

Voorbeeld in de verte?

Dit artikel gaat in op de malaise in het Amerikaanse geschiedenisonderwijs en bespreekt de vruchteloze pogingen die gedaan zijn om de problemen aan te pakken. Valt het Amerikaanse geschiedenisonderwijs te redden?

Lees en huiver!

10

Dat het beter is gegaan met Amerika de afgelopen jaren dan menig- een zich kan herinneren heeft de geschiedenisdocent geen windeieren gelegd. Was het tien jaar geleden niet eenvoudig een goede baan in het geschiedenisonderwijs te krijgen, momenteel worden aanstaande docenten lang voordat ze zijn afgestudeerd al bedolven onder een vloed van aanbiedingen.

Maar er is een keerzijde aan de medaille. Net als in Nederland staat het Amerikaanse middelbare schoolsysteem op springen. Schoolplanning, leerplannen en de opleiding van docenten kunnen de explosieve groei en het snel veranderende gezicht van de Amerikaanse samenleving niet bijhouden. Geschiedenis, toch al een stiefkind van de Amerikaanse onderwijsfilosofie, dreigt als een gevolg hiervan verder in de verdrukking te raken. Dit maakt het beroep van geschiedenisdocent in Amerika steeds minder aantrekkelijk. Banen genoeg, maar wie wil er nog leraar worden?

Problematiek

Dat het niet goed gaat met het Amerikaanse schoolsysteem is geen geheim. De resultaten van de *Standardized Test Scores* en *End of Grade Assessments*, Amerika's manier om in een sterk gedereguleerd onderwijssysteem enige nationale maatgeving aan te brengen, laten over de laatste jaren een verontrustende trend zien. De Amerikaanse scholieren raken steeds verder bij hun Aziatische en Europese lotgenoten achterop, het aantal drop-outs blijft stijgen en steeds meer docenten aan universiteiten klagen over het gebrek aan intellectuele bagage bij middelbare scholieren. Maar over de vraag wat aan de bron van deze ontwikkelingen ligt en hoe deze tenslotte kan worden gekeerd, bestaat grote onenigheid.

Politici en pedagogen, ieder vanuit hun eigen perspectief, beschouwen de huidige inrichting van het Amerikaanse voortgezet onderwijs en het daaruit gegroeide curriculum als één van de oorzaken van de malaise. Hoewel de federale overheid richtlijnen geeft voor duur en structuur van het onderwijs, wordt de invulling van het lesplan in de praktijk grotendeels aan de staten en de lokale schooldistricten overgelaten. Engels en wiskunde nemen een promi-

nente plaats in. Geschiedenis, dat samen met aardrijkskunde, staatsinrichting, maatschappijleer en economie een integraal deel van het *Social Studies* curriculum vormt, moet vaak concurreren met vakken die in het Nederlandse onderwijs als buitenschoolse activiteiten worden beschouwd, zoals bijvoorbeeld autorijles.

Hoewel de gemiddelde scholier in het voortgezet onderwijs twee tot tweeëneenhalf jaar geschiedenis krijgt (vaak Amerikaanse geschiedenis en een keuze tussen lokale of wereldgeschiedenis), heeft het cijfer dat een scholier voor geschiedenis haalt, nauwelijks invloed op de beslissing tot bevordering of het verkrijgen van een diploma. Men meet de prestatie van Amerikaanse scholieren door middel van de *Scholastic Aptitude Test* (SAT) aan het einde van de middelbare school, een test die vaardigheden op het gebied van taal en wiskunde toets. Deze test vormt de sleutel tot het hoger onderwijs.

Tot het laatste jaar worden ook de slechtere leerlingen – en dat zijn er genoeg; zo haalden bijvoorbeeld vorig jaar tussen veertig en vijftig procent van de 711.000 scholieren in de gezamenlijke openbare scholen van Los Angeles een onvoldoende voor de overgangstest – daarom routineus naar

de volgende klas bevordert om hen het stigma van het zittenblijven te besparen (de zogenaamde *Social Promotion*).

Dit geeft bar weinig aansporing voor de geschiedenisdocent om kwalitatief goed les te geven, en bar weinig aanleiding voor de scholier zonder academische aspiraties om het vak serieus te nemen.

Daar komt bij dat geschiedenis in het voortgezet onderwijs overwegend een traditionele en etnocentrische onder- toon heeft. Het karakter van het vak en de socioculturele achtergrond van de Amerikaanse docent zijn over de laatste honderd jaar nauwelijks veranderd.¹ Vanwege de vaak beperkte financiële middelen van veel schoolbesturen zijn docenten tevens gedwongen om van verouderd lesmateriaal gebruik te maken. Geschiedenis is daarom voor veel scholieren synoniem met jaartallen en feiten. Aan begrip voor historische ontwikkelingen en/of invloeden buiten de traditionele Europese wortels van de Verenigde Staten, wordt weinig aandacht besteed.

Die situatie is temeer verontrustend nu het etnografische beeld van de Verenigde Staten vanwege Latijns-Amerikaanse invloeden snel aan het veranderen is. Geschiedenis wordt daarom op de middelbare school steeds meer een 'vreemde taal' door 'vreemdelingen' gesproken.

Het gevolg is dat het Amerikaanse geschiedenisonderwijs miserabel faalt in zijn pogingen de Amerikaanse jeugd een gedegen historische achtergrond bij te brengen. Een onderzoek van de *National Assessment of Educational Progress's (NAEP)* wees uit dat slechts 14% van de brugklassers en 11% van de leerlingen in de eindexamenklas over voldoende kennis van Amerikaanse geschiedenis beschikten terwijl slechts 1% van beide groepen als goed kon worden gewaardeerd.

'Accountability'

De laatste jaren is de roep onder politici en pedagogen om de inrichting van het geschiedenisonderwijs te hervormen sterker geworden. Sinds 1983, toen de regering-Reagan het overgesimplificeerde en paniekerige rapport, *A Nation at Risk*, publiceerde, hebben politici en onderwijskundigen Amerika onder een zondvloed van 'gekwali- ceerde opinies' bedolven. Doch waar politici de verantwoordelijkheid voor

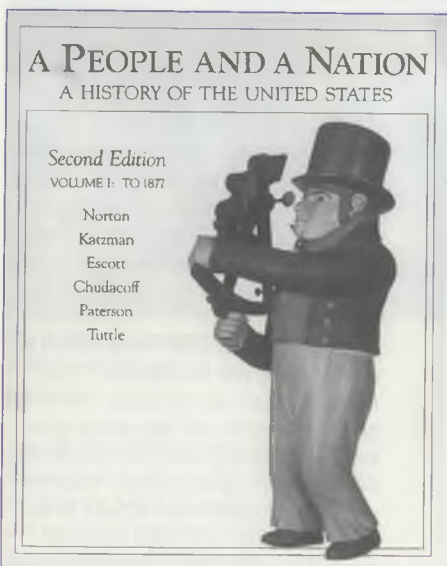
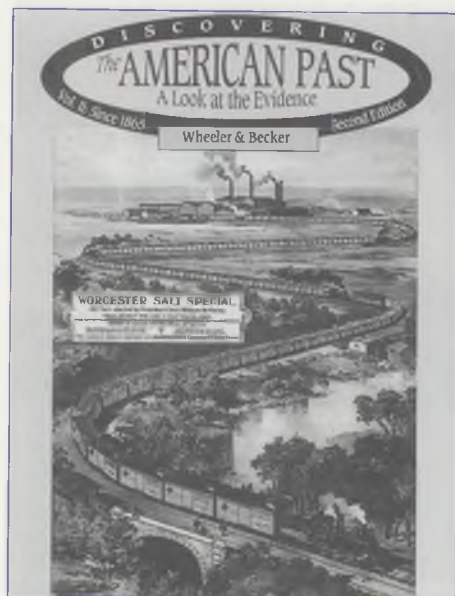
verbetering van het geschiedenisonderwijs vooral bij de individuele docent willen leggen en dus verdere deregulering van het onderwijssysteem voorstaan, zien pedagogen de verbetering van het klassenklimaat en een vergaande regulering van het curriculum als cruciaal voor een succesvolle ommekeer.

Het gevolg is een verbitterde strijd waarbij de geschiedenisdocent zich tussen twee vuren geplaatst ziet.

Accountability, of (persoonlijke) verantwoordelijkheid, is een woord dat in de Amerikaanse politiek vaak wordt gebezigd. In een fiscaal conservatief land waar men over het algemeen van mening is dat de overheid nodeloos geld verkwist vanwege gebrek aan controle en/of vriendjespolitiek, doet zo'n woord het goed onder de kiezers. Het is daarom niet verbazend dat dit begrip ook zijn intrede in het onderwijs heeft gedaan; een gebied dat in de ogen van veel Amerikanen toch al weinig effectief met belastinggeld omspringt.²

De echo van *accountability* heeft via de federale, staats- en lokale overheden nu ook de schoolsystemen en individuele docenten bereikt. De belastingbetaler is zeker niet te beroerd om geld aan het onderwijs te besteden maar men wil directe resultaten zien, in de vorm van hogere rapportcijfers en SAT scores. Waar vroeger een onderwijsbevoegdheid genoeg was om het antwoord op de vraag, waarom scholieren niet functioneren, niet bij het falen van een docent te leggen, lijkt de laatste jaren haast het omgekeerde waar te zijn. Zoals de bedrijfsleiding persoonlijke verantwoordelijkheid draagt voor de winst- en verliesrekening van een bedrijf, zo draagt de Amerikaanse docent volledige verantwoordelijkheid voor de resultaten van haar of zijn leerlingen. Doen de pupillen het goed, dan kan de docent op een forse salarisverhoging rekenen. Gaat het echter niet goed, dan dreigt er demotie en uiteindelijk ontslag. Nascholing kan de executie uitstellen, maar wanneer de resultaten van de scholieren niet verbeteren lijkt het zoeken naar een andere baan onvermijdelijk.

Hoewel het hoog tijd is om in het Amerikaanse onderwijs prestaties beter te belonen en educatief 'onkruid' te wieden, heeft deze houding in de praktijk niet altijd de gewenste gevolgen. Allereerst heeft de prestatiegerichte beloning een averechts effect op de



De schoolboeken voor geschiedenis in de VS zijn over het algemeen degelijke, dikke pillen. Maar hoe je daar nu iets uit moet leren?

inhoud van het onderwijs. Omdat staten in het algemeen succes in absolute termen meten (hoeveel procent van de scholieren haalt de norm?), concentreren geschiedenisdocenten zich vooral op de voorbereiding van de leerlingen op de *End of Grade* (eindejaars)-test. Omdat deze test cognitief van karakter is, maken historische ontwikkelingen en verrijkingactiviteiten nu weer plaats voor jaartallenlijsten en feitenkennis. Deze 'saai' geschiedenisdidactiek doet het animo onder scholieren voor het vak verder dalen, en beïnvloedt zo de prestaties bij de eindejaars-scores. De vicieuze cirkel is rond.

Veel docenten ervaren de *accountability*-politiek tevens als misplaatst en onrechtvaardig. Hoewel men een pres-

tatie-beloningsstructuur in principe accepteert en ondersteunt, voelt men zich in de onderwijsverbeteringsstrijd lelijk door de politiek en de samenleving in de steek gelaten. Structurele hervormingen kosten tijd en geld en het lijkt erop dat de financiers van het onderwijs, de kiezers in de steden en districten, dit er niet voor over hebben. Men wil eerst resultaten zien, en dan kan er pas over geld gesproken worden.

Schoolbesturen hebben daarom de grootste moeite om begrotingen voor onderwijsverbetering goedgekeurd te krijgen. Illustratief is de strijd in Jefferson County Schools in de staat Colorado waar de kiezers zeventien jaar lang geweigerd hebben deze scholen met maar liefst 90.000 leerlingen meer geld te geven. Uiteindelijk heeft men in 2000 met een kiesmarge van 1.2% (50,6% voor en 49,4% tegen), een verhoging met \$45 miljoen goedgekeurd. Maar de scholen kunnen naar \$20 miljoen van de \$45 miljoen fluiten als in twee jaar de wiskundecijfers niet met 7,5% zijn verbeterd, en drie jaar later niet met 25%. Een onmogelijke taak.³

Daarnaast wil het volk vooral brood en spelen. Vorig jaar keurde een *School Board*, het door de het lokale electoraat gekozen bestuur van een groep scholen, een aanvraag voor een bescheiden nascholingsprogramma voor docenten van de plaatselijke High School af ten gunste van een \$100.000 kostende renovatie van de High School's hotdog tent en tribunes in het *football stadium*.

De eis van de Amerikaanse samenleving aan de docenten om de onderwijsprestaties van de leerlingen op korte termijn drastisch te verbeteren op straffe van ontslag, heeft niet alleen een nadelige invloed op het curriculum, maar ook catastrofale gevolgen voor de algemene kwaliteit van het onderwijs. Omdat het nu eenmaal zo is dat scholieren uit een hoger, rijk milieu over het algemeen beter presteren, solliciteren docenten en masse voor posities aan scholen in de buitenwijken. Men is daarmee niet alleen van een beschermde baan in een aangenaam klimaat verzekerd, men ontvangt tevens een hoger salaris vanwege de gemiddeld betere eindejaars-scores van de scholieren. Dit laat de leerlingen in de binnenstad (vaak zonen en dochters van minderheden en recente immigranten) en scholieren op het platteland met tweede-keus leerkrachten achter.

Pogingen om goede docenten door middel van bonussen naar deze scholen te lokken, hebben weinig tot geen succes.

Accountability heeft de druk op de scholen zodanig verhoogd dat menige schoolleider en/of leerkracht eronder begint te bezwijken. Eind vorig jaar verloren de gigantische School Boards van New York City en Los Angeles hun leiders omdat deze de scores van de scholieren en het niveau van de leerkrachten niet voldoende wisten te verbeteren; de toekomst van de *superintendent* in Chicago is onzeker. Ook werden tweënvijftig docenten in New York en veertig docenten in Georgia gearresteerd omdat zij, in een poging om hun baan te redden of prestatiebonussen te bemachtigen, de antwoorden van de eindejaars test aan hun pupillen hadden verstrekt; er is nu ook een onderzoek naar dergelijke fraude in Texas.

Maar nog veel verontrustender is het grote aantal nieuwe docenten dat besluit het bijltje erbij neer te gooien. Momenteel verlaat 33% binnen drie jaar het onderwijs. In de binnensteden houdt 50% het er binnen vijf jaar voor gezien. Waarom onder deze moeilijke omstandigheden doorploeteren als men buiten het onderwijs beter betaald werk kan vinden?

Dit sentiment vindt weerklank binnen de pedagogische opleidingen. Gemiddeld veranderen 40% van de studenten na hun stage van gedachten en zoeken heil buiten het onderwijs.⁴

Het lerarentekort

Ironisch genoeg lijkt de bureaucratie zich niet te kunnen houden aan de eisen die men aan het voortgezet onderwijs heeft gesteld. Het aanbod van New York City om docenten die wilden gaan werken op een van de veertig 'risicoscholen' een bonus van 15% op het salaris te geven is snel weer ingetrokken toen bleek dat de kosten hiervoor tot \$7500 per leerkracht konden oplopen. Slecht functionerende leerkrachten worden zelden of nooit met hun incompetenties geconfronteerd, laat staan ontslagen, vanwege de tijd, kosten, administratieve rompslomp, mogelijke gevechten met de vakbonden en de voortvloeiende negatieve publiciteit die zo'n proces met zich meebrengt. En als het gelukt is onbekwame leerkrachten te ontslaan, dan blijft het een hopeloze opgave om

deze 'rotte appels' te vervangen. Het *Department of Education* heeft berekend dat vanwege de explosieve bevolkingsgroei in de Verenigde Staten, het aantal scholieren over de komende tien jaar met 1,5 miljoen zal toenemen. Met een snel verouderend docentenkader – 50% van de leerkrachten is ouder dan vijftig, 66% is veertig plus – verwacht men in de komende tien jaar tenminste twee miljoen nieuwe leerkrachten, ofwel 200.000 per jaar, nodig te hebben.⁵

Het lerarentekort leidt tot allerlei ongewenste noodmaatregelen. Veel schoolbesturen bijvoorbeeld zijn de laatste jaren overgegaan tot het aannemen van onbevoegde leraren, ook bij *Social Studies*.⁶ Voor geschiedenis is dat behoorlijk desastreus, omdat in een groot aantal staten de *Social Studies*-docenten een *comprehensive license* hebben. Dit betekent dat bekwaamheid in één van de *Social Studies* disciplines voldoende is om onderwijsbevoegdheid in alle disciplines te verkrijgen. Gelukkig komt men hier steeds meer van terug. Maar het tij zit duidelijk tegen. Zelfs als je aanneemt dat leerkrachten met een *Social Studies* bevoegdheid bekwaamheid in geschiedenis hebben, dan staat nog steeds 19.9% van de geschiedenisdocenten zonder scholing voor de klas. Dit komt omdat schoolleidingen geschiedenis vaak zien als een vak dat iedereen kan geven, en daarom een ideale 'werktijd-opvuller' is voor schoolpersoneel. Traditioneel is de eer om geschiedenis te geven weggelegd voor de coaches van de sport teams van de school. Deze docenten zijn aangenomen vanwege hun kwaliteiten op het veld, niet in het klaslokaal, en ze weten dat hun didactisch kunnen en de bijbehorende werkgarantie gebaseerd is op doelpunten en overwinningen, en niet op rapportcijfers.

Het werkklimaat

Onderwijskundigen zijn het daarom categorisch oneens met de politici dat alleen *accountability* een succesvolle verbetering van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs kan waarborgen. Men is van mening dat de leerkracht niet zozeer de oorzaak van de malaise van het huidige systeem is, maar samen met de leerling het slachtoffer. Zij vinden (en met hen de vakbonden) dat alleen een grondige herziening van het onderwijs- en werkklimaat voor leerkracht en leerling betere resultaten

kan waarborgen. Als bewijs hiervoor laat men de docenten zelf aan het woord.

In een recente enquête gaf 80% van de ondervraagden aan niet tegen de huidige omstandigheden in de klas te zijn opgewassen. De voornaamste klachten zijn overvolle klassen, (te) grote sociaal-economische variabelen onder de leerlingen, gebrek aan respect voor de leerkracht en medescholieren, ordeproblemen, en gebrek aan tijd en materialen. Daarnaast krijgen docenten vaak bar weinig professionele ondersteuning van hun schoolschoolleiding.⁷

Volgens de deskundigen moet het geschiedenisonderwijs vooral op twee gebieden worden verbeterd. Allereerst moet het vak aantrekkelijker worden gemaakt, zowel voor de docent als voor de leerling. Behalve een verbetering in de salarisstructuur, zouden kleinere klassen (van 40 naar 32 leerlingen), meer (computer) technologie, voldoende moderne lesmaterialen, een hardere aanpak van recalcitrante pupillen, en een effectiever gebruik van tijd en energie een aantrekkelijker onderwijsklimaat moeten waarborgen.⁸

Ondanks de hoge kosten vindt men verbazend veel weerklank voor dit plan vanuit de politiek, daar het de normen en waarden van de Amerikaanse samenleving weerspiegelt. In Amerika wordt hard werken beloond, is efficiënt gebruik van de tijd een deugd, worden wetsovertreders hard aangepakt, hunkert men te midden van schaalvergroting naar kleinschaligheid, en gelooft men heilig in de toekomst van de computer en het internet.

Ook het lesaanbod moet drastisch worden hervormd. Maar op het gebied van leerplanontwikkeling is men hopeloos verdeeld. Allereerst woedt er een hevig debat of de nadruk op feiten dan wel op analyse moet worden gelegd. Daarnaast is er onenigheid over de vraag of men een eigen leerplan voor het vak geschiedenis moet ontwikkelen, of liever geschiedenis als een integraal deel van *Social Studies* moet blijven beschouwen. Het debat wordt verder bemoeilijkt door Amerika's regionale sociale en educatieve verschillen, en het feit dat leerplanontwikkeling niet het exclusieve domein van één instantie is.

Neem bijvoorbeeld de uitgangspunten van de *National Council for the Social Studies (NCSS)* en de *National Council*

for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). Deze twee zeer respectabele autoriteiten op het gebied van voortgezet onderwijs ontwikkelden een set van twintig eindtermen, waarvan er vijf direct betrekking hebben op *Social Studies*. Bekijkt men de eindtermen voor geschiedenis, *Time, Continuity, Change*, dan ziet men dat ze ver afstaan van de realiteit in het klaslokaal. Een docent moet leerlingen analytische vaardigheden bijbrengen die studenten in het hoger onderwijs nauwelijks beheersen. Verder biedt de vage formulering – een poging om ruimte te laten voor regionale verschillen – weinig of geen houvast voor de ontwikkeling van concrete lessen. Ten slotte legt men grote nadruk op analyse en toepassing; twee vaardigheden die met de huidige *accountability* druk op leerkrachten vrijwel zeker een averechtse invloed hebben op de test scores, en dus op de baangarantie van de leerkrachten.

Al met al is er een wildgroei te constateren van nationale, regionale en individuele initiatieven.

Falende leraren, falende opleidingen

Het is een onbetwist feit is dat leraren en leerlingen beter functioneren in een vriendelijk werkklimaat met een duidelijke pedagogische visie en directe beloning voor prestaties. Doch zelfs onder optimale omstandigheden functioneert het Amerikaanse onderwijs gebrekkig. Oorzaken hiervan zijn het relatieve korte schooljaar – een overblijfsel van pre-industrieel Amerika –, de bizar vroege schooluren vanwege bus-schema's en naschoolse sportactiviteiten, en het gebrek aan studietijd dat veel scholieren hebben vanwege de grote hoeveelheid (buiten)schoolse (sport)activiteiten en/of bijbanen.⁹ Deze obstakels zijn niet of moeilijk te overkomen omdat zij de grondbeginselen van de Amerikaanse natie raken: vrijheid, competitie en materieel welzijn.

Een groot deel van de beginnende docenten is verder onvoldoende gekwalificeerd voor de baan.

De hardnekkige mening van 85% van het Amerikaanse publiek dat scholieren zakken omdat het beroep 'domme' mensen trekt die dan 'domme' leerlingen opleiden is voldoende ontzenuwd; 'domme' mensen halen geen diploma in het hoger onderwijs en Amerikaanse leerkrachten scoren aanzienlijk beter



Een krijgshaftig moment op een van de vrij zeldzame illustraties in een Amerikaanse methode.

dan de gemiddelde Amerikaan op de *Educational Testing Service's ETS Literacy tests* en de *SAT*. Dat neemt niet weg dat twee jaar geleden, 56% van de zojuist afgestudeerde leerkrachten die een bevoegdheid in de staat Massachusetts probeerden te verkrijgen, niet aan de minimale kwalificaties voldeden. Erger nog, aspirant leerkrachten hebben vaak grote moeite om zelfs aan de absoluut minimale eisen te voldoen. Tussen 1994 en 1997 zakte 23% van de kandidaten voor de nationale *Praxis I* didactiektest. Van de geschiedenis kandidaten die de test wel haalden, faalden 25% vervolgens bij de *Praxis II Social Studies Content Area*-test. Helaas moest *ETS*, de auteur van de *Praxis* tests, afgelopen jaar de examens van 52 kandidaten in de staten Arkansas, Georgia, Louisiana, Mississippi en Tennessee ongeldig verklaren omdat deze, uit angst het examen niet te halen, de examinatoren hadden omgekocht.

Dit brengt ons tot de kern van de malaise in het Amerikaanse onderwijs. Leerkrachten falen omdat de lerarenopleidingen falen. Waarom is het zo

moeilijk om in het land van de onbegrensde mogelijkheden goede leerkrachten op te leiden? Er is zeker geen politieke of onderwijskundige onwil om het probleem aan te pakken. Maar met de verlenging van de federale *Higher Education Act* in 1998 deed *accountability* tevens zijn intrede in het hoger onderwijs. Lerarenopleidingen zijn nu niet alleen verplicht de *Praxis* examenscores van hun afgestudeerden openbaar te maken, de hoeveelheid financiële steun die een opleiding van de federale overheid ontvangt is nu direct afhankelijk van die scores.

De *American Association of State Colleges and Universities (AASCU) Task Force on Education* heeft er op aangedrongen om lerarenopleidingen die binnen vijf jaar niet zijn hervormd te sluiten.

In tegenstelling tot Nederland, waar de lerarenopleidingen een integraal deel van het hoger beroepsonderwijs vormen, is de opleiding in de Verenigde Staten op het *Liberal Arts* programma gebaseerd. Amerikaanse *undergraduates* volgen een algemene opleiding waar men behalve een hoofdvak (*major*) en een bijvak (*minor*), voor grofweg tussen 35% en 50% van de beschikbare studietijd aan algemene vorming (*general education*) en keuzevakken (*electives*) besteedt. Een beroepsopleiding tot geschiedenisleraar valt moeizaam binnen deze structuur te schikken. Meestal behouden studenten geschiedenis als hoofdvak, maar ze nemen in plaats van een bijvak en keuzevakken een algemeen pedagogiek programma aan de onderwijsfaculteit en aanvullende cursussen in de verschillende *Social Studies* disciplines.

Geen enkele van de componenten van het programma is speciaal voor een opleiding tot geschiedenisleraar ontworpen. Zo ligt binnen de algemene geschiedenis de nadruk op specialisatie en niet op het verwerven van een brede algemene kennis die nodig is voor in de klas. Aan de onderwijsfaculteit is men ervan overtuigd dat een algemene pedagogische opleiding en een stage de aspirant leraar voldoende kans van slagen geeft; de rest van het vak moet men maar voor de klas leren.

Deze merkwaardige en achterhaalde mentaliteit heeft ertoe geleid dat het lesplan op de opleidingen vaak overweldigend theoretisch van aard is. Wat twintig jaar geleden misschien nog een effectieve methode was omdat de

docent de Napoleon Bonaparte van de klas was en de scholieren zijn gewillige en geduldige onderdanen, is nu de snelste methode voor docenten om in de ziektewet te komen.

Initiatieven van de overheid om te komen tot inhoudelijk beter onderwijs aan aanstaande leraren door de vakwetenschap in te schakelen, stranden op tegenwerking van de onderwijskundigen. Verder voelen de vakwetenschappers er weinig voor om zich nu in te zetten voor inhoudelijk beter onderwijs en daarmee over een paar jaar de schuld te krijgen van een dan ongetwijfeld nog steeds bestaande weinig florissante toestand op de scholen.

Ten slotte is de overheid van de verschillende staten ten dele verantwoordelijk voor de crisis binnen de opleidingen. Terwijl men er aan de ene kant in toenemende mate toe overgaat de lerarenopleidingen verantwoordelijk te stellen voor de falende testcores van middelbare scholieren, weigert men aan de andere kant de toelatingseisen en de opleidingscriteria ervan drastisch te verhogen uit angst hierdoor het gebrek aan leerkrachten, zeker uit minderheden, verder te vergroten. Ook al scoren kandidaten voor de lerarenopleidingen hoger op de *SAT* dan de gemiddelde Amerikaan, dit neemt niet weg dat momenteel hun scores achterlopen bij die van de gemiddelde hoger geschoolde. Daarnaast maken aspirant leerkrachten en masse gebruik van de alternatieve *Lateral Entry* (zij-instroom) kwalificeringsmethodes die staten nu hanteren om meer leerkrachten voor de klas te krijgen. Met deze acties ondermijnt de overheid het niveau en de status van pedagogische opleidingen, en handhaaft men de malaise van het geschiedenisonderwijs.

Onderwijsvernieuwing

Het is duidelijk dat alleen een gezamenlijke actie van politiek en pedagogiek het geschiedenisonderwijs uit de malaise kan halen. Aan de ene kant moet de scholing van leerkrachten drastisch worden verbeterd. Doch het valt te betwijfelen of de huidige aanpak de gewenste resultaten zal opleveren. NCATE's belofte om hard tegen falende opleidingen op te treden heeft een formalistische reactie uitgelokt. In plaats van structurele vernieuwingen aan te brengen gaan veel instituten zich nu te buiten om aan de vaak bedillige voorwaarden van NCATE te voldoen en

op papier te bewijzen dat men een goed en praktisch programma heeft. Alleen strengere toelatingseisen en een hogere academische standaard voor studenten en docenten, samen met een werkelijke programma-integratie van de vakstof en de pedagogische en vaardigheidscomponenten, kunnen verbetering brengen.

Maar tegelijkertijd moet het beroep van geschiedenisleraar prestigieuzer en aantrekkelijker worden gemaakt. Op deze manier kan men hoger gekwalificeerde kandidaten aantrekken die na een betere scholing, beter lesgeven. Een schoolbestuur dat deze beter geschoolde leraren vervolgens goede leermiddelen geeft en voldoende ondersteunt, kan op betere resultaten rekenen. Een hogere beloning, adequate arbeidsomstandigheden en een prettig werkklimaat maken noodwetten overbodig en voorkomen dat het lerarentekort alleen maar groter wordt.

Maar hiervoor ontbreekt in de Verenigde Staten de politieke wil. Achterdochtige onderwijsvakbonden zien hogere standaarden als een potentiële bedreiging voor de positie van hun minder begaafde leden. De opleidingen vrezen dat strengere opleidingseisen het aantal aanmeldingen drastisch zal verminderen en zelfs tot sluiting zal dwingen. Politici zijn bang dat de uitgaven die nodig zijn om geschiedenis op school prestigieuzer en aantrekkelijker te maken tot hogere belastingen, en dus tot politieke zelfmoord, zullen leiden. Daarnaast heeft alleen een gezamenlijke (federale) aanpak kans van slagen. Doch Amerikanen zijn teveel op hun vrijheid en onafhankelijkheid gesteld om zich op het gebied van onderwijs door de federale overheid de wet te laten lezen. Onderwijsvernieuwing kan daarom alleen binnen het huidige, sterk versnipperde, staatssysteem tot stand worden gebracht. Behalve het feit dat iedere staat het gevaar loopt opnieuw het onderwijsvernieuingswiel uit te vinden, blijft de invloed van succesvolle innovatieve programma's daarom tot een (regionale) marge van het onderwijs beperkt. Van een structurele hervorming kan helaas geen sprake zijn.

Doorkwakkelen

Vrijwel iedere staat of organisatie op het gebied van de onderwijsverzorging heeft een plan ontwikkeld hoe het geschiedenisonderwijs uit de malaise te halen. Over het algemeen legt men de

nadruk op een verbetering van het aanbod en de kwaliteit van de leerkrachten. Hierbinnen zijn drie strategieën te onderscheiden: een gerichte selectie (*targeting*) van kandidaten, een betere aansluiting van onderwijstheorie en vakpraktijk, en een forse uitbreiding van de begeleidings- en nascholingsprogramma's.

Net zoals in het bedrijfsleven en de sport, is de werving en het behoud van veelbelovende kandidaten voor het onderwijs de eerste stap. Staten en schoolbesturen proberen door middel van financieel aantrekkelijke aanbiedingen en bonussen een segment van de hoger geschoolden te bereiken. Zo biedt North Carolina via haar *NC Teaching Fellows Program* geselecteerde kandidaten een volledig betaalde opleiding aan met de verplichting om voor ten minste vier jaar onderwijs aan een staatsschool te geven en plaatst *Teach for America* hoog gemotiveerde vrijwilligers na een vijf-weekse intensieve training voor twee jaar voor de klas in een stads of- plattelandsschool. In Virginia worden momenteel beroepsmilitairen via het *Military Career Transition Program* tot docent omgesmeed in hoop hiermee zowel de werkloosheid onder ex-militairen aan te pakken als voor eens en voor altijd de ordeproblemen in de scholen op te lossen. De University of Southern California's *Latino Teacher Project (LTP)* tracht meer Latijns-Amerikanen voor de klas te krijgen door middel van een werktrainingsprogramma. Terwijl men als tweetalige onderwijsassistent een inkomen geniet en ervaring in de klas opdoet, werkt men tevens aan een formele, door de staat betaalde, onderwijsbevoegdheid.

Maar geschikte kandidaten blijven alleen voor het onderwijs behouden wanneer men deze voldoende schoolt. Nu overheidsinstanties, docentenopleidingen, vakdisciplines en schoolbesturen door het Amerikaanse publiek allemaal in hetzelfde *accountability* bootje zijn gezet, is men bereid samen te werken en een beter en praktischer programma te ontwikkelen. Het gevolg is dat studenten minder tijd aan theorie en meer tijd aan stages op middelbare scholen besteden.¹¹

Dit betekent echter niet dat men op korte termijn een betere aansluiting tussen onderwijstheorie en klaspraktijk kan verwachten. Hiervoor is een betere integratie van vakstof en pedagogie

binnen het opleidingsprogramma nodig. Omdat *accountability* in het middelbare onderwijs de nadruk op feitenkennis legt, komt de vakdidactiek in het gedrang. Neem bijvoorbeeld Michigan, waar onder het slogan '*what get's tested, get's taught*' nu voornamelijk de specifieke kennis die nodig is om middelbare scholieren succesvol door de *Michigan Education Assessment Program (MEAP)* te loodsen aan de aanstaande docenten wordt onderwezen.¹²

Omdat scholen niet de luxe hebben hun gebrekkig functionerende leerkrachten te ontslaan, besteedt men momenteel de meeste aandacht aan nascholing en begeleiding. Waar vijf jaar geleden in sommige staten nog een diploma voldoende was om voor de klas te mogen staan, vereist nu vrijwel iedere staat formele training en regelmatige bijscholing van haar docenten. Leraren die zich voldoende bijscholen of kunnen bewijzen dat zij zowel academisch en pedagogisch de normen ver overschrijden, kunnen op forse salarisverhogingen en privileges rekenen. Mensen die gebrekkig functioneren worden in speciale mentorprogramma's geplaatst.

The bottom line

Ook al zijn bovenbeschreven ontwikkelingen bemoedigend, op de lange duur doen ze weinig om de structurele malaise van het geschiedenisonderwijs op te lossen. Goed onderwijs is te koop. Het probleem is dat het duur is. Waarom kan het rijkste land in de wereld zijn onderwijsproblemen niet oplossen? Omdat het merendeel van haar bevolking er niet voor wil betalen. Alleen wanneer men reëel in het onderwijs investeert – wanneer men het vak zinvol en de leeromgeving aantrekkelijker maakt voor de geschiedenisleraar en scholier, wanneer men het salaris zo concurrerend maakt dat men goede kandidaten kan aantrekken en behouden, en wanneer men deze kandidaten een uitdagende praktische en vakinhoudelijke scholing weet aan te bieden – alleen dan het geschiedenisonderwijs uit de malaise komen. In plaats daarvan wijst men een beschuldigende vinger naar de docenten. *Accountability* begint niet bij de docent maar bij de bereidheid van het Amerikaanse volk om in zijn toekomst te investeren. Het gaat goed met Amerika. Maar wie wil er nog leraar worden?

Noten

1. ETS, *1999 Annual Report*. De typische Amerikaanse leraar is een blanke (90%) vrouw (75%), een beeld dat in de nabije toekomst nauwelijks zal veranderen.
2. Het Amerikaanse schoolstelsel wordt overwegend betaald uit de opbrengsten van de plaatselijke onroerend goedbelasting.
3. Valerie Richardson, 'School assessments' in *Insight on the News*, vol.15, nr.47, 20 dec. 1999.
4. Julianne Basigner, 'Colleges widen alternate routes to teacher certification' in *Chronicle of Higher Education*, vol.46, nr.19, 14 jan. 2000.
5. Dit is exclusief vervangingsplaatsen en is gebaseerd op de huidige klassengroottes.
6. Richard Ingersoll, 'The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools' in *Educational Researcher*, vol.27, nr.9, 1999.
7. Bob Chase and Martin Gross, 'are America's teachers well-qualified to teach our children?' in *Insight on the News*, vol. 15, nr. 42, 15 november 1999.
8. Harold Wenglansky, *When Money Matters: How Educational Expenditures Improve Student Performance and how they don't* (ETS, Princeton/New York 1997); ETS, *Computers and Classrooms: The Status of Technology in US Schools* (Princeton, New York 1997).
9. Zo beginnen de lessen in High Schools hier in Charlotte om 7.15 uur. Dit betekent dat scholieren vaak al om 6.00 uur op de bus staan te wachten.
10. Het programma van de University of North Carolina at Charlotte (UNCC). Voor een 'Bachelor of Arts with Social Studies Licence' zijn 133 semester-uren nodig (4-5 jaar studie). Studenten besteden minimaal 38 semester-uren aan algemene vorming, 30 uur aan geschiedenis, 21 uur aan Social Studies, 29 uur aan onderwijskunde en 15 uur aan een stage.
11. Zie voor een overzicht Dennis Thiessen, 'Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education' in *Educational Policy*, vol.14, nr.1, Jan/Mar 2000. Hier in Charlotte bijvoorbeeld hebben studenten nu de mogelijkheid in plaats van een stage van een semester, hun laatste jaar aan een practicum op een middelbare school te besteden. Studenten verdelen de tijd in het eerste semester tussen theoriecursussen en praktische oefeningen van de theorie in de klas. Het tweede semester geeft men dan les aan dezelfde klas waarin men practicum deed.
12. Momenteel bestudeert de UNCC een zogenaamd cross-over model waarin de geschiedenisfaculteit een speciaal 'major' ontwikkelt voor aspirant-social studies docenten. Behalve een gedegen achtergrond in de Social Studies krijgen de studenten ook specifieke geschiedenis vakdidactiek.