



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten

Volman, M.

Publication date

2011

Document Version

Submitted manuscript

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Universiteit van Amsterdam.
http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/pdf_documenten/110617%20oratie%20Monique%20Volman.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Kennis van betekenis

Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en
leerresultaten

Oratie* Monique Volman
17 juni 2011



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

* Dit is de tekst die is uitgesproken op 17 juni 2011. Een uitgebreidere versie met literatuurverwijzingen volgt en is t.z.t. te vinden in de oratiegallery van de UvA (www.oratiereeks.nl).

Mevrouw de rector magnificus, mijnheer de decaan, geachte collega's, studenten, familie, vrienden, vriendinnen en andere toehoorders,

Toen ik vijf jaar geleden mijn eerste oratie hield aan de VU, vertelde ik over scholen die zoeken naar manieren om hun leerlingen betrokken te houden via actief, authentiek en sociaal leren, omdat ze dat met de traditionele aanpak niet langer voor elkaar kregen.

Dat doen die scholen nog steeds, en met collega's en promovendi zoek ik met hen mee. Maar de context waarin we dat doen is drastisch veranderd. We kregen de commissie Dijsselbloem, Beter Onderwijs Nederland, we kregen tientallen kritische krantencolumns over de kwaliteit van het onderwijs. Rekenvaardigheden van Pabostudenten waren onder de maat, Nederlandse leerlingen bleken in de PISA-ranglijsten niet langer tot de top te behoren en vorige week rekende het CPB uit dat dat ook nog eens veel geld kost. Op dit moment gaat de energie daarom in de eerste plaats naar meer kennis, betere prestaties, en naar verantwoordelijk dat daaraan gewerkt wordt.

Als docent heb ik een hekel aan de beruchte zesjescultuur en ik gruw van tentamens vol spelfouten. Ik vind dat we het beste uit kinderen moeten halen. Toch voel ik me ongemakkelijk bij het streven naar het maximaliseren van prestaties, als ik zie dat kinderen van elf op huiswerkinstituten worden voorbereid op de cito-toets en jongeren van 17 stoomcursussen volgen voor het eindexamen.

Betere leerprestaties, hogere leeropbrengsten. Dat wordt op dit moment door velen gezien als dé uitdaging voor het onderwijs. Ik wil daar in mijn oratie kanttekeningen bij plaatsen.

Om te beginnen zal ik ingaan op de onwenselijke keerzijden die ik zie aan dit accent op individueel presteren. Het is een beperkt en riskant ideaal. Terwijl we denken te werken aan een plaats in de top 5 van kenniseconomieën, lopen we het risico een generatie jongeren te creëren met een gebrek aan betrokkenheid bij de samenleving; voor sommigen door een eenzijdige focus op het eigen succes, voor anderen doordat ze al jong ervaren onderaan de ladder te staan.

Ook 'jongeren betrekken bij de samenleving' is een taak van scholen. Ik zal daarom een andere uitdaging voor het onderwijs bepleiten: niet alleen de hoogte van de leerprestatie telt maar ook de kwaliteit ervan, en die kwaliteit heeft te maken met betrokkenheid.

De onderwijskunde heeft al veel kennis opgeleverd over betrokkenheid bij school en leren. Ik zal bespreken wat we weten over het belang van betrokkenheid van leerlingen en hoe je dat kunt stimuleren. Maar wat we weten gaat vooral over 'betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen'. Er is veel minder aandacht besteed 'betrokkenheid als kwaliteit van leerresultaten'. Ik zal uitleggen waarom ik vind dat aandacht daarvoor ook belangrijk is, en aangeven hoe ik daar onderzoek naar zou willen doen.

Hogere leerprestaties: een beperkt en riskant ideaal

Streven naar hogere leerprestaties is een lovenswaardig maar beperkt en zelfs riskant ideaal. Het is beperkt omdat leerprestaties realiseren slechts de buitenkant is van waar onderwijs voor is en wat scholen doen. Het gaat niet alleen om veel weten, maar ook om met die kennis en vaardigheden iets kunnen en willen doen, je daar

verantwoordelijk voor voelen. Veel scholen vinden dat belangrijk. Voor de scholen, bijvoorbeeld, waar we in het kader van de Expeditie Durven Delen Doen van de VO-Raad mee samenwerkten, is talentontwikkeling meer dan prestaties leveren. Het is ook: zelfvertrouwen, creativiteit, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en nieuwsgierigheid ontwikkelen. Daarnaast werken ze aan respect, verantwoordelijkheidgevoel, bereidheid tot dialoog. Dit zijn leerresultaten die niet tot uitdrukking komen in scores op gangbare toetsen.

Het ideaal van hogere leerprestaties is echter niet alleen beperkt, maar ook riskant. Een eerste risico volgt direct uit de beperking die ik net noemde, namelijk: eenzijdige nadruk op niveau en scores trekt de aandacht weg bij wat niet direct in toetsen tot uitdrukking komt, maar wel belangrijk is.

Een tweede risico heeft te maken met het feit dat het streven naar hogere prestaties zich momenteel vooral richt op de kernvakken Nederlands, Engels en Wiskunde, die daarmee recht krijgen op meer leertijd. Met de eenzijdige nadruk op vakken die gezien worden als economisch van nut, creëert het onderwijs, in de woorden van de filosoof Grahame Lock, 'gezapige koeien'. De school zou volgens hem juist een plek moeten zijn om jonge mensen in aanraking te brengen met cultuur en geschiedenis, want dat kweekt zelfstandige geesten die niet kritiekloos meehobbelen met de massa. Riskant is ten derde de gedachte dat leerprestaties registreren, monitoren en verantwoorden het gewenste gedrag bij scholen, leraren en leerlingen zal oproepen. Voor een deel is dat zo. Ik ken scholen die zich er door een kritische blik op hun resultaten op taaltoetsen van bewust werden dat ze hun leerlingen onderschatten. Maar wat het opvoeren van de druk op scholen ook doet, is strategisch gedrag oproepen - bij leerlingen, ouders en leraren. Zoals trainen voor de citotoets en het eindexamen. Of leerlingen uitsluiten van deelname aan de citotoets. Of leerlingen voor de zekerheid in een lager schooltype plaatsen. Dit strategisch gedrag beperkt natuurlijk ook de waarde van toetsen; die dreigen zo niet het resultaat van onderwijs te meten maar het resultaat van trainen voor de toets. Toetstraining is didactisch geen goede strategie omdat leerlingen zo kunstjes leren, betekenisloze kennis, die ze vaak kwijt zijn als ze die in het echte leven nodig hebben (zweeten, weten, vergeten). Pedagogisch gezien is toetstraining ook onwenselijk; zo houden we leerlingen namelijk impliciet voor dat het de score is die van belang is, en niet de beheersing van kennis of vaardigheden.

Ik wil het zelf vooral hebben over iets anders wat het ideaal van hoge prestaties met leerlingen kan doen. Gezapig trainende koeien is één ding, maar dat zouden ook nog wel eens hele nare koeien kunnen worden. Aan de bovenkant van de hiërarchie de topkoeien, die geleerd hebben vooral gericht te zijn op hun eigen succes. Aan het andere uiterste de gefrustreerde koeien, die het streven naar hoge prestaties niet kunnen bijbenen. Voor leerlingen die laag presteren is het moeilijk het verblijf op school als zinvol te zien. Voor beide groepen geldt: hoe hou je ze betrokken?

Wat weten we over onderwijs en betrokkenheid? Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen

Vanuit de onderwijswetenschappen wordt al lang nagedacht over de vraag hoe we betrokkenheid van jongeren bij leren en school kunnen bevorderen. In de literatuur

wordt onderscheid gemaakt tussen drie vormen of aspecten van betrokkenheid, ofwel 'engagement'.

1. Om te beginnen is dat *gedragsmatige betrokkenheid*. Dat kan variëren van simpelweg aanwezig zijn op school tot geconcentreerd aan het werk zijn.

Gedragsmatige betrokkenheid kun je zien: een leerling volgt met aandacht een les of neemt actief deel aan een discussie.

2. Ten tweede onderscheiden we *emotionele betrokkenheid*. Voelen leerlingen zich verbonden met school? Voelen zij zich prettig in de klas en werken ze met plezier aan opdrachten? Deze vorm van betrokkenheid kun je niet direct waarnemen. Je kunt het wel afleiden uit gedrag van leerlingen; gaan ze vrolijk naar school, stralen ze in de les nieuwsgierigheid uit of zitten ze er verveeld bij.

3. Ten derde is er *cognitieve betrokkenheid*. Dat gaat over de bereidheid om mentale inspanningen te leveren om leerstof onder de knie te krijgen. Ook dit is niet direct zichtbaar.

Deze drie vormen van betrokkenheid zijn wel te onderscheiden maar niet te scheiden. Bijvoorbeeld: als een leerling zich prettig voelt op school (emotionele betrokkenheid), zal hij of zij minder spijbelen (gedragsmatige betrokkenheid). Belangrijk is verder dat betrokkenheid geen persoonskenmerk is, maar het resultaat is van interactie tussen een individu en haar of zijn omgeving. Dat betekent dat je het kunt beïnvloeden door de omgeving te veranderen.

Ik bespreek twee onderzoekstradities waarin de betrokkenheid van jongeren bij school en leren centraal staat: het onderzoek naar betrokkenheid bij de school als instelling, en het onderzoek naar betrokkenheid bij schooltaken: het leermotivatietoetsonderzoek.

Betrokkenheid bij school

Betrokkenheid bij school is heel belangrijk, zo weten we uit onderzoek. Leerlingen die zich verbonden voelen met school, en zich zien als een lid van de gemeenschap die de school vormt, vertonen minder risicogedrag, gebruiken minder verdovende middelen, vertonen minder agressief gedrag en lopen minder kans de school voortijdig te verlaten. Vooral naar voortijdig schoolverlaten is in de onderwijskunde veel onderzoek gedaan. Gebrek aan emotionele en gedragsmatige betrokkenheid blijkt een belangrijke oorzaak van voortijdig schoolverlaten. En omgekeerd: actieve deelname aan activiteiten op school en in de klas – gedragsmatige betrokkenheid – bevordert emotionele betrokkenheid en voorkomt schooluitval.

Leerlingen die goede relaties hebben met leraren voelen zich meer betrokken bij school, zo bevestigde een recente meta-analyse onder leiding van collega Helma Koomen. Relaties met medeleerlingen zijn eveneens heel belangrijk, in het MBO nog belangrijker dan die met de leraar, blijkt uit het onderzoek waarop Louise Elffers binnenkort promoveert. Ten slotte blijkt ook de ervaren relevantie van de leerstof bij te dragen aan betrokkenheid bij school.

Emotionele betrokkenheid bevordert volgens sommige onderzoekers ook de schoolprestaties, maar hier is de relatie minder eenduidig. Er zijn ook jongeren die school heel belangrijk vinden, maar het toch niet goed doen. En er zijn leerlingen die goed presteren maar zich niet betrokken voelen.

Motivatietheorieën over betrokkenheid bij schooltaken

De tweede onderzoekstraditie die ik wil bespreken is die van het onderzoek naar leermotivatie. Hier wordt gekeken naar alle drie de soorten van betrokkenheid, maar meer dan de vorige traditie richt het zich op het microniveau. Men is geïnteresseerd in

de vraag hoe gemotiveerd gedrag, bijvoorbeeld je best doen om een prestatie te leveren, tot stand komt. Een van de meest gebruikte en bekende theoretische modellen van leermotivatie ziet er als volgt uit. [dia]

Dit model is ontwikkeld door Jacquelynne Eccles. Het is gebaseerd op een basaler model uit de psychologie dat gedrag van mensen verklaart vanuit hun waarden en hun verwachtingen. In dit model wordt gemotiveerd gedrag (hier aangeduid als 'prestatiegerelateerde keuzen' – helemaal rechts) bepaald door de waarde die leerlingen aan een taak toekennen (het blok rechtsonder) en hun verwachtingen de taak tot een goed einde te kunnen brengen (blok rechtsboven). Die taakwaarde en verwachtingen worden weer beïnvloed door doelen en zelfbeelden, en die zijn zelf gebaseerd op eerdere ervaringen: bijvoorbeeld succes-of faalervaringen op school, maar ook ervaringen met wat mensen in de omgeving van de leerling belangrijk vinden.

Motivatie wordt de afgelopen jaren steeds meer gezien als het resultaat van de interactie tussen een leerling en de leeromgeving en dus ook als beïnvloedbaar. De self-determination theorie van Deci en Ryan laat bijvoorbeeld zien dat je taakwaardering kunt bevorderen door leerlingen meer autonomie te laten ervaren. Dat kan door ze keuzemogelijkheden te bieden, bijvoorbeeld tussen vakken, opdrachten en verwerkingsvormen. De goal theory laat zien dat het goed is om inzet en resultaat op school apart te beoordelen en te belonen, omdat dat leerlingen stimuleert om taakdoelen in plaats van egodoelen na te streven, dat wil zeggen: leren omdat je iets wil beheersen in plaats van leren omdat je wil scoren. Theorieën over intrinsieke motivatie suggereren dat het goed is om aan te sluiten bij de persoonlijke interesse van leerlingen. Een voorbeeld uit eigen huis: ook de manier waarop leerlingen over hun toekomst denken is van invloed op hun inzet voor school. Thea Peetsma en Jaap Schuitema doen onderzoek waarbij ze in gesprekken met leerlingen proberen hun toekomstperspectief te beïnvloeden. Ze laten leerlingen nadenken over wat de keuzes die ze nu ten aanzien van hun schoolwerk maken, aan gevolgen hebben voor hun mogelijkheden in de toekomst.

Betrokkenheid als kwaliteit van leerresultaten

Het onderzoek dat ik tot nu toe heb besproken laat zien dat betrokkenheid bij school een belangrijk en complex verschijnsel is. Het geeft ook aanwijzingen voor wat we zouden kunnen doen om te bevorderen dat leerlingen zich inzetten voor schooltaken. Maar in mijn ogen zijn we er hiermee nog niet. Het motivatiemodel dat ik net liet zien, beperkt de blik tot individueel presteren. In beide tradities, het onderzoek naar betrokkenheid bij de school en het leermotivatietoelichtend onderzoek, mis ik de aandacht voor betrokkenheid bij betekenisvolle kennis. De aanwijzingen die ze bieden, lijken erop gericht de bereidheid van leerlingen te vergroten om naar school te komen, en aan de slag te gaan met taken die volwassenen voor ze hebben bedacht, omdat dat belangrijk is voor later. Naast leerlingen stimuleren tot betrokkenheid bij leerprocessen, zou ik willen streven naar betrokkenheid als kwaliteit van leerresultaten. Ik zal dat in zes stappen toelichten.

1. Kennis en vaardigheden als middelen om om te gaan met vragen

Het doel van onderwijs is een nieuwe generatie zaken bij te brengen die hen in staat stellen geleidelijk het stokje van de vorige generatie over te nemen. Onderwijs brengt jongeren kennis en vaardigheden bij die de oplossingen zijn voor problemen van

eerdere generaties en helpt hen zien hoe eerdere generaties met hun vragen en problemen omgingen. Uiteindelijk is de bedoeling dat dat een basis biedt om eigen keuzes te maken ten aanzien van werk, privéleven en burgerschap. Sommige leraren zijn er heel goed in met die kwaliteit les te geven. Ik laat in colleges vaak het voorbeeld zien van een lerares Engels op een high school in Harlem die met leerlingen een gesprek voert over de soorten liefde die voorkomen in Shakespeare's toneelstuk King Lear, liefde tussen vader en kind, man en vrouw, zelfzuchtige liefde, jaloerse liefde. Je ziet de leerlingen met verbazing tot het besef komen, dat ook destijds mensen – net als zij - worstelden met vriendschap, loyaliteit en liefde. Maar het kan ook met wiskunde, zoals ik pas nog heb ervaren, toen we met onze zoon Sam een open dag bezochten. De leraar wiskunde legde de stelling van Pythagoras uit, saaaai, zou je denken. Maar doordat hij ons meenam in het nadenken over het probleem waar Pythagoras mee zat, was de les zo spannend als een detective. Het wordt dus gedaan – leerlingen laten ervaren dat wat op school wordt onderwezen een oplossing is voor of een kijk is op een vraag of probleem. Maar het wordt ook vaak niet gedaan, en het 'prestatiesjargon' ligt in ieder geval ver af van deze manier van kijken naar onderwijs.

2. Betrokkenheid bij vakinhouden: meedenken over vragen en problemen / meewerken aan oplossingen

Helemaal weinig worden jongeren op school uitgenodigd om méé te denken over oude en actuele vragen en problemen en mee te werken aan oplossingen daarvoor: de opwarming van de aarde, de vraag hoe je een mooie houtverbinding maakt of hoe je de laatste levensfase van oude mensen aangenaam kunt maken. Ik denk dat we jongeren veel te weinig laten ervaren dat mee kunnen werken aan het beantwoorden van zulke vragen en het oplossen van zulke problemen uiteindelijk de bedoeling is van naar school gaan. En dat dáár al die kennis en vaardigheden voor nodig zijn. Naast betrokkenheid bij de school, de taak of de prestatie, zouden we leerlingen dus moeten uitnodigen tot betrokkenheid bij vakinhouden: vakkennis en -vaardigheden zijn van betekenis omdat het instrumenten zijn om iets te bereiken wat van waarde is, voor jezelf en/of voor anderen. Betrokkenheid is dan niet alleen een kwaliteit van het naar school gaan en het leerproces, maar ook van de leerresultaten die daarmee worden bereikt: het gaat om iets kunnen en weten, zicht hebben op de handelingsmogelijkheden die daarmee verbonden zijn, en de bereidheid tot het gebruiken van de verworven kennis en vaardigheden.

Tijd voor een voorbeeld. Promovenda Annoesjka Boersma werkte twee jaar lang samen met docenten van twee vmbo-afdelingen zorg en welzijn en ontwikkelde met hen projecten waarin leerlingen zelf de verantwoordelijkheid kregen voor het bedenken en uitvoeren van een 'zorgactiviteit'. Ze organiseerden bijvoorbeeld een koffieochtend voor ouderen en een spelletjesdag op een basisschool. Allerlei beroepsvaardigheden en -theorie kwamen en passant aan de orde: wat kunnen kinderen van vijf eigenlijk? Hoe vervoer je iemand in een rolstoel? Hoe stel je je voor aan een ouder iemand? In interviews achteraf vertelden de leerlingen hoe spannend ze het hadden gevonden. Wat ze geleerd hadden deed er echt toe, ze hadden echt verantwoordelijkheid, het had fout kunnen gaan. Ze waren intens betrokken geweest bij het leerproces, en wat ze ervan geleerd hadden, het leerresultaat, had persoonlijke betekenis voor hen gekregen.

3. Socioculturele theorie: praktijken, activiteiten, motieven

De onderwijsaanpak in het onderzoek van Annoesjka Boersma, dat ik samen met Geert ten Dam en Wim Wardekker begeleid, is gebaseerd op de socioculturele theorie. Deze theorie definieert 'leren' op een manier die het voorgaande kan onderbouwen. Meestal wordt leren gezien als het individueel verwerven van kennis en vaardigheden. Socioculturele theorieën zien leren anders; het gaat daarin niet om het beschikken over kennis en vaardigheden maar om steeds beter kunnen participeren in sociale praktijken. Sociaal-culturele praktijken zijn vormen waarin menselijke activiteiten, die van belang zijn binnen een samenleving, vorm krijgen. Bij zulke activiteiten gaat het om bezigheden waarin mensen samen een belangrijk motief nastreven. Het zijn dingen die mensen samen doen om aan bepaalde behoeften tegemoet te komen. Activiteiten zijn bijvoorbeeld handel, onderzoek of sport (met als motieven: geld verdienen, kennis verwerven en ontspanning). Bijbehorende sociaal-culturele praktijken zijn: de winkel, het laboratorium en de voetbalwedstrijd. Lave en Wenger beschrijven leren als de ontwikkeling van perifere deelnemer in een sociaal-culturele praktijk naar centrale deelnemer. Zo mocht onze dochter Hannah in het begin van haar stage in een bloemenzaak alleen maar water verversen en opruimen, maar aan het eind mocht ze ook achter de kassa zitten en boeketten maken. In zo'n proces van perifeer naar centraal deelnemen veranderen niet alleen je kennis en vaardigheden, maar ook je identiteit: je wordt iemand anders door wat je kunt en doet. En het maakt dat je ook nieuwe dingen wilt leren.

In dit soort leerprocessen is de betekenis van leren en kennisverwerving geen vraag; waarvoor je leert ligt immers in de activiteit zelf besloten. Het bijzondere en tegelijk kwetsbare van de sociale praktijk van het naar school gaan is dat dat daar juist niet het geval is. Participeren op school is bedoeld om participatie in andere activiteiten mogelijk te maken. Naar school gaan vervult niet direct een behoefte.

Vanuit dit perspectief kijk je anders naar betrokkenheid dan in de besproken tradities. Terwijl daar de vraag is a. hoe je kunt zorgen dat leerlingen zich verbonden gaan voelen met school en b. hoe je ze kunt motiveren om hun schoolwerk te doen, probeer je hier kinderen en jongeren in aanraking te brengen met activiteiten die in de samenleving belangrijk zijn en de motieven die eraan ten grondslag liggen. Zo reik je motieven aan die deel van hun identiteit kunnen worden. Het is vanuit dit perspectief vreemd om te verwachten dat leerlingen 'gemotiveerd' op school komen. Ze komen juist op school om gemotiveerd te raken, bijvoorbeeld om uitvinder of ontdekkingsreiziger te worden, of een paar jaar later: kapper met een eigen stijl of neuropsycholoog.

4. Onderzoek naar deelnemen aan sociale praktijken als manier van leren

Dit theoretisch perspectief heeft consequenties voor curricula en pedagogisch-didactische methoden. Het betekent dat je leerlingen kunt motiveren tot leren door ze met concrete sociale praktijken in aanraking te brengen, waarin ze dan ervaren dat ze kennis en vaardigheden nodig hebben om er op een competente manier in te participeren. Dat kun je doen door mogelijkheden om legitiem perifeer te participeren te organiseren op school. Dat is een hele kunst, want de meeste sociale praktijken in onze samenleving zijn niet geschikt voor de deelname van perifere deelnemers (daarom is nou precies het onderwijs zoals wij dat kennen ontstaan) en de kennis en vaardigheden die nodig zijn in veel praktijken kun je niet leren door simpelweg nadoen en meedoen; daarvoor zijn ze te complex. Het gaat er dus om de deelname van leerlingen aan sociale praktijken zodanig te organiseren dat de boel niet in het honderd loopt en dat de leerlingen er iets van kunnen leren.

Onderwijskundig onderzoek kan helpen na te gaan hoe dit op een effectieve en doelmatige manier gestalte kan krijgen. Een deel van mijn onderzoek en dat van mijn promovendi bestaat eruit in samenwerking met scholen en leraren manieren te zoeken waarop ‘je leren door participeren in sociale praktijken’ kunt vorm geven en na te gaan of het lukt op die manier niet alleen goede leerprestaties in enge zin te realiseren, maar ook betrokkenheid als kwaliteit van het leerproces en het leerresultaat. Scholen proberen dit door eigen varianten van sociaal-culturele praktijken te maken (bijvoorbeeld een restaurant in een vmbo-afdeling), door te werken met ict-simulaties, en door leerlingen te betrekken bij betekenisvolle activiteiten buiten school en dan op school te reflecteren op de ervaringen die ze hebben opgedaan.

Op de gedachte van ‘eigen varianten maken van sociaal-culturele praktijken’ is bijvoorbeeld het Ontwikkelingsgericht Onderwijs gebaseerd. Hier werken leerkrachten met leerlingen aan betekenisvolle thema’s. Leerlingen runnen winkels, organiseren tentoonstellingen en geven kranten uit. Leerinhouden op het gebied van taal en rekenen komen aan de orde in het kader van zulke thema’s, en niet of minder in de vorm van aparte vakken. Promovenda Yvonne van Rijk onderzoekt het leren lezen van informatieve teksten op OgO-scholen. Vanuit de socioculturele basis van het OgO-onderwijs wordt lezen opgevat als een activiteit die bedoeld is om te communiceren. Leerlingen lezen daarom over de producten in hun winkel en brieven van leveranciers, ze lezen boeken over het onderwerp van hun tentoonstelling, en artikelen voor hun krant. Yvonne gaat na of het lukt met deze aanpak minstens dezelfde vaardigheidsniveaus te bereiken als in het reguliere onderwijs met een leesmethode, en om daarnaast die extra kwaliteit van betrokkenheid te realiseren: we willen bereiken dat leerlingen beter begrijpen waar lezen voor is, en daardoor gemotiveerder zijn voor lezen op school én buiten school.

Het onderzoek van Annoesjka Boersma in het vmbo liet zien dat de betrokkenheid van leerlingen in de experimentele lessen groter was dan die bij de reguliere lessen. Promovendus Jos Goossen doet onderzoek in de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs. Hij is docent op het Regius College in Schagen en ontwikkelde daar een alternatief voor het reguliere beta-onderwijs. Leerlingen werken hier aan onderzoeksvragen over betekenisvolle thema’s die ze zelf geformuleerd hebben, de afgelopen periode bijvoorbeeld over het onderwerp infectieziekten. Jos onderzoekt of dit leidt tot diepgaander kennis en meer betrokkenheid bij leerlingen dan in het reguliere onderwijs.

Om misverstanden te voorkomen: het gaat er in al deze voorbeelden niet om dat dit leuker onderwijs is, het is onderwijs waarmee we proberen te komen tot betere en betekenisvollere leerresultaten.

Onderwijskundig onderzoek kan betrekking hebben op de effecten van dergelijke aanpakken, maar we onderzoeken ook vragen over mogelijkheden tot verbetering van deze aanpak. Zo leren de promovendi Janneke van de Pol en Marij Passier leraren in het VMBO beter te ‘scaffolderen’. Dat is het werk dat leraren doen door als een soort steiger het leren van leerlingen te ondersteunen. Als de leerling het zelf kan, kan de steiger weg. Dit hangt direct samen met het idee van legitiem perifeer participeren; je kunt meedoen zonder dat je alles kan. Janneke heeft om te beginnen laten zien dat het heel goed lukt om leraren dit te leren. Nu willen we nog weten of leerlingen betrokkener aan het werk zijn.

5. Zelf van betekenis zijn

Betekent de beschikbaarheid van een goed gesimuleerde of voor leren geschikt gemaakte sociale praktijk nu dat leerlingen spontaan de wens krijgen om daar

competent in te participeren? Was dat maar waar. Jongeren vinden volwassen sociale praktijken helemaal niet zo aantrekkelijk en hebben steeds sterker en langer de neiging op te gaan in hun eigen wereld – onderhouden via sociale media - waarin sterren en glamour het ijkpunt vormen. Ik vind dat niet zo gek, zie het dagelijks om me heen, maar het is wel een probleem, als je meent dat leerlingen uitnodigen om mee te doen in sociale praktijken een goede aanpak voor onderwijs is. Ik denk dat veel volwassen sociale praktijken voor een deel onaantrekkelijk en oninteressant zijn voor jongeren, omdat wat er interessant zou kunnen zijn niet zichtbaar voor hen is. Daarom is het, zoals ik al eerder stelde, zo belangrijk om niet alleen te benadrukken ‘wat je moet weten’ maar ook te laten zien waar problemen, vragen en meningsverschillen liggen, en – dat is een toevoeging - leerlingen uit te dagen daar ook hun eigen vragen over te formuleren.

Maar ik denk ook dat veel volwassen praktijken jongeren niet aanspreken omdat wat er wel zichtbaar aan is – bedrog, geweld, crisis - eerder een gevoel van machteloosheid oproept dan een gevoel van ‘ha, daar wil ik bij horen’.

De betrokkenheid waarmee jongeren vaardigheden ontwikkelen in de context van gamen heeft verschillende onderwijskundige onderzoekers aan het denken gezet. Wat hebben die games wat onze schooltaken niet hebben? James Gee zette een aantal van die kenmerken op een rijtje: in games heb je na een fout gewoon weer een nieuw leven, de frustratie is daardoor net binnen de perken, en je kunt het spel aanpassen aan je eigen tempo en wensen. Daarnaast heeft gamen kenmerken als: een interessant personage zijn waarmee je je identificeert, er staat iets op het spel, je handelen heeft effect.

Dit laatste pleit ervoor om leerlingen op school niet alleen te laten zien dat kennis en vaardigheden de moeite waard zijn, ‘van betekenis zijn’, maar ze ook de ervaring mee te geven dat wat zij met die kennis en vaardigheden doen, ertoe doet. Dat zij zelf van betekenis zijn en kunnen zijn. Dat is iets wat leerlingen op school maar zelden ervaren. Sociologen en pedagogen wijzen er al veel langer op dat het ontwikkelen van een identiteit voor jongeren tegenwoordig, in onze geïndividualiseerde samenleving, een hele klus is: hoe wil je leven, wie wil je zijn? Het is niet meer allemaal gegeven met het gezin waar je wordt geboren. Dat brengt ook met zich mee dat je meer dan ooit zelf moet bedenken hoe je van betekenis wilt zijn. Onderwijs kan daarbij helpen.

6. Betrokkenheid bovenaan de ladder en onderaan de ladder

Hier kom ik weer terug bij het begin van mijn verhaal. De nadruk op hoge prestaties brengt met zich mee dat kinderen vanuit het perspectief van hun prestatiescore worden bekeken en zichzelf zo gaan bekijken. Kinderen van 11 kunnen de cito-scores van de hele klas opnoemen. Kinderen met een hoge score zijn trots, en dat is terecht. Goede leerlingen, briljante wetenschappers en slimme bestuurders in den dop, mogen gekoesterd worden, en het is belangrijk dat leerlingen met deze potentie de gelegenheid krijgen zich optimaal te ontwikkelen. Maar juist zij zouden mee moeten krijgen dat het niet alleen de leerprestatie is die je tot een topper maakt, maar vooral wat je ermee doet: wordt je een verantwoordelijke wetenschapper en een integere bestuurder?

De groep die laag presteert is niet trots. Evelien Tonkens en Tsjalling Swierstra stellen in hun boek over de grenzen van het meritocratisch ideaal dat naarmate presteren volgens een eendimensionale prestatienorm meer wordt benadrukt, het voor deze groep lastiger wordt iets te vinden waar ze hun zelfrespect aan kunnen ontleen. Bovendien hebben de goede presteerders minder reden om solidair te zijn met de

minder presterenden; succes of falen is immers je eigen verdienste of schuld geworden.

Lenie van den Bulk heeft in haar proefschrift laten zien dat jongeren in het VMBO heel goed weten dat ze onderaan de ladder staan, en ze laat zien hoe zij strategieën ontwikkelen om daarmee te leven: ze zeggen dat ze niet zo hard werken, en geven zichzelf nog een kans om in de toekomst wel verder te komen. Maar ze kunnen nauwelijks iets noemen waar ze zichzelf goed in vinden. Er zijn ook onderzoeken, bijvoorbeeld dat van Bowen Paulle, die laten zien dat een deel van de jongeren hier niet mee kan leven en meer destructieve strategieën ontwikkelen: ze ondermijnen de gang van zaken op school en ondergraven daarmee uiteindelijk ook hun eigen mogelijkheden.

Terwijl vwo-leerlingen zichzelf in het onderzoek van Lenie van den Bulk zagen als mensen die een bijdrage aan de samenleving gaan leveren, dachten leerlingen in het vmbo niet zo over zichzelf. Ik vraag me af waarom we deze jongeren niet laten ervaren dat wat zij kunnen ook een bijdrage is en dat die op prijs wordt gesteld. Jij kunt iets betekenen, maar dat vereist wel dat je dingen kunt en weet. Je kunt de man in de computerwinkel worden die maakt dat klanten vrolijk de deur uit gaan, of de dakdekker die een mooie oplossing voor de afvoer van regenwater bedenkt, of de verzorgster die de laatste levensjaren van oude mensen kleur geeft. Bijdragen aan de samenleving kunnen oplossingen zijn voor technische vraagstukken en voor maatschappelijke problemen, maar ook bijdragen aan plezier, schoonheid en troost. Hoge leerprestaties zijn niet voor alle leerlingen haalbaar. Maar de ervaring zelf van betekenis te kunnen zijn, ligt binnen het bereik van alle leerlingen, of ze nu worden opgeleid tot ambachtsman of academica.

Kennis van betekenis: onderzoeksagenda

Samenvattend: De aandacht gaat de afgelopen tijd uit naar de vraag of het onderwijs zijn kwalificatiefunctie wel goed vervult. Ik pleit ervoor ook de vraag te blijven stellen of het onderwijs zijn functies van socialisatie en persoonsvorming wel goed vervult. We willen dat kinderen en jongeren kennis en vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen hun plaats in de samenleving te vinden en daar een bijdrage te leveren. Daarvoor is betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en van leerresultaten nodig. Kennis en vaardigheden moeten voor leerlingen niet alleen een middel zijn om een hoge score te verwerven maar een middel om zich te oriënteren in de wereld, die te begrijpen en er in te (willen) handelen. Dat vereist 'kennis van betekenis', in verschillende betekenissen.

Leerlingen moeten kennis verwerven die van betekenis is: vanuit het perspectief van de samenleving omdat het gaat om zaken die nodig zijn om mee te doen en de samenleving verder te brengen; en van betekenis voor hen zelf omdat het nieuwe perspectieven en handelingsmogelijkheden biedt. Leraren moeten kennis hebben van de denkwereld (ofwel de betekenissen) van jongeren, om daarbij aan te sluiten en ze te helpen betekenis te geven aan nieuwe kennis. En tot slot: leerlingen moeten de ervaring hebben dat ze zelf van betekenis zijn.

Wat voor onderzoeksvragen volgen uit het benadrukken van betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten? In de loop van mijn verhaal is al een aantal onderzoeken de revue gepasseerd die passen in deze denklijn. Ik wil nog een aantal wensen en plannen noemen.

* Leraren en scholen zoeken naar manieren om leerlingen kennis van betekenis mee te geven. Onderwijskundig onderzoek kan en moet hen daarbij ondersteunen. Dat kan door theoretisch onderbouwde ontwerpen te maken en deze systematisch te evalueren: zijn ze effectief? bereiken we de leerdoelen doe we beogen? Daarnaast moeten we erover nadenken hoe zulke onderzoeken op elkaar kunnen voortbouwen, om zo ook te leiden tot kennis die bruikbaar is buiten de context van een enkele school.

* Ik zou graag willen onderzoeken welke mechanismen en processen op langere termijn leiden tot betrokkenheid als kwaliteit van leerresultaten van leerlingen, zowel bij hen aan de top als onderaan de ladder. Daarbij is het belangrijk om ook te kijken naar verschillen tussen leerlingen in hun behoefte aan betrokkenheid bij leerprocessen of verschillende typen betrokkenheid. Ik zou daarbij graag een van mijn eerste onderzoekthema's weer willen oppakken, door te kijken naar verschillen hierin tussen meisjes en jongens.

* Ik heb aangegeven dat we niet alles meten wat scholen belangrijk vinden. Vanuit de onderwijskunde kunnen we instrumenten ontwikkelen die scholen helpen vat te krijgen op en te verantwoorden wat hun resultaten zijn ook op het punt van kwaliteiten die niet in de gangbare toetsen tot uitdrukking komen: zelfstandigheid, respect, zelfvertrouwen. Ik zou zelf, als alternatief naast instrumenten die motivatie van leerlingen meten, willen werken aan een instrument dat vaststelt in welke mate en op welke manier onderwijs, lessen, projecten door leerlingen als betekenisvol worden ervaren,

* Er is ook nog een onderwerp waaraan ik in dit verhaal te weinig aandacht heb besteed. Dat is het feit dat leerlingen op school ook de ervaring zouden moeten hebben dat de kennis die ze in de loop van hun leven al hebben verworven - thuis, op straat, in de sportclub of de moskee - van betekenis is. In de VS bestaat er een onderzoeklijn waar onder de noemer 'funds of knowledge' wordt gezocht naar manieren om in het onderwijs meer gebruik te maken van de kennis en vaardigheden die leerlingen verwerven in de context van hun gezin en de culturele gemeenschap waar dat deel van uitmaakt. Dit is een krachtige manier om betrokkenheid te stimuleren. De literatuur hierover is in Nederland nagenoeg onbekend en ongebruikt. Ik wil hier graag werk van maken.

Tot slot een paar woorden over hoe de onderwijskunde kennis van betekenis kan leveren? Ik pleit voor een brede onderwijskunde, die leerprocessen ziet in het licht van de context van de schoolorganisatie en ontwikkelingen in de maatschappij, en die onderwijsbeleid en schoolorganisatie beoordeelt op wat ze voor leerlingen betekenen. Ik denk dat de onderwijskunde des te meer van betekenis kan zijn als ze zich ook profileert als een brede discipline in een ander opzicht: een discipline die, zoals Gert Biesta suggereert, zowel een culturele rol als een instrumentele rol vervult. In haar culturele rol signaleert de onderwijskunde trends in bijvoorbeeld schoolloopbanen, maar ook stelt ze vragen over wat wenselijke onderwijsdoelen zijn (waar is onderwijs eigenlijk voor bedoeld?). Verder laat ze zien wat mogelijk is, bijvoorbeeld door te tonen hoe leraren of scholen werken aan betekenisvol onderwijs, inclusief hun worstelingen, de grenzen waar ze tegenaan lopen en hoe ze daarmee omgaan. In haar instrumentele rol onderzoekt de onderwijskunde de werkzaamheid van pedagogisch-didactische aanpakken in school en klas: wat werkt onder welke omstandigheden en waarom? Daarbij moet ruimte zijn voor een breed scala van methoden: van casestudies en design onderzoek in de ontwikkelfase, tot experimenteel onderzoek, als een aanpak voldoende is uitgewerkt. Daarbij kan de samenwerking tussen scholen en

onderzoekers allerlei nieuwe vormen aannemen, zoals het onderzoek van promovendus Wouter Schenke in het kader van de SLOA-VO projecten laat zien.

En dan tot slot de Onderwijskunde in Amsterdam. Het was voor mij een verrassing om te ervaren, hoe vanzelfsprekend het thema betrokkenheid, 'engagement', past bij het onderzoek dat al voor mijn komst werd gedaan bij de programmagroep Onderwijskunde aan de UvA. U heeft al gemerkt dat een aantal onderzoeken van collega's moeiteloos in mijn verhaal pasten, maar er zijn meer aspecten en niveaus van 'engagement' die binnen het programma van Onderwijskunde worden onderzocht. Het programma is het soort brede onderwijskundige programma dat ik zojuist als ideaal schetste: micro, meso, macro, cultureel en instrumenteel. Ik kijk er naar uit dit programma samen verder uit te bouwen.

Ook verheug ik me op de verdere samenwerking met het onderzoeksprogramma van de ILO. Voor de vragen die ik zou willen onderzoeken is een vakdidactische inbreng onmisbaar. Ook met het programma Onderwijsleerproblemen zie ik goede kansen voor samenwerking, en ik hoop dat Michael Merry met zijn opvoedingsfilosofische blik ons onderwijskundig onderzoek wil helpen versterken. En natuurlijk ben ik blij met de nabijheid van het Kohnstamm Instituut, ooit mijn thuisbasis en al die jaren samenwerkingspartner gebleven.

Dankwoord

Zo kom ik aan bij mijn dankwoord. In de eerste plaats wil ik het College van Bestuur van deze universiteit en het bestuur van de faculteit Maatschappij- en gedragswetenschappen bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Aryan van der Leij dank ik voor het feit dat hij zich als afdelingsvoorzitter heeft ingezet voor het behoud van de leerstoel onderwijskunde, die door Wim Meijnen, mijn promotor en Fons van Wieringen tot ontwikkeling is gebracht. Ik ben vast van plan Onderwijskunde Amsterdam stevig op de kaart te houden.

Opdrachtgevers uit het maatschappelijke veld, Kennisnet, sectorraden, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, APS. Door jullie vertrouwen kunnen we laten zien dat het mogelijk is onderzoeksprojecten uit te voeren die zowel wetenschappelijk vernieuwend zijn als relevant voor de onderwijspraktijk. Dank daarvoor.

Beste collega's van POWL en naaste collega's van Onderwijskunde. Dank voor de manier waarop jullie mij in de afdeling en de programmagroep hebben ontvangen. Vanaf de eerste dag voel ik me welkom. We gaan er samen wat moois van maken. Beste vierhoek, mensen van de onderwijsbalie en het secretariaat, dank voor de steun en hulp die ik van jullie krijg, dat zijn dingen die het werk hier erg aangenaam maken. Rob Wenders en Janneke Aben in het bijzonder dank voor jullie hulp bij de voorbereidingen van deze dag.

Els Kuiper, dankjewel dat je bent meegegaan naar de UvA. We zijn een goed een team. Ook Janneke van de Pol, Lisa Gaikhost en Sandra de Koster hebben de stap naar de UvA gewaagd. Het is fijn jullie om me heen te hebben.

Studenten, ik draai nu een jaar mee in het onderwijs hier; het is een plezier om met jullie te mogen werken.

Promovendi, ik kan jullie en de projecten waaraan we werken niet allemaal noemen, maar ik ben blij met wat jullie doen, want het is belangrijk en interessant. Jullie bouwen mee aan de toekomst van het onderwijs en de onderwijskunde. Dank voor alles wat ik van jullie leer. En dat geldt ook voor alle medepromotoren met wie we

samenwerken. Ik beloof dat ik, nu ik gesetteld ben en deze oratie achter de rug heb, weer meer aandacht aan jullie ga besteden.

Ook mijn oud-collega's van de VU, de universiteit waar mijn wortels liggen, wil ik bedanken, met name Bert van Oers en Wim Wardekker. Wat ik van jullie heb geleerd neem ik mee en geef ik door.

Tot slot de laatste betekenis van de titel. Het was niks geworden met deze oratie, en überhaupt niet met mij, zonder collega's, familie, vrienden en vriendinnen - kennissen van betekenis. Dank voor alle etentjes, wijntjes, hardlooprondjes, weekenden weg, dank voor jullie steun, relativering, wijze woorden en gezelligheid. Een paar mensen wil ik in het bijzonder noemen.

Culture club, Janny Arends, Harry Jonkman en Rob Schimmel, dank jullie wel dat jullie mij al meer dan 25 jaar intellectueel op het rechte pad houden. Lieve intervisiegenoten Alkeline van Lenning en Evelien Tonkens, dank dat jullie me af en toe uit de sloot vissen als ik toch van het pad afraak.

Geert en Edith, ik kan alleen maar herhalen wat ik vorige keer ook al zei: jullie begonnen als collega's maar horen nu al heel lang bij veel meer dan mijn werkleven. Ik hoop dat we nog jaren samen mooie projecten zullen bedenken.

Ook mijn ouders, zus Heleen en broer Yvo wil ik noemen; de kiem van wat ik vanmiddag heb gezegd ligt in ons gezin, in onze eigen opvoeding.

En tot slot natuurlijk Yolant, Hannah en Sam. Yolant, ik kan dit alleen samen met jou, het is weer gelukt, maar ik beloof je dat ik nu ga proberen geen oraties meer te houden.

Hannah en Sam: ik zie jullie op je eigen manier je weg zoeken in het schoolsysteem.

Jullie verhalen helpen me om me een klein beetje te verplaatsen in al die andere kinderen die dagelijks proberen betekenis te geven aan hun ervaringen op school.

Dankjewel dat jullie er zijn.

Ik heb gezegd