, met alle voordelen, maar ook alle nadelen van dien. Omdat de relaties tussen de leden strikt horizontaal zijn, zijn verschillen van inzicht moeilijk hanteerbaar en leiden ze soms, al dan niet na een periode van veenbrand en pocketveto's, tot scheuring.<sup>17</sup> Wat dat betreft vormt de eindeloze reeks kerkscheuringen in protestants Nederland een leerzaam voorbeeld. Tegen die achtergrond is het overigens de vraag of informeren en peilen via sociale media, zoals Van de Ven c.s. zich dat voorstellen, wel zo'n goed idee is. Algoritmes bevoordelen, in elk geval vooralsnog, extreme standpunten, en dat kan de discussie onmogelijk ten goede komen – tenzij de beroepsgroep als geheel een gedragscode onderschrijft die, ongeveer zoals de Tien Geboden of de Bergrede, als tegenwicht kan dienen tegen het menselijk tekort.

213

### Kansen

Maar hoe groot zijn nu eigenlijk de kansen dat het ooit komt tot een sterke beroepsorganisatie van leraren, of preciezer, van leraren voortgezet onderwijs? Daar kan men zo zijn aarzelingen bij hebben, bijvoorbeeld omdat de tijd er niet naar is. In 2014 bracht het SCP het rapport *Verenigd in verandering* uit,<sup>18</sup> met een beeld van de ontwikkelingen binnen een aantal grote maatschappelijke organisaties. In het algemeen, aldus de onderzoekers, staat het er met de participatie in dat soort organisaties wel goed voor, maar waar sportieve en recreatieve organisaties groeien, dalen de ledenaantallen van kerken, vakbonden en politieke partijen. Ervan uitgaande dat een beroepsorganisatie eerder aan die drie verwant is dan aan een voetbalvereniging, is het met het oog op de perspectieven van een beroepsorganisatie van belang welke oorzaken de onderzoekers voor de daling zien. Die zijn niet opzienbarend, maar wel zorgelijk. Mensen binden zich minder lang en intensief aan maatschappelijke organisaties, mede door de concurrentie van meer informele bindingen dankzij sociale media, en verder ziet men het nut van bijvoorbeeld vakbonden minder in dan vroeger.

Toch is er ook hoop. In *Bowling Alone* put Robert Putnam voor de Verenigde Staten, waar het verval van maatschappelijke organisaties eerder en sterker werd ingezet, hoop uit een parallel met de *Gilded Age*.<sup>19</sup>

In de eerste decennia van die periode, die van circa 1870 tot de Eerste Wereldoorlog liep, ondergingen de Verenigde Staten grote veranderingen door de verstedelijking, de komst van ingrijpende innovaties zoals tram, trein, telefoon en elektriciteit, en een grote immigratiegolf. Aan de ene kant koesterde men grote verwachtingen van de nieuwe communicatiemiddelen en kwamen er met bijvoorbeeld de komst van tram en bioscoop meer ruimte en mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding. Tegelijkertijd echter groeiden de zorgen over het afnemende gemeenschapsgevoel en de grote ongelijkheid, waarbij 1 % van de bevolking meer dan de helft van het nationale vermogen bezat, en leidde de immigratiegolf tot felle debatten over identiteit, tot etnocentrisme en segregatie. Kortom: het was in Putnams woorden een tijd

very like our own, brimming with promise of technological advance and unparalleled prosperity, but nostalgic for a more integrated sense of connectedness.<sup>20</sup>

Rond 1900 vond er geleidelijk een omslag plaats: er kwam een tegenbeweging op gang die zich verzette tegen de schaduwzijden van de periode, die resulteerde in een grote bloei van het verenigingsleven. Een vergelijkbare, voorzichtige aanzet gericht tegen de uitwassen van het neoliberalisme zag Putnam rond 2000 in de Verenigde Staten. Gezien uiteenlopende bewegingen als het groeiend verzet tegen de bespottelijke bonuscultuur, de luider wordende roep om een socialer Europa, de klimaatbeweging en het toenemend verzet tegen de meetbaarheid- en afrekencultus lijkt zich in ons land, hoe aarzelend ook, een vergelijkbare omslag te gaan aftekenen. En dat zou gunstig zijn voor de kansen van een beroepsorganisatie.

Maar voor dat laatste is wel nog iets heel anders nodig dan alleen beweging van onderop. In paragraaf 2.1 schreven we in het voetspoor van Joost Kampen dat de werkvloer in het onderwijs vaak kenmerken vertoont van een verwaarloosde organisatie. Daarbij gaat het dan niet zozeer om verwaarlozing door de schoolleiding of het bestuur, maar door de overheid, door de politiek. Dat daarvan sprake is, is niet een-twee-drie zichtbaar, want – in bedrijfskundige termen – met het openlijk probleemgedrag van docenten valt het behoorlijk mee, en zoals de rankings keer op keer laten zien, lijdt de output van de organisatie er

nog niet onder. Maar het gedrag van de politiek en in lijn daarmee van de overheid heeft de afgelopen decennia onmiskenbaar tot gevoelens van verwaarlozing geleid, tot het idee dat ‘ze’ toch nooit naar je luisteren.

Voor een deel was dat vanaf de jaren negentig ook formeel het geval. Oorspronkelijk kon de minister conform de Wet op het voortgezet onderwijs onder meer organisaties van leraren de gelegenheid geven om hem van advies te dienen, iets waarvan besturen van bijvoorbeeld vakinhoudelijke verenigingen op gezette tijden ook daadwerkelijk gebruikmaakten. Maar in de roerige tijden van Studiehuis en Leerwegen schrapte staatssecretaris Netelenbos die bepaling, omdat ze haar strijdig achtte met het primaat van de politiek.<sup>21</sup> Maar belangrijker dan dat is misschien wel iets wat veel meer leraren raakte dan alleen de bestuurders van de vakinhoudelijke verenigingen: het kortcyclisch denken van politici. Een beetje onderwijsverandering kost minstens een jaar of zeven, zo niet tien, voordat je serieus kunt gaan kijken of het is gelukt. De horizon van politici overschrijdt echter zelden de vier jaar, en in die tijd moeten ze hun stempel op de samenleving zien te drukken. De plannen buitelen daardoor vaak over elkaar heen, en dat leidt bij leraren tot afwachtgedrag (want wie weet gaat het niet door), cynisme (‘Het gaat toch nooit door’) of – en dat komt het vaakst voor – zich terugtrekken in de veiligheid van het klaslokaal.

De vraag is hoe je dat kortcyclische karakter van de politiek kunt doorbreken. Eén ding is duidelijk: daarvoor heb je een sterke tegenmacht nodig. En daarmee zijn we beland bij de ultieme kansenvraag: hoe groot is de kans dat de leraren voortgezet onderwijs een stevige beroepsorganisatie gaan vormen? Welnu, met de opkomst van die groepen waaraan we aan het begin van deze epiloog refereerden, die elkaar vooral dankzij de sociale media gevonden hebben, zijn de mogelijkheden misschien wel groter dan ooit. Als die groepen en de bestaande formele organisaties zoals de vakinhoudelijke verenigingen de handen ineen zouden slaan, zouden we een eind kunnen komen. Want met een ad-hocformatie van zo’n stuk of 25 vakinhoudelijke verenigingen plus een aantal deels nogal losse verbanden krijg je geen stem die in de kakofonie van de nationale onderwijsdialoog gehoord wordt. Dat vergt echter wel de bereidheid om over de eigen schaduw heen te springen, plus natuurlijk een helder en gedeeld beeld van de

haken en ogen die aan zo'n stap vastzitten. En met dat laatste is dan de vraag beantwoord uit de titel van het eerste hoofdstuk: waarom dit boek? Vandaar dit boek.

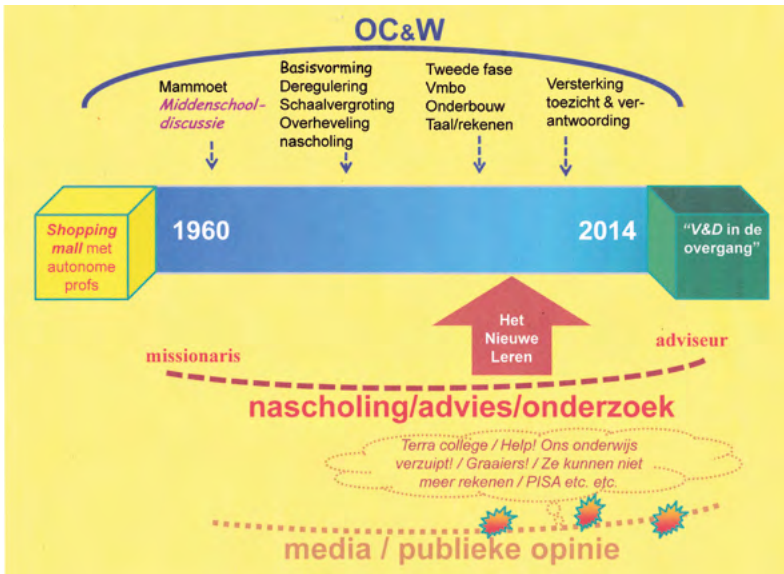


## 14 | Verantwoording

Tot zover is het verhaal van de beroepsidentiteit van de leraar voortgezet onderwijs verteld vanuit een wij-perspectief. Maar nu het verhaal klaar is, is het tijd om van auctoriaal perspectief te wisselen. De verantwoording is namelijk een strikt persoonlijk verhaal.

217

Het eerste idee voor dit boek ontstond op 26 augustus 2014, op een tweedaagse van het toenmalige adviesbureau DiephuisVanKasteren (DVK). Remy van Kasteren, een van de twee directeurs, had me gevraagd een praatje te houden over de ontwikkeling van de onderwijs-ondersteuning, of zoals hij zei: van nascholing tot ontscholing. In dat



praatje schetste ik een lijn die in dit boek in aanzienlijk uitgewerkter vorm is teruggekeerd en die ik toen in bovenstaande slide samenvatte:

218 De lezer die tot hier gekomen is, zal de grote lijn herkennen. De Mammoetwet werd ingevoerd op een moment dat scholen voor voortgezet onderwijs merendeels een soort winkelcentra waren geworden, waarin de winkeliers zo veel mogelijk hun eigen gang gingen. Op dat moment was de kennis van leren en onderwijzen nog zwaar onderontwikkeld, evenals het denken over de schoolorganisatie. Noodgedwongen vond toen een scheiding van denken en doen plaats, die mede leidde tot een braindrain en tot nascholing die niet meer in handen was van de beroepsgroep zelf maar in die van externe experts, en bovendien een sterk missionair karakter kreeg. Maar inmiddels, besloot ik enigszins optimistisch, zou het wel eens kunnen dat het denken intussen voldoende ver genoeg ontwikkeld is om denken en doen weer te kunnen verenigen, ook al omdat er binnen de beroepsgroep dankzij de sociale media volop beweging is te zien. Ongelukkigerwijs zette ik daarbij tegenover het oude winkelcentrum het warenhuis Vroom & Dreesmann, dat in die dagen probeerde het vege lijf te redden met een ingrijpende herstructurering, maar ik kon toen nog niet weten dat het concern twee jaar later failliet zou gaan. Dat faillissement veranderde echter niets aan de lijn die ik had bedacht.

Na afloop zei Rob Diephuis dat hij best samen met mij verder wou denken, en zo ontstond het idee om een boek over de beroepsidentiteit van de leraar voortgezet onderwijs te maken. Dat vonden Arie Olthof en Sietske Waslander ook een interessant idee, en vervolgens hebben we gevierd aan aantal keren van gedachten gewisseld over wat beroepsidentiteit is en hoe de ontwikkeling nu precies verlopen was. Dat leverde in elk geval een aanzienlijk verfijnder tijdlijn op (zie de volgende pagina).

Maar daarmee heb je natuurlijk nog geen boek. Dat zou, bedachten we toen, een geschiedenis moeten worden. En dan geen beleids-geschiedenis zoals er al zoveel zijn, maar een boek bestaande uit beschouwingen over essentiële thema's, afgewisseld met interviews, of beter: verhalen van leraren. Voor dat laatste dachten we aan acht tot tien interessante mensen – van uiteenlopende generaties en vakgebieden – die bereid moesten zijn om in een paar zittingen te vertellen over hun loopbaan: hoe die verlopen is, en wat cruciale gebeurtenissen waren.



thema's zijn het eigenlijk precies? Trouwens, moet het een boek met een missie worden, of een afstandelijke wetenschappelijke verhandeling? Over die vragen liepen de meningen sterk uiteen. Uiteindelijk, in april 2017, hakten we daarom de knoop door: Rob Diephuis en ik zouden het boek gaan schrijven, daarbij bijgestaan door Jan Hoogendoorn en Gerritjan van Luin. Dat is het viertal waarnaar het 'we' in het voorgaande verwijst.

220 Het boek, zo besloten Rob en ik, zou geen afstandelijke wetenschappelijke verhandeling moeten worden, maar veeleer een lang uitgevallen essay, een boek dat met name leraren aan het denken zou moeten zetten. Dat was toch nog wel een hele zoektocht, maar in de loop van 2018 begon het idee steeds duidelijker vorm te krijgen. Een aantal mensen heeft vervolgens in de loop van de eerste helft van 2019 commentaar geleverd op een bepaalde versie van het manuscript en daarbij vaak ook voor belangrijke aanvullingen en correcties gezorgd. Naast mijn echtgenote, Vov Besnard, waren dat: Ton Balk, Harrie Broekman, Henk Hoefnagel, Carlo Hover, Jelle Kaldeway, Rob Knoppert, Hans Kok, Hein Kremers, Jaap de Kruijf, Erik Kwakernaak, Saskia van Oenen, Inge Okkes, Rudi Schollaert, Roger Standaert, Clan Visser 't Hooft, Simon van der Wal, Paul van der Werve, Frans Wisman en Jan Andries Wolthuis. Speciale dank verdienen, ten slotte, Gerritjan van Luin en Jan Hoogendoorn, die voortdurend hebben meegedacht en geduldig alle versies hebben meegelezen en van nuttig commentaar voorzien.

Op de omslag van dit boek staat alleen mijn naam, maar zoals uit het voorgaande blijkt (en eigenlijk ook wel vanzelf spreekt): zo'n boek schrijf je niet in je eentje. Zonder de medewerking van iedereen die hierboven genoemd is, maar vooral die van mijn schrijfmaat Rob Diephuis, zou het niets geworden zijn.

## Noten



### 1 Waarom dit boek?

- 1 Ian Matheson (2015). *Milestones and Minefields. The General Teaching Council for Scotland: The First Fifty Years*. Edinburgh: GTC Scotland.
- 2 De term 'nahossers' is ontleend aan de naam van de wet die de verandering regelde: de Wet Herziening Onderwijs Salarissen, de HOS-wet.
- 3 Trouw, 11 december 2017.
- 4 Mark van Ostaijen (2018). *Wij zijn ons. Een kleine sociologie van grote denkers*. Nijmegen: Vantilt.
- 5 Ontleend aan: Saskia van Oenen & Sjoerd Karsten (1991). *Onderwijzen, een onmogelijk beroep*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 78.
- 6 Geïntregerd door wat scholen allemaal zouden moeten begon psycholoog Casper Hulshof (universitair docent aan de Universiteit Utrecht) ooit een 'scholen moeten X'-lijst. De lijst biedt een gemakkelijke kijk op wat 'de' maatschappij zoal van het onderwijs verlangt: <https://wij-leren.nl/wat-scholen-allemaal-moeten-curriculum.php>
- 7 Van tijd tot tijd gebruiken we in dit boek Engelse termen. Dit doen we echter alleen in gevallen waarin we geen Nederlands equivalent kennen en de Nederlandse omschrijving veel meer woorden telt en daardoor aan scherpte verliest.
- 8 Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- 9 Anniek van Anraad et al. (2015). *De staat van de leraar 2015*. Utrecht: Onderwijs-coöperatie.
- 10 Vgl. bijvoorbeeld G. Hutschemaekers (2001). De professionalisering is dood ... leve de professionalisering. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 17(3), 239-248.

### 2 Het verdriet van de leraar

- 1 Erik Kwakernaak (1998). Wij leraren hebben ons onze professionaliteit af laten pakken. *Levende Talen*, 553, 110-112.
- 2 Gerritjan van Luin & Pieter Leenheer (2018). Zou het er nog van komen, zo'n beroepsvereniging van leraren? *DNM/De Nieuwe Meso*, 5(4), 72-74.

- 3 Geert Mak (2005). Over eenzaamheid, moed en vertrouwen. In Gabriël van den Brink et al. (red.), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- 4 Joost Kampen (2011). *Verwaarloosde organisaties. Een nieuw concept voor organisatie-professionals*. Deventer: Vakmedianet.
- 5 Mirko Noordegraaf, Nina van Loon, Madelon Heerema & Marit Weggemans (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: USBO.
- 6 Herman Tjeenk Willink (2018). *Groter denken, kleiner doen. Een oproep*. Amsterdam: Prometheus.
- 7 Eigenlijk ligt het met die kostenstijging een stuk ingewikkelder dan de tekst misschien suggereert. In absolute getallen is de stijging formidabel, maar zoals Paul van der Werve in het vorig jaar verschenen *In de regel vrij* laat zien, relatief is dat veel minder het geval. Door de groeiende economie en de toenemende welvaart komt de overheid na WO II ruimer in haar jas te zitten en kan ze meer geld uittrekken voor de publieke sector. In absolute getallen doet ze dat ook. Maar – en dat is hier het punt – vanaf de jaren zestig blijft het onderwijsbudget, anders dan bijvoorbeeld de uitgaven voor zorg, redelijk stabiel en bedraagt het grosso modo 13 tot 15% van de totale rijksbegroting (Paul van der Werve, *Doet de politiek ertoe? 100 jaar onderwijsuitgaven en economische groei*; in: Pieter Slaman e.a. (2018) *In de regel vrij*. Den Haag: Ministerie van OCW). Overigens: schommelingen in dat budget hangen vooral samen met de mate van economische groei of krimp, en niet zoals men vaak geneigd is te denken, met politieke visies. Sturingsfilosofieën worden vaak ingegeven door economische ontwikkelingen, maar werken vaak nog wel lang door als de omstandigheden alweer veranderd zijn.
- 8 Leo Prick (2006). *Drammen dreigen draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Amsterdam: Mets & Schilt.
- 9 Vgl. Ben Kuiken (2018). *De zinmakers. Nieuw organiseren in tijden van complexiteit en onzekerheid*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- 10 Naomi Ellemers (2017). *Morality and the Regulation of Social Behavior: Groups and Moral Anchors*. Londen/New York: Routledge.
- 11 Iets vergelijkbaars – maar dan zonder Ellemers' rijkdom aan voorbeelden – stelde Paul de Beer in 2005 in zijn artikel 'Individualisering zit tussen de oren', in *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid* (Jaarboek Tijdschrift voor de sociale sector 2005). Het gebruikelijke beeld van individualisering, aldus De Beer, is dat bijvoorbeeld de binding aan traditionele instituties afneemt, evenals de steun voor traditionele waarden. Maar als je goed kijkt, neemt het kuddegedrag van mensen eerder toe dan af. En bovendien: wat nu traditioneel is, kan over vijftig jaar zomaar modern zijn. Wat veranderd is, aldus De Beer, is dat de vrijheid om keuzes te maken is toegenomen. Maar vervolgens maken de meeste mensen op tal van terreinen min of meer tegelijkertijd dezelfde keuzes.

- 12 Niet uitgesloten is overigens dat de tijdgeest meespeelde en dat het politici, gezien de toenemende mondigheid van de burger, gepast leek om verantwoordelijkheden over te dragen.
- 13 Gert Biesta (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- 14 Trouw, 29 september 2016.
- 15 Jeroen Imants (2014). *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school*. Tilburg: Vereniging Ons middelbaar onderwijs.
- 16 Piet de Rooy (2003). *Verstrikt in cijfers en anekdotes*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers.
- 17 Sietske Waslander, Edith Hooge en Henno Theisens (2017). *Zicht op sturingsdynamiek*. Tilburg: TIAS School for Business and Society. Een kortere versie biedt Henno Theisens, Edith Hooge & Sietske Waslander (2017). *Help! Sturingsoverload. Sturing in complexe onderwijssystemen*. *DNM/De Nieuwe Meso*, 4(4), 16-21.
- 18 René Kneyber & Jelmer Evers (red.) (2013). *Het Alternatief. Weg met de afreken-cultuur in het onderwijs!* Boom: Amsterdam.
- 19 René Kneyber & Jelmer Evers (red.) (2015). *Het Alternatief II. De ladder naar auto-nomie*. Culemborg: Phronese.
- 20 Sietske Waslander (2015). *De Bermuda-driehoek van onderwijsleiderschap in Neder-land*. Tekst van een lezing op het congres 'Het Leiderschap van de Toekomst' op 8 januari 2015; [www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public](http://www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public)
- 21 OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-en
- 22 Jelmer Evers (2016). *Het Lerarenregister (2): een goede leraar*. Post op Blog-collectiefOnderzoek Onderwijs, 30 november.
- 23 Manon Ruijters & Gerrijan van Luin (2015). *Beroepsstandaard en professionele identiteit*. *DNM/De Nieuwe Meso* 2(3), 6-13.
- 24 Ruijters en Van Luin noemen dat overigens 'het professioneel frame'.
- 25 Vgl. Douwe Beijaard, Paulien Meijer & Nico Verloop (2004). *Reconsidering research on professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- 26 Kneyber & Evers, *Het Alternatief II*, 140. Overigens kun je je met Ruijters en Van Luin afvragen hoe ver je daarin moet of kunt gaan. Op pagina 29 van *Mijn Binnenste Buiten* (Deventer: Vakmedianet, 2018) merken zij terecht op dat niet iedereen de mogelijkheden heeft of de behoefte voelt om zo actief betrokken te zijn. Aan de andere kant vergt dat wel dat je de consequenties daarvan accepteert; ook dat is een vorm van professionaliteit.
- 27 Zie <https://www.hartgerwassink.nl/professionele-dialogoog>
- 28 Manon Ruijters (2017). *Leren in verandering*. *M&O*, 71(6), 73-88.
- 29 André Wierdsma & Joop Swieringa (2011). *Lerend Organiseren en Veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff.
- 30 Thijs Homan (2010). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatie-verandering*. Amsterdam: Boom.

### 3 De staat van de leraar 2018: een professie in ontwikkeling?

- 1 We hebben niet voor 2019 gekozen, maar voor 2018 omdat de ondergang van de Onderwijscoöperatie in dat jaar een goed markeringspunt is. Dat was – zie daarvoor hoofdstuk 12 - de aanzet voor een periode van bezinning op de vraag hoe je dan wèl de komst van een sterke beroepsorganisatie zou kunnen bevorderen, een proces dat op het moment dat we dit schrijven, nog bepaald niet afgerond is.
- 2 Ria Vogels & Ria Bronneman-Helmers (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* Den Haag: SCP. Het rapport is gebaseerd op een aantal databestanden met gegevens over overheidspersoneel van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en een enquête van McKinsey uit 2005.
- 3 Onderwijskundigen en vernieuwers willen het gewicht van de tweede factor, het vak, nog wel eens relativeren – ten onrechte. Voor leraren gaat het om iets van nagenoeg gelijk gewicht, en dat lijkt wel een universeel verschijnsel. Zo ondervroegen Jane Perryman & Graham Calvert, medewerkers van het Institute of Education van het University College London, 1200 afgestudeerden van de afgelopen vijf jaar om hun redenen om het beroep te verlaten. In dat kader vroegen ze uiteraard eerst waarom men aanvankelijk voor dit vak gekozen had. De helft of meer bleek ooit ervoor gekozen te hebben vanwege de omgang met leerlingen en het vak. De dingen die de meeste bevrediging gaven, waren: ‘working with children/pastoral’ en ‘students learning and loving the subject’. Zie Jane Perryman & Graham Calvert (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? *British Journal of Educational Studies*. doi:10.1080/00071005.2019.1589417. Overigens was met name de werkdruk de reden om het vak te verlaten.
- 4 Anniek van Anraad et al. (2015), *De staat van de leraar 2015*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- 5 En bovendien niet alleen iets van deze tijd. De discussie over ‘links’ onderwijs gaat al terug tot eind negentiende eeuw, aldus onderwijshistoricus Pieter Slaman, geciteerd in Maarten Huygen & Mirjam Remie (2019). Zorg over ‘linkse leraar’ is van alle tijden. *NRC Handelsblad*, 28 maart. Zo werd bijvoorbeeld voor de Tweede Wereldoorlog de kweekschool algemeen gezien als ‘links bolwerk’. Dat was toentertijd vrijwel de enige manier voor de arbeidersklasse om hogerop te komen, en een flink deel van de Kamerleden uit de Sociaal Democratische Arbeiderspartij, de voorloper van de PvdA, was oud-leraar. Dat baarde liberalen en conservatieven grote zorgen. Later, in 1973, kopte *De Telegraaf*: ‘Socialistisch spuitje bedreigt schooljeugd’, een citaat van Neelie Kroes, toenmalig onderwijswoordvoerder voor de VVD. Het was haar commentaar op de Contourennota van de progressieve PvdA-minister Jos van Kemenade. ‘Minister Van Kemenade wil het schoolgaande kind als politiek instrument gaan gebruiken om tot een maatschappelijke omwenteling te komen’, vond Kroes. ‘Via indoctrinatie van de leerlingen moet er uiteindelijk een socialistische samenleving komen.’ De weerstand tegen de nota was zo



- groot, aldus Slaman, dat conservatieve oud-strijders bij scholen gingen surveilleren.
- 6 Ophief over AfD-meldpunt 'linkse' leraren. *Trouw*, 13 oktober 2018.
  - 7 *The Washington Post*, 16 februari 2019. Overigens diende onze eigen Jelmer Evers hem samen met Michael Soskin (vs) en Armand Doucet (Canada) van repliek.
  - 8 Roel Bosker, Peter Slegers & Theo Wubbels (2015). *Conceptueel kader Professionaliteit van leraren*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).
  - 9 Robert Sikkes (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC.
  - 10 Ph. J. Idenburg (1960). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters, 534.
  - 11 Frank Cörvers, Ardi Mommers, Sjerp van der Ploeg & Saraï Sapulete (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht: ROA.
  - 12 Rob Schouten (2008). Sukkels of buitenbeentjes. *Trouw*, 25 september.
  - 13 Kees 't Hart (2008). De leraar in de literatuur. *De Groene Amsterdammer*, 17 september.
  - 14 Ton Bastings (2018). *Meesters van papier*. Dissertatie. Nijmegen: Radboud University.
  - 15 Joke Hermes (2010). Leraar: roeping of beroep. Post op *Science Guide*, 26 januari.
  - 16 Gerritjan van Luin & Pieter Leenheer (2018). Zou het er nog van komen, zo'n beroepsvereniging van leraren? *DNM/De Nieuwe Meso*, 5(4), 72-74.
  - 17 Dylan Wiliam, video van zijn keynote op de researchEd Hanige d.d. 9 februari 2019: 'In education, what works is the wrong question. Everything works somewhere. Nothing works everywhere. The important question is, under what circumstances does it work?'
  - 18 Naast het al eerder genoemde *De staat van de leraar 2015* gaat het om: Andrea Brouwer et al. (2016). *De staat van de leraar 2016. Professionalisering*; Hannah Bijlsma et al. (2017). *De staat van de leraar 2017*; en Hannah Bijlsma et al. (2018). *De staat van de leraar 2018*. Omineus genoeg was het thema van *De staat van 2018: burn-out*.
  - 19 The Crowd zag zich overigens vooral als aanjager en hief zich in 2018 op. Het model, aldus de oprichters bij de opheffing, heeft zijn tijd gehad: er zijn de nodige Facebook groepen ontstaan waar leraren elkaar ontmoeten, er zijn veel lokale MeetUps, en er is een edcampNL.
  - 20 Amber Dujardin (2019). Oud-voorman PO in actie wil beroepsvereniging. *Trouw*, 29 april.

#### 4 Het stelsel 1 - De mammoetwet: van standenonderwijs naar meritocratie

- 1 Belangrijke bronnen voor dit en de komende hoofdstukken zijn: Jozef Vos & Jos van der Linden (2004). *Waarvan Akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen 1912/1987*. Assen: Van Gorcum; P.Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum; J.M.G. Leune (1976). *Onderwijsbeleid onder druk. Een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel*. Groningen: Tjeenk Willink.
- 2 C.J.M. Schuyt & E. Taverne (2000). *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: Sdu.
- 3 De karakteristiek stamt, aldus een mededeling van Roger Standaert, van universitair docent pedagogiek J.H. Gunning (1859-1951).
- 4 Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen*.
- 5 Hendrik de Man (1885-1953): een Belgisch sociaal-democraat, bekend geworden door zijn 'Plan van de Arbeid' uit 1934. In de Tweede Wereldoorlog koos hij overigens de kant van de bezetter.
- 6 Ontleend aan Peter Slegers & Theo Bergen (1993). Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming. Over de professional in een professionele organisatie. *Meso magazine*, 69, 2-7.
- 7 Gert Biesta (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- 8 J. Tichelaar (1970). Meer uitgebreid lager onderwijs. In J.W. van Hulst, I. van der Velde & G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 9 Wim Daniëls (2018). *De mulo. De carrièreschool voor het 'gewone' volk*. Amsterdam: Prometheus, 65.
- 10 Daniëls, *De mulo*, 83.
- 11 Een mooie apologie van de ambachtsman, inclusief aandacht voor de vraag hoe je de obsessie met perfectie tegengaat, geeft Richard Sennett in *The Craftsman* (Londen: Penguin, 2008). Eigenlijk zouden alle professionals dat boek moeten lezen.
- 12 Vgl. Auke van der Woud (2006). *Een nieuwe wereld. Het ontstaan van het moderne Nederland*. Amsterdam: Bert Bakker.
- 13 Ruud Meijer (2012). *Beroep huisvrouw. Geschiedenis van het Amersfoortse huishoudonderwijs*. Hilversum: Verloren, 4.
- 14 Meijer, *Beroep huisvrouw*, 154-155.
- 15 Vgl. de website [www.50Plus.nl](http://www.50Plus.nl), d.d. 29 april 2019: *De ambachtsschool en de mavo moeten in ere hersteld worden*; en Emile Roemer & Jasper van Dijk (2011). Weg met dat taboe op werken met je handen. *De Volkskrant*, 2 december. Het behoeft waarschijnlijk geen betoog dat ook BON zich in dit koor schaart.
- 16 P. van den Broek (1970). Technisch onderwijs. Jongens. In J.W. van Hulst, I. van der Velde & G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- 17 Boekholt & De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 275 e.v., over beroepsonderwijs vóór de Mammoetwet.
- 18 Het nu volgende is gebaseerd op: Roger Standaert (1968). *De Ontwikkeling van het Beroepsonderwijs in Nederland sinds 1900 in het Raam van het Voortgezet Onderwijs. Bijdrage tot een comparatieve studie*. Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der psychologie en der pedagogische wetenschappen/Seminarie voor comparatieve pedagogiek.
- 19 Hans Knippenberg & Willem van der Ham (1993). *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen. 1918-1993*. Assen: Van Gorcum, 370.
- 20 Kees Versteegh (1991). Afscheid van het Lager Beroeps Onderwijs. *NRC Handelsblad*, 2 mei.
- 21 Laura Jonkhoff (2015). *De Berkhoff & Hubertus Vakschool. Herinneringen aan Culinaire Onderwijs in Amsterdam*. Amsterdam: Hubertus & Berkhoff.
- 22 Douwe Kok (2001). Van wiskunde voor de happy few naar wiskunde voor iedereen. *Nieuwe Wiskrant*, 20(4), 19-22.
- 23 E. Pelosi (1970). De reactie van het docentenkorps. In J.W. van Hulst, I. van der Velde & G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 24 Vos & Van der Linden, *Waarvan akte*, 97
- 25 Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*.
- 26 Idem, 166.
- 27 Ontleend, exclusief de spelling, aan Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*, 167.
- 28 Ontleend aan Vos & Van der Linden, *Waarvan Akte*, 104. Overigens wijzen Schuyt en Taverne erop dat de sociale wetenschappen pas na de oorlog een hoge vlucht namen, met name door de behoefte van de overheid aan analyses.
- 29 Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*.
- 30 Hier past overigens wel enige relativering. Ten eerste: het onderwijs was in 1968 waarschijnlijk al niet meer in alle opzichten en overall standenonderwijs. Misschien nog wel in de provincie en op stedelijke gymnasia in de grote steden, maar zeker in de grotere steden waren er al meer middelbare scholen met meritocratische trekjes. En ten tweede: uiteindelijk is het onderwijs natuurlijk niet echt compleet meritocratisch geworden. Want, zoals Louise Elffers in *De bijlesgeneratie* heeft laten zien: er ontstaat kansenongelijkheid doordat welvarender ouders in bijles kunnen investeren.
- 31 Annegreet van Bergen (2014). *Gouden jaren. Hoe ons dagelijks leven in een halve eeuw onvoorstelbaar is veranderd*. Amsterdam: Atlas Contact.
- 32 Hans Hulshof, Erik Kwakernaak & Frans Wilhelm (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage, 296.
- 33 Robert-Jan Simons (1987). Bevordering van zelfstandig leervermogen. In R. Halkes & B. van Hoek (red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- 34 S. Bakker, H. Eisma & E.W. de Jong (1970). *het groene boekje. nuchter protest tegen het rode*. Apeldoorn: Semper Agendo.
- 35 Knippenberg & Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*.
- 36 Geciteerd in Piet de Rooy (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 207.
- 37 Onder meer in Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*.
- 38 Louise Elffers (2017). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 39 Michael Young (1958). *The Rise of Meritocracy. 1870-2033*. Londen: Thames & Hudson.
- 40 Meijer, *Beroep huisvrouw*, 177.
- 41 Knippenberg & Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 718.
- 42 Schuyt & Taverne, 1950. *Welvaart in zwart-wit*, 383.
- 43 M.C. Timmerman & H.W. van Essen (2006). Feminisering en didactisering van het leraarsberoep in het vmo. *Pedagogische Studiën*, 83, 4-18. Overigens waren her en der vergelijkbare geluiden ook voor de Tweede Wereldoorlog al te horen geweest; zo pleitten in 1927 wiskundigen in hun vakblad *Euclides* onder meer voor stages voor aanstaande leraren.
- 44 Ruben van Roekel (2014). *De Mammoetwet in historisch perspectief. De invloed van veranderende vormingsidealén en de Mammoetwet op het (geschiedenis)onderwijs van het Thorbecke College 1880-1980*. Masterthesis, Universiteit Utrecht.

### 5 De jaren zestig en zeventig: veranderende onderwijscultuur

- 1 K. Posthumus (1940). Middelbaar onderwijs en schifting. *De Gids*, 104, 24-42.
- 2 Zie voor een completer beeld hoofdstuk 3.
- 3 Helge Bonset (1969). *Nooit met je rug naar de klas!* Amsterdam: Kritiese Bibliotheek/De Bezige Bij.
- 4 Claartje Hülsenbeck, Jan Louman & Anton Oskamp (1970). *het rode boekje voor scholieren*. Utrecht: Bruna.
- 5 Helge Bonset (2019). *De Kritiese Leraren: een halve eeuw later*. *Argus*, 22 januari.
- 6 James C. Kennedy (1995). *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- 7 De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*.
- 8 De Groot, A.D. (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- 9 F. van Heek (1968), *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom
- 10 Klaas Doornbos (1969), *Opstaan tegen het zittenblijven*. Stichting voor onderzoek van het onderwijs. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij

## 6 Het stelsel 2 - Middenschool en vbao: voorzichtige verschuivingen

- 1 Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*, o.a.183.
- 2 Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw*.
- 3 Pim Fortuyn (2002). *De puinhopen van acht jaar Paars*. Uithoorn/Rotterdam: Karakter/Speakers Academy.
- 4 Jos Ahlers (1975). *Meer mensen mondig maken*. Samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- 5 Alies Pegtel (2015). *Van Kemenade bedierf het zelf voor de middenschool*. *Historisch Nieuwsblad*, juni.
- 6 Ed Schüssler, *Weg van de middenschool*. In: Ed Schüssler (red.) (2006). *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- 7 Ria Bronneman-Helmerts (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel*. Den Haag: SCP.
- 8 *Weekblad voor leraren*, 31 januari 1980.
- 9 Geciteerd in P. Mulder, *Het opvo beoordeeld en veroordeeld, een beschouwing d.d. 1 september 1980*, opgenomen in: Digibron, Kenniscentrum Gereformeerde gezindte.
- 10 E.F.L. Smeets & Th.J.M.N. Buis (1986). *Leraren over de eerste fase voortgezet onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- 11 Henk Kleijer & Gerrit Vrieze (red.) (2000). *Onderwijzen als roeping. Het beroep van leraar ter discussie*. OOMO-reeks. Leuven/Apeldoorn: Garant
- 12 Piet Fontaine (1983). *De leraar als collega*. *Weekblad voor leraren* 1 september.
- 13 J.P.A. Pouwels (1988). *Leraarsberoep dient moderne intellectuele professie te worden*. *Meso magazine*, 38, 33-34.

229

## 7 Het stelsel 3 - Basisvorming, studiehuis en leerwegen

- 1 Renée van Schoonhoven (2018). *Rationele leraar, irrationeel beleid?* *DNM/De Nieuwe Meso*, 5(4), 58-62.
- 2 *Basisvorming in het onderwijs, Rapporten aan de regering*, nr. 27, Den Haag: WRR, 1986.
- 3 Paul A. Kirschner & Frans J. Prins (2008). *De beleving van de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. De stem van schoolleiders, docenten, ouders/verzorgers en scholieren. Een rapportage aan de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 9 115.
- 4 Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (2011). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- 5 *Tijd voor onderwijs*. Hoofdstuk 2, 'Drie klassieke vernieuwingen', p. 44. In haar hoofdstuk met conclusies stelt de commissie opmerkelijk genoeg dat weliswaar menigeen het motivatieprobleem signaleerde, maar dat ze geen goed onderzoek naar (de oorzaken van) dat probleem en onderbouwing van de gekozen oplossingen (meer eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid) had gevonden (*Tijd voor onderwijs*, p. 128).

- 6 [www.beeldengeluidwiki.nl/index.php/4\\_Havo,\\_een\\_klas\\_apart](http://www.beeldengeluidwiki.nl/index.php/4_Havo,_een_klas_apart)
- 7 Nota Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991.
- 8 Clan Visser 't Hooft & Leo Markensteyn (1993). *Rapportering van de adviseurs Tweede Fase Voortgezet Onderwijs*. Z.pl: bijlage bij Kamerstuk 22 645 nr 3.
- 9 Louis Galesloot (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders. Een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. De Lier: ABC.
- 10 Pieter Leenheer, Gerrit Vrieze, Jos van Kuijk & Kitty Kwakman (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. VMBO Serie Wisselwerk 11. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- 11 Lang niet iedereen was gelukkig met Adelmunds ingreep. Ook docenten niet, getuige bijvoorbeeld het volgende citaat in het rapport van de commissie-Dijsselbloem: 'Het draagvlak was in het begin heel hoog. Docenten zagen daar iets in. Zij kregen weer iets van hun vak terug. Alleen de politiek kreeg slappe knietjes. De eerste demonstratie op het Binnenhof leidde al tot het terugdraaien van allerlei dingen die nog nauwelijks in gang waren gezet. Wij kregen niet de tijd om het te proberen. (...) Dat is de frustratie. Wij beginnen elke keer con amore met het implementeren van dingen. Ik ben echt, ondanks mijn 32 jaar ervaring geen uitgebluste figuur in het onderwijs. Ik vind het nog steeds hartstikke leuk. Het is wel ontmoedigend dat je steeds de wapens uit handen worden geslagen.' *Tijd voor onderwijs*, 63-64.
- 12 *Tijd voor onderwijs*, 57.
- 13 Achtereenvolgens: Sietske Waslander (2006). *Van Polmanhuis tot Polemieck. Een inhoudsanalyse van het debat over 'het nieuwe leren' 1995-2005*. In Arie Olthof & Henk van Dieten (red.), *Slash revisited. Vijf jaar werken aan onderwijsinnovatie*. Meso Focus 63. Alphen aan den Rijn: Kluwer; Pieter Leenheer (2008). *Berichten uit het tranendal. Beeldvorming over onderwijs in de landelijke media. Beschouwingen over de omgang tussen onderwijs en journalistiek*. In Noud Cornelissen & Pieter Leenheer (red.), *Media en Onderwijs*. Meso Focus 70. Alphen aan den Rijn: Kluwer; Sietske Waslander, Maartje van der Weide & Cissy Pater (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit. Politiek, pers en praktijk deel 11*. Utrecht: VO-raad; Sietske Waslander & Pieter Leenheer (2014). *Media, media-tisering en onderwijs*. *DNM/De Nieuwe Meso*, 1(1).
- 14 Die commissie droeg op haar beurt in een later stadium haar eigen steentje bij aan de framing dat het studiehuis van bovenaf opgelegd was. In haar rapport schrijft ze: 'De onderbouwing van de gekozen oplossingen lag sterk in de eigen ervaringen van de leden van het procesmanagement respectievelijk dé stuurgroep. Positieve ervaringen in enkele geïsoleerde situaties, zoals op het Roland Holstcollege van rector Visser 't Hooft in Hilversum en bij de nieuw opgestarte medische faculteit in Maastricht onder leiding van professor Wijnen, waren aanleiding vergelijkbare vernieuwingen in het hele land uit te rollen' (*Tijd voor onderwijs*, p. 131). Het woord 'uitrollen' is hier volstrekt

- misplaatst. Daarvan zou sprake zijn als je een tot in details uitgewerkt concept oplegt, wat bepaald niet het geval was.
- 15 Kirschner & Prins, *De beleving van de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs*.
  - 16 Hoe dat dan precies gebeurt, blijft helaas onduidelijk.
  - 17 Versteegh, *Afscheid van het Lager Beroeps Onderwijs*
  - 18 Birgit Donker (1992), Docenten bezorgd over toekomst MAVO: de MAVO heeft veel van zijn aanzien en kleur verloren. *NRC Handelsblad*, 3 oktober.
  - 19 Eigenlijk is het wel wat ingewikkelder natuurlijk: de havo is immers een tussenvorm tussen mavo en vwo, met – even kort door de bocht - trekken van mulo en hbs.
  - 20 Dit gedeelte berust voor een groot deel op een gesprek respectievelijk mailwisseling met Ton Balk, Hein Kremers, Jaap de Kruif en Frans Wisman.
  - 21 Frans Wisman (2000). *Het vmbo in beeld. Zelfstudiemodule*. Amersfoort: CPS/Fontys.
  - 22 In een aantal gevallen bestonden trouwens geen bijbehorende programma's, maar moest men het wat betreft het C- en D-niveau van bijvoorbeeld de algemene vakken doen met een omrekeningstabel, waarbij scores op het ene niveau omgezet werden in een cijfer op het andere.
  - 23 Commissie-Van Veen (1994). *Recht doen aan verscheidenheid. Opzet en ontwikkelingsperspectief van de afsluiting MAVO en LBO*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
  - 24 Daniel Kahneman (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Business Contact. Het betreffende verschijnsel wordt besproken in de paragraaf 'Ervaring en geheugen', 406 e.v.
  - 25 Spijtig genoeg is er geen 'nulmeting' geweest, waarin aan representatieve doorsneden van docenten gevraagd was hoe het onderwijs er naar hun idee voorstond, wat er zou moeten gebeuren en in hoeverre de Basisvorming respectievelijk de Herziening Tweede Fase respectievelijk de Leerwegen vmbo daaraan tegemoetkwam.

## 8 Via Dijsselbloem naar onderwijs2032

- 1 Ad Verbrugge & Marijke Verbrugge-Breeuwsma (2006). *Help! Het onderwijs verzuipt*. *NRC Handelsblad*, 3 juni.
- 2 G. Ledoux, E. van Eck, I.M.C.C. Heemskerk, A. Veen & H. Sligte, m.m.v. A.L.C. Dijkers & I. Bollen (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 3 Mark Elchardus (2002). *De dramademocratie*. Tiel: Lannoo.
- 4 Wellicht ten overvloede: beide groepen meten de achteruitgang veelal af aan de culturele bagage die ze zelf in de loop der jaren verworven hebben.
- 5 Platform Leraar2032 (2015). *In het curriculum toont zich de meester. Over curriculum-dynamiek en democratische professionalisering*. Het manifest is te vinden op: <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/manifest-In-het-curriculum-toont-zich-de-meester.pdf>

- 6 De term ‘personificatie’ is overigens gebruikelijker dan ‘subjectificatie’. Die laatste term heeft echter Biesta’s voorkeur, ook al is het geen fraai Nederlands woord, want het gaat niet om de vorming van de persoon op basis van vooraf geformuleerde ideeën en idealen, maar om het ondersteunen van leerlingen om als vrij, verantwoordelijk subject in de wereld te staan.
- 7 Erika de Jooode, Jan Maessen, Anne Verschraagen & Kevin Willemsen (2015). *Analyse dialoog Onderwijs2032*. Den Haag: Onderzoeksbureau EMMA.
- 8 Marijke de Vries (2015), Feiten leren is niet meer heilig. *Trouw* 2 oktober
- 9 Dick van der Wateren (2016). Geklaag over onderwijs2032. Post op *Blogcollectief Onderzoek Onderwijs*, 26 juni.
- 10 Van Schoonhoven, *Rationele leraar, irrationeel beleid?*
- 11 Onderwijscoöperatie (2016). *Geef leraren de hoofdrol bij curriculumontwikkeling*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- 12 *Reactie BON op rapport verdiepfingsfase Onderwijs2032*; website BON, 19 november 2016.
- 13 Het getal is afgeleid uit de contributie-inkomsten in de jaarrekening gedeeld door de minimumcontributie van € 15. De vereniging verschaft zelf in de jaarverslagen 2016 en 2017 onder het kopje ‘omvang’ geen omvang.

### Intermezzo - 9 De strijd om het curriculum

- 1 Een actuele inleiding op het curriculaire spinnenweb is te vinden op [www.slo.nl](http://www.slo.nl); zoek op: Tjeerd Plomp & Nienke Nieveen (red.), *Educational design research*. Enschede: SLO, 2013.
- 2 Zie ook Pieter Hettema & Leo Lenssen (red.) (2007). *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Balans.
- 3 Zie bijvoorbeeld het in hoofdstuk 2 aangehaalde *Zicht op sturingsdynamiek* van Sietske Waslander, Edith Hooge en Henno Theisens.
- 4 Decker F. Walker (2003). *Fundamentals of Curriculum*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.
- 5 De ambtenarij schoot regelmatig door naar de andere kant en liet alles ‘van onderop’ komen. Dit werkt evenmin als alles van bovenaf.
- 6 Mirjam Renie (2019). Paul Kirschner: ‘De leraar moet geen hamburgerbakker van de McDonalds zijn’. *NRC Handelsblad*, 2 juni.
- 7 Ton van Haperen (2018). *Het bezwaar van de leraar*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 8 Zie voor een prille leerplankundige uitwerking de reeks *Bouwstenen voor de basisvorming* (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1990). In deze reeks werden de kerndoelen per vak nader uitgewerkt.



## 10 Van roeping naar professie: de opkomst van lerarenopleidingen en nascholing

- 1 R.S. Mossel (1973). De praktische voorbereiding op het beroep van leraar. *Uitleg*, nr. 346.
- 2 Vos & Van der Linden, *Waarvan akte*, 87.
- 3 In 1986 introduceerde onderwijspsycholoog Lee Shulman dat begrip in *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- 4 Pedro de Bruyckere (2017). *Klaskit*. Tielt: Lannoo.
- 5 James Kennedy (2018). Een studie moet je meer leren dan een beroep: ze moet je leren leven. *Trouw*, 15 september.
- 6 Zie bijvoorbeeld Pieter Leenheer (2018). Een start maar ook niet meer dan dat. In gesprek met Klaas van Veen over beroepsidentiteit en initiële opleiding. *DNM/De Nieuwe Meso*, 5(4).
- 7 Overigens was eigenlijk al bij koninklijk besluit van 1827 en ministeriële beschikking van 1828 de pedagogische vorming van leraren geregeld, in elk geval op papier, naar aanleiding van de volgende constatering van administrateur mr. D.J. van Ewijck (geciteerd in: Joh. H. Wansink (1966). *Didactische oriëntatie voor wiskundeleraren*. Deel 1, Groningen: Wolters-Noordhoff): ‘Onze kwekelingen der hoge scholen bestemd voor de leerstoelen der gymnasiën mogen, wanneer ze de academie verlaten, uitmuntende filologen of mathematiци zijn, het ontbreekt hen echter doorgaans aan de vereiste kennis van het kinderlijk hart, aan de nodige bedrevenheid om het karakter der jeugd te vormen, om natuurlijk, eenvoudig, bevattelijk hunne kundigheden aan kinderen mede te delen, derzelve leerlust op te wekken en gaande te houden.’ In de praktijk bleef dat echter meer dan honderd jaar een dode letter.
- 8 Vos & Van der Linden, *Waarvan akte*, 224.
- 9 Kees Bjorkman & Ed Elve (2005). Het opleiden van leraren in technische vakken. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(4).
- 10 Geciteerd in Vos & Van der Linden, *Waarvan Akte*, 70.
- 11 Voor een completer beeld van de discussie, zie Vos & Van der Linden, *Waarvan akte*, 69-72.
- 12 Leune, *Onderwijsbeleid onder druk*, 147-148.
- 13 De uitspraken van Pelosi in de tekst zijn algemeen van aard. Een goed voorbeeld op het niveau van een vak biedt bijvoorbeeld de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* uit 1962. De handleiding was geschreven door een commissie onder voorzitterschap van de toentertijd gerenommeerde inspecteur L.M. van Dis, op initiatief van de sectie Nederlands van Levende Talen, en in samenwerking met de landelijke pedagogische centra en de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde (sic). Het doel van het vak Nederlands, aldus de *Handleiding*, is vorming door middel van grammatica- en literatuuronderwijs en bevordering van de taalvaardigheid met het oog op het maatschappelijk nut. Over het leerproces gaf de *Handleiding* weinig

informatie: dat alles was nog meer vermoeden dan weten. Centraal stond de persoonlijkheidvormende waarde van het moedertaalonderwijs, op basis van het sleutelwoord 'cultuur'. (ontleend aan: Hulshof et al., *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*, 287 e.v.)

- 234
- 14 Voor alle duidelijkheid: het NGOLB zette de cursussen van het NIN voort, het in 1934 opgerichte Nederlands Instituut voor de opleiding van leerkrachten bij het Nijverheidsonderwijs. In 1951 ontstond uit het NIN het NGOLN, het Nederlands Genootschap tot Opleiding van Leerkrachten voor het Nijverheidsonderwijs. De naam werd in 1969 onder invloed van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (oftewel de Mammoetwet) gewijzigd in Nederlands Genootschap tot Opleiding voor Leraren voor het Beroepsonderwijs (NGOLB).
  - 15 Vos & Van der Linden, *Waarvan Akte*, 213-214
  - 16 Pieter Leenheer (1994). De onvermijdelijke fusie. In: *Anders en toch hetzelfde. De zeventien partners van de Hogeschool Midden Nederland voor en na de fusie*. Utrecht: Hogeschool Midden Nederland.
  - 17 De belangrijkste waren de volgende drie: ITS/NIVOR/RITP (1979). *Voortgezet onderzoek nieuwe lerarenopleidingen*. Nijmegen: ITS; A.J. Olgers & J. Riesenkamp (1980). *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren*. SVO-reeks 3. Den Haag: Staatsuitgeverij; NIVOR/SCO (1981). *Derde onderzoek nieuwe lerarenopleidingen. Overzichtsrapport. Zes jaar NLO-onderzoek*. Nijmegen/Amsterdam: NIVOR/SCO.
  - 18 Theo Wubbels (2015). Een misvatting. Post op [www.didactiefonline.nl](http://www.didactiefonline.nl), 5 januari.
  - 19 COLOV, *Eerste rapport van de Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding*. Z.j., z.pl.
  - 20 E.J. Sennema (1991). *Wie gaat er in het onderwijs werken? Een studie naar de arbeidsmarktsituatie en beroepskenmerken van pas afgestudeerde leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Leiden: Research voor beleid.
  - 21 Robert Sikkes (1985). Lerarenopleidingen gaan door een diep dal. Na de vette komen nu de magere jaren. *HBO-Journaal*, oktober.
  - 22 Marjan Agerbeek (1996). Lerarenopleiding. *Trouw*, 17 april.
  - 23 Er was overigens ook nog wel een andere reden: tweevakkigheid zou de pedagogische relatie ten goede komen doordat leraren hun leerlingen beter zouden leren kennen.
  - 24 Onderwijsraad (2005). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleiding. Briefadvies aan de Tweede Kamer*. Den Haag: Onderwijsraad.
  - 25 Onderwijsraad, *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleiding*.
  - 26 Henk Hoefnagel (2002). Beter een goede school dan een nieuwe school. *Reflexief*, 1(4), 8-9.
  - 27 De eerste versie van de generieke kennisbasis stamt uit 2011: HBO-raad (2011). *Generieke Kennisbasis Tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad. De kennisbases per vak zijn, net als deze generieke basis, alle eenvoudig te vinden op het internet.

- 28 Frans van Heest (2018). Lerarenbeleid van OCW zwabbert en is in zichzelf tegenstrijdig. *Science Guide*, 12 september; <https://www.scienceguide.nl/2018/09/lerarenbeleid-van-ocw-zwabbert-en-is-in-zichzelf-tegenstrijdig/>
- 29 De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda, *De lerarenopleidingen. Advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris*, december 2014. De groep bestond uit de volgende personen: Renée van Eijk (leraar Combinatie 70, Rotterdam en voorzitter Leraren met Lef), Jelmer Evers (docent Unic, Utrecht), Ferry Haan (docent Jac. P. Thijssse College, Castricum en publicist), Tingue Klapwijk (leraar bovenbouw Montessorischool Valkenbos, Den Haag), Ilja Klink (directeur De Nederlandse School), Bernie Kooistra (directeur Een-basisschool St. Jozef), Leo de Kraker (managementcoach vo), Dominique Majoor (interim-directeur onderwijs en bedrijfsvoering Radboud docenten-academie), Jeanette van Ommen (opleidingsmanager DLE en TC, Alfa-college Hoogeveen), Marco Snoek (lector Leren en Innoveren HvA), Jaap Versfelt (directeur Stichting Leerkracht), Geert-Jan Wassink (coördinator Rijn IJssel Student Companies) en Sjouke Wouda (hoofd afdeling Sociale Vakken, Instituut Educatie en Communicatie NHL).
- 30 Leenheer, *Een start maar ook niet meer dan dat*.
- 31 Zie o.m. Leenheer et al., *De moeite van het vanzelfsprekende*.
- 33 Klaas van Veen, Rosanne Zwart, Jacobiene Meirink & Nico Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

## 11 Schoolorganisatie en beroepsidentiteit

- 1 Pieter van der Wielen (2011). Willem van der Wielen (1910-1986): rector in wederopbouwtijd. *Tijdschrift Zutphen*, 30(3), 84-89.
- 2 H.J. van Haaren (2004). *De mare gaat ... Christelijke Scholengemeenschap Johannes Calvijn Rotterdam en Barendrecht 1929-2004*. Rotterdam: Calvijn, Christelijke Scholengemeenschap.
- 3 De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, 77 en 86. Een complete geschiedenis van de opkomst (en ondergang) van het klassikaal onderwijs geeft hoogleraar onderwijsgeschiedenis Sjaak Braster in *Passie en pragmatisme. De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2011).
- 4 Knippenberg & Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 683 e.v.
- 5 Jo Ritzen (1983). *Wat is onderwijs ons waard? Een sociaal-economische benadering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 6 Adviescommissie inzake het Industriebeleid (1981). *Een Nieuw Industrieel Elan*. Den Haag: SER.
- 7 Ministerie van O&W (1988). *De school op weg naar 2000. Een besturingsfilosofie voor de jaren negentig*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

- 8 Wilna Meijer (2012). Ruimte voor leraren, tijd voor vorming. *Meso magazine*, 33(192), 3-6.
- 9 De bedrijvige school. *NRC Handelsblad*, 23 januari 1990.
- 10 Henk den Uijl & Mark van Twist (2018). Het moreel teveel. Pleidooi voor de herwaardering van het vreedzame conflict in organisaties. *M&O*, 4/5, themanummer Klokkenuiders.
- 11 Slegers & Bergen, *Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming*.
- 12 Leo Lenssen (2007). Waarom is de school niet (meer) van de leraar. In Pieter Hettema & Leo Lenssen (red.), *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Balans. In 2019 kreeg Lenssen trouwens internationale steun voor zijn opvatting in *Constructing Teachers' Professional Identities*, een onderzoek in zeven landen (het bondsland Berlijn, Chili, Kenia, Ontario, Schotland en Zweden) naar de manier waarop professionele identiteit van leraren gevormd wordt. De onderzoekers concluderen bijvoorbeeld: 'Teachers will think and behave professionally by adopting professional characteristics, knowledge, attitudes, that are prescribed nationally, regionally and at school level.' Zie: Philippa Cordingley, Bart Crisp, Paige Johns, Thomas Perry, Carol Campbell, Miranda Bell & Megan Bradbury (2019). *Constructing Teachers' Professional Identities*. Brussel: Education International.
- 13 Susanne van Pruissen & Gerrit Vrieze (1996). De invloed van managers op het onderwijskundig domein van leraren. *Meso magazine*, 85. Het artikel is gebaseerd op vijftien groepsinterviews met ervaren leraren en leraren die actief zijn in bijvoorbeeld vakverenigingen. Daarmee is, aldus de auteurs, de geselecteerde groep niet representatief voor de populatie.
- 14 Bas de Wit (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Voor zijn onderzoek interviewde De Wit 23 bestuurders, schoolleiders en middenmanagers, en organiseerde hij drie focusgroepen met elf leidinggevendenden.
- 15 René Kneyber (2015). 'Leidinggevendenden, ik zie ze als de foie gras van de school'. Over het zelfbestuur van leraren. In: René Kneyber & Jelmer Evers (red.), *Het Alternatief II*. Culemborg: Phronese, 54-61.
- 16 Kneyber, 'Leidinggevendenden', 61.
- 17 Hans de Bruijn, *Managers en professionals. Over management als probleem en als oplossing*. Den Haag: Sdu.
- 18 Idem, 96.
- 19 Annelien Jonkman (2018). Wij doen wat Ton van Haperen wil. *De Volkskrant*, 10 september.

## 12 Leraren en hun beroepsorganisaties

- 1 Een interessant en bovendien veel completer beeld biedt Saskia van Oenen (2008). De leraar als vakexpert. In Joke van der Zwaard et al., 'Zonder wrijving geen vooruitgang'. *Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- 2 Van Gelder was een van de zeven grondleggers van de onderwijskunde; de andere zes waren: B. Brugsma, Ph.J. Idenburg, H. Freudenthal, F.W. Prins, J.W. van Hulst en C.F. van Parreren.
- 3 De nu volgende paragraaf is wat betreft de feitelijke kant gebaseerd op een gesprek en mailwisselingen met twee voorzitters van het Platform: de eerste, Jelle Kaldewaij, en de huidige, Hans Kok.
- 4 Alexander Rinnooy Kan (2018). *Verkenning leraren. Advies over de mogelijkheden van professionalisering en beroepsgroep-representatie onder leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- 5 Zie de website van het platform: [www.platformvvo.nl](http://www.platformvvo.nl)
- 6 Dit deel van deze geschiedenis van de Onderwijscoöperatie is mede tot stand gekomen op basis van gesprekken en mailwisselingen met Vincent de Gast (die onder meer verbonden is geweest aan SBL en de Onderwijscoöperatie), Frank Jansma (idem), Jelle Kaldewaij (indertijd voorzitter van het Platform vvo), René Kneyber (die korte tijd verbonden was aan de Onderwijscoöperatie) en Joost Kentson (Onderwijscoöperatie-voorzitter van 2011 tot 2017). Een eerdere versie van het verhaal verscheen onder de titel *De ondergang van de OC: de beste oplossing? of een gevalletje van creatieve destructie?* in *DNM/De Nieuwe Meso*, 5(4).
- 7 Fred Allers (1997), *Ze laten zich maar moeilijk lokken, de leraren*. *Dynamo. Informatiebulletin Forum Vitaal leraarschap* nr 12
- 8 Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraren (1997). *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- 9 Pieter Leenheer (2008). *Hoop, scepsis en gepolder. Op weg naar een beroepsvereniging voor alle leraren*. *Meso magazine*, nr. 158.

### 13 Epiloog

- 1 Harry Paul (2018). *Bestuurlijke evaluatie van de Onderwijscoöperatie*. Den Haag: ABDTOPConsult. De auteur stelt onder meer vast dat de structuur, de werkwijze van de Onderwijscoöperatie niet adequaat was waardoor de coöperatie niet kon inspelen op veranderende omstandigheden. Daarbij lijkt hij de Onderwijscoöperatie echter vooral te zien als een uitvoeringsorganisatie die strakker had moeten sturen met behulp van prestatie-indicatoren. Dat miskent dat eerst een brede dialoog, een proces van gewenning, nodig was geweest. Overigens heeft hij wel een punt met de constatering dat de spanning tussen enerzijds leraar en beroepsgroep en anderzijds de schoolcontext onvoldoende in beeld kwam.
- 2 Pieter Leenheer (2015). *Buitengebied tussen binnenwerelden. Linking connections van scholen en het onderwijsdiscours buiten schooltijd*. *DNM/De Nieuwe Meso*, 2(1).
- 3 Ontleend aan: Joke J. Hermsen & Brenda Ottjes (2019). *Monter ondanks alles. Honderd jaar Rosa Luxemburg*. *De Groene Amsterdammer*, 7 maart.

- 4 Florentine van Lookeren Campagne (2009). Carrièreswitch in een jaar. *Intermediair*, 16 april; <https://www.intermediair.nl/carriere/carriereswitch/carriereswitch-in-een-jaar>
- 5 Daniel Kahneman, *Ons feilbare denken*. Systeem 1 heeft als tegenhanger systeem 2 nodig, dat bewuste aandacht schenkt aan waarnemingen en indrukken, maar dat systeem is lui: het komt alleen in actie als het echt niet anders kan.
- 6 De eerste Nederlander die dat verschijnsel in gewone mensentaal beschreef was A.D. de Groot, in het in 1966 verschenen *Vijven en zessen*. De Groot kwam uit de toegepast-psychologische hoek en zocht de oplossing in objectieve toetsing, en werd zo de grondlegger van het Cito. Dat deed echter niets af aan de juistheid van zijn probleembeschrijving. Spijtig genoeg ontging die echter het merendeel van de leraren.
- 7 Timothy Wilson (2004). *Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 8 Tim Fransen (2019). *Het leven als tragikomedie. Over humor, kwetsbaarheid en solidariteit*. Essay voor de maand van de filosofie. Rotterdam: Lemniscaat, 64.
- 9 WON Akademie/Inge Okkes, *Leerlijn WON Akademie. Opzet en planning*. Versie 3, juni 2013, 5.
- 10 In de rubriek 'Levenslessen' van *Trouw* van 1 juni 2019 erkende de Groningse hoogleraar scheikunde Marleen Kamperman dat aandacht voor taalvaardigheid eigenlijk iets voor alle docenten is: 'Het is geen leuke boodschap, maar ik zeg het eerlijk: de taalvaardigheid van studenten is, zeker in mijn vakgebied, vaak abominabel. Daar maak ik me heel druk om. Als je als wetenschapper iets wilt bijdragen aan je werkveld en aan de maatschappij, moet je je boodschap wel kunnen uitleggen. Dat betekent ook: je verhaal helder – en liefst foutloos – opschrijven. Helaas hebben veel studenten totaal geen kaas gegeten van taal. Dat is deels hun schuld, maar deels ook die van ons docenten. In de opleiding besteden we er namelijk nauwelijks aandacht aan. Heel anders dan bijvoorbeeld in de vs, waar studenten veel essays moeten schrijven en leren argumenteren. Daar kunnen wij nog wat van opsteken.' Jammer genoeg is haar oplossing de gebruikelijke: 'Laten we om te beginnen het vak Nederlands voor alle eerstejaarsstudenten verplicht stellen.'
- 11 Ontleend aan Fransen, *Het leven als tragikomedie*, 81.
- 12 Vgl. bijvoorbeeld Joop Swieringa & Jaqueline Jansen (2005). *Gedoe komt er toch. Zin en onzin over organisatieverandering*. Schiedam: Scriptum; en dezelfde (2013). *Gedoe op tafel. Uitpraten in organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- 13 Ykje Vriesinga (2019). Je werkt beter wanneer je licht oncomfortabel bent. *NRC Handelsblad*, 18 mei. Vriesinga's artikel is gebaseerd op gesprekken met Karim Belhaj en Esther Mollema, die beiden trainingen geven op het gebied van diversiteit in teams. En zoals Den Uijl en Van Twist stellen in *Het moreel teveel* (zie hoofdstuk 11): die diversiteit moet je niet willen wegwerken met een harmoniemodel.
- 14 Zie <https://debalie.nl/debalie-tv/mijn-idee-voor-onderwijs/#>

- 15 Tjeenk Willink, *Groter denken, kleiner doen*.
- 16 De Bruijn, *Managers en professionals*, 31 e.v.
- 17 Lastig is overigens ook dat, zoals bijvoorbeeld Manon Ruijters en collega's in *Mijn Binnenste Buiten* schreven, niet iedereen actief betrokken wil of kan zijn. Vandaar dat een deel van de leden van bijvoorbeeld beroepsorganisaties de discussies niet of onvoldoende volgt, maar dan wel, als puntje bij paaltje komt, ineens in verzet kan komen.
- 18 Hanneke Posthumus, Josje den Ridder & Joep de Hart (2014). *Verenigd in verandering. Grote maatschappelijke organisaties en ontwikkelingen in de Nederlandse civil society*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- 19 Robert Putnam (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- 20 Idem, 381.
- 21 Mondelinge mededeling van oud-Onderwijsraadsecretaris Henk Hoefnagel. Het betreffende artikel luidt: Art. 3. 1. *Wij kunnen bij algemene maatregel van bestuur, de Onderwijsraad gehoord, de onderwerpen aanwijzen, waaromtrent aan organisaties van ouders, van leraren of van gemeente- of schoolbesturen dan wel van twee of meer van deze groepen, die zich de behartiging van de belangen van een of meer vormen van voortgezet onderwijs ten doel stellen, de gelegenheid wordt gegeven Onze minister van advies te dienen. Deze gelegenheid wordt uitsluitend verleend aan de organisaties, die naar het oordeel van Onze minister voldoende representatief zijn. 2. Een advies, als bedoeld in het eerste lid, kan slechts worden uitgebracht binnen drie maanden, nadat de gelegenheid daartoe is geopend, tenzij Onze minister een andere termijn heeft gesteld.* Ontleend aan: Wet op het voortgezet onderwijs. Overgangswet wvo. Nederlandse Staatswetten. Editie Schuurman & Jordens 33-1. Zwolle: Tjeenk Willink, 1985.





## Bronnen



- Adviescommissie inzake het Industriebeleid (1981). *Een Nieuw Industrieel Elan*. Den Haag: SER. 241
- Agerbeek, M. (1996). *Lerarenopleiding*. Trouw 17 april.
- Ahlers, J. (1975). *Meer mensen mondig maken. Samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Allers, F. (1997). *Ze laten zich maar moeilijk lokken, de leraren*. *Dynamo. Informatiebulletin Forum Vitraal leraarschap* nr 12.
- Anraad, A. van (2015). *De staat van de leraar 2015*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Bakker, S., Eisma, H. & De Jong, E.W. (1970). *het groene boekje. nuchter protest tegen het rode*. Apeldoorn: Semper Agendo.
- Bastings, A.M. (2018). *Meesters van papier. De leraar in de Nederlandse romanliteratuur*. Nijmegen: Radboud University.
- De Beer, P. (2004). *Individualisering zit tussen de oren*. In: *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*. Jaarboek Tijdschrift voor de sociale sector 2005.
- Beijaard, D. et al. (2004). *Reconsidering research on professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 2004/ 20.
- Van Bergen, A. (2014). *Gouden jaren. Hoe ons dagelijks leven in een halve eeuw onvoorstelbaar is veranderd*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Biesta, G. (2011). *Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen*. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 32 (3).
- idem (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Bjorkman, C. & Elve, E. (2005). *Het opleiden van leraren in technische vakken*. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 26 (4).
- Bijlsma, H. et al. (2017). *De staat van de leraar 2017*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- idem (2018). *De staat van de leraar 2018*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

- Boekholt, P.Th.F.M. & De Booy, E.P (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- BON (2016). *Reactie op rapport verdiepfingsfase Onderwijs2032*. Website BON, 19 november.
- Bonset, H. (1969). *Nooit met je rug naar de klas!* Amsterdam: Kritiese Bibliotheek / De Bezige Bij.
- idem (2019). *De Kritiese Leraren: een halve eeuw later*. Argus, 22 januari.
- Bosker, R., Slegers, P. & Wubbels, Th. (2015). *Conceptueel kader Professionaliteit van leraren*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Braster, S.J. (2011). *Passie en pragmatisme. De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Van den Broek, P. (1970). *Technisch onderwijs. Jongens*. In: J.W. van Hulst, I. van der Velde & G.TH.M. Verhaak, *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900 – 1940*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Bronneman, R., (2011). *Overheid en onderwijsbestel, Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel*. Den Haag: scp.
- Brouwer, A. et al. (2016). *De staat van de leraar 2016. Professionalisering*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Bruinvels, M. (1993). *Adviseur van Wallage. Een gesprek met Clan Visser 't Hoofft over onderwijs na de basisvorming*. In: NVON Maandblad 18/1, januari.
- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit. Tools voor topleraren*. Tiel: Lannoo.
- De Bruijn, H. (2008). *Managers en professionals. Over management als probleem en als oplossing*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- COLOV (1973). *Eerste rapport van de Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding*. Z.pl.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Commissie Van Veen (1994). *Recht doen aan verscheidenheid. Opzet en ontwikkelingsperspectief van de afsluiting MAVO en LBO*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Cordingley, Ph. et al. (2019). *Constructing Teachers' Professional Identities*. In: Education International, February.
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S.J. & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht: ROA.
- Daniëls, W. (2018). *De mulo. De carrièreschool voor het 'gewone' volk*. Amsterdam: Prometheus.

- Doornbos, K. Doornbos (1969), *Opstaan tegen het zittenblijven*. Stichting voor onderzoek van het onderwijs. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Dujardin, A. (2019). *Oud-voorman PO in actie wil beroepsvereniging*. Trouw 29 april.
- Elchardus, M. (2002). *De dramademocratie*. Tiel: Lannoo.
- Elffers, L. (2017). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ellemers, N. (2017). *Morality and the Regulation of Social behavior. Groups and Moral Anchors*. London/New York: Routledge.
- Evers, J. (2016). *Het Lerarenregister (2): een goede leraar*. Post d.d. 30 november op Blogcollectief Onderzoek Onderwijs.
- Fortuyn, P. (2002). *De puinhopen van acht jaar Paars*. Uithoorn/Rotterdam: Karakter Uitgevers / Speakers Academy Uitgevers. 243
- Fransen, T. (2019). *Het leven als tragikomedie. Over humor, kwetsbaarheid en solidariteit*. Essay voor de maand van de filosofie. Rotterdam: Lemniscaat.
- Galesloot, L. (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders. Een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. De Lier: ABC.
- GIJON (2011). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Groot, A.D. (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Van Haaren, H.J. (2004). *De mare gaat... Christelijke Scholengemeenschap Johannes Calvijn Rotterdam en Barendrecht 1929-2004*. Rotterdam: Calvijn, Christelijke Scholengemeenschap.
- Van Haperen, T. (2018). *Het bezwaar van de leraar. Hoe slecht beleid de Nederlandse school vernielt*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 't Hart, C. (2008). *De leraar in de literatuur*. De Groene 17 september.
- Van Heek, F. et al. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Van Heest, F. (2018). *Lerarenbeleid van OCW zwabbert en is in zichzelf tegenstrijdig*. Post op: Science Guide 12 september.
- Hermes, J. (2010). *Leraar: roeping of beroep*. Post op Science Guide 26 januari.
- Hermesen, J.J. & Ottjes, B. (2019). *Monter ondanks alles. Honderd jaar Rosa Luxemburg*. In: De Groene Amsterdammer 7 maart.
- Hettema, P. & Lenssen, L. (red.) (2007). *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Hoefnagel, H. (2002). *Beter een goede school dan een nieuwe school*. Reflexief, december.

- Homan, Th. (2010). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Amsterdam: Boom.
- Hülsenbeck, C., Louman, J. & Oskamp, A. (1970). *het rode boekje voor scholieren*. Utrecht: A.W. Bruna & Zoon.
- Hulshof, J., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Hutschemaekers, G. (2001). *De professionalisering is dood...leve de professionalisering*. Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken 2001-17, 3.
- Huygen, M. & Remie, M. (2019). *Zorg over 'linkse leraar' is van alle tijden*. NRC 28 maart.
- Idenburg, Ph. J. (1960). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Imants, J. (2014). *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school*. Tilburg: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.
- ITS/NIVOR/RITP (1979). *Voortgezet onderzoek nieuwe lerarenopleidingen*. Nijmegen: ITS.
- Jonkhoff, L. (2015). *De Berkhoff & Hubertus Vakschool. Herinneringen aan Culinair Onderwijs in Amsterdam*. Amsterdam: Hubertus & Berkhoff.
- Jonkman, A. (2018). *Wij doen wat Ton van Haperen wil*. de Volkskrant 10 september.
- De Joode, E. et al. (2015). *Analyse dialoog Onderwijs2032*. Den Haag: Onderzoeksbureau EMMA.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Business Contact.
- Kampen, J. (2011). *Verwaarloosde organisaties: een nieuw concept voor organisatieprofessionals*. Deventer: Vakmedianet.
- Kennedy, J.C. (1995). *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam/Meppel: Boom
- idem (2018). *Een studie moet je meer leren dan een beroep: ze moet je leren leven*. Trouw 15 september.
- Kirschner, P.A. & Prins, F.J. (2008). *De beleving van de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. De stem van schoolleiders, docenten, ouders/verzorgers en scholieren. Een rapportage aan de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Tweede Kamer, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr. 9 115.
- Kneyber, R. & Evers, J. (red.) (2013). *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- idem (2015). *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Kneyber, R. (2015). *Leidinggevend, ik zie ze als de foie gras van de school. Over het zelfbestuur van leraren*. In: *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

- Knippenberg, J. & Van der Ham, W. (1993). Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen. 1918-1993. Assen: Van Gorcum.
- Kok, D. (2001). Van wiskunde voor de happy few naar wiskunde voor iedereen. *Nieuwe Wiskrant* 20-4, juni.
- Kuiken, B. (2018). *De zinnmakers. Nieuw organiseren in tijden van complexiteit en onzekerheid*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Kwakernaak, E. (1998). Wij leraren hebben ons onze professionaliteit af laten pakken. *Levende Talen* 553.
- Ledoux, G. et al. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leenheer, P. (1994). *De onvermijdelijke fusie*. In: Jan-Jaap Heij et. al., *Anders en toch hetzelfde. De zeventien partners van de Hogeschool Midden Nederland voor en na de fusie*. Utrecht: Hogeschool Midden Nederland.
- idem (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. VMBO Serie Wisselwerk 11. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- idem (2008 a). *Berichten uit het tranendal. Beeldvorming over onderwijs in de landelijke media. Beschouwingen over de omgang tussen onderwijs en journalistiek*. In: Noud Cornelissen en Pieter Leenheer (red.), *Media en Onderwijs. Meso Focus 70*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- idem (2008 b). *Hoop, scepsis en gepolder. Op weg naar een beroepsvereniging voor alle leraren*. *Meso magazine* 158, februari.
- idem (2015). *Buitengebied tussen binnenwerelden. Linking connections van scholen en het onderwijsdiscours buiten schooltijd*. DNM 2.1, maart.
- idem (2018 a). *Een start maar ook niet meer dan dat*. In *gesprek met Klaas van Veen over beroepsidentiteit en initiële opleiding*. DNM 5.4, december.
- idem (2018 b). *De ondergang van de OC: de beste oplossing? of een gevalletje van creatieve destructie?* DNM5.4, december.
- Lenssen, L. (2007). *Waarom is de school niet (meer) van de leraar*, in: Pieter Hetteema & Leo Lenssen (red.), *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Leune, J.M.G. (1976). *Onderwijsbeleid onder druk. Een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink .
- Van Lookeren Campagne, F. (2009). *Carrièreswitch in een jaar*. Intermediair 16 april.
- Luin, G.J. van & Leenheer, P. (2018). *Zou het er nog van komen, zo'n beroepsvereniging van leraren?* DNM 5.4.
- Mak, G. (2005). *Over eenzaamheid, moed en vertrouwen*. In: Gabriël van den Brink e.a., *Beroepszeer. Waarom Nederland niet werkt*. Amsterdam: Boom.

- Matheson, I. (2015). *Milestones and Minefields. The General Teaching Council for Scotland: the first fifty years*. Glasgow: GTC Scotland.
- Meijer, R. (2012). *Beroep huisvrouw. Geschiedenis van het Amersfoortse huishoudonderwijs*. Hilversum: Verloren.
- Meijer, W. (2013). *Ruimte voor leraren, tijd voor vorming*. Meso magazine 192, november.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *De school op weg naar 2000: een besturingsfilosofie voor de jaren negentig*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Nota Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs Zoetermeer*: Ministerie van O&W
- Mossel, R.S. (1973). *De praktische voorbereiding op het beroep van leraar*. Uitleg 346/10.
- Mulder, P. (1980). *Het opvo beoordeeld en veroordeeld*. Beschouwing d.d. 1 september 1980, opgenomen in: Digibron, Kenniscentrum Gereformeerde gezindte.
- NIVOR/SCO (1981). *Derde onderzoek nieuwe lerarenopleidingen. Overzichtsrapport. Zes jaar NLO-onderzoek*. Nijmegen/Amsterdam: NIVOR/SCO.
- Noordegraaf, M., Loon, N. van, Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: USBO.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Van Oenen, S. & Karsten, S. (1991). *Onderwijzen, een onmogelijk beroep*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Van Oenen, S. (2008). *De leraar als vakexpert*, in: Joke van der Zwaard e.a., 'Zonder wrijving geen vooruitgang'. *Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Okkes, I.M. (2014). *Leerlijn onderzoeksvaardigheden. Opzet en planning*. Interne publicatie. Amsterdam: O3
- Olgers, A.J. & Riesenkamp, J. (1980). *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren*. svO reeks 3. Den Haag: Staatsuitgeverij 1980.
- Onderwijscoöperatie (2016). *Geef leraren de hoofdrol bij curriculumontwikkeling*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad (2005). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleiding*. Briefadvies aan de Tweede Kamer. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ostaijen, M. van (2018). *Wij zijn ons*. Een kleine sociologie van grote denkers. Nijmegen: Van Tilt.
- Paul, H. (2018). *Bestuurlijke evaluatie van de Onderwijscoöperatie*. Den Haag: ABDTOPconsult.

- Pegtel, A. (2015). *Van Kemenade bedierf het zelf voor de middenschool*. Historisch Nieuwsblad juni.
- Pelosi, E. (1970). *De reactie van het docentenkorps*, in: J.W. van Hulst, I. van der Velde, G.TH.M. Verhaak, *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900 – 1940*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Perryman, J. & Calvert, G. (2019). *What motivates people to teach, and why do they leave?* In: *British Journal of Educational Studies*; online gepubliceerd op 1 april 2019.
- Platform Leraar2032 (2015). *In het curriculum toont zich de meester. Over curriculumdynamiek en democratische professionalisering*. Het manifest is te vinden op: <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/manifest-In-het-curriculum-toont-zich-de-meester.pdf>.
- Plomp, Tj. en Nieveen, N. (eds)(2013). *Educational design research*. Enschede: SLO.
- Posthumus, H. et al.(2014), *Verenigd in verandering. Grote maatschappelijke organisaties en ontwikkelingen in de Nederlandse civil society*. Den Haag: SCP.
- Posthumus, K. (1940). *Middelbaar onderwijs en schifing*. De Gids. jaargang 104.
- Pouwels, J.P.A. (1988). *Leraarsberoep dient moderne intellectuele professie te worden*. Meso magazine 38, januari.
- Prick, L. (2006). *Drammen dreigen draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Amsterdam: Mets & Schilt.
- Van Pruissen, S. & Vrieze, G. (1996). *De invloed van managers op het onderwijskundig domein van leraren*. Meso magazine 85, februari.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. NewYork etc.: Simon & Schuster.
- Renie, M. (2019). *Paul Kirschner: 'De leraar moet geen hamburgerbakker van de McDonalds zijn'*. NRC 2 juni.
- Rinnooy Kan, A. (2018). *Verkenning leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ritzen, J. (1983). *Wat is onderwijs ons waard? Een sociaal-economische benadering*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Van Roekel, R. (2014). *De Mammoetwet in historisch perspectief. De invloed van veranderende vormingsidealen en de Mammoetwet op het (geschiedenis)onderwijs van het Thorbecke College 1880-1980*. Masterthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- De Rooy, P. (2003). *Verstrikt in cijfers en anekdotes*. Kohnstamm lezing. Amsterdam: Vossiuspers.
- idem (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Ruijters, M. (2017). *Leren in verandering*. M&O 2017/6.
- Ruijters, M. & Van Luin, G. (2015). *Beroepsstandaard en professionele identiteit*. DNM 2.3, september.

- Ruijters et al. (2018). *Mijn Binnenste Buiten. Werken aan je professionele identiteit*. Deventer: Vakmedianet.
- Van Schoonhoven, R. (2018). *Rationele leraar, irrationeel beleid?* DNM 5.4, december.
- Schouten, R. (2008). *Sukkels of buitenbeentjes*. Trouw 25 september
- Schuyt, C.J.M. & Taverne, E. (2000). *1950. Welvaart in zwart wit*. Den Haag: SDU.
- Schüssler, E. (red)(2006). *Weg van de middenschool. Dertig jaar na de start van het middenschoolexperiment*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Sennema, E.J. (1991). *Wie gaat er in het onderwijs werken? Een studie naar de arbeidsmarktsituatie en beroepskenmerken van pas afgestudeerde leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Leiden: Research voor beleid
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15(2).
- Sikkes, R. (1985). *Lerarenopleidingen gaan door een diep dal. Na de vette komen nu de magere jaren*. HBO-Journaal oktober.
- idem (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC Publicaties.
- Simons, R.J. (1987). *Bevordering van zelfstandig leervermogen*, In: R. Halkes & B. van Hoek (red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sixma, H. en Ultee, W. (1983). *Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig*. Mens en maatschappij 85/4.
- Slegers, P. & Bergen, Th. (1993). *Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming. Over de professional in een professionele organisatie*. IMeso magazine 69, augustus.
- Smeets, E.F.L. & Buis, Th.J.M.N. (1986). *Leraren over de eerste fase voortgezet onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Standaert, R. (1968). *De Ontwikkeling van het Beroepsonderwijs in Nederland sinds 1900 in het Raam van het Voortgezet Onderwijs, Bijdrage tot een comparatieve studie. Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen*. Leuven: Katholieke universiteit Leuven, Faculteit der psychologie en der pedagogische wetenschappen/Seminarie voor comparatieve pedagogiek.
- Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraren (1997). *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Swieringa, J. & Jansen, J. (2005). *Gedoe komt er toch*. Schiedam: Scriptum.
- idem (2013). *Gedoe op tafel*. Schiedam: Scriptum.
- Theisens, H., Hooge, E. & Waslander, S. (2017). *Help! Sturingsoverload. Sturing in complexe onderwijssystemen*. DNM 4.4, december.



- Thijs, A. & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tichelaar, J. (1970). *Meer uitgebreid lager onderwijs*, in: J.W. van Hulst, I. van der Velde, G.TH.M. Verhaak, *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900 – 1940*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Timmerman, M.C. & Van Essen, H.W. (2006). *Feminisering en didactisering van het leraarsberoep in het vmo*. Pedagogische Studiën 83.
- Tjeenk Willink, H. (2018). *Groter denken, kleiner doen. Een oproep*. Amsterdam: Prometheus.
- Versteegh, C. (1991). *Afscheid van het Lager Beroeps Onderwijs*. NRC 2 mei.
- Den Uijl, H. & Van Twist, M. (2018). *Het moreel teveel. Pleidooi voor de herwaardering van het vreedzame conflict in organisaties*. In: M&O 4/5, themanummer Klokkeluiders.
- Van Veen, K. Zwart, R. & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO. Leiden: ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbrugge, A. en Verbrugge-Breeuwsma, M. (2006). *Help! Het onderwijs verzuipt*. NRC 3 juni.
- Visser 't Hooft, J.C. en Markensteyn, L. (1991). *Rapportering van de adviseurs Tweede Fase Voortgezet Onderwijs*. Z.pl: bijlage bij Kamerstuk 22 645 nr 3.
- Vogels, R. en Bronneman, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* Den Haag: SCP.
- Vos, J. en Van der Linden, J. (2004). *Waarvan Akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen 1912/1987*. Assen: Van Gorcum.
- Vriesinga, Y. (2019). *Je werkt beter wanneer je licht oncomfortabel bent*. NRC 18 mei.
- Walker, D. (2003) *Fundamentals of Curriculum*. Londen: Lawrence, Erlbaum Associates
- Waslander, S. (2015). *De Bermuda-driehoek van onderwijsleiderschap in Nederland*. Tekst van een lezing op het congres “Het Leiderschap van de Toekomst” op 8 januari 2015. [www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public](http://www.tias.edu/kennisgebieden/detail/public)
- idem (2006), *Van Polmanhuis tot Polemieck. Een inhoudsanalyse van het debat over ‘het nieuwe leren’ 1995 – 2005*. In: Arie Olthof en Henk van Dieten (red.), *Slash revisited. Vijf jaar werken aan onderwijsinnovatie*. Meso Focus 63. Alphen aan de Rijn: Kluwer
- Waslander, S., Van der Weide, M. & Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit. Politiek, pers en praktijk deel II*. Utrecht: VO raad
- Waslander, S. & Leenheer, P. (2014). *Beelden van de media. Over media, mediatisering en onderwijs*. DNM 1.1, maart.
- Waslander, S., Hooge, E.H. & Theisens, H.C. (2017). *Zicht op sturingsdynamiek*. Tilburg: TIAS School for Business and Society.

- Van der Wateren, D. (2017). Geklaag over onderwijs2032. Post d.d. 26 juni 2016 op *Blogcollectief Onderzoek Onderwijs*.
- Van der Werve, P. (2018). *Doet de politiek ertoe? 100 jaar onderwijsuitgaven en economische groei*. In: Pieter Slaman et al., *In de regel vrij. 100 jaar politiek rond onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Van der Wielen, P. (2011). *Willem van der Wielen (1910-1986): rector in wederopbouwtijd*. Tijdschrift Zutphen 30/3.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J., (2011). *Lerend Organiseren en Veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff.
- De Wit, B. (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van der Woud, A. (2006). *Een nieuwe wereld. Het ontstaan van het moderne Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Rapporten aan de regering, nr. 27. Den Haag: WRR.
- Wubbels, Th. (2015). *Een misvatting*. Blog op *didactiefonline*, 5 januari.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy. 1870 – 2033*. London: Thames & Hudson.