

INNOVEREND ONDERZOEKEN - VERHALEN EN BEELDEN VAN HET WERKVELD

Is er toekomst voor het Gymnasium?

Hanneke de Gier

marnix academie

Lectoraat Leren en Innoveren



Een schoolklas met een slapende schoolmeester, Jan Steen, 1672, olieverf op paneel, privéverzameling

Het schilderij is letterlijk en figuurlijk een schoolvoorbeeld van Steens ironische en humorvolle kijk op het leven. Terwijl de meester slaapt, halen de leerlingen allerlei kattenkwaad uit.

Zo heeft een van de leerlingen de bril van de slapende man afgepakt en proberen anderen een vrouw angst aan te jagen.

Op het schilderij plast een jongetje onbekommerd in een aarden kruik. Een meisje houdt een met poep besmeurde lap onder de neus van de snurkende schoolmeester. Het is een scene uit een schoolklas waarin we de geleefde werkelijk te zien krijgen met alle verhalen, ongemakken, maar ook levendigheid. De schoolpraktijk waarvan we in dit deel van het boek kennis mogen nemen, laat vooral zien hoe we innovatief en onderzoekend kunnen inspelen op de vragen die zich voordoen. Dat begint met verkennen en onderzoeken, al spelend en soms buiten de blik van de meester om.

IS ER TOEKOMST VOOR HET GYMNASIUM?

Een voorbeeld van onderzoekend innoveren

Hanneke de Gier

Willen we onze jongeren opleiden tot volwassenen die met een open blik de wereld tegemoet treden en vanuit hun eigenheid positief aan de maatschappij willen bijdragen, dan zullen we op zoek moeten naar nieuwe onderwijsvormen die leerlingen leert dat zij de wereld van morgen mede kunnen vormgeven. Een gymnasiaal curriculum ten uitvoer gebracht langs de lijnen van dialogisch onderwijs, stelt leerlingen in staat tot gezamenlijk onderzoekend leren. Leerlingen leren reflecteren op hun eigen zienswijzen en opvattingen en zich te verhouden tot die van anderen. Omdat dialogisch onderwijs zo is ingericht dat iedere leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond, ook daadwerkelijk actief participeert, draagt het bovendien bij aan de vermindering van kansenongelijkheid.

“Het schijnt dat de minister ten aanzien van het gymnasium met de beste bedoelingen is bezield. Niettemin gordt hij zich – wellicht zonder dit geheel te beseffen – aan tot de vernietiging van dit bloeiende schooltype.” (Provinciale Drentsche en Asser Courant, 27 juni 1959). We schrijven 1959. In gymnasiale kringen is men buitengemeen somber gestemd over de toekomst van het gymnasium. Minister van Onderwijs Cals wil het onderwijs moderniseren, maar stuit op forse tegenstand.

De Mammoetwet wordt na achttien vergaderingen in de Tweede Kamer en 98 wijzigingsvoorstellen uiteindelijk in juli 1962 aangenomen (Remie, 2022, p. 91). Het duurt vervolgens nog eens zes jaar voordat de wet in werking treedt. Het is maar een van de onderwijsvernieuwingen, zij het ditmaal een grote stelselwijziging, waarvan men vreesde dat die zouden leiden tot de ondergang van het gymnasium. Want wat had dat nog om het lijf? “Wanneer het Latijn uit de eerste klasse verdwijnt en dus het totale programma van dit kernvak met zeven uur wordt verminderd, (...) en als het aantal uren Frans en geschiedenis drastisch wordt verminderd, dan kan men nauwelijks meer van een gymnasium spreken”, schrijft “een bijzondere medewerker” in genoemd krantenartikel.

Het gymnasium is er echter nog altijd – Nederland telt op dit moment 42 gymnasia – en nog altijd zijn er jongeren die zich er thuis voelen: “Tussen de slappe lach door genoot ik écht van de verhalen over de Oudheid, van de lessen kunstgeschiedenis, van de literatuuranalyses bij Nederlands. (...) Ik leerde hoe leuk denken is. Helemaal als je wordt omringd door mensen die dat ook vinden en toch allemaal heel anders zijn”, is de ervaring van Mirjam Remie, die onlangs een boek schreef over het gymnasium. “Op de middelbare school kreeg ik plezier in denken, discussiëren en dromen – (...) kwam in aanraking met nieuwe afwijkende mensen en ideeën” (Remie, 2022, p. 222). Journalist Dominique van der Heyde noemt het gymnasium waar zij naartoe ging *“een veilige gemeenschap waarin je over van alles en nog wat met elkaar van gedachten wisselde”* (Remie, 2022, p. 122).

Het is dus een fijne opleiding voor een bepaald type leerlingen. Maar haar bestaansrecht is allerm minst vanzelfsprekend. Hoe is de situatie nu? Wat vraagt de samenleving vandaag de dag als het gaat om de vorming van jongeren? Welke opdracht ligt er voor het gymnasium en op welke wijze kan het daaraan gehoor geven? Welke onderwijsvorm past daarbij en doet tevens recht aan het type leerlingen dat het gymnasium bevolkt?

Allereerst de stand van zaken. De gymnasia liggen, na een periode van betrekkelijke rust, sinds enkele jaren opnieuw onder vuur. Het zouden door de overheid gesponsorde elitescholen zijn, die de kansongelijkheid vergroten (Merry & Boterman, 2020). En kansengelijkheid is een thema dat anno 2022 kan rekenen op grote belangstelling, zowel van de politiek als van het onderwijsveld zelf.

In april 2021 presenteerde de Onderwijsraad ‘Later selecteren, beter differentiëren’, waarin wordt geadviseerd het schooladvies in groep 8 te laten vervallen en het moment van selectie uit te stellen tot na een brede driejarige brugperiode, zodat elke leerling meer tijd en mogelijkheden heeft om zich vanuit zijn of haar capaciteiten te ontwikkelen (Onderwijsraad, 2021). Dit zou grote implicaties hebben voor het voortgezet onderwijs in de volle breedte, maar zeker ook voor de gymnasia. De Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (SHZG), de koepelorganisatie van zelfstandige gymnasia, schreef in een reactie op het advies dat *“de gymnasia vrezen dat een brede brugperiode van drie jaar geen recht doet aan de speciale behoeften van deze leerlingen; ook niet als er zoiets als (deeltijd)verrijkingsklassen komen, zoals de raad suggereert”* (SHZG, 2021).

Het meest in het oog springende knelpunt in dit verband vormt het onderwijs in de klassieke talen – lessen Latijn en Grieks staan op de meeste gymnasia vanaf klas 1 respectievelijk klas 2 op het lesrooster, hetgeen de instroom vanuit andere schooltypes op een later moment behoorlijk belemmert. Dat verenigt zich moeilijk met de structuurwijziging die de Onderwijsraad voorstaat.

De pleitbezorgers van het klassieketalenonderwijs worden bovendien maar al te vaak in de verdediging gedrongen: “Wat heb je aan talen die niet meer gesproken worden?” “Wat is het nut van het leren van dode talen?” “Waarom zouden we leerlingen nog vermoeien met Grieks en Latijn?”

Het pleit lijkt, kortom, beslecht. Is dat inderdaad zo? Is een gymnasium curriculum, met Grieks en Latijn op het rooster en aandacht voor de humaniora, niet meer van deze tijd? Maar wat vraagt ‘deze tijd’ dan van het onderwijs? En welk antwoord hebben de gymnasia daarop of zouden zij kunnen of zelfs moeten hebben, wil hun voortbestaan zo niet gerechtvaardigd, dan toch in elk geval verdedigbaar zijn?

Onze jongeren groeien op in een snel veranderende, complexe wereld. Oude manieren van kijken, naar de economie, naar technologie en het klimaat, blijken niet langer toereikend bij het oplossen van de problemen waarvoor wij ons heden ten dage gesteld zien. De democratische rechtstaat als fundament van en voorwaarde voor een vrije en open samenleving waar ruimte is voor uiteenlopende bevolkingsgroepen, culturen en religies, lijkt aan vanzelfsprekendheid te hebben ingeboet. Een goed functionerende democratische rechtstaat kan bovendien niet zonder een publieke ruimte waarin een vrij debat plaatsvindt, waarin men naar elkaar luistert en respectvol van gedachten wisselt. Die ruimte lijkt er almaar kleiner op te worden. Als we niet oppassen, bepalen de algoritmen van de grote techbedrijven hoe wij naar de wereld kijken en worden wij telkens weer bevestigd in ons eigen gelijk. Waar leren we dan nog dat debat te voeren, ons te verhouden tot andersdenkenden, tot hen met wie we ons niet meteen identificeren, maar met wie we weldegelijk te maken hebben, simpelweg omdat wij met hen *samen*-leven?

Terug naar het onderwijs. Terug naar de gymnasia. Hoe leiden we jongeren op die, eenmaal volwassen, met een open blik de complexe wereld tegemoet treden, die positief willen bijdragen aan de samenleving en zich daarin kritisch en onafhankelijk bewegen?

Het leerlingen op meer of minder traditionele wijze bijbrengen van kennis en vaardigheden, volstaat vandaag de dag niet meer, is ook de overtuiging van de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum: *"Citizens cannot relate well to the complex world around them by factual knowledge and logic alone."* (Nussbaum, 2016, p. 95-6)

Onderwijs waarbij de docent als (vak)expert kennis overbrengt en vaardigheden aanleert, *"understands the world as ready-made and fixed, such that the educator's task is thus merely to determine how the world should enter the child's mind, so that the child can properly 'adapt' to a world he or she has no ability to change."* (English, 2016, p. 163) Dit is misschien een stevige uitspraak, maar wel een die laat zien op wat voor wereldbeeld het traditionele onderwijs zoals wij dat al meer dan een eeuw kennen, gestoeld is.

Deze vorm van onderwijs laat zich goed vergelijken met het Olympus-model waarover in het eerste hoofdstuk gesproken wordt; docenten dalen af van de Olympus om hun kennis en kunde te verspreiden onder hun leerlingen. Dat de werkvormen die daarvoor gekozen worden vandaag de dag een stuk gevarieerder zijn dan vroeger en leerlingen over het algemeen meer uitdaging bieden, neemt niet weg dat de rol van de docent in de basis dezelfde is, namelijk die van de, zo niet al- dan toch, veelwetende onderwijzer. Er blijft een scheidslijn bestaan tussen de docent als producent en de leerling als consument. Het is een onderwijsvorm die op veel categorale gymnasia nog altijd dominant is of in ieder geval doorgaans aan de basis staat van de gekozen lesmethodes.

Deze *passive pedagogy of the past*, zoals Nussbaum deze aanpak noemt, heeft de samenleving van morgen niet veel te bieden (Nussbaum, 2016, p. 141) en zou alleen al in het belang van het voortbestaan van de democratie het veld moeten ruimen voor een onderwijsbenadering die leerlingen op die samenleving van de toekomst voorbereidt, zodanig dat ze daarin niet alleen kunnen participeren maar die samenleving ook, met anderen, kunnen vormgeven.

Want de wereld is niet *ready-made* en *fixed*: *"Human beings (...) have the capacity to transform the world, not just adapt to it, and in doing so, they become co-creators of the conditions of their co-existence with others"* (English, 2016, p. 163).

Daarmee zijn we aangekomen op de agora. De plek waar, zo is te lezen in het inleidende hoofdstuk, meedoen het belangrijkste kernwoord is. Op de agora is volop ruimte voor uitwisseling en vindt onderwijs plaats langs de lijnen van de dialoog. English (2016, p. 162) schrijft over deze dialogische vorm van onderwijs dat de interactie die daarbinnen plaatsvindt tussen docent en leerlingen van zodanige aard is dat die interactie *"incites learners to learn what views and ideas counter their own and challenge them."* Leerlingen worden uitgedaagd om de stof niet alleen simpelweg tot zich te nemen, maar ook zich daartoe te verhouden, ten aanzien van die stof een eigen standpunt in te nemen en tegelijkertijd de standpunten van anderen, die hun mogelijk vreemd zijn, te herkennen en te respecteren. Docent en leerlingen verkennen aldus samen op een onderzoekende manier wat er te leren valt over de wereld waarin die laatsten opgroeien. Evenzo zijn *narrative imagination*, dat wil zeggen het vermogen je te verplaatsen in een ander (Nussbaum, 2016 en andere creatieve vermogens van essentieel belang in een gezonde democratie; ook het ontwikkelen van deze competenties past goed binnen een dialogisch onderwijsconcept.

Het gymnasiale curriculum biedt volop kansen om het dialogisch onderwijs met de implicaties zoals hierboven beschreven, te omarmen. Grieks en Latijn, de schoolvakken waarmee het gymnasium zich zichtbaar onderscheidt van andere schooltypes, leren leerlingen om de Oudheid, om dus dat wat hun vreemd is, te gebruiken als spiegel voor hun eigen wereld en zichzelf. De klassieke talen dagen leerlingen uit om hun cognitieve, talige en creatieve vermogens gelijktijdig in te zetten, om te reflecteren op het vreemde (de Griekse en Romeinse Oudheid) en het eigene (de wereld van vandaag en hun eigen plek daarin) (VCN-Volgteam, 2019, p. 6). *"Het vermogen tot perspectiefwisseling dat door het reflecteren op de klassieken ontwikkeld wordt, draagt bij aan het ontwikkelen van intercultureel begrip"* (*ibid.*, p. 12).

Dialogisch onderwijs is een prachtige benaderingswijze om niet alleen de doelstelling van de vakken Grieks en Latijn – samen te vatten als reflectie op het vreemde en het eigene – vorm te geven, maar ook om meer samenhang aan te brengen binnen het gehele curriculum. Die samenhang ontstaat door al het onderwijs dat leerlingen krijgen te laten plaatsvinden op de zogenaamde agora, waar de docent, als het ware *te midden van de leerlingen*, leerlingen in dialogische interactie laat leren. Het streven daarbij is om iedere leerling naar zichzelf te leren kijken als een deelnemer aan die interactie en als zodanig te laten groeien (English, 2016, p. 166). Daarbij is het zaak

erop te letten dat de taal die daarbij wordt gebezigd, uitnodigt tot deelname; het gevaar is namelijk dat die taal leerlingen onbedoeld het zwijgen oplegt, bijvoorbeeld leerlingen wier moedertaal een andere is of leerlingen die niet vertrouwd zijn met het gehanteerde vocabulaire (*ibid.*, p. 167). Dialogisch onderwijs leert docenten zich daarvan bewust te zijn en voorkomt dat leerlingen zich buitengesloten voelen vanwege de gebruikte sociale en culturele codes waarmee zij niet vertrouwd zijn.

Deze vorm van onderwijs vraagt van de docent dat hij in staat is tot *dialogic interaction as involving a way of 'being with learners'* (English, 2016, p. 160). Het gaat hier om een fundamentele verschuiving van de positie van de docent en een onderzoekende vorm van onderwijs. Dialogisch onderwijs kan pas werkelijk gestalte krijgen als er sprake is van oprechte bereidheid van de docent om zijn eigen rol wezenlijk anders in te vullen en samen met leerlingen te willen leren. *"In dialogue, the teacher is relearning the material with the learners, learning how they understand it and make sense of what is presented, and on that basis, learning how these particular individuals need to be guided in order to learn from their interactions with the world and others"* (*ibid.*, p. 164). Zo kunnen leerlingen, ongeacht hun achtergrond, zich optimaal ontwikkelen, zich spiegelen aan anderen en andere culturen worden wie ze willen zijn en vanuit hun eigenheid, hun talent en creatief vermogen, eenmaal volwassen, bijdragen aan de maatschappij.

Dialogisch onderwijs biedt gymnasia de mogelijkheid om vanuit het bestaande curriculum de uitdagingen van een complexe wereld het hoofd te bieden en leerlingen op die wereld voor te bereiden. Het vraagt nader onderzoek op en met gymnasia om dialogisch onderwijs gestalte te geven en te verweven met een gymnasiaal curriculum. De aanknopingspunten liggen echter voor het oprapen, zoals bovenstaande laat zien.

Literatuur

- English, A. R. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots.' *Journal of Philosophy of Education, 50*(2), 160-176.
- Merry, M. & Boterman, W. (2020). Educational inequality and state-sponsored elite education: The case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education, 56*, 522-546.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (16e druk). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Opgehaald van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>.
- Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (2021, 29 april 2021). *Eerste reactie SHZG op advies Onderwijsraad*. Geraadpleegd op 14 maart 2022, van <https://www.gymnasia.nl/nieuws/eerste-reactie-shzg-op-advies-onderwijsraad/>.
- Remie, M. (2022). *Het gymnasium: Het verhaal van een eigengereid schooltype*. Amsterdam: Prometheus.
- VCN-Volgteam (2019). *Selfie met Sappho: Een nieuw curriculum voor de vakken GTC en LTC*. Vereniging Classici Nederland.

marnix academie
Lectoraat Leren en Innoveren

HOGESCHOOL
ipabo

 **DE KEMPEL**
HOGESCHOOL VOOR LERAREN

Colofon

Auteur: Hanneke de Gier

Artikel is geschreven voor: Staveren, A. van en H. Susam (2022) *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden*, Marnix Academie

Eric Westhoek, Danielle Zandee

Correcties: Jollette van Eijden

Vormgeving: Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

Uitgave: Lectoraat Leren en Innoveren, Marnix Innovatiecentrum

© 2022, Marnix Academie, Utrecht

Deze uitgave is mogelijk gemaakt vanuit samenwerking tussen Marnix Academie, Hogeschool IPABO en De Kempel, Hogeschool voor leraren.

De Marnix Academie heeft geprobeerd alle rechthebbenden van het gebruikte beeldmateriaal te achterhalen, mocht dit niet gelukt zijn dan kunnen rechthebbenden contact opnemen met de redactie.

Is er toekomst voor het gymnasium?

Een voorbeeld van onderzoekend innoveren

Hanneke de Gier

Dit artikel is geschreven als praktijkhoofdstuk voor het boek *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden* van Arienne van Staveren en Hüseyin Susam (red.) dat is uitgegeven door de Marnix academie in 2022. Het boek biedt een grondslagen voor de doorgaande zoektocht om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Het fundamentele inzicht dat wetenschappelijke kennis niet op iets onfeilbaars berust wat rechtstreeks met de werkelijkheid correspondeert heeft ertoe bijgedragen dat het Olympusmodel van wetenschap haar plaats op het wetenschapspodium heeft moeten afstaan aan het op participatie en emancipatie gerichte Agoramodel waarin meedoen het belangrijkste kernwoord is. Het gaat daarbij om meedoen van álle betrokkenen; de groep van mensen die tot dan toe als de gebruikers van kennis werden geduid. Meer en meer worden zij door een groeiend aantal sociale wetenschappers als volwaardige medeonderzoekers gezien. Het boek bestaat uit theoretische grondslagen aangevuld met praktijkvoorbeelden uit het onderwijs.

marnix academie
Lectoraat Leren en Innoveren