De echte dingen

Essays over de kwaliteit van onderwijs

onder redactie van

roel in ‘t veld

Colofon

ISBN 9789051799064
1e druk, 2015

© 2015 Roel in 't Veld (red.)

Coverontwerp: Campaigns&Results

De bundel is tot stand gekomen in samenwerking met KWINK groep.

Dit boek is een uitgave van Gopher B.V.
Keizersgracht 75-II •1015 CE Amsterdam • www.gopher.nl •T 020 427 9204

Exemplaren zijn te bestellen via www.kwaliteitvanonderwijs.nl en bij iedere boekhandel.

Inhoud

1. Over de echte dingen
   - door Roel in 't Veld 7

2. Stelsel
   2.1. Beweegt ons onderwijsbestel voldoende mee met de behoeften in de samenleving?
   - door Ria Bronneman-Helmers 21
   2.2. Interview Wim Deetman 38
   2.3. De ware adel
   - door Pieter Gerrit Kroeger 44

3. Waarden
   3.1. Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid
   - door Gert Biesta 57
   3.2. Burgerschap als emergent begrip
   - door Liesbeth van Welie 69

4. School
   4.1 'Kwaliteit - prestatiecijfers, managers en professionals'
   - door Hans de Bruijn 82
   4.2. ,… dan houden wij ze dom.
   - door Eric van 't Zelfde 94

5. Curriculum
   5.1. High impact learning anno 2022: model voor de toekomst - Over aanpak en sturing
   - door Filip Dochy 110

6. Docent
6.1. Professionals aan het roer.
Goed bestuur door professionals
- door Frans de Vijlder 126
6.2. Gedompeld in kennis, schoonheid en liefde
Hoe onderwijs kinderen kan voorbereiden op elke mogelijke toekomst
- door Aleid Truijens 139

7. Arbeidsmarkt
7.1. Onderwijs in een wereld in transitie
- door Tex Gunning en Roel Esseboom 150
7.2. Onderwijs voor een onvoorspelbare toekomst
- door Roel in 't Veld 163

8. Kwaliteitszorg
8.1. Onderwijstoezicht en kwaliteit – doorgaan op bekende paden of op weg naar iets anders*?*
- door Frans Leeuw 177
8.2. Is een nieuwe dramaturgie voor het onderwijstoezicht gewenst?
- door Ferdinand Mertens 195
8.3. Onderwijs als (niet) lerend systeem
- door Peter van Lieshout 208

9. Van boek naar congres
- door Roel in 't Veld 221

Over de auteurs 225

1. Over de echte dingen

door Roel in 't Veld

Inleiding

Onderwijs is uitzonderlijk invloedrijk in en voor veel domeinen van de samenleving. Onderwijs kwalificeert, socialiseert en zorgt voor specifieke talentontwikkeling van mensen. Iedereen besteedt een flink deel van de tijd als kind en jongere binnen onderwijsinstellingen. Onze maatschappelijke en culturele toekomst is naast de economische in belangrijke mate afhankelijk van de kwaliteit van onderwijs.

Veel ruzies en dialogen gaan over de kwaliteit van onderwijs. Veel beleid op tal van niveaus staat verbaal in dienst van kwaliteitsverbetering. Dit boek komt voort uit de waarneming dat de belangrijke dialoog over de kwaliteit van onderwijs hinder ondervindt van misverstanden en onbegrip. Vader Cats beklaagde zich reeds over de dalende kwaliteit van onderwijs en ontelbaar velen na hem, en we weten dat zij in het algemeen allen ongelijk hadden. Verdere verbetering is altijd een doel van ambitieuze mensen. Onzorgvuldig gesprek heeft schadelijke gevolgen, onder meer in de vorm van ineffectieve beslissingen. Kwaliteit is kostbaar. De titel verwijst naar de noodzaak om het over wezenlijke onderwerpen te hebben, de echte dingen, niet de kleren van de keizer.

Dit boek behelst een aantal beschouwingen over belangrijke vragen rond de kwaliteit van onderwijs: wat is het, wie gaan erover, wat draagt bij, wat schaadt? Macht is in het geding, maar ook waarden en wijsheid. U zult gepassioneerde concrete betogen over mogelijke verhoging van kwaliteit aantreffen naast geleerde verhandelingen over meer abstracte aspecten. De reden voor deze diversiteit is dat zeer uiteenlopende groepen mensen verantwoordelijkheid voor kwaliteit dragen: docenten en wellicht ook leerlingen, schoolleiders en bestuurders op uiteenlopende niveaus, en politici. De reikwijdte van het boek is beperkt tot onderwijzen en leren bij een instelling. Leren is natuurlijk breder. Dat is een pragmatische begrenzing, geen principiële. En natuurlijk is wel de vraag in het geding, hoe veel andere leerprocessen van jongeren buiten de school zich verhouden tot onderwijs.

Onderwijskwaliteit behelst een problematiek, waarin meervoud centraal staat. Meervoud van dominante waarden, meervoud van perspectieven en inzichten, meervoud van belangen, meervoud van schalen en meervoud van posities. Redelijke maatschappelijke omgang met meervouden, dat is de opgave, ook voor het congres over kwaliteit van onderwijs ten behoeve waarvan dit boek is geschreven. Met het doel om met meer inzicht het maatschappelijke gesprek over onderwijskwaliteit te kunnen voeren. In deze inleiding komt eerst het begrip 'kwaliteit van onderwijs' ter sprake. Vervolgens leiden we achtereenvolgens de thematiek en de essays in.

De kern van onderwijskwaliteit

'Quality doesn't have to be defined. You understand it without definition, ahead of definition. Quality is a direct experience independent of and prior to intellectual abstractions'.

- Robert M. Pirsig, Lila (1991, p. 73)

De kern van het kwaliteitsbegrip

Het citaat uit het werk van de goeroe van kwaliteitsdenken Robert Pirsig moge het overbodig verklaren, maar denken en spreken over de kwaliteit van iets ligt ons in de mond bestorven. En we lezen er de hele dag over. Maar bestaat er wel zoiets als kwaliteit *van* iets? Bij nadere beschouwing is dit een merkwaardige zegswijze: we weten immers wel dat kwaliteit geen objectiveerbare eigenschap zoals kleur of gewicht is. Kwaliteit is niet uniek verbonden aan een object, maar betreft een relatie tussen subject en object. Het is een kwestie van waardering. Kwaliteit betreft appreciatie door een subject van een object. Waardering heeft van doen met waarden, kwaliteit dus ook. De waarden van degene die een oordeel over kwaliteit velt, zijn in het geding. Kwaliteit is dus relationeel en waarde geladen.

Het gebruik van het woord kwaliteit is uitgedijd: we hebben het ook wel over de kwaliteiten van piet, en bedoelen dan talenten of competenties, kortom positief te waarderen karakteristieken. Eigenlijk bedoelen we dan dat wij die positief waarderen. En veel advertenties zijn er wel degelijk op gericht ons wijs te maken dat kwaliteit objectiveerbaar is en dat wij het juiste kwaliteitsbegrip hanteren als we de suggesties in de advertentie volgen. Maar niet heus!

De marketing is erop gericht dat wij de kwaliteitsmaatstaven van de producent aanvaarden in plaats van onze eigen waarden en daarvan afgeleide maatstaven. Dit verschijnsel laat ons belanden in het hart van het maatschappelijk gesprek over kwaliteit: wie bepaalt de maatstaven?

Kwaliteit van diensten

Dienstverlening is de voornaamste vorm van economische productie in de hedendaagse economie, en al evenzeer in het publieke domein daarbinnen. Een dienst is een relatie met economische toegevoegde waarde. Sprake is van een verlener en een ontvanger.

> *Diensten komen veelal tot stand met behulp van kapitaalgoederen, zoals de kappersschaar. Een diensteneconomie is dus niet voortbrenging zonder goederen, maar de goederen zijn niet het eindproduct. De kwaliteit van het kappen is afhankelijk van de waarde die wij toekennen aan bejegening, snelheid, resultaat e.d.. Het gaat meestal over een aantal aspecten van de dienst.*

Kwaliteit is dus ook een relatie, namelijk tussen een beoordelaar en een object van beoordeling. Kwaliteit is – nogmaals – niet een te objectiveren eigenschap van een dienst. De maatstaven voor kwaliteit die de beoordelaar aanlegt zijn 'maatgevend' voor de kwaliteit. Kwaliteit is dus ook een gradueel begrip: de dimensie hoog-laag heeft betekenis. Het oordeel 'geen' is betekenisloos.

Onze oordeelsvorming loopt dus langs wegen van geleidelijkheid. Het is geen wellesnietes spel, geen dichotomie. Kwaliteitsoordelen komen tot stand in een multidimensiona-

le ruimte en zijn tamelijk gecompliceerd. Dit is van belang voor alle gedaanten van kwaliteitszorg.

Er kunnen verschillende beoordelaars tegelijk aanwezig zijn, met uiteenlopende maatstaven. Kwaliteitsbeoordeling vindt dus plaats binnen een relatie en heeft tevens betrekking op een relatie. Als wij het erover eens zijn dat de kwaliteit van 'x' hoog is, kan dat betekenen dat wij dezelfde maatstaven aanleggen, maar ook dat wij ieder volgens uiteenlopende maatstaven een gunstig oordeel over de kwaliteit van 'x' hebben. Het is van enig belang om hierover precies te zijn omdat veelal grote verwarring bestaat over de kern van het kwaliteitsbegrip.

Wat een betekenisvol onderwerp van een kwaliteitsaanduiding is, hangt eveneens samen met de aard en structuur van de in het geding zijnde waarden. Mocht de beoordelaar bijvoorbeeld vinden dat de essentie van hoger onderwijs de provocatie tot zelfstudie is, dan zal hij als bouwstenen voor een oordeel al datgene in beschouwing nemen, wat aan voornoemde provocatie bijdraagt. Is hij daarentegen van oordeel dat directe kennisoverdracht het wezen van hoger onderwijs uitmaakt, dan zal hij activiteiten in beschouwing nemen welke tot die overdracht bijdragen. Een diepgaand gesprek over kwaliteit loopt dus steeds in de richting van waarden, en mogelijke variëteit van waarden.

Ook zijn uiteenlopende aggregatieniveaus van kwalitatieve oordeelsvorming mogelijk. Veel diensten hebben een samengesteld karakter. Een onderwijsprogramma bestaat uit onderdelen, vaak vakken, die zich elk voor zich wel lenen voor een kwaliteitsoordeel, maar toch is vooral het kwaliteitsoordeel over het onderwijsprogramma als geheel van belang. Juist het *holon* (= geheel) verwezenlijkt de eerder bepaalde doelen, bijvoorbeeld de vorming tot een volwaardige loodgieter die op de arbeidsmarkt een geliefde en gevraagde partij is. Zelfs als alle vakken goed gegeven zijn, kan toch het programma als geheel tekort schieten. Doelen zijn van waarden afgeleide wilsuitingen. Veel uitingen met betrekking tot diensten zijn in doelstellingen geformuleerd. Bijvoorbeeld: 'Het doel van het optreden van de politie is het vergroten van de veiligheid op straat'. Wie het doel koestert, zal de mate van verwezenlijking van het doel wel in zijn oordeelsvorming over kwaliteit betrekken.

De ontvanger van de dienst en de beoordelaar van de kwaliteit kunnen dezelfde persoon zijn, maar dat hoeft niet. In ieder geval zal degene die de dienst op een markt koopt daarbij tevens kwalitatieve overwegingen laten gelden. De transactie op een markt weerspiegelt dus allerlei kwaliteitsoverwegingen, niet alleen monetaire. In de economie drukken we dit uit door te veronderstellen dat de koper van diensten maximale behoeftebevrediging realiseert. In het publieke domein vindt veel dienstverlening plaats via andere arrangementen dan markten. Zo kan een overheid zelf diensten aanbieden zoals de verstrekking van een paspoort of/en via regelgeving of subsidie (of combinaties daarvan) dienstverlening opdragen aan een publieke- of private aanbieder. Ook verplicht de overheid burgers om bepaalde diensten te betrekken bij door de overheid aangewezen dienstverleners. Door dergelijke arrangementen schept de overheid vaak monopolisten, en is geen vergelijking in kwaliteit meer mogelijk.

De beoordeling van de kwaliteit kan plaatsvinden op het niveau van de dienst maar ook op het niveau van de dienstverlener. Men spreekt over de kwaliteit van de dienstverlenende organisatie, zoals een school of een gemeente. Het is niet meteen duidelijk wat dit betekent. Is het mogelijk dat een kwalitatief goede school kwalitatief slecht onderwijs

levert? Meestal betreft de beoordeling van de kwaliteit van een dienstverlener een pakket van diensten. Een enkele rotte appel is dan mogelijk te vergeven, tenzij de verwachting juist betrekking heeft op de volmaaktheid van het geheel. De kwaliteit van de dienstverlener is wellicht ook te beschouwen als een duiding van competentie, van vermogen tot leveren, dus van toekomstige prestaties en niet alleen van reeds geleverde. Het is niet als idioot ervaren indien een recensent schrijft dat de uitvoerend musicus kwalitatief hoogwaardig is, maar dat hij van deze symfonie van Mahler echt niks bakte.

Het simpelste schema van het begrip 'kwaliteit' is het volgende:

Beoordeeld door → / Object kwaliteit van ↓	Ontvanger dienst	Ander, bijvoorbeeld een kenner
Dienst		
Dienstverlener		

Kwaliteit blijkt dus zowel samen te hangen met de waarden en verwachtingen van de beoordelaar als met de karakteristieken van het object van beoordeling: dienst, dienstverlener, et cetera. Nader onderzoek van de structuur en aard van waarden is dus noodzakelijk (zie In 't Veld, H1 Kennisdemocratie, 2010). Het blijkt dat waarden zowel rationeel als emotioneel zijn verankerd, dat ze complexe patronen kennen en meer dan al het overige onze identiteit bepalen. Waarden kunnen dus zowel substantieel van aard zijn (betrekking hebben op een object) als relationeel (betrekking hebben op een relatie). Tot de laatste rekenen we bijvoorbeeld tolerantie.

Publieke dienstverlening

Publieke dienstverlening is bijzonder doordat de dienstverlener zich bevindt in het publieke domein. Wat dit domein omvat, is voor velerlei interpretaties vatbaar. Aan de rand is veel mist. Rekent men onderwijs en gezondheidszorg ertoe? Is de APK keuring zelf, die wordt uitgevoerd door private ondernemingen, een publieke dienst of alleen het toezicht erop? Wat te denken over diensten van een genationaliseerde bank? In ieder geval is het niet nuttig om de juridische aard van de dienstverlener tot een criterium voor het onderscheid tussen publieke en andere dienstverlening te verheffen, want dan is de openbare school wel en de bijzondere school geen publieke dienstverlener. Evenmin nuttig is een grenslijn langs het eigendomscriterium.

De wel voor deze beschouwing nuttige operationele definitie van publieke dienstverlening is wellicht de volgende: we spreken van publieke dienstverlening indien de *aard* van de relatie tussen verlener en ontvanger in belangrijke mate naar aard en/of inhoud mede is *bepaald* door een *politiek* orgaan, begeleid door dwang.

Aard en/of inhoud zijn mogelijkerwijze bepaald door wetgeving of daarvan afgeleide

regelgeving, maar wellicht ook door een bekostigingssysteem of (meta)kwaliteitszorg. Meestal is de regulerende overheid niet ook zelf de producent van de dienst. De regulering brengt met zich mee dat dienstverlener en ontvanger, anders dan op een private markt, niet vrij zijn om hun relatie in vrijheid vorm te geven. Er zijn dan dus steeds tenminste drie partijen in het geding: de dienstverlener, de dienstontvanger en het betrokken politieke orgaan. De dienstontvanger is vaak ook een kiezer en kan langs deze weg indirect het politieke orgaan beïnvloeden.

Het onderwijs in onze samenleving bevindt zich dus in het domein van de publieke dienstverlening, en naast de publiekrechtelijke aanbieders van onderwijs behoren ook de private aanbieders ertoe, omdat zij – minder intensief dan andere instellingen – met regelgeving omtrent examens en graden te maken hebben. Maar het betekent tevens dat de ontvanger van de dienst niet de enige legitieme beoordelaar van de kwaliteit is. De politieke entiteit die de relatie heeft beïnvloed is tenminste de tweede legitieme beoordelaar. Soms is beoordeling van kwaliteit door voornoemde entiteit weer uitbesteed aan een vierde partij. Kwaliteitsmaatstaven zijn dus door tenminste twee actoren geformuleerd of in ieder geval gehanteerd. Het aantal beoordelaars kan oplopen tot meer dan 16 miljoen. Toezichthouders spelen hun eigen rollen, in interactie met, maar vaak niet identiek aan het politieke orgaan.

Oordelen berusten ten dele op informatie. In een kennisdemocratie is alle informatie mede door wetenschap en media gevoed. De consequentie hiervan is dat de dienstverlener nooit de enige instantie is die informatie over de dienst verschaft aan beoordelaars, en al evenmin als enige controle heeft over deze informatie. Media spelen eveneens hun rollen op dit terrein. In het publieke domein geldt dit a fortiori. De dienstverlener is dus nimmer in control met betrekking tot de informatie die het oordeel van derden bepaalt. Hij kan deze wel beïnvloeden.

Het politieke orgaan in kwestie zal zich op andere wijze een oordeel vormen over de kwaliteit van de dienst dan de ontvangers. De nationale politiek zal als enige instantie zich een oordeel willen vormen over het functioneren van het onderwijsbestel als geheel.
Gegeven de essentie van politieke rationaliteit zal het orgaan bovendien met name geïnteresseerd zijn in de bijdrage die de dienstverlener kan leveren aan politiek succes. De donkere zijde van dezelfde medaille is de vraagstelling in hoeverre de dienstverlener een politiek risico oplevert. In een door angst gedreven politiek klimaat zoals het huidige domineert vaak de donkere zijde. De stereotiepe verdediging van een minister in het parlement bestaat dan uit *bashing* van de publieke dienstverlener.

Daarom werken voor de hand liggende strategieën voor de dienstverlener ook niet:

- Normaal zou zijn dat de dienstverlener het desbetreffende politieke orgaan leert trots te zijn op de kwaliteit van de dienstverlening als daar reden toe is; maar het politieke orgaan zal vanwege het eigen risicomanagement nimmer meer intimiteit ontwikkelen met de dienstverlener dan met de eigen democratische achterban, en de dienstverlener steeds als potentiële dader van onheil willen aanmerken voor het geval dat een politieke crisis in aantocht is.
- De vaak onredelijke en zonder veel kennis van zaken geformuleerde eisen tot doelmatigheidsverhoging aan de dienstverlener zouden bij natuurlijke ongelukken het politieke blazoen besmetten indien de politieke gezagsdrager zich eer-

der te veel heeft vereenzelvigd met de dienstverlener. De dienstverlener leeft dus voortdurend in een spagaat: of de eigen zaak verdedigen en politieke hoon oogsten of tot het uiterste proberen om ook aan onredelijke verlangens tegemoet te komen teneinde een redelijke relatie met de politiek te blijven onderhouden.

Gegeven de bestaande relatie is het politieke orgaan tevens vaak niet alleen de baas over, maar ook de gevangene van de dienstverlener omdat deze tevens monopolist is. Deze afhankelijkheid leidt tot structurele irritatie. De dienstverlener heeft om nog een andere reden weinig bewegingsruimte: een van de grondtrekken van het politieke systeem is dat loyaliteit verticaal is geconstrueerd, op basis van de veronderstelde dominantie van de ministeriële verantwoordelijkheid. Als gevolg daarvan falen de meeste pogingen om als groep van dienstverleners een front te vormen tegenover de politiek. Ook de departementale ambtelijke toppen tonen meer loyaliteit tegenover de eigen bewindspersonen dan jegens de aan hun ambtelijke zorg toevertrouwde dienstverleners.

Naarmate de publieke dienstverlener een sterkere band opbouwt met de ontvangers, zal de politicus dit vaak meer ervaren als een dreiging dan als een succes. Dit effect kan kantelen naarmate de afstand tussen politiek orgaan en dienstverlener groter is, zodat politieke hypes minder frequent optreden en minder invloedrijk zijn. Het is dus niet geheel uitgesloten dat harmonieuze verhoudingen ontstaan. Voorwaarde daarvoor is dat de kwaliteitsmaatstaven van de ontvangers en van het politieke orgaan duurzaam overeenstemmen. Bovendien is de relatie tussen de appreciatie van de dienst en die van de dienstverlener precair. Sommige dienstverleners kunnen in de ogen van de politiek geen goed meer doen, zodat ook informatie over de sterk toegenomen kwaliteit van dienstverlening geen effect meer heeft.

De publieke dienstverlener leeft in een meervoud aan verhoudingen die de oordeelsvorming omtrent kwaliteit beïnvloeden: het desbetreffende betrokken politieke orgaan (of meer dan één), de ontvangers van de dienst, de toezichthouder(s) en de actoren die in het kwaliteitszorgsysteem van de dienstverlener een rol spelen. De complexe dynamiek van dit geheel wordt mede bepaald door de onderlinge interactie tussen de verschillende beoordelaars: het politieke orgaan reageert op de oordelen van de clientèle, maar ook andersom. En altijd spelen media hun eigen rol, vaak opzwepend voor de korte termijn, maar ook agenderend en analyserend. Daarom is het ook van belang de aard van de ontwikkeling van kennisdemocratie te kennen (zie In 't Veld, 2011).

De dynamiek van kwaliteit

Iedere waarnemer weet dat het niveau van functioneren van een mens of een organisatie in de tijd niet constant is. Training, veroudering, sleur, even zovele uiteenlopende oorzaken daarvan zijn aan te geven. Maar niet alleen het object verandert, ook het subject dat oordeelt verandert.

Permanente dynamiek is aanwezig. In de leer van beleidssystemen is bekend dat afnemende effectiviteit bijna wetmatig optreedt. Een en ander is het gevolg van de leerprocessen van betrokkenen. Voornaamste oorzaak van deze dynamiek is de eigenschap van mensen en sociale systemen die wij 'reflexiviteit' noemen: het vermogen om te leren in de betekenis van gedrag veranderen op een weloverwogen manier die gebruik maakt van

verwerking van ervaring. Aangezien sturing bedoelt te beïnvloeden, zal reflexiviteit vaak de effectiviteit van sturing ondergraven. Een bedoeld organisatieconcept, een beleidssysteem raakt daardoor in verval. Kortom, voortdurend zijn interne perverteringsprocessen aan de gang. Ieder gestold systeem is op weg naar zijn dood. Je kunt het leven verlengen door onderhoud en therapie, maar het einde is onvermijdelijk. Dus moet je tijdig de bakens verzetten.

Anderzijds is ook exogene dynamiek werkzaam. De omgeving verandert en die verandering noodzaakt tot wijzigingen aan de binnenkant. Beide gedaanten van dynamiek vragen om leren en vernieuwing. Robert Pirsig maakt daarom onderscheid tussen statische en dynamische kwaliteit. Statische kwaliteit is onontbeerlijk voor regelmaat en standaardisatie, voor het bereiken van doelmatigheid. Maar de aanvaarde kwaliteitsnormering – goed voor de bewaking van de statische kwaliteit – wordt geleidelijk een sta-in-de-weg. De stolling gaat schaden en zit zichzelf in de weg. Er is revolutie nodig die ruimte maakt. Die noemen we dynamische kwaliteit. Statische en dynamische kwaliteit zijn beide nodig, ieder op hun tijd.

Voornoemde exogene en endogene dynamiek zijn alom aanwezig. Dus is ook kwaliteit veranderlijk. Binnen de aangestipte brede patronen is nog een bijzondere vorm van exogene dynamiek aanwezig indien de beoordelaars van de kwaliteit zelf veranderen. De democratie lijkt goed te functioneren indien veranderende smaken van burgers/kiezers zich simultaan bewegen met de uitingen van het regulerende politieke orgaan. Discontinuïteit van politieke organen is een intrinsieke eigenschap van democratieën maar ook toezichthouders kennen eigensoortige leer- en veranderingsprocessen. De laatste zijn niet zelden ingegeven door het feit dat politieke principalen zich soms ontevreden tonen over toezichthouders of hen bedreigen met krimp tenzij ze meer aan de weg gaan timmeren. Het blijkt dat onder invloed hiervan ook veel zogenaamd onafhankelijke toezichthouders zich zeer inschikkelijk tonen.

Toezicht en kwaliteitszorg

De onderwijswereld is vol van kwaliteitszorg. Inspecties, accrediteringsinstellingen en certificeerders zwermen om ons heen. Het is moeilijk voor hen om maat te houden. De kwaliteitsvraag is bovendien innig verbonden met bekostigingskwesties. Overheden wensen alleen te bekostigen wat de moeite waard is. De toezichthouders krijgen daardoor veel invloed. Hun kwaliteitsdefinitie wordt al gauw dominant.

De eerste theorie rond toezicht luidt dat de onder toezicht gestelde beter gaat functioneren als gevolg van het toezicht. De toezichthouder geeft aanwijzingen voor verbetering en de onder toezicht gestelde volgt deze op. Maar onder welke condities blijft dit gedurende langere tijd waar? Tenminste is onloochenbaar dat toezicht voor de onder toezicht gestelde, kosten met zich meebrengt. Deze kosten verminderen *ceteris paribus* de kwaliteit van de onder toezicht gestelde. De baten van toezicht moeten de kosten overtreffen om een netto voordeel van toezicht te bewerkstelligen.

Er zijn nog tenminste twee andere theorieën rond toezicht werkzaam. Sommigen, onder wie politici en toezichthouders, betogen dat het vertrouwen van de clientèle in de dienstverlener als gevolg van toezicht zal toenemen. Waarschijnlijk bestaat casuïstiek waarin dit het geval is. Maar indien wij macrosamenhangen in beschouwing nemen, valt niet vol te houden dat het vertrouwen van de bevolking in publieke dienstverlening krach-

tig is gestegen gedurende een tijdperk waarin toezicht sterk is geïntensiveerd.

De laatste theorie die wij bespreken luidt als volgt: door het instellen van toezicht zal het vertrouwen van de samenleving in de instantie die de toezichthouder in het leven riep toenemen. Dit moet haast wel het *belief system* zijn van veel politieke organen die op iedere veronderstelde misstand reageerden met een nieuwe toezichthouder, dan wel de uitbreiding van de bevoegdheden van bestaande toezichthouders dan wel het onmiddellijk laten instellen van een diepgravend onderzoek. Helaas vonden wij ook voor deze laatste theorie geen empirische bewijsvoering. Kortom, het geloof in toezicht is weliswaar drievoudig normatief onderbouwd, maar de langere termijneffecten zijn niet uitputtend onderzocht. Veel politieke modeverschijnselen zijn zichtbaar. Bovendien zijn toezichtstelsels op den duur vaak zo verstrengeld met andere arrangementen, zoals bekostiging of sanctionering door politieke organen, dat de afzonderlijke werking van toezicht niet langer op zichzelf is te analyseren.

Publieke dienstverleners verantwoorden zich in meervoud. Altijd verticaal in de richting van het betrokken politieke orgaan via planning- en controlcycli, verslaglegging en toezicht. De functies van rapportage zijn in ieder geval de volgende: het (1) verschaffen van informatie over wat zich heeft voltrokken, al dan niet gepresenteerd als een vergelijking met voornemens; het (2) verschaffen van een uitleg omtrent afwijkingen tussen *soll* en *ist*; daarbij eventueel het aanbieden van excuses voor een ongunstige afwijking, alsmede eventueel de smeekbede om begrip. Sommige dienstverleners benutten de rapportage echter tevens voor het *reframen* van de omringende organen en andere betrokkenen door uit te leggen dat voornoemde afwijking redelijk of zelfs optimaal was, bijvoorbeeld in het licht van zich wijzigende omstandigheden. Dan is het doel dat de politiek c.q. de toezichthouder c.q. de clientèle leert van degene die zich verantwoordt. De rollen blijken dan soms omgedraaid. Zeker indien de onder toezicht gestelde erin slaagt om bij de pogingen tot *reframing* de gunst van de media te verwerven: een kunst op zich.

Voor onderwijsinstellingen is verantwoording naar de bekostigende overheid altijd aan de orde. Daarnaast zijn veel toezichthouders aanwezig. Is het niet van belang voor onderwijsinstellingen om zich niet alleen te verantwoorden naar de geldgever maar ook naar overige stakeholders? Is horizontale verantwoording niet even wezenlijk als verticale? Alvorens hierop nader in te gaan, wijden wij eerst een passage aan wat kwaliteit van onderwijs zou kunnen betekenen.

Kwaliteit van onderwijs

Onderwijs is een dienst. Dus is al het voorafgaande ook van toepassing op onderwijs. Onderwijs is ook veelal een publieke dienst. Dus zijn de complexe relaties tussen politiek orgaan, dienstverlener en -ontvanger van toepassing. De hier reeds aangestipte kwestie over de vraag wiens kwaliteitsmaatstaven beslissend zijn bij oordeelsvorming doet zich binnen onderwijs frequent en intens voor. In onze grondwet is verankerd dat onderwijs tenminste ten dele niet volledig in handen van de Staat is, maar dat de naaste betrokkenen de pedagogische identiteit van de school mogen vaststellen en onderhouden. Gegeven de wens tot bekostiging door de overheid is echter tevens sprake van omvangrijke beïnvloeding van kwaliteitsnoties door overheden. Deugdelijkheid is de constitutionele sleutelterm.

Hierin is een subtiel evenwicht gedefinieerd dat veel ruimte voor nadere interpretatie

laat. Op dit ogenblik hanteert de inspectie voor het primair onderwijs een toezichtkader dat meer dan zeventig prestatie-indicatoren omvat. Wie slecht scoort wordt getypeerd als zwak en moet een herstelplan maken. Bij de aanvaarde indicatoren ontbreekt een indicator als 'het onderwijs draagt bij tot ontwikkelingen in de richting van aardige mensen'. Ouders blijken dit bij een schoolkeuze belangrijk te vinden, mits ook het advies aan het slot van de opleiding hen bevalt. Deze discrepantie tussen wat overheden belangrijk vinden en wat ouders belangrijk vinden, levert problemen op in extreme situaties. Ouders zijn bovendien geen homogene groep. De uitvoerende overheid heeft de neiging steeds verder in de inrichting en richting van het onderwijs te penetreren totdat haar door rechters een halt wordt toegeroepen.

Onderwijs is een politiek 'heet' thema vanwege de economische betekenis ervan. Breed leeft de gedachte dat de kwaliteit van het onderwijsstelsel de voornaamste determinant voor economische voorspoed is. De *framing* van onderwijs als investering is in grote delen van de wereld dominant. Dit werkt door in de beschouwing van de kwaliteit van een onderwijsstelsel, van onderwijsinstellingen, van opleidingen en van vakken daarbinnen. De beschouwing van onderwijs als voorname wijze van menselijke ontplooiing speelt vooral een rol aan de zijde van ouders en deelnemers. Het is dus begrijpelijk dat voortdurende onenigheid bestaat over de meest relevante kwaliteitsmaatstaven. Onderwijs als publieke dienst verkeert daarom in een permanente spagaat.

Informatievergaring over aspecten van kwaliteit is onderdeel van kwaliteitszorgsystemen en kan gemakkelijk uitdijen tot enorme omvang. Hetzelfde geldt voor de verfijning van prestatie-indicatoren. Soms is gedetailleerde informatie echter bijvoorbeeld voor ouders zeer relevant. Een ouder moet bijvoorbeeld kiezen tussen twee scholen voor voortgezet onderwijs. De ene school levert na zeven jaar 80 procent van een cohort met een diploma af en de andere 65 procent. De ouder is zeer prestatiegericht en van Marokkaanse afkomst. Kort voor de noodzakelijke keuze verneemt de ouder dat op de eerste school 50 procent van de Marokkaanse kinderen na zeven jaar het diploma heeft en op de tweede school 60 procent. Deze informatie geeft de doorslag in de richting van de tweede school. Is deze keuze verstandig?

Het antwoord hangt af van de veronderstelde dynamiek. Ten eerste geldt ook hier: in het verleden behaalde resultaten bieden geen garantie voor de toekomst. Maar de veronderstelling van continuïteit is toch wellicht de meest redelijke. Tenzij je zou mogen verwachten dat gedragsreacties van de school op als minder goed geïnterpreteerde vroegere resultaten zo heftig zijn dat de toekomst vooral daardoor wordt beïnvloed. De meer kwetsbare veronderstelling is dat het slagingspercentage een redelijke uitdrukking van kwaliteit geeft, zelfs als je als beoordelaar prestatiegericht bent.

Dit beknopte voorbeeld illustreert een belangrijk aspect van kwaliteitszorg: op zoek naar de wezenlijke verbinding tussen waarden en empirie die de kern van het kwaliteitsbegrip vormt, maak je een tocht de diepte in. Het meest intieme van kwaliteit blijft ontglippen aan waarneming van buitenaf en is ook maar deels in cijfers of andere geobjectiveerde informatie te vatten. Dit meest 'waardevolle' aspect is nog het best te benaderen in verhalen en gesprekken. Daarom dient ieder stelsel voor kwaliteitszorg naast analyse en meting ook zo'n verhalende component te bevatten.

De identiteit van een opleiding of een onderwijsinstelling is evenzeer verbonden met waarden als de verwachtingen van overheden en ouders of deelnemers. Er zijn dus simul-

taan ten minste drie waardeoriëntaties aanwezig: die van de regulerende en bekostigende overheid, die van de ontvangers van de dienst 'onderwijs' ofwel de deelnemers en die van de school zelf. Daarbij behoren in beginsel ook drie kwaliteitsbegrippen. Ten dele zullen deze verenigbaar zijn. De school kiest ten slotte wat te realiseren. Daarover zal zij verticaal, in de richting van de overheid, en horizontaal, in de richting van deelnemers en andere relevante stakeholders zoals toekomstige werkgevers, verantwoording willen afleggen. In de wijze van verantwoording zal zij willen aansluiten bij waarden en daaruit voortgevloeide kwaliteitsnoties van de desbetreffende partij.

Op een drietal punten is toezicht op onderwijs specifiek hachelijk. Ten eerste is het moeilijk om tot waardering te komen van de opbrengst van onderwijs, de toegevoegde waarde. De toegevoegde waarde bestaat uit het niveau van de leerling bij uitstroom minus het niveau bij instroom. Indien het ingangsniveau van school tot school verschilt, doe je de school met een zwakke groep binnenkomers dus groot onrecht als je uitgangsniveau en prestatie aan elkaar gelijkstelt. In het primair onderwijs is dit gecorrigeerd, maar in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs geldt dit voluit. Daarmee demotiveren de cijfers dus tienduizenden docenten die in moeilijke omstandigheden hun werk doen. Opleidingen en scholen met een zwakke populatie bestempelen wij in een aantal gevallen dus ten onrechte als zwakker.

Ook blijkt het instrumentarium waarover toezichthouders beschikken zich voornamelijk te richten op objectiveerbare aanduidingen van prestaties en procedurele criteria. De meest intieme aspecten van kwaliteit worden door meting niet geraakt, zoals bemoediging, vertrouwen en genegenheid. Bovendien blijkt ieder systeem om kwaliteitszorg tot stand te brengen, en met name die van de snit als daarnet aangegeven, aan bederf onderhevig. Iedereen slaagt er geleidelijk in zich te immuniseren voor deze kwaliteitsoordelen, zodat schijn en werkelijkheid door elkaar gaan lopen. In het hoger onderwijs is dat aan de oppervlakte getreden. Vaak is de reactie hierop om de toezichthouder een steeds meer dwingende en vooraanstaande rol te geven. Daarmee raken op termijn de onbedoelde effecten eerder versneld en vergroot dan verhinderd.

Het is ingewikkeld om gesprekken in meervoud goed te voeren. Het credo 'wie betaalt, bepaalt' lijkt veel invloed van overheid te legitimeren, maar onze grondwet heeft een systematiek waardoor invloed van de overheid op het onderwijs juist uitdrukkelijke wettelijke grondslagen vergt, omdat het beginsel vrijheid van onderwijs is. Dus is de vraag wie de maatstaven voor kwaliteit vaststelt voluit in het geding. In een bevredigende situatie is het gewenst dat de oordelen van ouders, docenten en schoolbesturen over kwaliteitsmaatstaven en die van overheden elkaar in een constructieve dialoog ontmoeten. Daaraan voldoet het huidige toezichtregime niet steeds. Het verzamelen van dergelijke ervaringen zou moeten behoren tot meta-kwaliteitszorg: het bij voortduring proberen te achterhalen hoe de onvermijdelijke dynamiek van kwaliteitszorg zich voltrekt. Deze is in politieke kring echter niet populair.

Waarnemen en oordelen in meervoud

Het perspectief van de aanbieder van onderwijs verschilt van dat van de vrager, zo bleek uit de vorige paragraaf. Nog weer andere perspectieven zijn te vinden bij werkgevers van afgestudeerden, bij politiek en brancheorganisaties, bij omstanders en medeburgers. Elk van hen heeft mogelijk een eigen optiek. Deze veelheid van perspectieven compliceert het

gesprek over kwaliteit.

Een andere oorzaak van verwarring binnen de dialoog over onderwijskwaliteit is dat we kunnen spreken over de kwaliteit van een onderwijsstelsel, maar ook over die van een instelling, een opleiding of een docent. Veel van wat geschreven is, vertrekt of vanuit een enkel perspectief of vanuit een enkel niveau. Natuurlijk bestaan dwarsverbindingen, maar deze zijn complex: goede scholen zijn een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde voor een goed nationaal onderwijsbestel. Indien dwaze wetgeving bijvoorbeeld leidt tot verkeerde selectie voor volgende schoolsoorten, kan iedere school goed zijn, maar het bestel is niet optimaal. Indien de wetgever een bepaald obsoleet curriculum voorschrijft, kunnen de docenten nog zo begaafd zijn, maar de opleiding is geen goede. Zo kan oneindig verder geredeneerd worden.

Naast perspectief en schaal zijn uiteraard ook verschillen in waarden met betrekking tot onderwijs aan de orde. En ook belangen van organisaties en individuen lopen uiteen. Verstandig communiceren over kwaliteit van onderwijs vereist enerzijds een specificatie van het onderwerp van gesprek in termen van perspectief, schaal, belang en waarden, maar anderzijds tevens het bewustzijn dat de verschillende schalen niet onafhankelijk van elkaar werkzaam zijn, dat positieve koppeling van belangen synergie kan opleveren, dat perspectieven elkaar kunnen aanvullen en dat tolerantie noodzakelijk is om te leven met waardeverschillen. De zorgvuldigheid van de organisatie ven het gesprek is een cruciale variabele. Daaraan levert dit boek ook een bijdrage.

De thematiek

De inspiratie voor deze bundel ontstond uit een zevental vragen:

- Hoe te balanceren tussen nut en ontplooiing als waarden van onderwijs?
- Hoe moet het bestel veranderen?
- Bepalen docenten de kwaliteit of voeren zij een opdracht uit?
- Draagt toezicht per saldo bij aan kwaliteit?
- Is afstemming van onderwijs op toekomstige arbeidsmarkten dwaas of wijs?
- Hoe moeten scholen en leerlingen/studenten met elkaar omgaan?
- Wat zijn toekomstgerichte curricula?

Intussen is door de verschijning van de essays de vraagstelling verdiept. Het aantal factoren dat inwerkt op de kwaliteit van onderwijs is groot. De aanwezigheid van vier meervouden – perspectieven, belangen, waarden en schalen – compliceert. Daarom is een selectie van thema's waarop veel aandacht ware te richten onontkoombaar. Een volledig beeld ontstaat alleen indien wij zowel de verschillende niveaus waarop onderwijs is te beschouwen als de meest belangrijke grootheden die kwaliteit bepalen in beschouwing nemen. Zodoende onderscheiden wij het stelsel als geheel naast de school, het curriculum en de docenten als belangrijke determinanten van kwaliteit. Kwaliteit is vaak aangeduid als correspondentie met waarden, en dus komen de vigerende waarden rond onderwijs in een aantal essays aan de orde. Velen beschouwen de betrekkingen tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt als de belangrijkste toets voor kwaliteit van onderwijs. En het zevental thema's wordt gecompleteerd door aandacht voor de zorg voor kwaliteit.

Stelsel

Veel auteurs van essays betogen dat de grote transities van onze tijd, duurzaamheidproblematiek, snelle technologische verandering en een op dienstverlening toegespitste economie, meer dan tot nu toe consequenties voor onderwijs behoren te hebben.

Ria Bronneman-Helmers onderwerpt de huidige situatie van het bestel aan diepgravende analyse. Aansluiting en doorstroming blijken gebrekkig. De aansluiting basisvoortgezet onderwijs is reeds decennia in discussie, maar ook de aansluiting mbo-hbo is zorgwekkend. Te veel opdeling in sectoren door beleid kent overwegend nadelen. De beleidsverantwoordelijkheid voor het stelsel als geheel is zwak ontwikkeld. Wim Deetman recenseert in een interview de ontwikkeling van het stelsel in de afgelopen decennia.

Pieter Gerrit Kroeger presenteert een historische beschouwing over de geboorte in het begin van de negentiende eeuw van het onderwijsbestel in Pruisen, een creatie van Von Humboldt die ook de universiteit danig vernieuwde. Roel in 't Veld wijst erop dat het sterk gestegen percentage hogeropgeleiden vooral aan het werk komt door verdringing van andersopgeleiden, welke waarneming tot enige relativering van de steun aan het beleidsdoel van een zo groot mogelijk hoger onderwijs zou kunnen leiden. Ria Bronneman onderstreept dat sociale stijging van generatie tot generatie in groepen waar de ouders hoger onderwijs hebben genoten, sterk zal afnemen.

Waarden

In veel essays zijn toegankelijkheid en emancipatie als belangrijke waarden van onderwijs beschreven. Kwalificatie en socialisatie zijn met persoonlijkheidsontwikkeling de belangrijkste functies van onderwijs. Het verlangen naar maatwerk en excellentie verkeert in spanning met het streven naar socialisatie. Gert Biesta voegt daaraan een belangrijk begrippenpaar in het debat over kwaliteit toe: functionaliteit en disfunctionaliteit.

Functionaliteit bestaat uit het tegemoetkomen aan buiten het onderwijs bestaande wensen en eisen, zoals die van werkgevers of politici. Disfunctionaliteit is gericht op de vorming tot zelfstandig subject, tot meer dan reproductie in staat. Roel in 't Veld noemt dat vorming tot reflexiviteit. Gert Biesta vindt disfunctionaliteit naast functionaliteit wenselijk, maar waarschuwt dat het gevaarlijk is te denken dat disfunctionaliteit zich goed zou ontwikkelen in een besloten 'pedagogische binnenruimte'. Onderwijs is gericht op volwassen-in-de-wereld-zijn en produceert weerstand tegen egocentriciteit. De school is oefenplaats voor volwassenheid.

Liesbeth van Welie besteedt aandacht aan het belang van talentontwikkeling door en voor allen, en met name aan het reservoir dat in groepen nieuwe burgers aanwezig is. Ook gaat zij na welke invloed de aard van het publieke debat heeft op moslimjongeren die graag en optimale schoolloopbaan willen doormaken. Zij meent dat ruimte bestaat voor een omvangrijke democratiseringsbeweging in de naaste toekomst.

School

Hans de Bruijn bespreekt de betrekkingen tussen professionals, managers en bestuurders aan de universiteit, maar zijn betoog is voor alle onderwijsinstellingen relevant. In zijn ogen is de rol van managers en bestuurders als *countervailing power* van de professionals noodzakelijk. 'Redelijke omgang' en 'balanceren' zijn de kernwoorden voor de karakteristiek van de wenselijke verhouding. Ook Aleid Truijens kritiseert, in andere woorden

dan Biesta, de verschuiving van het onderwijs als 'moral voice' naar steeds verdergaande disciplinering, de vorming tot bruikbare flexpersonen.

Eric van 't Zelfde hekelt de situatie in het primair onderwijs, waar veel les niet wordt gegeven, en de welgegeven lessen voor een deel van de zeer heterogene populatie niet effectief zijn. Daarom pleit hij voor scheiding van groepen op cognitieve criteria. Voor het voortgezet onderwijs pleit hij voor een systeem waarin niveaudifferentiatie per vak mogelijk is. Daarom pleit hij ook voor een doorlopende leerlijn basis-voortgezet onderwijs met groepsdifferentiatie vanaf groep 6 op cognitieve criteria per vak.

Curriculum

Filip Dochy verhaalt over de niet geheel geslaagde pogingen aan het begin van deze eeuw om maatschappelijke verandering en in het bijzonder die in de wereld van het werk te verdisconteren in het onderwijs. Vervolgens introduceert hij omvattend het concept van *high impact learning*, dat zeven bouwstenen kent. Met gewijzigde relaties tussen docent en student, en tevens met bestuur van een onderwijsinstelling, dat voortdurend op verder leren is gericht. Truijens oefent kritiek op de omhelzing van *21th century skills* door bestuurders en ondernemers, omdat zij vreest dat die bijdragen tot instrumentalisering van onderwijs en wezenlijker elementen van *Bildung* verwaarlozen.

Roel in 't Veld poogt om basiskenmerken van curricula te omschrijven, die zijn gericht op nut enerzijds en ontplooiing anderzijds. Hij concludeert dat de verschillen tussen beide veel minder groot zijn dan eerder vermoed. Ook zou hij graag in de curricula zien verdisconteerd dat de beste actuele kennis en informatie zich niet langer in menselijke breinen bevinden. Daarmee te leren omgaan is een belangrijk opleidingsdoel.

Tex Gunning en Roel Esseboom betogen: een overmatige focus op taal en rekenen bereidt onze kinderen dus geenszins voor op de economie van morgen. Zij zien liever curricula die de ontwikkeling tot dienend leiderschap bevorderen.

Docent

Aleid Truijens noemt het niet verwonderlijk dat het aanzien van de leraar is gedaald omdat *teaching* als primaat binnen onderwijs is vervangen door *learning*. Zij citeert met instemming gezaghebbend onderzoek waaruit blijkt dat de kwaliteit van de leraar de belangrijkste bepalende factor is voor de kwaliteit van het onderwijs. Roel in 't Veld betoogt dat leermeesterschap – oraal en intiem, waarden voorlevend – in goed onderwijs noodzakelijk is.

Frans de Vijlder betoogt dat duurzame kwaliteitsverbetering van onderwijs alleen dan mogelijk is indien leraren/docenten hun verantwoordelijkheid nemen en de rol pakken die hun toekomt. Ontwikkeling tot netwerkprofessional zou ook in lerarenopleiding centraal moeten staan. Organisatie van de professie op lokaal en nationaal niveau is daarvoor noodzakelijk. Ook Dochy formuleert een aantal condities voor doorontwikkeling van docenten als professionals, met name als ingenieurs van leeromgevingen.

Eric van 't Zelfde ten slotte constateert grote kwantitatieve en kwalitatieve tekorten aan leraren in basis-en voortgezet onderwijs. Bij ongewijzigd beleid voorziet hij geen verbetering.

Arbeidsmarkt
Tex Gunning en Roel Esseboom laten zien dat de contradictie tussen opleiden voor een carrière, voor de arbeidsmarkt enerzijds en onderwijs geven ten behoeve van een gelukkig en betekenisvol leven anderzijds, niet langer van deze tijd is. Naar hun oordeel wortelt het wenselijke leiderschap in de komende tijd in universele waarden die in toekomstgerichte curricula een plek verdienen.

Roel in 't Veld betoogt dat wij eigenlijk al essentiële informatie missen over de huidige vraag- en aanbodverhoudingen op de arbeidsmarkt, omdat we niet goed kunnen meten. Vervolgens probeert hij aan te tonen dat de kwantitatieve en kwalitatieve behoeften van de arbeidsmarkt op langere termijn niet te voorspellen zijn en ook nog minder goed dan vroeger. De structuurverandering van de arbeidsmarkt – het verdwijnen van het beroep als dominante gedaante en de vergaande flexibilisering – en de internationalisering verscherpen deze onvoorspelbaarheid. Toerusting van jonge mensen met veerkracht is naar zijn oordeel de optimale strategie.

Kwaliteitszorg
Frans Leeuw geeft een uitvoerig overzicht over toezicht als kwaliteitszorg, ook van de literatuur erover. Hij behandelt de onbedoelde effecten, beschrijft recente maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelt een aantal voorstellen voor verandering van de zorg voor kwaliteit in het onderwijs, in het bijzonder door een veel groter aantal informatiebronnen en beoordelaars aan het woord te laten. Bovendien adviseert hij de inspectie om veel meer dan tot nu toe aandacht te schenken aan de Unesco onderwijsdoelen.

Ferdinand Mertens verhaalt over de geschiedenis van ons nationale onderwijs en beschrijft de recente ontwikkeling van het toezicht als een wetenschappelijke benadering die leidde tot operationalisme: het systematisch ontwerpen van maatstaven die met kwaliteit van doen hebben volgens een empirisch-analytische methode. Dit leidt tot reductie omdat niet alles meetbaar is. Dit al leidt tot toenemende uniformiteit in het onderwijs, terwijl het verbale beleid oproept tot toenemende differentiatie. Hij pleit voor een veranderende dramaturgie voor het toezicht, waarin meer ruimte ontstaat voor beraad vanuit meer bronnen en actoren in een deliberatieve samenleving.

Van Lieshout voert een vergelijkende analyse uit tussen zorg en onderwijs op het punt van het leervermogen van het systeem. Deze valt niet uit in het voordeel van het onderwijs. Een van de interessante observaties is dat de zorg niet alleen een veel beter ontwikkelde kennisinfrastructuur heeft, maar ook kan bogen op instellingen als academische ziekenhuizen, waar innovaties daadwerkelijk in praktijk worden gebracht. Ook Hans de Bruijn raakt aan kwaliteitszorg, waar hij de komst van prestatiegegevens enerzijds verwelkomt, maar anderzijds de noodzakelijke condities voor redelijke omgang met prestatiegegevens aan de orde stelt.

2. Stelsel

2.1. Beweegt ons onderwijsbestel voldoende mee met de behoeften in de samenleving?

door Ria Bronneman-Helmers

Abstract
De inrichting van ons onderwijsstelsel en -bestel is de afgelopen decennia ingrijpend veranderd. Anno 2015 bestaat het onderwijsstelsel uit vier sectoren, die qua belangenbehartiging, beleidsvorming, wet- en regelgeving, bekostiging en het toezicht sterk verschillen. Onderwijsbeleid is als het ware een optelsom geworden van sectoraal beleid. Dat gaat ten koste van de samenhang binnen het onderwijsstelsel als geheel. Individualisering in de samenleving roept de vraag op naar meer differentiatie, keuzevrijheid en individueel maatwerk in het onderwijs. Door meritocratisering van het onderwijsbeleid werden toetsen, examens en diploma's belangrijker en nam de selectie bij overgangen in het stelsel toe. Sociale stijging via het onderwijs is niet langer vanzelfsprekend. Overgangen tussen onderwijssectoren gaan met veel aansluitingsproblemen gepaard, vooral bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en bij de overgangen binnen de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo). Ze manifesteren zich in de vorm van onderbenutting van talent, in het maken van lange omwegen door het stelsel en in schooluitval zonder diploma. Hoewel er de afgelopen jaren meer variëteit en niveaudifferentiatie in het onderwijsaanbod is aangebracht, ervaren te veel leerlingen en studenten nog problemen tijdens hun onderwijsloopbaan. De roep om meer individueel maatwerk in het onderwijs neemt toe. Aansluiting bij individuele talenten en capaciteiten staat echter haaks op het huidige prestatiegerichte beleid dat juist tot uniformering leidt.

Sleutelwoorden: onderwijsstelsel en –bestel, sectoralisering onderwijsbeleid, veranderingen in de samenleving, overgangsproblemen tussen sectoren en schoolsoorten, onderwijs op maat.

1. Inleiding: Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsstelsel en -bestel

1.1 Veranderingen in de inrichting van het onderwijsstelsel

In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw veranderde de inrichting van het on-

derwijsstelsel ingrijpend. Voor die tijd vielen alle schoolsoorten tussen het lager onderwijs en het universitair onderwijs nog onder één wet: de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), destijds beter bekend als de Mammoetwet. Onder die wet vielen niet alleen scholen voor voortgezet onderwijs, maar ook opleidingen voor middelbaar en hoger beroepsonderwijs.

In 1985 werden het kleuter- en lager onderwijs samengevoegd tot basisonderwijs. Eind jaren negentig werd het basisonderwijs samengevoegd met het speciaal onderwijs voor kinderen met relatief lichte beperkingen. Sinds de invoering van het passend onderwijs, in augustus 2014, valt ook het speciaal onderwijs voor kinderen met ernstige beperkingen onder de Wet op het primair onderwijs (WPO).

Het voortgezet onderwijs kent van oudsher een sterk gedifferentieerde structuur. Het omvat diverse schoolsoorten en leerwegen voor beroepsvoorbereidend onderwijs en algemeen vormend onderwijs. In de jaren negentig ontstond er als gevolg van een aantal onderwijsvernieuwingen een duidelijke tweedeling tussen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) – een samenvoeging van voorbereidend beroepsonderwijs (vbo) en het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) – en het havo en vwo.

Het hoger beroepsonderwijs kreeg medio jaren tachtig voor het eerst een eigen wettelijk kader. Een paar jaar later werd het hoger beroepsonderwijs samen met het wetenschappelijk onderwijs ondergebracht in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Het binaire karakter van het hoger onderwijs – hoger beroepsonderwijs naast wetenschappelijk onderwijs – bleef in de WHW gehandhaafd.

Het middelbaar beroepsonderwijs kreeg in 1996 eveneens een eigen wettelijk kader, waarin ook de volwasseneneducatie werd opgenomen: de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB).

Anno 2015 is het onderwijsstelsel geregeld in vier sectorwetten: de Wet op het primair onderwijs (WPO), de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW).

1.2 Veranderingen in de bestuurlijke verhoudingen

In diezelfde periode veranderden ook de bestuurlijke verhoudingen tussen de overheid en het onderwijsveld. Besturen van scholen en instellingen kregen veel meer eigen beleidsruimte, in financieel opzicht, maar ook bij de organisatie en inrichting van het onderwijs. Een ontwikkeling die vergezeld ging van ingrijpende fusieprocessen die tot een enorme schaalvergroting leidden, zowel onder scholen als onder besturen.

In de jaren tachtig vond ook een belangrijke verschuiving plaats in de heersende opvatting over de functie van het onderwijs. Het onderwijs moest zich minder op welzijn (individuele ontplooiing) en veel meer op de behoeften van de arbeidsmarkt richten.

Na de eeuwwisseling verschoof het overheidsbeleid naar de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de spelers in het onderwijsbestel. Er kwam een aparte wet voor het onderwijstoezicht (WOT). Besturen van scholen en instellingen kregen steeds meer verantwoordingsverplichtingen: niet alleen naar de overheid (via de Inspectie van het Onderwijs), maar ook naar hun omgeving (deelnemers en afnemers van het onderwijs) en

binnen scholen en instellingen zelf (raden van toezicht). In de vier onderwijssectoren bundelden de besturen hun krachten[1]. De vijf sectororganisaties – PO-raad, VO-raad, MBO raad, de Vereniging Hogescholen en de VSNU[2] – fungeren sindsdien als de belangrijkste gesprekspartners van de overheid. Ze waren nauw betrokken bij achtereenvolgende sectorale Koersdocumenten, Kwaliteitsagenda's en Actieplannen. In het verlengde daarvan worden prestatieafspraken gemaakt met de bewindslieden van OCW. Sectorraden vervullen ook de werkgeversrol en maken in die hoedanigheid afspraken met de onderwijsbonden over de arbeidsvoorwaarden van het onderwijspersoneel in hun sector.

1.3 Sectoralisering van het onderwijsbeleid

Sinds de herstructurering bestaat het onderwijsstelsel uit vier sectoren, die qua wet- en regelgeving en bekostigingswijze sterk verschillen. Het ministerie van OCW is vrijwel volledig langs sectorale lijnen georganiseerd en opgedeeld (departementale indeling, portefeuilleverdeling tussen bewindslieden).

Er was de afgelopen jaren nauwelijks sprake van beleidsvorming ten aanzien van het onderwijsstelsel en –bestel als geheel. Het stelsel- en bestelbeleid is als het ware een optelsom van het beleid dat met betrekking tot de afzonderlijke sectoren wordt gevoerd. Die sectoralisering van het onderwijsbeleid gaat ten koste van de samenhang binnen het onderwijsstelsel. Dat manifesteert zich vooral bij de overgangen tussen de verschillende onderwijssectoren. Leerlingen en studenten ervaren daardoor de nodige problemen tijdens hun schoolloopbaan.

Op bestuurlijk niveau leidt het sectorbeleid nogal eens tot het doorschuiven van verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld bij overgangen van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, van het vmbo naar het mbo (drempelloosheid) en van het mbo naar het hbo.

Er zijn nauwelijks instanties die sectoroverstijgende vraagstukken op de agenda zetten. De Onderwijsraad vormt daarop een uitzondering. De Onderwijsinspectie houdt zich vooral bezig met het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs in individuele scholen en instellingen. Sinds kort werkt de inspectie echter aan nieuwe methoden die moeten leiden tot een beter inzicht in de kwaliteit van het onderwijsstelsel als zodanig (De Wolf, 2014). Onderzoek naar het onderwijsstelsel en –bestel is eveneens pas van recente datum.

1.4 De overheidsverantwoordelijkheid voor het onderwijsbestel

De primaire verantwoordelijkheid voor een samenhangend en goed functionerend onderwijsstelsel en –bestel ligt bij de overheid. In dat verband streeft de overheid naar een goede balans tussen drie publieke belangen: de toegankelijkheid van het onderwijs, de kwaliteit van het onderwijs en de doelmatigheid van het onderwijs. De economische en maatschappelijke context bepalen in belangrijke mate welk publiek belang het meeste gewicht krijgt. In tijden van economische teruggang (begin jaren tachtig, eind jaren nul) ligt het accent meestal op de doelmatigheid van het onderwijs. In tijden van hoogconjunctuur en maatschappelijke ambities (jaren zestig, periode rond de eeuwwisseling) gaat de

---

[1] Dit gebeurde mede op verzoek van de overheid.
[2] Het hoger onderwijs kent twee bestuurlijke koepels: een voor het hbo en een voor het wo.

prioriteit eerder uit naar vergroting van de toegankelijkheid van het onderwijs. De sterk toegenomen deelnamegroei die daaruit voortvloeit (kwantiteit) leidt vervolgens meestal tot een beleidsintensivering met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs.

Dergelijke accentverschuivingen deden zich de afgelopen dertig jaar diverse malen voor (Bronneman-Helmers, 2011). De beleidspraktijk van de afgelopen decennia leert dat de overheid moeite heeft met het vinden van een goede balans tussen de drie publieke belangen.

2. Veranderingen in de samenleving

Het overheidsbeleid wordt in belangrijke mate beïnvloed door veranderingen in de internationale en economische omgeving. Daarnaast spelen ook ontwikkelingen in de samenleving een rol.

Stijging van het opleidingsniveau

Het opleidingsniveau van de bevolking is in de tweede helft van de twintigste eeuw enorm gestegen. Opeenvolgende geboortecohorten volgden steeds langer onderwijs; elk volgend geboortecohort bereikte een hoger opleidingsniveau dan het voorgaande.

Dankzij de emancipatie maakten meisjes en jonge vrouwen de afgelopen decennia een enorme inhaalslag. Het percentage hoogopgeleiden (hbo/wo-bachelorniveau)[3] nam onder vrouwen veel sterker toe dan onder mannen. Van de vrouwen uit het geboortecohort 1980-1984 behaalde 29 procent dat niveau; bij de mannen was dat 24 procent (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013).

Individualisering

De Nederlandse samenleving is de afgelopen decennia in hoog tempo geïndividualiseerd. Individuele vrijheid, zelfexpressie en autonomie werden belangrijke waarden. In het onderwijs roept dat de vraag op naar meer differentiatie, keuzevrijheid en individueel maatwerk.

Leraren worden geacht bij hun lessen rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. In het basisonderwijs gebeurt dat veel vaker dan in het voortgezet onderwijs, waar leraren bij de instructie slechts in 30 procent van de scholen rekening houden met verschillen (Inspectie, 2014). Differentiatie is daar ook minder noodzakelijk omdat de leerlingenpopulaties in de verschillende schoolsoorten van voortgezet onderwijs veel homogener zijn dan in het basisonderwijs.

De keuzemogelijkheden zijn wel toegenomen. In het voortgezet onderwijs hebben veel scholen zich geprofileerd als cultuurscholen, sportscholen, tweetalige scholen of technasia. In het hoger onderwijs vindt steeds meer niveaudifferentiatie plaats, zij het vooral voor de meer begaafde studenten. Individueel maatwerk vindt in het onderwijs nauwelijks plaats.

---

[3] Sinds 2008 wordt in de statistieken van het CBS een onderscheid gemaakt tussen het bachelorniveau (hbo en wo) en het wo-masterniveau (master en doctor).

Meritocratisering
Volgens het meritocratische ideaal is niet de afkomst (sociaal milieu, etnische herkomst) maar de 'verdienste' (capaciteiten, motivatie en inzet) bepalend voor de positie op de maatschappelijke ladder. Bij meritocratisch ingericht onderwijs is het streven erop gericht ieders talent te ontwikkelen en leerprestaties te optimaliseren. Toetsen, examens en diploma's spelen daarbij een centrale rol. Deze geven inzicht in de behaalde prestaties en vormen de basis voor selectie van leerlingen (Herweijer en Josten, 2014).

De overheid heeft de afgelopen jaren diverse maatregelen getroffen om het meritocratische gehalte van het onderwijs te versterken, zoals de verplichte eindtoets in het basisonderwijs en de aanscherping van exameneisen om de waarde van het diploma te waarborgen. Toetsing en selectie kregen de afgelopen jaren steeds meer gewicht. Dat betekent een duidelijke breuk met het verleden. Competitie en prestatie worden in Nederland van oudsher veel minder gewaardeerd dan in andere landen.

Sociale stijging en gelijke kansen zijn niet langer vanzelfsprekend.
Met de stijging van het algemene opleidingsniveau nam ook het opleidingsniveau van de ouders van schoolgaande kinderen flink toe. Van de jongvolwassenen in de leeftijdsgroep van 25-34 jaar is inmiddels ongeveer 40 procent hoogopgeleid. De meeste ouders zijn optimistisch over de onderwijskansen van hun kinderen. Lager en middelbaar geschoolde ouders verwachten dat hun kinderen een of meer stappen zullen stijgen op de onderwijsladder. Hoger opgeleide ouders (hbo/wo) houden er nauwelijks rekening mee dat hun kinderen op een lager opleidingsniveau zullen uitkomen. Toch gebeurt dat steeds vaker. Van de jongens uit hoogopgeleide milieus slaagt ongeveer de helft er niet in het niveau van hun hoogst opgeleide ouder te evenaren. Bij meisjes uit hoogopgeleide milieus is daarentegen nog geen sprake van een omslag van opwaartse naar neerwaartse mobiliteit (Herweijer, 2010).

Er voltrekt zich de laatste tijd nog een andere ontwikkeling. Door de stijging van het opleidingsniveau van meisjes en jonge vrouwen kunnen hoogopgeleide mannen steeds vaker een partner kiezen met hetzelfde opleidingsniveau. Onderzoek laat zien dat de opleidingshomogamie sinds de jaren negentig vooral onder academici is toegenomen: van 35 procent naar 43 procent (Herweijer en Josten, 2014). Het komt dan ook steeds vaker voor dat zowel vader als moeder hoogopgeleid zijn. Dat heeft effecten op de onderwijskansen van kinderen – meer hulpbronnen in de vorm van financieel, cultureel en sociaal kapitaal – waardoor de sociale ongelijkheid toeneemt.

Groeiende onzekerheid over werk en inkomen
Door globalisering, veranderende internationale verhoudingen en snelle technologische ontwikkelingen nemen bij veel mensen de zorgen over hun toekomst toe. Is er over een aantal jaren nog wel werk voor mij? In de jaren negentig dacht men nog dat automatisering en verplaatsing van werk naar lagelonenlanden tot een flinke daling van het aantal laaggeschoolde banen zou leiden. Laaggeschoold werk staat echter minder onder druk dan men destijds dacht omdat dat werk vaak plaatsgebonden en moeilijk te robotiseren is. Momenteel verwacht men dat er vooral banen op middelbaar niveau zullen verdwijnen. Dat kan na verloop van tijd echter ook problemen opleveren voor de laagopgeleiden. Hun doorgroeimogelijkheden kunnen erdoor afnemen en verdringing door middelbaar

opgeleiden is ook niet uitgesloten (Herweijer en Josten, 2014).

De trend onder scholieren en studenten om een zo hoog mogelijk diploma te behalen en bij voorkeur te kiezen voor brede studies waar men nog alle kanten mee op kan, is in dit licht niet onverstandig. Bij de invulling van opleidingen en beroepskwalificaties op lager en middelbaar niveau zou met de genoemde kwetsbaarheden rekening moeten worden gehouden.

3. Overgang- en aansluitingsproblemen binnen het onderwijsstelsel

Overgangen in de schoolloopbanen van leerlingen vormen belangrijke scharnierpunten, waarbij zich grote veranderingen kunnen voordoen. Ze kunnen soepel verlopen, maar ook de nodige barrières en problemen opleveren. Bij overgangen tussen onderwijssectoren en schoolsoorten kan bijvoorbeeld sprake zijn van gebreken in de inhoudelijke aansluiting tussen vooropleiding en vervolgopleiding (hiaten of juist overlap), van verschillen in pedagogisch didactische aanpak tussen opeenvolgende opleidingen (gestructureerd onderwijs versus zelfstandig leren) of van organisatorische fricties (weinig instroommomenten, onvoldoende aanbod op maat).

Aansluitingsproblemen manifesteren zich op diverse manieren, bijvoorbeeld in onderbenutting van talent, in het maken van omwegen door het stelsel of in schooluitval zonder een diploma te hebben behaald.

In discussies over aansluitingsproblemen wordt zelden de vraag gesteld of het vervolgonderwijs moet aansluiten op de ontwikkelingsmogelijkheden en talenten van het kind en het niveau van kennis en vaardigheden dat in de vooropleiding is bereikt, of dat de vooropleiding moet voorbereiden op de eisen die in het vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt worden gesteld. In beleidsdiscussies wordt meestal impliciet van de laatstgenoemde zienswijze (vooropleiding moet voorbereiden) uitgegaan. Als gevolg van de enorme deelnamegroei aan hogere opleidingen, en de daarmee gepaard gaande heterogeniteit, zijn er echter steeds meer geluiden die de eerstgenoemde zienswijze ondersteunen. Vervolgopleidingen zouden beter moeten aansluiten bij de toegenomen verschillen in individuele talenten, capaciteiten en inzet en zich daaraan moeten aanpassen door meer variëteit en flexibiliteit in hun aanbod aan te brengen.

Het Nederlandse onderwijsstelsel wordt gekenmerkt door een sterk gesegmenteerde inrichting in vier onderwijssectoren, met daarbinnen een enorme differentiatie in schoolsoorten, leerwegen en opleidingsrichtingen. Het aantal overgangen dat leerlingen maken wordt niet alleen bepaald door de differentiatie naar sector en opleidingsniveau, maar ook door de sterke scheiding tussen het beroepsonderwijs en het algemeen vormend onderwijs. Recent onderzoek laat zien dat leerlingen die in het schooljaar 2003/2004 in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs zaten (ruim 187.000) in de periode tot 2012 maar liefst 11.148 verschillende routes volgden (OCW, 2013). Routes via de zogeheten beroepskolom – vmbo-mbo-hbo – duren meestal veel langer dan de routes via het algemeen vormend onderwijs (havo/vwo) naar het hoger onderwijs. Ze leiden ook vaker tot voortijdige schooluitval.

De eerste selectie voor een vervolgopleiding – de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs – vindt op relatief jonge leeftijd (12 jaar) plaats. Die selectie werd de afgelopen jaren scherper, met name bij de overgang van het basisonderwijs naar de hogere schooltypen in het voortgezet onderwijs – het havo en het vwo, waaron-

der het categorale gymnasium als de meest selectieve onderwijssoort. Bij de overgangen van het voortgezet onderwijs naar vervolgopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (hbo en wo) worden steeds vaker extra toelatingseisen of andere vormen van selectie aan de poort toegepast.

3.1 Ontwikkelingen in het basisonderwijs

Bij de eerste kennismaking met de basisschool, op vierjarige leeftijd, zijn er grote verschillen in ontwikkeling tussen kinderen. Tijdens de kleuterperiode ontwikkelen ze zich vaak sprongsgewijs. Ruim een op de zes kleuters doet een jaar langer over de eerste twee groepen. Leerkrachten vinden ze vaak nog te jong of in hun ontwikkeling nog niet ver genoeg gevorderd om in groep 3 met rekenen en taal te beginnen. Taalachterstand, 'rijpheid' en 'werkhouding' spelen bij de kleuterverlenging een belangrijke rol (Driessen, 2014).

Aanvankelijke verschillen blijken tijdens het basisonderwijs moeilijk weg te werken. Prestatieverschillen tussen leerlingen uit lager- en hoger opgeleide milieus zijn in de afgelopen decennia nauwelijks verminderd (Roeleveld et al., 2011). Leerlingen met een niet-westerse achtergrond hebben hun grote achterstand sinds de jaren negentig weliswaar voor een flink deel ingelopen, maar presteren nog altijd een stuk lager dan autochtone leerlingen.

Het percentage zittenblijvers in het basisonderwijs neemt geleidelijk aan af. In het schooljaar 2012/2013 liep ruim 17 procent van de leerlingen vertraging op; vooral tijdens de kleuterperiode. Daar staat tegenover dat steeds meer leerlingen (inmiddels ruim 6 procent) minder dan acht jaar over de basisschool doen. Zij zijn bij de overgang naar het voortgezet onderwijs vaak jonger dan twaalf jaar (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

3.2 De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs

De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs is verreweg het belangrijkste moment in de schoolloopbaan. Het schooltype waarin een leerling na de overgang terechtkomt is van grote invloed op de verdere onderwijscarrière. Het voortgezet onderwijs fungeert feitelijk als een verdeelstation naar het vervolgonderwijs (mbo, hbo en wo). De vo-sector bestaat uit vier leerwegen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), waaronder twee beroepsgerichte leerwegen, een gemengde leerweg en een theoretische leerweg (voorheen mavo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), waaronder ook het gymnasium valt. In totaal zijn er zeven niveaus, waarvan er vier algemeen vormend van karakter zijn.

Een stijgende trend in de deelname aan de hogere schoolsoorten in het voortgezet onderwijs

In de deelname aan het voortgezet onderwijs vond de afgelopen decennia een belangrijke verschuiving naar de hogere schooltypen plaats. Zat in 1990 in het derde leerjaar nog 67 procent van de leerlingen in het vmbo (destijds lager beroepsonderwijs en mavo), in 2013 was dat nog maar 54 procent. In diezelfde periode steeg de deelname aan het havo/vwo van 33 procent naar 46 procent (OCW, 2014).

Die opwaartse trend kan voor een deel worden verklaard uit het gestegen opleidingsniveau van ouders. De deelnamegroei aan het havo/vwo verliep echter veel sneller dan

de stijging van het opleidingsniveau van ouders. Ook het overheidsbeleid heeft aan de opwaartse beweging bijgedragen. De ambitie om het percentage hoogopgeleiden tot 50 procent te verhogen bracht niet alleen een verschuiving naar de hogere opleidingsniveaus in het voortgezet onderwijs teweeg, maar ook een flinke onderwijsexpansie in het vervolgonderwijs (mbo, hbo en wo). Ouders stimuleren hun schoolgaande kinderen steeds vaker tot doorleren en het behalen van een zo hoog mogelijk diploma. Daarbij gaat de voorkeur uit naar algemeen vormende opleidingen die zoveel mogelijk opties voor studie- en beroepskeuze openlaten. Het slechte imago van het vmbo, de angst voor diplomainflatie en onzekerheid over ontwikkelingen op de arbeidsmarkt spelen daarbij een belangrijke rol.

Recente trendbreuken in de schoolloopbanen binnen het voortgezet onderwijs
Bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs spelen het advies van de basisschool en de score op de Cito-eindtoets een belangrijke rol. In de afgelopen jaren adviseerden basisscholen steeds hogere onderwijsniveaus, terwijl de score op de eindtoets niet in gelijke mate toenam. In het derde leerjaar zaten er meer leerlingen op een hoger niveau dan het basisschooladvies aangaf.

Sinds 2011 is de almaar stijgende trend in de adviezen en in de positie van leerlingen in het derde leerjaar echter omgebogen. In het schooljaar 2012/2013 was er in de onderbouw van het voortgezet onderwijs voor het eerst meer afstroom dan opstroom: 15 procent zat, vergeleken met het schooladvies, in een lagere schoolsoort en 10 procent in een hogere schoolsoort. In de jaren daarvoor was de opstroom juist groter dan de afstroom. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs deed zich eveneens een trendbreuk voor: het aantal zittenblijvers daalde en er stroomden minder leerlingen af naar een lager schooltype (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

Belangen en wensen van ouders en kinderen lopen uiteen
In het havo en vwo is de leerlingenpopulatie als gevolg van de deelnamegroei qua aanleg en inzet heterogener geworden. Op het laagste opleidingsniveau – de basisberoepsgerichte leerweg binnen het vmbo – vond daarentegen juist een concentratie van zwakke leerlingen plaats.

Ouders van in cognitief opzicht begaafde kinderen hebben bij de overgang naar het voortgezet onderwijs andere belangen en wensen dan ouders van minder begaafde of zwakke leerlingen. Ouders van kinderen met een havo/vwo- of vwo-schooladvies hebben over het algemeen geen problemen met het vroege selectiemoment op twaalfjarige leeftijd. Dat geldt in mindere mate ook voor ouders van kinderen met een laag advies (beroepsgerichte leerwegen in het vmbo). Daarentegen vinden ouders van leerlingen met een schooladvies in het middensegment (gemengde en theoretische leerweg in het vmbo en havo) het huidige selectiemoment vaak te vroeg (Onderwijsraad, 2010).

(Hoog)begaafde leerlingen hebben baat bij scholen met homogene groepen. De kans op het behalen van hoge prestaties is daar groter. De jaarlijkse run op het beperkte aantal plaatsen in categorale gymnasia is daar een mooi voorbeeld van. Afstroom naar lagere schoolsoorten vindt in zo'n categorale school ook minder snel plaats dan in een havo/vwo-scholengemeenschap.

Gemiddeld begaafde leerlingen hebben juist baat bij heterogene groepen. Leerlingen

met een dubbel mavo/havo-advies hebben in een mavo/havo- of havo-klas meer kans om een havodiploma te halen dan in een mavoklas. Scholen moeten die leerlingen dan wel het voordeel van de twijfel gunnen.

Leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo – het laagste niveau in het voortgezet onderwijs – hebben geen klasgenoten waaraan ze zich kunnen optrekken. Hun resultaten gingen de afgelopen jaren steeds verder achteruit.

Grote verschillen in aanpak tussen basis- en voortgezet onderwijs

Het primair onderwijs is de enige sector binnen het onderwijsstelsel waar aan de voordeur geen selectie plaatsvindt. Alle kinderen van vier jaar zijn welkom. Alleen kinderen met ernstige lichamelijke en/of geestelijke beperkingen gaan direct naar het speciaal onderwijs[4].

De verschillen in aanleg en ontwikkeling zijn groot, net als de gezinssituaties waaruit de kinderen afkomstig zijn. De heterogeniteit binnen basisscholen is dan ook veel groter dan binnen de verschillende schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs worden die verschillen opgevangen door binnen groepen intern te differentiëren. In het voortgezet onderwijs is sprake van externe differentiatie in de vorm van verschillende schooltypen en niveaus. Terwijl in het basisonderwijs de ontwikkeling van het kind centraal staat, is in het voortgezet onderwijs het niveau van het eindexamen richtinggevend. Het basisonderwijs is veel meer zorg- en ontwikkelingsgericht dan het voortgezet onderwijs dat vooral op de eisen van het vervolgonderwijs gericht is.

Sinds kort waait er in het basisonderwijs echter een andere wind. Kinderen moeten beter worden voorbereid op het voortgezet onderwijs. De invoering (in 2010) van Referentieniveaus voor rekenen en taal moet ervoor zorgen dat de prestaties in deze kernvakken omhoog gaan. Voor die tijd waren er in het basisonderwijs geen duidelijke richtlijnen voor het niveau dat leerlingen tenminste zouden moeten behalen. Er moet ook meer opbrengstgericht worden gewerkt. Basisscholen zijn verplicht een leerlingvolgsysteem te gebruiken en een onafhankelijke eindtoets af te nemen. Een ontwikkeling die nogal wat veranderingen in het basisonderwijs teweegbrengt, waarvoor de meeste leerkrachten tijdens de lerarenopleiding (pabo) niet zijn toegerust.

3.3 Overgangen van het voortgezet onderwijs naar het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs

Overgangen van het vmbo naar het mbo

Na het vmbo gaan verreweg de meeste leerlingen door naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De doorstroom van de theoretische leerweg (mavo) naar de havo is de afgelopen jaren afgenomen (Neuvel en Westerhuis, 2013). Eenmaal in het mbo stromen de meeste leerlingen binnen de sector nog een of meer keren door naar een hoger niveau. Uiteindelijk verlaat bijna een kwart van de leerlingen het mbo zonder diploma, 6 procent behaalt niveau-1, 21 procent niveau-2, 18 procent niveau-3 en 32 procent niveau-4

[4] Overgangen van het basisonderwijs naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs blijven hier buiten beschouwing.

(Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De afgelopen jaren nam vooral het percentage leerlingen met een startkwalificatie (mbo-2) toe. Om die doelstelling te bereiken zijn verschillende maatregelen genomen, zoals invoering van een startkwalificatieplicht tot 18 jaar en het in 2008 gestarte experiment met een sectoroverstijgende leerlijn tussen het vmbo en het mbo, op één locatie en met één docententeam en eenzelfde pedagogisch-didactische aanpak (VM2). Jongeren zonder startkwalificatie krijgen bovendien bij werkloosheid geen uitkering meer.

De voortijdige uitval in het mbo is het hoogst onder leerlingen die zonder vmbo-diploma naar het mbo gingen. Van de leerlingen met een vmbo-diploma van de theoretische leerweg (mavo), die in principe een opleiding op mbo-4 niveau (middenkaderfunctie) zouden moeten kunnen afronden, slaagt bijna 40 procent daar niet in (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De aansluiting tussen het vmbo en het mbo schiet duidelijk tekort. Daarbij spelen diverse factoren een rol, zoals verschillen in inhoudelijke aanpak tussen vmbo en mbo (meer vakgericht in het vmbo en meer competentiegericht in het mbo) of verschillen in organisatie (minder lesuren en meer zelfstandig werken in het mbo). Vanwege de mogelijkheid om zonder vmbo-diploma naar het mbo (niveau 1 of 2) door te stromen (drempelloosheid) besloten sommige vmbo-scholen om geen examens meer af te nemen en in plaats daarvan afspraken te maken met mbo-instellingen in de omgeving. Doordat het vmbo-niveau niet gewaarborgd was, slaagden leerlingen er niet in hun mbo-opleiding met succes af te ronden. Een typisch voorbeeld van doorschuiven van verantwoordelijkheden van het vmbo naar het mbo.

Overgangen van het mbo, havo en vwo naar het hoger onderwijs

Na de eeuwwisseling nam de deelname aan het hoger onderwijs sterk toe, vooral in het hbo. In 2013 stroomde van de studenten met een mbo-4 diploma 40 procent door naar het hbo. Van de havo-gediplomeerden stond in 2013 86 procent ingeschreven aan een opleiding voor hoger onderwijs; ruim 3 procent aan een opleiding voor middelbaar beroepsonderwijs en 3 procent bij het voortgezet onderwijs. De vwo-gediplomeerden stonden in datzelfde jaar bijna allemaal ingeschreven bij een opleiding voor hoger onderwijs, 85 procent bij de universiteit en ongeveer 13 procent bij het hbo (OCW, 2014).

Rond 2007 werd in het hoger onderwijs de keerzijde van deze onderwijsexpansie duidelijk. De routes naar het hoger onderwijs (vooral het hbo) waren langer geworden, het niveau van veel opleidingen was gedaald en het diplomarendement was afgenomen.

Lang niet alle studenten behalen een diploma in het hoger onderwijs. Van de studenten die in 2007 aan een hbo-opleiding begonnen had vijf jaar later iets minder dan de helft een bachelordiploma behaald: 51 procent van de mbo-ers en 47 procent van de havisten. Na acht jaar (cohort 2004) had ongeveer tweederde een hbo-bachelordiploma op zak en stond 6 procent nog als student ingeschreven. Hbo-studenten die een diploma behalen doen dus veel langer over hun studie dan de nominale studieduur van vier jaar. Het percentage hbo-studenten dat tijdens de studie van opleiding verandert of met de opleiding stopt nam de afgelopen jaren toe. In het eerste studiejaar vallen mbo-ers wat vaker uit dan havisten; het percentage studenten dat naar een andere studie overstapt is onder havisten groter.

Van de studenten die in 2007 aan een universitaire opleiding begonnen, behaalde

ongeveer de helft na vier jaar een bachelordiploma. Na zes jaar had 72 procent (cohort 2006) een bachelordiploma op zak en stond 14 procent nog als student ingeschreven. Wo-studenten doen dus, net als hbo-studenten, langer over hun studie dan de nominale studieduur van drie jaar; hun diplomarendement is wel hoger. Studenten die uitvallen of van studie veranderen doen dat in het wo vooral in het eerste jaar (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De overheid zet hogescholen en universiteiten de laatste tijd flink onder druk om betere prestaties te leveren. De niveaueisen moeten omhoog en de uitval moet worden verminderd.

Er kwam meer niveaudifferentiatie in het opleidingenaanbod, vooral voor de meer getalenteerde studenten. Door meer selectie aan de poort en een aanscherping van eisen aan de studievoortgang (bindend studieadvies) moet het diplomarendement de komende jaren toenemen.

Die ontwikkelingen gaan wel ten koste van de toegankelijkheid. De instroom in het hoger onderwijs is, na jaren van groei, in 2012 voor het eerst gedaald; in het wo meer dan in het hbo. In het hbo liep de instroom vooral terug bij de deeltijd- en duale opleidingen; een ontwikkeling die overigens al langer aan de gang was. Het aantal voltijdse hbo-studenten bleef nagenoeg gelijk. Daarentegen nam het aantal studenten in de nieuwe Associate Degree-opleidingen toe. Deze korte tweejarige hbo-opleiding voor mbo-ers en werkenden werd in 2006 op verzoek van het bedrijfsleven in het leven geroepen. Ze leidt op voor beroepen waaraan in het bedrijfsleven behoefte bestaat. Het aantal AD-studenten (in 2012 ongeveer 4500) is nog erg klein (iets meer dan 1 procent van het totaal aantal hbo-studenten). De groei van het aantal eerstejaars AD-studenten was in 2012 vrijwel geheel toe te schrijven aan een toename van het aantal niet-westerse studenten uit het mbo (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Waarschijnlijk vult deze korte hbo-opleiding het gat dat is ontstaan door de strengere toelatingseisen die sinds kort aan mbo-ers worden gesteld. De belangstelling voor een AD-opleiding zou door de invoering van het sociaal leenstelsel (studievoorschot) nog wel eens flink kunnen toenemen.

4. De invloed van het beleid op overgangsproblemen

Overgangsproblemen hangen niet alleen samen met de eerder genoemde ontwikkelingen in de samenleving, maar ook met het beleid van de overheid en het gedrag van (besturen van) scholen en instellingen.

4.1 Sectoralisering van het overheidsbeleid vergroot de overgangsproblemen

Het stelselbeleid van de overheid is de afgelopen twintig jaar steeds meer een optelsom geworden van sectoraal beleid. Belangenbehartiging, beleidsvorming, wet- en regelgeving, bekostiging en het toezicht vinden per sector plaats. Problemen bij de overgangen tussen sectoren zijn daardoor groter geworden. In de landelijke beleidsarena zijn er nauwelijks actoren die in een vroeg stadium van de beleidsvorming nagaan wat de mogelijke effecten zijn van veranderingen in onderdelen van het stelsel. Zo vond rond de eeuwwisseling bijvoorbeeld geen ex ante analyse plaats van het beleid om in het kader van de beroepskolom de doorstroom van het mbo naar het hbo sterk te stimuleren. De negatieve gevolgen van de groeiende instroom van mbo-ers in het hbo, zoals een niveaudaling bij de pabo's, werden lange tijd genegeerd.

Ex ante onderzoek vond recentelijk wel plaats in het kader van de beleidsvorming rond de invoering van het sociaal leenstelsel. Dat onderzoek vond plaats naar aanleiding van tal van kritische geluiden en zorgen over de gevolgen voor de toegankelijkheid van het hoger onderwijs.

Naar de mogelijke effecten van de beleidsmaatregel om de vierjarige mbo-opleidingen te intensiveren en tot drie jaar in te korten is daarentegen geen onderzoek gedaan. De verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen en onderhouden van de kwalificatiestructuur ligt primair bij de betrokken mbo-instellingen en hun afnemers op de arbeidsmarkt. Deze zijn vertegenwoordigd in de stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB), die een belangrijke rol vervult bij de voorbereiding van het mbo-beleid. Op basis van een analyse van de stichting besloot de overheid dat 47 (overwegend technische) middenkaderopleidingen vierjarig mochten blijven (Staatscourant 16.689, 2014). Voor de overige 190 middenkaderopleidingen, waaronder bijvoorbeeld alle economische en administratieve opleidingen, geldt sinds kort een studieduur van drie jaar. De Vereniging Hogescholen – eveneens een belangrijke afnemer van mbo-4-gediplomeerden – was niet bij de analyse betrokken[5]. Of er als gevolg van de kortere studieduur nieuwe overgangsproblemen zullen ontstaan, zal de toekomst uitwijzen.

Strategisch gedrag van besturen en scholen belemmert de kansen van leerlingen

Schoolbesturen en scholen hebben hun beleid de afgelopen jaren steeds meer afgestemd op de voorkeuren van, vooral, hogeropgeleide ouders. Dat heeft ertoe geleid dat er binnen brede scholengemeenschappen aparte vestigingen kwamen voor beroepsgerichte leerwegen in het vmbo, voor de gemengde en theoretische leerwegen in het vmbo en voor het havo/vwo. Het aantal gemengde brugklassen (bijvoorbeeld mavo/havo) nam daardoor sterk af.

Uitstel van selectie werd ook belemmerd door strategisch gedrag van scholen voor voortgezet onderwijs die bij veel afstroom van leerlingen naar een lager schooltype niet het risico willen lopen op een negatief oordeel van de onderwijsinspectie. Om dat te voorkomen scherpen scholen hun toelatingseisen aan en zullen in sommige regio's alleen nog enkelvoudige adviezen worden gegeven (www.vo-raad.nl, 2 februari 2015). Marktwerking en angst voor prestigeverlies hebben de afgelopen jaren ongewenste barrières voor leerlingen opgeworpen.

5. Mogelijkheden om problemen bij de overgangen in het onderwijsstelsel te verminderen

Toekomstige ontwikkelingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt zijn moeilijk te voorspellen. Om met die onzekere ontwikkelingen te kunnen meebewegen moet het onderwijsstelsel veerkrachtiger worden. Dat kan door meer variëteit in het onderwijsaanbod aan te brengen, zo stelde de Onderwijsraad in een onlangs verschenen advies (Onderwijsraad, 2014).

Hieronder worden enkele voorbeelden geschetst van onderwijsvernieuwingen die de

[5] Om een diploma te halen moeten mbo-4-leerlingen een centraal examen rekenen afleggen (net als de verplichte rekentoets voor havo-leerlingen).

huidige problemen bij de overgangen in het onderwijsstelsel zouden kunnen verminderen.

5.1 Brugjaren of tussenvoorzieningen

Een voorbeeld van een groep leerlingen die bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs problemen ondervindt, zijn de laatbloeiers: leerlingen die zich om uiteenlopende redenen wat trager ontwikkelen. Zij zijn aan het eind van groep 8 van de basisschool nog niet toe aan de overgang naar het voortgezet onderwijs. Ook hun capaciteiten zijn vaak nog niet duidelijk. Voortdurend achterblijven tijdens het basisonderwijs veroorzaakt bij deze leerlingen bovendien de nodige faalangst. Door de verplichte overgang na groep 8 komen deze leerlingen vaak in een schoolsoort terecht die niet bij hun capaciteiten past. In Nederland is er maar één school voor voortgezet onderwijs (in Arnhem) met een apart brugjaar voor laatbloeiers. In dat jaar worden verschillende niveaus aangeboden, en achterstanden en/of sociaal emotionele problemen aangepakt. Na dat jaar stromen deze leerlingen met de nodige bagage en meer zelfvertrouwen door naar een passend schooltype (Voorwinden, 2014).

Een ander initiatief om de overgangsperiode tussen het basis- en voortgezet onderwijs te verlengen is het Tienercollege, een tussenschool (in Gorinchem) voor leerlingen van 10 tot 14 jaar (groep 7/8 van de basisschool en klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs). Die leerlingen zitten in één gebouw en krijgen les van docenten uit het basis- en het voortgezet onderwijs. Het initiatief werd mede ingegeven door wetenschappelijk onderzoek naar de steeds vroeger beginnende puberteit en de groeiende kennis over het puberbrein. Het initiatief richt zich zowel op leerlingen voor wie de definitieve keuze voor een schoolsoort in het voortgezet onderwijs op 12-jarige leeftijd nog niet goed te maken is als op leerlingen die juist eerder toe zijn aan een vorm van voortgezet onderwijs (http:/tienercollege.nl).

5.2 Meer kansen voor leerlingen uit het middensegment

Decennialang ging de aandacht in het onderwijsbeleid vooral uit naar kinderen met milieugebonden onderwijsachterstanden. Sinds de jaren zeventig krijgen kinderen uit lagere sociale milieus of met een niet-westerse achtergrond extra aandacht via het zogeheten onderwijsachterstandenbeleid. Afgaand op internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties van leerlingen is dat beleid succesvol. Leerlingen uit lagere sociale milieus presteren in Nederland beter dan in andere geïndustrialiseerde landen. Datzelfde onderzoek liet echter ook zien dat (hoog)begaafde leerlingen in Nederland relatief laag scoren. Aan die leerlingen werd in het onderwijs lange tijd nauwelijks aandacht besteed. Slimme kinderen redden zich toch wel, zo redeneerde men destijds. Een aantal jaren geleden is de beleidsfocus duidelijk verschoven naar de bovenkant van het capaciteitenspectrum. Excellentie is momenteel het centrale beleidsthema.

Kinderen met gemiddelde capaciteiten zijn in de meeste basisscholen weliswaar de norm, maar worden vaak onvoldoende uitgedaagd. Achterstandsleerlingen, zorgleerlingen of kinderen met gedragsproblemen vragen in een klas nu eenmaal veel tijd en aandacht.

Ouders van kinderen die gemiddeld presteren willen het selectiemoment bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs het liefst uitstellen. Als gevolg van marktwerking en risicomijdend gedrag van scholen van voortgezet onderwijs krijgen

kinderen in het middensegment echter onvoldoende kansen om in het voortgezet onderwijs te laten zien wat ze kunnen.

De overheid is niet alleen verantwoordelijk voor kinderen uit achterstandsmilieus en voor slimmeriken, maar ook voor een optimale talentontwikkeling van de gemiddelde leerling. De overheid zou ongewenste drempels voor deze leerlingen moeten slechten.

5.3 Verbindingen leggen tussen het havo en het mbo

Na het basisonderwijs zijn er twee routes naar het hoger onderwijs: de beroepskolom en de algemeen vormende kolom. Beide kolommen zijn sterk gescheiden. Een uitzondering daarop is de gemengde leerweg in het vmbo, maar die wordt, vergeleken met de theoretische leerweg (mavo), maar door weinig leerlingen gevolgd. Er zijn geen doorstroommogelijkheden van het beroepsonderwijs naar het algemeen vormend onderwijs.

Het overheidsbeleid was de afgelopen jaren vooral gericht op een betere aansluiting bij de overgangen in de beroepskolom: van vmbo naar mbo (vm2) en van het mbo naar het hbo (tweejarige *Associate degree opleiding*).

Een leerling die in een beroepsgerichte leerweg van het vmbo begint, doet er via het mbo minimaal twaalf jaar over om uiteindelijk een hbo-bachelordiploma te behalen. Een leerling die vanuit de theoretische leerweg van het vmbo (mavo) via de havo een hbo-diploma behaalt kan dat – zonder tussentijdse vertraging – in tien jaar doen. De inkorting van de mbo-4-opleiding moet ertoe leiden dat de route via de beroepskolom minder lang duurt en daardoor voor leerlingen aantrekkelijker wordt. Het kan echter een goede voorbereiding op het hoger onderwijs in de weg staan.

Uit de eerder genoemde rendementscijfers in het hoger onderwijs blijkt dat mbo-ers in het eerste jaar van het hbo vaker uitvallen en havisten vaker van studierichting veranderen. De grotere uitval van mbo-ers kan een gevolg zijn van tekorten in hun algemene vorming, maar ook samenhangen met het feit dat ze met hun mbo-opleiding altijd nog naar de arbeidsmarkt kunnen doorstromen. Dat laatste geldt niet voor havisten. Zij moeten eerst een beroepsopleiding afronden alvorens de arbeidsmarkt te kunnen betreden. Een belangrijk tekort bij havisten is dat ze tijdens hun havo-opleiding geen beroepsgerichte vakken kunnen kiezen om zich op diverse beroepen te kunnen oriënteren.

Er bestaan tot op heden geen gecombineerde havo/mbo-voorzieningen of -leerwegen. Er zijn ook geen initiatieven in die richting. Volgens de Onderwijsraad zou de overheid zich op dit punt actiever kunnen opstellen (Onderwijsraad, 2014).

5.4 Van een aanbodgericht naar een meer vraaggericht onderwijsstelsel?

In de afgelopen decennia is binnen de verschillende onderwijssectoren meer variëteit in het onderwijsaanbod ontstaan. Dat gebeurde in de vorm van profilering van opleidingen en van niveaudifferentiatie binnen het onderwijsaanbod.

Sinds kort vindt in het onderwijs ook een andere ontwikkeling plaats: een onderwijsvernieuwing waarbij scholen hun onderwijs zo goed mogelijk proberen af te stemmen op de individuele behoeften en talenten van leerlingen. Een ontwikkeling die zich manifesteert onder de noemer 'gepersonaliseerd leren`.

Profilering en niveaudifferentiatie binnen het onderwijsaanbod

De toenemende heterogeniteit in capaciteiten, inzet en belangstelling heeft in meeste

onderwijssectoren geleid tot profilering en/of niveaudifferentiatie. Een ontwikkeling die in het voortgezet onderwijs vooral werd gestimuleerd door de marktwerking die in de jaren negentig breed werd omarmd. Zo werd profilering bijvoorbeeld ingegeven door de behoefte van het bedrijfsleven aan meer aandacht voor bèta en techniek in het onderwijs. Voorbeelden daarvan zijn de technasia waarin havo- en vwo-leerlingen kennis kunnen maken met beroepen in de bèta/technieksector en de vakcolleges Techniek in het vmbo en mbo, voor praktisch ingestelde en voor techniek gemotiveerde leerlingen.

In het hoger onderwijs manifesteerde de marktwerking zich enerzijds in niveaudifferentiatie, vooral in de vorm van aparte programma's en opleidingen voor de meer getalenteerde en gemotiveerde studenten (zoals honoursprogramma's en *University Colleges*) en anderzijds in een enorme uitbreiding van het aantal bachelor- en masteropleidingen. Die laatste ontwikkeling werd overigens in belangrijke mate door financiële overwegingen ingegeven: hoe meer studenten, hoe groter het budget.

Profilering en niveaudifferentiatie bieden weliswaar meer variëteit en keuzevrijheid, maar brengen tegelijkertijd ook meer interne selectie en keuzestress met zich mee. Leerlingen en studenten kregen in diezelfde periode ook meer eigen verantwoordelijkheid. Zelfstandig leren, initiatief nemen, en motivatie en inzet tonen zijn echter kwaliteiten die niet gelijk verdeeld zijn. Jongens lijken daar meer moeite mee te hebben dan meisjes, zo blijkt uit de rendementscijfers.

Gepersonaliseerd leren

Individueel maatwerk in de vorm van afstemming op individuele talenten is, zeker in voortgezet onderwijs, niet gebruikelijk. Verschillen tussen leerlingen worden daar van oudsher opgevangen door middel van externe differentiatie in de vorm van verschillende schooltypen. De vraag naar onderwijs op maat, onderwijs dat aansluit bij de belangstelling en capaciteiten van de individuele leerling, lijkt de laatste jaren toe te nemen. Het snel groeiende ICT-aanbod en -gebruik draagt daar in belangrijke mate aan bij. Het biedt mogelijkheden om individuele leerroutes te ontwerpen, waarin leerlingen in hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen leren.

Initiatieven om het onderwijs veel meer te richten op individuele behoeften en talenten van leerlingen worden sinds kort ook door de bestuurlijke koepelorganisatie binnen het voortgezet onderwijs – de VO-raad – ondersteund. Steeds meer scholen zijn bezig met het ontwikkelen van allerlei vormen van gepersonaliseerd en gedifferentieerd leren.

Een verandering van groepsgewijs aanbodgericht onderwijs naar individueel vraaggericht leren vraagt echter om werkwijzen en regelgeving die sterk afwijken van het traditionele onderwijs.

Het huidige onderwijsbeleid staat haaks op gepersonaliseerd leren

Het overheidsbeleid richtte zich de afgelopen jaren steeds meer op de prestaties van leerlingen, scholen en instellingen. Landelijke toetsen en centrale examens moeten niet alleen duidelijkheid verschaffen over de prestaties van het Nederlandse onderwijs, vergeleken met andere geïndustrialiseerde landen, maar ook inzicht geven in de prestaties van individuele scholen en opleidingen. Daarbij worden goed presterende scholen beloond en slecht presterende scholen aan intensief toezicht onderworpen. Die focus op prestaties leidt echter ook tot uniformering. Scholen moeten allemaal aan dezelfde landelijke eisen

voldoen. Prestaties kunnen bovendien alleen maar worden vastgesteld als ze meetbaar zijn. Belangrijke doelstellingen van het onderwijs, die niet of moeilijk meetbaar zijn (zoals sociale vaardigheden, creativiteit of burgerschap) worden bij de beoordeling buiten beschouwing gelaten.

Aansluiting bij individuele talenten en capaciteiten staat haaks op de huidige beleidsfocus op centrale toetsen en examens voor (meetbare) vakken. Het huidige onderwijsbeleid leidt tot uniformering en juist niet tot de variëteit die met gepersonaliseerd leren wordt beoogd.

Vraaggericht individueel leren vereist een andere wijze van examineren (persoonlijke examendocumenten), meer flexibiliteit in onderwijsuren en opleidingsduren, een ander type leraren dan momenteel in het (voortgezet) onderwijs werkzaam is, en een veel grotere vrijheid bij de inrichting van het onderwijs (binnen- en buitenschools) dan tot dusver gebruikelijk is.

Overgangen naar vervolgopleidingen zullen er bij gepersonaliseerd leren in ieder geval niet eenvoudiger op worden.

6. Conclusie

Het antwoord op de vraag of het onderwijs wel voldoende meebeweegt met de behoeften in de samenleving is niet onverdeeld positief. Te veel leerlingen en studenten ervaren problemen bij de overgangen die zij in het onderwijsstelsel moeten maken. Het stelsel biedt weliswaar een breed scala aan schoolsoorten, opleidingen en overstapmogelijkheden, maar de aansluitingen zijn vaak slecht. Van doorlopende leerwegen is lang niet altijd sprake. De beleidsfocus op onderwijssectoren gaat ten koste van de inhoudelijke samenhang binnen het onderwijsstelsel als geheel. Periodieke aanpassingen in de functie en inhoud van onderdelen van het stelsel zijn in een snel veranderende samenleving onvermijdelijk. Ze vereisen echter wel een doordenking van de positieve en negatieve gevolgen daarvan voor andere onderdelen van het onderwijsbestel. Instanties die de samenhang binnen het onderwijsstelsel in de gaten houden, worden node gemist.

Referenties

Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2013). *Sociaaleconomische trends*, oktober 2013, nummer 2.

De Wolf, I. (2014). *Pak een hamer en doe mee! Onderzoek naar het onderwijssysteem in de Academische Werkplaats Onderwijs (oratie).* Universiteit Maastricht/Inspectie van het Onderwijs.

Driessen, G. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: ITS.

Herweijer, L. (2010). *Grenzen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit?* In: Van den Broek, A., Bronneman, R. & Veldheer, V. (2010). *Wisseling van de wacht. Generaties in Nederland.* (p. 43-71). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Herweijer, L en E. Josten (2014). *Een ideaal met een keerzijde*. In: Verschil in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2014 (p. 67-101). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013.* Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Stromen door het onderwijs. Vanuit het derde leerjaar van het vo 2003/2004.* Den Haag: OCW/DUO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Kerncijfers 2009-2013*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Neuvel, J. en A. Westerhuis (2013). *Stromen en onderstromen in vo, mbo en hbo. Ontwikkelingen in leerlingenstromen door het Nederlandse onderwijsstelsel.* 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2014). *Een onderwijsstelsel met veerkracht.* Den Haag: Onderwijsraad.

Roeleveld et al. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Voorwinden, R. (2014). *Op adem komen tijdens het brugjaar.* Onderwijsblad nr. 19. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.

2.2. Interview Wim Deetman

Staatsraad en oud-minister Wim Deetman ergert zich aan 'gemekker' over kwaliteit: 'Pet af voor het onderwijsvolk'.

Net 70 geworden, staatsraad Willem Joost Deetman, en dus 'functioneel dood', zoals dat bij de Raad van State binnenskamers heet. In de loop van de ochtend die we pratend doorbrengen, komt er halverwege een vreemde meneer naar de werkkamer kijken. 'Op 1 juni is ie pas vrij, deze kamer,' zegt de staatsraad. Even wordt hij hard geconfronteerd met de eindigheid der dingen. Verslag van een lang gesprek met een in plichtsbesef gestaald realist. Een springlevende, optimistische 70-er, die bij toeval in het onderwijs terechtkwam. En ermee vergroeide.

Kwaliteit

In het archief van de Besturenraad vond hij ooit een boekje van een onderwijsinspecteur uit de negentiende eeuw die zich ernstig beklaagde dat de kwaliteit van het onderwijs zo hard achteruitging. Hij, Wim Deetman, huilt niet mee met de wolven in het bos die klagen over de kwaliteit van het onderwijs. 'Al die vergelijkingen met vroeger, het is gewoon niet waar. We zijn dankzij het onderwijs met zijn allen meer te weten gekomen. Kijk naar het hoger beroepsonderwijs en de enorme toename van het aantal studenten sinds het begin van de jaren 70. Zonder kostenexplosie, zonder grote ongelukken zijn geweldig veel méér studenten opgeleid. Kijk naar de mbo-scholen, de universiteiten. Kijk ook naar de enorme prestatie die het basis- en voortgezet onderwijs hebben geleverd. Inmiddels heeft in de grote steden 60 procent van de leerlingen een migrantenachtergrond. Al die kinderen zijn op de basisscholen opgeleid, zijn naar vervolgonderwijs gegaan, en velen haalden een diploma. Dat is kwaliteit. Kijk naar burgemeester Aboutaleb van Rotterdam. Hij kwam als kind naar Nederland. Ik denk niet dat hij toen de Nederlandse taal sprak. En kijk waar hij is gekomen. Dat is óók de verdienste van het onderwijs, dat in staat bleek kinderen met een heel andere achtergrond toch te ondersteunen in het bereiken van vooraanstaande maatschappelijke posities'.

'Het onderwijs heeft bij die enorme taakveranderingen een geweldige productiestijging gekend. Tegenwoordig gebruiken we overal markttermen voor, ik houd niet van die termen, maar er is een enorme toename geweest van het aantal leerlingen, studenten, terwijl intussen ook de eisen nog eens werden opgeschroefd. Daar is een prestatie geleverd, dat heb ik in het bedrijfsleven zo niet gezien. En ook elders niet. Petje af voor het onderwijsvolk. Daar wordt te vaak aan voorbijgegaan. En ik benadruk dat de politiek dat onvoldoende heeft willen uitspreken. Onderwijs is anders nu; dingen die we vroeger leerden zijn soms ook overbodig geworden. Maar als ik nu kijk naar mijn kleinkinderen, en wat die allemaal in hun mars hebben. En hoe ze dingen ontdekken, en zo jong [...]. Het is anders geworden, maar zeker niet minder'.

'Ik zeg niet dat er geen dingen fout gaan, in die acht jaar op het ministerie van Onderwijs heb ik voldoende langs zien komen. Wat dacht je. Natuurlijk gaan al die veranderingen met vallen en opstaan. Maar vroeger had je ook dropouts en was ook vormingswerk nodig. Al dat gemekker, ik heb er geen ander woord voor, over kwaliteit, gaat volle-

dig voorbij aan de enorme prestatie die is geleverd. De politiek heeft het onderwijs die pluim niet op de hoed willen steken'.

'Dus ik ben optimistisch over het onderwijs, ja. Ik wijs wel nog op een punt waar ik me zorgen over maak: de doorwerking van wetenschappelijk onderzoek, bijvoorbeeld hersenonderzoek, in de onderwijspraktijk. Met beperkt succes is in het onderwijsvoorrangsbeleid gewerkt aan taal- en rekenachterstanden. Hersenonderzoek laat zien wat wel en niet helpt bij extra ondersteuning. Dergelijk onderzoek moet sneller worden doorvertaald naar de onderwijspraktijk. Dat vraagt een actievere rol van de overheid. Iedereen heeft baat bij een snelle verbinding van onderzoek met de onderwijspraktijk. Ik denk dat het onderwijs op dit punt achterloopt bij bijvoorbeeld een sector als de gezondheidszorg'.

Zuil

Wim Deetman zelf is een sprekend voorbeeld van de emancipatoire werking van de traditionele Nederlandse zuil. En wel van de hervormde CHU-zuil. Hij deed gymnasium bèta op de Populier in Den Haag, en ging vervolgens politicologie studeren aan de VU. Daar werd hij gerecruteerd door de Besturenraad voor het protestants-christelijke onderwijs: als gevolg van de invoering van de Mammoetwet, en de planprocedure in die wet, konden scholen voortaan worden gesticht op basis van prognoses van leerlingenaantallen. 'Dat is een van de grote verdiensten geweest van Cals, misschien niet eens zo zeer de Mammoetwet als wel de planprocedure in die wet. Er waren veel te weinig scholen voor voortgezet onderwijs, en dat zou een ramp geworden zijn'.

'Tot dan toe was er, als je bijvoorbeeld leraar wilde worden, de lange weg van ULO, kweekschool, en daarna aktes halen in de avonduren naast een baan. Maar die stroom droogde op. De Mammoetwet verplichtte het rijk voortgezet onderwijs te bekostigen op basis van geplande leerlingenaantallen'.

Hij ging de leerlingenprognoses opstellen, vond het niet onaantrekkelijk iets bij te verdienen naast zijn studie. En na een tijdje vroeg zijn hoogleraar, pedagoog en CHU-er Johan van Hulst, hem tussen twee colleges door om hoofd van de afdeling planning en onderzoek van de Besturenraad te worden. Zijn ouders waren er niet voor, maar hij nam de baan wel aan. Hij kwam bij alle pc-schoolbesturen, zat in departementale werkgroepen, en lobbyde in de Kamer. En dat leverde hem de goodwill en bekendheid op waarmee hij, toen CHU-kamerlid en oud-staatsecretaris Gerard van Leijenhorst hem benaderde, op een verkiesbare plaats op de kandidatenlijst van de CHU voor de Tweede Kamer kwam. In 1978 kwam hij in de Kamer.

En vóór die tijd was hij keurig netjes afgestudeerd. 'Cum laude,' zegt hij met gepaste tevredenheid. De man die in aanvang onderwijs eerder als een uitstap van het gedroomde carrièrepad zag – 'toen ze me vroegen voor de Besturenraad had ik als aankomend politicoloog hele andere ideeën over mijn carrière' en opnieuw toen hij als kamerlid de onderwijsportefeuille kreeg toegewezen – 'ik wou wel eens wat anders [...]' – kwam via het onderwijs misschien wel des te sneller op zijn oorspronkelijk geplande spoor. Lid van de Tweede Kamer, staatssecretaris, minister, Kamervoorzitter, burgemeester, staatsraad.

En ook nu nog werkt de zuil feilloos bij hem. Gevraagd naar zijn reactie op de recente AOb-enquête over de ervaringen in het onderwijs met de inspectie, vraagt hij: 'Je bedoelt wat in Trouw stond?' Niks mis mee, het stond óók in Trouw. De NCRV-gids zal bij hem vast ook nog wekelijks in de bus glijden.

Onderwijs geen vuilnisvat

Hij ergert zich aan het gemak, waarmee de scholen problemen op hun bord geschoven krijgen die de samenleving zelf niet kan oplossen. Bij ieder probleem wijst de politiek uiteindelijk naar de scholen. Bijvoorbeeld het veiligheidsprobleem. 'De samenleving kan dat probleem niet oplossen, gezinnen kunnen het niet oplossen, waarom moeten scholen dat dan wel? Docenten moeten van alles, maar in de samenleving, overal, komt onveiligheid voor. De school is niet het instituut waar in de sfeer van de opvoeding alles dat elders niet lukte op afgewenteld kan worden'.

'Neem terrorismebestrijding. De minister spreekt in dat verband krachtige woorden jegens de scholen. Ik hoor dat aan en denk: minister, weet u wel wat u allemaal zegt? Het kan toch niet dat de overheid zegt: je hebt een taak in het opsporen van terrorisme, en tezelfdertijd nalaat hulp of steun te bieden. Scholen worden bij die taak niet geholpen. En vinden ze desondanks toch iets, dan is er geen netwerk. Een overheid die geen netwerken of ondersteuning biedt, kan niet van de scholen verlangen dat ze aan de gang gaan met terrorismebestrijding. Ook al worden op de scholen uiteindelijk heel veel van dit soort problemen verkleind en opgelost'.

'Of neem het wetsvoorstel pesten. In plaats van te kijken naar onderliggende problemen, bijvoorbeeld in een gezin, moet een onderwijzer maatregelen nemen. Maar een onderwijzer stuurt een leerling natuurlijk veel liever niet van school. Dat is ook niet in het belang van de leerling. Als zo'n van school gestuurde leerling *laterhand* (laterhand is Deetmanspeak; een prachtige contaminatie waar Kees van Kooten (demonstructie) jaloers op zou zijn (MB)) in de problemen raakt, zal dat niemand verbazen. Daar zit de samenleving ook niet op te wachten. Ik vind dat de politiek behoedzaam met de scholen om moet gaan. Meer bescherming moet bieden'.

'Kijk naar de integratie: de brede school moest het allemaal beter maken. Gelet op de hoge verwachtingen werd die brede school veel te slecht toegerust. Kwaliteitseisen moet je relateren aan de intrinsieke onderwijsdoelen. Ik zeg niet dat je onderwijs van de samenleving moet isoleren, maar wees wel precies en ordelijk als je een oordeel over de kwaliteit van scholen uitspreekt. De samenleving moet zich goed realiseren dat niet alle problemen naar het onderwijs kunnen worden afgeschoven'. 'Onderwijs is allereerst een investeringsgoed. Dat zien nog steeds te weinig mensen'.

Toezicht buitelt over elkaar heen

'Als overheid moet je je bekommeren om bewaking van de kwaliteitsdoelen waarvoor de scholen bekostigd worden. Al 200 jaar heeft de overheid in dit land aanhoudende zorg voor het onderwijs. Terecht, onderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontplooiing van kinderen, en aan maatschappelijke ontwikkeling. Door verantwoordelijkheid bij te brengen. En ervoor te zorgen dat ieder een maatschappelijke bijdrage levert. Thorbecke voegde daar met de HBS nog een derde doel bij, namelijk het door de economie ingegeven doel. En die doelen verwezenlijkt het onderwijs ook sindsdien'.

'En wat zie ik als staatsraad langskomen? Een wetsvoorstel pesten. Dat moet dan een deugdelijkheidseis worden. Ik vind dat de overheidsgreep op het onderwijs erger is geworden. Vanuit de even hartstochtelijke als kortzichtige behoefte om grip op alles te krijgen. En vanuit die behoefte ontstaat in alle sectoren in Nederland de verkeerde reflex: meer regels en meer toezicht. Alsof de werkelijkheid daarmee verandert. Mensen doen

hun best, maar niet alles is te voorzien. Dat los je niet op met meer controle en regels. Ik dacht dat we het maakbaarheidsideaal wel hadden afgeschaft, ik was er zelf nooit een aanhanger van, en dan komt het langs de weg van controle en regels weer terug. Maar daarmee los je de problemen niet op. En je moet je ook afvragen: is het papier? Of kan het worden verwezenlijkt? Waar gaat dit over? Niet alles wat je centraal aanstuurt, lukt ook. En er zijn nu eenmaal dingen die je niet kunt voorzien. Om die situaties het hoofd te bieden, daarvoor moet je de assertiviteit van docenten versterken, zorgen voor beroepstrots. Niet steeds meer regels en controle invoeren. Toezicht en controle buitelen tegenwoordig over elkaar heen. In alle sectoren in de samenleving, maar ook in het onderwijs'. 'Daarom vind ik het ook niet direct een goed idee, als burgers mee gaan bepalen wat de inspectie moet toetsen als ze de kwaliteit van het onderwijs toetst. Vanuit een oogpunt van rechtszekerheid heb ik daar bezwaar tegen. De inspectie toetst aan de wettelijke normen. Stel voor dat je vervolgens zegt, nou ja we hebben hier de wettelijke normen, en daar voldoet u aan, maar we hebben ook nog andere normen en daar voldoet u niet aan. Dat lijkt me een tamelijk onbegrijpelijke exercitie'.

'Ik vraag me ook af of de samenleving een eenduidige uitspraak kan doen in zo'n dialoog over kwaliteit'.

Geen grens aan aantal hoogopgeleiden

'Je kunt nooit te veel mensen hoger opleiden. Kijk 'ns, de overheid heeft algemene doelen, die vertaald moeten worden in onderwijsbeleid. En dat is heel simpel in ons land: we hebben geen eigen natuurlijke hulpbronnen, nu met de aardbevingen in Groningen nog minder dan we dachten te hebben. We hebben alleen mensen. Dus moeten we die zo hoog mogelijk opleiden. Dat is goed voor de mensen zelf: met een hogere opleiding heb je betere kansen op de arbeidsmarkt. Dat zie je versterkt op zo'n moment als dit, nu we uit de crisis komen. Maar het is ook goed voor ons land, omdat we zo toegevoegde waarde kunnen genereren. Dat geldt voor hoogopgeleiden, maar net zo hard voor mensen met een lagere of middelbare beroepsopleiding. Ik denk dan bijvoorbeeld aan de scholing van mensen die we nodig hebben om onze publieke ruimte op orde te houden, bijvoorbeeld de veiligheid in de tram. Ook daar moeten we mensen voor opleiden, en hen bovendien banen verschaffen. Dan zeg je als land, dat niet over natuurlijke hulpbronnen beschikt, niet: 'dat kost geld'. De bekostiging van het onderwijs om de beleidsdoelen te verwezenlijken heeft door de bank genomen altijd goed gewerkt. Ons onderwijs presteert ook bij internationale vergelijkingen altijd goed. Ik vind het zorgelijk dat we de internationale koppositie lijken te gaan prijsgeven, die wij sinds de jaren negentig hadden als het gaat om het aandeel hoogopgeleiden op de arbeidsmarkt. De OESO-cijfers laten dat zien, en ik vrees voor onze positie over tien tot vijftien jaar in OESO-verband'.

Dijsselbloem

'Dominant in Dijsselbloem is de oproep om het onderwijs nou eens met rust te laten. En geef ze kans om alle veranderingen door te voeren. Maar wat zien we? Het tegenovergestelde. Als ik zie wat hier bij de Raad van State allemaal langskomt, moet ik constateren dat daar niets mee is gebeurd. De bestendigheid van wetgeving raakt ook de kwaliteit van wetgeving. De wetgever zou terughoudender moeten worden, bescherming moeten bieden aan een lerend klimaat op de scholen, voor leerlingen, docenten, en schoolleiders.

Daarin past een nadruk op horizontaal toezicht veel meer dan verticaal toezicht. Dat verticale toezicht buitelt over elkaar heen'.

'Ik zeg niet dat visitaties geen goed middel zijn. Tenminste, zolang het daar niet gaat in termen van 'je doet het fout'. Niet onmiddellijk dreigen met sancties. De dreiging met sancties leidt tot strategisch gedrag, waar je niets aan hebt. Veel beter, ook voor het leereffect, is de dialoog aan te gaan. Alle onderwijzers, leraren, hebben een hogere opleiding. Die hadden we toch ontwikkeld zodat we met elkaar in gesprek kunnen gaan? En ook inspecteurs zouden zich kwetsbaar moeten opstellen. Leren van praktijken bij anderen, inzichten, die anderen verworven hebben. Als je niet oplet, is het gevolg van sanctiedreiging dat de beste mensen op de scholen worden ingezet voor verantwoording. Ja, waar zijn we dan mee bezig? Die wil je toch inzetten op je kerndoelen?'

'Oefenen voor een inspectiebezoek is absurd. Het wordt tijd voor een reorganisatieslag in het toezicht. Horizontaal toezicht kost tijd en geld, dat begrijp ik, maar het helpt wel. Echt'. 'We durven minder. We durven minder van fouten te leren. We zouden assertiviteit meer moeten stimuleren. Hoe zit het met de beroepstrots? Kijk naar een beroepsgroep als de artsen. Daar werkt het systeem van intercollegiale toetsing vrij aardig, lijkt mij. In dialoog worden behandelmethodes aangepast, vindt vernieuwing breed doorvoering in patiëntenzorg. In plaats daarvan maken we van het inspectiebezoek in het onderwijs een bureaucratische exercitie'.

Status van het vak van leraar

'Het aanzien van het vak van leraar is volgens mij een perceptieprobleem. Dat gaat over zelfbewustzijn, bejegening, respect. Als ik hier zeg: 'ach dat werk bij de Raad van State is ook maar zozo,' dan leidt dat niet tot aanzien van het werk bij de Raad. Salaris lijkt mij bij de waardering van het vak van leraar een bescheiden rol te spelen'.

'Ik heb indertijd de salarisherziening door moeten voeren, ik besef dat. Die salariskorting was weliswaar een bezuiniging, maar een tijdelijke. We zijn inmiddels een stuk verder. Bij de invoering, enkele jaren later, van de salarisherziening is de korting stapsgewijs ongedaan gemaakt. Nee, ik denk niet dat de hoogte van het leraarssalaris een negatieve invloed heeft op de status van het vak'.

'Er is wel een probleem dat om een oplossing vraagt: het carrièreperspectief van de leraar. Er zijn nu eenmaal mensen die het geen 40 jaar kunnen opbrengen om iedere keer weer dezelfde leerstof te onderwijzen. En dan zit je wel met een probleem'. 'Enkele jaren na de salarisherziening heb ik indertijd als minister die maatregel getroffen dat je er als leraar op je 55e uit kon, als er een jonge onderwijzer voor in de plaats kwam. Die maatregel leverde geld op, maar bracht ook het probleem scherp naar voren'. Deetman bouwt zijn redeneringen, en zijn anekdotes rustig op, en telkens als je denkt dat de clou al geweest is zegt hij: 'en nou komt het'. En dan komt er weer een volgende episode. 'Jaren later kreeg ik nog ansichtkaarten van vakantiebestemmingen van leraren, die schreven een bedankje voor de regeling. Ze waren uitgekeken op hun vak, en konden onvoldoende arbeidsvreugde opbrengen voor hun lesgevende taken. En nou komt het: eentje schreef zelf: als die maatregel er niet was gekomen, zou ik er niet meer geweest zijn. Maar die maatregel is al lang niet meer van kracht, en daar ligt wel een vraagstuk dat raakt aan het aanzien van het vak van leraar. Verder niet. Gezag verwerf je op de inhoud, en is, gelukkig maar, geen automatisme meer'.

Onderwijs-arbeidsmarkt

Bij de nuttige invloed van het bedrijfsleven, de arbeidsmarkt, op de inhoud van het onderwijs plaatst hij vraagtekens. 'Het bedrijfsleven kan lang niet altijd de eisen goed formuleren. Een bedrijf als Mercedes in Duitsland doet dat dan ook niet, maar betaalt de opleiding van academici die dan worden ingezet op allerlei plekken in het productie- en verkoopproces. Dat is een mooi voorbeeld, maar in de praktijk van bijvoorbeeld het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland, het vakonderwijs, blijkt de inhoud van de opleiding wel eens heel anders te zijn dan de praktijk van de beroepsuitoefening, ook in de jaren nadat men de school heeft verlaten. En als de arbeidsmarkt onvoldoende functioneert, kun je leerlingen in dat beroepsonderwijs simpelweg geen stageplekken aanbieden. Toch kun je die banden met het bedrijfsleven niet doorknippen. Er zijn nu eenmaal altijd leerlingen die de combinatie van leren en werken nodig hebben om een diploma te kunnen halen'. 'Bronneman (zie elders in deze congresbundel (MB) heeft absoluut een punt, dat onderscheid tussen beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs is achterhaald. Kijk, de Mammoetwet van Cals bood een samenhangend en sluitend onderwijsstelsel, waar altijd mobiliteit tussen onderwijsvormen mogelijk was. En dan is daar weliswaar dat vraagstuk waar de middenschooldiscussie een antwoord op probeerde te geven: de vroege selectie. Kinderen die op elf-, twaalfjarige leeftijd al voorsorteren op hun schoolloopbaan en maatschappelijke carrière. Maar in de grote scholen, met alle onderwijstypen, kun je daar iets aan doen. Als die weg nu steeds moeilijker wordt, dan missen we de boot'.

Loslaten

Is Wim Deetman afstandelijker geworden in de afgelopen decennia? 'Dat zou de leeftijd misschien met zich mee moeten brengen, en mijn huidige positie zeker. Maar een bestuurder kan nooit afstandelijk zijn. Die moet voeling houden met de basis. Luisteren is hard werken, inzichten bijstellen, toetsen aan de praktijk, denken over andere oplossingen. Een bestuurder kan zich geen afstandelijke houding permitteren. Maar je moet wel los durven laten'.

Het gesprek wordt opgenomen met een smartphone die midden op de tafel ligt van het 'zitje', waar Deetman graag zit, in wat hij gemakkelijke stoelen vindt, ook al zijn die nog altijd zeer rechtop. Loungen is niks voor Wim Deetman. Rechtop dus in die 'gemakkelijke' stoelen gaat het gesprek uiteindelijk en onvermijdelijk over van alles en nog wat, kinderen, kleinkinderen. Hij toont zijn aangename verwondering over alles wat zijn kleinkinderen kunnen met een smartphone of een notebook. Dat het internet toch een enorme democratisering mogelijk maakt van kennis. Alles wordt transparant, in het onderwijs, in de gezondheidszorg. Instellingen die zich niet meer kunnen veroorloven dingen achter te houden. Begint over een spel dat hij met zijn kleinkinderen speelt met stokjes. En doet voorovergebogen, midden op de hoge salontafel voor hoe dat gaat met die stokjes. Schuift daarvoor mijn smartphone opzij. En doet hij het erom of niet? Drukt de microfoonfunctie van mijn smartphone daarbij weg. Behendig en ongemerkt. Een lesje loslaten voor de interviewer.

2.3. De ware adel

door Pieter Gerrit Kroeger

Abstract
Waar komt die vloedgolf van 'Bildung' dromen in het onderwijs vandaan? De historie kan ons veel leren. Het stellenvan de norm van 'Bildung' en van de nieuwe institutie van 'de universiteit' als onafhankelijk kenniscentrum was rond 1810 alleen mogelijk als een krachtig 'politiek feit', waarin idealisme en macht tijdens een diepe staatscrisis in Pruisen elkaar konden reiken. Wilhelm von Humboldt definieerde de kern van 'Bildung' als ideaal en zorgde voor een compleet *redesign* van het nationaal onderwijsbestel in twee jaar bestuurlijk werk. De impact hiervan is bijzonder groot en diep gebleken. De renaissance van het ideaal van 'Bildung' is daarbij geen toeval. Zij is sterk verbonden met de behoefte aan coherentie, aan brede vorming in eigentijdse zin met wortels in diepe culturele tradities en aan normatieve perspectieven. '21st Century Skills' blijken intens verbonden met '18th Century Ideals'.

Sleutelwoorden: Bildung, Humboldt, onderwijsbestel

'Bildung'. Het werd in de HO-tour van minister Bussemaker het toverwoord voor vele idealen en daar niet alleen. Je hoort het alom: 'laten we meer aandacht hebben voor de 'Bildung' die jonge mensen – zeker in het hoger onderwijs – ontvangen en waarmee zij de basis leggen voor hun functioneren straks'. Een functioneren als professional, als leidinggevende en ook als verantwoordelijk burger in de samenleving van de toekomst.
Boeiend toch dat wij in ons land daar welbewust die Duitse term voor gebruiken, überhaupt interessant an sich dat we er een Nederlands woord voor lijken te vermijden. 'Vorming' bijvoorbeeld, of 'academische vorming'. Maar dat past blijkbaar toch minder bij het binaire bestel van hbo en wo, waarin de illusie in stand gehouden moet worden dat alleen vwo-scholieren later aan een universiteit een klassieke ontwikkeling tot Renaissancemensen ontvangen kunnen en verdienen. 'Bildung' is dan een veiliger, algemener en minder beladen terminologie die met haar gedegen, Duitse klankkleur tevens diepgang, 'Gründlichkeit', traditie en een vleugje 'Kulturnation' aan Nederland lijkt te geven.

Daarmee is 'Bildung' iets als 'kwaliteit' of 'toegankelijkheid' van het onderwijs: een gedachte of normstelling waar eigenlijk niemand tegen kan zijn. 'Motherhood and applepie' zouden Amerikanen schamperen. Waar we het in de kern over hebben, als we dit begrip hanteren in het maatschappelijk discours over de toekomst van het onderwijs en hbo en wo in het bijzonder, blijft dan wel wat in het algemene, in het vage. En dat kan ook weleens de bedoeling zijn, vermoed ik op mijn slechtste momenten als politiek dier. LSVb-voorzitter Tom Hoven heeft het zelfs 'helemaal gehad met dat vreselijke woord', zo liet hij zich onlangs ontvallen en hij gooit pennen of papierproppen naar mensen in zijn omgeving of tv- en computerschermen als die term valt in debatten. Kortom, 'Bildung' kan inspiratie en irritatie opwekken.

Reden te meer om de oorsprong en betekenis van 'Bildung' als inspiratie en funderend thema voor het onderwijs in herinnering te roepen en uit te diepen. Wat kunnen we leren van de ontplooiing van dat begrip in de Duitse cultuur, samenleving en het hoger onderwijs van vroeger eeuwen? Heeft zo'n cultureel thema uit de 18e eeuw aan een tijd die haakt naar '21st Century Skills' en 'World Class Universities', ja zelfs naar 'Harvards aan de Amstel', nog iets te zeggen, laat staan te leren?

Als in het politiek en maatschappelijk discours hierover gesproken wordt, valt met name in het hoger onderwijs nogal eens de naam 'Humboldt'. Dat geeft in elk geval een concreet aanknopingspunt in de tijd, in denken en handelen ten aanzien van het onderwijs. En men zit ook allerminst verkeerd, als men die naam verbindt aan het begrip 'Bildung'. Bovendien reikt de betekenis van de verbinding van dit woord met die naam veel verder dan het hoger onderwijs in enge zin.

Het mooie van deze naam is dat er liefst twee van zijn. Bij 'Humboldt' moeten we namelijk denken aan de broers Wilhelm en Alexander von Humboldt. Het is inderdaad 'Von Humboldt', het gaat om twee zonen uit een adellijke familie in het oude Brandenburg-Pruisen, uit een geslacht tijdens een van de meest fascinerende tijden van de Europese cultuurgeschiedenis. Zij groeiden op als twee begaafde jongens in de regeringsjaren van Friedrich II 'der Grosse' van Pruisen en werden in de decennia nadien staatslieden en wetenschappers van het hoogste niveau van hun tijd.

De jongste van de twee, Alexander, had het meest avontuurlijke leven van hen beide. Hij was een beetje de 'Christiaan Huygens' naast de 'Constantijn Huygens' aan wie zijn broer Wilhelm meer doet denken. De geniale ontdekker van nieuwe werelden en 'bèta-man', naast de staatsman en 'polymath', terwijl beide vriend werden van velen van de grote geesten van hun tijd. Alexanders leven zat niet alleen vol reizen naar onherbergzame streken overal op aarde, maar werd ook verrijkt door een ongekende ijver in het publiceren van boeken over zijn wetenschappelijke inzichten en lessen uit die ontdekkingstochten, veelal in vele dikke delen. Goethe schreef eens over de jonge Alexander dat 'een uur met hem praten voor een week voorraad geeft om over door te denken.' (Safranski, 2013, p. 386). Bijzonder in zijn tijd was dat hij zeer oud werd en openlijk homoseksueel was. Hij leefde van 1769 tot 1859, dus van 'der Alte Fritz' tot na de democratische revoluties van 1848, van de tijd van Bach tot in de jaren van Wagner en van Voltaire tot Marx.

De hoge leeftijd die Alexander bereikte, maakte hem een nationaal icoon en letterlijk een bezienswaardigheid, vooral ook omdat hij onverminderd actief en belangstellend bleef voor de nieuwste gedachten, ontwikkelingen en vindingen van zijn tijd. In 1839 was hij een van de eersten die op de hoogte raakte van de introductie van een nieuwe technologie, het 'Daguerrotype'. De fotografie dus. De enorme impact hiervan op kunst, wetenschap, 'nieuws' en verspreiding van feiten en kennis zag hij als een der eersten bovendien. Big Data verscheen aan de horizon.

Toen in 1847 koning Friedrich Wilhelm IV van Pruisen de eerste Duitse fotograaf, Hermann Biow uit Hamburg, naar Berlijn uitnodigde, moest deze uiteraard de koninklijke familie uitvoerig portretteren met deze nieuwste uitvinding. Beroemde mensen in zijn hoofdstad wilde de koning ook laten 'schieten' en vooraan de rij stond de hoogbejaarde 'techie' Alexander von Humboldt. Een jaar later bezocht hij trouwens ook nog de vergaderingen, debatten en demonstraties van de democratisch-nationale bewegingen die het Berlijn van 1848 tot een centrum van de Europese revoluties van dat moment maakte, als

bijna tachtigjarige 'public intellectual'.

Wilhelm, zijn twee jaar oudere broer, leefde korter – van 1767 tot 1835 – maar zeker niet minder intens en politiek vaak op een nog hoger niveau van macht en status. Dat nam niet weg dat ook hij een wetenschapper van naam en faam werd als een van de grondleggers van de taalwetenschappen.

De twee Von Humboldts zijn vertegenwoordigers van een tijdperk en een generatie die in de westerse cultuur een uitzonderlijke rol heeft gespeeld. Namen van hun tijdgenoten, geestverwanten – en vaak vrienden – roepen direct een beeld op van verlichte geesten, vernieuwend denken, revolutionair elan en romantische Sturm und Drang. Denk aan Goethe en Schiller, Hegel en Kant, Herder en Stein, of aan Jefferson en Franklin, Paine en Burke, Blake en Shelley en zeker ook aan Robespierre, Talleyrand en Napoleon en de andere grote namen uit de Franse revolutie. Hoe hoog Wilhelm werd ingeschat blijkt wel uit het feit dat Goethe hem als enige van zijn vrienden een zeer uitvoerig, bijna stenografisch verslag schreef van zijn gesprek met Napoleon in 1808 tijdens de Europese topconferentie in Erfurt, vlakbij zijn Weimar. Alleen het geheime, tweede deel van hun ontmoeting verzweeg Goethe, omdat hij daarin politiek en diplomatie van het meest riskante niveau had moeten bedrijven (Seibt, 2008/2009, p. 134-135).

Hieruit blijkt al wel hoezeer de decennia rond 1800 een tijdperk van grote beroering en omwentelingen zijn geweest, in de wereldpolitiek, kunsten en wetenschappen en het denken daarover. Een nieuwe wereldmacht en een nieuwe politieke orde werden geschapen op basis van 'self evident truths' dat 'all men are created equal' en door hun Schepper begiftigd met het mensenrecht op leven, vrijheid en het streven naar geluk, zoals Alexanders vriend Thomas Jefferson het formuleerde. Een Corsicaanse artillerist verkocht aan die nieuwe staat en met diezelfde Jefferson als president zijn halve continent, toen hij als militair dictator keizer van een nieuw Frans imperium was geworden, nadat men de koning, koningin en een hoop andere machthebbers het hoofd had afgehakt. De tijden waarin de Humboldt-broers leefden, waren kortom woelig en alles wat zij in hun aristocratische jeugd als 'vanzelfsprekende waarheden' hadden meegekregen ging over de kop en verloor die soms.

Die revoluties leidden tot omwentelingen op elk gebied. De technologie bijvoorbeeld zorgde voor wat wij later 'de industriële revolutie' zijn gaan noemen, eerst in Engeland, daarna in Amerika, België en Duitsland. Transport en communicatie werden geïndustrialiseerd en het tempo werd niet meer bepaald door wind en paard, maar door stoom en stroom. De vooruitstrevende geesten in de kringen rond de Humboldts waren daar alert op.

Goethe bijvoorbeeld was zo geïnteresseerd in de berichten over de uitvinding van spoorwegen dat hij in zijn laatste levensjaren een model van 'the Rocket', de Engelse stoomtrein van Stephenson, naar Weimar liet komen. Dit curiosum staat nog steeds tentoongesteld in het huis van de dichter en staatsman. De laatste brief die de hoogbejaarde Goethe schreef, was gericht aan Wilhelm von Humboldt, gedateerd op 17 maart 1832. De dichter mopperde daarin wat over de turbulentie van zijn tijd, de snelheid waarmee alles veranderde en de 'Dampfwagen' die nu overal gingen rijden. 'Verwirrende Lehre zu verwirrten Handel waltet über die Welt,' schreef hij met nog een laatste maal zo'n briljante, poëtische formulering over de Zeitgeist (Safranski, 2013, p. 642).

De Humboldt-tijd zien wij nu als het scharnierpunt tussen de eeuwen van het ancien

régime en absolutisme en de globalisering in de eeuwen sindsdien. Jürgen Osterhammel heeft de jaren na de Franse revolutie en de stichting van de USA in zijn monumentale geschiedwerk 'Die Verwandlung der Welt'' genoemd, de transformatie van de wereld. Treffend is dat.

Hij geeft in meer dan 1000 bladzijden analyse als voorbeeld daarvan het intrigerende feit dat wij van niemand uit de 'Weimarer Klassik' of andere grote cultuurdragers van die tijd levensechte portretten hebben. Inderdaad, alleen Alexander von Humboldt leefde lang genoeg om met een foto voor tijdgenoten en latere generaties 'vastgelegd' te zijn. 'Deze vinding had kolossale gevolgen voor de latere herinnering aan dit tijdperk van die transformatie van de werkelijkheid, benadrukt hij.

Osterhammel noemt dit 'de geboorte van het authentieke', want nu werd het norm dat men het bewijsbare échte wilde kunnen zien en beleven. En voortaan zouden de techniek, de fysieke wetenschap en toepassing daarvoor zorgen, niet meer de kunst en kunstnijverheid. De artiest, de verbeelder moest een nieuwe roeping zien te vinden en werd nadien 'poète maudit'', bohémien en Wagneriaanse mythomaan.

Het is als een deel van dit tableau van omwenteling zonder weerga, van het 'droit divin'' van monarchen dat onder guillotines eindigde, van nieuwe werelden die ontsloten werden, van schaalvergroting van de economie, het transport en de macht over hele continenten, dat we het werk van de gebroeders Von Humboldt moeten begrijpen als grondleggers van wat wij nu 'Bildung' en 'hoger onderwijs' in de moderne zin noemen. In hun wereld werd het ineens mogelijk én denkbaar dat Wilhelm de ineenstorting van het oude Pruisen door een verpletterende militaire nederlaag kon benutten voor een hervorming van de staat, het onderwijs en de wetenschappen.

Zo werd het ook mogelijk én denkbaar dat Alexander lange expedities deed naar vrijwel onontdekte en onherbergzame streken als de Orinoco, de Amazone, de toppen van de Andes, Kazachstan en Siberië. En werd het mogelijk én denkbaar dat Alexanders lijvige publicaties over Cuba en de suikereilanden een zo heldere analyse gaven van de economische en sociale effecten van de slavernij dat zijn werk een wezenlijke, wetenschappelijke bijdrage ging vormen aan het streven naar afschaffing van dat onrecht. Overigens, die beklimming van pieken in de Andes maakte Alexander von Humboldt lange tijd de man die hoger op de aarde was gestegen dan enige Europeaan.

Zulke avonturen en innovatieve daden konden de broers zich veroorloven door hun afkomst en vorming. In dit opzicht waren zij laatste spruiten van het ancien régime en absolutistisch feodalisme, dat Europa domineerde. Hun familie was geprivilegieerd in elke betekenis van het woord. Van adel die in hoog aanzien stond, gefortuneerd, door dynastieke huwelijkspolitiek wijd verknoopt met de top van macht en faam, ruimdenkend en Europees georiënteerd in cultuur, connecties en stijl. Eigenlijk niet 'oer-Duits' en zeker ook niet 'Pruisisch' in de klankkleur die dat begrip zou oproepen later. De broers bezochten geen 'school'. Huisleraren werden in dienst genomen en de opvoeding en vorming grotendeels aan hen uitbesteed. Een groter contrast met wat zij 30 jaar later zouden gaan uitwerken en doorvoeren in beleidsmatige zin is nauwelijks denkbaar.

De Humboldt-jongens kenden een onbezorgde jeugd waarin zij hun talenten volop konden ontwikkelen en ontdekken. Ook de tegenstellingen tussen hun karakters en geaardheid kregen de ruimte en de extraverte homoseksueel Alexander vulde zijn veel introvertere broer plezierig aan. Als twintigers deden zij al volop mee in de kringen rond

Goethe, Herder en Schiller in Weimar, de intellectuele en culturele Olympus. Vooral de dichter, toneelschrijver en historicus Friedrich Schiller werd hun idool, zijn vrijheidsgezind idealisme ook politiek hun poolster.

Samen gingen de broers naar Parijs om te drinken uit de bron van de revolutiegeest. In de fase na de jacobijnse terreur, de seculiere IS van Robespierre en andere 'onkreukbaren', woonden Alexander en Wilhelm in de hoofdstad van de rebelse republiek. Het Directoire van kibbelende juristen poogde de staat in goede banen te leiden, maar zorgde voor een faillissement van het bewind en uiteindelijk voor een staatsgreep door die Corsicaanse artillerist. Zij reageerden verschillend op hun belevenissen in het centrum van de beroering in Europa. Wilhelm werd er meer 'Duits-nationaal' van, Alexander vooral kosmopoliet die zijn idealisme over heel de wereld bevrijdend wilde laten werken.

Hun ambities groeiden en een enorme erfenis van hun moeder maakte hen nu geheel onafhankelijk in hun streven. Overigens, het was Goethe die hen het geld voorschoot dat zij nodig hadden voor hun leven in Parijs, voordat de emolumenten uit die erfenis liquide gemaakt konden worden. Toen hun fortuin verzekerd was, begon Alexander zijn expeditie naar Latijns Amerika voor te bereiden en vertrok hij in 1799. Wilhelm trok met zijn jonge gezin door Spanje om zich te verdiepen in de Baskische taal en cultuur en werd vervolgens diplomaat en wetenschapper in Rome, waar zijn villa de aanloop werd van alle grote namen van de Europese cultuur en politiek. Vermakelijk te vermelden is dat hij als bijbaantje ook ambassadeur was bij de Heilige Stoel van Willem Frederik van Oranje, toen deze door Napoleon was afgekocht van zijn aanspraken op de Nederlanden met het zeer katholieke vorstendom Fulda.

In 1805 kwam Alexander ook naar Rome, na zijn lange ontdekkingsreis in de tropen en zijn bezoek in Washington aan zijn vriend, USA-president Thomas Jefferson. De jaren hierna werden dramatisch. De Franse keizer versloeg de Pruisische legers vernietigend, bezette Berlijn en hakte het koninkrijk in stukken. Pruisen verloor in 1807 de helft van zijn bevolking en een derde van zijn grondgebied toen Napoleon en tsaar Alexander I de kaart van Europa nieuw tekenden. Een politieke omwenteling was nodig om het land te redden van de ondergang en de Humboldts stonden daarbij aan de kant van de 'revolutionairen'. Het was de begaafde en doortastende koningin Luise die een belangrijke rol van Wilhelm von Humboldt als hervormer van de staat bevorderde. Zijn geestverwant Freiherr Von Stein was de ideologische krachtcentrale van de coup die Von Humboldt een sleutelfiguur van zijn tijd maakte.

De reeks hervormingen in het militair en diplomatiek geruïneerde land tussen 1807 en 1812 is adembenemend. Van de 183 generaals in 1806 waren er in 1812 nog acht in dienst van de vorst. De lijfeigenschap van de boerenbevolking werd opgeheven. De joodse inwoners kregen burgerrechten. De feodale plattelandsrechtsspraak verdween. De tarieven, tollen, protectie en gilden uit vroeger eeuwen werden afgeschaft. Lokale en provinciale raden werden opgericht. De enorme 'herstelbetalingen' die Napoleon oplegde werden door fiscale en economische rationalisaties opgevangen. De onderdanen van de vorst werden burgers van de staat. Het was een complete revolutie van bovenaf, doorgezet in hoog tempo door een verlichte elite die zijn kans schoon zag.

'Al deze inspanningen zijn vergeefs als het onderwijsbestel ons tegenhoudt, als het halfwas ambtenaren tot staatsdienaren vormt en lethargische burgers voortbrengt', schreef hervormer Karl von Altenstein aan premier Hardenberg. Pruisen moest een vitaal,

energiek en ruimdenkend volk vormen om de zeer onzekere toekomst aan te kunnen. Een volk ook dat zijn identiteit als bewust burger vormde en niet langer moest leven als lijfeigene van de Junkers op het uitgestrekte boerenland, als onmondig onderdaan in steden en dorpen en als gemuilkorfde middenklasse en joodse minderheid.

Voor deze essentiële hervorming zag Von Stein maar één kandidaat: Wilhelm von Humboldt. Die had geen zin, zag zich allerminst als politicus of bestuurder. Onder grote druk van zijn geestverwanten deed hij het toch, niet in het minst omdat zijn patriottische gevoelens zeer gekwetst waren door de Franse plunderingen van zijn familieslot Tegel, even buiten Berlijn.

Koning Friedrich Wilhelm was in deze fase zo'n ledenpop in de handen van zijn adviseurs dat hij bij de ondertekening van de benoeming dacht dat hij Alexander von Humboldt aanwees als zijn 'Direktor der Sektion Kultus und öffentlichen Unterrichts'. Die kende hij namelijk en bewonderde hij om zijn avontuurlijke en fascinerende leven en persoonlijkheid. De jongere broer was toen al een echte beroemdheid. Toen de vergissing opgehelderd was, kon hij met diens oudere broer ook leven, ongetwijfeld nadat zijn alertere vrouw Luise hem had ingeseind hoe het zat.

De benoeming was een feit op 20 februari 1809. Von Humboldt ging aan het werk en zoals hij dit deed, leek hij nog het meest op een soort tornado. Hij reorganiseerde de volledige kennissector en beleidsvoering op basis van de meest verlichte, vooruitstrevende opvattingen van zijn tijd. De pedagogische visie van Pestalozzi gaf hij bijvoorbeeld alle ruimte bij de herformulering van de opzet, taak en inhoud van het volksonderwijs.

Von Humboldt ging uit van een scherpe formulering van wat de fundamentele opdracht van vorming en onderwijs is, het 'Bildungsideal'. Daarbij gaat het om de ontwikkeling van dát 'an dem Menschen was eigentlich seiner Natur den wahren Adel gewährt''. Dat is 'die höchste und proportionierlichste Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen'. Zo schreef hij het op 1 mei 1792 voor het eerst heel concies en deze formulering heeft hij nadien vaak herhaald. Deze was duidelijk zijn kerngedachte en ideaal en bleef dit. Dit was wat 'Bildung' als opdracht had voor ieder mens (Gall, 2001, p. 63).

Het 'ware adeldom' van de mens is dat hij zijn talenten evenwichtig, in samenhang en optimaal tot ontwikkeling brengt en daardoor 'een geheel' wordt. Daartoe moeten de scholen en andere onderwijsinstellingen bijdragen, dat was hun taak, dat was de 'Bildung' die zij hadden over te dragen. Zij moesten niet de boerenjeugd tot boeren maken of schoenlapperskroost schoenlappers, maar kinderen mensen helpen worden, zo citeert Pruisenkenner Christopher Clark Humboldts beleidsvisie (Clark, 2006, p. 330-31).

In heel Pruisen werd een publiek gereguleerd basisonderwijs doorgevoerd, met bijbehorende onderwijzersopleidingen, inspectie, examinering en een nieuwe afdeling op het overheidsdepartement die zich bezig hield met de ontwikkeling van curricula, schoolboeken en onderwijshulpmiddelen. Op 14 mei 1809 publiceerde Von Humboldt een ministeriele 'Verfügung' waarin hij het nieuwe onderwijsbestel bekend maakte. Drie schooltypen zouden worden ingevoerd in het hele koninkrijk, centraal gereguleerd en aangestuurd via kwaliteitseisen: de 'einfache Elementarschule', de 'höhere Bürgerschule' en 'die gelehrte Schule', oftewel 'das Gymnasium'.

De 'basisschool' zag hij niet als een losstaande schoolsoort, maar als de sokkel, bedoeld voor alle kinderen en de fundering voor de vervolgscholen. De hogere burgerschool vormde ook de klassen 1 tot en met 3 van het op doorstroom naar de universiteit gerichte

gymnasium. Die burgerschool moest veelzijdig en 'realistisch' zijn, zodat de leerlingen actief leerden deelnemen in de maatschappij. Het gymnasium kon daar bovenop de toekomstige geleerden en topprofessionals helpen vormen.

'Bildung' is bij Von Humboldt dus een tweeledig begrip. Zij richt zich op een gedegen, publiek gevalideerde overdracht van kennis die jongeren helpt in de maatschappelijke en economische realiteit hun eigen weg te vinden én zij richt zich op de vorming van burgerschap. De intellectueel en musisch begaafde jeugd werd daarbovenop uitgedaagd zich nog verder te ontwikkelen. Voor hun lotsbestemming formuleerde hij het concept van de 'höhere wissenschaftliche Anstalt', de universiteit en 'die Akademie'.

Er was een heel praktische en pijnlijke reden waarom hij dit moest doen en in een hoog tempo zien te realiseren. Pruisen was door Napoleons ingrepen zoveel landsdelen kwijtgeraakt dat de universiteit van Halle niet langer onder de koning in Berlijn viel. Men had eigenlijk geen enkel hoogwaardig opleidingsinstituut overgehouden. Alle reden dus om van dit nadeel een voordeel te maken en de nederlaag tot springplank van vernieuwing.

Er moest in Berlijn snel een universiteit opgericht worden en Von Humboldt gebruikte ook dit feit weer om een nieuw, revolutionair type onderwijs in te richten. Jürgen Osterhammel noemt dit concept van hoger onderwijs 'het belangrijkste culturele exportproduct van Duitsland sinds de Reformatie, een cultureel complex van wereldwijde, zeer divers doorwerkende impact.' Overigens, hij noemt als een even belangrijk 'exportproduct' van soft power de 'klassisch-romantische Kunstmusik' en hoe verbaasd wellicht Beethoven en de niet erg musische Wilhelm von Humboldt zouden zijn geweest over deze gezamenlijke erfenis voor de wereldbeschaving, men kan Osterhammel alleen maar gelijk geven. 'Seid umschlungen Millionen [...]', zoals hun vriend Schiller dichtte (Osterhammel, 1958/1985, p. 1141).

Tussen de scholen in zijn nieuwe bestel en de universiteit zag Von Humboldt een cruciaal onderscheid, al direct in zijn eerste memorandum hierover in 1809. De leraar en zijn onderricht zijn er om 'fertige und abgemachte Kentnisse' over te brengen op de jeugd. Vandaar dat de curricula en kwaliteitseisen – ook aan de leraar – helder en publiek zijn te formuleren. De relatie echter tussen de hoogleraar en de student is 'durchaus ein anderes'. Verschoolsing van hoger onderwijs vond in hem een vurig bestrijder. De professor is er niet voor de studenten, béiden zijn zij aan de universiteit voor kennis, voor de wetenschap. Hieraan werken zij samen en de overheid moet in haar beleid dat verschil koesteren en 'sie nicht herabsinken lassen, die Trennung der höheren Anstalt von der Schule rein und fest' houden (Gall, 2011, p. 148).

Wezen van kennis en wetenschap is namelijk dat zij per definitie onaf zijn en allerminst 'fertig und abgemacht'. De student is geen leerling die door een meester onderwezen wordt in afgeronde basisbegrippen. Von Humboldt beschrijft die eigenaardige karakteristiek van kennis fraai 'als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes' (Gall, 2011, p. 149). Het is of je hier de verhalen en inzichten van Alexander, de onvermoeibare ontdekkingsreiziger in alle mogelijke ruige streken over de aardbol, hoort doorklinken.

Inderdaad, de studenten bij Wilhelms ideaalconcept zijn allemaal jongere broers die met jeugdig elan en samen met hun professor als inspirator het nog niet gevondene en het wellicht ook nooit door menselijk vernuft te ontdekken deel van de werkelijkheid 'una-

blässig als solche suchen'. Onvermoeibaar zoeken, dat is ideaal, norm en opdracht.

In zijn conceptie van de universiteit als 'hogere institutie' is 'Bildung' dan ook vorming tot nieuwsgierigheid en tot leren leren en vorsen. Hij kwam écht met een 'Nieuwe Universiteit'. Student en professor staan in zijn visie samen in dienst van de wetenschap. De staat moet hen daarom vrijheid laten in die dienst, maar zulke dienstbaarheid staat wel voorop. Academische vrijheid in de moderne zin danken wij aan Von Humboldts ideaalconcept, maar hij was daarin wel een realist en een rationele Pruis. Hij benadrukte de 'Freiheit in ihrer Wirksamkeit' voor de universiteit en zag de staatstaak strikt instrumenteelfaciliterend om zo 'zu sorgen für Reichtum (Stärke und Mannigfaltigkeit) an geistiger Kraft'.

Maar de staat was wel degelijk ook een partner, want de universiteit 'steht immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht'. De leiding van de jeugd door leraarschap en iconen en rolmodellen zag Von Humboldt dus als staatstaak, die de universiteiten opgedragen was. Durven wij dit nu weer zó te formuleren? Projecten als Eerst de Klas en Sirius geven daarover een begin van optimisme dat het verdient met grote kracht en elan te vervolmaken.

Humboldt vond dat juist de staat zorgen moest voor veelzijdigheid, diversiteit – 'Mannigfaltigkeit' – in de samenstelling van het corps van geleerden. Verhinderd moest worden dat eenzijdigheid, uniformisme of kliekjesvorming rond opvattingen of 'scholen' in disciplines de vrucht van de vrijheid zou zijn. Autonomie ja, maar niet ten koste van de kwaliteit. Ook moest de staat naast de universiteit de Akademie tot bloei helpen brengen, als verzameling van onafhankelijke netwerken van geleerden die kennis en wetenschap beoefenen zouden vanuit strikt intrinsieke motivatie in omgevingen die zich als vrijplaatsen zouden kunnen ontwikkelen.

Von Humboldt dacht daarbij heel logistiek en praktisch. Heel zijn concept, zijn Bildungsideaal zou verdampen en verpieteren als de universiteit feitelijk met gouden koorden aan de staat, de vorst of andere autoriteiten zou gehangen zijn. Het beoefenen van de wetenschap in vrijheid, de gezamenlijke dienstbaarheid van student en professor zouden dan mooie woorden blijven, vreesde hij. Zo was het immers eeuwenlang gegaan.

Hij stelde de koning daarom voor de nieuw op te richten universiteit in Berlijn - die de naam van de vorst zou dragen uiteraard – een schenking te doen. De Pruisische staat moest op dat moment toch al grote delen van de eigen domeinen en die van de kerk afstoten om de enorme 'boete' van Napoleon op te hoesten. Dan kon de koning ook wel een domein of landgoed schenken als een soort 'endowment' voor zijn nieuwe parel der kennis.

En als Zijne Majesteit hiervoor voelde, dan wilde zijn onderwijsbewindsman nog wel wat verdergaan. Eigenlijk zou al het onderwijs zo bekostigd moeten worden, hetgeen meteen de 'Königliche Kasse' aanzienlijk zou helpen ontlasten. Humboldt blijkt zo warempel een soort Wim Deetman *avant la lettre*, die grote financieringstekorten van de overheid als kans ziet om deze voor grote hervormingen in de structuur en de bekostiging van het onderwijsbestel te benutten.

Humboldt zag vooral voordelen. 'Vorming en onderwijs, die in turbulente en in rustige tijden even noodzakelijk zijn, worden zo onafhankelijk van de schommelingen die de overheidsuitgaven door politieke omstandigheden en dergelijke al gauw ondergaan. Ook een ruwe vijand [bedoeld is Napoleons leger] ontziet eerder het eigendom van publieke

instellingen. De natie participeert bovendien meer in het onderwijsbestel als dit ook in financieel opzicht haar werk en haar eigendom is en zij wordt zélf meer verlicht en beschaafd als zij actief meewerkt aan de grondslagen van de verlichting en beschaving van de opgroeiende generatie.' Wie had gedacht dat zelfs de ouderparticipatie door deze geleerde edelman voorzien werd van een krachtig argument?

De grote historicus en Bismarck-kenner Lothar Gall benadrukt als Humboldts meest recente biograaf, dat deze er bewust naar streefde die visie van een 'participatiesamenleving' te verbinden met een sterke autonomie van de kennisinstellingen. Door financieel onafhankelijk te zijn en met overheidssturing op hoofdlijnen zouden scholen, universiteiten en wetenschapsacademies vooral in interactie met elkaar en hun 'stakeholders' het onderwijs ontwikkelen, 'autonom vor allem gegenüber dem instutionalisierten Anstaltsstaat' (Gall, 2011, p. 163). Humboldt bleef zijn revolutionaire ideeën uit de tijd rond 1792 opvallend trouw en zocht de mogelijkheden van de omwenteling van de Pruisische staat na 1806-1807 om 'de normen en doelstellingen van de nog altijd patriarchaal-absolutistische overheidsordening terug te dringen', zegt Gall.

Daarom maakte hij ook tempo, beseffend dat hij moest toeslaan, het ijzer smeden nu het heet was. Binnen tien dagen na zijn voorstel voor de nieuwe opzet en bekostiging van de universiteit in Berlijn vroeg hij zijn kabinetscollega's om een formeel besluit waarin de concrete namen en locaties van de koninklijke domeinen zouden worden vastgesteld, die voortaan de inkomsten zouden leveren voor de nieuwe onderwijsinstelling. Het 'apparaat' van de Berlijnse overheid en enkele minder gedreven collega's begonnen toen toch wel enige nattigheid te voelen. Een reeks opschuif-, uitstel- en vertragingsmanoeuvres werd uit de kast gehaald, die zo uit het script van 'Yes Minister' en 'House of Cards' had kunnen stammen.

Uiteindelijk kreeg Von Humboldt in principe, op hoofdlijnen van het bestel zijn zin. Bij de financiële autonomie kon hij zijn ideaal niet werkelijk verwezenlijken. Zijn hervormingsgezindheid botste op de belangen van andere beleidsterreinen en politieke bestuurders. Bovendien stierf in juli 1810 plotseling zijn belangrijke supporter, koningin Luise, die toen pas 34 jaar oud was. Niet lang daarna verliet hij zijn 'onderwijsbaan' en werd de gezant van Pruisen in Wenen, een eervolle en cruciale post in de buitenlandse politiek en diplomatie van zijn tijd. De ondergang van Napoleon en zijn imperium beleefde hij zo vanaf de voorste rij van de Europese machtspolitiek.

In de jaren nadien was Von Humboldt dan ook vooral bezig als diplomaat en speelde een grote rol tijdens het Congres van Wenen in 1814-1815. Het tijdperk van restauratie, anti-liberale romantiek en autoritair vorstenbewind na die tijd was allerminst naar de smaak van de gebroeders Von Humboldt. Wilhelm nam zelfs formeel ontslag uit de regering van Pruisen, omdat hij zich niet meer wenste te verenigen of schikken naar het beleid. Dat zijn broer Alexander als 80-jarige nog actief deelnam aan de debatten van de revolutionaire studenten van het Berlijn van 1848, was dan ook helemaal in de geest van de politieke en culturele ontwikkeling die zijn broer en hij hadden ondergaan.

De beide broers bleven ook na 1815 bezig met het verzamelen en uitwisselen van kennis, vriendschap, inspiratie en uiteraard kunstobjecten en wetenschappelijk materiaal. Wilhelm stortte zich op zijn oude liefde, de taalwetenschap, en verdiepte zich in het Sanskriet en vervolgens vooral in de taal van de Kawi op het eiland Java. Hij liet zien dat Polynesische talen eigen oorsprongen kenden en niet afstamden van de Indo-Germaanse

talen. Men moest het idee van Europese, superieure wortels van de culturen elders in de wereld niet overdrijven, zo liet hij zijn vak- en tijdgenoten zien. Een gedachte waar men in Duitsland en elders maar beter naar had geluisterd in de generaties na hem.

Veelzeggend voor de blijvende rol van Wilhelm von Humboldt in de Europese cultuurhistorie is wel dat Goethe in maart 1832 hem een brief schreef waarin hij vertelde dat hij *'Faust'* af had. Zestig jaar had hij aan dat thema en dat toneelstuk gewerkt en hij vatte voor zijn vriend nog eens de kerngedachten achter dit werk samen. Goethe vond de in die brief gevonden formulering zo geslaagd, dat hij deze bewerkte tot een stuk voor een breed publiek. Hij publiceerde dit enkele dagen voor zijn dood in datzelfde jaar. 'Bildung' is steeds weer uitwisseling, je scherpen aan de geest van een ander en blijven schrijven, vijlen, piekeren en proberen, tot de laatste snik.

Alexander von Humboldt werd in de decennia na Napoleon de leermeester en inspirator van generaties geleerden en ontdekkingsreizigers. Op uitnodiging van de Tsaar leidde hij nog een expeditie in Zuid-Siberië om daar de stammen, culturen en geologie te onderzoeken. Hij hielp jonge wetenschappers - en avonturiers - trektochten voorbereiden en etnografisch belangrijke materialen en documenten meenemen van overal op aarde. De verzameling buiten-Europese cultuurobjecten van de musea in Berlijn kent haar begin in dit werk en in de persoonlijke collecties van Alexander von Humboldt.

Hij woonde en werkte vele jaren in Parijs en pas na 1827 weer in Berlijn. Van daaruit werd hij regelmatig als diplomaat en bemiddelaar ingezet, vooral naar Frankrijk. Zijn wetenschappelijk werk culmineerde na 1840 in het vijfdelige 'Der Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung'. Het was niets minder dan een poging zijn complete kennis van de natuur te integreren in een samenhangend beeld van de wetten die het universum en de wereld bepalen in hun ontwikkeling en verschijningsvormen. Zijn vrienden Goethe en Jefferson zouden zo'n gedurfde synthese ongetwijfeld met welwillende bewondering hebben gelezen, waren zij toen nog in leven geweest.

Het was immers hun generatie – waarvan Alexander von Humboldt de laatste overlevende was na 1835 – die nog een compleet beeld kon vatten en scheppen van de kennis, wetenschap en cultuur. Wat wij als 'the Founding Fathers' en de 'Weimarer Klassik' zijn gaan zien, was een generatie die in zekere zin de laatste was. Na hun bloeitijd was het niet meer mogelijk, vanwege de revolutionaire ontwikkelingen en tempoversnellingen van de wetenschap, industrie en globalisering, om zo'n encyclopedische synthese tot stand te brengen. Specialisatie en versplintering zelfs werden in de wetenschap, kennisvernieuwing en toepassingen 'de rigeur'. Niemand kon meer alles weten, zien en overzien. Ook Richard Wagners idee van het 'Gesamtkunstwerk' bleef een idiosyncratische en ideologische 'Werkstatt Bayreuth', een broddellap waar men aan moest blijven punniken.

Daarom is het opmerkelijk dat de erfenis van de broers Von Humboldt zo krachtig, zo vitaal is gebleven. Het Bildungsideaal verloor zijn aantrekkingskracht nimmer. Die 'Ausbildung der Kräfte zu einem Ganzen' die de mens zijn 'wahre Adel' geeft, ondervindt heden ten dage weer een renaissance. Wat zijn de '21st Century Skills' anders dan een hereditie van het streven naar het vermogen tot zo'n Humboldtiaanse synthese van kennis, vaardigheden, reflectie, vorming en beschaving? Vaardigheden van onze 21e eeuw zijn misschien wel vooral 18e eeuwse idealen van meritocratie, geestelijke vrijheid en verrijking. In een periode waarin men versplintering juist tegengaat en interdisciplinariteit, *liberal arts*, burgerschap en 'brede bachelors' weer accent krijgen is die 'ware adel' wellicht helemaal

bij de tijd. Er zijn voor een cultureel en spiritueel rijke, uitdagende en talenten bevorderende samenleving slechtere rolmodellen te bedenken dan de broers Von Humboldt, wat dat betreft.

Uit hun erfenis is nog een opmerkelijk krachtig idee vitaal gebleven: dat van de autonomie van kennisinstellingen en vooral van de 'Forschungsuniversität' als kennisgemeenschap. In wezen vormde dit model 'een centralisatie van taken die versplinterd waren binnen de republiek der wetenschappers' in de eeuwen voordien, zegt Jürgen Osterhammel pregnant. De universiteit werd nu 'ein Gesamtpaket', bijna Wagneriaans dus. Een geheel waarin de activiteiten van eerdere soorten van losse academies, netwerken, geleerdenclubs als de Royal Society, botanische tuinen, musea en professionele scholen bijeenkwamen en in dit innovatieve, schaalvergrotende proces een nieuwe maatschappelijke institutie ontstond.

Er ontstond volgens Osterhammel zelfs een nieuwe sociale klasse, een cultureel eigensoortig verschijnsel dat zijn stempel ging drukken op het maatschappelijk, politiek, academisch en artistiek discours: de studenten en in hun verlengde later ook 'de kenniswerkers'. In steden waar macht, welvaart en kennisverwerving zich concentreerden gedurende de negentiende eeuw, ontstond met de universiteit meteen een nieuw soort concentratie van jonge lieden met een eigen status, zeden, mode en 'clubs'. Al snel na Von Humboldts hervormingen gingen 'Burschenschaften' zich roeren en begonnen geheime diensten en politie zich met hen te bemoeien. 'Bildung' was an sich heel mooi en nuttig en idealistisch, maar het moest toch niet te gek worden natuurlijk. Tom Hoven dient zich er als mopperaar van nu dan ook van bewust te zijn dat zijn LSVb met zijn Bunge- en Maagdenhuizen zonder die beschimpte 'Bildung' en Pruisische onderwijshervormers er niet geweest was!

De universiteit die men in Berlijn als nieuw type en model inrichtte, een zelfstandige gemeenschap van kenniswerkers met een grote maatschappelijke rol en verantwoordelijkheid, is nu een wereldwijd verspreid massaverschijnsel. De juiste balans tussen de essentiële autonomie, de herkenbare verantwoording van kwaliteit en de intensiteit van de verbinding met haar omgeving blijft voor de universiteit en haar professionele zuster hogeschool de uitdagende evenwichtsoefening, ook in de actualiteit van deze eeuw. Wilhelm von Humboldt had het goed gezien. De formulering hiervan is zowel zeer principieel van aard als nadrukkelijk verbonden met de tijd en de wereld waarin het hoger onderwijs zijn rol heeft te spelen. Zijn erfenis heeft ook in dit opzicht – net als bij het Bildungsideaal – weinig aan actualiteit verloren.

Hiervan heeft men in Berlijn inmiddels een uitzonderlijk bewijs in de maak. Na de hereniging van de stad wilden velen dat decennia lang in de DDR verwaarloosde en vernietigde architectuur van het Pruisen tussen 1750 en 1900 nieuw leven kreeg. Meest buitenissige idee was de herbouw van het koninklijk paleis van Brandenburg-Pruisen op zijn oude plek middenin de stad, het paradeplein van de potentaten Ulbricht en Honecker, het zogeheten Marx-Engels-Platz.

Tot 1951 stond veel daarvan nog overeind ondanks de verwoestingen in de Tweede Wereldoorlog. Ulbricht liet dit opblazen voor een stalinistisch *redesign* van zijn hoofdstad. Actievoerders voor een herbouw kregen na de 'Wiedervereinigung' hun zin en het *Berliner Schloss* wordt nu daadwerkelijk gereconstrueerd, zij het niet letterlijk en detail à la de 18e eeuwse bouwkunst. Er komt een modern bouwwerk, precies even groot en even hoog als

toen, met een herstelde façade en koepel waarin bewaard gebleven fragmenten en decoraties van het oude paleis verwerkt zullen worden. De naam van dit reusachtige complex? Das Humboldt Forum.

In het nieuwe hart van Berlijn zal men de verzamelingen gaan tentoonstellen van buiten-Europese kunst en etnografie in een nieuw Museum der *Weltkulturen*. Ook komt er een conferentiecentrum en wordt hier een reeks wetenschappelijke instituten en bibliotheken gevestigd. Dat men het Pruisische koningsslot herbouwt, niet als symbool van neonationalisme, maar als trefpunt van de wereld van kennis zegt alles over hoe Duitsland zich in onze tijd wil zien en wil ontwikkelen. Betere naamgevers dan Wilhelm en Alexander von Humboldt zijn dan inderdaad maar moeilijk te vinden.

Referenties

Clark, C. (2006). *Iron Kingdom. The Rise and Downfall of Prussia 1600-1947*. Cambridge: Harvard University Press.

Gall, L. (2011). *Wilhelm von Humboldt. Ein Preusse von Welt* . Berlijn: Propyläen Verlag.

Garland, H. & Garland, M. (1987). *The Oxford Companion to German Literature*. Oxford: Oxford University Press (eds.).

Mann, G. (1958/1985). *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Osterhammel, J. (2009/2011). *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: Verlag C.H Beck.

Safranski, R. (2013). *Goethe. Kunstwerk des Lebens*. München: Carl Hanser Verlag.

Seibt, G. (2008/2009). *Goethe und Napoleon. Eine historische Begegnung*. München: Verlag C.H Beck.

3. Waarden

3.1. Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid

door Gert Biesta

Abstract
In deze bijdrage stel ik de vraag of de discussie over de kwaliteit van onderwijs louter gevoerd zou moeten worden in termen van de mate waarin het onderwijs datgene doet wat de samenleving ervan verlangt, of dat het onderwijs ook zelf ergens voor dient te staan. Tegenover de functionaliteit van het onderwijs in relatie tot de wensen en verlangens van de samenleving onderzoek ik de positieve betekenis van wat vanuit het perspectief van de samenleving als de disfunctionaliteit van het onderwijs verschijnt. Ik geef een onderwijspedagogisch argument voor die disfunctionaliteit door te benadrukken dat het in het onderwijs niet alleen om de aanpassing en inpassing van kind en jongere in de bestaande sociaal-maatschappelijke orde kan gaan, maar dat er ook altijd aandacht moet zijn voor de vorming van kind en jongere tot zelfstandig persoon. Die oriëntatie betekent echter niet dat onderwijs en opvoeding zouden moeten plaatsvinden in een 'pedagogische provincie', volledig afgeschermd van de samenleving. In mijn bijdrage onderzoek ik een derde weg waarin de taak van onderwijs en opvoeding wordt geformuleerd als het mogelijk maken van een volwassen in en met de wereld zijn, waarbij volwassenheid wordt gezien als het in de wereld zijn zonder zichzelf in het centrum van de wereld te plaatsen, iets wat ook van belang is voor een volwassen democratie en een volwassen omgang met de uitdaging van de ecologische problematiek. Vanuit deze invalshoek positioneer ik de school als een belangrijke oefenplaats voor volwassenheid.

Sleutelwoorden: onderwijskwaliteit, functionaliteit, disfunctionaliteit, aanpassingspedagogiek, pedagogische provincie, volwassenheid, democratie, ecologie

Inleiding: Kwalitatief goed onderwijs?

Een aantal jaren geleden stelde ik in een van mijn publicaties, met enige overdrijving maar er vermoedelijk toch niet helemaal naast, dat het woord 'kwaliteit' misschien wel een van de meest *mis*bruikte woorden van onze tijd is (Biesta, 2012a). Het zou me in ieder geval niet verbazen als het een van de meest *ge*bruikte woorden is. Hoe betrouwbaar Google wat dit betreft nog is, valt moeilijk te zeggen, maar het is interessant om te constateren

dat op de dag van het schrijven van dit essay 'quality' er met 3.970.000.000 'hits' uitkomt, en 'quantity' met slechts 722.000.000. 'Peace' ligt daar nog iets op voor met 804.000.000, terwijl 'democracy' slechts 159.000.000 scoort. 'Education' is goed voor 3.040.000.000 'hits', en 'quality education' – een in mijn oren behoorlijk lelijke Engelse constructie – brengt het tot 13.600.000.

Dat het woord 'kwaliteit' onderhevig is aan misbruik heeft vooral te maken met het feit dat eigenlijk niemand *tegen* kwaliteit is. In het Engels heb ik het daarom wel een 'non-objectionable' genoemd: een van die woorden waarvan het lastig is om er tegen te zijn. Dat leidt er al snel toe dat een verwijzing naar kwaliteit tamelijk leeg is – denk bijvoorbeeld aan een leus als 'we gaan voor kwaliteit!' – omdat met het 'gaan' voor kwaliteit in het geheel nog niet is aangegeven waar die kwaliteit in zou liggen of uit zou blijken. De frase 'kwalitatief goed onderwijs' laat een zelfde probleem zien, omdat het nog niets zegt over waar het 'goede' van het onderwijs in gelegen zou zijn. Maar het is die vraag, de vraag wat *goed* onderwijs is, waar het uiteindelijk om draait (Biesta, 2012a), wat suggereert dat in uitdrukkingen zoals 'kwalitatief goed onderwijs' het woord 'kwalitatief' eigenlijk overbodig is.

Het formele en in zeker opzicht lege karakter van het begrip kwaliteit komt ook tot uitdrukking in noties zoals 'kwaliteitscultuur' en 'kwaliteitsmanagement', die vaak meer betrekking hebben op *processen* dan op de vraag waar die processen toe zouden moeten leiden. In de kwaliteitsmanagementindustrie die de afgelopen decennia tot ontwikkeling is gekomen, wordt kwaliteit met name gedefinieerd in termen van (het voldoen aan) bepaalde standaards, met inbegrip van standaards voor de kwaliteit van kwaliteitsmanagement zelf (bijvoorbeeld de invloedrijke ISO 9000 kwaliteitsmanagement standaards). De vraag hoe die standaards zelf geformuleerd en gelegitimeerd zouden moeten worden, blijft daarbij vaak buiten schot, of wordt in formele zin beantwoord als het tegemoetkomen aan de wensen van de klant. Het eerste 'quality management principle' van ISO 9000 luidt bijvoorbeeld: *'Organizations depend on their customers and therefore should understand current and future customer needs, should meet customer requirements and strive to exceed customer expectations.'* (http://www.iso.org/iso/qmp 2012.pdf).

De idee dat de klant koning is, is niet alleen een invloedrijk principe in commerciële contexten, maar klinkt ook meer en meer in andere maatschappelijke domeinen, met inbegrip van het (hoger) onderwijs (bijvoorbeeld Eagle & Brennan, 2007).

In het verlengde hiervan is er dan ook nog het probleem van wat in het Engels wordt aangeduid als 'performativity' (Ball, 2003; Gleeson & Husbands, 2001). Dit is de situatie waarin operationaliseringen van kwaliteit als *definities* van kwaliteit gaan fungeren. Dit vinden we bijvoorbeeld daar waar organisaties hun (strategische) doelen formuleren in termen van hun gewenste positie op een ranglijst, en waar vervolgens – niet zelden op cynische wijze – alles in stelling wordt gebracht om die positie te bereiken. Of de praktijk zelf daar beter van wordt, is in die situatie een secundaire vraag geworden, zolang bepaalde manieren van doen maar 'scoren.' Op de achtergrond speelt daarbij de vraag of de wijze waarop kwaliteit in zulke ranglijsten wordt geoperationaliseerd en gemeten zelf valide is. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag of de meting datgene meet wat het claimt te meten – de kwestie van *technische* validiteit – maar ook om de vraag of dat wat gemeten wordt inderdaad een operationalisering is van wat een organisatie waardevol acht – de kwestie van *normatieve* validiteit (Biesta, 2012a, hoofdstuk 1).

Functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs

De voorgaande opmerkingen zijn niet bedoeld om het begrip 'kwaliteit' te diskwalificeren, maar om te wijzen op een aantal gevaren die aan het begrip en het gebruik ervan kleven. Misschien is het grootste gevaar wel dat 'kwaliteit' een tamelijk leeg begrip blijft dat ons afhoudt van de lastiger, want expliciet *normatieve* vraag wat een bepaalde praktijk zoals het onderwijs *goed* maakt. De vraag wat goed onderwijs is, is in die zin een meer 'directe' vraag dan de vraag naar de kwaliteit van onderwijs, omdat onmiddellijk zichtbaar is dat het hier gaat om waarden en waarderingen. Andersom gezegd: de vraag naar de kwaliteit van onderwijs is een afgeleide van de vraag naar wat goed onderwijs is. Het is deze laatste vraag waar ik in dit essay enkele bespiegelingen over naar voren wil brengen.

Ik doe dit vanuit de observatie dat in veel recente discussies over onderwijs en de kwaliteit ervan de nadruk wordt gelegd op wat we, in navolging van Klaus Mollenhauer (1973), zouden kunnen aanduiden als de *functionaliteit* van onderwijs, dat wil zeggen de mate waarin onderwijs functioneel is voor buiten het onderwijs geformuleerde doelen en wensen. De idee van onderwijs als 'motor van de kenniseconomie' is hiervan een prominent voorbeeld, net zoals de idee dat het de taak van het onderwijs zou zijn om sociale cohesie tot stand te brengen, of het al wat oudere idee aangaande de centrale rol van onderwijs in het opbouwen en bestendigen van de natiestaat (bijvoorbeeld Green, 1990) – een gedachte die in moderne vorm terugkeert als het gaat om de toekomst van het Europese project. Ook veel van de zogenaamde 'educaties' – zoals natuur- en milieueducatie, burgerschapseducatie, en gezondsheidseducatie – verraden een functionele benadering in die zin dat middels dit soort educaties maatschappelijke problemen op het bordje van de school worden gelegd met de expliciete verwachting dat ze daar (en dus niet in de samenleving waar die problemen hun oorsprong hebben) opgelost zouden kunnen en moeten worden. De idee van onderwijs als een investering in je eigen toekomst – zowel langs de lijn van 'employability' als langs de lijn van 'Bildung' – suggereert ook dat het onderwijs allereerst wordt gezien als een plek waar iets 'te halen' valt. En de veelgebruikte taal van onderwijsopbrengsten en opbrengstgericht werken, laat een vergelijkbare functionele insteek zien.

Ofschoon veel van dit soort verwachtingen niet zonder rede zijn, en er een belangrijke trend in de onderwijsgeschiedenis is die stelt dat de school als institutie precies tot stand is gekomen om de samenleving van haar educatieve taken te ontlasten (zie over deze dynamiek Habermas, 1981; en voor een tegenstem Perquin, 1960), is het de vraag of de school *louter* als functie van en voor de samenleving begrepen zou moeten worden. Simpel gezegd gaat het hier om de vraag of de school – en ruimer: het onderwijs – wellicht ook zelf ergens voor zou moeten staan en ook zelf een bepaald belang te verdedigen en te verzorgen zou hebben. Mollenhauer (1973) formuleert dit als de vraag hoe we de *disfunctionaliteit* van het onderwijs zouden moeten waarderen: als een probleem dat 'opgelost' dient te worden of als een belangrijke kwaliteit van goed onderwijs.

Een moment waar de disfunctionaliteit van het onderwijs betekenis krijgt, is in de idee dat het onderwijs niet louter kan gaan om de overdracht van bestaande kennis aan de nieuwe generatie en om het invoegen van de nieuwe generatie in de bestaande orde. Tegenover zo een 'aanpassingspedagogiek' hebben pedagogische denkers – op zijn minst sinds het begin van de twintigste eeuw, maar met belangrijke wortels in het werk van Rousseau, Schleiermacher en Condorcet (Mollenhauer, 1973, p. 26-27) – benadrukt

dat onderwijs en opvoeding altijd ook gericht dienen te zijn op de emancipatie van het kind, dat wil zeggen diens vorming tot autonoom subject (ibid., p.22-23). Dit betekent dat het in onderwijs en opvoeding niet louter om *kwalificatie* (het aanbieden en verwerven van bestaande kennis en vaardigheden) en *socialisatie* (het inleiden in en verbinden met bestaande tradities en praktijken) kan gaan, maar er ook altijd een plaats dient te zijn voor de vorming van de persoon tot zelfstandig subject – de dimensie van subject-wording of *subjectificatie* (Biesta, 2015a). Precies hier vinden we ook het verschil tussen een sociologische en een onderwijspedagogische visie op onderwijs. Zodra die plaats wordt ingeruimd, kunnen onderwijs en opvoeding niet langer worden begrepen vanuit het perspectief van bestaande kennis en vaardigheden en de bestaande maatschappelijke orde, maar verandert de blikrichting naar de toekomst, waarbij het de taak van onderwijs en opvoeding is om die toekomst voor het kind en de jongere te openen en open te houden.

Deze disfunctionaliteit wordt in de literatuur overigens deels weer functioneel gelegitimeerd door erop te wijzen dat het openen en openhouden van de toekomst van kind en jongere ook belangrijk is voor de vernieuwing van de samenleving. Mollenhauer laat zien dat dit een belangrijk thema is in het moderne denken over opvoeding en onderwijs zoals dat vanaf het eind van de achttiende eeuw gestalte krijgt. Maar daarnaast gaat het in deze discussie *ook* om de verdediging van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van kind en jongere tegen de achtergrond van de intrinsieke waarde van het subject-zijn van iedere mens. Daarmee verschijnt het moderne pedagogische 'project' als een project van emancipatie waarin de nieuwe generatie niet louter wordt gezien als 'rekruteringsreservoir' (Mollenhauer, 1973, p. 24) voor de bestaande maatschappelijke orde. In de krachtige zinnen waarmee Hannah Arendt haar essay *The crisis in education* (Arendt, 1977[1961], p.196) besluit, worden beide lijnen op heldere wijze met elkaar in verband gebracht.

> *'Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.'*

Mollenhauer's analyse van de functionaliteit en disfunctionaliteit van onderwijs en opvoeding gaat echter nog een stap verder, omdat hij wil waarschuwen voor de gevaren van een romantische visie waar de keuze *voor* het kind een keuze *tegen* de maatschappij impliceert, en onderwijs vervolgens in een van de samenleving afgeschermde 'pedagogische provincie' belandt. Dit was het drama van de Duitse pedagogiek van voor de Tweede Wereldoorlog, die weliswaar de emancipatie van het kind voorstond, maar die emancipatie trachtte te realiseren in een conflict-vrije pedagogische 'binnenruimte' die geen weerstand bleek te kunnen bieden tegen de overname door de Nazi-ideologie. Dit is ook een belangrijke les voor die situaties waar de kritiek op de hedendaagse test-, toets- en meetcultuur waarin aan het onderwijs voortdurend wordt gevraagd om op een bepaalde manier te functioneren en te presteren, wordt omgezet in radicaal kind-gecentreerde concep-

ties van onderwijs die het risico lopen kind en jongere *buiten* de wereld te houden.

De kernvraag hier is juist hoe we de *verhouding* tussen onderwijs en samenleving zouden moeten zien en vormgeven, als we die verhouding niet in functionele termen willen duiden – waar het onderwijs alleen als functie van en voor de samenleving wordt gezien en derhalve louter wordt afgerekend op de opbrengsten die het voor de samenleving genereert – en we tegelijkertijd disfunctionaliteit niet als een argument voor de ontkoppeling van onderwijs en samenleving willen zien. Anders gezegd gaat het hier om het identificeren van een derde weg of derde optie. Het in beeld brengen van die optie is, zoals ik in de conclusie van dit essay zal laten zien, van groot belang voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs en het antwoord op de achterliggende vraag naar wat onderwijs tot *goed* onderwijs maakt.

Onderwijs, maatschappijtheorie en democratie

Mollenhauer's zoektocht naar een antwoord op deze vraag voert hem van de onderwijstheorie naar de maatschappijtheorie, omdat naar zijn mening een adequate thematisering van de verhouding tussen onderwijs en samenleving vereist dat we ons niet alleen bezighouden met de 'aard' van het onderwijs, maar ook met de 'aard' van de samenleving. In zijn analyse start Mollenhauer bij het structureel-functionalisme van Parsons waarin functionele processen die processen zijn die bijdragen aan de stabiliteit van een sociaal systeem, en disfunctionele processen worden begrepen als die processen die de integratie of effectiviteit van een systeem ondermijnen of tegenwerken (Mollenhauer, 1973, p. 28). Parsons komt tot deze visie in antwoord op de vraag hoe sociale stabiliteit überhaupt mogelijk is, waarbij zijn antwoord is dat sociale stabiliteit de resultante is van een gedeeld waardensysteem (ibid.). Sociale stabiliteit *vereist* dus consensus en *verschijnt* als consensus, wat betekent dat alles wat die consensus ondermijnt als een verstoring wordt gezien en dus als een probleem dat, ook letterlijk, opgelost moet worden. Pluraliteit en conflict kunnen in deze visie alleen negatief worden gewaardeerd – als disfunctionele fenomenen die de stabiliteit van de samenleving bedreigen.

Mollenhauer maakt enerzijds duidelijk hoe deze manier van denken van invloed is op de discussie over de *vormgeving van het onderwijs* zelf, waar maar al te vaak een bepaalde sociaal-maatschappelijk ideaal wordt gepostuleerd en het onderwijs vervolgens de taak krijgt om dit ideaal te realiseren (Mollenhauer, 1973, p. 28-29). Dit zien we veelvuldig terug in de hierboven genoemde 'educaties', waar de gewenste uitkomst het referentiekader geeft, en het de taak voor het onderwijs is om de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attituden te genereren. Mollenhauer maakt anderzijds ook duidelijk hoe de structureel-functionalistische manier van denken van invloed is op het *onderwijsonderzoek*, in die zin dat het onderzoek zich vooral richt op de vraag hoe het onderwijssysteem het beste kan bijdragen aan het tot stand brengen van een goed functionerende, stabiele samenleving. Disfunctionele fenomenen, aldus Mollenhauer, worden in zulk onderzoek ofwel *niet* gethematiseerd of verschijnen als probleem waarvoor het onderzoek oplossingen moet genereren (ibid., p.29). Mollenhauer ziet de functionele oriëntatie van het onderwijssysteem en het onderwijsonderzoek ook terug in de begrippen die gebruikt worden, waarbij hij vooral wijst op noties zoals 'opbrengst' en 'prestatie' (ibid., p. 29-30).

Wanneer dit het denkraam is van waaruit de relatie tussen onderwijs en samenleving wordt gethematiseerd, dan is het niet verwonderlijk dat ook onderwijskwaliteit langs deze

lijnen wordt gedefinieerd, namelijk als de mate waarin het onderwijs in positieve zin bijdraagt aan het functioneren van (sectoren van) de samenleving. Dat begrippen als 'opbrengst' en 'prestatie' ook vandaag de dag luid klinken in de discussie over onderwijs en onderwijskwaliteit, laat daarmee wellicht iets zien van de achterliggende ideeën over onderwijs, de samenleving en de relatie tussen beide.

Net zoals Mollenhauer licht werpt op de functionaliteit en disfunctionaliteit van opvoeding en onderwijs, laat hij zien dat ook ons begrip van de samenleving vanuit die twee invalshoeken kan worden bezien. Waar Talcott Parsons de functionaliteit benadrukt, verwijst Mollenhauer naar C. Wright Mills als een denker die er juist *niet* van uitgaat dat de stabiliteit van sociale systemen de resultante is van gedeelde waarden. Pluraliteit – met name waardenpluraliteit – en conflict verschijnen daarmee niet als uitzondering en maatschappelijke pathologie, maar als de normale 'gestalte' van de samenleving. Daarmee wordt volgens Mollenhauer ook direct zichtbaar dat de idee dat een samenleving slechts zou kunnen bestaan op basis van een waardenconsensus een ideologische voorstelling van de samenleving is die in belangrijke mate op gespannen voet staat met de idee van de samenleving als *democratische* samenleving (Mollenhauer, 1973, p. 30-31). De toevoeging 'in belangrijke mate' is van belang omdat een democratische samenleving zelf ook als uitdrukking van bepaalde politieke waarden moet worden begrepen – zoals die van vrijheid, gelijkheid en, in sommige definities, solidariteit – maar waar, bijvoorbeeld in de visie van Chantal Mouffe, er wel de voortdurende vraag blijft hoe aan die waarden concreet betekenis gegeven kan worden (bijvoorbeeld Mouffe, 2000; 2005). Pluraliteit en conflict kunnen vanuit deze invalshoek gezien dus niet buiten het domein van opvoeding en onderwijs worden gehouden of als verstoring van de functionaliteit van onderwijs en opvoeding terzijde worden geschoven, maar maken er volgens Mollenhauer juist integraal deel vanuit (ibid., p. 31).

Deze alternatieve blikrichting heeft niet alleen belangrijke implicaties voor ons begrip van de onderwijspraktijk – en veertig jaar na Mollenhauer's analyse kunnen we inderdaad zeggen dat in de alledaagse onderwijspraktijk in vele landen pluraliteit de norm is geworden. Het heeft ook belangrijke implicaties voor het onderwijsonderzoek. Zulk onderzoek kan niet alleen niet langer uitgaan van de idee van een stabiele, homogene samenleving, maar ook niet langer werken met een utopisch ontwerp van de ideale opvoedings- en onderwijssituatie (Mollenhauer, 1973, p. 35). Zowel de samenleving als onderwijs en opvoeding moeten volgens Mollenhauer begrepen worden in termen van de interactie tussen een 'veelheid van velden' – Mollenhauer spreekt, in navolging van Fürstenberg, van een 'Wirkungszusammenhang multipler Felder' (ibid.). Conflict en antagonisme zijn daarbij geen disfunctionele bijzaak, maar zijn constitutief voor zowel de samenleving als voor de opvoeding en het onderwijs (ibid.).

Met zijn analyse laat Mollenhauer twee belangrijke beperkingen zien van het louter denken van de relatie tussen onderwijs en samenleving in termen van functionaliteit. Of anders gezegd: Mollenhauer geeft ons twee argumenten om wat vanuit een homogene visie op de samenleving als disfunctionaliteit verschijnt, positief te denken. Het eerste argument is onderwijspedagogisch en benadrukt dat onderwijs nooit louter als aanpassing aan het bestaande kan worden gedacht, maar altijd een zelfstandige toekomst voor ieder kind en iedere jongere moet openen en openhouden. Het tweede argument is maatschappijtheoretisch en benadrukt de noodzaak – en meer precies: de *democratische*

noodzaak – om de samenleving in termen van pluraliteit en conflict en niet in termen van eenheid en consensus te denken.

Voor de discussie over de kwaliteit van onderwijs betekent dit allereerst dat altijd de vraag meegenomen moet worden hoe het subject-zijn van kind en jongere ermee gediend is, waarbij subject-zijn in ieder geval niet in termen van socialisatie begrepen moet worden (hoe het dan wel begrepen zou kunnen worden is een vraag waarop ik hieronder nog terugkom). Ten tweede betekent het dat in de discussie over onderwijskwaliteit er democratische ruimte moet zijn voor een pluraliteit aan opvattingen en definities. Dit betekent in ieder geval dat pogingen om onderwijskwaliteit van bovenaf, van buitenaf, of op technische manier vast te leggen – dat wil zeggen middels meting van wat het onderwijs opbrengt of presteert, zoals bijvoorbeeld in PISA – als problematisch moeten worden gezien. Het startpunt dient hier altijd te liggen bij een visie op goed onderwijs, waarbij we ervan uit moeten gaan dat daarvoor in een democratische samenleving verschillende opvattingen bestaan. Pas dan kan aandacht worden besteed aan de vraag op welke wijze de kwaliteit van specifieke onderwijspraktijken zichtbaar gemaakt zou kunnen worden.

Weerstand en volwassenheid

De Franse onderwijspedagoog Philippe Meirieu benadert het vraagstuk van de relatie tussen onderwijs en samenleving vanuit een meer normatieve invalshoek door te wijzen op de plicht van het onderwijs om weerstand te bieden aan de verlangens van de samenleving – of in ieder geval aan sommige van die verlangens. Daarmee formuleert hij een meer 'actieve' visie op wat ik hierboven met Mollenhauer als de disfunctionaliteit van het onderwijs heb verkend, namelijk door aan te geven waarom, hoe en wanneer die disfunctionaliteit gewenst, wenselijk en, in zekere zin noodzakelijk is. Zijn argument is allereerst pedagogisch, maar heeft belangrijke implicaties voor de school als democratische institutie, waarbij hij benadrukt dat de school niet alleen een institutie *van* de democratie is maar ook een institutie *voor* de democratie, dat wil zeggen een mogelijkheidsvoorwaarde van de democratie (Meirieu, 2007, p. 123).

De idee dat de school weerstand zou moeten beiden aan de wensen van de samenleving, is in het werk van Meirieu *niet* bedoeld als argument voor de constructie van wat ik hierboven heb aangeduid als een pedagogische provincie: een onderwijspedagogische ruimte, afgeschermd van de samenleving zodat het kind zich daar in vrijheid zou kunnen ontwikkelen. De plicht om weerstand te bieden, zoals Meirieu het formuleert ('le dévoir de resister'), komt voort uit het inzicht dat het in onderwijs en opvoeding niet draait om de vrije ontwikkeling van het kind, maar om het mogelijk maken van wat ik in mijn eigen werk (Biesta, in druk) heb aangeduid als een *volwassen* in-de-wereld-zijn en wat bij Meirieu (2007) wordt geformuleerd als het overwinnen van een *infantiel of onvolwassen* in-de-wereld-zijn. Dit is niet het vraagstuk van de identiteit – wat begrepen kan worden als een antwoord op de vraag *wie* ik ben en zich afspeelt in wat ik hierboven heb aangeduid als het domein van de socialisatie – maar is het vraagstuk van de subjectiviteit of het subject-zijn. Dit betreft het antwoord op de vraag *hoe* ik ben, dat wil zeggen, hoe ik mij verhoud en dien te verhouden tot de wereld buiten mij. Terwijl een infantiel of onvolwassen in-de-wereld-zijn egocentrisch is, dat wil zeggen, dat het zelf en diens wensen als referentiepunt neemt, wordt een volwassen in-de-wereld-zijn gekenmerkt door het in relatie zijn met het

andere en de ander op zo een manier dat het zelf en de ander/het andere beide kunnen bestaan. Meirieu beschrijft dit als een dialectische relatie met het andere (ibid., p.12); in mijn eigen werk heb ik het als een in-dialoog-zijn benoemd (Biesta, 2012b).

Tegen deze achtergrond formuleert Meirieu de kerntaak van opvoeding en onderwijs als het mogelijk maken van subjectiviteit of subject-zijn of, in de context van de school, als het 'instellen' van het subject in de leerling ('instituer le sujet dan l'élève'; Meirieu, 2007, p.114). De 'leerling-als-subject' (élève-sujet) is in staat om in de wereld te zijn zonder zich in het centrum van de wereld te plaatsen (ibid., p.96), en het is deze modus van in-de-wereld-zijn die we als een volwassen in-de-wereld-zijn kunnen karakteriseren. Onderwijs en opvoeding die gericht zijn op een volwassen in-de-wereld-zijn verschijnen daarmee niet als processen die gericht zijn op de ontwikkeling van alle talenten en vermogens van het kind, maar als processen van *onderbreking* (Biesta, 2006) en, meer specifiek, als onderbreking van egocentrisch in de wereld zijn. Meirieu beschrijft het pedagogische werk dat hiervoor verricht moet worden als het helpen van kinderen om zich los te maken van wat hij aanduidt als de 'logica van grillen' ('la logique du caprice' – Meirieu, 2007, p.13). Meer precies gezegd gaat het hier om het bevragen van de wensen en verlangens van het kind vanuit de vraag welke van die wensen en verlangens wenselijk zijn, zowel voor het bestaan van het kind zelf als voor het leven met anderen (het vraagstuk van de democratie) op een planeet die beperkte mogelijkheden heeft om aan alle verlangens te voldoen (het vraagstuk van de ecologie). Het gaat hier niet om het onderdrukken van wensen en verlangens maar om het omvormen van feitelijke wensen en verlangens tot wensen en verlangens die leven en samenleven mogelijk maken.

Het thema van 'weerstand' speelt hier op drie manieren een rol. Allereerst is er de ervaring van weerstand vanuit het perspectief van het kind. Weerstand ervaren betekent ervaren dat de wereld geen hersenspinsel is maar onafhankelijk van ons bestaat. In theorie kunnen er drie manieren worden onderscheiden waarop we op de ervaring van weerstand kunnen reageren. Weerstand kan een bron van frustratie zijn, dus onze reactie kan erop gericht zijn datgene wat weerstand biedt onder controle te krijgen of, in extreme gevallen, te vernietigen. Zo een reactie op de ervaring van weerstand leidt daarmee uiteindelijk tot de vernietiging van de wereld. Maar frustratie kan ook een reden zijn om ons terug te trekken van datgene wat weerstand biedt. Daarmee ondermijnen we de mogelijkheid om in de wereld te bestaan wat, in extreme zin, kan leiden tot zelfvernietiging. Het volwassen alternatief ligt daarom in het midden tussen de extremen van wereldvernietiging en zelfvernietiging en is het aangaan van een dialoog zodat er een verhouding met het andere en de ander kan ontstaan waarin voor beide ruimte is. Een dialoog onderscheidt zich daarbij bijvoorbeeld van een wedstrijd waar er uiteindelijk een verdeling tussen winnaar(s) en verliezer(s) ontstaat. Dialoog heeft niet zo een eindpunt maar is in feite een voortdurende uitdaging – de uitdaging om met het andere te bestaan.

Als het in opvoeding en onderwijs gaat om het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn dan verschijnen opvoeding en onderwijs daarmee zelf ook als processen van weerstand-bieden, met name weerstand bieden aan onvolwassen wensen en verlangens van het kind, maar ook het kind te helpen om weerstand te bieden aan zulke verlangens. Dit is een van de redenen waarom het pedagogische werk lastig en moeilijk is – een 'travail compliqué' in de woorden van Meirieu – om dat het een lange termijn perspectief nodig heeft en het bieden van weerstand in ieder geval in eerste instantie niet altijd in

dank zal worden afgenomen. Dit verleidt opvoeders soms tot de vaak correcte maar pedagogisch niet erg handige opmerking 'Later zul je me er dankbaar voor zijn'.

Het thema van weerstand speelt ten slotte ook een rol – en daarmee zijn we terug bij het startpunt van deze paragraaf – in de relatie tussen onderwijs en samenleving. Het gaat er hier, zoals gezegd, niet om dat de school alles wat er vanuit de samenleving komt buitenhoudt, maar waar het onderwijs wel weerstand aan moet bieden zijn infantiele en onvolwassen verwachtingen die de samenleving aan het onderwijs stelt, zoals de verwachting dat de school honderd procent functioneel zou kunnen en moeten zijn voor de samenleving. Die verwachting – die we terugvinden in allerlei verlangens rondom wat de school zou moeten presteren (zowel in de logica van 'opbrengstgericht werken' als in het verlangen dat het onderwijssysteem zo gestuurd zou kunnen worden dat een eerste plaats op de PISA ranglijst behaald kan worden) – is onvolwassen omdat het de realiteit van het onderwijs als mensenwerk ontkent. Maar we kunnen die verwachting ook als onvolwassen karakteriseren omdat ze de taak van de school in het mogelijk maken van volwassen in-de-wereld-zijn ondermijnt en ondergraaft, dat wil zeggen, als een onvolwassen verlangen om het volwassen-zijn van de nieuwe generatie te willen belemmeren.

In het voorgaande heb ik in verband met de discussie over volwassenheid kort verwezen naar het vraagstuk van de democratie en het vraagstuk van de ecologie. In mijn optiek heeft het vraagstuk van de democratie een zelfde structuur als het vraagstuk van de volwassenheid omdat het in de democratie niet gaat om het uiten en tellen van individuele wensen, maar om de veel lastiger vraag in welke mate en op welke manier we alle individuele wensen kunnen omvormen tot iets wat op collectief niveau wenselijk en 'wensbaar' is. Ook in de context van de democratie worden we dus opgeroepen om over ons egocentrisch perspectief heen te stappen en een volwassen relatie met de ander tot stand te brengen – een relatie waarin we onszelf in zekere zin zullen moeten beperken. Dit is ook de reden om het vraagstuk van de ecologie hier ook bij te betrekken, omdat de ecologische problematiek ook beperkingen aan onze verlangens oplegt, en er ook hier de uitdaging is hoe we op een volwassen en dus zelf-beperkende manier omgaan met de beperktheid van de planeet waarop we leven.

Ter afsluiting: De school als oefenplaats voor volwassenheid

In dit essay heb ik de vraag naar de kwaliteit van onderwijs benaderd in termen van het begrippenpaar functionaliteit-disfunctionaliteit. In reactie op de tendens om onderwijskwaliteit vooral in functionele termen te denken, dat wil zeggen in termen van de mate waarin het onderwijs bijdraagt aan het functioneren van de samenleving en in die zin als een functie van en voor de samenleving wordt gezien, ben ik nagegaan in hoeverre de *dis*functionaliteit van het onderwijs vis-a-vis de samenleving betekenisvol zou kunnen zijn en wat zo een invalshoek zou kunnen betekenen voor ons denken over onderwijskwaliteit.

Een traditioneel argument voor de positieve betekenis van de disfunctionaliteit van onderwijs komt voort uit de kritiek op aanpassingspedagogiek, dat wil zeggen kritiek op de idee dat het in het onderwijs louter om overdracht van bestaande kennis en vaardigheden (kwalificatie) en aan- en inpassing van kind en jongere in de bestaande sociaal-maatschappelijke orde (socialisatie) zou gaan. De moderne pedagogiek heeft ten aanzien hiervan, op zijn minst sinds Rousseau, betoogd dat onderwijs en opvoeding ook altijd gaan om de vorming van de persoon tot zelfstandig subject (subjectificatie). Vanuit het

maatschappelijk systeem bezien, introduceert dit een disfunctioneel 'moment' in de relatie tussen school en samenleving. Traditioneel is deze disfunctionaliteit opgevat als een argument om de pedagogische sfeer af te schermen van de samenleving middels de constructie van wat in de literatuur bekend staat als de 'pedagogische provincie.' Mollenhauer draagt belangrijke historische argumenten aan om het problematische van deze optie zichtbaar te maken, met name de ervaring in Nazi-Duitsland dat deze pedagogische provincie heel gemakkelijk door de Nazi-ideologie gekoloniseerd kon worden. Met Meirieu kunnen we daaraan toevoegen dat de constructie van zo een pedagogische provincie ook een belangrijke belemmering vormt voor het kind om zich met de wereld te verbinden en in dialoog met de wereld te komen. De constructie van een pedagogische provincie belemmert, met andere woorden, de mogelijkheid voor kind en jongere om op een volwassen wijze in de wereld te zijn.

Dit leidde me tot de vraag of de relatie tussen onderwijs en samenleving nog op een andere manier gedacht kan worden dan in termen van honderd procent functionaliteit of honderd procent isolement. Mollenhauer's analyse maakt zichtbaar hoe het functionaliteitsdenken en de idee van de pedagogische provincie beide vanuit een homogene visie op samenleven stammen. Hij betoogt dat we in plaats daarvan samenleven dienen te begrijpen in termen van pluraliteit en conflict. Daarmee komt de vraag naar de functionaliteit en disfunctionaliteit van het onderwijs in direct verband te staan met het thema van de democratie. Daarmee wordt nog een ander probleem van de functionele benadering van het vraagstuk van onderwijskwaliteit zichtbaar, omdat we er in een democratische samenleving vanuit kunnen gaan dat er verschillende opvattingen bestaan over wat goed onderwijs is, en het conflict over die diversiteit aan opvattingen niet op een functioneel-technische manier – via het meten van bepaalde uitkomsten en opbrengsten – beslecht kan worden.

Betekent dit dan dat de verhouding tussen onderwijs en samenleving in termen van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs moet worden gedacht? Betekent het, anders gezegd, dat de democratische optie zou zijn om zoveel mogelijk individuen en groepen in de samenleving de mogelijkheid te geven 'hun' onderwijs naar eigen inzicht in te vullen? Als dit de conclusie is keren we op een andere manier weer terug naar (de problemen van) het functionalisme, in die zin dat het onderwijs dan de speelbal wordt van een pluraliteit aan visies op goed onderwijs. Hier ligt mijns inziens het belang van de laatste stap van mijn betoog, waar de oriëntatie op het mogelijk maken van een volwassen in-de-wereld-zijn het onderwijs een criterium geeft om de relatie met de samenleving vorm te geven voorbij honderd procent functionalisme en voorbij honderd procent afscherming. Dit criterium maakt het mogelijk om zowel onvolwassen verlangens ten aanzien van het onderwijs als onvolwassen verwachtingen ten aanzien van het onderwijs en haar functioneren zichtbaar te maken. Wat de verlangens betreft, gaat het er hierbij vooral om de logica van de 'klant is koning' te doorbreken. En wat de verwachtingen betreft, gaat het er hierbij vooral om de idee dat het onderwijs als een 'perfecte machine' zou kunnen functioneren terug te wijzen (Biesta, 2015b). Op die manier kan het onderwijs dus ook de democratie blijven bevragen op haar eigen (on)volwassenheid en daarmee ook een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van de democratie zelf.

Wat betekent dit ten slotte voor de school? In dit essay heb ik geprobeerd te laten zien dat de school een bepaald belang te verzorgen heeft, namelijk een belang in volwassen-

heid, in een volwassen in-de-wereld-zijn. De school, zo zouden we kunnen zeggen, is niet alleen een plaats in de samenleving waar dit belang *gearticuleerd* wordt. Het is tegelijkertijd een plaats in de samenleving waar dit belang *gepraktiseerd* wordt. Dit ligt besloten in de idee van de school als een oefenplaats voor volwassen in-de-wereld-zijn of, kort gezegd, een oefenplaats voor volwassenheid. Daarmee komt een heel andere rationele voor het bestaan van de school in beeld dan een louter functionalistische – de school als functie of instrument. Ook verschijnt de school daarmee op een nieuwe manier als een cruciale institutie voor iedere samenleving die democratisch wil zijn.

Referenties

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy,* 18(2), 215-228.

Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2012a). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom/Lemma.

Biesta, G.J.J. (2012b). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives,* 1(1), 92-103.

Biesta, G.J.J. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education,* 50(1), 75-87.

Biesta, G.J.J. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs.* Culemborg: Phronese.

Biesta, G.J.J. (in druk). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig. In P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Eagle, L. & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education,* 15(1), 44-60.

Gleeson, D. &Husbands, C. (Eds)(2001). *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture.* London: RoutledgeFalmer.

Green, A., (1990). *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA.* London: Macmillan.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation. 6. Auflage.* München: Juventa.

Mouffe, C. (2000). *Deliberative democracy and agonistic pluralism. Political science series 72.* Vienna: Institute for Advanced Studies.

Mouffe, C. (2005). *On the political.* London, New York: Routledge.

Perquin, N. (1960). *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving.* Roermond: Romen.

3.2. Burgerschap als emergent begrip

door Liesbeth van Welie

People move back and forth across many identities, and the way society responds to these identities either binds or alienates them from the civic culture.

- Gloria Ladson Billings (2004)

Abstract

Ongeveer zestig procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs in de vier grote steden heeft een migrantenachtergrond, hun (groot)ouders kwamen veelal als laaggeschoolde arbeidsmigranten naar Nederland. Het gemiddelde opleidingsniveau van deze leerlingen stijgt voortdurend, zij vormen een groot deel van een goed opgeleid toekomstig arbeidsmarktpotentieel. Leerlingen brengen meer tijd door buiten dan binnen school; wat leren zij van het publieke debat over de groepen waar zij toe behoren? In de media worden 'zwarte' scholen, het 'verkleuren' van havo/vwo afdelingen, het afstoten van VMBO afdelingen om die 'verkleuring' tegen te gaan voortdurend besproken. Islamitische (basis)scholen, die voor het merendeel goed presteren, worden met argusogen gevolgd. Schoolkeuze lijkt eerder te worden gestuurd door de samenstelling van de school, dan door de onderwijsprestaties en de toegevoegde waarde van een school. Juist de divers samengestelde scholen gebruiken kansen om leerlingen voor te bereiden op burgerschap als resultante van verschillende identiteiten tussen- en binnen individuen. Dat is extra van belang nu het internet kennis en individuen wereldwijd verbindt.

Sleutelwoorden: migrantenachtergrond, diversiteit, zwarte school, islamitische school, democratisering

Inleiding

Leerlingen brengen meer tijd door buiten school dan binnen school. Alle mensen, maar vooral kinderen en jonge mensen, leren altijd – zij kunnen niet 'niet leren'. Zoals bomen, die kunnen alleen maar groeien, ook een duizend jaar oude eik, een boom kan niet 'niet groeien'. Voor het eerst in de geschiedenis van de mensheid is nagenoeg alle kennis die ooit is opgeschreven toegankelijk via het internet, dat brengt leren in een hele nieuwe dimensie. Maar leerlingen nemen ook kennis van maatschappelijke en politieke debatten. Wat leren zij daarvan?

In dit essay verken ik vanuit drie invalshoeken het leren buiten de school, en de factoren buiten de school die leren kunnen beïnvloeden.

Ten eerste beschrijf ik hoe sociaaleconomische factoren, meer precies de sociaaleconomische situatie (SES) van ouders, het leren en de kansen om te leren binnen en buiten school beïnvloeden. Ik beschouw daarbij vooral het voortgezet onderwijs en meer in het bijzonder leerlingen met een migrantenachtergrond. Hun (groot)ouders zijn vaak laag- of niet geschoold omdat zij in hun jeugd niet in de gelegenheid waren om naar school te

gaan, of een opleiding voort te zetten. De voortdurende stijging van het gemiddelde opleidingsniveau van deze groepen wijst op een groot verder te ontwikkelen potentieel. Volgens onder andere Belfield en Levin (2007) is er geen enkele investering die beter rendeert dan onderwijs, zowel voor het individu als voor de samenleving, en is niets duurder voor een land dan potentieel talent onderbenut laten. Mijn vaste illustratie is Aisha die op het Mercatorplein in Amsterdam woont. Ik heb Aisha weliswaar verzonnen, maar ik denk al zoveel jaren 'wat zou dit voor Aisha betekenen?', dat zij een echte metgezel voor mij is geworden. Als Aisha de capaciteiten heeft om farmacoloog te worden, en zij wordt kassière bij de drogist omdat wij haar capaciteiten in het onderwijs niet herkend hebben, kost dat de schatkist in ronde getallen 40 jaar lang € 40.000 belastingopbrengsten per jaar. Dat rekenen over het hele werkende leven van een individu geeft die grootte aan calculaties van de return on investment van onderwijs. Politieke vooruitzichten over maximaal vier jaar lopen niet helemaal in de pas met het rekenen over het gehele werkende leven van het individu.

Vervolgens beschouw ik de mogelijk negatieve gevolgen van het huidige publieke debat over onderwijs voor grote groepen leerlingen, en of de belangrijkste deelnemers aan het openbare debat niet een te eenzijdige vertegenwoordiging vormen. Negatieve retoriek betreft niet alleen leerlingen met een migrantenachtergrond, maar ook vmbo-leerlingen - die nota bene de meerderheid vormen in ons voortgezet onderwijs.

Tot slot zal ik betogen dat de ongekende toegang tot kennis via internet potentieel een zeer grote volgende democratiseringsbeweging op gang kan brengen (e.g. In 't Veld, (Ed.), 2010). Omdat het ontwikkelen van een grote vaardigheid om zelf kennis te verzamelen en te beoordelen, en het steeds vernieuwen of uitbreiden van die kennis, een nieuwe deskundigheid voor alle leerlingen is, is er mogelijk veel minder invloed van de sociaaleconomische achtergrond op de kansen van leerlingen. Immers, alle leerlingen starten gelijk in het verwerven van geheel nieuwe vaardigheden. Ik leg hier het accent op het gebruiken van bestaande kennis, en niet zozeer op het ontwikkelen van een agenda voor nieuw onderzoek.

Ik eindig met een verkenning van mogelijke agendapunten voor een toekomstgericht onderwijsdebat, na een lange periode waarin dit debat in mijn ogen nogal sterk bepaald werd door het consolideren van de positie van leerlingen van Nederlandse afkomst op havo/vwo scholen. Een toekomstgerichte onderwijsagenda zou natuurlijk een tautologie moeten zijn, onderwijs gaat *sui generis* over de toekomst.

Het publieke debat over onderwijs

Je zou kunnen betogen dat er in Nederland geen toekomstgericht debat is over de kwaliteit van het onderwijs en het leren door leerlingen binnen en buiten de school. Het openbare debat lijkt zich vooral te richten op wensen van een deel van de ouders, met veel aandacht voor het consolideren van categorale scholen voor gymnasium of havo/vwo, en veel aandacht voor excellentie. Scholen met een diverse leerlingenpopulatie lijken vooral met problemen in het nieuws te komen, terwijl toch het overgrote deel van die scholen goed presteert, en daarmee aanzienlijk bijdraagt aan de kwaliteit van het toekomstige arbeidsmarktpotentieel. Hieronder verken ik mogelijke factoren buiten de school die het leren door leerlingen kunnen beïnvloeden; daarbij komen sociaaleconomische factoren aan de orde, maar ook wat leerlingen leren van het maatschappelijke debat over onder-

wijs en de kwaliteit van scholen, zoals dat nu vaak gevoerd wordt.

Op hoofdlijnen is de kwaliteit van het onderwijs in Nederland bij internationale vergelijkingen, en ook op basis van het nationale toezicht, goed. Als kosteneffectiviteit wordt meegewogen (de opbrengsten van het onderwijs gerelateerd aan de financiering per leerling) behoort ons stelsel tot de meest efficiënte ter wereld. Omdat vrijwel het gehele funderend onderwijs, en in belangrijke mate ook het tertiair onderwijs, door de overheid gefinancierd worden, is samen met de vrije schoolkeuze, de toegang tot het onderwijs gegarandeerd voor ieder kind. Een indrukwekkende opbrengst van die kwaliteit en toegankelijkheid is de gestage stijging van het gemiddelde opleidingsniveau van de kinderen en (achter-)kleinkinderen van voormalige immigranten uit Marokko en Turkije, die veelal zelf niet de kans hadden om langer naar school te gaan - en voor velen was die kans er in het land van herkomst helemaal niet. De stijging van het percentage met minimaal een arbeidsmarktkwalificatie (vmbo-2, havo of vwo) was al in 2007 met 47 procentpunt (van 20 procent naar 67 procent) gestegen als je de leeftijdsgroep 55-65 vergelijkt met 25-35, voor mensen van Marokkaanse afkomst (CBS, 2007). Dat is een in internationale vergelijkingen een opmerkelijke stijging van het opleidingsniveau in ruim één generatie.

Daarbij zij opgemerkt dat, hoewel een verdere profilering van excellentie een belangrijk onderwerp is in het debat over onderwijs, het vanuit onderwijs economisch perspectief belangrijker is om te investeren in een stijgend toegang van ondervertegenwoordigde groepen tot de hogere strata van het onderwijs, vanwege de zeer veel grotere aantallen leerlingen die dit betreft. Leerlingen met een migrantenachtergrond vormen in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag) ongeveer zestig procent van het toekomstige arbeidsmarktpotentieel. In een stelsel als het Nederlandse, waarin de belastingbetaler nagenoeg het gehele funderend onderwijs betaalt, dienen de ontwikkeling van elk kind, gelijke kansen voor gelijke talenten, en het perspectief van een uitstekend opgeleid toekomstig arbeidsmarktpotentieel, leidend te zijn. In dat perspectief is het onthutsend dat er scholen zijn die openlijk toegeven dat ze hun vmbo-afdeling apart zetten of afstoten, of af hadden moeten stoten, om daarmee leerlingen van migrantenachtergrond apart te zetten van de havo/vwo- afdelingen (Trouw, 1 november 2014). Jaap Dronkers meldt in datzelfde artikel: Afsplitsen of opheffen [van de vmbo-afdeling] is een middel om de verkleuring op afstand te zetten. Meestal neemt men die maatregelen pas als het 'te laat' is: de witte vlucht is op het vwo al gestart en ook de havo begint een kleurtje te krijgen. Ik herhaal nog eens mijn vragen: wat leren leerlingen wiens ouders decennia geleden als arbeidsmigranten naar Nederland kwamen van dit artikel op de voorpagina van een groot landelijk dagblad? Zijn zij als *majority of minorities* in de grote steden niet welkom op school?

Merkwaardig genoeg lijkt het onderwijsdebat in Nederland noch gericht te zijn op het toekomstige arbeidsmarktpotentieel, noch op de kwaliteit van de scholen die daar het meeste aan bijdragen. In dat debat domineren termen als zwarte en witte scholen, en de wens van ouders van Nederlandse komaf om hun kinderen naar een witte school te sturen. Wie zwart is draagt uiteraard zijn of haar identiteit met grote trots; echter, wat kan toch de reden zijn dat scholen met overheersend leerlingen afkomstig uit de landen rond de Middellandse Zee, 'zwart' worden genoemd? Hier lijkt een niet te onderdrukken behoefte te bestaan om leerlingen en scholen vooral als 'anders' te willen karakteriseren, en dan ook nog het soort anders waar een flinke groep ouders van Nederlandse origine hun

kind liever niet mee naar school ziet gaan.

De heftigheid van dat debat wordt nog vreemder als je in aanmerking neemt dat iedere ouder in de openbaar toegankelijke kwaliteitsoordelen van de Inspectie van het Onderwijs zelf na kan lezen wat de kwaliteit van een school is, en de toegevoegde waarde die de school voor leerlingen weet te realiseren. Echter, eerder de samenstelling van een school blijkt de keuze van ouders te bepalen, dan de kwaliteit ervan. De kansen van kinderen in het onderwijs worden gemiddeld in belangrijke mate voorspeld door het opleidingsniveau van de ouders (Bunar, 2010). In onderwijs economische termen is de kwaliteit van een onderwijsstelsel dan ook uit te drukken in de mate waarin die voorspellende waarde van het opleidingsniveau van laagopgeleide ouders afneemt; of andersom verwoord: de mate waarin de school de werkelijke capaciteiten van leerlingen kan identificeren en ontplooien. Zoals hierboven blijkt uit de stijging van het opleidingsniveau onder Marokkaanse Nederlanders, en ook uit de gestage toename van het percentage leerlingen met een migrantenachtergrond dat deelneemt aan havo/vwo, doen Nederlandse scholen dat erg goed.

Kijk je echter naar wie welke school kiest, dan verschijnt een minder optimistisch beeld, vooral in de vier grote steden. In postcodegebieden met een gemiddeld lage sociaaleconomische situatie (SES; indicator waarin onder andere gemiddeld opleidingsniveau, gemiddeld inkomen, percentage werkloosheid, huizenprijzen en de verhouding huur-/koopwoningen is opgenomen), neemt voor leerlingen de gemiddelde afstand school-huis af; meer leerlingen en hun ouders kiezen in dergelijke postcodegebieden de school die het dichtst bij het woonadres staat. Eén groep springt er echter uit: voor leerlingen van Nederlandse origine woonachtig in diezelfde lage SES wijk, geldt dat hun gemiddelde afstand tot school sterk toeneemt, naarmate de SES van de wijk verder daalt. De gemiddelde afstand school-huis neemt onder migrantenleerlingen nog sterker af in deze postcodegebieden. Omdat in de vier grote steden veel migranten gezinnen vooralsnog tot de lagere sociaaleconomische groepen behoren, kan uit deze verschillende schoolkeuzes worden afgeleid dat leerlingen van Nederlandse origine deze wijken ontvluchten (Van Welie, 2013). Echter, zoals onder andere Maurice Crul (2012) aantoont, wanneer SES gelijkgesteld wordt in analyses, dus wanneer we kijken naar leerlingen van Nederlandse- en migrantenafkomst met eenzelfde lage SES, dan doen migrantenleerlingen het zeer veel beter. Met de kwaliteit van de scholen in lage SES wijken lijkt dit niet zoveel te maken te hebben. Van de 24 zeer zwakke basisscholen (Inspectie van het Onderwijs) staan er twee in de vier grote steden (totaal in Nederland ongeveer 6800 basisscholen); van de tien zeer zwakke scholen voor voortgezet onderwijs, staan er twee (beiden vmbo-k) in de grote steden (totaal ongeveer 700 vo-scholen) (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

De vraag rijst nu of het erg is dat het maatschappelijke debat vooral lijkt te worden gestuurd door de wens van ouders en leerlingen van Nederlandse origine om niet naar een, in hun woorden, zwarte school te hoeven. Die vraag zal zich in het navolgende eerst toespitsen op wat leerlingen leren van de sterke nadruk op de samenstelling van scholen in het openbare debat. Daarbij beschouw ik eerst, als voorbeeld van specifieke schoolkeuze, scholen op religieuze grondslag. Daarna volgt een verkenning van kennis en kunde die de nieuwe generatie werkenden goed of beter zouden kunnen toerusten.

Scholen op religieuze grondslag als emancipatoire route

In de afgelopen jaren was de toonzetting in het politieke en maatschappelijke debat ongekend negatief over scholen op Islamitische grondslag. Van links tot rechts in het politieke spectrum, ingegeven door de nieuwe flinkheid 'we moeten de problemen wel bij de naam durven noemen', werden openlijk wantrouwen en verdachtmakingen over islamitische scholen uitgesproken.

Nederland heeft een oude traditie van scholen op religieuze grondslag. In de verschillende geloofsrichtingen (joods, protestant, islamitisch) zijn er in Nederland ook nu een aantal scholen die als orthodox zijn aan te merken. Nog onlangs stelde een Amerikaanse collega mij zeer kritische vragen over hoe het nou zat met de scheiding van kerk en staat in Nederland; immers, ook scholen op religieuze grondslag worden volledig door de overheid bekostigd. Ik heb toen geantwoord dat het iedere school vrijstaat om te kiezen voor pedagogische, didactische of religieuze waarden, als extra bovenop het curriculum; en dat voor dat curriculum gegarandeerd is dat het de leerlingen, onafhankelijk van die keuze voor een denominatie, gelijke kansen biedt in het vervolgonderwijs. Scholen zijn niet van een kerk, maar behoren tot het vrij toegankelijke Nederlandse stelsel. Daar heb ik het in dat gesprek bij gelaten. Echter, als het om islamitische scholen gaat, sneuvelde die goede Nederlandse traditie.

Meteen vanaf de stichting van de eerste islamitische basisscholen werden deze scholen openlijk verdacht van extremisme, fundamentalisme, en een gebrekkige voorbereiding op de democratische Nederlandse samenleving. Deze scholen zijn onderzocht door de Binnenlandse Veiligheidsdienst, en in 2002, 2003 en 2008 door de Inspectie van het Onderwijs (Merry & Driessen, 2014). Momenteel zijn er 32 islamitische basisscholen, die naar het oordeel van de Inspectie in grote meerderheid voldoende presteren; twee van die 32 scholen kregen in 2013 het predicaat 'Excellente School' – in totaal kregen 33 van de ongeveer 6800 basisscholen dat predicaat in 2013 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2014). De scholen waarvoor de overheidsfinanciering werd stopgezet moesten dat doen op basis van slecht financieel management, of te geringe instroom. Van extremisme is niet gebleken. Voor islamitische ouders blijkt overigens hetzelfde te gelden als voor andere ouders: sommigen vinden een school op religieuze grondslag belangrijk, de meeste ouders en leerlingen kiezen echter op basis van andere factoren. Zouden alle islamitische ouders kiezen voor een islamitische basisschool, dan waren er zo'n 160 van deze scholen nodig, maar er zijn niet meer dan 32 islamitische scholen (Van Kessel, 2004).

Wat leren leerlingen van het publieke debat?

Zelden of nooit klinkt in het openbare debat de stem van migrantenleerlingen en hun leraren en scholen. Onlangs nog schalde door de media 'niet alle moslims zijn terroristen, maar wel alle terroristen zijn moslims'. Nog los van de vraag of dat zo is, kun je een dergelijke tendentieuze uitspraak over vele criminele organisaties doen. Alle leden van de Ku Klux Klan waren protestant, maar niet alle Protestanten…; alle priesters die zich schuldig hebben gemaakt aan misbruik waren katholiek, maar niet alle katholieken… Vul de lijst maar aan.

In gesprekken met docenten in het voortgezet onderwijs hoor ik steeds maar weer over het verdriet, de angst, de wanhoop, de gekwetstheid van leerlingen met een migran-

tenachtergrond naar aanleiding van uitspraken in de media. Hoe jonger de leerlingen, hoe groter hun ontreddering, lijkt het. Leerlingen leren altijd, en ook buiten de school, en ook hiervan: leren om apart gezet te worden, leren om hardnekkig allochtoon genoemd te worden terwijl voor de meesten geldt dat hun (over-)grootmoeder uit een ander land kwam, leren dat veel ouders van Nederlandse origine niet willen dat hun kind bij jou op school zit, leren dat het voor jou extra moeilijk is om een stageplaats te krijgen, leren dat jouw uitstekende school niet in het nieuws komt - maar een slecht presterende uitzondering wel, leren dat jij je moet verantwoorden voor gruweldaden van misdadigers die zich moslim noemen.

In de NRC van 17 januari jl. (Opinie & Debat) schreef Abdelkader Benali hierover een prachtig persoonlijk verhaal. Hij beschrijft hoe hij zich als dertienjarige scholier plotseling geen gewone klasgenoot meer voelde, maar anders dan de anderen, 'er knapte iets'. De klas voerde met de docent een gesprek over de vrijheid van meningsuiting naar aanleiding van de fatwa die destijds over Salman Rushdie werd uitgesproken. Benali was woedend, verdrietig, radeloos dat niemand begreep hoe diep hij bespot werd door de aanval op de profeet; plotseling ging het over hem, over zijn familie, en hoorde hij niet meer bij de klas die hem zo vertrouwd was. Het is een waan, schrijft hij terugblikkend, om te denken dat de boodschapper de mond gesnoerd moet worden om een probleem op te lossen. Vrijheid, in een vrij land, geeft je het recht om te twijfelen, om geen partij te kiezen, om je in te leven in anderen waar je het niet mee eens bent. Naar aanleiding van de gruweldaden in Frankrijk hoor ik van docenten hoeveel ontredderde en huilende leerlingen naar hen toekomen; leerlingen die vreselijk geschrokken zijn van de hatelijke opmerkingen tegen hen, omdat zij ook moslim zijn of omdat bij voorbaat wordt aangenomen dat zij dat zijn. Maar ook leerlingen die net zoveel verdriet hebben als Abdelkader Benali toen hij dertien was, leerlingen die ten diepste verward zijn omdat met een beroep op de vrijheid van meningsuiting datgene wat hen heilig is, verschrikkelijke wordt bespot.

We zouden het artikel in de Grondwet over de vrijheid van meningsuiting, in Nederland en ook bijvoorbeeld in de Verenigde Staten, weer eens zorgvuldig moeten lezen, en plaatsen in de tijd waarin die tekst is opgesteld: dat wetsartikel is bedoeld om al diegenen die zonder macht zijn, bij wet te garanderen dat zij in vrijheid kritiek mogen leveren op (politieke) machthebbers die boven hen geplaatst zijn. Diegenen die het voor het zeggen hebben en hadden in de geschiedenis, hebben uiteraard nooit de bescherming van een wet nodig gehad om alles te zeggen wat zij wilden. Wat is er aan de hand als de politieke, intellectuele of culturele elites de vrijheid van meningsuiting gebruiken om categorisch nieuwe groepen in onze samenleving, die nog op weg zijn naar een flinke vertegenwoordiging in die elites, tot op het bot te kwetsen en te vernederen. 'Ik moet helemaal niets' brulde Hans Teeuwen tegen enkele vrouwen in het programma De Meiden van Halal (2007). Dat klopt; wij zijn zeer bevoorrecht in Nederland, rijk en vrij, wij moeten niets- en mogen alles zeggen. Juist daarom zouden wij de vraag moeten herformuleren; die zou niet moeten zijn 'kan mij het wat schelen hoe dat wat heilig is voor mijn medemens wordt afgebeeld', maar 'wat kan mij het schelen dat mijn medemens verdriet heeft'. En dat nog los van het feit dat ik geen idee heb welke mening er nou precies verkondigd wordt met het vernederen van anderen.

Een groep die vrijwel categorisch negatief gekwalificeerd wordt, met een in Nederland ongekende permissiviteit in het gebruiken van achteloze discriminerende stereotyperin-

gen, zijn jongens van Marokkaanse afkomst. Zonder uiteraard ook maar iets af te willen doen aan de noodzaak om delinquent gedrag te voorkomen en te bestrijden, blijft voortdurend onvermeld dat verreweg de meeste jongens van Marokkaanse komaf gewoon op school zitten, in toenemende mate op havo en vwo, en daar goed presteren. Maar zelfs als we alleen naar de groep Marokkaans-Nederlandse jongens met problematisch gedrag kijken, laat Esmah Lahlah in haar proefschrift *Invisible Victims* (2013) zien hoe treurig de werkelijkheid achter delinquent gedrag kan zijn. Ernstig mishandeld worden als kind is een sterke voorspeller voor later delinquent gedrag. Lahlah onderzocht 477 jongens, onder hen 364 jongens in het voortgezet onderwijs (5 scholen), en 113 in een justitiële jeugdinrichting. De groep bestond uit Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse jongens. 60,7 procent van de Marokkaans-Nederlandse jongens rapporteerde als kind te zijn mishandeld, 19 procent meldde seksueel misbruik door een familielid. Voor Nederlandse jongens bleek dit respectievelijk 21,6 procent en 4,9 procent, de 'onzichtbare slachtoffers' uit de titel van het proefschrift van Lahlah. Daders die als kind ernstig mishandeld werden, hebben naast een eventuele straf begeleiding nodig om de kwetsuren die zij als kind opliepen te verwerken, alvorens terug te kunnen keren in de maatschappij. Opnieuw is hier de vraag wat goed presterende Marokkaans-Nederlands jongens leren van een publiek debat waarin ontsporing en delinquent gedrag sans gêne geattribueerd worden aan het Marokkaans zijn.

Er lijkt nog een ander min of meer verborgen fenomeen te zijn dat het onderwijssucces van vooral leerlingen met een migrantenachtergrond mogelijk negatief beïnvloedt. Switchen, in de zin van tussentijds veranderen van school, wordt in de wetenschappelijke literatuur beschreven als een negatief effect, zelfs bij een positieve reden voor *switching* (Hanushek, Kain & Rivkin, 2001). Als verklaring daarvoor worden beschreven het verlies van klasgenoten, vrienden, bekende docenten, en een vertrouwd curriculum en schoolgebouw. Leerlingen worden meer door *switching* belast, naarmate zij afkomstig zijn uit lagere sociale klassen. In mijn onderzoek naar de frequentie van *switching* onder Marokkaans-Nederlandse leerlingen in wijken in Amsterdam-West, bleek dat leerlingen substantieel minder vaak havo/vwo verlaten met een diploma, naarmate zij vaker switchen. Van de Marokkaans-Nederlands leerlingen die waren ingeschreven op havo/vwo, haalde ruim 87 procent het diploma als zij op dezelfde school bleven. Van de leerlingen die op drie achtereenvolgende scholen waren ingeschreven, haalde nog 39 procent een diploma. Deze percentages zijn vooral een illustratie, het betreft hier kleine aantallen, bovendien kan oorzaak en effect in dit onderzoek niet worden onderscheiden: switchen als oorzaak of als gevolg van onvoldoende schoolprestaties (Van Welie, 2013). Deze uitkomsten wijzen echter in dezelfde richting als onderzoek op basis van grote aantallen individuen dat wel causaal bewijs levert voor het negatieve effect van *switching* (Hanushek et al., 2001). Het terugdringen van *switching* zou een vrijwel kosteloze maatregel kunnen zijn omdat daarvoor alleen afspraken tussen scholen nodig zijn; het effect zou echter groot kunnen zijn.

In dit debat lijken uitstekend presterende scholen met een diverse leerlingenpopulatie zich opvallend stil te houden. Het lijkt erop alsof scholen zich er vooral op richten hun leerlingen in een omgeving waarin zij gerespecteerd worden, uitstekend op te leiden. Daar is veel voor te zeggen natuurlijk, het is de hoofdtaak van iedere school. Maar leerlingen met een migrantenachtergrond en hun ouders zouden zich wellicht meer erkend

en gerespecteerd voelen als hun gestaag toenemende onderwijssucces ook prominenter in het openbare debat besproken zou worden. Zij vormen ten slotte een zeer groot aandeel in het arbeidsmarktpotentieel voor de nabije toekomst.

Visionaire schoolleiders van divers samengestelde scholen

Uit mijn onderzoek, dat ik samen met zes schoolleiders van grote vo-scholen met een zeer gemengde populatie in Amsterdam uitvoerde (Van Welie, 2013), bleek dat schoolleiders zich er ten diepste van bewust zijn dat hun school en hun leerlingen bij zullen dragen aan een maatschappij waarin kwaliteiten, opleiding en competenties tellen. In een serie individuele gestructureerde interviews zijn deze zes schoolleiders en ik op zoek gegaan naar kennisvragen die voor hen cruciaal waren. Het onderzoek richtte zich op een beter inzicht in de vragen die schoolleiders hebben, en de mogelijke match met bruikbare wetenschappelijke uitkomsten van onderzoek. Maar ons onderzoek beoogde ook een beter inzicht te geven in de oorzaken voor de in het algemeen geringe transfer van wetenschappelijke uitkomsten naar scholen.

De interviews leverden vijf clusters van vragen op: 1) hoe maak je een afweging tussen het belang van een school die een afspiegeling vormt van de wijken rond de school (een school met veel migrantenleerlingen in een wijk met een vergelijkbare populatie) en het streven naar zo goed mogelijk gemixte scholen om leerlingen voor te bereiden op een diverse arbeidsmarkt? 2) is de vroege selectie in het voortgezet onderwijs een voordeel (goede en toegestane opstroommogelijkheden) of een nadeel voor migrantenleerlingen (er is een sterke correlatie tussen opleidingsniveau ouders, en de kansen van hun kinderen; meer migrantenleerlingen gaan naar het vmbo)? 3) bieden onderwijsinnovatie, en de vaardigheden voor de 21ste eeuw, meer kansen aan alle leerlingen- en mogelijk extra kansen aan leerlingen uit niet-academische gezinnen? 4) iedereen weet dat de kwaliteit van docenten cruciaal is voor de kansen van leerlingen, wat zegt wetenschappelijk onderzoek over de meest effectieve handelingspraktijken van docenten? En 5) hoe kan leiderschap aan innovatie concreet worden vormgegeven? Al deze vragen konden worden gekoppeld aan recent wetenschappelijk onderzoek, gepubliceerd in gereviewde tijdschriften, of boeken geschreven door toponderzoekers. In alle gevallen boden de geselecteerde publicaties een duidelijk handelingsperspectief, het onderzoek kon worden vertaald naar een concrete aanpak. Uit het onderzoek bleek verder dat scholen in belangrijke mate gekarakteriseerd worden door hun specifieke context: met eenzelfde vraag, gesteld door schoolleiders van verschillende scholen, vormde een andere publicatie de beste match, afhankelijk van de locatie van de school en de leerlingenpopulatie. Deze verschillen op lokaal niveau mogen niet verdwijnen onder generieke beleidsinitiatieven op stelselniveau, vonden de schoolleiders.

Een belangrijke verklaring voor de geringe transfer van relevante wetenschappelijke kennis naar scholen bleek bijvoorbeeld de specifieke set van vaardigheden te zijn die nodig is om snel en doelgericht te kunnen zoeken in wetenschappelijke databases op het internet. De toegang tot relevante kennis werd verder fors beperkt doordat voor veel publicaties in wetenschappelijke tijdschriften veel betaald moet worden om een artikel te kunnen downloaden buiten de omgeving van de universiteit (die zeer hoge licenties betaalt aan uitgevers). De wens om deze bronnen van kennis voor iedereen toegankelijk te maken staat wereldwijd hoog op de agenda van de wetenschappelijke wereld, met hopelijk

een spoedige oplossing.

In een debat over de toekomst van het onderwijs zou deze transfer van een geweldige hoeveelheid toepasbare wetenschappelijke kennis, op maat naar de scholen, naar mijn overtuiging een belangrijke rol moeten spelen. We zouden zowel in de klas, als op schoolniveau, de vaardigheden moeten leren gebruiken om kennis-op-maat op verantwoorde wijze te kunnen vinden, beoordelen en toepassen.

Innovatieve scholen

Een prachtig voorbeeld van die 'vaardigheden voor de 21ste eeuw' was te zien in het programma Tegenlicht van de VPRO met de titel: 'De Onderwijzer aan de Macht' (1 februari 2015). Van de daar geportretteerde scholen is heel veel te leren, ik beperk mij hier tot de wijze waarop die scholen – op een verschillende manier – gebruik maken van de vrijwel onbeperkte toegang tot informatie die onze tijd kenmerkt – om maatwerk te leveren in het leren door leerlingen. Een van de scholen leerde leerlingen om op het internet de kennis op te zoeken die normaal in een hoofdstuk in een boek staat, om samen met de docent in de les uit te zoeken of die zelfgevonden kennis adequaat en volledig was. Geen standaardtekst in een standaardboek meer, maar zelf 'dubbel' leren: zelf kennis vergaren waarin je ook je persoonlijke interesses mee kunt nemen, en efficiënt leren zoeken op internet zodat je ook in de toekomst zelfbewust steeds weer nieuwe kennis kunt vinden. Door die manier van werken kunnen leerlingen ook eigen keuzes maken in tempo, werkwijze en interesses, en ontwikkelen zij belangrijke metacognitieve vaardigheden. In potentie kan dit een groot emancipatoir effect hebben op het onderwijs, om verschillende redenen. Ten eerste hoeft de school niet meer de fysieke grens van het leren te zijn, omdat leerlingen in principe wereldwijd met andere leerlingen kunnen communiceren en samenwerken. Ten tweede krijgen leerlingen veel meer mogelijkheden om hun individuele creativiteit te ontwikkelen. Ten derde worden mogelijk hun gemiddelde kansen op onderwijssucces in mindere mate voorspeld door de sociaaleconomische positie van hun ouders. Dit effect zou vergelijkbaar kunnen zijn met de relatief grotere instroom van studenten uit niet-academische gezinnen in de bètawetenschappen: iedereen moet de nieuwe taal van de wiskunde leren, thuiscultuur en opleidingsniveau van ouders doen er daardoor mogelijk minder toe. Zo ook moet iedere leerling nieuwe en innovatieve vaardigheden leren om kennis te vergaren, vaardigheden waar de ouder-generatie minder in thuis is in de meeste gevallen.

Op het internet spelen landsgrenzen geen rol meer, en bestaat er geen onderscheid naar afkomst. De toegang tot alle kennis verandert de mogelijkheden om te leren buiten en binnen de school diepgaand, en het zijn de meest innovatieve scholen die daar nu al inspirerende stappen in maken. Onder die innovatieve scholen zijn veel scholen met een diverse leerlingenpopulatie; dat is niet verwonderlijk, want met hun veranderende leerlingenpopulatie hadden deze scholen een belangrijk motief om hun onderwijs te vernieuwen.

Over de toegang tot kennis in een breder verband, als versterking van de democratie, schrijven Meuleman en Tromp (In 't Veld Ed., 2010) dat zij verwachten dat we eerder op weg zijn naar een participatieve democratie dan naar een voortzetting van de huidige representatieve democratie. Zij verwachten dat gedeelde kennis en gedeelde verzameling van feiten, mogelijk gemaakt door de vrijwel onbeperkte toegang tot kennis, deze partici-

patieve democratie vorm zullen geven. Laat ik als voorbeeld het maatschappelijke debat over de winning van aardgas in Groningen noemen. Toekomstige burgers, die nu in het voortgezet onderwijs zitten, zouden daar hebben kunnen leren om te participeren in een forum waar geologen, goed onderbouwd, met verwijzing naar wetenschappelijk onderzoek, kennis aandragen over de massieve processen waarmee de ondergrond zich herschikt na 53 jaar gaswinning- en de relatieve effecten van een gedeeltelijke reductie van de gaswinning per jaar vanaf nu. Vooral die vaardigheid om relevante bestaande kennis te verzamelen, in plaats van het veel voorkomende wachten op een nieuw rapport, zou een basisvaardigheid van afgestudeerden van het mbo en ho moeten zijn.

Diversity means business

Financieel-economisch onderzoek laat zien dat diversiteit in bedrijven, vooral ook op bestuurlijk niveau, onder andere de financiële resultaten structureel positief beïnvloedt. Onderzoek biedt ook veel inzicht in de concrete werkwijzen van diverse teams die deze positieve effecten kunnen verklaren. Mensen in divers samengestelde teams (e.g. Phillips, 2014, Benschop, 2010) stellen aanmerkelijk meer vragen bij de meningen of stellingen van teamgenoten over hun onderliggende set van normen, waarden en kennis. In homogene teams wordt bewust of onbewust in sterke mate voorondersteld dat de gesprakspartners het over achterliggende patronen wel eens zullen zijn. Bij innovatie en kwaliteitsverbetering blijkt het vermogen om nou juist vanuit hele andere perspectieven naar de staande praktijk te kijken een kritische succesfactor. Creativiteit blijkt te worden bevorderd als actiever gezocht wordt naar informatie vanuit andere perspectieven. Bovendien blijkt dat teamleden veel meer werk maken van de onderbouwing van hun standpunten in heterogene groepen (Phillips, 2014). En als het gaat om business in de strikte zin, van meer verdienen, vinden Deszö en Ross (2012) dat bedrijven in de *Standard & Poor's 1500 list* met mannen en vrouwen in de boardroom, vergeleken met boardrooms met alleen mannen, gemiddeld een 42 miljoen dollar hogere bedrijfswaarde hebben. Zij vinden daarnaast substantieel meer innovatieve activiteiten bij divers samengestelde boardrooms.

Burgerschap is geen opdracht vooraf, maar een resultante

Na decennialang praten over witte en zwarte scholen, achterstandswijken, achterstandsleerlingen, allochtonen, het behoud van witte categorale scholen, witte vlucht en het afstoten van zwarte vmbo-afdelingen, dan nu weer de toekomst op de onderwijsagenda. Natuurlijk, iedere generatie, gedurende de gehele geschiedenis van de mensheid, heeft altijd beweerd dat zich in de nabije toekomst veranderingen zullen voltrekken die de mensheid nog nooit eerder gezien heeft. En wie de toekomst te ver voorspelt, wordt meestal de risee van toekomstige generaties. Vanuit een toekomstscenario terugkijken naar wat we nu aan het doen zijn blijft overigens een nuttige exercitie, al was het maar om goed te kunnen beoordelen of we geen dingen aan het doen zijn waar we ons later diep voor zullen moeten schamen. Na al dat voorbehoud, dan nu de toekomst van leren binnen en buiten de school.

In dit essay heb ik willen betogen dat de tot nu ongekende toegang tot kennis, het kunnen verzamelen van kennis en het beoordelen van de kwaliteit daarvan, mogelijk tot een systeemsprong zullen leiden. Kennis kunnen vergaren en verbinden, afhankelijk van ieder vraagstuk, of het nou op school is of als participerende burger, zou een centrale

plaats in moeten nemen in levenslang leren, maar in elk geval ook in het leren op school. De wijze waarop innovatieve scholen dat nu al doen, laat zien dat de fysieke school het leren niet meer hoeft te beperken: leerlingen kunnen samen denken en werken in landelijke of internationale teams. Die centrale plaats van het op maat gebruiken van beschikbare kennis heeft potentieel grote consequenties voor de inrichting van het onderwijs. Het centraal examineren van een vast omlijnde hoeveelheid kennis die in een voorgeschreven lijst met boeken staat, laat minder ruimte voor de individuele leertrajecten dan het internet mogelijk maakt. Bovendien lijkt een dergelijke canon niet de beste voorbereiding op actief participerend burgerschap, waarin mensen steeds weer nieuwe kennis verzamelen om bijvoorbeeld politieke beslissingen te kunnen beoordelen. Toekomstige ouders moeten zelf kunnen toetsen in welke mate een school op kennis gebaseerde keuzes maakt die aansluiten bij de specifieke context karakteristieken van de school. Uit de gesprekken die ik tijdens mijn promotieonderzoek voerde met ouders met een migrantenachtergrond, en buurtinstanties, bleek ook steeds weer dat ouders heel graag mee willen praten over keuzes die scholen maken. Zo waren zij buitengewoon geïnteresseerd in wat onderzoek zegt over de vraag of scholen beter homogeen of heterogeen kunnen zijn, en vonden zij het extra interessant dat onderzoek daarover beslist niet eenduidig is.

Dat individualiseren van leertrajecten, de mogelijkheden die er zijn om steeds weer nieuwe kennis te vergaren en de gewenste toename in metacognitieve vaardigheden die dit met zich meebrengt, leiden potentieel tot een grote nieuwe democratiseringsbeweging. Toegang tot kennis is niet langer voorbehouden aan een elite; internet ziet skills, ondernemerschap en creativiteit, en plakt mensen niet routinematig labels op die samenhangen met sociale klasse, etniciteit of morele overtuiging.

De verschillen tussen scholen, op basis hun specifieke context, zijn groter dan hun overeenkomsten op stelselniveau. Schoolleiders en docenten zouden verdere deskundigheid kunnen ontwikkelen om hun behoefte aan specifieke (wetenschappelijke) kennis, die kan dienen voor het voortdurend verbeteren van de kwaliteit van de lessen, scherp te articuleren. Veel teams werken hier al aan. Een vereiste daarvoor is dat alle wetenschappelijke kennis, ook buiten het hoger onderwijs, vrij toegankelijk is- en dat peperdure licenties verdwijnen. Er zou daarnaast een incentive kunnen worden geboden aan die wetenschappers die met succes in samenwerking met scholen hun onderzoek vertalen naar leerpraktijken in de klas. Op die wijze is er geen nieuwe organisatie nodig die die kennistransfer bevordert, maar ontstaan er flexibele samenwerkingsverbanden tussen scholen en wetenschap.

En dan tot slot de toekomst van leerlingen met een migrantenachtergrond: extrapolatie van de huidige toename in deelname aan havo/vwo, en de stijgende instroom in het ho, zou er bij voortzetting van dit succes toeleiden dat leerlingen wiens (over-)grootvader en grootmoeder uit Turkije en Marokko kwamen, in de nabije toekomst een gemiddeld opleidingsniveau hebben dat vergelijkbaar is met leerlingen van Nederlandse origine. Echter, om actieve en gerespecteerde deelnemers aan de *civic society* te kunnen worden, is het van groot belang dat de huidige leerlingen met een migrantenachtergrond in het voortgezet onderwijs ook leren binnen en buiten de school dat zij gerespecteerd worden op basis van hun verschillende identiteiten. Burgerschap in een hecht maatschappelijk verband ontstaat, het is emergent, en niet een vooraf vastgestelde set van waarden en normen gebaseerd op een enkele dominante identiteit. Het is de resultante van vele iden-

titeiten binnen en tussen ons.

Identity is multiple, changing, overlapping, and contextual, rather than fixed or static (James A. Banks, 2009).

Referenties

Banks, J. A. (Ed.) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Belfield, C. R. & Levin, H.M. (Eds) (2007). *The Price We Pay. Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Benschop, Y. (2010). Pride, prejudice and performance: relations between HRM, diversity and performance. *The International Journal of Human Resources Management*, 12, (7), 1166-1181.

Benali, A. (2014). *Die aanslagplegers hadden dezelfde waan die ik als tiener voelde*. NRC Handelsblad, 17 januari 2015.

Bunar, N. (2010). Multicultural Schools in Sweden and their Communities: social predicament, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, 46 (2), 141-164.

Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (Eds) (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dezsö, C. L. & Ross, D. G. (2012). Does Female Representation in Top Management Improve Firm Performance? A Panel Data Investigation. *Strategic Management Journal,* 33, (9), 1072-1089.

Hanushek, E.A., Kanin, J.F. & Rivkin, S.G. (2001). *Disruption versus Tiebout Improvement: the costs and benefits of switching schools*. (NBER working paper 8479). Laatst geraadpleegd op 22 april 2015, via http://www.nber.org/papers/w8479.

In 't Veld, R.J. (Ed.) (2010). *Knowledge Democracy. Consequences for Science, Politics, and Media*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Ladson Billings, G. (2004). *Culture versus citizenship: The challenge of racialized citizenship in the United States*. In J.A. Banks (Ed.) Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

Lahlah, E. (2013). *Invisible Victims? Ethnic difference in the risk of juvenile violent delinquency of Dutch and Moroccan-Dutch adolescent boys* (proefschrift). Ridderkerk: Ridderprint BV.

Merry, M. S., Driessen, G. (2014). *On the right track? Islamic Schools in the Netherlands after an era of turmoil*. Race Ethnicity and Education. DOI: 10.1080/13613324.2014.985586. Retrieved 19 December 2014.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2014). Overzicht Excellente Scholen 2013. Laatst geraadpleegd op 22 april 2015, via http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties/2014/01/13/overzicht-excellente-scholen-2013.html.

Phillips, K. W. (2014). *How Diversity Works*. Scientific American, October 2014, p. 31-35.

VPRO Tegenlicht, 1 februari 2015: De onderwijzer aan de macht.

Van Baars, L. (2014). *Scholen stoten vmbo af om maar wit te blijven*. Trouw, 1 november 2014.

Van Kessel, N. (2004). *Zorg om 120 extra Moslimscholen*. Algemeen Dagblad, 6 maart 2004.

Van Welie, L. (2013). *They will get there! Studies on Educational Performance of immigrant youth in the Netherlands* (proefschrift). Top Institute for Evidence Based Education Research. Alkmaar: Raadhuis voor creatieve communicatie.

4. School

4.1. 'Kwaliteit - prestatiecijfers, managers en professionals'

door Hans de Bruijn

Abstract
In het maatschappelijke debat over het universitaire onderwijs is er een dominant frame: het onderwijs is *over-managed* en ten prooi gevallen aan managers, die de neoliberale ideologie aanhangen van de productie, de output en het rendement. Dat gaat ten koste van de kwaliteit van het onderwijs. In deze bijdrage wordt eerst aangegeven dat kwaliteit een meervoudig en dynamisch begrip is. Kwaliteit ontstaat daarom in een proces van interactie tussen de spelers die bij het onderwijs zijn betrokken. Prestatiecijfers kunnen dat gesprek verrijken. Tot de deelnemers aan dat gesprek behoren ook bestuurders en managers, die een heilzame *countervailing power* voor professionals zijn. Vanzelf gaat dat niet, omdat prestatiecijfers zo maar een veel te grote impact kunnen krijgen. Bestuurders en managers als *countervailing power* kunnen ook zo maar in conflict komen met de professionals. Dat vergt dus wat balanceerwerk. Vanuit deze analyse is het oordeel over het frame dat het soms waar is, soms een beetje waar, maar ook gemakzuchtige nonsens kan zijn.

Sleutelwoorden: professionals, kwaliteit, bestuurders, managers, prestaties, output, framing

Over dit essay
De opdrachtgevers voor dit essay hebben mij gevraagd iets te zeggen:

- over de framing van het debat over kwaliteit.
- over prestatie-indicatoren en de kwaliteit van onderwijs.
- over de vraag wie de hoeder van die kwaliteit is.

Ik beperk me in dit essay tot de wereld van de universiteit – om de eenvoudige reden dat ik die het beste ken. En omdat daar juist nu heel veel gaande is rond de vraag of het onderwijs nog voldoende kwaliteitsvol is.

Allereerst: een quizvraag

Laat ik eens beginnen met een quizvraag. Er is een ranking van universiteiten, die wordt onderhouden door de *Times Higher Education* (http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/). We nemen de top 200 uit die ranking – dus de 200 beste universiteiten ter wereld. Ieder land heeft een aantal universiteiten in die top 200 – de Verenigde Staten hebben er het meest: 74, gevolgd door het Verenigd Koninkrijk met 29 topuniversiteiten. Je kunt het aantal topuniversiteiten per land delen door het aantal inwoners per land, zodat je weet per hoeveel inwoners er een topuniversiteit is.

Nu weet ik: dat is natuurlijk een beetje *gaming the numbers*. De grens van 200 is arbitrair, je moet niet alleen het aantal topuniversiteiten meenemen, maar ook hun omvang – maar toch. Het zegt iets. De quizvraag: welke landen hebben de meeste topuniversiteiten per inwoner? Ik heb het even uitgerekend. Op de eerste plaats staat Zwitserland, gevolgd door Nederland en op de derde plaats staan Zweden en Hong Kong.

Ik durf een heel voorzichtige conclusie te trekken: het geweeklaag over het Nederlandse universitaire onderwijs verdient een nuancering (bedenk dat dertig procent van de score van een universiteit in deze ranking wordt bepaald door onderwijs). Waaruit bestaat dat geweeklaag? Ter inleiding op dit essay geef ik een aantal frames door die de gemiddelde krantenlezer regelmatig tegenkomt.

Framing: het debat over kwaliteit

Hoe wordt het debat over kwaliteit in Nederland momenteel geframed? Drie frames, die overigens overlappen.

Een eerste frame: universiteiten zijn *over-managed*. Ze zijn onderworpen aan een permanent controle- en beoordelingsregime, dat ten koste gaat van de professionele autonomie. Een belangrijk onderdeel van dat regime is prestatiesturing, waarbij 'onderwijsprestaties' in cijfers worden uitgedrukt. Per vak heb je rendementscijfers, voor de doorlooptijd van het afstuderen is een norm, er zijn cijfers over het rendement van de propedeuse, de bachelor, de master. En erger, er wordt gestuurd op die cijfers: wie zijn rendementen niet op orde heeft, heeft een probleem. De gevolgen laten zich raden: als er op rendementen wordt gestuurd, gaat dat ten koste van kwaliteit en professionaliteit. Neem een afstudeeronderzoek: dat is voor een jonge student toch vooral een leerproces, een intellectuele zoektocht en de doorlooptijd daarvan laat zich niet altijd plannen. Ook al staat er – bijvoorbeeld – vijf maanden voor het afstuderen, dan kan dat wel eens acht maanden worden, juist omdat het hier om een zoektocht gaat. Wanneer professionals op doorlooptijden worden gestuurd, kan dat dus niet anders dan ten koste van kwaliteit gaan.

Een tweede frame: universiteiten zijn slachtoffer van het marktdenken. Het gaat veel te veel om economisch nut, om de korte termijn, om directe economische valorisatie. En als onderzoek en onderwijs nauw vervlochten zijn, dan heeft zoiets natuurlijk ook invloed op het onderwijs. Economisch nut wint het vanwaar het bij academische vorming echt omgaat – wint het van het aloude Bildungsideaal. Kennis verwordt tot een commodity, een universiteit 'produceert' slechts 'output'. Dat marktdenken vreet overal door. Neem bijvoorbeeld de keiharde concurrentie om onderzoeksgelden, onder andere via NWO. Gevolg: steeds meer geld voor universiteiten is tijdelijk geld, dus is er steeds meer tijdelijk personeel en met tijdelijk personeel bouw je geen goed onderwijsprogramma.

Een derde frame: meer management betekent meer managers en daarvan zijn er te veel aan de universiteiten. Het management groeit autonoom, want wie eenmaal in de controlestand staat, heeft steeds meer managers nodig om professionals te kunnen controleren. Die controlestand betekent ook dat de universiteit steeds hiërarchischer wordt en niet meer de platte professionele organisatie is. Overigens verdienen de managers veel te veel.

Als illustratie van dit alles geef ik hieronder een bloemlezing van de klachten, die uit bovenstaande beelden voortvloeien.

'Make government work like business' – cijfermatige rationaliteit – het perspectief van productie, consumptie en concurrentie – uniformering en standaardisering – orde, overzichtelijkheid en systematisering van het nieuwe management – 'Het academische lichaam is gedrogeerd met de bloeddoping van het moderne marktdenken' – marktlogica van zo hoog mogelijke opbrengsten tegen zo laag mogelijke kosten – strakke beheers- en controlemechanismen – efficiency en effectiviteit – meetbaar en onderling vergelijkbaar – een hiërarchische organisatie – steeds dikkere laag managers – metingen en vergelijkingen – rendement – efficiëntie tot zelfstandig doel verheven – vastgoedprojecten, derivatenhandel, reputatiemanagement – koekjesfabriek – productiebestel – beheersdrang.

Het artikel waaruit ik deze klachten haalde, staat hier:

https://www.groene.nl/artikel/uw-5-kost-mij-twaalfduizend-euro. De klachten zijn illustratief voor een brede beweging in Nederland: van de Stichting Beroepseer, via Jan Rotmans en zijn opvattingen over de kantelende samenleving en onderwijs 3.0, tot columnisten, die dit soort betogen als *taken for granted* redenering voortdurend in hun verhalen vervlechten.

De kracht van dit proza is dat het heel comfortabel is: je kunt als professional namelijk stoppen met nadenken. De professional is het slachtoffer, de bestuurders en managers zijn de schurk. Een goed frame heeft zo'n rolverdeling en schreeuwt daarmee om helden – en dat is iedereen die dit alles aan de kaak stelt.

De verwijzing naar het neoliberalisme en bedrijfsmatig denken helpt ook altijd. Er is immers een belangrijke onderstroom in de samenleving: neoliberalisme en marktwerking zijn fout en hebben ons de ellende van de bankencrisis gebracht. Frames die aanhaken bij dergelijke onderstromen doen het altijd goed. Wil het bestuur van de EUR niet langer dat filosofie een aparte faculteit is en ben je daartegen? Roep dat het marktdenken is, dat het bestuur de universiteit ziet als een bedrijf en bij velen landt dat – ook dergelijke kritiek haakt immers aan op de onderstroom.

Als dit frame zich eenmaal heeft gezet, ligt de gevolgtrekking voor de hand: we moeten een grote transformatie inzetten. Anders gaat het helemaal fout. We moeten de wereld van doelmatigheid en efficiency verlaten en de nieuwe wereld binnentreden, waarin het gaat om passie en bezieling. We moeten het denken in rendementen afzweren en weer durven denken in kwaliteit. De managers moeten met pek en veren de organisatie uit en docenten en studenten moeten weer centraal komen te staan. Mozessen zat, die ons dat beloofde land in willen leiden.Tot zover een kenschets van het publieke debat en het dominante frame. Ik sta nu kort stil bij wat kwaliteit is, welke rol prestatiesturing daarbij speelt en kom dan op dit debat terug.

Wat is kwaliteit?

'Kwaliteit' is natuurlijk een lastig begrip omdat het:

- *een multi-value begrip is* – een kwaliteitsvol onderwijsprogramma moet goede inhoud bieden, moet studeerbaar zijn, er moet accumulatie van kennis zijn, de toetsvormen moeten goed zijn, en zo zijn er ongetwijfeld meer componenten te noemen;
- *waarbij er vaak dissensus is over de concretisering van elk van die values* – voor elk van die componenten geldt dat er verschillende opvattingen kunnen bestaan over wat nu precies kwaliteit is. Wat is bijvoorbeeld een goede toetsvorm? Daar kun je een stevige boom over opzetten. Wat is goede inhoud? Wat is studeerbaarheid?
- *en over noodzakelijke trade offs* – de waarden of componenten die tezamen leiden tot kwaliteit, kunnen conflicteren. Studeerbaarheid kan bijvoorbeeld ten koste gaan van inhoudelijke kwaliteit. Dus moet er vaak een trade off worden gemaakt – en ook over de vraag wat de juiste *trade off* is, kunnen de meningen verschillen.
- *en er bovendien conflicterende perspectieven zijn* – bij het bepalen van de kwaliteit per component en de trade off tussen die componenten, is er het perspectief van de student, van de verantwoordelijke docent, van de collega-docent, van het management van een opleiding – en al die perspectieven zijn legitiem en kunnen conflicteren. Dat is alles nog een graadje gecompliceerder in multidisciplinaire omgevingen, waar er vanuit verschillende disciplines verschillende opvattingen kunnen zijn over kwaliteit.
- *en er altijd sprake is van dynamiek* – opvattingen over kwaliteit verschuiven natuurlijk. In mijn omgeving wordt die dynamiek bijvoorbeeld bepaald door krimp van de staf ten opzichte van de onderwijslast, door de opkomst van de *MOOCs* en van *blended learning*, door de ontwikkeling van de onderzoeksagenda – factoren die bij iedere universiteit zich manifesteren, naar ik aanneem.

Eerste tussenconclusie

Kwaliteit is een meervoudig en dynamisch begrip. Dat levert een belangrijk risico op: een opvatting over kwaliteit bevriest en wordt niet meer ter discussie gesteld. Dat is ongezond, want kwaliteit is noch eenduidig, noch statisch. Hoe voorkomen we dat risico?
Doordat er een voortdurende conversatie is over kwaliteit, op z'n minst tussen professionals, studenten en *practitioners*. Kort gezegd: kwaliteit is een proces.

Kwaliteit en sturen op prestaties

Kwaliteit is dus een meerduidig en dynamisch begrip. Het is een begrip dat zich moeilijk laat 'vangen' in, bijvoorbeeld, prestatiecijfers. Wie sterk stuurt op rendementen of output, doet natuurlijk niet helemaal – of helemaal niet – recht aan de opgave om kwaliteit te leveren. En laten we wel wezen: dat begrijpt iedereen. Betekent dat nu dat dit soort cijfers betekenisloos zijn? Nee – en het volgende lijkt me de redelijke *storyline* over prestatiesturing.

Er is niks mis met inzicht in slagingspercentage per vak, in doorlooptijden van afstudeertrajecten, in rendementen van opleidingen. De cijfers zijn het probleem niet. Het lijkt

me ook niet meer dan normaal dat iedere opleiding een aantal van deze basale cijfers beschikbaar heeft.

Prestatiecijfers leiden altijd tot positieve en tot perverse effecten.

Het positieve effect van, bijvoorbeeld, doorlooptijden van afstudeertrajecten, is dat er aandacht kan komen voor de vraag hoe we voorkomen dat een student veel te lang over een afstudeertraject doet. Hoe we een student beter kunnen voorbereiden op het afstuderen. Hoe de student methodologisch beter beslagen ten ijs kan komen.

Een pervers effect kan zijn dat we, omwille van betere rendementen, zulke lage eisen aan het afstuderen stellen, dat van een academisch werkstuk geen sprake meer is.

Als prestatiecijfers tot positieve en perverse effecten kunnen leiden, is de interessante vraag *niet* of prestatiecijfers goed of fout zijn. De interessante vraag is onder welke condities deze positieve en perverse effecten zich manifesteren.

De wetmatigheid is: hoe harder je stuurt op prestatiecijfers, hoe sterker de perverse effecten. 'Hard' sturen op prestatiecijfers betekent dat je budget of je reputatie sterk afhankelijk wordt van je productiecijfers. Als de hele financiering van een opleiding afhankelijk wordt gemaakt van de doorlooptijd, kun je er zeker van zijn dat alles uit de kast wordt gehaald om die in te korten. *Anything goes* en alle perverse effecten worden op de koop toegenomen.

Dus is de aanbeveling altijd weer: ga een beetje gematigd om met die prestatiesystemen. Gebruik de cijfers niet om er hard op af te rekenen, maar reken 'zacht' af. Als je dat doet, kan een prestatiecijfer zelf bijdragen aan een beter gesprek over de kwaliteit van onderwijs. Een voorbeeld. Er is een vak met een heel laag slaagpercentage – jaar na jaar zakt 75 procent van de studenten. Wat is nogal eens de reactie van een docent, die met zo'n cijfer wordt geconfronteerd? Iets als dit: 'mijn vak is moeilijk, is traditioneel een struikelvak, ik heb al jaren dit soort rendementen'. Misschien heeft de docent gelijk. Maar nu blijkt hetzelfde vak bij een andere faculteit, met dezelfde tentamens, een veel hoger slaagpercentage te hebben. Dan zijn er twee opties: de studenten aan deze andere faculteit zijn slimmer of het onderwijs aan de andere faculteit is beter. Dankzij rendementscijfers ontstaat op z'n minst een beter gesprek dan uitsluitend de defensieve reactie van onze docent van zojuist. Die wordt niet hard afgerekend, maar wel meer kritisch bevraagd.

'Zacht' afrekenen kan betekenen:

- matig de financiële effecten van het wel of niet realiseren van een prestatie-indicator;
- gebruik cijfers als een manier om het gesprek over kwaliteit van onderwijs beter te voeren, niet om tot een 'self-executing' oordeel te komen;
- tolereer variëteit – eenzelfde indicator kan in de ene faculteit belangrijker zijn dan in de andere, verschillende afdelingen hebben soms baat bij verschillende indicatoren.

Dat gesprek over kwaliteit met behulp van cijfers is ook noodzakelijk, omdat de werkelijkheid achter het cijfer natuurlijk belangrijker is dan het cijfer zelf. Er kan altijd een spanning zijn tussen de prestaties volgens de cijfers en de prestaties naar professionele maatstaven.

	Professionele maatstaven: slecht	Professionele maatstaven: goed
Prestatiecijfers: slecht		
Prestatiecijfers: goed		

Een prestatie kan in cijfers goed zijn, maar naar professionele maatstaven slecht – en andersom. Een cijfer op zich zegt dus erg weinig. Je moet er echt over spreken om tot een goede interpretatie te komen.

Nu moet de tegenwerping zijn: mooi, dat 'zacht' afrekenen, maar het ministerie maakt bij de financiering van universiteiten van deze cijfers gebruik – en vaak op de harde manier. Wel, misschien kun je dat het ministerie niet kwalijk nemen. Dat heeft nu eenmaal iets van een criterium nodig om geld te alloceren. Een belangrijk ontwerpprincipe voor systemen van prestatiesturing is dat je op decentraal niveau altijd moet kunnen afwijken van de centrale prestatie-indicatoren. Dat ligt, zeker in de universitaire wereld, ook voor de hand. De variëteit aan vakgebieden is zo enorm, dat een rechtstreeks doorvertalen van een centrale prikkelstructuur naar decentrale eenheden tot rampen zou leiden. Tussen het ministerie en de werkvloer zitten nog vier of vijf bestuurlijke lagen, dus mogelijkheden zat om prikkels die van de centrale allocatie uitgaan te wijzigen of te dempen.

Dat is ook een rol van bestuurders en managers aan universiteiten. Die zijn het schild tussen Ministerie en professionals. Als er het voortdurende gesprek is over onderwijs en onderwijskwaliteit tussen bestuur en managers en professionals – dan zullen bestuurders toch ook leren waar financiële prikkels werken en waar niet en kunnen ze die aanpassen, de interne allocatie zo veranderen, dat eventuele perverse effecten vanuit de sturing van het ministerie worden gedempt.

Kortom, gebruik cijfers om zacht af te rekenen. Baseer nooit conclusies over kwaliteit op uitsluitend cijfers, maar gebruik cijfers voor een gesprek over kwaliteit – en trek dan conclusies. Als een decentrale prikkelstructuur perverterend werkt, probeer die prikkels dan te dempen.

Tweede tussenconclusie

Kwaliteit is een meervoudig en dynamisch begrip. Dus is een continue gesprek over de vraag wat kwaliteit is, van groot belang. Prestatiecijfers kunnen een rol spelen in die discussie – niet als een finaal oordeel, maar als een middel om dat gesprek te verrijken.

De rol van bestuurders en managers

Kunnen we dat gesprek over kwaliteit nu alleen overlaten aan professionals? Nee – studenten en *practitioners* mogen daaraan meedoen. Maar ook voor bestuurders en managers is er een belangrijke rol in dat gesprek.

Als het gaat over bestuurder en managers in de frames die ik zojuist beschreef, dan is het oordeel altijd negatief – ze vluchten in processen en structuren, kijken te veel bedrijfsmatig, het is allemaal *one size fits all* wat ze doen, alles moet in papier en plannen worden gevat, ze denken te lineair, ze willen alles onder controle krijgen, dat lukt natuurlijk nooit, dus wordt managementlaag op managementlaag gestapeld, bureaucratiseert de

organisatie – en ga zo maar door. Management is niet de oplossing, management is het probleem. Gun professionals nu gewoon hun autonomie en het komt allemaal goed. Controle? In een professionele organisatie verloopt die niet verticaal (via de top, via bestuurders en managers), maar horizontaal: de professionals controleren elkaar onderling. Een professional die het slecht doet, wordt door mede-professionals op de vingers getikt – een professional wil immers dat zijn professie zo goed mogelijk wordt uitgeoefend.

Het is ongetwijfeld vaak waar. Maar het is ook vaak niet waar. Bestuurders en managers spelen een cruciale rol in het gesprek over kwaliteit. Dat kunnen we niet alleen aan professionals overlaten. Waarom niet?

Één. Ik begin met een eenvoudige constatering: soms zijn docenten gewoon niet goed of niet goed genoeg. Verticale interventies kunnen dan bijzonder heilzaam zijn. De internationalisering van het onderwijs vereist dat docenten op een voldoende niveau Engels spreken. En dus moet iedere docent aan mijn universiteit – van de jongste bediende tot de meest senior hoogleraar – een taaltoets doen. Wie niet slaagt, moet een cursus volgen en de toets opnieuw doen. Onderschat niet wat dit betekent. De Engelse taalvaardigheid van jonge medewerkers is over het algemeen veel beter dan die van oudere medewerkers. Het is heel lang ondenkbaar geweest dat een hoogleraar een test moet afleggen, de kans heeft dat hij of zij faalt en dat ieder jaar op het R&O formulier terugziet. En het is een goede zaak: wie niet goed Engels spreekt, kan geen goede docent in een internationaal programma zijn. De Basis Kwalificatie Onderwijs is verplicht ingevoerd. Nakijktermijnen voor tentamens worden ingekort – het is allemaal sturing van bovenaf die bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs.

Samengevat: bestuurder en managers zijn een *countervailing power* voor professionals als deze onvoldoende kwaliteit leveren.

Twee. Er bestaat individuele professionaliteit en collectieve professionaliteit. Individuele professionaliteit betekent dat ik mijn vak goed geef. Collectieve professionaliteit betekent dat het curriculum als geheel goed is. Vanuit dat perspectief van collectieve professionaliteit zijn bijvoorbeeld antecedentenschema's van belang. Zo'n schema geeft aan wat de eindtermen van een vak zijn en hoe een volgend vak daarop voortbouwt. Ik word als docent dus geacht te weten wat er voor mij is gebeurd, daarop aan te sluiten en vervolgens aan te geven wat de volgende cursus aan extra's kan toevoegen. Dat is zonder meer bevorderlijk voor wat een belangrijk kenmerk van ieder curriculum behoort te zijn: accumulatie van kennis en van complexiteit.

Een antecedentenschema komt niet zomaar tot stand. Veel professionals zien het als inbreuk op hun autonomie – het schema kan immers betekenen dat ik bepaalde inhoud wel en andere niet mag aanbieden, dat ik bepaalde werkvormen wel en andere niet mag gebruiken. En dus is er sturing vanboven nodig – van een onderwijsdirecteur, een opleidingsdirecteur, een modulemanager. In mijn faculteit heeft een module met diverse docenten een modulemanager, een bachelor of masteropleiding heeft een directeur, het geheel aan facultaire opleidingen heeft een onderwijsdirecteur. Het is eenvoudig om met zo'n kerstboompje aan functies de draak te steken – maar het werkt. Het disciplineert en maakt duidelijk dat de opleiding een collectieve verantwoordelijkheid is.

Bestuurders en managers kunnen een *countervailing power* voor professionals zijn als er een spanning is tussen individuele en collectieve professionaliteit.

Drie. Professionals hebben hun opvattingen en zijn onderworpen aan horizontale con-

trole – aan de onderlinge professionele controle, zo luidt de filosofie van een professionele organisatie. Het is waar. En het is soms ook niet waar. Niet altijd blijkt de onderlinge professionele controle te werken omdat er in professionele organisaties ook een ander mechanisme bestaat: het non-interventiebeginsel. Professionals spreken impliciet af de autonomie van collega-professionals te respecteren – ze interveniëren niet in de autonomie van de collega, met als tegenprestatie dat deze dat ook niet bij hen doet. Onderlinge professionele controle kan bijvoorbeeld inhouden dat docenten colleges volgen bij elkaar en feedback geven. Het kan ook inhouden dat ze meekijken bij elkaars tentamens en de lastige vraag stellen: toetsen de tentamens de goede dingen en toetsen ze die dingen goed? Als het non-interventiebeginsel die onderlinge professionele controle uitschakelt, kan het aan bestuurders en managers zijn om daar aandacht voor de vragen en om te proberen die controle weer aan te jagen.

Vier. Professionele autonomie heeft een keerzijde: ze kan ertoe leiden dat professionals tot een gesloten, defensieve gemeenschap verworden, waar nieuwe opvattingen moeilijk voet aan de grond krijgen. Ik noem nog een keer het voorbeeld van het rendement van de opleiding. Als professional ben je wel eens geneigd om aan dat rendement schouderophalend voorbij te gaan. Daar zijn ook legio argumenten voor. Je leidt jonge mensen op, die maken in hun jaren aan de universiteit een enorme ontwikkeling door, niet alleen inhoudelijk, maar ook als persoon. Zo'n ontwikkeling verdraagt zich niet met het keurslijf van rendementscijfers. Afstuderen aan de academie is een creatieve, intellectuele zoektocht en dus per definitie geen lineair proces – daarbij past dus ook geen plan dat de doorlooptijd voor het maken van een scriptie vastlegt. Afstudeerders zijn volwassen en dus zelf verantwoordelijk voor de doorlooptijd van hun afstuderen – weer geldt: het staat op gespannen voet met vanbovenaf opgelegde doorlooptijden.

Vergis ik me niet, dan zij dit opvattingen die je in veel professionele gemeenschappen tegenkomt en die daar stevig geworteld zijn. Dat ligt ook voor de hand want de opvatting past natuurlijk helemaal bij de kernwaarden van de professional: onderzoek, creativiteit, autonomie.

Er is ook een andere opvatting, die wat minder past bij die kernwaarden. Bedrijven nemen graag jonge professionals in dienst, die maken de eerste jaren van hun werkend bestaan een enorme ontwikkeling door – het leerproces wordt dus op het werk gewoon voortgezet. Wie ervoor kiest om langer over de studie te doen, loopt een risico. Werkgevers kunnen dan straks wellicht kiezen tussen twee kandidaten voor een baan, die allebei 26 jaar zijn. De een studeerde snel af, de ander is vertraagd. De een heeft twee of drie jaar werkervaring, inclusief een leerproces – de ander heeft dat niet. Het is ook een werkelijkheid, waar sommige professionals wat minder receptief voor zijn – en die komt eerder de universiteit binnen (dat is althans mijn ervaring) via de manier van denken van bestuurders en managers.

Professionals laten zich leiden door hun professionele rationaliteit en waarden. Ze zijn daardoor minder gevoelig voor bepaalde inzichten – en daarom is het goed dat er een bestuurlijke *countervailing power* is.

Vijf. De meeste professionals aan de universiteit geven onderwijs en doen onderzoek. Er bestaat een competitie tussen die twee en menig medewerker kiest daarbij in de eerste plaats voor onderzoek. Dus is het belangrijk om een cultuur te creëren waarin onderwijs ook gewaardeerd wordt. Dat moet allereerst van professionals zelf komen, maar bestuur-

lijke attentie voor onderwijs doet er ook veel toe. In de voor- en najaarsgesprekken tussen mijn faculteit en het College van Bestuur staat onderwijs vrijwel altijd op de agenda. Er is serieuze belangstelling voor onderwijsinnovaties – docenten houden tijdens een dergelijk overleg presentaties. In de jaarlijkse R&O rondes is er aandacht voor onderwijs. Er zijn universitaire onderwijsprijzen – en alle herrie daaromheen levert je toch veel informatie op over wat er allemaal aan mooi onderwijs gebeurt en mogelijk is. Het heeft allemaal een 'trickle down'-effect: als de waarde van goed onderwijs voortdurend wordt benadrukt, werkt dit toch op de een of andere manier door naar de werkvloer. Bestuurders en managers kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan een cultuur waarin onderwijs wordt gewaardeerd en tot bloei kan komen.

Derde tussenconclusie

Kwaliteit is een meervoudig en dynamisch begrip. Dat betekent dat er een continue gesprek noodzakelijk is over de vraag wat kwaliteit is. Daarbij doen natuurlijk de perspectieven van de professionals en studenten en *practitioners* ertoe – maar zeker ook die van bestuurders en managers. Zij zijn in een aantal opzichten de *countervailing power* van professionals – en dat is een goede zaak.

Intermezzo: de rol van studenten

Even een korte reflectie tussendoor. De eerste tussenconclusie maakt duidelijk dat het niet meer dan normaal is dat studenten een cruciale rol krijgen in het proces dat tot kwaliteit moet leiden. Dat is natuurlijk veel meer dan een zetel in een MT en of bestuur – het gaat erom dat ze een serieuze gesprekspartner zijn bij:

- het ontwerp en herontwerp van onderwijs – bijvoorbeeld via curriculumcommissies, maar ook omdat ze door docenten direct worden betrokken bij het maken van een onderwijsprogramma.
- de evaluatie van onderwijs – niet alleen via afvinkformulieren, maar ook via responsiegroepen; een systematische en continue evaluatie van het onderwijs door de studenten is en blijft bijzonder waardevol. Dat geldt ook voor ervaren docenten, die soms niet in de gaten hebben dat hun onderwijs sluipenderwijs verslonst.
- het geven van onderwijs. Een collega van mij zet ouderejaars studenten in bij het onderwijs. Niet als een klassieke student-assistent, die klusjes doet, maar als coproducenten – omdat zij de studenten anno nu het beste kennen. Zeker nu er ontwikkelingen zijn rond *blended* en *online learning*, kun je eigenlijk niet zonder jonge mensen onderwijs maken.

Wie gaat erover kwaliteit?

Ik begrijp, denk ik, die vraag. De verantwoordelijkheid voor kwaliteit moet blijkbaar ergens worden belegd. Het belangrijkste vind ik dat we voorkomen dat iemand het monopolie krijgt over de vraag wat kwaliteit is. Kwaliteit is te belangrijk om over te laten aan alleen professionals, alleen bestuurders, alleen studenten, alleen *practitioners*. Het gaat erom dat het gesprek over kwaliteit gaande wordt gehouden – tussen professionals en tussen professionals en bestuurders.

Natuurlijk zijn er allerlei basiseisen waaraan voldaan moet zijn, moeten rollen als ac-

creditatie en toezicht worden belegd, bestaat er iets als de bestelverantwoordelijkheid voor de minister, kan het gesprek deels worden geformaliseerd in visitaties – maar voor hier is de essentie: kwaliteit is meervoudig en dynamisch en is van niemand en dus van iedereen.

Balanceren

Eerste constatering: prestatiecijfers zijn relevant, je mag ze gebruiken in het gesprek over kwaliteit, maar ze mogen niet te veel impact hebben. Hebben ze dat wel, dan kunnen ze de professie perverteren. Dat is een precair evenwicht.

Tweede constatering: sterke bestuurders en managers dragen bij aan betere kwaliteit. Wie alleen vertrouwt op de professionele autonomie, gaat voorbij aan de disfuncties daarvan. Van bestuurders verwachten we dat ze *countervailing power* van de professional zijn – maar dat mag uiteraard niet tot te veel conflict leiden. Dat is ook een precair evenwicht.

Het laat zich raden: een precair evenwicht wordt zomaar verstoord. Ik noem drie mechanismen uit de wereld van prestatiemeting, die tot die verstoring kunnen leiden.

Het eerste is dat gematigd gebruik van prestatiemeting veronderstelt dat iedereen dat doet. Een voorbeeld uit de wereld van het onderzoek om dat duidelijk te maken. We weten allemaal dat aantallen citaties van medewerkers of H-factoren niet alles zeggen over de wetenschappelijke kwaliteit van medewerkers. Dus moet je daaraan ook niet al te veel waarde hechten in, bijvoorbeeld, de werving van nieuwe wetenschappers. Maar stel dat er een paar groepen zijn die juist heel veel waarde hechten aan citaties en H-factoren. Er ontstaan rond die groepen als vanzelf citatiegemeenschappen, de H-factoren schieten omhoog en de wetenschappers en groepen profileren zich voortdurend met hun hoge H-factoren. Goede kans dat anderen volgen – en dat aantallen citaties en H-factoren zo toch steeds belangrijker worden.

Het speltheoretisch mechanisme dat hierbij hoort is het 'diners-dilemma'. Twintig personen dineren en spreken af dat aan het einde van de avond de rekening door twintig wordt gedeeld. Het restaurant heeft twee menu's beschikbaar – voor een prijs van 10 of een prijs van 20. De afspraak is dat iedereen voor de prijs van 10 bestelt. De eerste die van deze afspraak afwijkt, betaalt 10,50 en dineert voor 20 – dat is dus heel aantrekkelijk. Bestellen acht personen voor 20, dan betalen zij ieder 14 voor een diner van 20 – hetgeen ook nog aantrekkelijk is. Moraal van het verhaal: als er de collectieve noodzaak is tot gematigd gedrag, kan afwijken daarvan aantrekkelijk zijn. Wie wel helemaal gaat voor citaties en H-factoren, neemt een enorm voorsprong op anderen.

Het tweede is dat de tolerantie voor variëteit in bestuurlijke systemen vaak gering is. Uiteindelijk gaat van cijfers vaak een uniformerende werking uit. Het diners dilemma kan ook dat duidelijk maken. Is het denkbaar dat 12 personen voor 20 dineren en 8 voor 10 (variëteit)? Niet echt – de acht betalen de rekening: 16 voor een diner van 10. Dat gaat niet lang goed.

En dan is er een derde mechanisme. Wie is eigenlijk de eigenaar van prestatiecijfers? Volgens het ABC van prestatiesturing moeten die cijfer in de 'intimiteit' van de relatie tussen principaal en agent blijven. Als mijn opleiding slecht scoort in de prestatiemeetsystemen en die cijfers liggen alleen bij mij en mijn universiteit, dan kunnen we over die cijfers een rustig gesprek hebben. Misschien constateren we wel dat ik het in de cijfersystemen

niet goed doe, maar dat mijn prestatie professioneel bezien, erg goed is. De cijfers spelen alleen een rol in mijn relatie met mijn bovengeschikte.

In werkelijkheid is dat moeilijk vol te houden. Prestatiecijfers worden bijvoorbeeld gebruikt door instituten, die universiteiten ranken. Rendementscijfers zijn ook relevant voor het ministerie – en je weet eigenlijk niet zeker waar die cijfers allemaal voor gebruikt gaan worden. Dus kan er zomaar de perceptie ontstaan dat de cijfers wel een hoge impact hebben – en dan ligt pervertering op de loer.

Vierde tussenconclusie

Kwaliteit is een meervoudig en dynamisch begrip. Daarbij spelen cijfers een rol, zij het een beperkte. In het gesprek over kwaliteit doen bestuurders en managers ertoe, als *countervailing power* voor professionals. Het precaire evenwicht dat dit veronderstelt, kan makkelijk worden doorbroken.

Frames en werkelijkheid

Hoe verhoudt het geschetste frame zich nu tot het beeld dat ik in dit artikel schets? Drie opties.

Een: het is baarlijke nonsens. Bestuur, management, prestatiemeting – het is allemaal bevorderlijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Er zijn blijkbaar allerlei vormen van onbehagen en het is goedkoop om dat in het frame van over-management en neoliberalisme te zetten. Overigens is het wel comfortabel. Als je een verschijnsel weet te reduceren tot een fundamenteel foute ideologie, dan kun je immers stoppen met nadenken.

Twee: het is soms waar. Bestuurders en managers zijn soms te veel bevangen door het management denken en neoliberalisme, waardoor professionals in de klem komen en daardoor het genoemde frame activeren.

Drie: het is een beetje waar. Prestatiemeting kun je als uitvloeisel van het neoliberalisme zien en het kan te veel impact krijgen – waardoor 'kwaliteit' wordt gereduceerd tot een paar simpele getallen. Die te hoge impact is vaak het gevolg van ontwikkeling buiten de instelling (het diners dilemma, gebruik door derden). Daar moet je je eigen professionals een beetje voor afschermen – en daar heb je toch weer de bestuurders en managers voor nodig.

Referenties

Hans de Bruijn. (2008). *Managers en Professionals*. Den Haag: SDU Uitgevers.
Maarten Boudry. (2012). *Neoliberalisme, de ideale zondebok* (essay). *Trouw,* 8 december 2012.

4.2. „... dan houden wij ze dom.

door Eric van 't Zelfde

'The age demanded that we sing/ And cut away our tongue./ The age demanded that we flow/ And hammered in the bung./ The age demanded that we dance/ And jammed us in to iron pants./ And in the end the age was handed/ The sort of shit that it demanded.'

- Ernest Hemingway, *The age demanded*, (1922)

Abstract

In 2015–2016 wordt voor het voortgezet onderwijs een docententekort van 4300 fte verwacht. In het primair onderwijs ziet men de volgende ontwikkeling: 38 procent van de instroom in leerjaar een van de pabo's komt voort uit het mbo. Slechts 12 procent stroomt in vanuit het vwo. Wat betekent dit voor de kwaliteit van de leerkrachten? Door het lage salaris en de onverantwoorde werkdruk in het primair onderwijs is het vak van leerkracht een deeltijdbaan geworden voor vrouwen om het gezinsinkomen aan te vullen. Met de te lage kwaliteit van leerkrachten en de immense tekorten in het voortgezet onderwijs 'overleven' deze leerkrachten en docenten ook nog eens in achterhaalde onderwijsstructuren. Het is aan de politiek om een Deltaplan voor het onderwijs te realiseren. Is de politiek hiermee bezig of zien zij voornamelijk de bestuurders? En waar is het onderwijsveld zelf mee bezig? Wordt het niet tijd dat wij niet meer afwachten wat de politiek goed acht, maar dat wij zelf ingrijpen? Ook wanneer dit 'burgerlijke ongehoorzaamheid' vergt van het onderwijs? Scholen moeten aan burgerschapsvorming bij leerlingen doen. Is het beste voorbeeld van burgerschapsvorming voor onze leerlingen niet dat het onderwijsveld per direct burgerlijk ongehoorzaam wordt door zelf binnen het onderwijs die zaken te verbeteren die onze leerlingen tegenhoudt in hun ontplooiing?

Sleutelwoorden: docententekorten, integratie po en vo, wijziging van de inrichting van het po en het vo

Inleiding

Iedere zondag tijdens het avondeten liep mijn vader het gevaar zichzelf in woede een herseninfarct te bezorgen, door over het Israël-Palestina-conflict te discussiëren. Een discussie die hij met zichzelf voerde, want de tafelgasten beseften dat aan deelname weinig plezier te beleven was. Er was maar één manier om het Midden-Oosten-onderwerp te laten rusten en dat was opschaling naar een nog gevaarlijker onderwerp, namelijk 'kapitalisme'. Mijn vader beschouwde kapitalisme als synoniem voor 'verderf'. Toen op een keer dit onderwerp op een onbewaakt ogenblik toch werd aangesneden, hield mijn vader voordat we het wisten ineens met zijn ene hand een vette kippenpoot in de lucht en met zijn andere hand het zoutvaatje, en riep: 'Ziehier het Kapitaal dat tegen de Kerk zegt: houden jullie ze dom, dan houden wij ze arm!'

Mijn vader was een goede leermeester. Hij was divers in wat hij aanreikte. En zijn

overtuigingen over Israël en het kapitalisme lieten genoeg ruimte voor duizenden dagen zonder politiek. Die dagen werden vaak besteed aan de schoonheid van de kunsten. Grote meesters als Rembrandt, Dante, Galileo, Mozart, Freud en Kepler kwamen dan aan bod. Mijn vader voerde ons van de klassieken naar hedendaagse kunst; van Plato naar *Brideshead Revisited* en van Cicero naar *de Gebroeders Karamazov*.

Want, zo was zijn overtuiging: dat je arm bent betekent nog niet dat je dom bent. Als een mens iets kan, dan is het zich ontwikkelen – en dat brengt de plicht mee *om* je te ontwikkelen. En zo trainden we onze hersenen en poetsten het paar schoenen dat we hadden. Het was, kortom, in die tijd goed kippenpoten eten in dat kleine huisje in Schiedam-Oost. Naar de tafelgesprekken verlang ik nog steeds terug. Was het verleden maar een land waar je naartoe kon rijden. Ik zou dan in de vroege ochtend een thermoskan met zwarte koffie vullen, in de auto stappen en met iedere afgelegde kilometer vrolijker worden.

Het waren deze ouderlijke liefde en zorg – overigens niet altijd zonder repressie, want mijn ouders vonden dat een milde vorm deel uitmaakte van de opvoeding – die hun drie zonen op het rechte pad hielden. Ons gezin overkwam nog iets anders moois: door arbeidsemigratie mochten wij op kosten van een multinational onderwijs volgen op een kostschool in Schotland. Vanaf dat moment werd onze liefdevolle opvoeding aangevuld met excellent onderwijs. Het zou een combinatie blijken die ons redde van achterstandsonderwijs en een dito toekomst te Schiedam-Oost.

Ik kan er als directeur van een vo-school in Rotterdam niet voor zorgen dat alle ouders van mijn leerlingen op eenzelfde wijze van hun kind(eren) houden en voor ze zorgen, noch dat al mijn leerlingen eenzelfde toekomst wordt gegund als mijn broers en mij. Ik kan er wel voor zorgen dat het onderwijs op onze school goed is en dat wij onze leerlingen met liefde en aandacht omringen. Op onze school voelen wij dan ook een grote verantwoordelijkheid voor de jeugd op Zuid. Het is vanuit die verantwoordelijkheid dat ik vind dat ik kenbaar moet maken dat het Nederlandse onderwijssysteem op de schop moet. Mijn reden is legitiem: de huidige inrichting, aanpak en uitvoering werken contraproductief.

Ik begrijp uit diverse onderzoeken dat het goed gaat met ons onderwijs, zodat wij ons nergens zorgen over hoeven maken. In recente OESO- en PISA-rapporten bijvoorbeeld. Het enige dat ik op deze rapporten aan te merken heb, is dat ze de werkelijkheid niet dekken en niet rijmen met het onderwijs waar ik de laatste 25 jaar deel van uitmaak. Deze rapporten doen me denken aan mijn weegschaal, die ik op min tien kilo afgesteld heb, zodat wanneer ik erop sta, ik altijd tien kilo minder weeg dan in werkelijkheid. Iedere keer dat ik op de weegschaal sta, denk ik: 'Nou, dat valt mee, sporten hoeft nog niet.'

Juist deze zorgen over het onderwijs houden mij erin gevangen. Ik zou het liefst het onderwijs direct verlaten, er geen onderdeel meer van zijn, omdat ik simpelweg niet langer kan toezien hoe de jeugd in de steek wordt gelaten en hoe de arbeidsmarkt leidend is voor de inrichting van ons curriculum. Maar mijn zorgen over het onderwijs maken ook dat ik er onderdeel van moet blijven: wat als mijn leerlingen mijn lessen Engels moeten missen? Wat als ik geen directeur meer ben op Zuid, wat gebeurt er dan?

De leerkracht als spil in het onderwijs

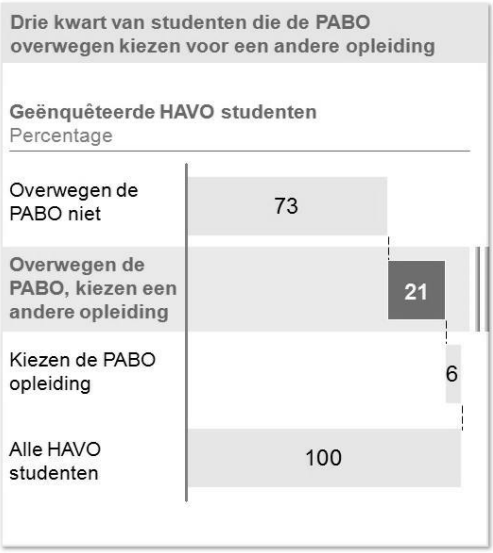
Eén van mijn grootste zorgen is het wegkijken door de overheid. Er is een groot tekort aan docenten en dit tekort neemt alleen maar toe. Hiervoor zijn twee oorzaken aan te wijzen:

slechte arbeidsomstandigheden en het lage aanzien van docenten. Wat betreft arbeidsomstandigheden noem ik twee feiten: salaris en werkdruk. Mijn stelling is dan ook simpel: zolang het salaris niet met 50 procent omhooggaat en de werkdruk niet drastisch gereduceerd wordt, zullen er op zeer korte termijn geen (academisch geschoolde) docenten meer zijn.

Deze stelling wordt niet onderschreven in de Tweede Kamer: het salaris van docenten is namelijk vijf jaar op de nullijn gezet en de werkdruk is bij de behandeling van de onderwijsbegroting van 2015 in stand gehouden (dit terwijl er een voorstel lag van D66 om de werkdruk in het vo ingrijpend te verlagen binnen de lesgevende taak van docenten). De salarisverhoging van 1,2 procent getuigt eveneens van weinig besef van de problemen in het onderwijs. Laten wij het eindrapport *Vervangingsvraag Risicoregio's Rotterdam en Rijnmond* van Brekelmans en Berndsen (Regioplan Beleidsonderzoek, 2010) eens raadplegen. Op de eerste bladzijde van hun eindrapport zien wij voor alleen de regio Rijnmond al een eerste schrikwekkende conclusie: 'Binnen tien jaar gaat 28 procent van de formatie (ruim 1400 fte) met pensioen. De vervangingsvraag in de regio Rijnmond is groter dan landelijk.'

Dit betreft alleen de Regio Rijnmond. Laten we het landelijke beeld bestuderen. In de Nota *Werken in het Onderwijs 2012*, door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag, staat het volgende: 'In het voortgezet onderwijs worden op de korte termijn tekorten aan leraren verwacht, oplopend tot een verwacht tekort van 4.300 fte in 2015 en 2016.' Drieënveertighonderd fte, dit zijn schrijnende aantallen! Echter, deze aantallen dwingen de overheid niet tot effectief handelen, want werden wij in het jaar dat dit rapport verscheen weer niet met alle gemak op de nullijn gehouden?

Als directeur moet ik zorgen dat mijn leerlingen docenten hebben. Ik weet dat deze docenten er niet langer zijn, zodat ik met grote regelmaat voor de volgende keuze sta: een slechte docent aanstellen of geen docent hebben. Kiezen uit twee kwaden dus. Ook in het basisonderwijs geldt, hoewel daar momenteel voldoende leerkrachten (zouden) zijn: regeren is vooruitzien. Ook in het po zal het aantal goede leerkrachten afnemen totdat er een tekort optreedt. Uit onderstaande tabel blijkt dat er nauwelijks leerlingen richting de pabo gaan.



Bron: Ministerie van OC&W, www.bevoegd.nl, Stamos

De hoop dat de 4.300 fte tekort wordt voorkomen is volgens sommigen een wat 'platte' wens, maar het is een probleem dat direct een oplossing vereist. Zo bereikte ons onlangs het nieuws dat er in Nederland komend schooljaar 150 docenten Duits tekort zijn. Het was een bericht dat ongeveer vier uur vermeld werd op Teletekst, daarna verdween het van de radar. Het heeft iets wrangs, maar één van de scholen die op dit moment per direct een docent Duits nodig heeft, ligt 0,9 kilometer van de Duitse grens.

De tekorten beperken zich natuurlijk niet tot Duits. Probeer maar eens een docent te vinden voor wiskunde, natuurkunde, biologie en scheikunde: zoekt en gij zult niet vinden. Het is wrang dat een overheid die bepaalt welke vakken je moet leren op school, niet zorgt dat er voldoende docenten zijn die deze vakken kunnen doceren. Ik heb de laatste jaren strijd gevoerd voor verbetering van de arbeidsomstandigheden van leerkrachten, docenten en het onderwijsondersteunend personeel. Dit heeft mij vaak hoongelach opgeleverd, want ik moest me verdedigen tegen de stelling: 'je kiest niet voor het onderwijs omwille van de arbeidsomstandigheden, maar vanuit liefde voor het vak.' Deze mensen verdienen een 'J'accuse-pamflet', want ga op die liefde voor het vak maar eens een hypotheek aanvragen!

Bron: Startmonitor, Researchned

Ik kom terug op het onderwerp 'aanzien'. Het gebrek aan aanzien voor ons beroep leidt onder andere tot forse docententekorten in het vo voor het merendeel van de vakken. Een simpel voorbeeld over aanzien: mijn oudste broer is partner in een advocatenkantoor. Mijn tweelingbroer is eveneens partner in een advocatenkantoor. Wanneer wij met elkaar zijn, hoor ik nooit de vraag: 'Waarom zijn jullie het onderwijs niet ingegaan?', maar wel: 'Waarom ben jij niet ook advocaat geworden?'

Uiteraard vind ik ook dat zolang er docenten zijn die in een korte broek of op slippers door de school lopen, het onderwijs deels zelf verantwoordelijk is voor het lage aanzien. En natuurlijk zie ik ook dat er docenten zijn die als amateurs in de eigen klas aan het worstelen zijn, in plaats van als professionals met collega's het onderwijs te verbeteren. Ook ben ik van mening dat onderwijsopleidingen deels verantwoordelijk zijn voor het lage aanzien. Wat te denken van de volgende teksten op www.hbostart.nl/onderwijs/PABO/:

> 'Hoewel je vaak hoort dat in het onderwijs altijd werk te vinden is, hebben ook juffen en meesters last van het staartje van de crisis. Een baan vinden is niet meer zo makkelijk, waardoor afgestudeerden vaak werken als invalleerkracht, bijvoorbeeld bij zwangerschapsverlof. Het startsalaris is niet hoog, maar dat komt ook doordat er steeds meer parttimers in het onderwijs werken.'

Tja, 'juffen en meesters': een baan vinden is niet makkelijk, zodat je geen echte baan zult krijgen, maar iets als invalleerkracht, tegen een laag startsalaris. Perfecte reclame voor het vak en een ideale verleiding om het onderwijs in te gaan! Hoe kijkt de politiek eigenlijk naar het gebrek aan aanzien? Laat ik een helder voorbeeld geven. In 2014 besloot de politiek de onderwijsbestuurders te belonen met een aparte cao, zodat zij niet langer onder dezelfde cao vallen als het docentencorps of het onderwijsondersteunend perso-

neel. Een definitieve scheiding dus, tussen onderwijsgevenden en bestuurders. De politiek erkent hiermee dat wij, onderwijsgevenden in een 'lagere' cao-categorie thuishoren. Stel je voor dat er een tekort aan bestuurders optreedt.

De cao hield voor de bestuurders een salarisverhoging in van 15 tot 20 procent: het was een beetje een feestje. Om deze aparte cao met de forse loonsverhoging enigszins redelijk te laten klinken, deed men dit onder de noemer 'uitruil van de secundaire arbeidsvoorwaarden.' Secundaire arbeidsvoorwaarden, zijn die er dan in het onderwijs? Is er niet iets uitgeruild waar men in beginsel al geen recht op had? Waar leerkrachten en docenten al vijf jaren op de nullijn werden gehouden, gunt de politiek de bestuurders een ongekende loonsverhoging (en wat waren deze politici ten tijde van de verkiezingen, op zoek naar electoraat, kwaad op de zakkenvullende bestuurders). Vakkundig loodsten politici de motie door de Tweede en de Eerste Kamer. Geen haan die ernaar kraaide, behalve dan die van Asklepios en het was het onderwijs dat de gifbeker moest leegdrinken, want die salarisverhogingen, die kwamen natuurlijk uit de lumpsum van de scholen.

Dit had het volgende effect: waarom zou je het onderwijs ingaan? Waarom werken op scholen die niets kunnen met het onderwijs vanwege tekorten op de begroting; waarom jezelf dit lage salaris en die te hoge werkdruk opleggen? Waarom jezelf kapotwerken? Er is iets rot in onderwijsland. Aan de zelfverrijking van sommige bestuurders kunnen wij niets doen en op de politiek kunnen wij niet vertrouwen. Naarmate ik ouder word, luister ik minder naar iemands woorden en kijk ik meer naar iemands daden. Zie hier de daden van de politiek.

De politiek moet zorgen dat leerkrachten en docenten wezenlijk anders beloond worden en qua werkdruk onmiddellijk ontlast worden. Zolang dit niet gebeurt, neemt het tekort toe en verbetert de kwaliteit van docenten niet. *Timeo Danaos et dona ferentes*, ik ben bang voor politici, ook als deze ons statistieken cadeau doen waaruit blijkt dat er geen tekorten zijn.

Het primair onderwijs

Ik heb groot respect voor leerkrachten in het primair onderwijs: ik vind ze niets minder dan helden. Het is dan ook een slechte zaak dat ze zich gevangen houden in een structuur waarin zij, noch hun leerlingen tot excellentie kunnen komen. Ik noem hier een paar onderwijskundige aannames die erom vragen om kritisch bekeken te worden.

Vraag de gemiddelde Nederlander hoe lang de basisschoolperiode van het kind duurt en er zal worden geroepen: 'acht jaar!' Dit is onjuist, het is slechts een aanname. Een kalenderjaar telt 52 weken, een schooljaar telt gemiddeld 37 weken. Dat is al een verschil van 15 weken per jaar. De basisschoolperiode duurt hiermee 5,7 kalenderjaren.

Ik heb de laatste jaren talloze basisscholen bezocht en hun lesroosters bestudeerd. Het volgende viel op. Bij gebrek aan financiële middelen, en met de hete adem van de inspectie in de nek, moest toch aan de wettelijke onderwijstijd van 940 klokuren per jaar worden voldaan. Om met beperkte middelen aan deze eis te voldoen, hebben sommige basisscholen een spectaculaire oplossing bedacht: de pauzes van 45 minuten meetellen als onderwijstijd. Immers, in de pauzes wordt het 'onderwijskundige gesprek' gevoerd met het kind. Variërend van de wandeling op het schoolplein tot aan het gezamenlijk eten van de boterhammen tijdens de lunchpauze: alles was plots een onderwijskundige ontmoeting. Deze 45 minuten per dag komt neer op 139 klokuren, zodat er slechts 791 klokuren

'echt' wordt lesgegeven. Deze scholen houden dit acht schooljaren vol, waardoor het lesverlies 1112 klokuren oftewel 1,2 jaar bedraagt.

Dan is er nog zoiets als onbenutte lestijd: de vrije woensdagmiddag voor het po. Is deze vrije middag er nu om de leerlingen te ontzien of om aan het exacte aantal uren te komen dat po-docenten voor de klas moeten staan? Dit is natuurlijk een aardige combinatie van twee strevingen. Kinderen kunnen zich op de woensdagmiddag op andere gebieden ontplooien, bijvoorbeeld bij voetbal, en de docenten komen op de werktijden uit die de cao eist.

Wanneer je de onbenutte onderwijstijd van de woensdagmiddag (1184 klokuren) optelt bij de 1112 klokuren van de onderwijskundige wandeling tijdens de pauzes, dan komt het totaal op: 2296 klokuren ongebruikte leertijd. Laat dit nu net 2,4 schooljaren zijn. Wat betekent dit bijvoorbeeld voor de onderwijskundige achterstand van gemiddeld twee jaar bij de leerlingen op Rotterdam Zuid?

Hoeveel leertijd laten wij in het po onbenut met de vrije woensdagmiddag?
Dat zijn 4 klokuren x 37 lesweken x 8 schooljaren = 1184 klokuren. Naast het verlies van 1,2 onderwijsjaren laten wij ook nog eens 1,3 onderwijsjaren onbenut.

Ik besef dat mijn berekening een discussie waard is, maar laat deze discussie maar ontstaan. Het is een teken van een ontwikkelde geest om met een gedachte te kunnen spelen zonder die te accepteren. De lesuren die *wel* worden gedoceerd, zijn op hun beurt onderhevig aan lesuitval, door ziekte en organisatorische uitval (bijvoorbeeld studiemiddagen). Immers, er is *geplande* en *gerealiseerde* onderwijstijd. De lestijd die wordt gerealiseerd is de geplande lestijd min de uitval. Wanneer wij deze lesuitval ook nog eens optellen op het aantal uren van mijn rekenmodel, dan is het reëel dat de onbenutte lestijd nog meer dan 2,5 schooljaar bedraagt. Besef dus, dat wanneer men aan u vraagt hoe lang de basisschoolperiode duurt, uw antwoord van: 'acht jaar' alleen op de kalender klopt, maar niet in de realiteit.

Laten we dan hopen dat de lessen die wel worden gedoceerd effectief zijn. Dat deze lessen worden gegeven door leerkrachten die in hun kracht zijn gebracht en die alle tijd hebben om de leerling op het juiste niveau te bedienen. Laten wij dit laatste eens onderzoeken. De lessen die wel worden gegeven op de po-scholen, zijn die effectief en goed? Laten wij de hoofdpersoon van het primair onderwijs eens nader bezien; de pabo-leerkracht.

De lessen die kinderen in het po volgen, worden door po-leerkrachten gegeven. De leerlingen krijgen vakken als lichamelijke opvoeding, tekenen, handvaardigheid en muziek, belangrijke vakken voor de ontplooiing van het creatieve kind. Het is echter wel zo dat deze vakken geen enkele rol spelen in de totstandkoming van het uitstroomadvies van de basisschool. Deze belangrijke vakken maken een 'completer' kind, maar spelen geen rol in het bepalen van welk vervolgonderwijs voor leerlingen is weggelegd.

In het voedingsgebied van mijn vo-school trof ik een basisschool aan waar men grote waarde hecht aan de creatieve geest van het kind, zodat deze lessen fors terugkomen in het curriculum van deze school. Een blik in Parnassys, het kwaliteitssysteem van de school, toont aan dat 90 procent van de leerlingen zwak zijn op het gebied van taal en rekenen. Veel leerlingen verlaten de school op basis van de citoscores met een vmbo-

advies tussen bb (basisberoepsgerichte leerweg) en gl (gemengde leerweg).

Een aantal leerlingen neemt niet deel aan de cito; zij gaan naar het praktijkonderwijs en worden door middel van een indicatie geplaatst. Doordat deze groep leerlingen niet meedoet aan de citotoets, mag de directie voor hen een citoscore van 518 noteren. Wanneer deze leerlingen in werkelijkheid 508 scoren, is dit dus 'winst': goed nieuws voor het schoolgemiddelde. Als kers op het toetje vindt er vanuit de overheid ook nog een correctie plaats over het citogemiddelde. Hiermee komt het citogemiddelde hoger te liggen, terwijl de DLE-scores (didactische leeftijdsequivalent) een geheel ander beeld vertonen. Tja, er wordt veel bedekt in het onderwijs. En het zijn de kinderen die de prijs hiervoor betalen.

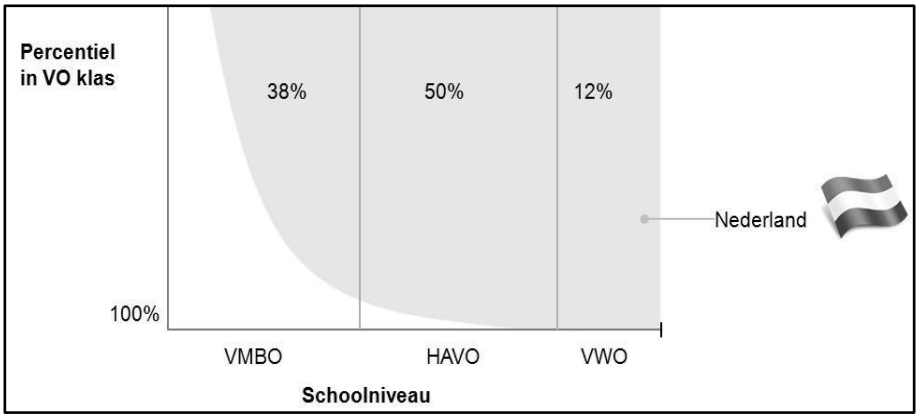
Vraag de politicus hoe hij over het onderwijs denkt en hij zal met een engelengezicht zeggen dat het onderwijs zijn dagelijkse zorg geniet. Maar de politicus kan natuurlijk niet anders. Lid 1 van artikel 23 van de Grondwet luidt immers: 'Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.'

Vraag aan sommige bestuurders hoe zij over onderwijs denken en zij zullen zeggen dat zij 'wereldonderwijs in een wereldstad verzorgen, waarbij ieder kind centraal staat'. Vraag aan sommige directies hoe zij over het onderwijs denken en zij zullen roepen dat 'ieder kind uniek is'. Met zoveel partijen die zich inzetten voor het onderwijs, kunnen wij rustig slapen.

Echter, wij kunnen natuurlijk niet rustig gaan slapen. Er wordt te weinig onderwijstijd ingezet, dat is één. Maar er is ook de manier waarop de pabo-leerkracht wordt opgeleid. Op de pabo leert de 'student' om zich in een groot aantal vakken en disciplines te bekwamen. Deze opleiding duurt vier jaar (lees: 4 x 37 weken) en kent een 80 procent verplichte aanwezigheid (zitten we veelal op 29,6 lesweken per jaar). Deze lesweken worden gevuld met pedagogiek en didactiek. Een pabo-'student' leert in vier schooljaren minimaal tien vakken. Daarna is deze student tot aan zijn pensioen bevoegd om leerkracht te zijn.

Wat een luxe positie kent de vo-docent dan: deze krijgt eveneens vier schooljaren om zich tot docent te scholen. Echter, deze docent specialiseert zich in slechts één vak: in het Nederlands, wiskunde, et cetera. De volledige aandacht kan hier uitgaan naar het vak. Een vak waar de student per definitie affiniteit mee heeft: hij heeft het zelf gekozen. Hoe anders is het leven voor de pabo-student die al die vakken moet kennen, waaronder wellicht vakken die zijn of haar belangstelling niet genieten?

Het is mijn stelling dat een specialist vrijwel alles weet van vrijwel niets. Een pabo-leerkracht kan door het forse aantal vakken geen specialist zijn. Als die stelling klopt, dan staan er in het po geen specialisten. Dit is niet de schuld van de pabo-leerkracht die ook nog eens een kleine 200 uur op jaarbasis meer moet lesgeven, voor een aanzienlijk lager salaris dan de vo-docent. Welke mensen stromen dan nog vrijwillig in op de pabo? Onderstaande overzicht laat een duidelijke trend zien.



Bron: International Association for the Evaluation of Educational Achievements (2009), Unesco (2009), Smithsonian (2011), Center on International Education benchmarking (2009)

De instroom op de pabo kent de volgende leveranciers: vwo (12 procent), havo (50 procent) en mbo niveau 4 (38 procent). Het aantal studenten in pabo-1 dat vanuit het vwo instroomt, is hiermee schrikbarend *en* onacceptabel laag. De pabo-student die afkomstig is van de havo, komt voornamelijk uit het profiel C&M (Cultuur en Maatschappij), zodat het merendeel tot aan havo 3 (dus drie schooljaren na groep 8) wiskunde heeft gevolgd. Op de havo ontvang je gemiddeld drie uur per week wiskunde. Deze havoleerling heeft in de eerste drie schooljaren 279 klokuren wiskunde gevolgd.

Vanwaar deze berekening? Nou, stel dat de 279 klokuren worden gedeeld door een vo-lesweek van 32 lesuren wiskunde. Dan beschikt deze instromende havist in pabo-1 over 8,7 lesweken meer wiskunde dan de groep-8-leerling waar hij of zij les aan geeft. Dit ook nog eens in het besef dat wiskunde geen rekenen is en dat deze leerling de laatste twee schooljaren op de havo al geen wiskunde meer heeft gevolgd. Het merendeel van de wiskundige kennis is dan alweer vervlogen.

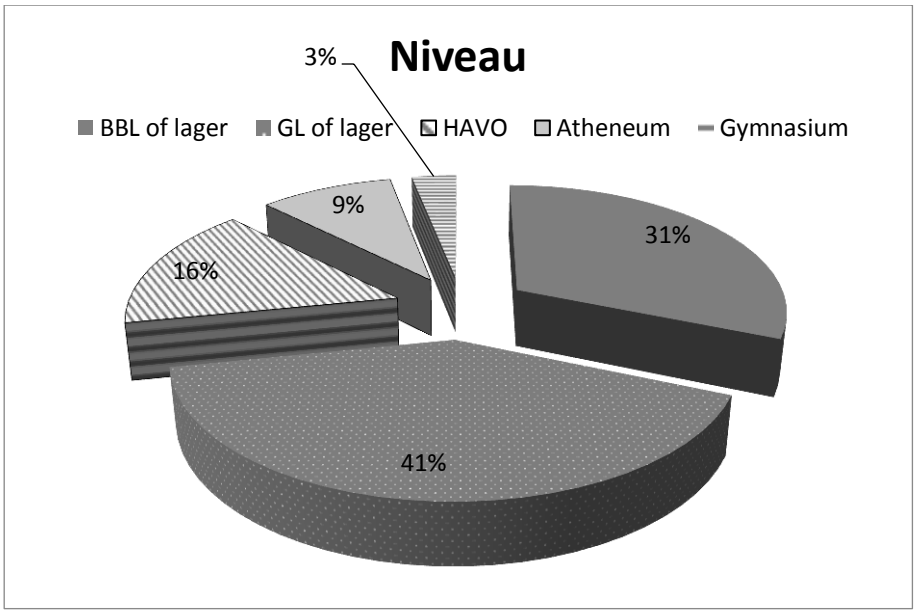
Wanneer je goed naar de inrichting van het primair onderwijs kijkt, dan kun je niet anders dan concluderen dat er in de structuur weeffouten zitten die onwenselijk zijn voor de vorderingen van de leerlingen. Meerdere onderwijskundigen, niet de minsten in onderwijsland, delen niet wat ik identificeer als gevaar voor het primair onderwijs. Ik doel op een scheiding op cognitief niveau van leerlingen: niet in leerjaar één van het vo, maar eerder: in groep zes van de basisschool.

In het primair onderwijs is onvoldoende sprake van indeling van leerlingen op basis van cognitieve niveaus. Er wordt uiteraard wel toegestaan dat leerlingen in een hogere groep bijvoorbeeld het rekenen volgen, omdat ze daaraan toe zijn. Het is dus niet zo dat er in het primair onderwijs geen indeling plaatsvindt op cognitief niveau. Echter, ik wil een ingrijpende verandering.

Men beschouwt het als een pedagogische plicht om leerlingen in het primair onderwijs niet te scheiden op cognitief niveau. Eén reden wordt steevast genoemd: het verstoort de 'sociale cohesie' van de groep, omdat het goed is voor leerlingen om in aanraking te komen met leerlingen van 'verschillende niveaus'.

Deze pedagogische koudwatervrees betekent in de praktijk dat de leerkracht zijn leerlingen soms op negen verschillende niveaus moet bedienen. Het lesuur rekenen wordt dan niet alleen beïnvloed door het feit dat de leraar dit vak zelf onvoldoende beheerst, of door het feit dat het vak in te weinig lesuren wordt aangeboden, maar ook nog eens door het feit dat er zo veel cognitieve niveaus in de groep zitten. Laten we kijken naar een groep acht van een basisschool die ik bezocht, een groep van 32 leerlingen. Deze klas heeft een cito-gemiddelde van 526 gerealiseerd. De laagste score was 505 en de hoogste score 550, nogal een palet.

Overzicht van de citoresultaten van een groep 8 met 32 leerlingen, schooljaar 2012 – 2013		
Laagste score in de groep cito 505	Hoogste score in de groep cito 550	
10 leerlingen scoren onder 520	= LWOO – VMBO BBL	= 31,25 procent van de groep
13 leerlingen scoren onder 532	= KB – GL	= 40,60 procent van de groep
5 leerlingen scoren 536 – 540.	= Havo	= 15,62 procent van de groep
3 leerlingen scoren hoger dan 540	= Atheneum	= 9,37 procent van de groep
1 leerling scoort 550	= Gymnasium	= 3,12 procent van de groep



Zie hier hoe diffuus deze groep is. Kan een leerkracht hier werkelijk op negen verschillende niveaus lesgeven? Het antwoord luidt natuurlijk 'nee'. Een goede en ervaren leerkracht kan op maximaal drie niveaus differentiëren. De vraag die dit oproept is in hoeverre de leerkracht aan ieder kind recht kan doen, wanneer zijn klas zoveel niveaus telt. Wordt het feit dat geen enkele niveaugroep de lesstof beheerst, hier niet gerealiseerd door de hang naar het grotere geheel: de sociale cohesie binnen de groep? Bepaalt hier de structuur

van het po niet dat geen enkel cognitieve groep op het passende niveau onderwijs volgt, omdat het idee van de sociale cohesie voor de volwassenen zo'n groot goed is? Ik stel dat deze drang naar cohesie juist voor de lagere niveaus funest is. Door te weinig aandacht stromen deze leerlingen door naar de lagere regionen van het vmbo en ligt hun toekomst op een navenant participatieniveau. Immers, de 'slimmere leerlingen' komen er wel, maar de minder slimmere leerlingen, belast met achterstanden, komen er in het algemeen niet.

Het onderwijsveld zou dus zelf moeten ingrijpen. En het antwoord op deze problematiek moet men niet zoeken binnen de context waarin de problemen zijn ontstaan. Wij moeten andere systemen en structuren bedenken en invoeren, en het bestaande systeem failliet verklaren, desnoods zonder toestemming van OC&W. Daar is wel creativiteit en lef voor nodig. Het is tijd dat het onderwijs het onderwijs gaat maken, maar dat is nu juist iets waaraan men in het onderwijs zijn vingers liever niet brandt.

De leerlingen op Zuid scoren gemiddeld zeer laag ten opzichte van alle andere leerlingen in Nederland (DLE: didactische leeftijdsequivalent). Op een basisschool die ik bestudeerde scoorden te veel leerlingen een percentielscore van 1. Dit betekent dat 99 procent van alle kinderen in Nederland op dat moment beter scoort dan deze leerlingen. En de goedwillende leerkracht? Hij of zij mag een groot deel van de tijd besteden aan het schrijven van handelingsplannen. In de tijd die de leerkracht hieraan besteedt, zit hij niet één op één met de leerling die de achterstand heeft.

Terug naar het globale beeld. In het huidige systeem wordt de wettelijke onderwijstijd niet door iedere basisschool behaald. Tevens laten wij veel onderwijstijd onbenut. De tijd die wel wordt gerealiseerd is niet per definitie effectief. Lessen worden gegeven door leerkrachten die meer dan tien vakken moeten beheersen, ook de vakken waar zij minder affiniteit mee hebben. Vervolgens geven wij lessen aan groepen van 32 leerlingen, met soms negen verschillende niveaus.

Tegelijkertijd is bepaald dat er fors wordt gekeken naar de scores bij Taal en Rekenen in de totstandkoming van het uitstroomadvies. Mijn conclusie luidt dan ook: dit systeem moet direct failliet verklaard worden!

Het voorgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs kent een soortgelijke waarheid als het primair onderwijs. Te weinig (hoogopgeleide) leerlingen kiezen voor een opleiding tot vo-docent. De docententekorten zijn bij veel vakken al een feit. En dit, terwijl we in het vo-veld roepen dat we maatwerk leveren en dat ieder kind gezien wordt. Wat wij roepen, leggen wij tot vervelens toe vast in missies en visies. Ik ben geneigd te denken dat wanneer een directie met een 'missie en visie' werkt, dit misschien getuigt van te weinig visie. Ik meen dit te kunnen stellen door het volgende simpele gegeven: wij roepen dat we maatwerk leveren, maar dit maatwerk wordt dan geleverd binnen een systeem dat sterk omlijnd en begrensd is, terwijl maatwerk geen grenzen duldt. De inrichting van het voortgezet onderwijs in Nederland ontneemt leerlingen kansen om te worden wie zij willen zijn.

In Nederland volgen leerlingen onderwijs op het niveau van de vakken waar zij het slechtst in zijn. Ik noem een concreet voorbeeld. Een leerling in vier havo staat er goed voor bij wiskunde B, natuurkunde, biologie en scheikunde met gemiddeld een negen. Bij Engels en Nederlands scoort deze leerling beduidend lager: op zijn rapport staat erachter het vak Engels een vier en bij Nederlands een drie.

De conclusie vanuit de docentenvergadering luidt dat deze leerling prima werk levert. Het voorstel is dan ook dat hij naar het vwo gaat. Men ziet in hem een toekomstige wetenschapper, architect of ingenieur. Deze inschatting is terecht, de leerling zal ook op het vwo zeer hoog scoren bij de exacte vakken. Tijdens de directievergadering maakt de afdelingsleider havo/vwo deze leerling bespreekbaar en dient bij mij het verzoek tot plaatsing op het vwo. Ik vind als directeur de slagingspercentages van onze school belangrijk, want deze oefenen directe invloed uit op het aantal aanmeldingen in leerjaar één. Het laatste dat ik me kan permitteren is lage slagingspercentages, want als school ben je net de bakker: zonder klanten ga je dicht.

Deze houding dwingt me ertoe de leerling in kwestie niet naar het vwo te promoveren, maar richting mavo te bewegen. De inschatting is namelijk dat hij op de mavo voor Nederlands en Engels wel voldoendes haalt. Met de nieuwe zak/slaagregeling, waarin is opgenomen dat je maximaal één vijf mag scoren bij de vakken Engels, Nederlands en wiskunde ben ik dus niet bereid om eraan bij te dragen dat deze leerling zakt voor het examen. Maar om deze leerling een 'kans' op een diploma te bieden, ontneem ik hem de kans om zich te ontplooien in het vakgebied waar hij excellent in is: de bètavakken. Het is de inschatting van ons team dat deze leerling op een TU succesvol zal zijn. Deze leerling wacht een toekomst die hem uitdaagt en die hem kansrijk maakt op de arbeidsmarkt. Deze toekomst wordt echter negatief beïnvloed door het systeem dat hem succesvol moet maken: het onderwijs!

Met de verwijzing naar de mavo ligt hem een geheel andere toekomst in het verschiet: hij mag richting het mbo, waar het nog een uitdaging wordt om een geschikte opleiding voor hem te zoeken. Deze leerling raakt gedemotiveerd en loopt stuk op de onrechtvaardigheid van mijn besluit. Ik heb zojuist omwille van ons onderwijskundige inrichtingsbesluit een toekomstige wetenschapper de nek omgedraaid: ik laat hem onderwijs volgen op het niveau van de vakken waar hij minder goed in is.

Het gevolg is merkbaar op de TU's: zij ontvangen te weinig leerlingen en bieden vervolgens *Foreign Exchange Students* uit China een plaats aan. Uit het artikel van Margriet Oostveen, *In Wageningen: Doorzetten*, uit de Volkskrant van 31 maart 2015, blijkt: 'Eén op de tien masterstudenten in Wageningen is nu Chinees.' Het heeft iets aandoenlijks. Wageningen 'biedt nu dagelijks een Chinese maaltijd aan in het universiteitsrestaurant' en 'er zijn kleinere fietsen aangeschaft voor de Chinezen'. Maar het is vooral stuitend naar alle leerlingen in Nederland die niet naar Wageningen kunnen, doordat zij een vijf scoren voor Nederlands op het vwo. Deze leerlingen uit China spreken niet eens Nederlands, en worstelen zich door het Engels heen, *catch 22*!

Ik roep al sinds de eind jaren negentig dat wij naar een systeem toe moeten waarbinnen leerlingen onderwijs volgen op het niveau waarop zij goed zijn. Dit betekent dat deze leerling de exacte vakken op vwo-niveau moet kunnen volgen, het Nederlands en het Engels op mavoniveau en de overige vakken op havoniveau. Tegenstanders van dit uitgangspunt roepen dan: 'En hoe zit het dan met het diploma?' of 'En hoe wil je dit dan roosteren?'

Tja, als dat de voornaamste tegenargumenten zijn, dan kunnen wij morgen al overgaan tot het invoeren van dit nieuwe beleid. Dit lijkt mij een betere oplossing dan Chinezen uit China halen en kleinere fietsen bestellen. In mijn wereld is het diploma een stuk papier dat wel of niet wordt ingelijst. Meer kun je met dit stukje papier niet doen. Wellicht

is het een simplistische gedachte, maar waarom zouden we op dit stuk papier niet noteren welke vakken erop welk niveau zijn afgelegd? Het is dan aan het vo om samen met de hbo- en de wo-wereld te kijken hoe de vervolgroute wordt ingericht. En dat roosteren? Ik leg die opdracht neer bij mijn roostermaker en de volgende dag komt hij met een drietal scenario's om succesvol te zijn.

Wij moeten voorkomen dat er ook nog maar één generatie leerlingen kansen wordt ontnomen door de inrichting van het primaire en secundaire onderwijs. Wij moeten voorkomen dat wij in Nederland vanaf de zijlijn toekijken hoe het docententekort oploopt, zonder dat wij daartegen in opstand komen (wanneer gaan we in het onderwijs nou eens minimaal een maand staken?).

Het is onderwijskundige vooruitgang wanneer leerlingen onderwijs volgen op het niveau waarop zij goed zijn. Dit betekent dat wij de onderwijsniveaus moeten loslaten: leerlingen moeten onderwijs op meerdere niveaus kunnen volgen. Laat mijn leerling vier vakken volgen op het vwo, laat hem Nederlands en Engels volgen op de mavo en sta hem toe dat hij de andere vakken op de havo volgt. Deze leerling zal vervolgens op de Technische Universiteit zijn studie voltooien. En dat beetje Nederlands en Engels, hij heeft nog tot aan zijn dood om dit te verbeteren. En dat is een betere volgorde, dan om tijdens die vijf jaar voortgezet onderwijs zijn volledige leven negatief te laten beïnvloeden.

Wanneer wij in het vo toestaan dat leerlingen vakken op verschillende niveaus volgen en afleggen, dan kan het primair onderwijs niet achterblijven. Ik pleit daarom voor een scheiding op cognitief niveau vanaf groep 6 in het basisonderwijs. En ik pleit voor het samenvoegen van po- en vo-scholen op een campus onder één management. Door de scheiding van po en vo, ook in management, hebben we in Nederland namelijk een gemeenschappelijkheid in doelstellingen weggeorganiseerd. Dat zien we op verschillende manieren, bijvoorbeeld bij het terugdringen van taalachterstand. Het vo wijst naar het po; het po wijst naar de vve en peuterspeelzaal en die wijzen op hun beurt naar de ouders. Hoezeer eenieder misschien gelijk heeft, zolang je naar een ander wijst, ontken je de urgentie en het belang om er zelf iets aan te doen.

We zien het ook in uit- en instroomniveau. In de praktijk gaan po-scholen op voor een zo hoog mogelijk uitstroomniveau, terwijl vo-scholen de leerlingen juist lager willen indelen om afstroom te voorkomen. Met deze scheiding van verantwoordelijkheden staat niet het kind centraal, maar 'de resultaten' van de betrokken scholen. Goede resultaten geven dus geen garantie op goed onderwijs dat talenten bij leerlingen ontplooit.

Een ingrijpende verandering in de inrichting van ons onderwijs

Ik vind dat er scholen moeten komen waarbij leerlingen vanaf twee jaar leskrijgen in één doorlopende leerlijn en één doorlopende zorglijn totdat zij 18 jaar oud zijn (als ze het vwo volgen). Ik pleit derhalve voor maatwerk en flexibele leerpaden, in zowel po als vo. Vanaf nu moeten onze leerlingen per vak kunnen opstromen middels een aangepast comprehensief onderwijssysteem. Kort gezegd: in het basisonderwijs kunnen leerlingen voor een aantal vakken op hun eigen niveau de verdieping zoeken. Hiermee bouwen zij een 'curriculum of excellence' op, op een niveau dat hoger reikt dan het niveau waarop hun gewone lessen worden gegeven. Dit 'curriculum of excellence' is er dus opgericht om een leerling extra stappen te laten zetten.

Op de basisschool die ik voor ogen heb, betekent dit dat leerlingen vanaf groep zes

worden ingedeeld in bijvoorbeeld groep zes mavo; groep zes havo en groep zes vwo. Dit roept in Nederland weerstand op, want 'wij moeten niet zo vroeg voorsorteren.' Dat is ook niet de bedoeling. Wat ik wil bereiken is dat 'soortgenoten' bij elkaar in de klas komen, zodat de leerkracht effectieve onderwijstijd kan realiseren. De eigenheid van de leerling krijgt voorrang en niet de drang naar sociale cohesie. En de docent krijgt de tijd om deze leerlingen les te geven.

Hoe ziet het onderwijs op de toekomstige basisschool van de Hugo de Groot er dan uit? De leerlingen krijgen 600 klokuren op jaarbasis met elkaar les in dezelfde groep. Daarnaast ontvangen zij 400 klokuren les in niveaugroepen. De indeling gebeurt op basis van de resultaten zoals weergegeven in het leerlingvolgsysteem. De lessen in de niveaugroepen worden voor een deel gedoceerd door leerkrachten uit het primair onderwijs. Daarnaast zullen docenten uit het vo lesgeven. Immers, een vo-docent die is afgestudeerd in Nederlands of in wiskunde weet veel meer van dit vakgebied dan een po-leerkracht. Er wordt per vak een inschaling gemaakt, zodat het mogelijk wordt dat een leerling in groep zes mavo zit voor taal en in groep zes vwo voor rekenen. Het is dan niet de po-structuur, maar het cognitieve niveau en sociale weerbaarheid van het kind dat bepaalt op welk niveau hij of zij onderwijs volgt.

In dit 'curriculum of excellence' wordt een aantal vakken verdiept binnen deze homogene groepen, waardoor leerlingen maximaal kunnen worden uitgedaagd, zonder gefrustreerd te raken doordat ze niet meekomen of verveeld te raken, doordat ze de stof al wel begrijpen, maar de rest nog niet. Zo krijgen leerlingen maatwerk op basis van wat zij aankunnen. Tevens is deze indeling erop gericht dat een leerling per vak in een hoger niveau kan komen. Deze verandering om lessen te laten verzorgen door vo-docenten in het primair onderwijs is een logische, omdat deze docenten hun specialisme hebben in die vakken. Onze kinderen hebben recht op specialisten voor de klas. Het indelen van het kind op het niveau waarop hij of zij les hoort te krijgen per vak is ook logisch, zeker wanneer het vo op dit punt ook haar inrichting verandert.

Ik streef sinds juli 2011 deze inrichting van het onderwijs na (zie hiervoor bijvoorbeeld de Tegenlicht-documentaire 'Superschool'). Om deze onderwijskundige verandering op de juiste waarde te schatten, draaiden wij op de Hugo de Groot gedurende schooljaar 2011–2012 een pilot met 247 basisschoolleerlingen, afkomstig van ons omringende basisscholen, die per vak werden ingedeeld op niveau. Zij ontvingen lessen Nederlands, Engels, wiskunde en aardrijkskunde van vo-docenten. Niet iedere basisschoolleerling nam deel aan deze vrijwillige scholing, waardoor een mooie schaduwgroep ontstond voor ons onderzoek. Deze pilot vormde al snel een organisatorisch probleem: 247 leerlingen meldden zich aan. Er was behoefte om na de po-lesdag nog onderwijs te volgen in ons systeem.

Er is reden tot vreugde: de data die één po-school aanleverde (de overige scholen hielden zich niet aan de afspraak om data aan te leveren), laten een rooskleurig beeld zien. Als gevolg van de lessen stegen de DLE-scores voor taal en rekenen van deze leerlingen van onder het landelijk naar boven het landelijk gemiddelde. In de optiek van de basisschooldirectie lag de oorzaak van de 'vooruitgang' bij de leerlingen in dit project.

Dit project draaide in 2011, het is nu april 2015. Mijn streven om een school te maken waarin leerlingen op hun eigen niveaus leskrijgen binnen een doorlopende leerlijn en een doorlopende zorglijn, is nog niet gerealiseerd. Mijn streven is niet veranderd, omdat ik in

de overtuiging leef dat de inrichting van ons primair onderwijs niet de juiste is. Tevens vind ik de generalistische opleiding van de pabo-leerkracht onwenselijk. Het bij elkaar houden van leerlingen op basis van een maatschappelijke hunkering naar sociale cohesie, vind ik op zijn minst naïef. Het structureel onderbetalen van pabo-leerkrachten en ze opzadelen met een immense werkdruk, vind ik ergerniswekkend. Het laten ontstaan van ernstige tekorten in het vo-docentenbestand, vind ik nagenoeg crimineel. Het niet invoeren van een Deltaplan om ons onderwijs te redden, vind ik onverstandig en onbegrijpelijk.

Lid 1 van Artikel 23 van de Grondwet luidt: 'het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.' Ik ben benieuwd wanneer deze aanhoudende zorg wordt aangevuld met lef en creativiteit, zodat ons onderwijs ook daadwerkelijk gered wordt.

Belangrijke veranderingen worden in Nederland niet getolereerd en komen daarmee niet tot stand. Veranderen vergt moed en besluitvaardigheid. Aangezien het poldermodel in ons kikkerlandje-DNA zit, moeten we niet verwachten dat het onderwijs die cruciale verbeteringen worden gegund die nu noodzakelijk zijn. Gelukkig doen wij het in OESO- en PISA-vergelijkingen ten opzichte van de Inuit zo slecht nog niet: nog geen reden voor paniek dus.

Op dagen als deze, hunker ik naar het avondeten bij mijn ouders in Schiedam. Ik verlang naar de vurigheid in mijn vaders ogen als hij de vette kippenpoot omhoog houdt. Ik zal ervoor moeten waken om op termijn niet hetzelfde tegen mijn kinderen te roepen. Maar in mijn versie is het dan niet het Kapitaal dat tegen de Kerk zegt: 'houden jullie ze dom, dan houden wij ze arm', maar de politiek die dat tegen de onderwijsbestuurders zegt.

Referenties

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (n.d.). www.bevoegd.nl, Stamos.

Researchned. (n.d.). *Startmonitor*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.researchned.nl/startmonitor/.

HBO Start. (n.d.). *Opleiding HBO PABO*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via www.hbostart.nl/onderwijs/pabo/.

Van den Berg, D. (2012). Tekortvakken in het voortgezet onderwijs. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://stamos.nl/downloads/Factsheet_tekortvakken_VO_definitief.pdf.

Raad voor Werk en Inkomen. (2011). Sectorale arbeidsinforatie. Overschotten en tekorten. Kansen en mogelijkheden. Deel B: Sectorbeschrijving 19. Onderwijs. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via https://www.werk.nl/xpsitem/wdo_012270.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2012). *Nota Werken in het Onderwijs*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/23/nota-werken-in-het-onderwijs.html.

International Association for the Evaluation of Educational Achievements (2009), Unesco (2009), Smithsonian (2011), Center on International Education benchmarking (2009).

Brekelmans en Berndsen. (2010). *Vervangingsvraag Risicoregio's Rotterdam en Rijnmond*. Regioplan Beleidsonderzoek, september 2010.

Beter Onderwijs Nederland (n.d.). *CAO bestuurders VO vs. CAO docenten VO*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/cao-bestuurders-vo-vs-cao-docenten-vo.

Beter Onderwijs Nederland. (n.d.). *Laten we eens samenvatten*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/Laten%20we%20eens%20samenvatten.pdf.

Vereniging van Toezichthouders in Onderwijsinstellingen & Onderwijsbestuursvereniging. (2013). *CAO bestuurders 2014*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/CAO-bestuurders-VO-2014.pdf.

5. Curriculum

5.1. High impact learning anno 2022: model voor de toekomst - Over aanpak en sturing

door Filip Dochy

Abstract
Niemand twijfelt eraan dat opleiding, training en ontwikkeling, als vorm van investeren in menselijk kapitaal, een goede strategie is om de maatschappelijke ontwikkeling te versterken. Als gevolg hiervan is de onderwijsagenda sterker dan ooit tevoren gedomineerd door de eis van het opleiden tot zelfverantwoordelijke en geëngageerde individuen die te allen tijden een kritische houding kunnen aannemen, reflectievaardigheden kunnen hanteren en effectief, doordacht en efficiënt probleemoplossend te werk gaan. Maar dit doel leek de voorbije decennia te ambitieus. In deze bijdrage wordt een poging gedaan om een model te schetsen voor toekomstig onderwijs, uitgaande van de huidige knowhow over wat impact heeft als we echt willen leren enerzijds en de contextfactoren die nodig zijn om dat te kunnen realiseren. Het 'High impact learning' model wordt toegelicht aan de hand van de zeven bouwstenen. Daarna worden nodige contextfactoren zoals een ander toezicht, minder controle, de professionaliteit van leerkrachten en de schoolorganisatie toegelicht. *High impact learning* kan enkel in een nieuw klimaat van minder toezicht en controle, waarbij de leerkracht een hogere professionaliteit nastreeft door sterker teamwerk in een lerende organisatie en een sterk dynamische onderwijsaanpak: de leerkrachten herontwerpen voortdurend hun onderwijs, leren continu van collega's en delen onophoudend hun knowhow.

Sleutelwoorden: leeromgeving, high impact, learner control, contextfactoren

Inleiding
In de globaliserende economie van vandaag zijn de kennis, vaardigheden en mogelijkheden die nodig zijn om een competitief voordeel te handhaven op de economische markt aan het groeien en vooral in snel tempo aan het veranderen (Grossman & Salas, 2011). Wanneer de aard van het werk verandert, zijn werknemers verplicht om een brede, flexibele set van kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Meer en meer gaat de arbeidsmarkt gebruik maken van flexibele jobs en moet 'job crafting' een sterk deel van de motivatie

van elke werknemer zijn. Je bent regisseur van je eigen job en je maakt deel uit van verantwoordelijke teams. Steeds minder werknemers bezitten precies deze interpersoonlijke vaardigheden en technologische bekwaamheden die de maatschappelijke veranderingen verlangen (Grossman & Salas, 2011). Organisaties investeren dan ook zowel tijd als geld in formele en informele opleiding opdat hun werknemers alle kansen krijgen om zich hierin verder te ontwikkelen. Deze vooruitgang en groei bij werknemers moet dan leiden tot een verhoogde performantie die positieve resultaten oplevert voor het bedrijf op de arbeidsmarkt (Saks & Belcourt, 2006). Opleiding, training en ontwikkeling, als vorm van investeren in menselijk kapitaal, wordt met andere woorden aanzien als een goede strategie om een competitief voordeel te behouden (Cheng & Hampson, 2008). Ondanks deze nadruk op training en professionele ontwikkeling, rapporteren veel organisaties dat het anticiperen op toekomstnoden nog steeds onvoldoende blijft.

Niet alleen training en ontwikkeling in bedrijven lijken achter te blijven. Ook zij die opleiden tot professionals, het onderwijs met name, hebben behoefte aan een inhaalbeweging om de gesignaleerde nood te kunnen lenigen. Bij de start van het nieuwe millennium werd de onderwijsagenda sterker dan ooit tevoren gedomineerd door de eis van het opleiden tot zelfverantwoordelijke en geëngageerde individuen die te allen tijde een kritische houding kunnen aannemen, reflectievaardigheden kunnen hanteren en effectief, doordacht en efficiënt probleemoplossend te werk gaan (e.g. Dochy & Nickmans, 2005; Tynjälä, 1999). Het succes van de toenmalige onderwijskundige praktijken om aan deze belangrijke voorwaarden van professionele expertise en handelen te voldoen werd echter sterk geproblematiseerd (e.g. Kember, Charlesworth, Davies, McKay, & Stott, 1997; Segers, Nijhuis, & Gijselaers, 2006). Meer bepaald werd het onderwijs gestimuleerd om de toenmalige barrières voor levenslang leren weg te halen en nieuwe initiatieven op te zetten die studenten (i.e. de toekomst van het werkveld) toelaten om deze verhoogde eisen te overstijgen (Packham & Miller, 2000). Nieuwe onderwijsconcepten en gerelateerde methoden zagen het licht zoals competentiegericht onderwijs (CGO), student activerende werkvormen, en diverse collaboratieve (CL) en *Peer Assisted* leermethodieken (PAL), et cetera. Echter, recente PISA en PIAAC studies naar effecten van onderwijs geven aan dat vele Europese landen nog steeds sterk onder de verwachte standaarden scoren wat betreft het vermogen tot algemene probleemoplossing, tevens een van de door organisaties gerapporteerde tekortkomingen bij werknemers. Het lijkt erop dat de inhaalbeweging bij de start van de 21ste eeuw niet geheel de verwachte resultaten bereikt heeft.

De toekomstige behoeften van de arbeidsmarkt zijn ook onvoorspelbaar en de snelheid van ontwikkelingen neemt toe. Voor de student wordt het vooral belangrijk om met die snelheid van veranderingen om te kunnen gaan en hierbij zijn talent te kunnen inzetten zodat een gevoel van *self-efficacy* steeds de bovenhand krijgt (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011; 2013). Het Nederlandse onderwijs schenkt – in vergelijking tot andere landen – weinig aandacht aan persoonlijke ontwikkeling. Vooral voor sociaaleconomisch zwakkere jongeren zijn de kennis en vaardigheden die je nodig hebt om in de toekomstige maatschappij je weg te vinden, van groot belang. Ook hier is verwachte aanpak nog niet optimaal en zijn de resultaten daarvan nog niet bereikt.

De vraag is dan ook: Hoe moet onderwijs eruit zien in 2022? Wat moet de rol van de docent zijn? En hoe moet de overheid sturen? De huidige realiteit toont aan dat heel het onderwijs in het afgelopen decennium een flink pak dichter bij (de wensen van) het be-

drijfsleven is komen te staan (Dochy & Koenen, 2015). Hoe moet het nu verder?

Deze bijdrage maakt abstractie van het vormelijk nastreven van doelen, eindkwalificaties of competenties en stelt zich de vraag hoe bovenstaande eisen gerealiseerd kunnen worden door een duidelijke visie en accenten op kernaspecten van onderwijs. Als men onderwijs zou reduceren tot de kern der zaken die impact hebben op de leerlingen en hun leren stimuleert, hoe zou de leeromgevingen waarin de leerkracht van morgen moet werken er dan uitzien? Welke kenmerken zouden dan primordiaal aanwezig moeten zijn die de leerkracht van een sterk instrumentarium voorzien om die eisen te realiseren?

Leren en ontwikkeling anno 2022

Onderwijs kende de voorbije decennia diverse inhaalbewegingen. De ene al succesvoller dan de andere. Competentiegericht onderwijs werd een tijd geleden geïntroduceerd in het onderwijs om de kloof te dichten tussen wat er geleerd werd op de schoolbanken en wat vereist werd op de arbeidsmarkt, naast het stimuleren van probleemoplossend werken, kritische zin, reflectievermogen en zelfverantwoordelijkheid. Er was een behoefte aan onderwijs dat zich richt op het vermogen om kennis toe te passen in de praktijk in plaats van zuivere accumulatie van kennis (Mulder, 2012). Sinds het Bologna-akkoord in 1999 is onderwijs veranderd van het aanleveren van kennis naar het verwerven van competenties (Gilis et al., 2008). De afgelopen jaren is de opleving van competentiegericht onderwijs ook verbonden met de toenemende kennisgerichte samenleving en de constructivistische manier van leren. In de huidige samenleving moeten mensen namelijk kunnen omgaan met een massa aan informatie, leren om hun eigen keuzes te maken, verantwoordelijkheden kunnen nemen, leren te leren, kritische analyses kunnen maken e.d. (Baert et al., 2002; Dochy & Nickmans 2005). Om efficiënt te kunnen functioneren in organisaties waar kennis continu veroudert, is het voor studenten van belang om te leren in contexten waar de studenten zelf kennis moeten verzamelen en deze direct leren toe te passen in concrete situaties.

Een visie op leren, waar de actieve en constructieve rol van de lerende, de onvoorspelbaarheid van de toekomst en de snelle veranderingen in de arbeidsmarkt in rekening worden genomen, lijkt dus een te bewandelen weg. De zelfsturing van de student in de transformatie van kennis naar de praktijk staat centraal. De studenten krijgen meer verantwoordelijkheid in hun leerproces, wat hen meer moet voorbereiden op levenslang leren in die zin dat ze voorbereid worden om zelf te werken aan hun professionele ontwikkeling, zelfs na de schoolbanken.

Leren en ontwikkeling anno 2022 kunnen dus best zo ingericht worden zodat we de toekomstige uitdagingen aankunnen. Die inrichting moet echter niet te radicaal veranderen. Een doorontwikkeling is zeer zeker sterker dan een radicale verandering. Bij elke verandering is de aanpassing van de *mindset* van mensen een noodzaak, en we weten dat dit nu eenmaal langzaam gaat om nog maar te zwijgen over de vernieuwingsresistentie in het onderwijs (Cochran-Smith, 2003).

Het opleiden gericht op competenties is nu zo'n vijftien jaar aan de gang (Dochy & Nickmans, 2005). Het heeft zeker vruchten afgeworpen. Vele opleidingen zijn erg sterk vernieuwd, maar een minderheid blijft stug verder doen aan het stimuleren van jongeren en volwassenen tot memoriseren en reproduceren, terwijl meer en meer de meest recente informatie binnen seconden beschikbaar is. Grootschalige top-down onderwijsvernieu-

wingen stuitten eveneens nog al te vaak op onderwijsresistentie of oppervlakkige implementatie al dan niet bedoeld als schijnvernieuwingen of 'window dressing'.
Tijd dus om een stap verder te zetten en de essentie van leren meer centraal te plaatsen: werken en leren in team, vertrouwen in partners, communicatie, probleemoplossen, informatie zoeken, relevante informatie accuraat selecteren, kritisch zijn. En dit door formeel én informeel leren, continu van vier tot 98 jaar, met voortdurend engagement: opleiden door 'High Impact Learning that Lasts'.

In wat volgt worden er enkele cruciale kenmerken en principes aangeraakt als denkoefening over hoe dit 'High impact learning' eruit zou kunnen zien, vertrekkende vanuit recent onderzoek.

Het gebruik van *realistische taken en het actief bezig zijn met de leerstof* is een belangrijk kenmerk. Wanneer er vertrokken wordt vanuit concrete en reële casussen, voortbouwend op de voorkennis van leerlingen, is de transfer van leren groter en verlopen de leerprocessen van de lerende efficiënter waardoor de *self-efficacy* eveneens verhoogt. Opdrachten hebben bij voorkeur een aantoonbare link met de realiteit of professionele praktijk en de vereiste kennis en vaardigheden (Ritzen & Kösters, 2002). Leeractiviteiten zouden meer plaats moeten hebben in authentieke situaties waardoor het leren direct gelinkt kan worden aan de meer theoretische inhoud ervan (Wesselink et al., 2010). Het werken met casusmateriaal, authentieke problemen of projecten leidt tot een sterkere retentie van de kennis en tot een betere integratie van deze kennis in contexten met de nodige vaardigheden en attitudes. De motivatie van de studenten wordt verhoogd doordat dit leren meer praktisch georiënteerd is en de praktijkervaring van de studenten vergroot (Mulder 2012; Schmidt et al. 2011). Voldoende contact tussen opleiding en werkveld in het vormgeven van de opleiding lijkt dus niet overbodig. Daarenboven zou zeker het beroepsgericht onderwijs de huidige situaties en problemen van de beroepspraktijk als startpunt moeten nemen om hun curriculum te vormen opdat ze zo automatisch de ontwikkelingen en uitdagingen van de arbeidsmarkt opvolgen (Mulder, 2012). Probleemgericht onderwijs is een gekend voorbeeld van een manier om te werken met authentieke en realistische situaties in onderwijs, waar studenten proberen om problemen vanuit hun toekomstig werkveld op te lossen (Biggs, 1999). Studenten die aan concrete problemen of projecten werken, geven een grotere mate van welbevinden aan en verkiezen nieuwe vormen van assessment boven traditionele testen. We weten al langer dat de opbrengst van kennisoverdracht via lessen of hoorcolleges ook lager ligt dan bij het gebruik van andere authentieke methoden. Dit betekent niet dat hoorcolleges of lessen geen plaats meer kunnen hebben - kennis blijft een belangrijk onderdeel - maar wel dat ze een andere rol krijgen en in functie komen te staan van meer centrale leerprocessen die studenten zelf meer reguleren. Het is echter daarnaast ook van belang dat studenten die kennis eveneens leren toepassen en een juiste houding vinden tegenover de aangereikte kennis en de maatschappij en/of beroepspraktijk. Er zullen dus ook sessies aan bod moeten komen waarbij studenten meer gaan reflecteren over de aangereikte leerstof (lees: *self-management* en reflectie), het geleerde gaan linken aan de praktijk, vaardigheden trainen, enzovoort. Het gebruik van een mix van diverse didactische methoden en bronnen, in het jargon ook 'hybrid learning' zal het meeste bijdragen aan de leerervaringen van de lerende.

De ontwikkeling van kennis en vaardigheden van *de student staan centraal* en is er ruimte voor individuele leerroutes (en meer 'just-in-time' acties). Dit vraagt om een verandering van aanbodgestuurd onderwijs met een vast curriculum naar onderwijs met een flexibel curriculum, inclusief een meer faciliterende houding van de opleidingen. In het verleden is aangetoond dat vraaggestuurd onderwijs voor vele partijen te complex was; een stap te ver (Dochy, F., Berghmans, I, Koenen, A.K. (2015)). Er moet aanbod zijn, maar de student krijgt meer verantwoordelijkheid over zijn eigen leerproces, terwijl de leerkracht de student stimuleert en coacht in het ontwikkelen van zijn eigen leerroute. Het *mentoren en coachen* verwijst naar het idee dat leerkrachten, *peers* en andere betrokkenen, de student gaan aanmoedigen om zijn leerbehoeften/leernoden te formuleren zodat deze zijn/haar leerproces eigen kunnen maken door middel van zelfregulatie (lees: collaboratie en coaching) (Mulder, 2012; Wesselink et al., 2010). Is dit wel haalbaar? Jawel. Vorige week bezocht ik de opleiding CMD van de NHL in Leeuwarden waar 900 studenten zelf hun leerbehoeften formuleren en in projecten die ze zelf managen samen met het praktijkveld continu relevante activiteiten uitvoeren en zelf regie hebben over hun eigen ontwikkeling. 'Learner control' moet niet noodzakelijk zo ver gaan, maar enige mate van zelfmanagement is zeker wenselijk naarmate de leeftijd stijgt. *Reflectie* is hierin van belang om de inverse associatie van praktijk en theorie te kunnen construeren (Procee, 2001; Wesselink et al., 2010). Tijdens de (individuele) trajectbegeleiding of studieloopbaanbegeleiding van de student reflecteert de student eveneens op zijn ontwikkeling. Ze denken hierbij na over hun sterke en zwakke punten en formuleren hun werkpunten waaraan extra aandacht besteed moet worden. Vaak wordt er in het ho een persoonlijk ontwikkelingsplan (P.O.P.) opgesteld door de student (lees: zelf-management). De leerkracht heeft een belangrijke rol in het faciliteren van het reflectief leerproces van de student (zeker bij stage-ervaring), waar de studenten de betekenis van hun professionele ervaringen expliciet moet leren maken en moeten articuleren waarom ze bepaalde keuzes hebben gemaakt (Winters et al., 2009).

Studenten wijzigen hun leergedrag op basis van de gebruikte assessment methode of wat getest wordt (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Cilliers et al., 2012; Ritzen & Bruggen, 2010; Sambell et al., 2013). Assessment, instructie en begeleiding zouden daarom congruent moeten zijn om het gewenste leergedrag van de lerende te bereiken ('principle of alignment') (Biggs, 1999; Gilis et al., 2008). Dus, wanneer onderwijs competente actoren wilt afleveren en 'deep-level learning' wil stimuleren, zouden de studenten beoordeeld moeten worden in hoe kennis en vaardigheden gebruikt worden om levensechte problemen op te lossen in plaats van de traditionele manier van testen (Fook & Sidhu, 2010; Segers et al., 2001). *Assessment* wordt beschreven als 'een meting van een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attituden'. Het totale handelen van een persoon staat hierbij centraal waar er betekenisvolle, professionele opdrachten worden voorzien die hetzelfde denkproces vragen als de arbeidscontext waarin de studenten terecht zullen komen. Nieuwe assessmentmethoden (portfolio's, peerassessment, co-assessment, casusgabaseerde assessment, et cetera) stimuleren de continue betrokkenheid van de studenten in het leerproces. De studenten worden geëvalueerd op basis van wat ze voortbrengen en integreren en niet (alleen) op wat ze kunnen memoriseren of reproduceren (Birenbaum & Dochy, 1996). Er is een focus op formatieve assessment of 'assessment for learning' waar de evaluatie tegemoetkomt aan de individuele noden van

de lerende door de student voldoende informatie te voorzien over zijn eigen vooruitgang en aanwijzingen te geven hoe deze zijn leren kan verbeteren (Birenbaum et al., 2006; Black & Wiliam, 1998; Yorke, 2003). *Feedback* helpt de student om bewust te worden van de *kloof* tussen wat verworven moeten worden en zijn huidige kennis, vaardigheden en begrip. Feedback begeleidt de student naar de vereiste acties om de gewenste kennis en vaardigheden te bereiken, maakt het leerproces meer transparant en is essentieel om de zelfregulatie van de student te stimuleren (Boud & Associates, 2010).

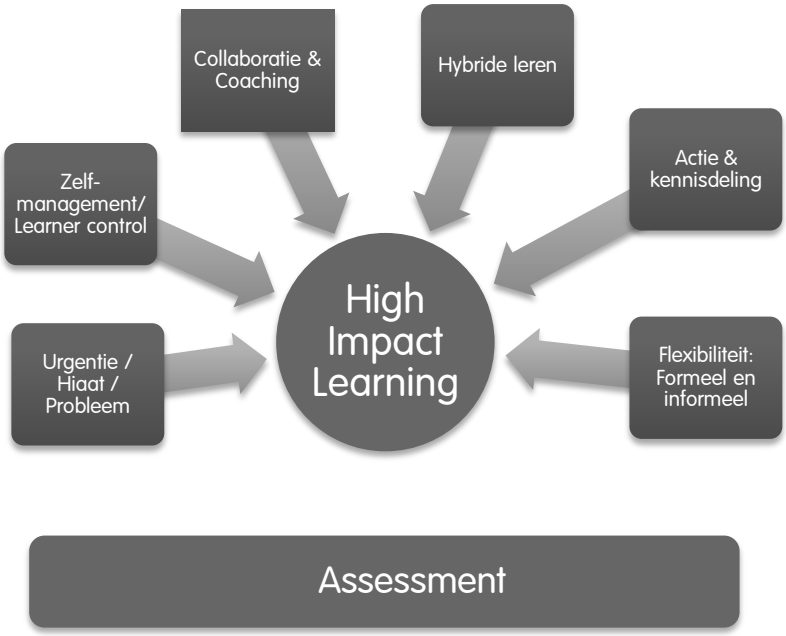
Een onderwijsinstelling moet functioneren als een *lerende organisatie* en evolueert constant in reactie op de steeds veranderende en complexe professionele praktijk. Een verandering naar 'high impact learning' vereist zowel inhoudelijke als organisatorische veranderingen. Inhoudelijke veranderingen betreffen bijvoorbeeld de integratie van realistische problemen in het curriculum, vakoverschrijdende lessen en procesevaluatie. Organisatorische veranderingen kunnen gaan over de nood van flexibele structuren of modules, invoeren van leerlijnen, de mogelijkheid van individuele leerroutes en formele procedures voor het erkennen van verworven kennis, vrijstellingen e.d. (Dochy & Nickmans, 2005). Het is dus niet alleen het onderwijs in de klas dat vernieuwd moet worden, maar de hele opleiding moet in beschouwing genomen worden om dit te bereiken (Cuban, 1988; Ritzen & Kösters, 2002).

Aan de basis van HILL liggen zeven bouwstenen. Hieronder worden de bouwstenen van het 'High Impact Learning that Lasts' concept voorgesteld en uitgediept. Wat is *High Impact Learning* (of wat het kan of moet zijn) en wat kan het geleverde potentieel hiervan zijn? Dit doen we aan de hand van een toelichting op elk van de bouwstenen.

High Impact Learning

Kunnen we leren reduceren tot zijn essentie? Dat is de vraag die ons hier bezighoudt. Het wetenschappelijk onderzoek rond leren, opleiding, training, ontwikkeling, et cetera heeft de jongste decennia sterke progressie gemaakt. Hoewel kennis op basis van wetenschappelijk onderzoek soms tegenstrijdige resultaten laat zien en onderzoek in vele diverse specifieke situaties nodig is, zijn de grote lijnen wel duidelijk. Ik probeerde leren te reduceren tot de essentie: welke elementen zou ik selecteren als ik een leeromgeving zou moeten creëren die optimaal kan werken? Op de vraag 'Wanneer en hoe leren wij in de toekomst op een manier die sterke impact kan hebben?' is er dan ook een duidelijk antwoord te geven. *Impact* definiëren we dan als de mogelijkheid om de ervaren kennis, vaardigheden en attitudes adequaat toe te passen in diverse situaties. Men zou het ook *transfer* van het geleerde kunnen noemen, wat verwijst naar de mate waarin de leerling effectief zijn kennis, vaardigheden en attituden effectief gebruikt en toepast in zijn professionele studie- of werksituatie (Govaerts & Dochy, 2014). Wanneer met andere woorden het professioneel functioneren van de lerende verandert en met name impact heeft op de verdere studie- en/of werksituatie is er sprake van *High Impact Learning that Lasts*. Dat leren kenmerkt zich door het HILL model van Dochy, Berghmans en Koenen (2015). Dit model illustreert dat die essentie zit in zeven bouwstenen. Een opleiding die de zeven bouwstenen implementeert in zijn onderwijsconcept kan dan zich profileren door een keuze van alle andere ontwerpelementen in het onderwijs en de concrete realisatie van de zeven bouwstenen zelf. In een notendop betekent dit dat we elk leerproces starten vanuit een UHP bouwsteen: een 'sense of urgency', de ervaring van een 'hiaat' of van een

probleem (1). Om die kloof te dichten maken we gebruik van vijf andere bouwstenen: zelfmanagement en *learner control* (2), collaboratie en coaching (3), een hybride omgeving (4), actie en kennisdeling door de lerende (5), en flexibiliteit in formeel en informeel leren (6). Om over te gaan naar een volgend leerproces wordt een assessment (7) gedaan, waarbij de lerende en de coach samen nagaan of de kloof inderdaad gedicht is.



Figuur 1: Essentiële bouwstenen van High Impact Learning

Bouwsteen 1: UHP (Urgentie; hiaat; probleem)

Terwijl de volgende bouwstenen eerder betrekking hebben op het verloop van het leerproces (formeel als informeel, gestructureerd als niet-gestructureerd, gepland als niet-gepland), moeten we ons eerst de vraag stellen waar het allemaal start. Waarom begint iemand iets te leren? Wat mag of moet het startpunt van dit leerproces zijn dat uitmondt in 'High Impact Learning that Lasts', of beter, dat aanleiding geeft tot HILL want zoals gesteld is dit een continue proces. Elk leerproces dat het potentieel tot 'High Impact Learning that Lasts' wil aanwakkeren dient ons inziens te vertrekken van een duidelijk beargumenteerd probleem, een ervaren uitdaging, een hiaat, en/of een item dat een zekere mate van hoogdringendheid creëert ('sense of urgency'). Een dergelijke 'sense of urgency' kan ontstaan door een duidelijke ervaring dat een probleem dringend opgelost dient te worden (bijvoorbeeld een verpleegkundige die een bepaald logistiek probleem nu voor de zoveelste keer tegenkomt), door een sterke argumentatie (bijvoorbeeld een geschreven argumentatie die een klant via mail toestuurt) of overredingskracht van de probleemeigenaar (bijvoorbeeld een klant die om consultancy vraagt), of vanuit het gevoel van een sterke

interesse in een fenomeen (bijvoorbeeld een student die interesse heeft in 'supply chain management' of in een natuurlijk fenomeen). Het zijn deze triggers die de lerende ertoe brengen om in een maximale toestand van betrokkenheid en intrinsieke motivatie aan de slag te gaan. Deze 'state of flow' (Csikszentmihayli, 1979) wordt gecreëerd wanneer een optimale balans ontstaat tussen dat wat de taak van de lerende vraagt en zijn reeds verworven kennis en vaardigheden. Wanneer het gaat om een routine of veelvoorkomend probleem waar de lerende al meermaals mee geconfronteerd werd, gaat er weinig potentieel voor deze flow zijn. Meer zelfs, dit routineprobleem wordt op automatische piloot opgelost zonder meer. Met andere woorden, bij de selectie van problemen door de opleider dient deze balans in rekening gebracht te worden. Problemen aangeven, uitdagingen creëren of hiaten vaststellen moet deel uitmaken van het onderwijsaanbod, meer zelfs ze moeten het startpunt zijn ervan. De volgende bouwstenen in het model zorgen ervoor dat dit startpunt dan zo goed en zo kwaad mogelijk aan de studenten worden aangeboden in een dynamische leeromgeving om de leerprocessen van de student te maximaliseren.

Bouwsteen 2. Zelf-management en learner-control

Reflectie is toch wel hét modewoord binnen het onderwijs van de jaren tweeduizend. Reflectie omvat het expliciet kunnen terugblikken op en het nadenken over het eigen handelen (Schön, 1983). Reflectie beperkt zich echter niet tot het terugblikken op de actie, i.e. na afloop van de actief evalueren hoe het wel of niet gelopen is (*reflection-on-action*), maar evenzeer het reflecteren tijdens de actie zodat het bijsturen tijdens de actie mogelijk wordt. Deze *reflection-in-action* is vandaag de dag meer dan nodig. Professionele activiteiten omvatten dynamische, complexe en diverse sociale interacties die allen een belangrijke rol spelen, en dit op hetzelfde moment. Het is van belang deze componenten in het oog te houden en te weten wanneer het waar fout loopt om bij te stellen. Deze situatie komt voor bij bijvoorbeeld een leerkracht in de klas waarbij het curriculum, de diverse kindprofielen, de teamverwachtingen en schoolcultuur elke dag gelijktijdig een belangrijke rol spelen in zijn handelen. Evenzeer gaat dit op voor de bouwkundig ingenieur die met de verwachtingen van zijn klant moet rekening houden, maar ook met de mogelijkheden van zijn team en de werf, en de stedenbouwkundige beperkingen opgelegd door de provincie. Deze veelheid aan factoren maakt dat het op elk moment anders kan lopen dan gepland. Dit vraagt om een ingesteldheid tot tijdig evalueren en bijsturen. Hier komt reflectie in het verhaal. Twee kritische bemerkingen echter hierbij. Eerst en vooral, wordt er niet over-gereflecteerd? Is het een overroepen concept? In de praktijk wordt het alleszins vaak op die manier geïmplementeerd dat het ervaren wordt als een 'uitgemolken iets'. Vele lerenden nemen dit doorheen hun opleiding niet langer meer ter harte. Weten ze uiteindelijk nog wel waarom ze reflecteren? Als tweede, en hieraan gerelateerd, grijpen ze de output van deze reflectie dan wel aan om het 'anders' aan te pakken? De reflectieve activiteit op zich lijkt in ons model dus wat te beperkt om als bouwsteen te fungeren voor *High Impact Learning that Lasts*. Hoewel het er een essentiële component van uitmaakt, is er meer nodig. Men moet niet alleen kunnen nadenken over hoe het loopt en/of niet loopt, men moet kunnen bijsturen en dit op alle momenten, daar en wanneer de situatie dit vraagt. Dit vraagt om een flexibele houding waarin de persoon zichzelf kan én wil bijsturen, waarin hij zijn omgeving kan bewegen om anders te handelen en die (andere) mogelijkheden weet aan te aangrijpen om toch zijn doel te bereiken. We spreken hierover

de behoefte aan zelf-management en 'learner control'. Elke professional is een manager op zich, met name van zijn denken, handelen en functioneren. Zelf-management is als het ware een doorgroeivaardigheid. Aan de ene kant is zelf-management iets dat enerzijds niet 'aan-geleerd' kan worden en anderzijds al zeker niet binnen één beperkte opleiding. Het is eerder een ingesteldheid die men aanneemt. Men 'kiest' er elke dag opnieuw voor om verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn eigen leren en professioneel handelen en hiertoe het hele proces dat erbij komt te managen. Men kan dus ook niet stellen dat dit iets is dat 'bereikt' wordt na het doorlopen van een opleiding. Het is iets waar de lerende elke dag en op elk moment in zijn persoonlijk en professioneel leven aan blijft verder werken. Aan de andere kant is het een doorgroeivaardigheid omdat het de persoon in staat stelt om door te groeien, in het bedrijf, in zijn functie maar ook in zijn algemeen functioneren. Het zijn zij die hun eigen leven in handen nemen en managen, de zogenaamde *self-made men* van deze wereld, die bereiken wat niemand voor mogelijk houdt. Dat een sterke reflectieve ingesteldheid deel uitmaakt van deze zelf-managende lerende staat buiten kijf. Echter, de flexibiliteit om met onaangekondigde problemen om te gaan, de durf om het over een andere boeg te gooien, en de openheid voor alternatieven maken zelf-management een sterke pijler van *High Impact Learning for Life*.

Het leren zelf kenmerkt zich dan door een steeds grotere mate van 'learner control'. Niet een trainer, een LMS (Learning Management Systeem, zoals Blackboard, Smartschool, Crossknowledge, et cetera) of een leerkracht bepaalt op voorhand alles en structureert, maar ook de lerende heeft een steeds grotere behoefte aan bepaalde mate van controle over wat hij doet en leert en hoe.

Wetenschap (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011) heeft al langer de klemtoon op dit fenomeen gelegd: Zelf-management van leren (en ook *self-efficacy* ofwel het vertrouwen in jezelf dat je dit kan) wordt bereikt door: 1. voldoende 'learner control' – de lerende, trainee, leerling, heeft een ruime marge om mee te bepalen; 2. ruimte voor reflectie (hoe deden we dit? Was het efficiënt? Kunnen we het beter of anders doen? Waarom? Hoe doen we het dan een volgende keer?; 3. adequate feedback van anderen.

Ook Deci & Ryan (*Self-determination theory*) toonden eerder aan dat de lerende mens vooral behoefte heeft aan stijgende intrinsieke motivatie door positieve feedback die op zijn beurt het verlangen doet toenemen naar ontwikkeling en naar het gevoel van autonomie.

Onderwijs heeft hier nog een lange weg te gaan, want te veel scholen werken gebaseerd op een starre structuur, geen 'learner' maar 'teacher control', vooral extrinsieke motivatie en negatieve feeback, een cultuur van straffen (minder dan erkenning van progressie), en veel te weinig autonomie voor de lerende. Een gezonde realiteit lijkt me het midden tussen deze uitersten.

Bouwsteen 3. Collaboratie en coaching

In vele gevallen is het aan- of afwezig zijn van effectieve coaching een belangrijke factor in de transfer van de nieuw geleerde kennis en/of vaardigheden naar de praktijk. Het individu bevindt zich in een kluwen van sociale interacties, i.e. met medestudenten, klanten, met collega's, met *peers*, met superieuren, met externe stakeholders, en de omgeving. Er kan enkel tot *High Impact Learning* gekomen worden als deze omgeving deel uitmaakt van het leren. Deze sociale betrokkenheid kan op twee manieren worden gezien. Aan de

ene kant, als er sprake is van HILL impliceert dit dat ook de omgeving hierdoor verandert. Aan de andere kant, het individu kan niet tot HILL komen zonder de ondersteuning/coaching van zijn omgeving en/of de collaboratie met zijn omgeving. Deze collaboratie is divers, i.e. a) in team of groepsverband werken aan een gedeelde taak of doel en met frequente feedback van teamleden (teamleren en collaboratief leren), b) individueel in een netwerk waarbij interactie met en feedback van *peers (peer assisted learning)* aan bod komen, of c) individueel met interactie en feedback van een coach die de lerende ondersteunt in zijn leerproces (coaching). Al deze collaboratie is bron van sterke kennisdeling (*sharing*) die zorgt voor een stevige kennisbasis opgevolgd door een coach. Er is vertrouwen nodig in het team of de *peers* om tot echt leren te komen (Dochy et al., 2015). Vertrouwen moet leiden tot co-constructie en constructieve conflicten.

Bouwsteen 4: De 'Hybrid learning' bouwsteen

'High Impact Learning the Lasts' kan niet anders dan ingebed te zijn in een hybride omgeving waarin door interactie en via verschillende methodes en dragers wordt geleerd. Het concept van 'hybrid learning' vertrekt immers van het idee dat leren geen *one-time event* is maar een continue proces waarin online leren en *Face to Face* interactie doordacht verweven zit. Zo komt leren tegemoet aan de gewoonte van de nieuwere generaties die continu informatie online opzoeken en wordt tegemoet gekomen aan het echte 'werkplekleren'. Je leert op je werkplek en dan nog het liefst wanneer je je job uitoefent. Het internet laat toe dat lerenden allemaal aanwezig kunnen zijn zonder dat ze beperkt zijn in tijd en/of zich dienen te verplaatsen naar de voorziene locatie. Hoewel LMSystemen (Learning Management Systemen) zowel in onderwijs als bedrijfswereld zijn doorgebroken is een efficiënte inzet nog niet altijd aan de orde. Een LMS als *Blackboard* of *Smartschool* is in veel scholen nog niet veel meer dan een platform om te communiceren en om documenten neer te zetten en te delen. Veel functionaliteiten zijn nog niet ten volle benut. Ook in organisaties zijn LMS'n als *Crossknowlege* en *Curator* wel vaker aanwezig, maar ook zeker hier zijn de mogelijkheden nog immens en is de sleutel tot effectieve inzet nog niet ontdekt.

Een doordachte opzet van zowel synchroon als asynchroon werken en leren en daarnaast andere activiteiten en interactie/communicatie biedt veel mogelijkheden om leren boeiend, effectief en interactief te maken. Leren is dan meer dan instructie en teksten doornemen en kan variëren door het gebruik van bijvoorbeeld discussie, blogs, probleemoplossing, opdrachten, meetings, *snack learning*, *FtF (face to face) classes*, interactie met *peers*, *field trips*, labsessies, practica, simulaties, presentaties, e-slides, *podcasts*, videos, *e-summaries*, feedback van *peers*, *papers*, websites, pdf's, projectrapporten, workshops, wiki's, *peer group* discussie, discussiefora, coach feedback offline, coach feedback online, *coached discussion*, *small groups discussion*, tussentijdse assessment, et cetera.

Bouwsteen 5. Actie en kennisdeling (sharing)

Zoals het gebruik van een hybride leeromgeving of LMS allicht ook actie tijdens het leren zal stimuleren, kan leren zich het beste afspelen 'in actie', door leren met *peers*, in team (Dochy et al., 2015) en door het doen in een real-life (of gesimuleerde) situatie of door het leren in de praktijk zelf. Kennis delen kan dan best 'just-in-time' gebeuren, dus op het

moment dat we die knowhow ook echt nodig hebben om een probleem op te lossen, een project verder te zetten, et cetera.

Uit bovenstaande kan men afleiden dat diverse vormen van actie relevant zijn: starten vanaf een gesimuleerde situatie, actie in een levensechte situatie (een project), door het inbouwen van actie in de vorm van interactie/communicaties tussen individuen in groep of tussen groepen, et cetera. Dat laatste houdt dan meestal een vorm van informatie- of kennisuitwisseling in, meestal ook wederkerig. In de literatuur wordt ook frequent aangehaald dat actie zou moeten uitgaan van 'sharing' *(knowledge sharing, reciprocity, shared standards, autonomy)*. Dergelijke vormen van actie zoals het uitwisselen van informatie, het oplossen van een probleem, het uitvoeren van een project, et cetera leiden ook tot kansen en tot het maken van fouten. Fouten en het verkrijgen van stimulerende feedback hierbij zijn excellente leerkansen (Edmondson, 2012). In een leerklimaat waar het openlijk maken van fouten aangemoedigd wordt omdat het continue geven van feedback hierop de beste leerkansen biedt, is kennisdeling ook een stimulerend fenomeen. Scholen en bedrijven zijn nog te vaak gericht op het verbergen van fouten waardoor sterke leerkansen worden gemist en waardoor leren te veel competitie met anderen wordt waarin je vooral je talenten niet inzet en je zwaktes probeert te verbergen (Edmonson, 2012). Door continue actie en interactie als deel van een leerproces te zien, wordt ook het maken en rechtzetten van fouten een gewoon acceptabel leeronderdeel.

Bouwsteen 6. Flexibele leerruimte

In een boeiende leeromgeving kan niet alles vooraf gepland zijn, maar dan vereist het van zowel de lerende als de coach enige flexibiliteit doorheen het leerproces om elke mogelijkheid tot leren met open armen te ontvangen. Door toevallige activiteiten, toevallige interacties met *peers*, door ervaringen tijdens activiteiten, en door alle andere acties die niet gericht zijn op training of schools leren wordt meer dan ooit geleerd. Dit wordt ook informeel leren genoemd. Dergelijke acties moeten gestimuleerd worden en worden meegenomen als deel van het leerproces en assessment (maar moeten daarom niet (en bij voorkeur niet) gestructureerd of georganiseerd worden). Indien we ze organiseren of structureren worden het doelgerichte, formele, schoolsachtige leerprocessen. Dat hoeft niet en dat zijn ze sowieso beter niet. Spontaan leren is een prima afwisseling en motiveert mensen. Wel zou het proces 'incentives' moeten bevatten die mensen aanspoort om dit soort informele acties frequent uit te voeren. Door uit te gaan van een hybride omgeving, door actie in te plannen en door veel interactie te stimuleren, ontstaan uiteraard al meer kansen tot informeel leren. Veel informeel leren gebeurt namelijk in interactie met anderen. Dergelijke 'incentives' zijn dan bijvoorbeeld meer digitale interactie tijdens een bepaalde periode, meer peerinteracties stimuleren, aan groepen informele *chats* en *meetings* voorstellen, een aantal *uploads* van eigen projectwerk en een aantal downloads van peerwerk stimuleren, peer feedback vragen, een hoger niveau van download en gebruik van informatiebronnen stimuleren door coaching, et cetera. Al deze verwachtingen zouden kunnen gedocumenteerd worden in een 'learner portfolio' en een 'PDP (Personal Development Plan)', of kunnen daaraan automatisch worden toegevoegd via een koppeling aan de logfile van de gebruiker.

Bouwsteen 7. Assessment
Leerkrachten zouden meer als expert, coach en assessor kunnen optreden. Dat betekent dat 'Assessment for learning' met name het leren van toetsen en vooral van feedback nog een groter aandeel zou kunnen en moeten innemen in het proces. Uiteraard is basiskennis een must, en we moeten dat in veel gevallen toetsen. Zolang we geen hordenloop creëren, is dat geen probleem. De praktijk wijst echter uit dat veel leerlingen toch snel het hordenloopgevoel krijgen waardoor de motivatie snel afneemt. Leerkracht en student spelen hier elk een belangrijke rol in om beoordeling van een onaangename activiteit te herdenken tot een aangenaam gesprek met toekomstperspectief of een toets met motiverende uitkomst. Dat is veel makkelijker gezegd dan gedaan uiteraard. Maar continue feedback geven is een *mindset* van een leerkracht, waarbij ernaar gestreefd moet worden om de helft positieve feedback te geven. Leerlingen moeten immers bevestiging voor hun talent, hoe klein ook, krijgen om hun motivatie gaande te houden. Een evenwichtig toets- en assessmentinstrumentarium dat vooral een hoge consequentiële validiteit (de gevolgen van de meting zijn ook de bedoelde gevolgen; leerlingen bereiden zich voor zoals we het zouden willen) heeft, kan een leerproces sterk stimuleren.

Over de rol van docenten 2022: nieuwe visie, toezicht en controle
Een verandering naar 'high impact learning' vereist zowel inhoudelijke als organisatorische veranderingen. Inhoudelijke veranderingen betreffen bijvoorbeeld de integratie van realistische problemen in het curriculum, vakoverschrijdende lessen en procesevaluatie.
Maar ook organisatorische veranderingen in de context moeten zich doorontwikkelen.
Ook contextfactoren zoals een ander toezicht, minder controle, de professionaliteit van leerkrachten en de school als organisatie zullen zich allicht moeten ontwikkelen. Het tijdperk van de leerkracht als uitvoerder of arbeider in een organisatie is voorbij. Tijd voor de docent als ingenieur die continu zijn eigen leeromgeving voor zijn opleiding ontwerpt en dat ook in team herontwerpt. Dat betekent dat we minimaal drie aspecten anders moeten vormgeven: 1. de rol van de docent als echte professional – continue ontwerper van onderwijs; 2. een onderwijsinstelling moet functioneren als een *lerende organisatie*; 3. dalend toezicht van overheden en inspectie.

De rol van de docent als echte professional.
Docenten zouden in de toekomst veel meer moeten worden van 'overdragers van kennis'. Dat weten we al langer en daar zijn het we het allicht over eens. Maar ze moeten ook meer worden dan coaches van leerprocessen. Docenten moeten ingenieurs worden van leeromgevingen die deze continu in team herontwerpen, optimaliseren, inhoudelijk en procesgericht vernieuwen, et cetera. Uit ons huidig onderzoek blijkt dat docenten die erin slagen om continu als zelfsturend team hun onderwijsomgeving te herontwerpen ook studenten opleiden die hun eigen leerproces aansturen en hun eigen leren continu herdenken. Eerder al concludeerden we dat docenten die leren in teams ook ongewild nonverbale communicatiesignalen naar studenten sturen die ervoor zorgen dat deze ook meer in team gaan werken en leren. Teams sturen en motiveren blijkbaar teamwerk.

De onderwijsinstelling als lerende organisatie.
Teams zijn de basisunits van een lerende organisatie. Daarover zijn voorlopers van de

lerende organisatie zoals Peter Senge en Chris Argyris het eens. Argyris argumenteerde dat teams een dynamiek op gang brengen waarbij 'double loop learning' de essentie van hun werking uitmaakt. *Double loop learning* onderscheidt zich doordat bij elk leerproces de 'governing variables' eerst ook in overweging worden genomen, hun invloed wordt bekeken, vooraleer actie te ondernemen.

Senge beschreef op basis van zijn onderzoek dat vooral bestond uit tientallen interviews met ervaringmanagers de vijf basisblokken voor de lerende organisatie: gedeelde visie, gedeelde mentale modellen, persoonlijke expertise, teamleren en systeemdenken. Eigenlijk verwijzen meerdere van deze basisblokken naar het feit dat de docent meer verantwoordelijkheid moet krijgen en een ruimer speelveld moet krijgen dan enkel een klas met kinderen. Leerkrachten kunnen pas bouwen aan een lerende organisatie als er een gedeelde visie kan ontstaan op het geboden onderwijs van de instelling die bottom-up wordt gevoed en als ze ook zelf in staat zijn om verder te kijken dan de eigen klas, dus af en toe kunnen stilstaan bij het functioneren van de organisatie in zijn geheel (het systeem).

Dalend toezicht van overheden en inspectie.

Het functioneren als echte professional in een lerende organisatie vergt ook nog een andere voorwaarde. Toezicht is vaak gewenst terwille van handhaving, maar de negatieve onbedoelde effecten van toezicht worden vaak verwaarloosd. In gesprekken met de experts van het Finse onderwijs zoals Prof. Sari Lindblom-Ylanne, Prof. Pasi Sahlberg, en Prof. Erno Lehtinen blijkt dat afwezigheid van controle (of veel minder controle) (onder andere door weinig of geen inspectie, door vrij open curricula en door weinig regelgeving) leidt tot grotere autonomie van scholen en leerkrachten, het opnemen van verantwoordelijkheid, sterkere intrinsieke motivatie en tevredenheid. Mede als gevolg van die wisselwerking is er een sterke waardering van het beroep door de buitenwereld, wat dan weer motivatie en autonomie versterkt.

De lessen die we moeten trekken uit het excellente niveau van het Finse onderwijs zijn lang niet alleen een wenselijk verhoging van persoonlijke expertise van de leerkracht door opleiding, maar vooral de behoefte aan de ontwikkeling van een interne drive in scholen om zichzelf te ontwikkelen, door het stimuleren van verantwoordelijkheid via het wegnemen van controles: weinig voorschrijven de verantwoordelijkheid bij de professional. Te veel vormen van toezicht ademen wantrouwen uit, en bieden een platform om de verantwoordelijkheid naar boven door te schuiven ('Het mag niet[…of…] het kan niet omdat […]').

Conclusies en suggesties tot verbetering

Nieuwe ontwikkelingen vragen weer nieuwe aanpassingen in onderwijs. In dit essay gaven we een schets van die ontwikkelingen en een mogelijke schets van een concrete aanpak van onderwijs voor de toekomst: High Impact Learning bestaande uit zeven bouwstenen die docenten in team continu zouden kunnen ontwerpen en optimaliseren zonder al te veel controle vanbovenaf. De docent wordt dan in de toekomst de onderwijsingenieur/designer. Lerenden werken en leren in groep aan real-life projecten terwijl coaches/docenten continu de leeromgeving verder ontwerpen en innoveren.

Suggesties ter verbetering
Wat is het geheim achter het succesvol onderwijs voor de toekomst? Deze vraag is uiteraard niet eenduidig te beantwoorden, maar volgens mij zijn de volgende richtlijnen positieve incentives voor kwalitatief goed onderwijs:

- Teamwork: een team docenten en medewerkers die in sterke interactie en vaak echt in team werken (ze zijn interdependent, ze doen frequent aan co-constructie, en kennisdeling binnen het team is een gewoonte).
- Een gedeelde visie op onderwijs in het hele team, gedeeld op alle lagen en ontstaan vanaf de basis. Een gedeelde visie moet men continu versterken en onderhouden.
- Een dynamische onderwijsaanpak: Voortdurend ontwerpen en 'mirroring': Continue 'engineeren' van de eigen aanpak en opleiding; continue leren van collega's; delen van informatie; et cetera. De aanpak van docenten en die van studenten zouden een spiegel van elkaar moeten zijn. Dat betekent continue 'mirroring': zoals studenten projecten uitvoeren met een echte klant en een echte uitdaging, in een sterk team, met sterke interactie, *sharing*, et cetera kunnen docenten best continu werken aan de onderwijsomgeving (delen van de opleiding herdenken, optimaliseren) met een sterk interactie in het team.
- Docenten leren continu van studenten: 'reciprocal teaching' of beter nog 'reciprocal learning'. Leerlingen en studenten zijn vaker al beter in het opzoeken van informatie dan docenten. Docenten hebben ervaring en expertise. Dit biedt een kans op continue leren van beide kanten.
- Continue feedback aan studenten en tussen studenten.
- *Communities* en projectteams die zorgen voor korte lijnen, veel ondersteuning, veel kennisdeling. Studenten kunnen in kleine projecten werken (vier à zeven studenten), maar ook een verhoogde interactie binnen een community (tot 25 studenten) kan leiden tot meer *sharing* en ondersteuning door *peers*.
- Ontwikkeling van expertise van docenten door een *multisource* aanpak (mogelijkheden om extern te netwerken, ook internationaal; leren in teams van collega's; leren van studenten).
- Minder toezicht en controle.
- Sterk vertrouwen in de potentie en ontwikkelkansen van de student.
- Een mensgerichte aanpak.
- De focus op het probleemoplossend vermogen en reflectie bij de studenten.
- De drang om te blijven vernieuwen.

Kwaliteit van onderwijs is uiteraard niet vast omlijnd te definiëren. Mee evolueren met de maatschappij en hopelijk kunnen anticiperen op de toekomstige evoluties nopen tot een dynamische visie op kwaliteit. Een grotere autonomie, een grotere specifieke profilering van opleidingen, sterkere motivatie, creativiteit en professionaliteit van leerkrachten, sterker werk in teams, *communities* en lerende organisaties en een grotere impact van leerprocessen kunnen leiden tot een aangenamer, gerichter, en hopelijk kwalitatief beter onderwijs vanuit het perspectief van alle betrokken partijen.

Referenties

Baert, H., Dekeyser, L., & Sterk, G. (2002). *Levenslang leren en de actieve welvaartstaat*. Leuven: Acco.

Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18* (1), 57–75.

Birenbaum, M., & Dochy, F. (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R., & Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review, 1* (1), 61–67.

Birenbaum, M., Dochy, F., Nichols, P. (1997). Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge. *Journal of Educational Measurement* : JEM ; official publication of the National Council on Measurement in Education, 1997, Vol.34(2), pp.188-192.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the box. Raising standards through classroom assessment.* London: King's College London.

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters,B. (2007). Students' adaptation of study strategies when preparing for classroom tests. *Educational Psychology Review, 19*, 401–428.

Cheng, E., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: a review and new insights. *International Journal of Management Insights*, *10*(4), 327-341.

Cilliers, F.J., Schuwirth, L.W.T, Herman, N., Adendorff, H.J., & van der Vleuten, C.P.M. (2012). A model of the pre-assessment learning effects of summative assessment in medical education. *Advances in Health Sciences Education, 17*(1), 39–53.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.

Csikszentmihayli, M. (1979). Intrinsic rewards and emergent motivation. In: M.R Lepper, D Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Morristown, NJ: Erlbaum.

Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: LEMMA.

Dochy, F., Berghmans, I, Koenen, A.K. (2015). High impact learning. Utrecht: Lemma/Boom.

Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van Den Bossche, P. (2011). *Theories of learning for the workplace.* Oxon: Routledge.

Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs.* Utrecht: Lemma.

Dochy, F., Schelfhout, W., & Janssens, S. (2003). *Anders evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.

Edmondson, A. (2012). Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy. Harvard Business School.

Fook, C.Y., & Sidhu, G.K. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences, 6*(2), 153–161.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for

the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education, 49*(6), 531–554.
Govaerts, N., Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review, 12*, 77-93.
Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training & Development, 15*(2), 103-120.
Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255–275.
Mulder, M. (2012). Competence-based Education and Training. *The Journal of Agricultural Education and Extension, 18*(3), 305–314.
Packham G, & Miller C. (2000) Peer-Assisted Student Support: a new approach to learning. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24 (1), 55-65.
Ritzen, M., & Kösters, J. (2002). Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegestuurd curriculum. *Tijdschrift Onderzoek van Onderwijs, 31*(1), 3–7.
Saks, A.M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management, 45*(4), 629-648.
Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education.* Abingdon, Oxon: Routledge.
Schmidt, H.G., Rotgan, J.I., & Yew, E.H.J. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical Education*, 45, 792–806.
Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. U.S.: Basic Books.
Segers, M., Dierick, S., & Dochy, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment: An exploratory study of the consequential validity of the OverAll Test. *European Journal of Psychology of Education, 4*, 569–588.
Segers, M., Nijhuijs, J. & Gijselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation, 32(3*), 223-242.
Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International journal of educational research*, 31,5, 357-442.
Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95-108.
Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2013). The constructive validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation, 39*, 169-179.
Wesselink, R., de Jong, C., & Biemans H. J. A. (2010). Aspects of Competence-Based Education as Footholds to Improve the Connectivity Between Learning in School and in the Workplace. *Vocations and Learning, 3*, 19–38.
Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training, 61*(3), 247–266.
Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45*, 477-501.

6. Docent

6.1. Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals

door Frans de Vijlder

Abstract
Vertrekpunt van het betoog is de stelling dat duurzame kwaliteitsverbetering in het onderwijs alleen kans van slagen heeft als leraren en docenten daarvoor verantwoordelijkheid willen nemen. Daartoe moeten ze zich organiseren tot een zelfstandige kracht in de besturing van het onderwijs, zowel in hun eigen organisatie als op landelijk niveau. Bovendien is een ander type professional in het onderwijs gewenst: de team- en netwerkprofessional in plaats van de solistische beroepsbeoefenaar, wiens beeld, impliciet, maar zeer opvallend in veel opleidingen van professionals domineert. Daartoe moeten de lerarenopleidingen drastisch worden aangepast. Gepleit wordt voor de vorming van 'Vlaamse' associaties van universiteiten en hogescholen met betrokkenheid van maatschappelijke partners en de vorming van ateliers, waarin onderwijs, onderzoek, innovatie en kenniscirculatie op een natuurlijke manier worden gecombineerd en waarin wordt uitgegaan van de maatschappelijk geëngageerde kritische professional. Aan het steviger positie geven aan de leraar/docent kunnen andere partijen in het onderwijsbestuur bijdragen door zich anders op te stellen. Toezichthouders kunnen minder repressief worden en juist andere partijen, waaronder de professionals, meer aanspreken op hun verantwoordelijkheid. Bestuurders en managers in het onderwijs kunnen zich ook veel duidelijker opstellen tegenover professionals en daar verantwoordelijkheid neerleggen. En op landelijk niveau moeten we loskomen van de fixatie op de relatie tussen (centrale) overheid en 'het bestuur' of 'bevoegde gezag' en ruimte bieden voor nieuwe bestuurlijke organisatievormen. Het mogelijk maken van maatschappen van leraren is daarvan een voorbeeld. Het huidige keurslijf van bestuurlijke verhoudingen belemmert bovendien samenwerking en netwerkvorming op lokaal en regionaal niveau, juist nu veel verantwoordelijkheden op dat niveau zijn belegd en lokale bestuurders in onderwijs, zorg en gemeenten naarstig op zoek zijn naar nieuwe vormen van samenwerking.

Sleutelwoorden: professionals governance, netwerkbesturing, lerarenopleidingen, netwerkprofessional

Docent, Claim dat je meetelt!

Het was de kop van een artikel in *Scienceguide* (28-11-2013) naar aanleiding van mijn bijdrage aan het ho-congres. De titel klinkt als een oproep en dat is wel de kortst mogelijke samenvatting van het betoog dat ik wil houden. Duurzame kwaliteitsverbetering in het onderwijs is alleen mogelijk als leraren en docenten de rol gaan pakken die hen zou moeten toekomen – op landelijk niveau en in hun eigen organisatie – en die hen echt tot 'professional' maakt. Dus leraren en docenten, claim je rol in het tot stand brengen van normen en standaarden waaraan de, dan echte, professional in het onderwijs zich moet houden. Ga zelf, met de nadruk op zelf, en met de nodige ambitie de toelatingseisen tot de professie formuleren. Stel een beroepseed in, waarin staat dat je een van de belangrijkste publieke ambten in de samenleving vervult: de vorming van een nieuwe generatie en daarmee het vormgeven en investeren in de samenleving van morgen. Je mag er trots op zijn dat je zo'n ambt mag vervullen. Gerespecteerd worden door de samenleving begint met jezelf te respecteren. Ga niet zitten kijken naar je manager of bestuurder, maar kom zelf met voorstellen en programma's van eisen voor wat een competente docent hoort te zijn. Dwing professionele discipline af en zo mogelijk een eigen professioneel tuchtrecht. Vorm desnoods maatschappen en ga je aanbieden op scholen om daar gegarandeerd goed onderwijs te verzorgen. Blijf niet langer zwelgen in de slachtofferrol die je door de politiek en de publieke opinie is opgedrongen, maar sla zelf de hand aan de ploeg. Maak een onderscheid tussen je rol als 'professional' en als 'werknemer van het bestuur' en ga als 'leraar met professioneel lef' op voet van gelijkwaardigheid met het bestuur en management aan tafel en vanuit een eigen visie voorstellen doen voor kwaliteitsverbetering en de implementatie van professionele praktijken. Niet elke bestuurder zal dat misschien waarderen, maar velen zitten er wel op te wachten. Ga je rol claimen en vervullen in het bestuur van de organisatie waar je mee werkt vanuit het professionele perspectief en doe dat ook op landelijk niveau. In het jargon heet dat 'professionals governance.'

Professionals governance: ga je organiseren

We spreken over *professionals governance* als in een organisatie en op landelijk niveau professionals actief zijn, die hun eigen systemen hebben voor aansturing op kwaliteit en vakbekwaamheid, kortom het bewaken van normen van professionaliteit. Het bewaken van de professionele standaard vindt plaats in de eigen professionele groep en in dat kader zijn er eigen regimes voor bestuur, toezicht en verantwoording, relatief onafhankelijk van de rol die het bestuur van de organisatie op dat gebied heeft. In de zorg is deze vorm van *governance* zeer manifest en wettelijk verankerd. In het onderwijs is dit nog nauwelijks het geval. Belangrijk daarvoor is dat leraren en docenten zich eindelijk echt gaan gedragen als professionals. De eerste stap daarin is zelforganisatie op meer niveaus: (1) in professionele gemeenschappen rondom bepaalde themavelden in je school of organisatie, (2) op het niveau van de organisatie om, als professional, volwaardig gesprekspartner te kunnen zijn voor bestuur en management en (3) op landelijk niveau, om als duidelijk herkenbare professionele gemeenschap gesprekspartner te kunnen zijn voor de minister en landelijke belangenorganisaties. Zo'n beroepsvereniging, of netwerk van beroepsverenigingen en/of professionele gemeenschappen, op landelijk niveau zal meerdere geledingen kennen: in het primair onderwijs zijn andere vereisten aan de pro-

fessie van belang dan in het hoger beroepsonderwijs. Als ze voldoende kritische massa en kwaliteit hebben, zullen ze vanzelf een niet te negeren machtsfactor in het onderwijsbestuur worden. Op specifieke deelterreinen zijn dergelijke organisaties er soms al in enige mate. Een voorbeeld daarvan is de VELON, de Vereniging van Lerarenopleiders Nederland.

Zo'n vereniging of gemeenschap van professionals heeft een professionele code en standaarden voor professioneel handelen ontwikkeld. Daarin staat hoe je je als professional hoort te gedragen, hoe je moet handelen om kwaliteit te leveren op basis van de meest actuele kennis, wat ervan je verwacht wordt op het gebied van het bijhouden van je kennis en vakbekwaamheid als professional, et cetera. Lid zijn van de vereniging en je houden aan deze code is een vereiste om het vak te mogen uitoefenen. Bij het lerarenregister dat er nu komt, heeft de politiek het bord volgeschreven voor de professional. De toelatingscriteria voor het register worden niet bepaald door de beroepsgroep zelf, maar door politici en externe experts. Het grote nadeel daarvan is dat het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid voor het register en het functioneren daarvan niet gevoeld wordt. Kan het nog terug bevochten worden? Opmerkelijk was een uitspraak van een der Kamerleden tijdens de NTOR/NVOR-conferentie op 12 januari jl.: hij had zo'n behoefte om rechtstreeks in gesprek te zijn met de professionals in het onderwijs. Die mogelijkheid was er niet; het moest altijd via de vakbonden of de besturen. Voor alle duidelijkheid: een vereniging van professionals is iets anders dan een vakbond of iets wat daaraan gelieerd is. Een vakbond gaat over de belangen van werknemers, een vereniging, verband of netwerk van professionals staat voor een professionele standaard. Hoewel het soms anders wordt voorgesteld en de werkelijkheid weerbarstiger is, zijn beide rollen niet te verenigen, zeker niet in de fase van professionalisering waarin het onderwijs zich nu bevindt.

Beroepsorganisaties hebben overigens niet alleen maar voordelen. Er is altijd een risico dat ze net als veel andere institutionele arrangementen 'stollen' en de neiging niet kunnen weerstaan onevenredig veel bureaucratie te produceren in verhouding tot hun maatschappelijke impact. De uitdaging is lichtvoetigheid blijvend te combineren met impact op kwaliteit en het inboezemen van maatschappelijk vertrouwen.

Versterking rol Examencommissies HBO

Een goed voorbeeld van zowel 'empowering' wetgeving, als zich ontwikkelende *professionals governance*, is het proces dat op gang gekomen is na invoering per 1 september 2010 van de Wet Versterking Besturing Hoger Onderwijs. In deze wetgeving is de positie van de examencommissies versterkt. In de verscherpte taakstelling is de hoofdverantwoordelijkheid om vast te stellen of het eindniveau voldoende is de graad te verlenen, om de kwaliteit van de examinering en toetsing te garanderen en om vast te stellen of de examinatoren hiervoor voldoende competent zijn bij de examencommissie komen te liggen. In wezen is dit het hart van de maatschappelijke opdracht die hogeronderwijsinstellingen nu eenmaal hebben. Anders gesteld: de professionals die de examencommissies bemensen dragen belangrijke publieke verantwoordelijkheid. Ze vervullen een belangrijk, zo niet het belangrijkste wettelijk opgedragen, ambt binnen een hogeschool. De wetgeving aanpassen is nog niet de praktijk veranderen, maar het is wel interessant om te zien welk proces er op de individuele hogescholen en op landelijk niveau op gang

gekomen is, nu zo nadrukkelijk en expliciet een publieke verantwoordelijkheid is neergelegd bij de (leden van) examencommissies. Mede onder invloed van het rapport 'Boekhouder of wakend oog' van de Onderwijsinspectie bestond het bewustzijn dat het functioneren van examencommissies op veel punten voor verbetering vatbaar was om aan de gestelde eisen in de wetgeving te kunnen voldoen.

Het vormde voor de toenmalige HBO-raad – inmiddels omgedoopt tot Vereniging Hogescholen – de aanleiding om een richtlijn voor het functioneren van examencommissies op te stellen, die alle leden onderschreven hebben. Tegelijk is een scholingsprogramma opgezet voor leden van examencommissies in een vorm die – naast deskundigheidsbevordering – bevorderd heeft dat leden van verschillende hogescholen elkaar leren kennen, aan netwerkvorming en uitwisseling gaan doen en zich bewuster zijn van hun rol binnen de hogeschool. Op landelijk niveau beginnen de contouren van een vereniging van leden van examencommissies zichtbaar te worden. Op verschillende individuele hogescholen ontstaan forums of platforms van voorzitters van examencommissies die het overleg aangaan met het bestuur over de hogeschool-brede kwesties op het gebied van examinering. Er is nog een wereld te winnen, maar er is wel degelijk iets gebeurd sinds de invoering van de nieuwe wetgeving.

Self-empowerment: voorbij professioneel vacuüm en geleerde hulpeloosheid

Je verenigen en ambitie hebben is een ding, deze waarmaken is een ander. De gemeenschap van professionals in het onderwijs zal het vertrouwen moeten (terug)verdienen door aan de verwachtingen die van een dergelijke professionele zelfregulering uitgaan ook waar te maken. Dat vergt een professionele discipline en een type gedrag dat in menig opzicht afwijkt van wat nu de dagelijkse praktijk in scholen en instellingen is. Laten we als voorbeeld wederom het hbo nemen. Al sinds het einde van de jaren negentig zijn er zorgen over het niveau en onduidelijke profiel van de hbo-docent. Oud HAN-bestuurder Olchert Brouwer betitelde het ooit als een 'professioneel vacuüm':

> 'Er zijn meerdere oorzaken, maar één ervan is een onvoldoende ontwikkelde professionaliteit van onze docenten. In het hoger onderwijs is een meerderheid van het onderwijspersoneel vooral geïnteresseerd in de discipline waarin zij lesgeven. Er is aandacht voor didactische vaardigheden, maar weinig zelfstandig denken over didactiek. Terwijl het effectief overdragen van de lesstof, het effectief doen leren, toch een essentieel onderdeel van de professie van de docent is. Dit vacuüm wordt gevuld door het management, veelal geadviseerd door onderwijskundigen. Docenten staan hier, lijkt het soms, weerloos tegenover. Vergelijk het maar eens met een ziekenhuis: de wereld zou te klein zijn als de directie zich inhoudelijk met de uitoefening van de medische professie zou bezighouden, zoals de leiding van onderwijsinstellingen dat met de professie van docenten doet. [...] Toch is de enige manier om de verhouding tussen management en professionals in het onderwijs gezond te maken: de eigen verantwoordelijkheid van de professionals versterken.' (Brouwer, 2007, p. 119-120).

Het professioneel vacuüm waarover Brouwer spreekt creëert een rolgevangenis, waarin de manager gaat handelen volgens de verwachtingen van het professioneel vacuüm en

de docent 'geleerd hulpeloos' de jongste grillen van het management ondergaat. Klagen over managers of de politiek, die het allemaal hebben bedacht en over wat je allemaal overkomt, is het enige wat rest. Dat was destijds ook een van mijn grootste bezwaren tegen het rapport Dijsselbloem, dat de leraren en docenten, de 'professionals', niet mede verantwoordelijk werden gehouden voor het mislukken van de betreffende onderwijsvernieuwingen. Ze waren erbij, ze handelden en ze deden mee: dan ben je linksom of rechtsom ook medeverantwoordelijk. Wat dus nodig is, is niet een docent die 'professionele ruimte vraagt', maar eentje die 'verantwoordelijkheid neemt en durft te nemen'. Anders gesteld: de *empowerment* van de professional kan maar door één partij bewerkstelligd worden en dat zijn de professionals zelf. Anderen kunnen hooguit een beetje helpen en zetjes geven, zoals we verderop zullen zien.

Het voorbeeld van de examencommissies in het hbo laat zien dat het niet alleen kommer en kwel is. En er zijn veel meer goede voorbeelden te geven in alle vormen van het onderwijs.

Welk soort professional dan wel?

Een van mijn favoriete slogans is: professional zijn is verantwoordelijkheid willen nemen ('being professional is being accountable'). De afgelopen jaren was het pleidooi steeds: geef de professional de ruimte en er is zelfs wetgeving en een 'professioneel statuut' gekomen die die ruimte moest beschermen. Ik zou dat liever omkeren: neem en erken je verantwoordelijkheid en verdien van daaruit de ruimte die je nodig hebt. Laat je zien en horen *als professional* in plaats van je te verschuilen achter de besluitvorming van het management. Toon dat je vanuit de professionele ethiek en intrinsieke motivatie kwaliteit wilt leveren in plaats van je te laten leiden door wat anderen vinden dat je moet doen. Bovendien: de tijd is voorbij dat de leraar zich kon opsluiten in de klas en aan niemand verantwoording hoefde af te leggen over wat hij of zij daar deed. Natuurlijk, evident slechte of zich misdragende leraren liepen soms een risico, maar er was geen cultuur van publieke verantwoording over de bereikte resultaten van de school, het lerarenteam, als geheel. Ik durf te beweren dat – meestal onuitgesproken of ontkend – die 'romantiek van het klaslokaal' nog zeer dominant aanwezig is in de samenleving en in de opleidingen van leraren; een uitspraak die me wellicht niet overal in dank zal worden afgenomen. Maar toch. Veel leraren zien uitsluitend 'het primaire proces' als de kern van hun werk en ervaren al het overige als ballast, bureaucratie, gedoe, verantwoording, al dat overleg in de wijk en de regio als noodzakelijke kwaad dat eigenlijk niet bij het werk zelf hoort. Mijn stellingname is dat het juist integraal onderdeel van je professionaliteit is om daarmee te leren omgaan en je daarin competent te voelen en te gedragen. Het betekent dat je vanuit je professionele houding geïnteresseerd bent in de vraag hoe je organisatie van middelen tot resultaten komt en wat die resultaten dan zo veel mogelijk verifieerbaar inhouden. Het verschil met 'rendementsdenken' is dat je zelf intrinsiek geïnteresseerd bent in de impact van jouw handelen, dat van je team, van je collega's en dat je je met elkaar verantwoordelijk voelt voor elke leerling of student die bij jullie rondloopt. Dat wil je onderzoeken en daar wil je je kritisch op laten bevragen door collega-professionals uit andere organisaties. Het vergt een vorm van netwerk- en teamprofessionaliteit die in de meeste opleidingen voor professionele beroepen tot op heden stelselmatig ontbreekt. Ik noem dat de noodzakelijke omslag van de solo-professional naar de netwerkprofessional, een

ontwikkeling die zich in vrijwel alle professionele beroepen voordoet. Een boeiende illustratie daarvan vond ik vorig jaar in een EO reportage 'Dit is de dag' onder de titel 'Hoe kon Jansen Steur zijn gang gaan.' In de toelichting op de website bij het radiofragment staat 'Is er geen onderling toezicht tussen artsen? Chirurg en hoogleraar Johan Lange pleit voor een nieuw toezichtmodel in de zorg'. En hoewel het woord 'toezicht' in het tien minuten lange interview geen enkele keer was gevallen, was dit wel het onderwerp waar het omdraaide. Het interview gaat over de bereidheid en de veiligheid om te praten over gemaakte fouten en hoe daarvan te leren, over wat het met je doet als collega's je aanspreken op of vragen stellen over je (niet) professioneel handelen en omgekeerd zelf je collega's daarop (durven) aanspreken. Het gaat erover dat je dit soort zaken nooit in de opleiding geleerd had en evenmin om in teamverband te werken: de verborgen boodschap is dat je als solist werkt. In deze opleidingen voor medisch specialisten worden studenten tegenwoordig getraind en beoordeeld op zaken als teamprofessionaliteit en vermogen tot communicatie. De parallellen naar het onderwijs zijn in dat opzicht eenvoudig te trekken. Zo is het ook in het onderwijs nog niet erg vanzelfsprekend om je werk door collega's te laten toetsen en evenmin om eindexamenwerkstukken door leraren van een andere school te laten beoordelen. Maar het gaat veel verder dan dat! De simulatieschool, opgestart bij de HAN-pabo's in 2009 was en is, met de volle steun van het werkveld, een goedbedoelde poging om het professionele perspectief van leraren te verbreden (zie de toelichting op de HAN-website of Lindemann & Van den Berg, 2010).

Van soloprofessional naar kritische netwerkprofessional

In de activiteitenlijn van het Kenniscentrum Publieke Zaak is de omslag van de soloprofessional naar de netwerkprofessional een kernthema, waarmee we proberen om zowel de insteek in de opleidingen als de ontwikkelingen in de beroepenvelden te duiden en te beïnvloeden. Het gaat te ver om de erudiete Donald Schön aan te wijzen als degene die de soloprofessional heeft uitgevonden, maar feit is wel dat zijn 'reflective practitioner' (Schön, 1982) model heeft gestaan bij het ontwerpen van veel opleidingen voor professionals. De Engelse hogeronderwijsfilosoof Ron Barnett verwijt Schön dat die een veel te individualistisch beeld van de professional heeft neergezet en geen oog heeft voor de van buitenaf opgelegde sociale en intersubjectieve kenmerken van het professionele bestaan. Bovendien is kritisch denken in het denkschema van Schön zuiver instrumenteel, een 'kunstje' omwille van de 'verkoop', maar niet de ontwikkeling van een eigen standaard, die recht doet aan het beeld dat er van de professional in de samenleving bestaat en mág bestaan. De essentie van Barnetts 'critical professional' is niet zozeer het 'problemen oplossen door het toepassen van kennis', maar veel meer het kunnen hanteren van onderling strijdige denkschema's ('multiple discourses'), die zich kritisch ten opzichte van elkaar verhouden. Barnett gaat zelfs zover dat de professional volgens hem niet het recht, maar de plicht heeft om hardop zijn bijdrage te leveren aan het debat over de issues die zijn vakgebied raken. En daarmee de samenleving naar een hoger plan helpt te tillen. De kennisintensieve samenleving heeft gezorgd voor grote nieuwe ethische en morele vragen en dilemma's, waar elke professional in de publieke dienstverlening individueel en in teamverband mee te maken krijgt. Misschien is dit ethische en morele aspect wel het meest essentiële element in de transformatie van de professional. In 't Veld et al. (2012) spreken van toenemende 'botsende rationaliteiten': de intensivering van confrontaties van

verschillende rationaliteiten en waardegeladen uitgangspunten in denken en handelen. Ook op de werkvloer in de school, de jeugdzorg et cetera lijken die confrontaties eerder heftiger te worden. Ook is de tolerantie afgenomen. Dat maakt het dringend noodzakelijk om competenties te benoemen en te ontwikkelen die tot 'interrationaliteit' in staat stellen, dus competenties om tegenstrijdige denkschema's te leren combineren en hanteren, aldus deze auteurs. Nog een andere manier om die transitie te illustreren is afkomstig van Zuurmond en De Jong (2010). Om cliënten en daarmee de maatschappij zo goed mogelijk te kunnen ondersteunen, weten professionals hoe ze moeten werken in interdisciplinaire omgevingen die niet makkelijk te organiseren zijn. Ze weten dat zaken, cliënten, kosten en capaciteiten aan elkaar gerelateerd zijn (zie ook Noordegraaf, 2007). Dit betekent dat professionals niet langer ineffectief kunnen optreden (Zuurmond & De Jong, 2010). Om een voorbeeld te geven van hoe de eisen aan professionals veranderen, is het overzicht dat Zuurmond en De Jong (2010) presenteren illustratief. Zij geven een overzicht van kenmerken van een 'huidige professional' en een, zoals zij het noemen, 'professionele professional'. Het is een nogal clichématige weergave, die bovendien geen recht doet aan de inzet van veel hardwerkende leraren, maar wel in een bepaalde richting wijst. Elders hebben we daarom voorgesteld om boven deze rijtjes andere termen te zetten: de 'traditionele professional' en de 'toekomst bestendige professional' (Melis & De Vijlder, 2014). Vooral de passie om problemen op te lossen blijkt een belangrijke kenmerk te zijn van de 'toekomst bestendige professional' (De Vijlder & Rozema, 2011). Hij kent niet alleen een kunstje, maar hij is in staat om voor telkens nieuwe omstandigheden in telkens nieuwe toekomsten nieuwe wegen in te slaan om maatschappelijke waarde te blijven leveren.

Huidige professional	Professionele professional
Gaat uit van bestaande regeling	Gaat uit van wat nodig is
Gaat uit van eigen professie	Gaat uit van grenzen van eigen professie en inschakeling relevante andere professies
Accepteert huidige manier van werken	Verbetert werkwijze als huidige manier van werken niet afdoende is
Denkt in problemen	Denkt in oplossingen
Denkt van binnen naar buiten	Denkt van buiten naar binnen
Voert werkzaamheden uit	Werkt vanuit visie en passie
Ziet informatie als gegeven	Blijft onderzoeken, is nieuwsgierig
Maakt geen uitzondering	Herkent en erkent uitzonderingen
Stelt zich formeel op	Gaat uit van positioneren en engageren
Gaat volgens het boekje	Erkent handelingsverlegenheid
Gaat uit van huidige taak	Creëert, zo nodig, nieuwe taak/opdracht
Focust op eigen handelingen	Ziet eigen handelingen in groter geheel
Heeft macht	Heeft gezag
Negen tot vijf mentaliteit	Gaat voor de oplossing, ook buiten kantooruren

Een andere oriëntatie in de opleiding

Het bovenstaande heeft aanzienlijke consequenties voor de lerarenopleidingen. In mijn intreerede bij mijn eerste lectoraat aan de HAN formuleerde ik dat volgt. Er was een tijd dat de school en het primaire proces met een gerust hart aan de leraar konden worden overgelaten. Het beroep van leraar vroeg om een combinatie van pedagogisch-didactische kwaliteiten en kennis en vaardigheden in een aantal vakinhouden. Die zijn natuurlijk nog steeds belangrijk, maar toch is er iets veranderd. Tegenwoordig dringt de samenleving steeds dieper door in de school, tot diep in het primaire proces. De school is een heuse onderwijsorganisatie met externe vertakkingen geworden. Zelfs op het niveau van de individuele basisschool, of deze nu eenpitter is of onderdeel van een 'megalomaan' bestuur is er geen ontkomen aan. Denk aan de ontwikkeling naar Integrale Kindcentra die op veel plekken gaande is, de relatie met de jeugdzorg en het speciaal onderwijs, de professionele toepassing van ICT. Ze vergen misschien nog wel het minst dat leraren verstand hebben van 'technische' en 'vakinhoudelijke' aspecten van deze problematieken, maar vooral dat ze beschikken over de persoonlijkheid, de competenties, het leervermogen en de houding om nieuwe grote vraagstukken met onbekende kanten, dilemma's en valkuilen op te pakken. Want over tien jaar is het allemaal weer anders en dan moeten die jonge mensen nog dertig-veertig jaar nieuwe uitdagingen aankunnen! Sommigen hebben de huidige generaties leraren en de lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs daarom afgeschreven en willen de vlucht maken naar lerarenopleidingen bij de universiteiten, om daarmee leraren te kunnen inzetten die academisch gevormd zijn. Ik begrijp die neiging, maar ik vind die tegelijkertijd om twee redenen helemaal verkeerd. Ten eerste heeft totale 'verwetenschappelijking' van de lerarenopleidingen tot gevolg dat er een nieuwe bijziendheid wordt gecreëerd, een gerichtheid op de wetenschap in plaats van op de maatschappij en de beroepenvelden. Ten tweede betekent dat een onterechte volledige devaluatie van het hoger beroepsonderwijs en omineuze overschatting van het vermogen van het wetenschappelijk onderwijs. Als de lerarenopleidingen al een andere 'plek in het bestel' zouden moeten krijgen, dan liever in een 'Vlaamse variant' van associaties tussen universiteiten en hogescholen, waarin het liefst ook de maatschappelijke partners een plek krijgen. In een dergelijke configuratie kunnen de innovatie- en ontwerpvraagstukken en uitdagingen waar het onderwijs voor staat centraal staan. Bij de universiteiten kan de balans tussen gerichtheid 'presteren voor de wetenschap' en 'presteren voor de maatschappij' in programmatisch opzicht weer wat meer in de richting van het laatste worden bijgebogen. Dat kan impulsen en meer robuustheid geven aan het hoger beroepsonderwijs. In die constellatie mogen er bovendien hogere eisen worden gesteld aan de toelating tot de opleiding, het liefst door zelfselectie: de leeromgeving moet ambitie uitstralen en vooral mensen aantrekken die ambitie en engagement tonen. Veel ouders gruwen terecht van leraren die een onbenullige indruk maken, weinig kennis etaleren en briefjes vol hulpeloze zinnen en spelfouten schrijven. De betrokkenheid van veldpartners biedt de mogelijkheden om onderzoek, opleiding, kenniscirculatie op een natuurlijke manier te verbinden en daarbij te anticiperen op zich ontluikende innovaties in de vorm van leer- en ontwikkelateliers. Studenten en jonge professionals maken daar een onlosmakelijk deel van uit, zodat ze van meet af aan terechtkomen in een cultuur van 'je eigen praktijk onderzoeken', 'samenwerken in een team'. Daarin zou het beroepsbeeld van de kritische, maatschappelijk geëngageerde professional, zoals we

dat hierboven hebben geschetst een veel dominantere rol moeten spelen. Natuurlijk moeten mensen vakinhoudelijk goed ontwikkeld worden, maar de context en cultuur waarbinnen dat gebeurt moeten revolutionair worden aangepast. Dit is vermoedelijk nog het hardste nodig in de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs, waar de oriëntatie op een 'schoolvak' en de didactiek daarvan veruit domineert over de aspecten van professionaliteit waarover we hier spreken. Dat paste misschien vijftig jaar geleden, maar scholen en de samenleving zijn wezenlijk veranderd; de curricula zijn helaas nog te veel een weerspiegeling van het verleden en te weinig anticiperend op zich ontluikende innovaties.

Van repressief naar open toezicht en van monomane naar netwerksturing

In het begin van mijn betoog had ik het over een appel aan de professionals. Maar de professionals kunnen in hun ontwikkeling worden geholpen als politici, bestuurders en toezichthouders hun rollen anders gaan oppakken en leraren en docenten in de zojuist geschetste rol serieus te gaan nemen en hen individueel en als collectief aan te spreken op hun verantwoordelijkheid. Dus is dit essay tevens een appel aan de overheid en de toezichthouders om zich in de besturing en het toezicht van het onderwijs meer te richten op de ontwikkeling van het stelsel en de daarin toegedeelde verantwoordelijkheden, in plaats van zelf over de kwaliteit van scholen en instellingen te willen oordelen. De intentie hierachter is het doorbreken van de spiraal naar steeds repressiever toezicht in de zin van 'u doet wat ik zeg of…'. Dat is een spiraal omdat een 'vreemde', als 'bovenliggend' ervaren partij het normenkader voor kwaliteit aanlegt, het eigenaarschap voor kwaliteit vervreemdt bij degenen die er primair de verantwoordelijkheid voor zouden moeten voelen en dragen. In het onderwijsverslag zou de inspectie niet alleen de overheid moeten aanspreken, maar juist ook andere partijen moeten betrekken in het toezicht houden en hen ook wijzen op de verantwoordelijkheden die ze daarin hebben. Een hiermee samenhangend aspect van de institutionele kluwen waar ik in dit kader aandacht voor vraag, is het doorbreken van de monomanie die de afgelopen kwart eeuw geslopen is in de besturing van het onderwijs. Die monomanie bestaat, enigszins gechargeerd, eruit dat we alleen nog maar kunnen denken over besturing in de relatie tussen een (centrale) overheid en schoolorganisaties met besturen en toezichthouders die, – en alleen zij – voor alles verantwoordelijk kunnen en moeten gehouden worden en dan vooral voor de zaken die niet goed gaan. Laten we proberen om er eens wat meer vanuit een netwerkbenadering naar te gaan kijken. Bijvoorbeeld: een van onze bevindingen in de evaluatie van de Wet fusietoets (Van Casteren en anderen, 2015) is dat op veel plekken nieuwe samenwerkingsvormen aan het ontstaan zijn tussen onderwijsorganisaties en aanpalende velden. Daarbij worden samenwerkingsconstructies gezocht in de marges van de bestaande wetgeving, die daardoor vaak ingewikkeld en risicovol zijn. De bestaande wetgeving en beleidsintenties tot samenwerking tussen onderwijs- en zorgaanbieders en gemeenten worden niet zelden als een dubbele boodschap ervaren: instellingen moeten samenwerken op lokaal niveau en daarbij een zo hoog mogelijke maatschappelijke meerwaarde realiseren, maar dienen dat te doen binnen wettelijke kaders die niet op samenwerking zijn ingericht. De bestaande regelgeving maakt het bijvoorbeeld ook vrijwel onmogelijk om in het onderwijs maatschappen van leraren op contractbasis te laten werken voor besturen en gemeenten en zich laten aanspreken op kwaliteit en resultaten: een soort 'buurtzorg' in onderwijsland; is dat niet een prikkelende gedachte?

Epiloog: ruimte bieden voor beklijvende 'systeeminnovatie'.

Voordat er een misverstand zou kunnen ontstaan: er zijn goede voorbeelden en goede initiatieven en heel veel mensen in het onderwijs(bestuur) die de goede kant uit willen, zelfs als ze daarin niet slagen of berusten in een bestaande situatie. Het is niet alleen maar kommer en kwel, maar de innovatieve plantjes zijn teer en kwetsbaar. Anders gezegd: er vinden wel innovaties plaats, maar die genereren nog onvoldoende momentum voor een heuse 'systeeminnovatie'. Juist die heuse systeeminnovatie vergt enorm veel energie in de vorm van versterking en samenballing van waarden en krachten. En dat lukt alleen als de overheid daartoe ruimte biedt. Van een systeeminnovatie is sprake bij 'wezenlijke veranderingen die meerdere spelers raken en een impact hebben op het niveau van systemen' (Innovatienetwerk Groene Ruimte en Agrocluster, 2000). 'Systems innovations reconfigure important elements of a broader system' (Jacobs, 2007). Onder meer de ontwikkeling van het technasium toont aan dat het veld van het onderwijs in staat is om van onderaf systeeminnovaties in gang te zetten (zie De Vijlder, Bakker & Van de Blink, 2014). Het technasium ontstond ruim tien jaar geleden in een gesprek aan een Groningse keukentafel tussen de bedenkers en initiatiefnemers van dit profiel. In hun directe omgeving zagen zij dat kinderen met aanleg voor bètatechnische vakken te weinig aan hun trekken kwamen in het voortgezet onderwijs. Samen zochten ze naar een manier om het onderwijs (havo/vwo) uitdagender en interessanter te maken voor getalenteerde kinderen en hen warm te maken en te houden voor het bètatechnisch perspectief. Ze gingen in gesprek met schoolleiders en mensen uit het bedrijfsleven. Daaruit vormde zich een initiatiefgroep, die de ontwikkeling verder op gang bracht. Inmiddels zijn er 83 technasia, ondergebracht in zeventien regionale netwerken. Ze hebben een eigen examenvak weten te ontwikkelen: Onderzoeken en Ontwerpen (O&O). Een belangrijke succesfactor bij de technasia is de netwerkvorming op meer niveaus. Het meest in het oog springende netwerkaspect is de voorwaarde dat technasia alleen kunnen starten als onderdeel van een regionaal netwerk met externe partners. Er bestaan geen 'solo-technasia' en er is dus ook geen mogelijkheid om 'in je eentje door te modderen'. Het is de basis voor andere vertakkingen in het netwerk, namelijk goed aangesloten zijn op wat er in andere netwerken van technasia gebeurt via overleggen tussen netwerkcoaches, voorzitters van netwerken, eigen scholingstrajecten voor technasiumdocenten, gezamenlijke ontwikkeling van lesmateriaal, enzovoorts. De trainingen en het leren kennen van collega's van andere technasia dragen niet alleen bij aan de competentieontwikkeling, maar ook aan een gemeenschappelijke identiteit. Ook voor het bewaken van de kwaliteit is een eigen systeem van borging opgezet. In systemen van professionele zelfregulering ligt de verantwoordelijkheid en 'bewijslast' voor kwaliteit eerst en vooral bij de professionals zelf, iets wat veel betrokkenen bij het onderwijsbeleid aantrekt in 'het Finse voorbeeld' (zie bijvoorbeeld Sahlberg, 2011). Deze energie in het veld en deze ontwikkeling kunnen verder worden aangemoedigd in het beleid en de manier van toezichthouden. Deze benadering is een alternatief voor het risico van een spiraal van steeds intensiever toezicht door de inspectie zelf en de gevolgen daarvan voor het gevoel van 'eigenaarschap' van de daarin gehanteerde normen en standaarden onder professionals en schoolbestuurders. Dergelijke vormen van toezicht gebaseerd op zelfregulering en participatie van andere partijen, ook wel coregulering genoemd, passen immers beter in de hedendaagse netwerksamenleving (Van der Voort, 2013; Huisman & De Vijlder, 2013; Mertens, 2006). Voorwaarde is wel dat de

professionele vormen van zelfregulering voldoende geloofwaardig wordt vormgegeven. De eerder genoemde verbinding met 'Vlaamse' associaties tussen universiteiten en hogescholen, aangevuld met een nauwe relatie met de werkvelden kan hierin buitengewoon ondersteunend zijn: onderzoek, innovatie, ontwikkeling van normen en standaarden voor professioneel handelen, toezicht in multi-actor netwerken. Wat houdt ons tegen?

Referenties

Barnett R. (1997). *Higher Education: a Critical Business*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Brouwer, O. (2008) 'Gevraagd: zelfsturende docenten' (p. 115-121). In Gansewinkel, H., Römkens, L. & Spee W. (eds.). *Complexiteit. Hoera! Kansen en krachten in het hedendaagse onderwijs*. Arnhem: Interstudie NDO.

De Vijlder, F.J. (2007). *Beweging die het verschil maakt. Over goed bestuur en innovatiedynamiek in het onderwijs.* Nijmegen: HAN.

De Vijlder, F.J., Bakker, D. & Van den Blink, D. (2014). *Innoveren vanachter de keukentafel. Een onderzoek naar de ontwikkeling van het technasium 2003 – 2013.* Dordrecht: Convoy.

De Vijlder, F.J. & Rozema, M. (2012). *Kenniscirculatie tussen opleidingen en lokale overheden.* Nijmegen: HAN/IKPOB.

HAN. (n.d.). *Project: Simulatieschool*. Laatst geraadpleegd 21 april 2015, via http://www.han.nl/onderzoek/werkveld/projecten/simulatieschool/.

Huisman, P.W.A. & De Vijlder, F.J. (2012). De sleutelrol van professionals governance. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, (3), 26-31.

Huisman, P.W.A. & De Vijlder, F.J. (2013). Sectorstudie Toezicht Hoger Onderwijs (p. 85-132). In Welp, P., Bokhorst, M., Faddegon, K., De Goede, P., IJskes, E. & Knottnerus, A. (red.). *De staat van toezicht. Sector- en themastudies*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Innovatienetwerk Groene Ruimte en Agrocluster. (2000). *Initiëren van Systeeminnovaties. Werkdocument.* Den Haag, oktober 2010.

In 't Veld, R.J., Kruiter, A.J. & Hensema, K. (2012). *Eindrapportage Botsende rationaliteiten*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.ikpob.nl/wp-content/uploads/2014/05/Eindrapport-Botsende-Rationaliteiten.pdf.

Jacobs, D. (2007). *Adding Values. The cultural side of innovation*. Rotterdam: Veenman Publishers/ArtEZ Press.

Lindemann, B. & Van den Berg, E. (2012). *Schuivende beroepsbeelden van leraren. Een kwalitatief onderzoek naar de effectiviteit van de Simulatieschool.* Nijmegen: HAN.

Melis, K & De Vijlder, F.J. (2014). *Tussen beeld en werkelijkheid. Schuivende beroepsbeelden van professionals in de jeugdzorg, gehandicaptenzorg en het maatschappelijk werk en van hbo-studenten in opleiding.* Nijmegen: HAN.

Mertens, F.J.H. (2006). *Toezicht in een polycentrische samenleving*, oratie TU Delft, Delft.

Noordegraaf, M. (2007). From 'pure' to 'hybrid' professionalism: present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39, (6), 761-785.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scienceguide. (2013). *Docent, Claim dat je meetelt*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://www.scienceguide.nl/201311/docent,-claim-dat-je-meetelt.aspx?rss=1.

Van Casteren, W., van den Berg, E., Huisman, P., Rosenboom, N. & De Vijlder, F. (2015). *Evaluatie Wet fusietoets. Eindrapport.* Nijmegen: ResearchNed.

Van der Voort, H. (2013). *Naar een drie-eenheid van co-regulering. Over spanningen tus-*

sen drie toezichtregimes. Delft: TU Delft.
Zuurmond, A., & De Jong, J.(2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
EO, Radio 1. Dit is de dag dd. 4 december 2013. Hoe kon Jansen Steur zijn gang gaan? Interview met Chirurg en hoogleraar Johan de Lange.

6.2. Gedompeld in kennis, schoonheid en liefde

Hoe onderwijs kinderen kan voorbereiden op elke mogelijke toekomst

door Aleid Truijens

Abstract
Wat is de belangrijkste taak van het onderwijs? Het is een vraag die telkens terugkeert, in onderwijskringen en in het publieke debat. Moet het onderwijs zich telkens haastig aanpassen aan een snel veranderende wereld met grote technologische veranderingen en een onvoorspelbare arbeidsmarkt? Dat is bijna niet mogelijk: de toekomst ontwikkelt zich, zo leert de geschiedenis, net altijd weer iets anders dan we verwachten. Geleidelijke aanpassing is soms nodig, maar de fundamenten en doelen hoeven niet te veranderen. In dit essay wordt betoogd dat de belangrijkste taak van onderwijs is om leerlingen te leren nadenken over de wereld waarin zij leven. Een mens is meer dan een toekomstige werknemer. Creativiteit en kritisch denken, dat is wat onderwijs moet stimuleren. Op school zitten altijd de jonge mensen die samen de nabije toekomst vorm zullen geven. Ongedacht de ontwikkelingen in de komende eeuw zal een stevig fundament van basiskennis en basisvaardigheden onontbeerlijk blijven, juist om snel nieuwe kennis te kunnen adapteren. Tegelijk moet van onderwijs ook een emotioneel en moreel vormende kracht uitgaan. Dat betekent niet dat scholen in de eerste plaats opvoedkundige instellingen zijn; op school zit je in de eerste plaats om iets te leren, niet om gekneed te worden tot het gewenste modelburger. Het leren zelf heeft echter al een beschavende werking. Jonge mensen moeten op school geen tijdgebonden technieken leren, maar worden toegerust met een brede ontwikkeling, een open hart en een scherp verstand. Op die manier past het onderwijs het kind niet aan de toekomst aan, maar biedt het hem de werktuigen om straks elke toekomst aan te kunnen. Daarbij is een brede onderdompeling in niet direct 'nuttige' vakken, zoals literatuur, geschiedenis, beeldende kunst, muziek en filosofie – het Duits kent er het brede begrip *Bildung* voor – van groot belang. Gedichten, schilderijen, muziek, verhalen over het verleden, ze kunnen met een schok tot nieuwe inzichten in jezelf, het leven en de wereld leiden. Maar je kunt er ook gewoon van genieten, en er gelukkiger door worden. Voor veel leerlingen zijn er niet veel andere plaatsen dan de school waar ze zulke doorslaggevende ervaringen kunnen opdoen. Goed onderwijs maakt mensen weerbaar voor het onbekende en vatbaar voor goede, mooie en creatieve ideeën.

Sleutelwoorden: toekomstgericht curriculum, vormende kracht, geluk

Het is alweer een jaar of zes geleden, maar het project bestaat gelukkig nog steeds. Voor een reportage in de krant ging ik op bezoek bij een Amsterdamse vmbo-school. Zo'n klas

vol met drukke twaalf- en dertienjarigen, van wie de ouders afkomstig zijn uit alle windstreken. Docenten van de School der Poëzie, zelf dichter, zouden er een dag lang met kinderen gedichten gaan schrijven. Die gedichten zouden ze later op een podium mogen voorlezen, onder muzikale begeleiding. Ik was nieuwsgierig maar sceptisch. Poëzie schrijven? Op een vmbo?

Ik leek meteen al gelijk te krijgen. 'Gedichten zijn stom', mokten twee jongens, die elkaar begonnen te stompen. Maar de docent las onverstoorbaar een paar gedichten voor. Van echte dichters. En van andere kinderen. Meisjes giechelden gegeneerd. We gaan nu zelf schrijven, over iets dat je hebt meegemaakt, bedacht, gevoeld of gezien, zei de dichter.

Daarna legde hij de spelregels uit: je mag in je gedicht niet de woorden 'ik voel', 'ik dacht', 'ik vind', of 'ik herinner me' opschrijven. En ook niet woorden als leuk, mooi, prachtig, grappig en bijzonder. Dat leken mij complexe poëtische beginselen, maar de kinderen snapten het meteen: 'Je moet dus ín de gebeurtenis gaan zitten, Mees?', vroeg iemand, 'Alsof toen weer nu is', zei een ander. Ja, zei de Mees, dat is het precies. 'Mag ik ook een rap schrijven?' vroeg een klein, donker jongetje, tollend op zijn stoel. Natuurlijk mocht dat. Raps zijn ook gedichten.

De kinderen gingen aan de slag. Ze schreven hun gedicht, en een tweede en derde versie, met een paar kleine aanwijzingen van de rondlopende docent. In het begin was het rumoerig, maar het werd steeds stiller in de klas. De kinderen lieten elkaar trots hun gedichten lezen. 'Jee, wat ben jij goed', zei een meisje tegen haar vriendin. 'Ik krijg er kippenvel van.'

Ook ik kon inpakken met mijn vooroordelen. Wie had mij wijsgemaakt dat je op het vmbo beter niet aan poëzie kunt beginnen? Dat gedichten te ver afstaan van de leefwereld van deze kinderen, dat je ze vooral niet moet lastigvallen met 'diepzinnige' en 'ingewikkelde' taal? Dat het verspilde moeite is, paarlen voor de zwijnen?

Een paar weken later stond ik trots te klappen in een theater, op een bruisende poeziemiddag waar tientallen leerlingen hun gedichten mochten voordragen. Sommigen blozend of fluisterend, anderen uitdagend, swingend, of stokstijf. Ik hoorde ongekunstelde poëzie. 'Dit zijn de stemmen van duizenden dode zielen', dichtte een meisje uit Rwanda. 'God stuurde me naar de hel/ met een uppercut,' rapte een jongen. Zijn vriend schreef over zijn vader in de gevangenis: 'Engel en duivel, elk op een schouder'. Een meisje vertelde dromerig: 'Wij kijken elkaar aan als twee verliefde narcissen.'

De docenten legden me uit dat het altijd zo gaat, of ze nu op een gymnasium komen of op een vmbo. Vaak staan de reguliere leerkrachten er ook versteld van. Eerst gebruiken de kinderen alleen maar clichés, 'Ik hou van jou, ik blijf je trouw', of 'Ik ben zo eenzaam, voel me alleen'; ze denken dat dat zo hoort bij gedichten. Maar als ze een paar tips krijgen, komen ze op een ander niveau. Ieder kind heeft iets te vertellen. Ze hebben allemaal een droom, een wens, een geheim, een zwak. Dan verrassen ze zichzelf: 'Heb ík dit gemaakt?' Zonder uitzondering, zeiden de docenten, zijn ze dan apetrots. Zelfs de grootse schreeuwer en de irritantste bankhanger.

Het is mijn persoonlijke overtuiging: poëzie is van levensbelang. Je hoeft niet meteen gedichten te schrijven, begin maar eens met lezen. Juist met gedichten verlok je verstokte leeshaters, heb ik gemerkt. Ook op de basisschool, en nog eerder, peutertjes die tegen hun ouders aangedrukt op de bank zitten te luisteren. Sommige kinderen hebben ouders

die nooit voorlezen, nooit sinterklaasgedichten schrijven of kinderliedjes zingen. Kinderen die niet stil op hun stoel kunnen zitten tot het verhaaltje uit is, krijg je wel rustig met drie minuten poëzie. Ze worden ondergedompeld in taal, klank en ritme. Ze leren nieuwe woorden en nieuwe emoties kennen, maar daar merken ze niks van. Het is alleen maar leuk.

Elke dag één gedicht, vanaf de kleuterklas tot en met de hoogste klas middelbare school, hoe mooi zou het zijn als leerkrachten zich dat zouden aanwennen? Haal een paar bloemlezingen met kinderpoëzie uit de bibliotheek en je kunt maanden voort. De Nederlandse kinderdichters zijn van ongehoord hoog niveau, en meestal erg grappig: Annie M.G. Schmidt natuurlijk, maar ook Willem Wilmink, Toon Tellegen, Han G. Hoekstra, Hans Dorrestijn – om er paar te noemen. En daarna ga je geleidelijk over op begrijpelijk poëzie voor volwassenen: Bloem, Campert, Vasalis, Kopland.

Het is verslavend. Elke week zie ik wel een meneer die de Schmidt's regels 'Meester van Zoeten, zit met zijn voeten/ Zaterdags in het aquarium' oproept. Of een getormenteerde geest bij wie je denkt: 'Kijk, daar gaat hij, de spin Sebastiaan, met zijn Drang'. Bij een worsthondje denk ik aan Jan Hanlo's 'Hond met bijnaam Knak ('Zijn tong, verhemelte, was rood/ Toen was het wit/ Toen was hij dood'). Ik spreek mijzelf moed in met 'Een leeuw is eigenlijk iemand/ Die bang is voor niemand' of ik mompel: 'Als ik dat niet wil/ dan zeg ik lekker bil!' Echt, het helpt. Met dank aan mijn voorlezende moeder en twee onvergetelijke juffen.

Natuurlijk, literatuur heeft mijn persoonlijke voorkeur. Maar ik kan me ook vergelijkbare leerervaringen voorstellen met dans, schilderen, filosofie, beeldhouwen en, waarom niet, sport. Samen films kijken, een museum bezoeken, kranten lezen en er daarna over praten en schrijven.

De Duitsers hebben er het ouderwets klinkende, onvertaalbare woord *Bildung* voor. 'Cultuuronderwijs' dekt de lading niet helemaal. *Bildung* is niet direct bruikbaar of toepasbaar – en zij kan op den duur niet zonder haar nichtje, *Ausbildung*, vakinhoudelijke kennis en vaardigheden – maar heeft een indirect nut: jongeren hun talenten en voorliefdes laten ontdekken, de wereld voor hen openen, hen leren nadenken over de wereld, de cultuur, de samenleving.

Laatst zag ik weer een prachtig voorbeeld van perfecte *Bildung*. In de tv-documentaire over onderwijsvernieuwing, 'De onderwijzer aan de macht', in *Tegenlicht* van de VPRO (1-2-2015). We zien een leraar op het Hyperion, een experimentele vwo-school in Amsterdam, die een les 'Grote Denkers' geeft. Het gaat over Aristoteles, niet bepaald hip, niet iemand die leerlingen spontaan zouden kiezen. De docent vertelt ernstig en stelt vragen aan de klas. Ongevraagd commentaar kapt hij af, nerveus opgestoken vingers irriteren hem; hij stelt hier de vragen. Na enige tijd wordt de klas rustig en aandachtig. Ik moest denken aan Socrates in gesprek met zijn pupillen. Vernieuwing kan heel ver teruggrijpen.

Veel vaker komt onderwijsvernieuwing, in Nederland en in het buitenland, neer op het aanpassen van het kind aan de snelle technologische en digitale veranderingen in de informatiemaatschappij. Politici, beleidmakers en onderwijsadviseurs zijn doodsbang om de boot te missen en een achterlijk land te worden en hollen achter iedere mode aan. In de jaren nul hadden we het Nieuwe Leren, of 'competentiegericht onderwijs', en nu zijn de '21st Century Skills' al een paar jaar dé grote onderwijshype.

Beide hypes lijken op elkaar: het uitgangspunt is dat het kind van nature razend

nieuwsgierig is en spontaan bedenkt wat het wil leren. Het werkt zelfstandig, digitaal, en is daarbij 'verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces' en de docent verdwijnt naar de achtergrond verdwijnt als instructeur. Het zou in de toekomst niet meer draaien om kennis – die veroudert immers waar je bijstaat – maar om *life skills* als goed kunnen communiceren, samenwerken en empathie tonen.

Bij het competentiegerichte leren had je een laptop nodig, nu is de iPad onontbeerlijk (de firma Apple wrijft zich blij in de handen, en de commerciële adviesbureaus lokken nieuwe klantjes en kunnen hun oude cursussen opnieuw verkopen, in een 21ste-eeuws jasje). Beide vormen van onderwijs zijn ook kostenbesparend, althans, zoals de meeste schoolbesturen ze uitvoeren: minder klassikale les, minder leraren, minder lokalen; een deel van het werk doet de leerling thuis.

Ze hebben ook gemeen dat hun effectiviteit niet wetenschappelijk is aangetoond, ze hebben meer het karakter van een geloof dan van een getoetste praktijk. Veel leerlingen, studenten en hun ouders hebben inmiddels de buik vol van dit 'zoek-het-zelf-maar-op-onderwijs', zeer ongeschikt voor adolescenten, die niet zo goed kunnen plannen.

Na een jaar of tien competentiegericht onderwijs bleek de basiskennis en de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen op mbo-en hbo-opleidingen schrikbarend gedaald, wat gevaarlijke gevolgen kan hebben in de beroepspraktijk – denk aan de zorg, of de bouw. Scholen haalden de term 'competentieleren' uit hun wervingsfolder en -website, en geurden juist weer trots met veel 'contacturen; en begeleiding'.

Vooral op de pabo was de schade zichtbaar: veel aankomende leerkrachten verlieten de opleiding zonder zelf taal en rekenen te beheersen op het niveau van een achtstegroeper op de basisschool. Nu moet de opgelopen schade inderhaast worden gerepareerd met verplichte taal- en rekentoetsen op de pabo, en zelfs op de middelbare school. Dat was allemaal te voorkomen geweest als ieder kind op iedere basschool behoorlijk taal en rekenen leert van een goede docent.

De ervaring met het Nieuwe Leren leerde dat het kennelijk niet zo is dat de natuurlijke leerhonger op álle gebieden spontaan opflakkert: zelf een onderzeeër bouwen op de computer is leuk, maar de sommen die je ervoor moet kunnen maken, leer je jezelf niet zomaar. Met *Google Translate* kun je wat Spaanse woorden vertalen, maar de taal leren spreken kost jaren. Ook voor die fonkelnieuwe *skills* van de nieuwe eeuw heb je eerst een stevige bodem van basiskennis nodig.

Toch zijn ook veel ouders en leerkrachten enthousiast over het onderwijs dat voornamelijk via het magische schermpje tot stand komt. Marktonderzoeker Maurice de Hondt was zó verbluft door het geniale iPad-gebruik van zijn peuterdochter dat hij het initiatief nam tot de stichting van 'iPadscholen'. Pas over een jaar of zes weten we wat voor effect dit onderwijs heeft.

Voor ouders is het ook wel heerlijk rustig, zo'n stil, zoet *swipend* kind dat niet jengelt of de boel afbreekt, maar geconcentreerd bezig is. Buiten spelen vinden veel ouders tegenwoordig eng; overal loert het gevaar: het razende verkeer, mogelijke kinderlokkers. Ook voor veel leerkrachten is het best aanlokkelijk, een stille, ijverige, geboeide klas. Het is ook zo verdomd handig, dat apparaatje. Eigenlijk kan álles erop: spelen, leren, communiceren en toetsen. De hele wereld komt binnen op dat kleine schermpje. Een nieuwe generatie groeit op terwijl ze een groot deel van de dag achter een schermpje zitten en twee bewegingen maken: vegen en tikken.

Ook onze overheid is enthousiast over het 'nieuwe' onderwijs dat onze kinderen moet klaarstomen voor de nieuwe eeuw. Efficiënt, goedkoop en eigentijds, wat wil je nog meer? In november 2014 waarschuwde minister Lodewijk Asscher van Sociale Zaken en Werkgelegenheid het volk in een toespraak. Pas op, zei hij, de robots komen eraan! Hij verwachtte dat heel veel werk: auto's monteren, apparaten ontwerpen, tuinieren, schoonmaken, vakkenvullen binnenkort door robots gedaan zal worden. Alleen artsen en ICT'ers hebben we voorlopig nog wel nodig. Ook leraren kunnen goeddeels plaatsmaken voor robots, meende Asscher. In zijn toespraak schetste hij visioenen van leerlingen die thuis op de bank van hun lesrobot 'op maat' les krijgen, en docenten die alleen de hoognodige begeleiding bieden. Dat scheelt een hoop dure en eigenwijze leraren.

En ook wát jongeren leren moet op de schop. De oprukkende robots dwingen tot een 'radicale verandering' van het onderwijs, denkt Asscher, anders raken we economisch hopeloos achterop. Kinderen moeten niet langer 'kennis stampen', maar 'slimme oplossingen bedenken' en 'goed leren communiceren'. Nu nog, stelt de minister hoofdschuddend vast, leren kinderen vooral lezen, schrijven en rekenen, maar dat zal spoedig worden vervangen door 'conceptueel denken, brede patroonherkenning en complexe communicatie'.

Ik schrok er een beetje van. Ik geloof, los van de inhoud van Asschers boodschap, niet dat het erg handig is om te roepen dat het onderwijs weer eens 'radicaal moet veranderen'. Daar kun je lelijk je vingers mee branden. Van de vorige grote onderwijsveranderingen, zoals het Studiehuis, moest de regering schoorvoetend teruggekomen na een parlementair onderzoek van de commissie-Dijsselbloem in 2006.

Staatssecretaris Dekker van Onderwijs betwijfelt, in het voetspoor van Asscher, nu ook hardop of kinderen nog wel de juiste dingen leren op school. Hij mist, zei hij in december 2014, 'een samenhangende visie over de inhoud van ons onderwijs' en opende een soort ideeënbus op Twitter, #onderwijs2032, waar iedereen zijn duit in het zakje mocht doen. In 2032, als de kleuters van nu aan hun eerste baan beginnen, zal de wereld immers compleet anders zijn dan nu. Dús moet het onderwijs 'compleet op de schop', want anders is onze economie niet langer concurrerend.

Zou er ooit een samenhangende visie zijn ontwikkeld door miljoenen meepraters? De ideeëntrommel liep al snel vol. Tienduizenden dropten hun idee. Verrassend: techneuten wezen op de onontbeerlijk aandacht voor techniek, VVD'ers bepleitten het vak ondernemerschap, informatietechnologen bestempelden alles wat zonder scherm gebeurt als achterlijk, historici promootten hun gesmade vak, de Hartstichting wilde lessen reanimatie, onderwijsadviseurs prezen hun cursussen aan. Ook de lobbyisten van *mindfullness* op school, de duurzaamheidsprofeten, de voorstanders van meer sport/yoga/massage/tuinieren/kleien/koken op school lieten zich horen. Iedereen zijn belangetje.

Ook het kind kwam aan het woord, in een propagandafilmpje van het ministerie van Onderwijs. Dat jochie verzekert ons dat in zijn toekomst alles anders gaat, want hij werkt straks niet meer in een fabriek (hij is geen robot). Hij leert meer van internet dan van zijn schoolboek. Hij mijmert: 'Moeten kinderen vooral taal en rekenen leren, of is er méér?' Moeten ze meer Engels leren, en ook Chinees? Programmeren? De toon van zijn vragen is zo dat wij snappen dat wij Ja, ja! moeten roepen. De wereld verandert razendsnel, dús moet het onderwijs als een dolle mee veranderen. Toch?

Ik weet ook nog wel een paar retorische vragen. Wie heeft er verstand van lerende

kinderen? Wie werkt dagelijks met leerlingen, legt de basis voor wat zij weten en kunnen? Wie weet wat in de praktijk werkt en wat luchtspiegelingen zijn? Sander Dekker zelf stuurde een interessante tweet de ruimte in: 'Oók leraren denken natuurlijk mee over #onderwijs2032!' Dat was inderdaad opmerkelijk. Bij alle vorige grote vorige veranderingen in het onderwijs werd de leraar stelselmatig genegeerd en moest hij de vernieuwingen gehoorzaam uitvoeren. Totdat de ervaring leerde dat sommige vernieuwingen in de praktijk averechts werkten. Leraren die een eigen koers bleven varen, in het belang van hun leerlingen, werden vervelende, behoudzuchtige dwarsliggers gevonden.

Op één punt hebben Asscher en Dekker groot gelijk: natuurlijk heeft het geen zin om mensen op te leiden voor verdwenen of spoedig te verdwijnen beroepen. Maar het heeft altijd zin hen goed te leren lezen, schrijven en rekenen, anders wordt het helemaal niks met dat 'conceptdenken' en 'complexe communiceren'.

En natuurlijk hoef je als school niet achter te lopen bij de maatschappij. Een groot deel van ons leven en werk is gedigitaliseerd, dus daar moet je op school mee leren omgaan: je moet leren hoe je internet optimaal gebruikt, wat een betrouwbare bron is, hoe je informatie beoordeelt en hoe je veilig digitaal communiceert. Dat zou eigenlijk een belangrijk schoolvak moeten zijn. Nu is het dat niet, terwijl kinderen wel op het web worden losgelaten. Natuurlijk maakt het onderwijs veel gebruik van digitaal lesmateriaal, dat scheelt een hoop papier en zware boekentassen, en natuurlijk zijn iPads handig. Zolang ze maar middel zijn, geen doel.

Wat kan er eigenlijk níet, op de iPad en de smartphone? Je kunt er winkelen, rondhangen met de Facebookvrienden, flirten met spannende onbekenden, klasgenoten pesten, filmpjes kijken, muziek luisteren, skypen met je oom in Canada. Eigenlijk álles. Maar wie de hele dag achter een scherm zit, leeft in een tweederangs, afgeleide werkelijkheid die de buitenwereld, de echte wereld, de onze, bijna overbodig lijkt te maken.

En dat is precies het gevaar van die alomtegenwoordige apparaten, thuis en op school. Dat maakt de iPad en de smartphone nog niet tot misdadige apparaten die we moeten mijden. Maar we moeten er beter mee leren omgaan. Als een kind eraan verslaafd raakt, en het gevoel heeft dat hij dood is als hij even offline is, of angst ontwikkelt voor confrontaties in de offline wereld, is dat niet de schuld van het verlokkende schermpje of de slimme firma Apple. Het zijn altijd volwassenen, ouders en leerkrachten, die ervoor moeten waken dat een kind genoeg beweegt, buiten komt, met anderen speelt en zijn fantasie kwijt kan.

Kinderen groeien wel degelijk op in onze wereld, de enige echte, bevolkt met levende, onvoorspelbare mensen met emoties en denkbeelden, mensen die iets terugzeggen en geen uit-knop hebben. Af en toe een online spelletje doen en een serie kijken kan geen kwaad. Het wordt bedenkelijk als een kind een heleboel andere dingen nooit meer doet: rennen, klimmen, fietsen, zwemmen, met anderen praten, samen spelen, met z'n handen iets maken, zelf iets verzinnen. Wij volwassenen zijn het die ze in aanraking moeten brengen met échte dingen: hitte en kou, gras en rotsen, water en vuur, insecten en vogels. Maar ook met echte verhalen, door iemand verteld, echte muziek en zelf gezongen liedjes.

In de Verenigde Staten is er sinds enkele jaren een opmerkelijke hang naar chic niet-digitaal onderwijs. De elite in Silicon Valley, onder wie de bazen van bedrijven als Apple en Google, stuurt haar kinderen naar exclusieve scholen waar laptops en iPads taboe zijn.

Terwijl de succesvolle ondernemers zelf een toekomst uitroepen zonder (school)boeken, papieren kranten, bioscopen en winkels, de consument een leven aanpraten dat zich volledig op internet afspeelt, sturen ze hun eigen nageslacht naar scholen in de geurige bossen, met vers gemaaide sportvelden, goed gevulde bibliotheken en muziekles met échte instrumenten, van hout en koper. Wat een cynisme: wat goed genoeg is voor jou, is te min voor onze eigen, heel bijzondere lievelingen.

Toch begrijp ik die nieuwe rijken wel. Op zo'n school, in zo'n inspirerende omgeving, kweek je creatieve geesten, is de gedachte. Die iPad, daar zitten ze thuis al urenlang op, en de digitale vaardigheden ontwikkelen ze toch wel. School is er niet om die ervaring te dupliceren, maar om tekorten te compenseren en de geest en het hart te verrijken. De Silicon-elite, hoezeer het ook nuffige snobs zijn, heeft goed begrepen dat er in de toekomstige maatschappij een tweedeling dreigt tussen mensen die échte (dure) ervaringen opdoen en hen die alleen tweederangs, digitale (goedkope) ervaringen krijgen.

Onderwijs zou die kloof moeten voorkomen, natuurlijk. Op school leer je de dingen die je thuis niet leert. Het probleem is echter dat het onderwijs al zoveel 'moet'. Telkens als er een maatschappelijk probleem is, of collectieve paniek, moet 'het onderwijs' daar iets aandoen. Is er sprake van obesitas onder kinderen, bespeurt men groeiend antisemitisme, homo- of vrouwenhaat, dan krijgen de scholen er meteen een flink taakje bij.

Een paar dagen na de moord op de redactie van Charlie Hebdo, liet minister Jet Bussenmaker weten dat 'scholen' wat haar betreft een hoofdrol moeten spelen bij het terugdringen van moslim-extremisme. Ga er maar aanstaan, leraar! We hebben hier een immens, wereldwijd, bedreigend en bijna oplosbaar probleem, maar we schuiven het op jóuw bord. Het is inmiddels een bekende reflex, waarvan docenten, begrijpelijk, zo langzamerhand schoon genoeg hebben. Alsof zij niet al genoeg te doen hebben.

En als het nu nog hielp, al die nadruk op de opvoeding en moraal op school. Maar nee, scholen slagen er natuurlijk niet in om de sociale problemen ook maar enigszins te verkleinen en dat is niet verwonderlijk. Die eis is veel te hoog, de problemen te complex. Leraren zijn niet opgeleid om sociale problemen op te lossen, ze hebben verstand van onderwijzen. Scholen kunnen niet alles tegelijk en moeten zich als die soms tegenstrijdige eisen vooral niet laten opdringen, niet door de ouders en niet door de overheid. Laat een school doen waar ze goed in is. En, misschien het belangrijkste: leid leraren op die heel veel weten, en die heel erg goed zijn in het onderwijzen, stimuleren en bemoedigen van kinderen.

Ik moest bij Bussenmakers oproep denken aan een observatie van de lucide Brits-Hongaarse socioloog Frank Furedi, die vooral bekend is van zijn *Paranoid Parenting* (2001), een herkenbaar betoog over moderne, overbezorgde, bange ouders, die geen risico durven nemen, alle onheil vóór willen zijn, en daardoor broze, onzekere poppetjes maken van hun kinderen. Hij heeft ook een, daarbij aansluitend boek geschreven over de taak van het onderwijs, dat een even bijtende titel draagt: *Wasted: Why Education Isn't Educating* (2009). Furedi betoogt daarin dat het onderwijs steeds meer een instrument wordt om gewenste veranderingen te bewerkstelligen. Dat is niet nieuw, de overheidsbemoeienis met het onderwijs komt in veel landen vooral voort uit politiek-economische motieven. Maar volgens Furedi dreigen het opvoeden, het 'kneden' het eigenlijke doel van onderwijs, kennis en vaardigheden bijbrengen, te verdringen.

Hoe bestrijd je misdaad, geweld, tienerzwangerschappen, obesitas, et cetera? Stop

verplichte cursussen in het lesprogramma! Want alleen op school zijn alle jonge kinderen in de kraag te vatten. Educatie, stelt Furedi spijtig vast, is *social engineering* geworden. Scholen zijn niet langer instellingen waar je leert lezen, schrijven, rekenen en nadenken, maar laboratoria waar gedrag wordt beheerst en bijgestuurd. Dat gaat niet zonder deskundigen op het gebied van de kinderziel: pedagogen, psychologen en onderwijskundigen. Docenten die verstand hebben van logaritmen, regenwouden of poëzie zijn tegenwoordig minder bruikbaar.

Scholen, betoogt Furedi, worden steeds meer therapeutische instituten, gericht op gedragsbeheersing; jongeren worden er gekneed tot bruikbare, inzetbare flexpersonen. Niet iets weten of kunnen, zijn belangrijk, maar een plooibaar, beleefd mens zijn. Bijna ongemerkt is volgens Furedi de aandacht van *teaching* verschoven naar *learning.* Daarom heeft de school zijn specifieke bestaansrecht als instituut waar je belangrijke dingen leert, verloren. Ergens iets van leren, op emotioneel, sociaal of intellectueel gebied, dat kan overal, in en buiten de school. Geen wonder, schrijft Furedi, dat het respect voor de leraar en het aanzien van diens vak al jaren dalen.

School is the last moral voice in society, menen veel pedagogen. Het gaat hen volgens Furedi niet om de 'gewone', maatschappelijk aanvaarde moraal van goed en kwaad, maar om emotionele waarden als het beteugelen van woede, angst en agressie. Inmiddels overspoelen de 'coaches' in menselijke vaardigheden, die anti-pestcursussen geven, kanjertrainingen, anti-discriminatieprogramma's, yoga, voedingsvoorlichting, inderdaad de scholen, ook in ons land. De school is een eindeloze groeimarkt, elk jaar is er een verse aanvoer van klanten aan wie telkens weer veel te versleutelen valt.

Was er in het onderwijs eerst een verschuiving van kennis naar vaardigheden – nu is een verschuiving zichtbaar van ambachtelijke 'competenties' – loodgieten, dakdekken, banketbakken – naar *life skills* als soepel relaties aangaan, samenwerken en aanpassen. De leerling moet volgens Furedi een evenwichtig en rustig persoon zijn, iemand met *self-esteem.* De ideale werknemer van de toekomst is een blije, overal inzetbare, flexibele *teamworker*, die glimlachend bazen en overheden ter wille is, zonder zich af te vragen wat hij precies doet en waarom. Dat bepalen zijn managers wel. Een handjevol managers en inhoudelijke specialisten, universitair opgeleid, hebben we straks nodig, en een hele hoop flexwerkers.

Ik dacht een paar jaar geleden nog dat Furedi overdreef, ik vond zijn verhaal een gruwelsprookje, met een kern van waarheid. Maar nu, met de *21st century skills*, waar ook onze minister Asscher en staatssecretaris Dekker zo mee weglopen, komen we toch aardig in die richting. Ik vind het onthutsend dat onderwijs voor Asscher en Dekker niets anders is dan het klaarstomen van werknemers. Op maat gezaagde werksoldaatjes voor de werkgever, arbeiders voor de lopende band van de economie – daar gaat het kennelijk alleen om. En o ja, burgers die zich weten te gedragen en geen last zullen veroorzaken.

Wat een armoedig mensbeeld. En het is achterhaald ook. Volgens Karl Marx was arbeid het 'meerwaardeproduct' in de economie, maar tegenwoordig, en in de nabije toekomst, hebben kennis en creativiteit de grootste waarde. Die zijn niet te koop. Het stimuleren ervan is een mooi, maar delicaat proces.

Ik zou daarom iets anders in de ideeënbus willen werpen dan Asscher en Dekker. Ik denk dat de belangrijkste taak van onderwijs, in deze en alle volgende eeuwen, is om kinderen te leren nadenken over de wereld waarin ze leven. Over feiten en mythen, goed

en kwaad, schoonheid en liefde.

Onderwijs is daarmee wat mij betreft meer dan alleen kennisverwerving, maar ook meer dan louter zelfontplooiing. Dat ideaal is onuitroeibaar, sinds de jaren zeventig. Ik vind het opvallend dat ook de nieuwste onderwijsmoraal, die van de 21ste eeuw, zo weinig op de gemeenschap is gericht. In alle 'persoonlijke ontwikkelingsplannen' (POP's) die studenten in het mbo en hbo tegenwoordig moeten schrijven gaat het om 'reflectie', maar niet om reflectie op de samenleving. Het draait altijd om ik, ik, en nog eens ik. De hamvragen in die POP's zijn steevast: Hoe kom ik over? Krijg ik respons? Wat voelde ik erbij? Leer ik ervan? En niet: wie ben ik tot nut geweest, heb ik iemand vooruit geholpen of voeg ik iets toe?

Dat kennis razendsnel veroudert, zoals de onderwijsgoeroes betogen, is tegelijk waar en onwaar, en dat is altijd zo geweest. Kennis is niet iets dat klaarligt op een plank en dat in hapklare brokken kan worden toegediend. Kennis ontstaat en groeit voortdurend, in de geest van nieuwsgierige mensen, door uitwisseling en debat. Basiskennis, de beginselen van talen, wiskunde, filosofie, verandert nooit. Als je kinderen die basiskennis niet meegeeft, frustreer je hun kansen om zich later te ontwikkelen.

Onderwijs kán zich ook helemaal niet voorbereiden op nu nog onbekende technologische veranderingen en op een onvoorspelbare arbeidsmarkt. Maar wat blijft is dat op school altijd de jonge mensen zitten die straks samen de wereld vormgeven. Die kinderen gaan opvoeden, oplossingen verzinnen, schoonheid creëren, valsheid doorzien, troost bieden, perspectieven openen.

Zulke jonge mensen moet je geen tijdgebonden technieken meegeven, maar wapenen met een brede ontwikkeling, basisvaardigheden, een open hart en een kritisch verstand. Onderwijs moet het kind niet aanpassen aan de toekomst, maar het de werktuigen bieden om straks elke toekomst aan te kunnen. Het weerbaar maken voor het onbekende, het vatbaar maken voor goede, mooie ideeën en creatieve invallen.

Van onderwijs kan – en moet – wel degelijk een emotioneel en moreel vormende kracht uitgaan, maar mij lijkt dat dat heel goed kan met de inhoud van het geleerde. Romans lezen bijvoorbeeld is de allerbeste leerschool in empathie. Wie leest, leeft honderden levens en moet zich steeds weer in anderen verplaatsen. Gedichten, schilderijen, muziek, verhalen over het verleden – ze kunnen met een schok tot nieuwe inzichten in jezelf, het leven en de wereld leiden. Je kunt er ook gewoon van genieten, en misschien merken dat je er gelukkiger door wordt.

Er zijn niet veel andere plaatsen dan de school waar je ontdekt dat je eigenlijk verhalen kunt schrijven, of waanzinnig goed in natuurkunde bent. Of in volleybal. Zulke ervaringen zijn doorslaggevend voor jonge mensen.

Bildung blijft voor mij het sleutelwoord. Ik zou graag willen dat op alle scholen, ook op het vmbo en in het mbo, aandacht is voor ogenschijnlijk nutteloze zaken als literatuur, muziek, film, theater en sport. Samen naar een museum gaan, samen poëzie lezen en schrijven. Dat zijn dingen die veel leerlingen van huis uit niet kennen, en die je zelf op je iPad niet zo gauw opzoekt.

Bildung is belangrijk voor iedereen, op alle opleiding niveaus en in alle sociale milieus. Waarom zou een bakker geen roman lezen, een kapster geen gedichten lezen en een ICT'er niet van opera kunnen houden? Voor veel leerlingen is die kennismaking met een andere wereld dan die van thuis er een die hun leven verandert. De school is voor hen

misschien de enige plek waar ze met een andere cultuur en andere gewoontes dan die van hun eigen directe omgeving in aanraking kunnen komen.

Van die ene dag, indertijd, met School der Poëzie heb ik meer geleerd dan van allerhande onderwijsmodellen en –theorieën, of de vele lezingen van onderwijskundigen die ik heb gehoord.

Dit heb ik ten eerste geleerd: onderschat kinderen en jongeren niet. Nooit. Ze kunnen onvermoede talenten hebben en ontvankelijk zijn voor onverwachte dingen. Ga niet op zoek naar mogelijke tekortkomingen van leerlingen, maar kijk naar hun mogelijkheden. Negeer eventuele, al dan niet met diagnoses benoemde, mankementen. Anders ga je kinderen te gauw zielig vinden, en zij gaan zich daarnaar gedragen. Ik denk dat je het moet omdraaien: pas je niet aan een verondersteld laag niveau aan, maar leg de lat zo hoog mogelijk. Door iets onder de knie te krijgen dat heel moeilijk leek, vergroten kinderen hun zelfvertrouwen en geloof in hun kunnen.

Maar laat kinderen ook niet bungelen, zoals veel voorstanders van het zelfstandige en 'probleemgestuurde' leren in mijn ogen doen. Dat is het tweede dat ik die dag heb geleerd. Tegen een kind zeggen: zoek het maar uit achter je computer, ga maar lekker aan de slag, je bent zelf verantwoordelijk voor wat je leert, dat vind ik een vorm van verwaarlozing. Je kunt kinderen, ook pubers niet geheel verantwoordelijk maken voor hun eigen ontwikkeling. Je gooit kleuters die niet kunnen zwemmen ook niet in het water; de kans is groot dat ze verdrinken.

Vooral in de puberteit hebben leerlingen veel belangrijker zaken aan hun hoofd dan school: hun verlangen om eens te zoenen met de jongen of het meisje voor hen, bijvoorbeeld de vraag of ze wel leuk en populair genoeg zijn, de ruzie met hun ouders. Leerlingen hebben vaak een zetje nodig om tot onverwachte prestaties te komen. Ze bloeien vaak op door de interactie in een groep, door discussie en debat, niet door altijd maar in hun eentje achter een scherm te ploeteren.

Zo'n poëzieles of filosofieles kan het schoolse en het echte leven met elkaar verbinden, zonder dat zo'n les ontaardt in een therapeutische sessie of in vrijblijvende lolligheid. Een leerling merkt: ik heb een verhaal dat ertoe doet, ik kan iets moois maken, ik kan iets overbrengen op anderen. Dat is een glorieus gevoel.

Als je jongeren kritisch leert nadenken en problemen leert analyseren, zijn ze later beter in staat hun problemen zelf op te lossen. Dat werkt beter, voor henzelf en het voorkomt veel toekomstige problemen in de samenleving. Lage verwachtingen leiden steevast tot lage uitkomsten. Hoge verwachtingen stuwen de prestaties op. Die oerwet van de self fulfilling prophecy is altijd werkzaam.

De Nieuw-Zeelandse onderwijsonderzoeker John Hattie geeft in zijn boek *Visible learning* (2009) tot mijn verrassing wetenschappelijke ondersteuning voor deze gedachte. Hattie ontwierp nu eens niet de zoveelste nieuwe onderwijsfilosofie, maar ging te rade bij de enorme berg bestaand academisch onderzoek op het gebied van onderwijs. Met deze bevindingen is in zijn ogen maar bitter weinig gedaan. Ook de *21st century skills*, zegt hij, zijn beslist niet 'evidence based'. Wat werkt en wat werkt niet in het onderwijs? Dat was zijn hoofdvraag.

Hatties belangrijkste conclusie uit al dat onderzoek is: alleen de kwaliteit van de leraar, diens niveau, kennis, kunde en bevlogenheid maakt echt verschil. Niet de structuur en organisatie van de scholen, niet het curriculum of de klassengrootte, niet de fantastische

gebouwen. Een goed lesprogramma is nodig, af en toe toetsen ook, een heldere schoolorganisatie is van belang, maar de leraar is doorslaggevend voor het succes. Vandaar het enorme belang van lerarenopleidingen, zegt Hattie. Ruim de helft van de leraren in de onderzoeken is 'effectief', de andere helft bereikt slechtere resultaten dan gewenst. Die slecht presterende helft van de leraren, zegt Hattie, verdient geen autonomie, die moet snel naar de universiteit om zich bij te laten scholen.

Tegen leraren zegt Hattie: 'Know Thy Impact', gelóóf in het leraarschap. Geloof dat je voor een kind van wezenlijk belang bent, dat je het verder kunt helpen. En ga niet de concurrentie aan met leuke buitenschoolse activiteiten, want die slag verlies je toch. School moet uitnodigend en stimulerend zijn, vindt Hattie, maar niet per se 'leuk'. Je zit niet voor de *fun* op school, maar om iets te leren, om je wereld groter te maken.

Opmerkelijk is ook wat Hattie zegt over de rol van de ouders. Scholen die hun oren niet voortdurend laten hangen naar de wensen van de ouders doen het beter, concludeert hij. Hij schrijft: 'Luister niet naar de ouder: ik zou ook geen ziekenhuis inrichten naar de wensen van de patiënten. Als ouders het beter weten dan professionals kunnen we de school wel opdoeken.'

Creativiteit en kritisch denken, dat is wat onderwijs moet stimuleren. Maar je kunt pas iets nieuws verzinnen en zinnige kritiek leveren als je ergens iets van afweet. Niets zo ergerlijk als superkritische holle vaten. Ik vermoed dat kennis én *Bildung* beide op zichzelf al een beschavende werking hebben. Wie ergens iets van afweet en makkelijk verbanden kan leggen tussen verschijnselen denkt wel twee keer na alvorens te handelen.

Kennis geeft je handelen inhoud. Lessen burgerschap en empathie zijn zinloos en wekken alleen maar irritatie op bij kinderen als die het gevoel hebben altijd maar weer te worden aangesproken op hun afkomst, cultuur of geloof. Het helpt wellicht wél als je in de geschiedenisles iets hebt geleerd over ontsporingen in het verleden en over eerdere botsingen tussen culturen en religies. Alleen als je dat weet, kan je er later aan mee werken om antisemitisme en islamhaat terug te dringen.

Zonder kennis en cultuur resteert inderdaad alleen nog het in het gewenste model kneden van kinderen. Ik weet niet wat ik erger vind: een robotisering van arbeid of de robotisering van menselijk gevoel en gedrag. Laten we dat laatste niet doen. Laten we proberen om een eigenzinnige, authentieke, hinderlijk eigenwijze generatie groot te brengen. Daar zullen we later nog veel plezier van hebben. Kinderen zijn geen robots.

7. Arbeidsmarkt

7.1. Onderwijs in een wereld in transitie

door Tex Gunning en Roel Esseboom

Abstract
De kwaliteit van ons onderwijs is ook in het bedrijfsleven regelmatig onderwerp van gesprek. Ondernemers zijn daarbij veelal geneigd het accent te leggen op beroepsvaardigheden. Als ouder zijn ze voor hun kinderen juist eerder op zoek naar onderwijs dat opleidt voor het leven. In deze bijdrage betoogt Tex Gunning dat de contradictie tussen het opleiden voor een succesvolle carrière en het opleiden voor een gelukkig en betekenisvol leven niet langer van deze tijd is. Hoewel de twee per definitie al onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn omdat werk een belangrijk onderdeel van het leven is, worden ze volgens Gunning in toenemende mate gedreven door dezelfde succesfactoren. Universele waarden zoals empathie, zingeving, co-existentie, verantwoordelijkheid nemen en een goed ontwikkelde sociale- en emotionele intelligentie vormen de basis voor een zinvol en gelukkig privéleven en bepalen bovendien steeds meer de toegevoegde waarde van werkzoekenden op de arbeidsmarkt. Het feit dat we leven in een wereld die op alle vlakken in transitie is, versterkt deze ontwikkeling. Hoewel cognitieve vaardigheden een belangrijke basis vormen, is parate kennis de minst constante factor in de exponentiële tijd waarin wij leven. Gebrek aan parate kennis is veelal eenvoudig te compenseren, gebrek aan karakter niet.

Sleutelwoorden: waarden, economie, transitie, leiderschap, kinderen, ontwikkeling, onderwijs, carrière, geluk, betekenis

Terug naar de kernvraag

Als CEO van een multinational word ik nogal eens gevraagd om mijn visie te geven op onderwerpen als leiderschap of de ontwikkeling van organisaties. Onderwerpen waar ik in mijn werk veelvuldig te maken heb, en dus ook wel iets over weet te vertellen. Waar ik een visie op heb. Voor een onderwerp als 'de kwaliteit van het onderwijs' ligt dat anders. Ik ben zeer geïnteresseerd in de ontwikkelingen in het onderwijs en ben graag bereid mee te denken, maar als leek kan ik hooguit mijn persoonlijke mening met de lezer delen. Een mening gebaseerd op mijn persoonlijke ervaringen als student, als vader en als leider

van grote organisaties. Dat is toch iets anders dan een wetenschappelijke bijdrage of een vakinhoudelijke visie van iemand die zich beroepsmatig bezighoudt met ontwikkelen of geven van onderwijs.

Of misschien toch ook weer niet zo anders. Er zijn voor mijn gevoel namelijk wel wat parallellen te trekken tussen het ontwikkelen van organisaties en het ontwikkelen van mensen. Sterker nog, uit ervaring weet ik dat je organisaties helemaal niet kunt ontwikkelen. Je kunt alleen mensen helpen ontwikkelen, die vervolgens met elkaar een cultuurverandering teweeg brengen die de organisatie nodig heeft om te kunnen groeien. In die zin is de groei van een organisatie eigenlijk niet meer, maar ook niet minder, dan de optelsom van de persoonlijke groei van haar medewerkers.

Als ik als CEO een koersverandering op gang wil brengen is dat, ondanks de complexe omgeving die een multinationale onderneming nu eenmaal is, in essentie terug te brengen tot twee vragen: waar willen we naartoe en wat voor mensen hebben we nodig om daar te komen? Al het andere is feitelijk uitwerking. Diezelfde vraag zou ik hier ook willen stellen als het gaat over de kwaliteit van het onderwijs: wat is het doel van onderwijs en wat voor mensen hebben we nodig om dat doel te kunnen bereiken? De kwaliteit van het onderwijs is immers niets meer dan de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen, docenten, managers en beleidsmakers in relatie tot het gezamenlijke doel. Al het andere is in mijn optiek een kwestie van uitwerking. Die uitwerking is niet minder belangrijk of ingewikkeld, maar het heeft geen enkele zin om te debatteren over *hoe* we onderwijzen of *wat* we onderwijzen, zolang erop hoofdlijnen geen gedeeld antwoord is op de vraag *waarom* we onderwijzen.

Het lijkt misschien een open deur, maar niets is minder waar. In het publieke debat zoals ik dat als buitenstaander probeer te volgen, kreeg deze existentiële vraag tot voor kort vrij weinig aandacht. Je kunt discussiëren over de zin en onzin van een Cito-toets maar zolang er onenigheid is over het doel van onderwijs, is dat een zinloze discussie. Als je iets wilt doen aan de werkdruk van docenten, zul je toch eerst moeten weten waartoe hun aanwezigheid dient. De discussie over de verplichte rekentoets gaat niet over rekenvaardigheden; impliciet gaat deze discussie over de vraag waartoe wij onderwijzen.

Waarom?

Waarom onderwijzen we? Laat ik deze vraag eerst proberen te beantwoorden als vader. De jongste van mijn vier kinderen is nu vijf jaar en het is dus niet zo lang geleden dat wij ons als ouders moesten oriënteren op het aanbod van scholen. Je praat dan ook met andere ouders over hun ervaringen en hun keuzes. Iedere bewuste ouder probeert te kiezen voor een school die het beste is voor zijn kind. Wat dat is, wordt uiteraard enorm gekleurd door de manier waarop de ouders zelf in het leven staan. In zo'n gesprek komt al snel dezelfde tweedeling naar boven zoals je die ook in het publieke debat terugziet. Het ene kamp stelt vooral de meer linksbreinige kwaliteiten, parate kennis en cognitieve vaardigheden, taal en rekenen in het bijzonder, centraal. Dit vanuit de perceptie dat ontwikkeling van de cognitieve dimensie de beste vooruitzichten biedt op succesvolle deelname aan de arbeidsmarkt. En vanuit de onderliggende veronderstelling dat een goede baan en bijbehorend inkomen garant staan voor een gelukkig leven. Binnen het materialistische wereldbeeld van The American Dream leidt het onderwijs primair op voor een baan, en bij voorkeur voor een goedbetaalde baan. Het andere kamp richt zich op de

alzijdige ontwikkeling van de mens. In deze visie is vooral veel aandacht voor de meer 'rechtsbreinige' kwaliteiten, de 'zachtere' waarden en persoonlijk leiderschap. In deze optiek is het onderwijs de hoeksteen van de piramide van Maslow waarmee ieder mens in de gelegenheid wordt gesteld en gestimuleerd om zijn volledige potentieel te ontwikkelen om uiteindelijk met glans zichzelf te worden.

De twee denkwerelden van de succesvolle carrière en een bloeiend, gelukkig leven staan in de discussie lijnrecht tegenover elkaar. Persoonlijk begrijp ik niet waarom de twee elkaar zouden moeten uitsluiten. Kun je een tevreden, gelukkig mens zijn als je zakelijk succesvol bent maar privé keer op keer faalt op alle fronten? Dat lijkt mij niet. Kun je privé een gewaardeerde, empathische, liefdevolle vader, partner en vriend zijn en op je werk een harteloze ploert die over lijken gaat? Zonder vroeg of laat op te branden? Ik heb me altijd verbaasd over mensen die een soort dubbelleven leiden en 's ochtends hun halve persoonlijkheid op de deurmat achterlaten zodat ze op hun werk de technocratische, meedogenloze manager kunnen zijn die het bedrijf nodig denkt te hebben. Hoe authentiek kun je in de privésfeer zijn als je op je werk hele dagen iemand anders bent? Absurd! Kun je gelukkig zijn zonder werk? Ik hoop het wel voor de mensen die tegen hun zin werkloos zijn. Maar als het gaat om het tot ontwikkeling brengen van ons volledige potentieel, is het juist ook de werkomgeving waar we een belangrijk deel van onze persoonlijke ontwikkeling realiseren. Onze sociale en emotionele intelligentie kunnen we uitsluitend tot bloei brengen in interactie met anderen. Privé kunnen we onze belevingswereld beperken tot sympathieke gelijkgestemden maar zakelijk zullen we toch ook moeten samenwerken met mensen die er andere meningen op nahouden, conflicterende belangen hebben, of die 'in onze allergie zitten'. Omgaan met stress, tegenslagen, succes, machtsstrijd, leren doorzetten, ondernemen, samenwerken; het zijn allemaal vaardigheden die we ons in meer of mindere mate eigen maken in de werkomgeving en waar we ook profijt van kunnen hebben in de privésfeer.

Een succesvol zakelijk leven en een geslaagd privéleven kunnen niet los van elkaar gezien worden. Ze gaan hand in hand en voeden elkaar over en weer. Overigens zou ik de begrippen 'werk' of 'zakelijk leven' graag breed willen definiëren als werkzaamheden buiten de privésfeer. Ongeacht of dat profit, non-profit, goedbetaald, slecht betaald, hoger- of lageropgeleid is. En met succesvol bedoel ik niet een glansrijke carrière maar dat je naar tevredenheid van jezelf en de anderen in de organisatie kunt functioneren.

Wanneer je mij als vader dus vraagt wat ik mijn kinderen toewens, dan hoop ik dat ze succesvol èn gelukkig worden in de samenleving van de eenentwintigste eeuw. En dat ze op hun eigen manier, vanuit hun eigen talenten een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan die samenleving. Als ouder heb ik daar uiteraard zelf ook een belangrijke rol in te spelen, maar het is cruciaal dat het onderwijs van mijn kind daarop aansluit. Ik zoek dan ook een school die mijn kind daarin faciliteert en stimuleert. Die opleidt voor een baan èn opleidt voor het leven. Omdat je die twee niet los kunt zien van elkaar. Vandaag niet en al helemaal niet in de samenleving waarin mijn kinderen opgroeien, de duurzame samenleving van de eenentwintigste eeuw. Ik verwacht namelijk dat de grenzen tussen werk en privé steeds verder zullen vervagen. Dan heb ik het niet over de toegenomen communicatie, de mailtjes en tekstberichtjes die ook 's avonds en in het weekend op onze smartphones binnenvliegen, ik bedoel daarmee dat het verschil tussen wie we thuis zijn en wie we op ons werk zijn steeds kleiner wordt. Dat we steeds congruenter worden in ons functio-

neren. Moeten worden; want in de samenleving van de eenentwintigste eeuw vragen zakelijk succes en privégeluk om dezelfde kwaliteiten. Om dat goed duidelijk te maken wil ik eerst een voorzichtige blik in de toekomst werpen.

Een wereld in transitie

De wereldleiders van het jaar 2050 melden zich de komende jaren in groep één van het basisonderwijs. Wat hebben deze jongens en meisjes nodig om succesvol en gelukkig te worden in die samenleving? Wat voor begeleiding hebben ze nodig om hun volledige potentieel te kunnen realiseren? Kunnen ze straks betekenis geven aan hun leven, aan hun interactie met anderen? Een bijdrage leveren aan de gemeenschap waar ze deel van uitmaken? Hoe ziet die gemeenschap, samenleving of wereld er in 2050 überhaupt uit?

Ik zal mij niet wagen aan toekomstvoorspellingen, maar het is veilig om te stellen dat de wereld waarin mijn kinderen opgroeien een fundamenteel andere is dan de wereld waarin ik opgroeide. Ik ben geboren in 1950 in een eenvoudige, verzuilde samenleving. Op een planeet met zo'n 2,5 miljard inwoners, overzichtelijk verdeeld over Oost, West en Derde Wereld. Een relatief ongecompliceerd leven van televisie kijken met de buren, vissen met mijn grootvader en 's avonds op tijd naar bed. We hadden niet veel, maar dat had niemand. Er was zicht op betere tijden. De vooruitgang noemden we dat. En die vooruitgang kwam! Met de technologische ontwikkeling en industrialisatie is een enorme economische groei op gang gekomen. Onze persoonlijke welvaart nam ieder jaar verder toe. En zoals in alle landen waar de welvaart toeneemt, hebben we ook hier in Nederland het welzijn zien toenemen. Daar waar de economie groeit, dalen geboortecijfers, sterftecijfers, ongeletterdheid, corruptie en ontstaat aandacht voor zaken als emancipatie, vrijheid van meningsuiting, democratie en mensenrechten. Daar ontstaat ruimte voor de mens om zijn volledige potentieel tot ontwikkeling te brengen.

Economische groei is dus goed. Maar we betalen er ook een prijs voor. Als we realistisch naar de verlies- en winstrekening van ons economisch systeem kijken, zien we dat er grenzen zijn. Dat weten we al ruim 40 jaar. In 1972 presenteerde de Club van Rome al haar rapport 'Limits to growth'. Onlangs is weer bevestigd dat de voorspellingen uit het basisscenario van dat rapport stevig op koers liggen. Wat in de jaren zeventig weinig draagvlak vond, en zelfs geridiculiseerd werd omdat het allemaal nog zover weg en overdreven leek, komt inmiddels behoorlijk dichtbij.

We stevenen in hoog tempo af op een grondstoffencrisis. Waar de theorie van de economische wetenschap altijd spreekt van relatieve schaarste, worden we in de werkelijkheid meer en meer geconfronteerd met absolute schaarste; denk aan fossiele brandstoffen waar we steeds meer moeite voor moeten doen om erbij te kunnen, maar ook aan fosfaten die cruciaal zijn voor onze voedselproductie en aan allerlei metalen. We zien ook steeds meer bewijzen voor klimaatverandering en we hebben een groeiend afvalprobleem. Alles wijst erop dat we tegen de grenzen aanlopen van wat ons systeem kan dragen.

Het gaat hier alleen nog maar om de huidige 'Westerse' wereldeconomie. Maar als we ieder mens zijn 'deel van de taart' gunnen, hoe gaan we dat straks dan organiseren voor negen miljard wereldburgers? Hoe zorgen we voor negen miljard keer minimaal twee liter drinkwater per dag, terwijl er vandaag al ruim een miljard mensen zijn die geen toegang hebben tot schoon drinkwater? Hoe gaan we ervoor zorgen dat die negen mil-

jard mensen dagelijks minimaal 2100 kilocalorieën aan voedsel binnenkrijgen terwijl er nu al een miljard mensen 's avonds gaan slapen met honger?

Naast deze eerste levensbehoeften willen die negen miljard mensen straks ook allemaal een iPhone, een tablet, mooie kleding, een reisje naar de zon of naar de sneeuw. Hoe gaan we die American Dream verwezenlijken voor negen miljard mensen? Als die allemaal een levensstandaard willen zoals wij in het Westen, dan praat je over een economie die tien- tot vijftienmaal groter is dan onze huidige wereldeconomie. En onze huidige wereldeconomie is nu al groter dan wat deze planeet kan dragen. We staan dus voor een uitdaging van een omvang en complexiteit die wij als mensheid nog niet eerder kenden, laat staan hebben opgelost. Hoe gaan we dat aanpakken? Wat voor mensen hebben we daarvoor nodig? Hoe onderwijzen wij onze kinderen vandaag zodat zij gelukkig en succesvol kunnen worden in een wereld die een dergelijke transitie moet doormaken?

Op zoek naar geluk

We leven dus in een overgangsperiode. Het is duidelijk dat het model van de tweede industriële revolutie zijn beste tijd gehad heeft, maar het is nog niet precies duidelijk wat daarvoor in de plaats moet komen. Een ding is zeker; als we het antwoord op die vraag buiten onszelf proberen te zoeken, zullen we het niet vinden. De financiële-, economische-, grondstoffen-, energie- en klimaatcrises in de wereld om ons heen zijn niet meer en niet minder dan een expressie, symptomen van onze innerlijke crisis. Als mensheid zijn we losgeraakt van onze wortels en hebben we het besef verloren van wat ons mens maakt, wat de wereld bij elkaar houdt en samensmeedt tot een zinvol geheel.

Zoals Erich Fromm in 1955 al met vooruitziende blik constateerde: *'Man has been made an instrument for the purposes of economic aims, he has been estranged from, and has lost the concrete relatedness to his fellow man and to nature; he has ceased to have a meaningfull life.'* (Fromm, 1955, p.263). Toen Fromm dit schreef moest de grote welvaartsgroei van de tweede helft van de twintigste eeuw nog komen. Inmiddels is het nationaal inkomen verveelvoudigd, maar is het rapportcijfer dat we geven aan ons geluk niet omhoog gegaan.

Onze cultuur wordt vormgegeven door een set waarden die niet duurzaam, niet rechtvaardig en niet langer houdbaar zijn. Waarden die uiteindelijk zelfs destructief en levensbedreigend zijn. Het goede nieuws is dat we als samenleving weliswaar losgeraakt zijn van onze wortels, maar dat we alles in huis hebben om een nieuwe cultuur te ontwikkelen. Een cultuur die gebaseerd is op *andere* paradigma's en *andere* waarden. Dat is minder ingewikkeld dan het lijkt, want diep vanbinnen weten we heel goed wat er nodig is om op een goede manier met elkaar om te gaan. Die kennis zit namelijk in ons DNA. Als menselijke soort hebben we de afgelopen 200.000 jaar alleen maar kunnen overleven door heel bewust in co-existentie te leven met de natuur en met onze buren. Volgens de Chileense bioloog Humberto Maturana is het besef van onderlinge afhankelijkheid gedurende onze evolutie opgeslagen in ons DNA en dragen we dat inzicht nog steeds met ons mee.

Het is dus vooral een kwestie van de blik naarbinnen richten en kijken welke waarden er werkelijk toe doen. En daar vervolgens ook naar leven en handelen. Dat is helemaal niet zweverig of ingewikkeld. Toen ik mijn oudere kinderen vroeg wat voor werk ze willen doen en voor wat voor soort organisaties en leiders ze zouden willen werken, gaven ze

alle drie min of meer hetzelfde antwoord. Als ik die vraag als CEO aan medewerkers over de hele wereld stel, krijg ik vergelijkbare antwoorden. We willen allemaal een waardevol leven leiden dat meer waarde omvat dan economische waarde alleen. Een leven dat zin geeft. Dat we kunnen leven in een gemeenschap met anderen, waar relaties en werk betekenisvol zijn, waar zorg is voor elkaar, integriteit, respect, en kansen voor zelfontplooiing. Het is universeel.

Toen mijn kinderen vervolgens vroegen wat voor werk *ik* graag zou willen dat ze gaan doen, heb ik ze gezegd: leid een dienstbaar leven en je zal gelukkig zijn. Als mijn collega's wereldwijd mij vragen hoe we een organisatie kunnen creëren die een gemeenschap vormt, betekenisvol is, geïnspireerd is, en persoonlijke en zakelijke groei faciliteert, geef ik ze hetzelfde antwoord als mijn kinderen. Hoe meer we ons dienstbaar opstellen naar onze medewerkers, onze klanten en onze aandeelhouders, hoe meer we groeien als individu en hoe meer onze organisaties zullen groeien.

Dienend leiderschap kan zich in alle beroepen manifesteren, in alle organisaties en omgevingen. Het is een karaktereigenschap, een levenshouding die wanneer ingezet met de juiste houding en wijsheid een wereld van verschil kan maken en de beste sleutel tot zakelijk succes is. Het is bovendien de sleutel tot een betekenisvol en gelukkig leven. Uit ervaring weet ik dat jezelf oprecht dienstbaar opstellen naar andere mensen en de samenleving, een bijdrage leveren aan iets dat groter is dan jezelf, voldoening en een gevoel van eigenwaarde geeft. Het geeft betekenis aan wat je doet; het maakt mensen gelukkig.

Leiders van de eenentwintigste eeuw

Ik kan me voorstellen dat mijn pleidooi voor dienend leiderschap over kan komen als een uitermate subjectief ethisch appèl. Er zijn echter wel degelijk rationele argumenten te vinden voor de stelling dat dienend leiderschap een belangrijke voorwaarde is voor een gelukkig en succesvol leven. Zeker wanneer we dit dienende leiderschap, dat op zichzelf universeel en tijdloos is, plaatsen in de context van de transitie naar de nieuwe economie en samenleving van de eenentwintigste eeuw.

In deze is het belangrijk om te benadrukken dat we het werkwoord 'dienen' niet moeten verwarren met 'bedienen'. Een dienend leider is niet iemand die gehoorzaam en volgzaam de platgetreden paden bewandelt. Integendeel; juist in tijden van grote transities zijn we op zoek naar mannen en vrouwen die bereid zijn om tegen de stroom in hun hart en verstand te blijven volgen, ook als dit hun eigen positie onder druk zet. We zoeken leiders die hun eigenbelang één op één gekoppeld hebben aan het hogere doel, vanuit een weten dat wat goed is voor het geheel, goed is voor henzelf.

We lijken vaak te lijden aan wat men in de psychologie het 'bystander-effect' noemt. Als eronder de ogen van een groep mensen iemand dreigt te verdrinken en niemand in de groep neemt initiatief, kan het zomaar gebeuren dat de drenkeling het niet overleeft. Als een groep passief is, ligt apathie op de loer. Dat is ook wel te begrijpen. Wie pioniert kan een voorsprong realiseren, maar kan evengoed onderuitgaan in dit complexe vacuüm tussen oud en nieuw.

Om de veranderingen in te kunnen zetten die onze planeet nodig heeft, hebben we leiders nodig die bereid zijn hun veilige haven te verlaten om op een stormachtige dag uit te varen naar een nog onbekende bestemming. Dat is spannend. Maar zoals Thomas van

Aquino ooit zei: *'Als het beschermen van zijn schip het hoogste doel was van de kapitein, zou hij voor altijd in de haven blijven liggen'.*

Los van de vraag hoe de transitie van de komende decennia er exact uit zal zien, kunnen we in ieder geval met zekerheid stellen dat er in alle sectoren van de economie en de samenleving in bredere zin, veel zal moeten veranderen. En aangezien de tijd begint te dringen, zullen die veranderingen ook in een hoog tempo moeten plaatsvinden. Dat gaat gepaard met onzekerheid, angst en onrust. In tijden van chaos beoordelen we onze leiders niet op hun rekenvaardigheid of Cito-score; dan hebben we behoefte aan sterke, empathische en integere leiders die inspireren, en rust en vertrouwen brengen. Leiders die vooropgaan. Daarmee bedoel ik zeker niet alleen managers of bestuurders. We zijn allemaal leiders. Om te beginnen van onszelf. Leiderschap gaat over de intentie en de impact van ons handelen, ongeacht de schaalgrootte van de context waarin dit plaatsvindt. Of zoals Moeder Teresa het ooit formuleerde: *'not all of us can do great things. But we can do small things with great love'.*

Dienend leiderschap is een kwaliteit die wij in potentie allemaal meedragen in ons DNA. Maar het is wel een kwaliteit die ontwikkeld en gevormd moet worden. Dat zie ik op dit moment nauwelijks gebeuren in het onderwijs. Het is niet voor niets dat het bedrijfsleven kapitalen investeert in allerlei soorten leiderschapstrajecten en de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers. Het huidige onderwijs kweekt vooral kinderen die in het gareel lopen en die zich voegen naar de gemene deler. Dat is geen natuurlijk gedrag. Kinderen zijn van nature proactief en nieuwsgierig. Bereid om nieuwe wegen in te slaan en dingen uit te proberen. We hebben echter een systeem gecreëerd waarin alles erop gericht is om te slagen. En om te 'slagen' leren we onze kinderen om te voldoen aan standaarden, om in een bepaald stramien te denken en risico's te vermijden. Daarmee worden originaliteit en innovatie in de kiem gesmoord.

Dit afgedwongen conformisme belemmert ons in ons streven om ons volledige potentieel te realiseren. En als we dat op grotere schaal bezien en al die gemiste kansen bij elkaar optellen, verhindert het ons bovendien om onze samenleving tot volledige wasdom te brengen. Het conformisme waartoe ons huidige onderwijssysteem ons dwingt, vormt in die zin een blok aan het been in de evolutie van mens en samenleving.

De toekomstige arbeidsmarkt

Universele waarden en de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap vormen dus de ruggengraat van ons leven, zowel zakelijk als privé. Maar met een hogere ethiek, en ontwikkelde emotionele- en sociale intelligentie alleen redden we het niet op de arbeidsmarkt van de eenentwintigste eeuw. Ook hier wil ik waken voor profetische uitspraken, maar een aantal trends is zonder meer zichtbaar en evident van belang voor de toekomstige arbeidsmarkt. Om te beginnen moeten we afscheid nemen van het concept van 'een baan voor het leven'. En in veel gevallen ook van 'een beroep voor het leven'. Mijn grootvader ging als vijftienjarige aan de slag als jongste bediende in het magazijn van een electromotorenfabriek en bleef daar zijn hele leven werken totdat hij op zijn vijfenzestigste als 'hoofd magazijn' met pensioen ging. Dat was heel gebruikelijk in die tijd. Als je vijfentwintig jaar bij de zaak was, kreeg je een gratificatie en met pensioen een gouden horloge. Zolang je gewoon netjes je werk deed, zat je goed waar je zat. De toenemende flexibilisering van de arbeidsmarkt en de dynamiek in het bedrijfsleven, waaronder een korte-

re levensduur van bedrijven, maakt daar meer en meer een einde aan. Werknemers zullen vaker van baan moeten wisselen tijdens hun loopbaan.

Daarnaast is in veel gevallen ook het beroep dat je uitoefent in toenemende mate onderhevig aan verandering. Toen ik naar school ging bestond het beroep van webdesigner of loopbaancoach nog niet. Ik maak me sterk dat minstens de helft van de beroepen waar vraag naar is op de arbeidsmarkt van 2050 op dit moment nog niet bestaat, laat staan dat daar een opleiding voor is die mensen daarvoor prepareert.

Een leven lang leren en ontwikkelen is noodzakelijk voor duurzame inzetbaarheid en voor een gezonde samenleving. In een wereld die mede als gevolg van de technologische ontwikkeling in hoog tempo verandert, is parate kennis de minst constante factor. Behoudens basale kennis van taal en rekenen is de generieke vaardigheid van het zelf eigen kunnen maken van kennis vele malen belangrijker dan de parate kennis zelf.

Het complete brein

De kenniseconomie gaat niet over kennis maar over de voortdurende ontwikkeling en evolutie van kennis. Dat klinkt misschien bijna hetzelfde maar het maakt een wereld van verschil. Het is daarbij cruciaal dat we niet alleen linksbreinige kwaliteiten tot ontwikkeling brengen. In zijn boek 'A whole new mind' stelt Daniel Pink dat het Westen om te kunnen overleven een transitie zal moeten maken van een economie die draait op de logische, lineaire, computerachtige kwaliteiten van het informatietijdperk naar een economie waar inventiviteit, empathie en holistische kwaliteiten centraal staan. Hij doet daarom een krachtig pleidooi voor een eerherstel van onze rechterhersenhelft: een deel van de hersenen dat niet beter is maar wel andere typen competenties huisvest. Kwaliteiten als esthetiek, empathie, *storytelling*, symfonie, ergens betekenis aan kunnen geven; en vooral het inzicht ontwikkelen in de samenhang der dingen (Pink, 2005).

Een overmatige focus op taal en rekenen bereidt onze kinderen dus geenszins voor op de economie van morgen. Een belangrijke verklaring daarvoor is te vinden in de ontwikkelingen op het gebied van kunstmatige intelligentie, big data en algoritmen. Waren het in het verleden vooral de routinematige en lager gekwalificeerde werkzaamheden die werden overgenomen door computers, de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van *artificial intelligence* vormen een bedreiging voor een veel breder palet aan werkzaamheden en expertises. Zo worden niet alleen werkzaamheden van accountants en juristen, maar ook die van medisch personeel in toenemende mate overgenomen door digitale ontwikkelingen. Digitale medische assistenten houden straks niet alleen in een ziekenhuis, maar ook thuis continu in de gaten hoe het gaat met onze gezondheid en geven ons advies over hoe te handelen, welke medicijnen te nemen en waarschuwen wanneer we een specialist moeten inschakelen. Daarbij wordt geput uit een schier oneindige hoeveelheid data die inzicht helpt verschaffen in de correlatie tussen ons genoom, onze gewoonten en ziekten om van daaruit nieuwe vormen van (preventieve) gezondheidszorg te ontwikkelen.

Zelfs artsen hebben serieuze concurrentie te duchten op de arbeidsmarkt. IBM's supercomputer Watson is bij veel mensen wellicht al bekend vanwege het winnen van de Amerikaanse game show *Jeopardy* waarin het vooral draait om parate kennis. Maar de potentie van deze generatie computers gaat wel iets verder dan het spelen van een spelletje. Dat veel gestandaardiseerde taken uitgevoerd kunnen worden door computers wisten we al. Maar de nieuwe generatie computerchips heeft geen gespecialiseerde

software meer nodig om een taak te kunnen uitvoeren. Ze reageren op veranderende omstandigheden en leren van hun ervaringen. Als je dit koppelt aan het vermogen om een oneindige hoeveelheid data op afroep beschikbaar te hebben, ontstaat een superbrein dat zijn weerga niet kent. In de medische sector ontwikkelt kennis zich zo snel dat iedere vijf jaar de hoeveelheid medische informatie verdubbelt. Dit is door een mens niet bij te houden, laat staan toe te passen in de dagelijkse praktijk. IBM's Watson kan dat wel, stelt daardoor betere diagnoses en heeft inmiddels ook al een nieuwe behandelmethode ontdekt voor een bepaalde vorm van kanker door bestaande stukken kennis aan elkaar te koppelen en te interpreteren.

De medische sector is slechts een van vele sectoren waarin supercomputers zowel laaggeschoolde als hooggeschoolde expertise zullen vervangen. Het gaat hierbij voornamelijk om de meer linksbreinige kwaliteiten. In de economie van de nabije toekomst zal de toegevoegde waarde van de mens dus meer en meer liggen in die 'zachtere' rechtsbreinige kwaliteiten zoals empathie, ethisch besef, esthetiek of zingeving.

Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen

Ook het ondernemerschap wordt meer en meer gedreven door dit soort universele waarden. In de afgelopen decennia hebben we een opkomst gezien van het maatschappelijk verantwoord ondernemen (MVO). Ondernemers realiseren zich steeds meer dat hun relatie met de maatschappij een wederkerige is. Ging het in het verleden vaak over 'the license to operate' en het afleggen van verantwoording aan de maatschappij, tegenwoordig zijn er steeds meer ondernemers die ook verantwoordelijkheid nemen voor de maatschappij. In het spectrum tussen commerciële- en non-profit organisaties groeit het aantal sociale ondernemers dat de Bermudadriehoek van 'people, planet and profit' ontstijgt en haar verantwoordelijkheid voor de samenleving neemt door winst vooral te zien als randvoorwaarde om sociale, intellectuele en spirituele waarde te creëren.

Ook in de financiële sector maakt het enge winstbegrip langzaamaan plaats voor een bredere definitie van het begrip waarde. Steeds meer investeerders kijken niet alleen naar het financiële rendement van hun investering, maar ook naar de sociale- en ecologische impact van hun activiteiten en maken daarin de stap van 'not doing wrong' naar 'doing good'. Op dit moment wordt reeds ruim 20 procent van het investeringskapitaal ingezet voor het zogenaamde 'impact investing'. Het moge duidelijk zijn dat het nemen van dit soort investeringsbeslissingen om meer competenties vraagt dan het berekenen van de netto contante waarde van toekomstige cashflows. Met een MBA-opleiding alleen red je het niet in de wereld van *impact investing* en integrale waardecreatie. Ook hier komt het meer en meer aan op de eerdergenoemde universele waarden.

Hoe en wat?

Hoewel ik hier duidelijk buiten mijn vakgebied treed en ik me in deze essaybundel in het gezelschap bevind van mensen die er met veel meer verstand van zaken over kunnen schrijven, zou ik tot slot toch nog even willen ingaan op de vragen *hoe* we onderwijzen en *wat* we onderwijzen. Komt het *waarom* van onderwijs tot op heden maar karig aan bod, met de vraag *hoe* er onderwezen dient te worden lijkt iedere ouder in Nederland zich te bemoeien. Wat betreft de hoe-vraag kan ik kort zijn. Onderwijzen is een vak. Laten we dat er ook weer van maken, alsjeblieft. De docent weet als geen ander vorm en inhoud te

geven aan de interactie tussen leraar en leerling en moet daarin kunnen opereren als een zelfstandige professional. Dat klinkt logisch en eenvoudig, maar ik denk dat het een behoorlijke verandering vraagt ten aanzien van de rolopvatting en het persoonlijk leiderschap van beleidsmakers en onderwijsmanagers. En zeker ook van sommige docenten zèlf.

Ik hoop dat de onderwijssector, nu het ook zijn schandalen heeft gehad met ROC's die ten onder gingen aan megalomane managementvisies, langzaam maar zeker terugkomt op de managerial trend van de jaren negentig met zijn fusies, procesmanagement, *checks and balances*, en sturen op output. Veel managers van grote organisaties raakten verwijderd van het primaire proces en vergaten waar het eigenlijk om te doen was: om onze kinderen te ondersteunen en stimuleren in hun persoonlijke ontwikkeling zodat ze met glans zichzelf kunnen worden.

Beleidsmakers en managers moeten faciliteren en niet willen dirigeren op output. Een goede schoolleider bewaakt de pedagogische koers en weet het potentieel van de docent te wekken en daarmee de kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerling te optimaliseren. Iedere CEO kan je uitleggen waarom sturen op output tot suboptimale resultaten leidt. Een leider die resultaat wil boeken, stuurt niet op output maar op de input die leidt tot de gewenste output. Dat vraagt om dienend leiderschap. Het vraagt om de nodige competenties, maar vooral om kwaliteiten van zijn, zoals openheid, autonomie, authenticiteit, kunnen verbinden, missie, integriteit en moed. Dat is een wezenlijk andere rolopvatting dan de manager die stuurt op kostenreductie en output.

Dat vraagt uiteraard ook het nodige van de docent. Als we het persoonlijke leiderschap in onze kinderen willen ontwikkelen, dan is het cruciaal dat de docent dat leiderschap met hart en ziel belichaamt. Goed onderwijs vraagt om docenten die de leerling en zichzelf serieus nemen, in staat zijn tot zelfreflectie, zelfsturing, en verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteit van de interactie tussen de leerling en henzelf.

Verder is het belangrijk dat er meer ruimte voor flexibiliteit en maatwerk ontstaat. Het huidige onderwijs lijkt volledig gestandaardiseerd, ook voor kinderen die niet gestandaardiseerd leren. Op deze manier gaat heel veel talent verloren; vooral het talent dat we nodig hebben in een wereld in transitie. De van nature meer 'rechtsbreinige' leerling leert anders dan de 'linksbreinige', maar de meeste onderwijsmethoden zijn vooral gericht op de linksbreinige leerling. Het zijn twee verschillende manieren van denken en leren die beide hun waarde hebben en bij voorkeur in samenhang tot bloei gebracht moeten worden. We hebben 'alchemisten' nodig die het beste van beide hersenhelften verenigen maar het huidige systeem en onderwijsmethoden faciliteren dit soort leerlingen nauwelijks.

Het curriculum

Als laatste een kort woord over het curriculum. Wat moeten onze kinderen kunnen en weten om succesvol en gelukkig te worden in de samenleving van de eenentwintigste eeuw? Dat is niet zo'n eenvoudige vraag. In een wereld die in een exponentieel tempo verandert, kunnen we amper voorspellen hoe volgend jaar eruitziet, laat staan hoe de wereld er over vijftig jaar uitziet. We kunnen kinderen dus niet de benodigde oplossingen meegeven voor de problemen van de toekomst. Dit pleit voor een curriculum dat niet dichtgetimmerd wordt met gedetailleerde eindtermen maar waarin veel meer op hoofdlij-

nen wordt aangegeven wat voor type vaardigheden de leerling moet ontwikkelen. Welke kennis over vijftig jaar relevant is, kunnen we niet voorspellen. Maar we kunnen onze kinderen wel leren om op een bepaalde manier te denken, om samen te werken en samen te leven, zodat ze later in staat zullen zijn om op een zinvolle en effectieve manier de problemen van hun tijd te tackelen. Dat betekent dat we kinderen moeten scholen in een bepaalde aanpak en veel minder moeten inzetten op parate kennis. Gebrek aan parate kennis is in veel gevallen eenvoudig te compenseren, gebrek aan karakter niet.

Het is duidelijk dat we een cultuuromslag nodig hebben die universele waarden centraal stelt. De ingrediënten voor die omslag zijn volop aanwezig. Leven in co-existentie als voorwaarde om deze planeet door te kunnen geven aan onze kinderen en kleinkinderen, is zoals eerder gezegd gecodeerd in ons DNA en een cultuur die gebaseerd is op universele waarden is in het humanisme van Europa reeds lang geleden ontwikkeld. Het Europese cultuurgoed in zijn kunstzinnige en levensbeschouwelijke samenhang vormt een uitstekende basis voor de aanpak van de uitdagingen van deze tijd. Wat dat betreft sluit ik mij van harte aan bij Martha Nussbaums pleidooi voor een herwaardering van de geesteswetenschappen binnen het onderwijs (Nussbaum, 2011).

Daarmee wil ik niet zeggen dat het veel bediscussieerde taal- en rekenonderwijs onbelangrijk is. Natuurlijk is taal belangrijk. Naast beeld- en andere non-verbale communicatie is taal nog steeds hèt medium waarmee we verbinding maken met elkaar. Uiteraard hebben we dan behoefte aan een bepaalde woordenschat en basiskennis van de grammatica. Maar waarom we een vwo-leerling lastig moeten vallen met het verschil tussen een ondergeschikt en een nevengeschikt voegwoord, of waarom we iedere vorm van ontluikende liefde voor literatuur de kop indrukken met verplichte kost als 'Van den vos Reynaerde', daar kan ik met mijn gezond verstand niet bij.

Ook basale rekenvaardigheid heeft een praktisch nut, zowel zakelijk als privé. Maar ik kan mij niet herinneren dat ik buiten mijn opleiding ooit dankbaar gebruik heb kunnen maken van mijn kennis van matrixalgebra of partieel integreren. Ongetwijfeld zijn dit onderwerpen waarmee het linkerbrein geactiveerd wordt, analytisch denken gestimuleerd wordt, en leert het ons om met logica stap voor stap naar een oplossing toe te werken. Nuttige vaardigheden zonder meer, maar ongetwijfeld ook vaardigheden die op andere, meer toegankelijke en aansprekende wijze ontwikkeld zouden kunnen worden; bijvoorbeeld door het leren bouwen van een website of door samen met anderen een werkelijk bestaand probleem in de lokale gemeenschap op te lossen.

Er zit veel lucht in het curriculum. Daarmee kan en *moet* ruimte geschapen worden voor andere vakken en activiteiten die, naast de cognitieve vaardigheden, de alzijdige ontwikkeling van de mens mogelijk maken. Er zal ingrijpend gesneden moeten worden in het huidige onderwijsprogramma. En dat is geen taak voor het onderwijs alleen. Het curriculum wordt op dit moment bepaald door een select gezelschap van veelal vakdocenten en vakspecialisten. Het gevaar daarvan is dat een docent vanuit zijn passie voor zijn vakgebied veel dieper dan nodig en nuttig op de materie in wil gaan. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat de commissies die de examenprogramma's vaststellen in het voortgezet onderwijs het gemiddeld genomen moeilijk vinden om het curriculum aan te passen aan de veranderende tijdgeest. Het wordt al snel gezien als een afwaardering van hun vak en snijden in eigen vlees.

Het is ook niet aan de overheid om te bepalen *wat* we onderwijzen. Wat onze kin-

deren moeten kunnen en weten, hangt direct samen met de vraag waarom we onderwijzen. Deze twee vragen moeten we als maatschappij met elkaar beantwoorden. Het gaat ons allemaal aan want het bepaalt uiteindelijk met welke bagage onze kinderen straks de arbeidsmarkt betreden en hoe ze het leven in al zijn facetten tegemoet treden. Natuurlijk moet de onderwijssector in die discussie haar vak- en pedagogische kennis en ervaring inbrengen, maar het is geen vraagstuk voor het onderwijs alleen!

Conclusies

Als we met elkaar de dialoog aangaan over de kwaliteit van het onderwijs is het van belang dat we beginnen bij de vraag *waarom* we onderwijzen. Het beantwoorden van die vraag is een opgave en verantwoordelijkheid van ons allemaal, van de samenleving in zijn geheel.

Het is tijd dat we de discussie over de vraag of we opleiden voor een baan of opleiden voor het leven ontstijgen. Als we opererend vanuit universele waarden betekenis kunnen geven aan het werk dat we doen, geven we daarmee impliciet betekenis aan ons leven. Maar als we succesvol zijn in ons werk en privé niet functioneren omdat we uit verbinding zijn met ons ware zelf en met onze naasten, kunnen we als mens nooit de volgende stap in onze ontwikkeling zetten.

Het zetten van die volgende stap is in mijn optiek een noodzakelijke voorwaarde om inhoud en vorm te kunnen geven aan de duurzame samenleving van de eenentwintigste eeuw. Willen we de aarde op duurzame wijze door kunnen geven aan onze kinderen en kleinkinderen, dan moeten we ons bewust worden van de interdependentie die het leven op deze planeet kenmerkt. En daarnaar gaan handelen. Dat is een cultuuromslag die begint bij ons en die tot volle wasdom zal moeten komen met onze kinderen. Natuurlijk is dat wensdenken, maar er zijn meer dan voldoende signalen in de wereld om ons heen die de urgentie en noodzaak van een dergelijke transitie benadrukken. We hebben simpelweg geen andere keuze.

Het leiderschap waar de samenleving van de eenentwintigste eeuw omvraagt, is geworteld in universele waarden en vaardigheden. Dat geldt ook voor de economie waarin onze kinderen straks hun inkomen moeten verdienen. Natuurlijk blijft vakkennis ook in de toekomst van belang maar in een wereld die mede als gevolg van de technologische ontwikkeling in hoog tempo verandert, is parate kennis de minst constante factor. Hoe die economie van 2050 er ook uit moge zien, duidelijk is wel dat het steeds meer aankomt op flexibel ondernemerschap waarbij vooral de rechtsbreinige kwaliteiten de basis vormen voor onderscheidend vermogen en toegevoegde waarde. Kwaliteiten die pas betekenis krijgen als ze eveneens wortelen in diezelfde universele waarden.

Of we onze kinderen nu willen opleiden voor een baan, de basis willen verschaffen voor een gelukkig leven, of dat we ze willen voorbereiden op de allesomvattende transitie waar deze planeet voorstaat; het komt allemaal neer op universele waarden. Dat klinkt misschien groots en zweverig, maar het ligt dichter bij huis dan we denken. We dragen het in ons DNA en in ons hart. We hoeven niets te vergaren of toe te voegen, het moet alleen de ruimte krijgen voor ontplooiing. En daar speelt het onderwijs vanzelfsprekend een cruciale rol in. Hoe? Dat laat ik graag aan vakmensen over!

Referenties

Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Henry Holt and Company.
Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers.
Pink, D.H. (2005). *A Whole New Mind: Why Right-brainers Will Rule the Future*. New York: Riverhead Books.

7.2. Onderwijs voor een onvoorspelbare toekomst

door Roel in 't Veld

Abstract
Dit essay behelst beschouwingen omtrent de toekomstgerichte betrekkingen tussen onderwijs, samenleving en arbeidsmarkt. Exogene en endogene dynamiek beheersen kwaliteitsnoties binnen onderwijs. Exogene dynamiek ontstaat door technologische ontwikkeling en economische en sociale innovatie. Jonge mensen leren 70 procent van wat zij leren buiten het onderwijs. Endogene dynamiek ontstaat door voortgaande kennis- en informatie-explosies met bijna drempelloze toegang, die nopen tot aanpassing van leerstof en methoden. De toekomst is principieel onvoorspelbaar. De reflexiviteit van sociale verbanden is daarvan de belangrijkste oorzaak. Goed onderwijs is juist mede gericht op het versterken van reflexieve kenmerken van de samenleving, en dus op het accentueren van voornoemde onvoorspelbaarheid. Veel beleid gaat uit van het tegendeel, van voorspelbaarheid, causaliteit en dus van de mogelijkheid tot planning. Deze waan leidt tot teleurstelling en tot stagnatie. De arbeidsmarkt ontwikkelt zich zo dat zowel de klassieke werknemer als het traditionele beroep steeds minder centraal komen te staan: de veelsoortigheid van opdrachtgever-opdrachtnemer relaties neemt toe, evenals werk als portefeuille in plaats van werk als beroepsuitoefening. Internationalisering compliceert de relaties tussen onderwijs en arbeidsmarkt verder. Werkgevers en opdrachtgevers verschaffen waardevolle informatie over huidige behoeften, maar bezitten evenmin voorspellend vermogen. Opleiden voor de arbeidsmarkt is dus biljarten op een schip tijdens een storm. Ondernemen wij een poging om toekomstgerichte curricula te ontwerpen, dan hebben we van doen met uiteenlopende paradigma's aangaande de finaliteit van onderwijs: nut of ontplooiing. Er lijkt een gapende kloof tussen beide aanwezig, maar de verrassende uitkomst van een poging in dit essay om basiskarakteristieken van toekomstgerichte curricula in elk van beide paradigma's te ontwerpen, toont dat ze elkaar in de concretisering dicht naderen. De meest betrouwbare kennis en informatie bevinden zich niet langer in onze breinen maar daarbuiten. Dit feit behoort invloed uit te oefenen op onderwijs. In recente advisering (Onderwijsraad 2014) wordt een strikt verband aangelegd tussen de mate van onvoorspelbaarheid van dynamiek die het onderwijs raakt, en het vergroten van de veerkracht van het bestel. Vergroting van veerkracht vindt dan plaats door vergroting van variëteit binnen het onderwijs. Dit essay problematiseert de plausibiliteit van deze verbanden.

Sleutelwoorden: reflexieve samenleving, onvoorspelbare arbeidsmarkt, verdringing, meervoudigheid, toekomstgericht curriculum, veerkracht

Onderwijs en samenleving

Onderwijs omvat een deel van de maatschappelijke leerprocessen, namelijk die waarbij een onderwijsinstelling is betrokken. Natuurlijk leren wij ook in gezinnen, op het werk, op

het sportveld, en op internet, en daarom is de vraag naar de relaties tussen onderwijs en andere leerprocessen ook steeds aan de orde. Onderwijs is buiten het gezin het meest universele jeugdarrangement.

Wie mijmert over de vraag hoe onderwijs zou kunnen bijdragen aan de kwaliteit van een samenleving, komt allereerst tot een aantal socialiserende aspecten, zoals met elkaar kunnen communiceren, organiseren, regels maken en naleven. Socialisatie draagt bij aan het vermijden van burgeroorlog. Onderwijs reproduceert cultuur, maar is ook cultuur. Ontwikkeling van jonge mensen zonder onderwijs is moeilijk denkbaar. Bovendien rekt onderwijs zich uit tot voorbij de jeugd: later leren verkort *lead-times* – namelijk die tussen leren en toepassen - en vergroot daardoor veerkracht.

Biesta en anderen wijzen er terecht op dat in ons type samenleving de functies van onderwijs niet uitsluitend lineair-causaal - als een gigantisch instructiesysteem – zijn te omschrijven, maar dat tevens vorming van een mens tot een reflexief en kritisch wezen een belangrijke doelstelling van onderwijs is, waardoor effectiviteitbegrippen eerder een complex dan een causaal karakter krijgen en dynamiseren. Aangezien dominantie van reflexiviteit leidt tot onvoorspelbaarheid, verandert in de loop van de tijd wellicht ook de aanvaarde begripsbepaling van effectiviteit. Daarbij komt, dat onderwijs als institutie niet is af te splitsen uit zijn context. De Vijlder heeft er een en andermaal op gewezen dat de vorming van de nationale staat en die van een onderwijsbestel met elkaar waren vervlochten. Bepaalde methoden van onderwijs zijn de ene context effectief, maar in een andere desastreus.

Daarnaast kwalificeert onderwijs. Het stelt in staat tot talentontwikkeling. Het rust mensen toe voor werk, en verschaft diploma's. Het selecteert, telkens weer. Crozier heeft aangetoond dat deze selecterende karakteristiek binnen het onderwijs tot competitie en daarmee tot een zekere mate van innerlijke vijandigheid leidt. Economen hebben erop gewezen dat de selecterende aard van het onderwijs de latere selectiekosten van werkgevers sterk vermindert. Sommigen betogen dat de nadruk op selectie en wedijver binnen het onderwijs mogelijk afbreuk doet aan het streven tot reproductie van maatschappelijke waarden als solidariteit en tolerantie. Anders geformuleerd, binnen een samenleving die in sterke mate is gericht op inclusiviteit, zal een onderwijsbestel dat uitstoot wie niet mee kan als een anomalie gelden.

Voor zover een diploma een reeks van competentie(s) aanduidt, is het voor werkgevers ook van belang dat deze competenties tot op zekere hoogte gestandaardiseerd zijn. De spanning tussen variëteit waarop creativiteit is gericht en standaardisatie maakt dus deel uit van de kernproblematiek rond kwaliteit.

Beschouwen we de kwaliteit van een onderwijsbestel voor een samenleving als geheel, dan verschilt niet alleen het aggregatieniveau ten opzichte van een instelling of opleiding, maar komen ook andersoortige vragen aan de orde: het mogelijk inclusieve karakter van een samenleving leidt tot de vraag of ieder talenten kan ontwikkelen, of niemand ten onrechte achterblijft. De doorbloeding van talent binnen het onderwijs is kwalitatief van belang. De aanwezigheid van naburige samenlevingen levert ook vragen op aangaande internationale taakverdeling. Vragen die pregnanter worden naarmate werkgevers actief werk en werknemers importeren en exporteren. Op dit laatste verschijnsel gaan wij hieronder nader in.

Steeds weer blijkt dat op verschillende schalen en vanuit specifieke gezichtshoeken

waarnemingen en oordelen uiteenlopen.

Denken in meervoud is dus een vereiste.

Economisch nut versus ontplooiing

Non scholae sed vitae discimus. Niet voor de school, maar voor het leven leren we. Een aloude wijsheid die in het midden laat voor welke aspecten van het leven we leren. Ontplooiing van talenten, zelfverwerkelijking, het waren ooit de belangrijke doelen van onderwijs. Geleidelijk is echter in de loop van de vorige eeuw in de internationale beleidsdialoog het economische frame voor onderwijs dominant geworden. Met name de OESO heeft daaraan veel bijgedragen. Onderwijs is in dit frame het majeure investeringsproces in menselijk kapitaal. Verworven kennis en vaardigheden zijn voorraadgrootheden die in de loop van het werkzame leven rendement opleveren. Inkomens uit arbeid zijn de voornaamste expressie van dit rendement. Het rendement is vaak hoger dan dat van investeringen in andere sectoren en soorten kapitaal. Daarom volgt uit dit betoog een krachtige argumentatie om veel in onderwijs te investeren, publiek en privaat.

Deze argumentatie op macroniveau heeft consequenties voor het denken over de inrichting van opleidingen. Uit investeringsoverwegingen is het verstandig die opleidingen vorm te geven die hoog renderen. Helaas bestaat echter over de aard van de toekomstige arbeidsmarkt grote onzekerheid, die niet door analyse is uit te bannen. Politici geven in hun streven naar succes hun beleid vaak vorm op grond van de overweging dat werkgevers wel beschikken over geldige behoefteprognoses, maar dit blijkt achteraf meestal niet het geval.

Op individueel niveau leidt de economische zienswijze tot keuzen voor opleidingen die gebaseerd zijn op extrinsieke motivatie, in de vorm van verwachte kansen op de arbeidsmarkt en inkomensstromen, terwijl ontplooiing en talentontwikkeling veel meer op intrinsieke motivatie duiden.

De dominantie van het economische frame laat aandacht voor andere waardevolle aspecten van onderwijs ondersneeuwen. In de traditionele *economics of education* bestaat naast nadruk op het belang van onderwijs voor economische groei ook veel aandacht voor externe effecten van onderwijs – niet geprijsde baten – op macroniveau, zoals het feit dat analfabetisme het functioneren van de democratie ernstig belemmert. Op meso- en microniveau zijn het vooral gedeelde ethische en esthetische waarden en vaardigheden als aardig omgaan met andere mensen die geen prijs krijgen maar wel van groot belang zijn. Recent is onrust ontstaan over de dominantie van het economische frame, omdat daardoor sociale en culturele delen van curricula te weinig aandacht zouden krijgen. Daarom volgt hier een vergelijking tussen twee zienswijzen op onderwijs, de economische en de sociaal-culturele, uitgewerkt in centrale elementen van een toekomstgericht curriculum.

Toekomstgerichte curricula

Wij aanvaarden hier de volgende karakteristieken van denkbare toekomsten als context voor beschouwingen over curricula:

- veel kennis raakt obsoleet of behoeft herformulering in steeds hoger tempo; actuele betrouwbare kennis en informatie zijn opgeslagen buiten menselijke breinen,

maar wel zonder aanzienlijke kosten beschikbaar.
- technologie dringt diep in ieders leven in bijna alle levenssferen door, dus ontstaan er ook nieuwe verhoudingen tussen technologie en sociale omgang, maar we weten niet goed hoe deze in de verdere toekomst gestalte krijgen.
- de toekomstige arbeidsmarkt is weliswaar zeer bemind maar grotendeels onbekend; hoe langer het initiële onderwijs, des te indirecter het verband tussen opleiding en begin van werken; een aanzienlijk deel van de beroepen die over tien jaar zullen bestaan is nu nog onbekend; bovendien raakt de idee van een vastomlijnd beroep steeds verder op de achtergrond.
- ook de sociaal-maatschappelijke ontwikkeling is onvoorspelbaar vanwege het reflexieve karakter van menselijke samenlevingen.

Onderwijs volgens de economische zienswijze moet mensen in staat stellen goed om te gaan met kennis, informatie en technologie die zij opzoeken en gebruiken maar niet bezitten. Waarbij zij de dynamiek respecteren. Zij moeten veerkrachtig kunnen handelen, teneinde in onvoorspelbare omgevingen overeind te blijven. Basiselementen van een funderend curriculum zijn dan:

- begrip van wat kennis en informatie zijn, en hoe ze dienst doen bij analyse en oplossing van vraagstukken (encyclopedie van de wetenschappen, epistemologie, logica);
- leren te leren;
- leren te zoeken en te selecteren;
- leren te communiceren met mensen en robots;
- leren te ontwerpen;
- leren om te gaan met onzekerheid;
- leren te reflecteren.

Steeds meer omgevingen op de arbeidsmarkt schenken aandacht aan ethische en esthetische waarden als kern van hun missie;

- leren waarden te leven is in dat geval dan ook een wezenlijk element van een curriculum.

Het zou dus een misverstand zijn te menen dat een toekomstgericht curriculum dat op de arbeidsmarkt voorbereidt, beperkt zou blijven tot cognitieve noties. Leren waarden te leven maakt er deel van uit, indien en voor zover maatschappelijk ondernemerschap meer dan een wens is. De toekomstige tijdbesteding van werkenden zal mede zorg voor anderen omvatten. Gunning betoogt elders in dit boek dat dergelijke competenties juist in het bedrijfsleven nu en in de toekomst van groot belang zijn.

Het omschrijven van fundamentele karakteristieken van een curriculum zegt nog heel weinig over vormen, vakken en methoden. Dat is ook niet het doel van deze denkoefening. De vraag is of concentratie op ontplooiing als fundamenteel onderwijsdoel geheel andere basiskarakteristieken oplevert dan met het oog op de arbeidsmarkt. Dat blijkt niet

het geval. Gegeven de breedte van het spectrum van menselijke talenten ligt het voor de hand dat binnen een curriculum dat op talentontwikkeling is gericht naast cognitieve domeinen ook de esthetica waaronder de schone kunsten veel aandacht krijgen. Maar voor een deel van beroepsuitoefening is ook dit onmisbaar.

Natuurlijk is de vormgeving van een curriculum ook omgang met schaarste, vooral schaarste aan tijd van de leerling. De uitwerking van het bovenstaande vergt design activiteit van hoog kaliber. Maar ook een docentencorps dat op wezenlijke punten voorleeft. Leermeesterschap is van groot belang: het is intiem en oraal, en dynamisch. De leermeester die naar blijvende heerschappij streeft, loopt grote kans op letsel, want de emanciperende leerling zal die heerschappij niet blijven aanvaarden.

Toekomstige arbeidsmarkt

Voorspelbaarheidswaan kenmerkt de meeste politieke strevingen en uitingen aangaande het verband tussen onderwijs en toekomstige arbeidsmarkt. Deze paragraaf behelst een nadere analyse van de waan en de optimale therapie.

De vorming van een mens door onderwijs bestaat uit een reeks van achtereenvolgende opleidingen, een onderwijsketen. Iedere volgende opleiding bouwt ten minste deels voort op de vorige. Opleidingen kosten tijd. Een bewoner van ons land heeft gemiddeld zestien jaar onderwijs genoten voordat hij/zij voltijds gaat werken. Een aanpassing in een opleiding komt dus pas later tot uitdrukking in de competenties van werkenden. Gaat het om een ingreep in het basisonderwijs, dan zijn deze effecten dus pas 10-15 jaar later aanwezig. De lengte van de lead time tussen impuls en effect levert problemen op omdat ons zicht op de verder verwijderde toekomst waziger is dan ons zicht op morgen. Weten we iets over de arbeidsmarkt over vijftien jaar, dan moeten we nu en niet later veranderingen in het basisonderwijs aanbrengen. Het doen van betrouwbare voorspellingen aangaande de toekomstige kwantitatieve en kwalitatieve behoeften van de arbeidsmarkt is buitengewoon moeilijk. Ter illustratie: stelt u zich maar eens voor hoe de functie van een secretaresse in de afgelopen tien jaar is veranderd als gevolg van de intrede van elektronische agenda's, collectieve digitale planning, sms, Facebook, WhatsApp, en mobiele telefonie. En hoe totaal onzeker en grotendeels onbekend al deze toepassingen vijftien jaar geleden waren.

Door initiële opleidingen raken alleen nieuwe werkenden op de hoogte van de noodzaak van een nieuwe competentie. Dus zien werkgevers zich voor de vraag gesteld of ze hun momentane populatie van werkenden willen (doen) opleiden, of aandringen op wijzigingen in initiële opleidingen, of beide.

Maar in veel gevallen ligt de problematiek, die ontstaat door de noodzaak van nieuwe vaardigheden voor werk, gespreid over de gehele onderwijsketen. Als je bijvoorbeeld snel nieuwe technologische vaardigheden wilt kunnen verwerven, zal eerder in je onderwijsloopbaan al het nodige moeten zijn gebeurd om je goed voor te kunnen bereiden op regelmatige additionele vernieuwing, bijvoorbeeld de kweek van basisbegrip van wiskunde en fysica. *Backward mapping* op grond van een wazig zicht op toekomsten is dus de kern van de voorbereiding op curriculumplanning.

Dubieuze prognoses en metingen

Kwantitatieve prognoses van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt zijn meestal van twijfelachtig wetenschappelijk allooi. Ooit maakte ik in de jaren zeventig deel uit van een commissie die de toekomstige behoeften aan informatici moest bepalen. De computer begon in tal van sectoren belangrijk te worden. Wij zagen volstrekt over het hoofd dat de meerderheid van het werk in handen zou komen van informatiekundigen, professionals met een andere, niet-informatica-hoofdopleiding en kennis van omgang met informatie, en niet in handen van informatici. We maakten daardoor dwaze prognoses.

Maar de problemen beginnen al bij vandaag. Want hoe meten we om te beginnen de status quo? Bijvoorbeeld: heden hebben 10.000 sociologen een baan. Daarvan gaan er jaarlijks 400 met pensioen of vallen anderszins uit. Dat is dus de vervangingsvraag. Breiden de desbetreffende organisaties waar sociologen werken uit, dan is er ook uitbreidingsvraag. Maar wat zegt het nu eigenlijk, dat 10.000 sociologen een baan hebben, anders dan dat 10.000 mensen met een opleiding in de sociologie een baan hebben gevonden. Was die opleiding wel nodig voor deze specifieke baan? Als de laatste vraag niet is te beantwoorden, betekent de registratie van de status quo dus veel meer een meting van het aanbod van sociologen dan van de behoefte aan sociologen. We bepalen dan een toekomstige behoefte aan de hand van registratie van het momentane aanbod. Absurditeit domineert. Dit voorbeeld is wellicht extreem maar het schetst wel goed de kern van de moeilijkheidsgraad van meting. De conclusie moet luiden dat onze mogelijkheden om de behoeften van morgen op de arbeidsmarkt te meten zich beperken tot relatief kleine groepen van zeer specifieke beroepen.

Verdringing

De voornaamste dynamiek aan de aanbodszijde op de arbeidsmarkt is verdringing: mensen met een hogere opleiding verdringen op de arbeidsmarkt mensen met een lagere opleiding. Fred Hirsch (1976) benoemde daarom onderwijs als *positional good*: naarmate het massaler voorkomt, wordt het minder waard; of anders gezegd, je moet steeds meer onderwijs genieten om een bepaald aanvangsinkomen te krijgen.
Tegelijk dalen daarmee de relatieve aanvangsinkomens van de nieuwe hogeropgeleiden, maar dat halen ze later ruimschoots in, naar ik denk vooral als gevolg van kartelvorming. In 'Thema' betogen Groot en Maassen van den Brink (2014) het tegenovergestelde, namelijk dat het rendement van hoger onderwijs juist toeneemt. Zij geven daarvoor geen verklaring. Te constateren valt, dat de numeri fixi in de geneeskunde – zowel voor de artsenopleiding als voor de specialistenopleidingen – decennialang zijn gebruikt om het aanbod klein en de relatieve inkomens hoog te houden. Als de markt imperfect is, laat de relatieve stijging zich goed verklaren.

Natuurlijk is dit verschijnsel ook ingewikkeld, omdat de inhoud van werk in de tijd ook niet constant is: onder meer de toename van wetenschappelijke kennis maar ook technologische vernieuwing eist steeds weer andere skills van werkenden. Het is ook mogelijk dat in het algemeen de gevorderde ontwikkeling van *hardware, orgware* en *software* in het algemeen aan menselijke arbeid hogere eisen stelt. Maar als vervolgens de bezitters van een hogere opleiding anderen hebben verdrongen en de raming van toekomstige behoeften is gebaseerd op de aantallen door bezitters van dit hogere diploma bezette aantal arbeidsplaatsen, ligt hierin een voortdurende roep om meer hoger onderwijs be-

sloten, hoewel geen intrinsieke inhoudelijke argumenten zijn meegewogen. Te constateren valt daarentegen dat betogen over bestaande overscholing nooit veel indruk in de politiek hebben gemaakt. Dezelfde spiraal kan ook omgekeerd werken: dalende belangstelling voor studie x leidt op langere termijn tot een lager aantal werkenden met diploma x en vervolgens leidt men daaruit af dat de maatschappelijke behoefte aan x daalt. Het bewustzijn van de algemene aard van verdringing nuanceert in ieder geval in aanzienlijke mate de bijna universele beleidsroep om steeds meer hoger onderwijs.

Het begrip beroep: toekomstwaarde?

Technologische en maatschappelijke verandering leiden beide tot opkomst en ondergang van beroepen – de schillenboer is verdwenen, evenals de wichelroedeloper –, maar ook van strikt aan een bepaalde technologie gebonden beroepen als kolensjouwer of verwerker van ponskaarten, et cetera. In sommige bedrijfstakken met een hoog veranderingstempo van de aard van werk zoals media en ICT is het eigenlijk niet meer zinvol over specifieke beroepen te spreken.

Veel beroepsuitoefening, in domeinen waar nog wel goed omschreven beroepen bestaan, vindt plaats in teams of andere patronen van arbeidsdeling. De tandarts heeft een assistent; wat de assistent mag doen, is afhankelijk van wetgeving en afspraken. Assistent-opleidingen dienen daarop afgestemd te zijn. Wetgeving en afspraken zijn veranderlijk, en onder meer verzekeraars oefenen daarop in de zorg ook invloed uit. Dit geldt ook voor andere patronen van arbeidsdeling in de zorg: het streven van verzekeraars is erop gericht om de huisarts handelingen te laten verrichten die eerder in een ziekenhuis plaatsvonden. Dit vereist ook additionele bekwaamheden van huisartsen, dus feedback naar opleidingen.

Veel beroepsaanduidingen hebben nauwelijks of geen onderscheidend vermogen, zoals bijvoorbeeld organisatieadviseur. Het gedeelte van de arbeidsmarkt waar geen enkelvoudige verbindingen met specifieke beroepen bestaan, groeit. Het gevolg hiervan is dat ook onderwijs dat bedoelt direct voor te bereiden op werken een steeds minder enkelvoudige relatie zal kennen tussen opleiding en beroep.

Kennis en informatie: beter zoeken dan bewaren

De huidige omgeving van de mens heeft al tal van karakteristieken die een vaal licht werpen op veel onderwijs van vandaag: al in 1970 leerde ik van Eric Ashby: *knowledge keeps no longer than fish*. Deze stelling is gebaseerd op enkele observaties. Heden ten dage is het zeker dat zich buiten onze hoofden zowel betere kennis bevindt als betere geheugens aanwezig zijn. Het tempo van kennisveroudering is in veel domeinen toegenomen. Het aantal publicaties per jaar met deels nieuwe kennis en informatie is in de meeste disciplines in de afgelopen halve eeuw met honderden procenten gegroeid. De kosten van het opzoeken van informatie en van het kennis nemen van bestaande kennis zijn met duizenden procenten gedaald. Het is dus geen optimale strategie om te vertrouwen op de kennis en informatie die zich in je hoofd bevinden. In de paragraaf hierboven omtrent toekomstgerichte curricula stipten wij dit punt al aan. Het gaat hier dus niet om toekomsten maar om vandaag, en het is onmiskenbaar dat het huidige onderwijs deze feiten niet verdisconteert in de bestaande curricula.

Iedere dag zijn we op het werk, in de auto en thuis verbonden met duizenden compu-

ters. Er valt niet meer te leven zonder omringende technologie. Als je het hierboven gegeven voorbeeld van de dynamiek van de secretaressefunctie omspiegelt naar de toekomst en je afvraagt wat te weten is over de beschikbare technologieën in 2030, dan slaat de schrik je om het hart. Een oceaan van onvoorspelbaarheid ligt voor je.

Hoe zullen onze hersens en zintuigen verbonden zijn met omgevingen? Welke interfaces tussen mens en robots zijn denkbaar?

Voorspellen is zoals zo vaak een dwaze daad. Op aanvaardbare wijze omgaan met de bestaande grote onzekerheid is verstandig. Veerkracht ontwikkelen betekent hier dat de opbouw van competenties en inzicht plaats vindt volgens het beginsel van accumulatie – de bouwstenen eerst – waarbij het fundament in staat stelt om daarop flexibel voort te bouwen. Daarbij ware rekening te houden met verschillen in het vermogen tot leren in opeenvolgende levensfasen. Sommige dingen leer je moeiteloos tijdens je jeugd, en aan andere kom je pas veel later toe.

De varkenscyclus en arbeidsmarktprognoses

Er zijn ook andere waarheden als koeien die toch regelmatig ten prooi vallen aan vergetelheid. De varkenscyclus is er zo een: hoge prijzen van varkensvlees leiden tot toekomstige overproductie, omdat de – onderling niet verbonden – producenten ieder hun productie uitbreiden op grond van het huidige prijspeil. Net zo leidt een momentaan tekort aan specifiek geschoolden tot de aanbeveling om het onderwijs daarvoor te laten groeien. Werkgevers beloven gouden bergen, en het is niet onwaarschijnlijk dat daardoor de vraag van jongeren naar de desbetreffende opleidingen aanzienlijk toeneemt. Ook waarschijnlijk is dat tegen de tijd dat zij zijn afgestudeerd een aantal van hen geen baan overeenkomstig de opleiding zal vinden. Bij decentrale beslissingen aan aanbod- en vraagzijde is het waarschijnlijk dat een toekomstig overaanbod van deze groep geschoolden ontstaat, et cetera. Een van de gesuggereerde oplossingen is centralisatie van het aanbod met een numerus fixus wat uiteraard alleen maar helpt om overaanbod te bestrijden. Veel numeri fixi zijn dan ook in het verleden, zoals hierboven reeds aangegeven, gebruikt om hoge relatieve inkomens van beroepsbeoefenaren te beschermen. Centralisatie van besluitvorming is alleen dan redelijk, indien prognostiek mogelijk is. Wat weten we over de arbeidsmarkt van overmorgen?

Laten we ons eerst eens afvragen wat we weten over de arbeidsmarkt van vandaag:

1. De internationalisering van de populatie die in ons land werkt zet door: enige honderdduizenden Polen en andere Oost-Europeanen maar ook enige honderdduizenden werkers uit buurlanden en tienduizenden kenniswerkers uit de gehele wereld zijn hier actief. Ook het omgekeerde is het geval. De relatie tussen wat hier wordt opgeleid en wat hier gaat werken, is dus aanzienlijk gecompliceerder dan in een ver verleden. Ook internationaliseert het aanbod van onderwijs door gebruik van ICT, bijvoorbeeld met MOOC's. Tekorten zijn ook te bestrijden door import van professionals, overschotten ook door export. Wij leiden ook landgenoten op die hun leven in het buitenland gaan doorbrengen en buitenlanders die hier hun opleiding genieten en van wie onzeker is of ze weer uit ons land zullen vertrekken.
2. Een groeiend deel van de werkende bevolking is geen werknemer maar geheel of ten dele zzp'er. Dit betekent dat de relatie tussen een beroep uitoefenen en wer-

ken indirecter en losser wordt.

3. Meer dan tevoren en samenhangend met het vorige punt vindt werk niet plaats door werknemers maar door opdrachtnemers.
4. In sommige bedrijfstakken bestaat helemaal geen reeks van stabiele beroepen, bijvoorbeeld ICT en reclame.
5. Flexibele schillen bestaan rond de groepen van werknemers en zzp'ers in de vorm van flexwerkers, illegalen, et cetera.
6. Het tempo van verandering van noodzakelijke skills verschilt sterk per soort skills; daar waar de impact van technologische innovatie groot is, is dit tempo het hoogst. In veel ondernemingen is de technologie de *core technology*, dat wil zeggen dat de competitieve voorsprong op de technologie gebaseerd is, maar in nog veel meer ondernemingen is technologie een noodzakelijke faciliteit. Dit onderscheid is van belang voor de nadruk op het tempo van aanpassing.
7. De internationalisering van het productieproces vindt niet alleen plaats door toenemende mobiliteit van werkers, maar ook door toenemende mobiliteit van werk.

In de Raad van Commissarissen Benelux van een grote onderneming werden wij negen jaar geleden verrast met een notitie van de mondiale leiding dat in de komende vijf jaar het uurloon gehalveerd dient te worden. Na van de schrik te zijn bekomen, ontdekten we de bedoeling. Verplaatsing van de helft van de productie naar India zou hiertoe moeten leiden. Intussen heeft de beweging deels plaatsgevonden en is ook alweer voor een stuk gerectificeerd.

Ondernemingen zoeken naar locaties waar de prijs-kwaliteitsratio van arbeid gunstig is, dan wel streven naar import van gekwalificeerde werkers, zoals het voorgaande laat zien. Op de beurs in Utrecht in 2015 werven Scandinavische landen in Nederland opgeleide verpleegkundigen.

In het algemeen hebben werkgevers baat bij een overvloedig aanbod van voor hen wezenlijke arbeid. Industrieel reserveleger was de hiervoor gevonden eerdere uitdrukking. Overvloed matigt salarissen en minimaliseert de kosten van selectie. De talloze pleidooien van werkgeverszijde voor vergroting van het bètaonderwijs zijn welsprekende getuigen. Hun positie zou wezenlijk veranderen, indien zij een garantie voor tewerkstelling zouden moeten afgeven. De internationale markt voor chemici bijvoorbeeld laat in de afgelopen halve eeuw naast voornoemde pleidooien ook aanzienlijke periodieke werkloosheid zien.

Werkgevers behoren nog om een andere reden niet als enigen gezaghebbende uitspraken te formuleren over de toekomstgerichte vormgeving van onderwijs: zij redeneren vanuit het momentane belang van de onderneming en zien de toekomst perspectivisch verkleind. Kleinere ondernemingen gaan relaties aan met mensen die onmiddellijk nuttig zijn, terwijl sommige grotere vertrouwen op een goed onderwijsfundament en de praktische toepassing eerst zelf doceren. En ondernemers redeneren niet uit het belang van de opgeleide, wat overigens hun goed recht is.

Het bestaan van trends is altijd ten dele speculatie, maar het lijkt niet al te gewaagd aan te nemen dat zich bewegingen voordoen in de richting van een toenemend percentage werkende zzp'ers en andere flexibelen, een verdere verschuiving van vaste beroepen

naar wisselende opdrachten, een minder omvattende binding tussen werkgevers of opdrachtgevers en werkers c.q. opdrachtnemers, en veelzijdige verdergaande internationalisering in tal van aspecten. Werkgevers shoppen internationaal met werk en importeren en exporteren daarnaast ook werknemers.

Ook hier moet de conclusie luiden dat wij buitengewoon weinig te weten kunnen komen over de arbeidsmarkt in volgende decennia en nog minder over de behoeften aan in Nederland op te leiden toekomstige werkers.

Variëteit en veerkracht

De erkenning van onvoorspelbaarheid leidt tot inspanningen om onzekerheid niet langer te proberen uit te bannen, maar er op een verstandige wijze mee om te gaan. Een van de populaire recepten is het streven naar veerkracht. Veerkracht is de eigenschap van een individu of organisatie om te kunnen overleven, dan wel zonder schade te blijven functioneren in geval van invloedrijke onvoorziene veranderingen van buitenaf.
Adaptief vermogen draagt in het algemeen bij aan veerkracht. Wat dit in het onderwijs betekent, is wederom op zeer verschillende schalen te analyseren. Voor een onderwijsbestel als geheel kan het betekenen dat een respons op wijzigingen aan de vraagzijde, zowel die naar opleidingen als naar opgeleiden van werkgeverszijde, zeer snel en zonder al te hoge kosten tot stand kan komen. Voor de inhoud van een opleiding kan het betekenen dat aanpassingen in leerstof en methode soepel en snel tot stand komen. Het gaat dus net name om een korte lead time en om lage veranderkosten. Het streven naar veerkracht speelt ook in klimaatbeleid een grote rol. Daar is terecht wel de vraag opgeworpen of dominantie van veerkracht niet een al te conserverend beginsel is: immers, voor onbekommerd innovatiestreven – los van de noodzaak tot respons - is dan geen sprake meer.
Door de Onderwijsraad is in een recent advies vergroting van variëteit in het onderwijs als een belangrijke conditie voor veerkracht geschetst.

Wij laten de Raad aan het woord:

Variëteit maakt het stelsel veerkrachtiger

'Variëteit binnen het stelsel draagt bij aan de veerkracht van het geheel. De noodzaak van een veerkrachtig stelsel is groter naarmate de omgeving turbulenter is en het stelsel zich sneller moet kunnen aanpassen aan onvoorspelbare veranderingen. Als scholen bijvoorbeeld vrij zijn in hun keuze voor een pedagogisch concept en er een grote verscheidenheid tussen scholen bestaat op dat punt, kan binnen het stelsel een snel verschuivende vraag van ouders relatief snel worden opgevangen. Sommige scholen zullen meer leerlingen krijgen, andere juist minder. Als de verschuivende vraag van ouders zich doorzet, kunnen minder populaire scholen besluiten volgens een ander pedagogisch concept te gaan werken. Ze kunnen daarbij dan voortbouwen op de expertise die al op andere scholen is opgedaan. Iets vergelijkbaars treedt op bij een veranderende vraag naar arbeidskrachten. Als reactie op het ontstaan van nieuwe bedrijvigheid in een specifieke regio kan een ROC (regionaal opleidingscentrum) besluiten een vernieuwde, specifieke beroepsopleiding te starten. Wanneer de (aanvankelijk lokale) nieuwe bedrijvigheid groeit en zich verspreidt over andere regio's ontstaat ook daar een opleidingsvraag. Op basis van de reeds opgedane ervaring kunnen andere ROC's dan sneller een vergelijkbare opleiding starten.

Variëteit versterkt de veerkracht van het stelsel ook omdat het stapsgewijze ontwikkeling mogelijk maakt. Als er bijvoorbeeld een breed gedeelde behoefte ontstaat aan flexibel examineren om recht te doen aan differentiatie in leerwegen, is er in een stelsel met grote verscheidenheid meer kans dat er scholen zijn die daar al ervaring mee hebben opgedaan. Reeds opgedane ervaring kan dan worden benut om, bij wijze van voorbeeld, flexibel examineren op grotere schaal in te voeren.

Tot slot kan variëteit bijdragen aan het vinden van oplossingen voor knelpunten. Meer variëteit in het onderwijsaanbod maakt het mogelijk om in de praktijk ervaring op te doen met verschillende oplossingen voor ervaren knelpunten en zo expertise op te bouwen. De opgebouwde ervaring en expertise zijn er idealiter op gericht na te gaan wat goed werkt voor welke leerlingen en onder welke omstandigheden. Op basis van deze ervaring en expertise kunnen (elementen van) succesvolle varianten – voor verschillende groepen leerlingen en studenten en in verschillende situaties – zich verspreiden. Op die wijze kunnen wijzigingen meer gaandeweg, meer bottom-up en meer op basis van ervaring worden doorgevoerd' (Onderwijsraad 2014).

Op zichzelf lijkt dit een tamelijk onschuldige en plausibele onderbouwing. En vanuit een uitgangssituatie waarin erg veel is geüniformeerd ook wel overtuigend. Maar dit betoog miskent dat standaardisatie daarom in ieder onderwijsbeleid een belangrijke rol speelt, omdat werkgevers, dan wel onderwijsinstellingen in een volgende fase, erop moeten kunnen vertrouwen dat een bepaald diploma borg staat voor specifieke kennis en vaardigheden bij de houder. Zonder deze informatie zouden de selectiekosten van werkgevers en onderwijsinstellingen dramatisch stijgen. Veel van de ontwikkelingen die eerder in dit essay zijn geschetst, wijzen weliswaar op afnemend belang van dit civiel effect, maar het is nog lang niet verdwenen. Meer in het algemeen is sturing erop gericht varieteit te verminderen of zelfs te vernietigen. Vergroting van de eigen ruimte van instellingen en docenten zal waarschijnlijk tot vergroting van variëteit leiden, al is ook aandacht nodig voor het feit dat veel actoren bestaande ruimte niet gebruiken omdat zij de daarmee gepaard gaande risico's vrezen, bijvoorbeeld aangaande de acties van toezichthouders of andere bewakers van professionele protocollen. Ferdinand Mertens gaat daarop elders in dit boek dieper in.

In feite formuleert de Raad een pleidooi voor een specifieke vorm van maatschappelijk leren, die is gekenmerkt door het creëren van variëteit door pilots en andere voorlopige vormen om op grond van opgedane ervaringen tot verbetering over de hele linie te komen. Voorwaar weinig revolutionair.

Het verband tussen variëteit en veerkracht is veel gecompliceerder dan de Onderwijsraad doet voorkomen. Het is immers geenszins zeker of toegenomen variëteit belanghebbenden ook in staat stelt om adequaat te kiezen. Dat hangt in belangrijke mate af van de kwaliteit van de informatie waarover de belanghebbende beschikt en van zijn vermogen tot oordelen. Veel recent onderzoek wijst op het veel voorkomen van gedrag, waarin slechts een beperkt deel van de beschikbare set keuzemogelijkheden in beschouwing wordt genomen. Te veel variëteit is dan zelfs schadelijk. In ieder geval nemen selectiekosten toe bij meer variëteit.

Ook andere knelpunten doen zich voor. Stel bijvoorbeeld dat een bepaalde groep scholen doorlopende leerwegen gaat construeren op basis van de hierboven geleverde

uiteenzetting omtrent toekomstgerichte curricula. Het is dan van groot belang om vaardigheden in de juiste volgorde te doceren. De vaardigheden accumuleren in complexiteit. Zo ontstaat een fundament waarop snel is voort te bouwen, zodra dit nodig is. Aan de zijde van de student levert dit in aanzienlijke mate veerkracht op. Maar het is geenszins zeker dat ouders en andere beslissers de ontwikkeling van veerkracht als eerste prioriteit beschouwen, maar daarentegen bijvoorbeeld de lokroep van een in het vooruitzicht gesteld hoog aanvangsinkomen volgen.

Dus ook voor veerkracht geldt dat vanuit uiteenlopende gezichtspunten het begrip verschillende ladingen krijgt. Werkgevers zullen scholen die zeer responsief zijn en binnen korte tijd reageren op veranderde verlangens waarschijnlijk als zeer veerkrachtig beschouwen, maar dit behoeft vanuit het gezichtspunt van de leerling geenszins het geval te zijn.

Volgt een school een eigen specifiek didactisch concept, dan zal zij daaraan ook gaan hechten en wellicht alleen tegen heug en meug nog tot verandering komen. Dramatische voorbeelden hiervan liggen voor het oprapen. Met name indien het didactisch concept ook in de architectuur van het gebouw van de school is verankerd, geraakt dit op enig moment ook zichtbaar.

Veerkracht van een individueel mens heeft van doen met snelheid en souplesse van adaptatie. Een onderwijsstelsel zou individuele mensen daartoe kunnen opleiden, maar veerkracht van een instelling of bestel is een andersoortige notie. Veerkracht houdt ook stabiliteit op de achtergrond in. Zonder competenties die ontwrichting verhinderen lijdt de mens bij verandering aan permanente overdrachtelijke hartritmestoornissen. Waardevastheid is er daar een van, reflexiviteit een tweede.

De Onderwijsraad verwart veerkracht en flexibiliteit, en schenkt geen aandacht aan de verschillen in oordeelsvorming die vanuit specifieke gezichtshoeken ontstaan. Bovendien miskent de Raad de noodzaak van zorgvuldige afweging van voor- en nadelen van varieteit enerzijds en flexibiliteit anderzijds.

Bij een optimaal curriculum in het funderend onderwijs zoals hierboven zeer globaal geschetst verwerft ieder de vaardigheid om later met eerder niet voorspelde verandering om te gaan. Individuele veerkracht als onderwijsdoel kan op consensus bogen. Veerkracht op institutioneel niveau is veel moeilijker in overeenstemming met maatschappelijke verlangens tot stand te brengen.

Per saldo

Denken over onderwijskwaliteit is denken in meervoud. Waarden lopen uiteen en conflicteren, evenals belangen. Politiek in de nobele betekenis van dit woord is de dialoog over waardenconflicten en -dilemma's. Deze dialoog is te voeren binnen de parlementaire democratie, maar zeker ook daarbuiten. In ons constitutioneel bestel is het ook legitiem om los van de staat tot het geven van onderwijs te komen, met een eigen specifieke optiek op geschikte spanningsbogen van waarden. Eerder construeerden wij een ontwerpmethodiek voor scholen op grond van spanningsbogen van waarden (In 't Veld et al., 1996). Dergelijke intrinsieke ontwerpen mengen zich met de noodzaak van veerkracht. Kwaliteit is ook correspondentie met waarden. Eigenlijk zou je iedereen op een eigen plek een obsessie met kwaliteit toewensen. Botsingen kunnen ook bijdragen aan kwaliteit. Simplificeren is een doodzonde. Ons vermogen om met onuitroeibare onzekerheid aan-

gaande de toekomst om te gaan en toch toekomstgericht te handelen is slechts beperkt ontwikkeld. Dit essay levert een bijdrage om daarin te voorzien.

Referenties

Beck, U. (2006b). *Reflections on Reflexive Governance.* In: Voß, J.P.,Bauknecht, D. & Kemp, R. (Eds), Reflexive Governance for Sustainable Development (p 31–57). Chelten-ham: Edward Elgar.

Beck, U. (2009). *World at Risk*. Cambridge, UK/Malden, MA: Polity Press.

Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'Acteur et le système*. Editions du Seuil, Université Paris-Dauphine.

Crozier, M. (2009). *The Bureaucratic Phenomenon*. New Jersey: Transaction Publishers.

Hirsch, F. (1977). *The Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul.

Klarus, R. en De Vijlder, F., (2010) *Wat is goed onderwijs*? Den Haag: Boom Lemma.

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2014). Het profijt als je beter bent opgeleid, *Thema* 5-2014, 14-17.

Onderwijsraad (2014). *Een onderwijsstelsel met veerkracht.* Den Haag: Onderwijsraad.

Veld, R.J. in 't, et al. (1996). Toekomsten voor het funderend onderwijsbeleid. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.

Veld, R.J. in 't, et al. (2010). *Kennisdemocratie, Opkomend Stormtij*. Den Haag: SDU.

Veld, R.J. in 't, et al. (2010),(ed.), *Knowledge Democracy, Consequences for Science, Politics and Media.* Heidelberg: Springer.

Veld, R.J. in 't, et al. (2013). Sustainable Development Within Knowledge Democracies: An Emerging Governance Problem. In Meuleman, L. (ed.), *Transgovernance, Advancing Sustainability Governance,* 3 – 37.

Veld, R.J. in 't, et al. (2013). Transgovernance: The Quest for Governance of Sustainable Development. In L. Meuleman (ed.) , *Transgovernance, Advancing Sustainability Governance* (275 – 311). Heidelberg: Springer.

Veld, R.J. in 't, et al. & Daal, R.A.J.H., van. (2013). Overheid in transitie. *Openbaar Bestuur.* 2, 7 -11.

Veld, R.J. in 't, et al. (2013). Macht en verantwoordelijkheid in de kennisdemocratie. *Christen Democratische Verkenningen,* 3, 92 –102.

Veld, R.J. in 't, et al. & Meuleman, L. (2013) Een sociaal-democratische duurzaamheidsagenda: het kan wel. *Socialisme en Democratie.* 4, 76 -84.

Veld, R.J. in 't, et al. (2013). De Rob als producent van politieke utopie. *Bestuurskunde.* 3, 88-95.

8. Kwaliteitszorg

8.1. Onderwijstoezicht en kwaliteit – doorgaan op bekende paden of op weg naar iets anders?

door Frans Leeuw[1]

Abstract
Toezicht is alom aanwezig. Met soms gewenste effecten, maar lang niet altijd. Dat geldt ook voor onderwijstoezicht. Dit essay gaat in op een van de oorzaken daarvan en schetst vervolgens *a way out*. Toezichts- en accreditatieinstellingen hebben veel moeite 'onderwijskwaliteit' te omschrijven en meten. Toch roepen ze daar regelmatig van alles over. Veel deelbevindingen en deelbeoordelingen van bepaalde variabelen. En dat al decennialang. *Time for a change*. Betrek veel meer mensen, via blogs, factcheckers, sociale media en Google zoekgedrag bij het proces van beoordeling. Faciliteer inzichten van anderen, feiten, bevindingen, verklaringen én modellen. Werk vanuit de in 2000 door de Unesco geformuleerde doelen van onderwijs die ruimte laten voor andere beoordelingscriteria dan de huidige. En toets de langs deze (deels digitale) weg verkregen inzichten en suggesties via een *due process*-benadering. Ik schets de contouren van deze verandering, alsook het voorstel deze benadering als eerste in te voeren in het hoger onderwijs.

Sleutelwoorden: kwaliteit onderwijs, polycentrisme, digitale benadering, 'due process' benadering

Inleiding
Toezicht is de derde tak van sport van de overheid geworden. Overheersten lange tijd het ontwikkelen en het uitvoeren van beleid, de laatste decennia doet toezicht steeds meer van zich spreken. Tot de jaren tachtig van de vorige eeuw was dat anders en werd er vaak schamper over gesproken. De Algemene Rekenkamer leek 'in diep gebed' verzonken, de aandacht voor inspecties was maatschappelijk en politiek gering, data uit inspectieonderzoeken waren niet of beperkt beschikbaar (voor derden) en autoriteiten zoals

[1] Met dank aan mevr. Dr. Melanie Ehren (Institute of Education, London Centre for Leadership in Learning) en Frans Janssens (IvhO en U Twente) voor commentaar op een eerdere versie, resp. suggesties.

marktmeesters waren er nog niet. Die tijden zijn voorbij. Toezicht promoveerde naar de voorste rijen[2] in het peloton van *tools of government*. Niet zonder risico's, zo bleek. Zo werden ongewenste neveneffecten ontdekt: de performance paradox (veel meten garandeert geenszins effectief opereren), belemmeren van innovaties vanwege 'ossificatie' door protocollen en toezichtskaders, omvangrijke transactiekosten voor onder toezicht gestelden en de (toezichts)beloftereflex (gaat het mis met toezicht, dan toch meer toezicht met het doel problemen of incidenten aan te pakken of te voorkomen) (Van Thiel & Leeuw, 2002; ROB, 2012, p.69).

Dit zijn geen praatjes voor de vaak: u kent de voorbeelden van problematisch toezicht bij het bankwezen, de vleeskeuring, de gezondheidszorg, het milieu en de mobiliteit. De kranten staan er vol mee, zoals de knipselkrant van Bureau Velders keer op keer laat zien. Maar vergeet evenmin een recent WRR (2014) rapport over toezicht en rapporten van de Onderzoeksraad voor Veiligheid.

Natuurlijk is het niet allemaal kommer en kwel. Er is ook vastgesteld dat toezicht bedoelde én positieve effecten heeft. In Nederland produceerden Winter en De Ridder (2010) een overzicht van binnen- en buitenlandse effectstudies en ook andere bronnen laten zien dat toezicht inderdaad kan helpen.

Zo ongeveer alles wat ik zojuist opschreef, geldt ook voor *toezicht op het onderwijs* als *specifieke* tak van sport; enerzijds is er evidentie dat toezicht (soms) effectief is, maar er is ook een aantal ongewenste neveneffecten geïnventariseerd, variërend van 'teaching to the test', 'goal displacement'[3] en de 'performance paradox' (de Wolf & Janssens, 2007). Casestudies naar de Inholland affaire[4] en de affaire inzake de onderwijsgroep Amarantis[5] zijn niet de enige[6] die op tekorten van het toezicht wijzen. Daarin is soms flinke kritiek op het optreden van de Onderwijsinspectie te lezen. Ook wordt kritiek geleverd op (toe-

---

[2] Zie Leeuw, Willemsen en Leeuw (2008) en Morawski, Leeuw & Ottow (2012) waarin overzichten van de ontwikkeling in personele en materiele uitgaven voor toezicht vanaf eind jaren tachtig tot 2012 zijn aan te treffen.

[3] Onderwijsprocessen worden als object van toezicht zo belangrijk dat ze afleiden van de primaire waarde van doelbereiking van het onderwijs (Scheerens, 2012:7).

[4] Zie wat Huisman & de Vijlder over de Inholland affaire en de inspectie schrijven (2012). "De praktijk van het afstandelijke toezicht in het hoger onderwijs betekende … dat de inspectie vanaf 2003 zich (verder) concentreerde op themaonderzoeken (bijvoorbeeld bij onderzoek naar examencommissies of onderzoek naar studenten met functiebeperking). Incidenteel onderzoek voltrok zich soms onder grote publieke belangstelling, zoals het eerste onderzoek naar de Hogeschool InHolland (2005). De vraag naar de legitimiteit van de rol van de inspectie drong zich op: mocht de inspectie zich wel met de kwaliteit van onderwijs bemoeien".

[5] Een van de oorzaken van de problematiek bleek bij Amarantis de volgende te zijn. "Tot het moment dat een bestuurder van Amarantis in december 2011 bericht dat het voortbestaan van Amarantis ernstig in gevaar komt, is er vanuit de inspectieprotocollen en procedures sprake van een graduele en binnen de bandbreedtes verlopende reeks gebeurtenissen. Er zijn wel veel negatieve signalen, maar deze zijn steeds lokaal en te klein om een grote schok te veroorzaken". En ook: "De inspectie ziet alleen de basale cijfers en krijgt de duiding van de instelling - zonder de mogelijkheid om te kunnen toetsen of die duiding accuraat is". Nancy Chin-A-Fat et al, Amarantis. Het verhaal achter een vertraagde val. NSOB, Den Haag, 2013.

[6] Denk aan de HBO fraude (2003) maar ook de al begin 21e eeuw gerapporteerde zorgelijke bevindingen over het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs én, breder en problematischer, zorgen over de kwaliteit van hoger onderwijs examens, die er in beide gevallen niet toe geleid hebben dat er werd ingegrepen en zaken veranderd werden.

zicht)kaders van de inspectie (zie bijvoorbeeld de Internetconsultatie op dit gebied) en de NVAO[7]. Maar er is tegelijkertijd ook onderzoek dat positieve kanten van schooltoezicht toont. Luginbuhl, Webbink en de Wolf (2007) onderzochten de effecten van schoolbezoeken in het basisonderwijs en constateerden beperkte veranderingen in positieve zin voor leerprestaties. Van Twist et al. (2013) beschrijven een 'bijzonder inspectiebezoek', te weten de integrale wijze waarop de Inspectie naar de Ibn Ghaldoun school keek en zijn daar positief over.

Het beeld is dus niet eenduidig; deels positieve effecten maar tegelijkertijd ook ongewenste. Dat het toezicht een 'paar centen' kost, laat ik eenvoudigheidshalve buiten beschouwing.

Dit essay richt zich op een vraagstuk dat met mijns inziens met dit beeld samenhangt: wat is eigenlijk onder 'kwaliteit van onderwijs' te verstaan? En: representeert wat door inspecties en *lookalike* organisaties[8] doorgaans gemeten wordt wel 'kwaliteit'? Verderop snijd ik dit vraagstuk aan en trek de conclusie dat de huidige operationalisering en benadering op zijn minst twijfelachtig is én beperkt. Daarom komt, aansluitend, aan de orde wat een andere benadering van het toezicht op de kwaliteit van onderwijs kan zijn dan de weg die de afgelopen decennia is bewandeld.

Probleemanalyse: toezicht op de kwaliteit van onderwijs, maar wat is kwaliteit eigenlijk?

Eerst een paar citaten[9].

Woodhouse (2012:7): *'it is perhaps a sign of the newness of the field of quality assurance (in higher education) that many speakers and writers begin by saying 'there is no agreement on the meaning of quality', and quote a list of five meanings from 20 years ago. Even worse, for years we have been assailed with a quote from 40 years ago, namely 'What the hell is quality?'*

De Groot (1983: 124): *'[…]het [begrip kwaliteit] is een bedrieglijk vangnet […]. Het kan werken als een soort vluchthaven voor wie de discussie in open water over meer concrete zaken te moeilijk en te onbevredigend is geworden'.*

Vroeijenstijn (1991): *'it is a waste of time to try to define quality'.*

Gibbs (2010): *'the perennial debate about what constitutes quality in undergraduate education has been reignited recently'.*

Dat het *a hell of a job* is om onderwijskwaliteit te definiëren en het debat erover *perennial* is, weerhoudt toezichthouders er niet van om er frequent en met vaak stevige gevolgen uitspraken over te doen. Toezichthouders (waaronder ik gemakshalve ook accreditatieor-

---

[7] Zie de Universiteit Leiden in het rapport "Evaluatie van het onderwijsvisitatieproces. Ervaringen van de Universiteit Leiden met de beperkte opleidingsbeoordeling" (2013).
[8] Denk aan de NVAO in Nederland, buitenlandse accreditatieorganisaties en buitenlandse inspectie(achtige) organisaties. Zie ook Leeuw (2002) en Woodhouse (2012).
[9] Zie ook: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm.

ganisaties hoger onderwijs reken) zijn druk bezig met het in dimensies opdelen van het complexe kwaliteitsbegrip om die vervolgens met toezichts- en toetsingskaders uit te werken, inclusief de – daarbij naar hun oordeel – behorende standaarden (waarover empirisch materiaal verzameld wordt). Dat gebeurt op vele plekken in deze wereld en tot op zekere hoogte op een vergelijkbare manier. Zo is in het ho een aanzienlijke groei in aantallen (nationale) instituties te zien die accreditatie van opleidingen en toezicht op instellingen als taak hebben (Woodhouse, 2012). In het toezicht op scholen bestonden inspectie(s)(-achtigen) al veel langer en ook daar gaat het om fikse aantallen (Leeuw, 2003; Ehren, 2013[10]). Niet voor niets is *accreditation, certification and inspection* een van de internationaal bekende *evaluation systems*. Van een dergelijk systeem is sprake;

- als een maatschappelijk veld (of vraagstuk) systematisch (dat wil zeggen gebaseerd op een bepaalde methodologie en epistemologie) en periodiek onderzocht wordt;
- met het doel evaluatieve informatie te verkrijgen;
- waarbij de resultaten van de metingen (controlebezoeken, gebruik van registerdata van instellingen, enquêtes en waarnemingen-ter-plekke) geconfronteerd worden met doelen of afspraken die de onder toezicht gestelde betreffen;
- die vervolgens tot beoordelingen leiden met vaak duidelijk merkbare gevolgen;
- waarbij de organisaties die dit werk doen over geld, macht en aanzien beschikken en langer dan een paar jaar bestaan. Ook is belangrijk dat deze organisaties expliciet *beogen invloed* te hebben op, in dit geval, onderwijs en daarbij ook kunnen *ingrijpen* (Leeuw & Furubo, 2008).

Als het definiëren van onderwijskwaliteit 'a hell of a job' is, maar er tegelijkertijd wel gedurig uitspraken over kwaliteit gedaan worden door toezichthouders, gezien hun taakstelling, respectievelijk wat in wet- en regelgeving en/of internationale *treaties* is vastgelegd, dan is de *usual practice* dit 'hell of a job – begrip' in *verschillende dimensies* uiteen te leggen. Dit tegen de achtergrond van de (hulp)hypothese dat je er dan 'tenminste énige greep op hebt'.

Een eerste onderscheid betreft de verschillende concepten van onderwijskwaliteit (Green, 1994). Zo wordt gesproken over *'the traditional concept of quality, associated with the notion of providing product or service that is distinctive and special, and which confers status on the owner or user'*. Maar Green noemde ook *'the notion of quality as conformance to a specification or standard', 'quality as fitness for purpose'* en *'quality as meeting customers stated or implied needs'*. In de verte lijkt deze dimensionering op die van Cheng (2000), die over *paradigma's* in het denken over onderwijskwaliteit en het toezicht spreekt. Zo'n paradigma heeft vooral oog voor *'Internal Quality Assurance and makes efforts to improve internal school performance particularly the methods and processes of teaching and learning'*. Een tweede paradigma dat in de tijd gezien volgens Cheng ná het eerste

[10] http://schoolinspections.eu/impact/; http://www.utwente.nl/nieuwsevents/2013/5/162890/inspectie-op-scholen-effecten-en-neveneffecten.

kwam, richt zich vooral op het belang van de *'Interface Quality Assurance in terms of organizational effectiveness, stakeholders' satisfaction and market competitiveness and makes efforts to ensure satisfaction and accountability to the internal and external stakeholders'*. En het derde paradigma duidt hij aan als *'Future Quality Assurance in terms of relevance to the new school functions in the 21st century as well as relevance to the new paradigm of education concerning contextualized multiple intelligences, globalization, localization and individualization'*.

Een tweede dimensionering is die naar de soort variabelen waar de kwaliteits-metermensen zich oprichten. Bekend is het 3P model dat Gibbs (2012) in navolging van zijn quasi-palindrome naamgenoot Biggs (1993) gebruikt. Maar er zijn er meer. De toezichthouder verzamelt daarbij gegevens over drie typen variabelen: 'Presage', 'Process' and 'Product'. *'Presage variables are those that exist before a student starts learning and being taught, and include resources, the degree of student selectivity, the quality of the students, the quality of the academic staff and the nature of the research enterprise. Process variables are those that characterize what is going on in teaching and learning and include class size, the amount of class contact and the extent of feedback to students. Product variables concern the outcomes of the educational processes and include student performance, retention and employability'*. Voor wie de Nota van het ministerie van Onderwijs *Kwaliteit van het Onderwijs* uit 1981 nog kent en de daarin beschreven niveaus waarop kwaliteit van onderwijs betrekking had, ziet overeenkomsten (vergelijk Janssen & Dijkstra, 2012). Opvallend is overigens dat in de talloze rapporten over onderwijskwaliteit die in de verschillende onderwijssectoren, nationaal en internationaal, worden gemaakt, vaak bij dit soort variabelen over 'de kwaliteit van…' gesproken wordt: de kwaliteit van de docent, van de training, van het leerstofaanbod, van het onderwijsleerproces en schoolklimaat, van het kwaliteitsbeleid, van de kwaliteitsagenda's en van de kwaliteitskaarten (vergelijk Scheerens, 2012). Alhoewel het definiëren van kwaliteit 'a hell of a job' is, weerhoudt dit het toezichtsveld er niet van zich op zo'n manier uit te drukken.

Janssens en Dijkstra (2012, p. 218) voegen een derde dimensie toe, namelijk dat het *antwoord op de vraag naar de kwaliteit van het onderwijs afhangt van het perspectief van de verschillende betrokken partijen op onderwijs(kwaliteit)*. 'Partijen als ouders, scholen en overheid hebben verschillende perspectieven op de kwaliteit die voor hen relevant is'. Scheerens (2012) ten slotte brengt als (vierde) dimensie in het inhoudelijk theoretisch perspectief in, van waaruit naar onderwijskwaliteit gekeken wordt. Hij onderscheidt het behavioristische, het inheemse en het humanistische theoretische perspectief, maar er zijn er meer.

Dat deze situatie, waarbij wij geenszins naar compleetheid in het schetsen van perspectieven op onderwijskwaliteit gestreefd hebben, moeilijkheden geeft als toezichthouders 'de' 'kwaliteit van onderwijs' willen vaststellen, zal duidelijk zijn. Immers, ten eerste zijn er verschillende partijen met verschillende gezichtspunten. Maar er zijn ook – in de tijd — verschillen in paradigma's van waaruit geredeneerd wordt. Ten derde zijn er verschillen in theoretische oriëntaties op grond waarvan dit gebeurt.

Slechts bedoeld als illustratie, geeft de onderstaande box enige voorbeelden van kritiek op het werk van toezichthouders waar het de kwaliteit(sdefinitie) betreft (in Nederland). De kritiek is divers, zowel wat betreft inhoud als bron (variërend van de Algemene Rekenkamer, een onderwijsstakeholdergroep, een schoolleider uit Noord-Nederland, een

universiteit, een Nederlandse bestuurskundige en buitenlandse (ho) onderzoekers).

Topic	Kritiek	Van wie
Hoe betrokken zijn het kwaliteitszorgsysteem, de (kwaliteits)zorg en feitelijke kwaliteit op elkaar (in het mbo en ho)?	'Het doel [van deze notitie] is om een lans te breken voor een daadwerkelijke doorwerking van kwaliteitszorg in de kwaliteit van regulier onderwijs van mbo-instellingen.' Dit pleidooi is niet vanzelfsprekend, zoals zal blijken. Welke mogelijke verbanden bestaan er tussen kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit? Korsten vergelijkt dit kwaliteitszorgsysteem met dat van garagebedrijven. 'We hebben niet genoeg aan kennis van het kwaliteitszorgsysteem van garagebedrijven. We moeten, een stap verder, ook de feitelijke kwaliteitszorg van garagebedrijven kennen: wat men doet aan doormetingen van auto's die voor onderhoud of keuring worden aangeboden. En nog beter: we moeten vervolgens weten dat gekeurde en gerepareerde auto's, die de garage verlaten, ook daadwerkelijk goed rijden. De kwaliteit van de producten moet deugen. Systeem en zorg zijn alleen goed te kennen als je de link met de producten kent. De autobezitters en - rijders zijn niet gediend met prachtige garages, waarvan de auto's om de haverklap terug moeten naar de garage. Anders gesteld: het kwaliteitszorgsysteem en de feitelijke kwaliteitszorg moeten gewenste effecten hebben. En het centrale gewenste effect zal bij onderwijs moeten zijn: voldoende of goede of excellente kwaliteit van het onderwijs (afhankelijk van de bestuurlijke en professionele ambities). Uit een rapport van de Universiteit Leiden (2013) van *het visitatie/accreditatieproces* komt naar voren dat 'de wijziging per 1 januari 2011 van het accreditatiestelsel voor het hoger onderwijs in Nederland – anders dan beoogd – niet heeft geleid tot een vermindering van de werklast en dat de visitatie onvoldoende inspireert tot verbetering van de onderwijskwaliteit. Daarnaast blijkt uit het evaluatieonderzoek dat het beoordelingsproces vanuit methodologisch oogpunt tekortkomingen laat zien. Daardoor is de validiteit van de opleidingsbeoordeling in termen van voldoende/onvoldoende niet altijd gegarandeerd'.	Korsten (2012) Universiteit Leiden (2013).
Verhouding tussen kwaliteit, kwaliteitszorg(systemen), kwaliteitscultuur en kwaliteitsbe-	'De organisatie van de accreditatieverlening is goed van de grond gekomen. De visitatiecommissies en de NVAO baseren hun oordeel echter nog te weinig op inhoudelijke aspecten van onderwijskwaliteit. Daarnaast zijn de beoordeling en de onderbouwing door de visitatiecommissies niet altijd voldoende	Algemene Rekenkamer (2013, p. 7)

leid in het ho	geëxpliciteerd, terwijl de NVAO juist daarop is aangewezen. Daardoor bestaat het risico dat licht ondermaatse opleidingen toch worden geaccrediteerd'[11].	
Validiteit en betrouwbaarheid beoordelingen ho	'De vraag of de inrichting van het ho-[accreditatie]stelsel in voldoende mate tot betrouwbare onderzoeksprocessen en beoordelingen leidt, is momenteel, ondanks enkele aanwijzingen, nog niet te beantwoorden. De geringe differentiatie in de uitkomsten, de afwezigheid van replicatieonderzoek en het gebrek aan vergelijking met andere kwaliteitsindicatoren bemoeilijken op dit moment een goede uitspraak over de betrouwbaarheid van het stelsel. Het ho-accreditatiestelsel voldoet ten dele aan de *validiteit van onderzoeksprocessen en beoordelingen*. Er is tot nu toe in het stelsel te weinig gedaan aan de evaluatie van de betrouwbaarheid van de beoordelingen. Voor ons was het nu niet mogelijk de betrouwbaarheid vast te stellen gezien het nog maar korte bestaan van het nieuwe stelsel. […] In de feitelijke oordelen blijven enkele voor belanghebbenden relevante kwaliteitsaspecten onderbelicht'.	Onderwijsinspectie (2013) De kwaliteit van het accreditatiestelsel ho
Relatie tussen onderwijsopbrengsten en onderwijskwaliteit bij scholen	'De komst van een nieuw toezichtkader met meer indicatoren geeft de inspectie ongetwijfeld beter en eerder de kans in te grijpen als een school afwijkt van de landelijke ranking, benchmark of andere uniforme toetsresultaten. Maar helpt zo een beleid de kwaliteit van het onderwijs verbeteren? Is het niet genoeg dat de inspectie sancties kan opleggen als de leerresultaten niet voldoen? Mag een school dan niet zelf met hulp van de sector- en de besturenorganisaties verbeteringen nastreven?' 'De veronderstelde relatie tussen opbrengsten en onderwijskwaliteit is niet staande te houden. In plaats van kwaliteit meet de inspectie populatieverschillen, statistische fouten en toetsmanipulaties'.	VKO, nieuw toezichtkader tweede bericht. http://www.vkonet.nl/nieuws/3222-nieuw-toezichtkader-vo-tweede-bericht Herman Godlieb (2008)

[11] Een *word count* niveau laat uiterst zelden het woord kwaliteit als zelfstandig concept zien, maar wel een veelvuldig gebruik van termen zoals: kwaliteitszorg, kwaliteitsactiviteiten, kwaliteit van panels, kwaliteitsverschillen (onder andere van visitaties en interne beoordelingssystemen), kwaliteitscultuur en de 'kwaliteitsvolle uitvoering van het werk van de NVAO'. Er is een verschuiving waar te nemen van een inhoudelijke-substantieve analyse van 'ho-kwaliteit' naar deze vaak operationele processen en activiteiten, die beogen bij te dragen aan 'onderwijskwaliteit' maar ook soms als "buzzwords" zijn. Zie: NVAO, Strategie NVAO 2013-2016, Den Haag, 2013.

(Neven)effecten toe-zicht/accreditatie ho	Vijftien jaargangen van het (peer reviewed tijdschrift) 'Quality in Higher Education' overziende is dit een van de conclusies: 'it has been 15 years with lots of enthusiasm and ideas. [...] but also 15 years of inertia and compliant indifference among a substantial section of the academic and administrative community. It begs the question: could the quality of higher education have been enhanced more efficiently and effectively without elaborate quality assurance systems?'	Harvey & Williams (2010, p. 107)
	'How do we know that a certain external initiative is causing experienced internal effects? Quality assurance schemes are only some of the many external and internal processes and reform measures that higher education institutions continuously handle and react upon. Isolating the effects of a particular process is, therefore, difficult. A particular problem when analysing effects relates to the many purposes associated with quality assurance. Since quality assurance has many potential uses, a semantic problem occurs: one risks the possibility of relating change to quality assurance when in reality the experienced change is implemented due to other administrative or organisational measures.'	Stensaker (2008)

Waar staan we?

Een paar eeuwen Onderwijsinspectie met de laatste 30 jaar ook aandacht voor het hoger onderwijs. Vijftien jaar Accreditatie van het ho en sinds de invoering van de wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie toezicht op de voorschoolse en vroegschoolse educatie. Al (veel) langer is er toezicht op het basis en voortgezet onderwijs, het (middelbaar) beroepsonderwijs en het speciaal onderwijs[12]. Samen met de door de toezichthouder wenselijk geachte zelfevaluaties en interne audits van de onderwijsinstellingen én het werk van de visitatiecommissies (als input voor het inspectiewerk, respectievelijk accreditatie-werk), vormt dit een *complex geheel aan activiteiten en processen waarbij*[13]*:*

- de toezichthouder regelmatig ernstig bekritiseerd wordt;
- het systeem niet in staat is gebleken alle kleinere en grotere misstanden in het onderwijs te voorkomen;
- het werk een beperkte positieve impact heeft (dan wel impact heeft die niet betrouwbaar en valide is vast te stellen);
- vanuit één gezichtspunt gewerkt wordt, namelijk dat van de overheid;

[12] De andere taakgebieden van de Inspectie laat ik buiten beschouwing. Zie de site van de Inspectie.
[13] De met toezicht en accreditatie (en zelfevaluaties en interne audits) gepaard gaande kosten blijven buiten beschouwing, maar ik roep in herinnering dat Carol Fitz Gibbon (U of Durham) ooit voorstelde het geld dat aan Ofsted besteed werd in het VK daar weg te halen en te gaan besteden aan 'het onderwijs' zelf.

- en waarbij de vraag urgenter wordt of deze benadering nog wel past bij een ontwikkeling, waarbij er naast de overheid tal van andere actoren actief zijn bij het vormgeven van het onderwijs en het oordelen over 'de kwaliteit' ervan (vergelijk. Mertens, 2006; Bekkers, 2009; Ehren & Honigh, 2014).

Hoe verder?

Time for a change. Ik ben niet de enige die er zo tegen aankijkt. Zie het advies van de *Onderwijsraad (2014, p. 1)* over een *onderwijsstelsel met veerkracht*. 'In een snel veranderende samenleving veranderen ook de eisen aan het onderwijs. Toenemende individualisering, automatisering, innovatie en internationalisering stellen hoge eisen aan de burgers van morgen en aan hun opleiding nu. De druk op het onderwijsstelsel neemt toe'. De Raad zegt verder dat 'de nadruk op leeropbrengsten in regelgeving en toezicht door scholen doorgaans niet ervaren wordt als een stimulans om de ruimte tot variatie van het onderwijsprogramma te verkennen'.

Zie ook initiatieven in het buitenland waar over ingrijpende veranderingen gesproken wordt. Kortheidshalve slechts een referentie naar het Verenigd Koninkrijk met als zusterorganisatie van de onderwijsinspectie Ofsted. Daar houdt Hargreaves (2010; 2011; 2012) pleidooien om tot 'self-improving school systems' te komen.

En zie ook het *project Onderwijsinspectie 2020* van de Inspectie. In de inleiding op een recente rapportage is te lezen dat 'de gewijzigde bestuurlijke verhoudingen, de ontwikkelingen in het publieke domein naar een netwerksamenleving en de krimpende financiële overheidskaders, een heroverweging noodzaken van de samenhang en consistentie van (de activiteiten in) het toezicht. De inspectie beschrijft de noodzaak om haar positie te heroverwegen en bij te dragen aan verbetering van alle scholen; het Nederlandse onderwijs moet van goed naar beter' (Ehren en Janssens, 2014).

In het slot van dit essay schets ik daarom een *drietal contouren* van wat mijns inziens de verandering zou moeten behelzen.

Contour 1: meer polycentrisme, maar niet primair van en met (klassieke) instituties, maar juist en vooral van en met nieuwe samenlevingsconfiguraties

De *eerste contour* om beter zicht te krijgen op onderwijskwaliteit en het toezicht daarop is het oppakken en verder doortrekken van de draad van het *polycentristisch denken*. Tegenover *één* centraal punt dat *dé* uitspraken over *dé* kwaliteit van hét Nederlandse onderwijs(stelsel) doet, waarop vervolgens (gouvernementele) interventies gebaseerd worden, zijn maatschappelijke ontwikkelingen waar te nemen die een sterke eigen dynamiek hebben en uitdrukkelijk in discussies over 'de kwaliteit van het onderwijs' én het toezicht erop, betrokken moeten worden (vgl. Mertens, 2006, p. 6)[14]. Veelal wordt dan aan raden

[14] Mertens (2006: 6-7) voegt er op grond van Willke's studie "Ironie des Staates"(1992) aan toe dat "deze zo'n sterke eigen dynamiek ontwikkelen, dat ze vrijwel immuun zijn voor beïnvloeding van buitenaf". Ik waag deze uitspraak te betwijfelen, als in ogenschouw wordt genomen hoe veel overheidsbemoeienis met wat 'markten' doen, met de wetenschapsagenda, resp. die van NWO en met tal van andere activiteiten en processen er is. Mertens benadrukt verder dat er 'superstructuren' nodig zijn om regulering aan wat in en door deze maatschappelijke dynamiek plaatsvindt te reguleren. Ook daar zet ik vraagtekens bij.

zoals de po- en vo-raad gedacht, aan verenigingen van schoolbestuurders, van ouders, docenten, leerlingen en studenten en aan werkgevers- en werknemersorganisaties. Zij uiten vaak opvattingen over de kwaliteit van het onderwijs en delen ervaringen, data en redeneringen over dat onderwerp. Daar meer gebruik van te maken in het toezicht, is voor de hand liggend en belangrijk, maar tegelijkertijd ook te beperkt. De maatschappelijke dynamiek is immers veel breder dan alleen deze instituties en organisaties. Denk aan *online communities* waar opvattingen en ervaringen worden gedeeld over onderwijs en waar blogs gepost worden met diverse opvattingen. Denk aan (analyses van) wat op de sociale media te berde wordt gebracht over onderwijs(kwaliteit), leraren, besturen en randvoorwaarden. Coosto verzamelt en analyseert dit soort data, deels real time. Denk aan wat te leren is uit hoe ouders, leerlingen, studenten, docenten en bestuurders Google zoekgedrag plegen naar bepaalde (kwaliteits)vraagstukken en oplossingen daarvoor (inclusief YouTube filmpjes) en aan wat *digital watchdogs* en *factcheckers sites* over onderwijs(kwaliteit en toezicht) rapporteren[15]. Intellectuele *crowdfunding* zoals het geval is bij 'the wisdom of the crowd', past hier ook bij (maar kent ook zijn uitdrukkelijke beperkingen).[16]

Door de kennis en inzichten van deze actoren te betrekken bij het komen tot oordelen over de kwaliteit van het onderwijs, wordt de kans op 'regulatory capture' van de beoordelaars verminderd. Institutionele actoren hebben belangen, die niet alleen de aard van de zaak betreffen, maar ook hun eigen positie. Bekend is de *mismatch* tussen (slim verpakt) institutioneel eigenbelang én de belangen van de mensen waar ze voor (en soms door) zijn opgericht. De Onderwijsraad (2014) wijst ook op dit fenomeen. 'Doordat belangenbehartiging, beleidsvorming, bekostiging, wet- en regelgeving en toezicht hoofdzakelijk per sector plaatsvinden, worden deze knelpunten versterkt. In een stelsel met autonome, sector gebonden schoolbesturen zijn de sector- of schoolsoort overstijgende belangen van leerlingen en studenten niet automatisch geborgd'.

Ik teken aan dat deze verbreding met vooral online-activiteiten en groepen geenszins nieuw is. Al weer bijna tien jaar geleden schreef Marc Chavannes (2007) er een fraai artikel over, waarbij hij zich vooral baseerde op ontwikkelingen in de Angelsaksische wereld (van het toezicht). Nederland was nog niet zo ver, maar nu in ieder geval veel meer.

Natuurlijk ligt de vraag op tafel hoe om te gaan met al deze bronnen, inclusief de validiteit en betrouwbaarheid ervan én hoe die te wegen ten opzichte van wat andere, meer klassieke instituties berichten. Daarover hieronder meer.

---

[15] https://fhjfactcheck.wordpress.com/2013/05/16/hoger-schooladvies-is-nieuws-van-50-jaar-oud/#more-12599; Parelcase: Factchecker https://data.overheid.nl/node/705; http://driesen-support.nl/organisatie/multi-media-omroep-360degree-o/

[16] Zie Lorenz et al (2011:9020). 'Social groups can be remarkably smart and knowledgeable when their averaged judgements are compared with the judgements of individuals. This wisdom of crowd effect was recently supported by examples from stock markets, political elections, and quiz shows. In contrast, we demonstrate by experimental evidence (N = 144) that even mild social influence can undermine the wisdom of crowd effect in simple estimation tasks'.

Contour 2: het UNESCO (2000) kwaliteitsbegrip

In 2000 formuleerde UNESCO vier doelen waar goed onderwijs aan moet voldoen. Deze worden naar mijn oordeel steeds relevanter. Ze zouden belangrijke ankerpunten voor toezicht en kwaliteit(sbeleid) moeten zijn, waarover niet alleen door inspecties maar vooral ook door anderen en langs een diversiteit aan (dataverzamelings)methoden informatie verzameld wordt.

- *'Learning to know, hence storing factual information in one's brains (mathematics, science, reading);*
- *Learning to do, which is focused on bringing knowledge into practice;*
- *Learning to live together, for which citizenship is crucial;*
- *Learning to be, which focuses on the skills needed to develop one's potential (skills such as communication, entrepreneurship, language)'.*

Deze doelen zijn van een andere en minder operationele aard dan die welke in Nederland door de Inspectie gebruikt worden, zij het dat de Inspectie in haar toekomst project 2020 aangeeft met een bredere definitie van onderwijskwaliteit te gaan werken[17]. Dat sluit aan bij maatschappelijke ontwikkelingen zoals Rifkin die in zijn boek *The Zero Marginal Cost Society* beschrijft. Niet alleen zal het internet in al zijn vormen en gradaties bedrijfsprocessen fundamenteel op zijn kop zetten maar ook de samenleving als geheel. Dat is de afgelopen jaren al deels gebeurd. In plaats van uit te gaan van stabiliteit en vaste patronen, moet het onderwijs inspelen op situaties die, *fast and furious*, veranderen en zelfs disrupterend zijn. Een combinatie van klassieke vakken met geheel nieuwe 'transdisciplinaire' cursussen zoals 3D printen, de 'sensor samenleving' en *Big Data & Society* (marketing, wetenschap, rechtspraak, wetgeving en vele andere worden beïnvloed door deze ontwikkeling). De UNESCO-doelen sluiten wonderwel aan op wat mensen nodig hebben aan cognitieve capaciteiten en competenties in *die* wereld.

Zij sluiten ook op wat anders mooi aan, namelijk de inzichten die de laatste 10/20 jaar tot stand zijn gebracht vanuit de neuro- en cognitiewetenschappen op het terrein van leren en onderwijs (vergelijk Jolles, 2011; NIHC, 2014). Tot nu toe is van doorwerking van de inzichten uit het neuro- en cognitiewetenschappelijk onderzoek in de wereld van het toe-

---

[17] In de rapportage "Programmatheorie Toezicht 2020. Reconstructie en Ex-ante evaluatie van een Beleidstheorie" van Janssens en Ehren (2014) is een interessante passage over kwaliteit opgenomen. "Onder basiskwaliteit 'dient te worden verstaan dat het onderwijs tenminste voldoet aan de deugdelijkheidseisen en aan minimum-kwaliteitsnormen' . 'Hierbij gaat het om resultaten in brede zin; krijgen alle leerlingen onderwijs van voldoende kwaliteit, voldoen scholen aan wet- en regelgeving en hebben ze hun financiën op orde? Maar ook: 'De inspectie hanteert een definitie van basiskwaliteit waarin de primaire taken en kwaliteiten van onderwijs onderdeel zijn. Het gaat dan niet alleen om de leerresultaten voor de basiskwalificaties, zoals bijvoorbeeld taal en rekenen, maar ook om de sociale opbrengsten van onderwijs. En 'onder basiskwaliteit wordt in het po en vo verstaan: de mate waarin de scholen voldoen aan de minimale eisen die gesteld worden aan de kwaliteit van 1) het leerstofaanbod, 2) de onderwijstijd, 3) het pedagogisch-didactisch handelen van leraren, 4) het schoolklimaat, 5) de leerlingenzorg en 6) de leerprestaties. Voor het mbo gelden min of meer gelijksoortige criteria, maar ook aanvullingen op bijvoorbeeld het gebied van de beroepspraktijkvorming".

zicht op het onderwijs nog zeer weinig te merken (in ieder geval: te zien). Onderwijsinstellingen die van deze kennis gebruik maken in programma's, personeelsbeleid, onderwijstechnieken en benaderingen, zouden wel eens aanzienlijk meer bij kunnen dragen aan het realiseren van de UNESCO-doelstellingen dan wanneer deze kennis niet gekend en gebruikt wordt. Dat geldt mijns inziens ook voor toezichthouders.

Contour 3: het wegen en reviewen van langs deze wegen verkregen inzichten volgens de Due Process benadering

Als het perspectief zoals ik dat in zeer globale termen schets een rol gaat spelen bij het beoordelen (en stimuleren) van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, zullen velen hun opvattingen en ervaringen gaan melden. Dat kunnen mensen zijn die onderwijs krijgen, maar ook docenten, makers en anderen die met 'goed onderwijs' begaan zijn (journalisten, wetenschappers, onderzoeksinstituten, ouders én klassieke maatschappelijke organisaties zoals ik die eerder benoemde[18]). Het geldt uiteraard ook voor onderwijsinstellingen zelf die hun zelfevaluaties, visitaties en andere rapportages delen. En er is de Inspectie die háar metingen doet.

Hoe in deze diversiteit van berichten, rapportages, data, oordelen, waarden en aanbevelingen orde te scheppen? Niets doen en 'de bronnen laten spreken' werkt niet, want hoe spreken welke bronnen en wat te doen met empirisch inferieure, dan wel compleet onware statements. Een referendum-achtige benadering zal niet werken omdat het in het onderwijs doorgaans niet gaat over 'zwart-wit-zaken'. Bovendien is bekend dat velen niet warm lopen voor referenda.

Een top-down gerichte, centralistische aanpak, die in het verlengde van de internetconsultatie van de overheid ligt, is evenmin begaanbaar, ten eerste omdat internetconsultatie niet of nauwelijks werkt en ten tweede omdat dan van een polycentristische benadering van onderwijs(toezicht) niet veel meer over blijft. Immers, bij een dergelijke top-down variant passen toetsingskaders, die door de Inspecteur-generaal van de Inspectie zouden worden opgesteld en vervolgens worden vastgesteld door de minister van OCW.

De route die mij voor ogen staat, is een andere; zij combineert een *'due process'-procedure met reviewactiviteiten van de bewijskracht van aangedragen (empirische) evidentie over onderwijs(kwaliteit) én van de assumpties die aan opvattingen hoe de kwaliteit te verbeteren*, ten grondslag liggen. Giessen (2015) beschreef een *'due process'-procedure* in zijn analyse van de vraag hoe juristen de stap van empirische onderzoeksgegevens over een bepaald fenomeen naar normatieve oordelen maken (het 'Bewertungsproblem'). De essentie van een dergelijke benadering is dat er een zorgvuldige, beschreven, gekende en erkende procedure is die garandeert dat niemand uitgesloten is van participatie, althans voor wie zich aan de in gezamenlijk opgestelde afspraken houdt[19]. En die ook transparantie garandeert van de wijze waarop de weging van inzichten en argumenten, beelden en feiten, waarden en normen plaatsvindt. Inhoudelijk kan

---

[18] Zie bijv. de rol die de Open Universiteit speelt bij de evaluatie van de IPad scholen (http://www.perssupport.nl/apssite/persberichten/full/2015/03/23/Onderzoek+naar+effecten+van+iPadschol).

[19] Hieraan is toe te voegen dat strafrechtelijk vervolgden, als zij nog niet "afgestraft" zijn, doorgaans buitengesloten worden van dergelijke procedures.

het daarbij onder andere gaan om multicriteria-analyses of om varianten daarop.

Hoe de *reviewactiviteiten* verlopen, kan naar analogie van wat evaluatieonderzoekers het onderzoeken en evalueren van de beleids-, of interventietheorie noemen, plaatsvinden (= de set aan assumpties die aan een bepaalde interventie ten grondslag liggen) (Astbury & Leeuw, 2012). In het evaluatieonderzoek zijn verschillende methoden beschreven hoe dit werk te doen. De assumpties die aan een bepaalde stellingname, visie of voorstel ten grondslag liggen worden opgespoord, geordend en zo veel mogelijk geconfronteerd met inzichten uit de researchliteratuur, zoals die in 'kennisschatkamers' te vinden is (zie bijvoorbeeld de *Campbell Collaboration, Educational Clearinghouses, Eppi, Cochrane Library* enzovoorts). Daarbij wordt bewijskracht van de aangedragen evidentie geordend naar de kracht van de methoden die gebruikt worden (praktijkanalyses, N=1 studies, enquêtes, experimenten, kwalitatieve discourse-analyses, statistische analyses enzovoorts). Sommige methoden hebben een grotere bewijskracht dan andere (zie Gough et al., 2012). Daar moet als onderdeel van het *due process* rekening mee gehouden worden (Giessen, 2015).

Tot slot de vraag wie de uitvoerders van dit werk kunnen zijn? Naar mijn mening kunnen dat universiteiten, onderzoeksinstituten, de Onderwijsraad en anderen zijn waar professionele onderzoekers actief zijn. En inspectie-onderzoekers[20]. Daarbij kan uiteraard gebruik gemaakt worden van onderzoeksjournalisten, fact-checkers-websites en andere 'bottom up'-geïnteresseerde professionals.

De op deze manier verzamelde, geordende en gecodificeerde evidentie over hoe de kwaliteit van onderwijs in Nederland (gespecificeerd naar velden, instellingen en perioden) erbij staat, is vervolgens input voor gouvernementele besluitvormers en het parlement, althans wanneer het om publiek geld voor het onderwijs gaat. Privaat onderwijs regelt haar 'boeltje' zelf.

In deze benadering is er niet langer meer één (of een oligarchie) van toezichthouders die het officiële alleenrecht op *facts, figures and (e)valuations* heeft. In lijn met wat ik eerder over het toezicht op het hoger onderwijs schreef, is het te overwegen een dergelijke benadering in het hoger onderwijs als eerste experimenteel in te voeren (Leeuw, 2013).

Tot slot: uiteraard is de uitwerking nog zeer globaal. Het is dus begrijpelijk dat er tal van vragen te stellen zijn en bezwaren aan te tekenen[21]. Hieronder staan een aantal voorbeelden én ze zijn voorzien van een weerwoord.

Vragen en bezwaren tegen de voorgestelde benadering: how to handle?

Vraag:
Wat te doen als uit deze wijze van opereren vooral divergerende opvattingen en inzichten voortkomen?

Reactie:
Dat is inderdaad mogelijk. Echter, de collectieven die uit onderzoekers, praktijkmensen,

---

[20] Ehren en Perryman (2015) schreven een paper hoe de Britse onderwijstoezichthouder Ofsted om zou kunnen gaan met "self-improving school systems" in het Verenigd Koninkrijk.
[21] Met dank aan Hans de Bruijn in een email aan de auteur.

journalisten en andere deskundigen bestaan (zoals medewerkers van 'Watchdogs' maar ook inspecteurs), zetten de verschillende opvattingen naast elkaar, reconstrueren en 'fileren' de eraan ten grondslag liggende assumpties en maken daarbij gebruik van software waarmee deze argumentatiepaden transparant worden gemaakt (zoals Rationale en andere 'sense making programma's) (vgl. Van den Braak, 2010). Daarmee worden niet alleen verschillen en overeenkomsten tussen opvattingen zichtbaar maar ook de kwaliteit van de onderbouwing. Uiteraard kunnen aanhangers van op deze manier bekritiseerde opvattingen toch 'voet bij stuk houden' (en hun gelijk blijven claimen) maar de toeschouwers en participanten weten wel beter.

Bezwaar:
De voorgestelde benadering zal strategisch gedrag oproepen.

Reactie:
Inderdaad, dat kan. Waar het omgaat, is de mate waarin strategisch (pervers) gedrag wordt opgeroepen. Uit vele onderzoeken zijn tal van 'effects pervers' van (klassiek) toezicht bekend. In ieder geval beoogt de voorgestelde aanpak minder strategisch gedrag op te roepen dan thans het geval is. Zou dat kunnen? Ik denk van wel. Immers, bij het klassieke toezicht zijn belangrijke én centrale uitgangspunten en doelen bekend en opgeschreven en geven zij aanleiding tot 'afrekenen' en beoordelen. Dat maakt het gemakkelijker om via strategisch gedrag (zoals 'teaching to the test') die doelen en uitgangspunten te beïnvloeden. Bij de hier voorgestelde wijze van opereren zijn die doelen en uitgangspunten veel minder een gegeven maar ontstaan ze, deels, uit de (onderzoeks)werkzaamheden zelf.

Bezwaar:
Je kunt toch niet al die analyses, inzichten en oordelen tot één eindoordeel aggregeren?

Reactie:
Door een combinatie van multicriteria-analyse en argumentatieanalyse toe te passen kom je een heel eind. Soms zijn analyses en inzichten alleen in semantisch opzicht verschillend maar niet inhoudelijk. Dat maakt aggregatie beter mogelijk. Visualisatie (bijvoorbeeld via mash-ups) maakt het mogelijk verschillende typen kennis geïntegreerd weer te geven (bijvoorbeeld video's over de bouwkundige staat van scholen, resultaten uit financiële audits; logs en blogs van en naar aanleiding van ouderavonden en andere ontmoetingen; interne enquêtes enzovoorts). Voor het gevangeniswezen heeft Molleman (2014) een methode uitgewerkt hoe zoiets te doen. Als er (desondanks) een 'jungle' aan tegenstrijdige opvattingen blijft bestaan, dan is het dienstig toe af te zien van een dergelijke geïntegreerde rapportage. Liever niet rapporteren dan gekunsteld.

Vraag:
Hoe gaat dat met het betrekken van sociale media data bij het analyse/evaluatieproces?

Reactie:
Met dit punt is niet meer bedoeld dan systematisch (en op basis van wat mensen zelf openbaar maken in de internetcommunicatie) gevoelens, inzichten, percepties en opvattingen traceren over onderwerpen die voor het komen tot kennis over de kwaliteit van onderwijs belangrijk zijn. Coosto (http://www.coosto.com/nl/) is een van de organisaties in Nederland die deze data beschikbaar heeft en/of kan maken en zichzelf als een online radar typeert. Uiteraard moet rekening gehouden worden met vraagstukken inzake de representativiteit van deze data (maar dat geldt ook voor enquêtes) en voor het probleem dat het soms machines en geen mensen zijn die actief zijn op sociale media.

Vraag:
Het 'due process' model is zeker nog niet af. Hoe gaat het verder?

Reactie:
Inderdaad, zoals blijkt uit de wetenschappelijke literatuur (Giessen, 2015; Leeuw, in voorbereiding) is er nog veel te doen hier. Gebruik gemaakt kan worden van nieuwe inzichten uit (interdisciplinaire) studievelden zoals 'empirically informed ethics'.

Referenties

Algemene Rekenkamer (2013). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Vervolgonderzoek 2013.* Vergaderjaar 2012–2013, Den Haag.

Bekkers, V.J.J.M. (2009). Sturing van het onderwijs. Over de (on)mogelijkheid van een robuuste sturingsconceptie. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid,* (1), 5-25.

Biggs, J.B. (1993) From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 73–85.

Chavannes, M. (2007). *De burger als toezichthouder. Hoe de burger de overheid kan helpen haar verantwoordelijkheid te hernemen*. In: Leeuw Frans, L. et al. (red). Turven, tellen, toetsen. Den Haag: Boom Pers.

Cheng, Y. C. (2002). Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education. Three Waves for the Future. Plenary Speech, The International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century, National Commission for UNESCO of Ministry of Education, and National Institute of Educational Research, China.

Chin-A-Fat, N. et al. (2013). *Amarantis. Het verhaal achter een vertraagde val.* Den Haag: NSOB.

De Wolf, I. & Janssens, F.J.G. (2007). Effects and side effects of school inspections and accountability in education: a review of empirical studies. *Oxford Review of Education,* (33), 379-396.

Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red) (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Ehren, M. & Perryman, J. (2015). School inspections in a polycentric context. Ofsted and a self-improving school system. Paper. London: Institute of Education, University of London.

Ehren, M. & Janssens, F. (2014). *Programmatheorie Toezicht 2020. Reconstructie en Ex-ante evaluatie van een Beleidstheorie.* Paper. London/Enschede: University of London & Universiteit Twente.

Ehren, M., Perryman, J. & Spours, K. (2014). *Accountability and school inspections*. London: Institute of Education, University of London.

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Heslington: The Higher Education Academy.

Giesen, I. (2015). The use and incorporation of extralegal insights in private law reasoning. *Utrecht Law Review,* 11 (1), 1-22.

Godlieb, Herman (2008). '*De weging gewogen'. Een verkenning naar de beoordelingssystematiek van de opbrengsten in het basisonderwijs en de daaraan verbonden gevolgen voor de onderwijspraktijk* (Herziene versie). Nieuwe Pekela: obs De Linde/Theo Thijssen.

Green, D. (1994). What Is Quality in Higher Education? Society for Research into Higher Education (ed.). Londen: Ltd.

Groot, A.D. de (1983). *Is de kwaliteit van onderwijs te beoordelen*? In: Creemers, B. et al. (red.). De kwaliteit van het onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Gough, D. et al. (2012). An Introduction to Systematic Reviews. Thousand Oaks: Sage.

Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality. Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education,* 16(2), 81-113.

Hargreaves, D. (2010). *Creating a self-improving school system. National College on Lead-*

ership of schools and children's services. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf.

Hargreaves, D. (2011). *Leading a self-improving school system. National College on Leadership of schools and children's services.* Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://brookalliance.co.uk/wp-content/uploads/2012/09/leading-a-self-improving-school-system.pdf.

Hargreaves, D. (2012). *A self-improving school system in international context. National College on Leadership of schools and children's services*. Laatst geraadpleegd op 21 april 2015, via http://dera.ioe.ac.uk/15804/1/a-self-improving-school-system-towards-maturity.pdf.

Honingh, M. & Ehren, M. (2012). Onderwijstoezicht in een polycentrisch sturingsmodel. Dilemma's bij het vaststellen en verbeteren van de onderwijskwaliteit. *Bestuurskunde*, 14 (1), 64-72.

Huisman, P. & De Vijlder, F. (2012). Sectorstudie toezicht hoger onderwijs. *WRR webpublicatie* NR. 64, Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *De Kwaliteit Van Het Nederlandse Accreditatiestelsel Hoger Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssens, F. & Dijkstra, A.B. (2012). *Perspectieven op kwaliteit*. In Dijkstra, B.t & Janssens, F.J.G. (red). Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering (p. 215-247). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag & educatie*. Den Haag: Neuropsych Publishers.

Korsten, A. (2012). *De matrix: kwaliteitszorg x onderwijskwaliteit. Over het verband tussen kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit in een mbo-instelling*. Heerlen: Discussienota Resonansgroep.

Leeuw, F.L (2002). Reciprocity and Educational Evaluations by European Inspectorates: assumptions and reality checks. *Quality in Higher Education,* 8 (2), 137-151.

Leeuw, F.L. (2003). *External evaluations of schools and higher education institutes: trends, topics and theories*. In Kristoffinson, D. (Ed.). Comparing educational evaluation systems (pp. 9-23). Kopenhagen.

Leeuw, F.L. (2013). Geschiedenis en toekomst van het toezicht op het hoger onderwijs. Analyse van de Sectorstudie Toezicht Hoger Onderwijs van Huisman & De Vijlder. *TH&MA*, 18, 1-14.

Leeuw, F.L & Furubo, J.E. (2008). Evaluation Systems: What Are They and Why Study Them? *Evaluation,* 14 (2), 157–169.

Lorenz, J. et al. (2012). How social influence can undermine the wisdom of crowd effect. *PNAS*. 108 (22), 9020-9025.

Luginbuhl, R., Webbink, D. & De Wolf, I. (2007). *Do school inspections improve primary school performance?* CPB Discussion Paper 83. Den Haag: CPB.

Mertens, F. (2006). *Toezicht in een polycentrische samenleving*. Oratie, TU Delft.

Morawski, M., Leeuw, F.L. & Ottow, A. (2013). Trends in toezicht: middelen, prestaties. *Tijdschrift voor Toezicht,* 4, 43-52.

Nationaal Initiatief Hersenen en Cognitie. (2014). *Beter begrijpen, beter benutten*. Den Haag: NWO/ NIHC.

Onderwijsraad. (2014). *Een onderwijsstelsel met veerkracht.* Den Haag: Onderwijsraad.
Raad openbaar Bestuur (2012). *Belichaming van de kundige overheid. Over openbaar bestuur, incidentreflexen en Risicoaanvaarding.* Den Haag: Raad openbaar Bestuur.
Scheerens, J. (2012). *Wat is kwaliteit?* In: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red). Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering (pp. 43-77). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
Stensaker, B. (2008) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education,* 14 (1), 3-13.
Twist, M. et al. (2013) *Ibn Ghaldoun. Verhaal achter een bijzonder inspectiebezoek*. Den Haag: NSOB.
Unesco (2000). *Learning: the treasure from within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century, Paris.
Universiteit Leiden (2013). *Evaluatie van het onderwijsvisitatieproces. Ervaringen van de Universiteit Leiden met de beperkte opleidingsbeoordeling*. Leiden.
Van Thiel, S. & Leeuw, F.L. (2002). The performance paradox in the public sector. *Public Productivity and Management Review,* 25 (3), 267-281.
Vroeijenstijn, A. I. (1991). External Quality Assessment: servant of two masters? Paper, Conference on quality assurance in higher education, Hong Kong.
Willemsen, F., Leeuw, F. & Leeuw, B. (2008). Toezicht en inspectie in maten en soorten. *Tijdschrift voor Criminologie.* 50 (2), 96-113.
Winter, H. & De Ridder, K. (2010). *Toezicht en effectmeting. Het kán! Researchsynthese van onderzoek naar de effectiviteit van toezichtsinterventies*. Den Haag/Groningen: WODC/Pro Facto.
Woodhouse, D. (2012). A Short History of Quality. *CAA Quality Series Commission for Academic Accreditation United Arab Emirates* No. 2.
WRR. (2014). *Belichaming van de kundige overheid. Naar een verruimd perspectief op Rijkstoezicht.* Den Haag: Amsterdam University Press.

8.2. Is een nieuwe dramaturgie voor het onderwijstoezicht gewenst?

door Ferdinand Mertens

Abstract
Onderwijssystemen zijn grote maatschappelijke stelsels die bewust uniform worden ingericht omdat er maatschappelijke doelstellingen mee bereikt moeten worden. Een inmiddels eeuwenoude vraag is de mate waarin die uniformiteit passend is en welke ruimte er moet zijn voor afwijking, experiment en ontwikkeling. Het Nederlandse onderwijs laat er zich graag op voorstaan dat het veel ruimte gaf en geeft aan de afzonderlijke school. Een verstandig uitgangspunt, zeker in een tijd waarin veel nieuwe en andere mogelijkheden voor onderwijs zich aandienen. We weten dat een decentraal systeem gemakkelijker met verandering kan omgaan dan een centraal geleid systeem. Maar niet elke variëteit is – achteraf – wenselijk en dus is er behoefte aan corrigerende mechanismen. Vormen van toezicht lijken noodzakelijk te zijn en te blijven. In deze tekst ga ik eerst in (deel I) op enkele algemene aspecten van de besturing van het Nederlandse onderwijs en de ontwikkeling die deze heeft doorgemaakt; daarna (deel II) focus ik op de Beleidsbrief van 4 maart 2014 van de bewindslieden van onderwijs waarin zij een meer gedifferentieerd toezicht voorstellen en vervolgens (deel III) stel ik de vraag of het overheidstoezicht op het onderwijs radicaal anders moet. Het antwoord op die vraag is bevestigend: ter wille van de ontwikkelingsmogelijkheden van het onderwijs moet het toezicht anders.

Sleutelwoorden: toezicht, onderwijsstelsel, geschiedenis van het onderwijs, kwaliteitsbewaking, evaluatie

Deel I
Mechanismen rond de school en homogeniteit

Het thema kwaliteit van het onderwijs lijkt ons vandaag de dag een universeel en altijd aanwezig onderwerp. Immers, waar onderwijs gegeven wordt, is de vraag aan de orde wat nu de aard en hoedanigheid van dat onderwijs is en welke betekenis eraan kan worden toegekend. In de tijd dat het nationale en voor iedereen toegankelijke (lager) onderwijs ontstond, de negentiende eeuw, werd er vooral veel geklaagd over wat we nu 'de kwaliteit' zouden noemen. Schoolopzieners, inspecteurs en andere waarnemers schrijven en spreken over de beperkte kwaliteiten van onderwijzers, de toerusting van scholen en de deelname van de leerlingen. Het algemene onderwijs liet in die jaren nog veel te wensen over en in de verslagen van inspecteurs, die al wel trouw gemaakt werden, is dat in allerlei toonaarden terug te vinden. Zeker was het ook zo dat in het bijzonder inspecteurs zich gemakkelijker uitten over de kwaliteit in de negentiende eeuw dan in de twintigste eeuw. In de negentiende eeuw werd, in het bijzonder in het laatste kwart van die eeuw, de schoolstrijd met toenemende intensiteit gevoerd maar de scherpe scheiding

tussen wat de 'staat' van het onderwijs mocht vinden in samenhang met de verantwoordelijkheid van de school was toch minder aanwezig dan in de periode na de zogenaamde pacificatie in 1917. Nu was het 'onderwijs als systeem' rond de eeuwwisseling van de negentiende naar de twintigste eeuw al redelijk gevormd en waren de verschillen tussen delen van het land al veel minder groot. We zien dan ook dat in de eerste helft van de twintigste eeuw, er is inmiddels de leerplicht en er zijn overal scholen met bevoegde onderwijzers, een grotere tevredenheid met het onderwijs bestaat. De pacificatie zorgde voor tevredenheid-in-eigen kring, de vrijheid van onderwijs werd gekoesterd door geen kritiek op elkaar uit te oefenen. Er wordt in 1920 een nieuwe Lager Onderwijswet ingevoerd en die blijft gedurende driekwart van de eeuw die erop volgde van kracht. Ze werd in 1981 vervangen door de Wet op het basisonderwijs, waarin de sinds 1955 bestaande Kleuteronderwijswet in werd opgenomen.

Tijdens de wederopbouwtijd (1950 – 1970) ontstond in toenemende mate ongemak met het bestaande onderwijs. Dat ongemak drukte zich veel minder uit in termen van onderwijskwaliteit tekorten maar vooral in stelselproblemen die onvoldoende deelname aan het onderwijs mogelijk maakten of bevorderden. Het ging daarbij dus niet om de prestaties van afzonderlijke scholen en groepen leerlingen maar om de werking van het stelsel als geheel. Vanaf dat moment tot tegen het einde van de vorige eeuw ging het in de politiek en het beleid voor het onderwijs vooral om het stelsel, de structuur en dus om de onderwijsvoorzieningen. Deelname en deelnamebevordering waren de grote issues die samengevat werden onder het door minister Veringa geformuleerde adagium van 'de externe democratisering van het onderwijs'. Vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw is over de structuur van het stelsel gedacht, geschreven en beleid gemaakt. Mijlpalen daarin waren de totstandkoming van het Wet op het voortgezet onderwijs met daarin de integratie van het beroepsonderwijs dat eerder (sinds 1919) in een afzonderlijke wet (de Nijverheidsonderwijswet) geregeld was. Daarna volgde het debat over de Middenschool als een verdere integratie van de stromen in het voortgezet onderwijs dat uiteindelijk leidde tot de Basisvorming (1990) maar die zou tegen het einde van het laatste decennium van de vorige eeuw al in het boek van de geschiedenis worden bijgeschreven. In de jaren negentig van de vorige eeuw werd het beroepsonderwijs weer uit de wet op het voortgezet onderwijs gehaald en deels in een afzonderlijke wet onder gebracht (Wet educatie en beroepsonderwijs), en deels geïntegreerd in een Wet voor het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Vanaf die tijd geldt ook dat het onderwijsstelsel er is, dat we eerder te veel dan te weinig instellingen hebben en dat het er vanaf dat moment omgaat om de effectiviteit van die instellingen aandacht te geven en waar mogelijk te verbeteren. De 'systeemvraag' is veel minder prominent aanwezig; nu gaat het om de werking.

Het Nederlandse onderwijs is een 'vrij onderwijs', zo wil het verhaal dat we over onszelf vertellen. Die vrijheid is grondwettelijk verankerd maar heeft niet tot gevolg gehad dat scholen in Nederland vooral ten opzichte van elkaar verschillen. Ondanks de vrijheid van onderwijs lijken scholen op elkaar en is er sprake van een tamelijk homogeen onderwijsstelsel. Het lager onderwijs (later: basisonderwijs) werd gekenmerkt door beperkte regelgeving op het punt van wat er in de scholen geleerd moest worden. Scholen hadden daarin van de wetgever een grote vrijheid. De scholen in het vervolgonderwijs, hoe vrij ook, werden stevig aan banden gelegd met centrale inrichtingsvoorschriften voor het leerplan en de exameneisen en de ruimte die daarbinnen nog bestond was vooral in de

marges. Een op naleving gerichte inspectie van het onderwijs hield de scholen binnen de wettelijke voorschriften. Was het lager onderwijs aan de onderkant van het onderwijsgebouw het meest 'vrij', aan de bovenkant was dat de universiteit. Tussen lager onderwijs en de universiteit was het onderwijs strak gereguleerd en in de praktijk homogeen en uniform. Naar buiten werd die homogeniteit gerelativeerd door de verzuiling die ieder voor zich een verhaal kon onderhouden over de eigenheid van de scholen. Zoals gezegd was het lager onderwijs relatief vrij en in die sector konden dan ook vrij gemakkelijk onderwijsvernieuwingsbewegingen een voet aan de grond krijgen. Zo had Nederland al heel vroeg een montessorionderwijs, voornamelijk in het lager onderwijs maar later ook wel in het algemeen voortgezet onderwijs. Dit soort pedagogische vernieuwingen waren gemakkelijk te accommoderen in de regelvrije lagere scholen van toen en naast montessori ontstond een hele verzameling scholen die we later de traditionele vernieuwingsscholen gingen noemen (Freinet, Steiner, Dalton et cetera). Als we 1970 als ijkpunt nemen dan geldt dat het Nederlandse onderwijs op de flanken – lager onderwijs en universiteit – regelarm was en dus redelijk vrij in de onderwijskundige inrichting. In het onderwijs dat daartussen gelegen was, zowel het algemeen vormend onderwijs als het beroepsonderwijs was strak gereguleerd, zowel onderwijskundig als wat betreft de materiële randvoorwaarden. Die strakke regulering werd onder andere bewaakt door een examensysteem dat in Nederland 'centraal' was met hier en daar variaties naar de denominaties. Het 'vrije' Nederlandse onderwijs hecht al lang waarde aan centrale examens, meer nog dan in landen waar het onderwijs 'statelijk' is zoals bijvoorbeeld in Duitsland. De Inspectie van het Onderwijs had het in die jaren gemakkelijk!

Het middenschooldebat dat tijdens de regeerperiode van minister van Kemenade tot een hoogtepunt kwam, droeg er sterk aan bij dat de vraag naar 'kwaliteit' gesteld ging worden. Die redenering verliep als volgt: politieke tegenstanders van Van Kemenade brachten als argument in dat van Kemenade en zijn veranderingen de kwaliteit van het onderwijs zou aantasten, zij verlangden een nulmeting. Van Kemenade had daar als verweer op dat er geen eenduidige definitie is van kwaliteit, dat er weinig onomstreden data zijn en dat beweringen over de kwaliteit sterk normatief bepaald zijn. Het was onmiskenbaar duidelijk dat we weinig wisten van de feitelijke kwaliteit en dat er inmiddels wetenschappelijk voldoende mogelijkheden waren om meer te weten. Minister Pais, de opvolger van minister van Kemenade, had er wel oren naar: hij wilde meer doen aan het verwerven van inzicht in de kwaliteit en meende dat een modern onderwijsstelsel zichzelf evalueert. Minister Pais wilde een benadering waarmee het begrip 'de kwaliteit van het onderwijs' op de verschillende niveaus hanteerbaar gemaakt zou kunnen worden. Het ging uiteindelijk niet om een inhoudelijke discussie over 'kwaliteit' evenmin over bepaalde voorstellen voor de kwaliteit van het onderwijs (bijvoorbeeld meer rekenen, of een ander leerstofgebied) maar over de definitie van kwaliteit. De benadering was helemaal gebaseerd op het 'operationalisme' en dus op een methodologie die sterk verbonden was met de empirisch-analytische wetenschapsbeoefening. De Nota uit 1981 maakte duidelijk dat kwaliteit een definitieafspraak is, waar een op waarden en eventuele ideologieën gebaseerde opvatting aan voorafgaat. Maar dat eenmaal gekozen werd voor een benadering in algemene begrippen, het noodzakelijk is te preciseren op een wijze dat hierover meetbare kennis verworven kan worden. Ook onderscheidt de Nota het resultaat van onderwijs (opbrengst, *output, outcome*) van de condities waaronder die resultaten verworven wor-

den en vraagt dus de aandacht voor het onderwijsproces, de kenmerken van de leerlingpopulatie en van de omgeving van de school. Aan dit denken ligt eveneens een 'systeemmodel' ten grondslag dat bedrijfsmatig van aard is. Onderwijs is een 'productieproces' dat in scholen plaatsvindt en dat proces leidt tot resultaten; verondersteld wordt dat tussen de kenmerken van schoolomgeving, de aard van de leerlingpopulatie, de inrichting van het didactisch proces en de uitkomsten waarneembare relaties bestaan of binnenkort door de resultaten van wetenschappelijk onderzoek zullen bestaan. Het beleid van minister Pais gaf verder actieve steun aan een aantal instrumenten, zoals de Cito-toets, het Cito in het algemeen en nieuwe vormen zoals een periodieke peiling waarmee op schoolniveau resultaten geordend werden. Het ging om een empirisch-wetenschappelijke benadering van het onderwijs! Exit de ouderwetse pedagogen die van predikanten niet te onderscheiden waren, de onderwijskunde werd waar het haar verwachtingen betreft gerelativeerd: het zou gaan om 'meten' en daardoor te 'weten'. Kennis in plaats van opvattingen over hoe het zou moeten zijn: laten we eerst kijken naar hoe het nu is en daarvoor een benadering ontwikkelen die een 'gesprek' op alle niveaus van het onderwijssysteem mogelijk maakt.

De Nota markeert een belangrijke omslag in het denken over onderwijs en de vormgeving van het onderwijsbeleid. Wat dit laatste betreft groeide in die jaren de opvatting dat wanneer je de resultaten goed kunt meten, dan kun je ze ook beheersen en dan kunnen de andere variabelen van het onderwijs en de onderwijsorganisatie 'vrijgelaten' worden van beleid. Sturen op 'output' werd het nieuwe aangrijpingspunt voor sturing. Een van de veronderstellingen die verder aan deze benadering ten grondslag lag, was dat de inrichtingsvrijheid die zou gaan ontstaan ook zou gaan leiden tot veel meer variëteit in de aard en inrichting van het onderwijs. Dus dat de pluriformiteit ermee gediend zou worden. Of om het anders te zeggen: onderwijs wordt van een homogeen en overwegend gelijkvormig, een singulier product. Geen massaproductie maar stukproductie! De vrijheid van onderwijs kan nu echt gestalte krijgen doordat de creativiteit en vindingrijkheid van de vele scholen die het land kent volop de ruimte krijgt. Deze benadering krijgt breed in het onderwijs steun – niemand is tegen, weliswaar iedereen met een eigen verhaal.

De sturing op output leidt tot een vergroting van de aandacht voor verantwoording. Verantwoording – in het Engels *accountability* – wordt gezien als de 'andere kant van de medaille' die autonomie heet. Ook vanzelfsprekend. Voor die verantwoording worden nieuwe mechanismen ontworpen en oude worden aangepast aan de nieuwe omstandigheden. Tot de nieuwe behoren vormen van visitatie – later geëvolueerd tot accreditatie – die in het bijzonder in het hoger onderwijs tot ontwikkeling komen. Een van de 'oude mechanismen' is het toezicht zoals dat door de Inspectie van het Onderwijs werd uitgevoerd. In de autonomieontwikkeling zou ook het toezicht een bijpassende ontwikkeling doormaken.

De wijziging in de besturing van 'conditiesturing' naar 'resultaatsturing' zou de vrijheid van instellingen om hun eigen weg te kiezen aanmerkelijk verruimen en zou derhalve leiden tot een grotere variëteit in het onderwijs. In dezelfde tijd dat deze beleidsveronderstellingen gepostuleerd werden, verschenen in de organisatiekundige literatuur resultaten van onderzoek waarin aangetoond werd hoe organisaties tenderen naar uniformiteit en de mechanismen die dat veroorzaken. Uit het onderzoek bleek dat professionele organisaties tenderen naar uniformiteit omdat de karakteristiek van een professie nu juist is dat

er standaarden zijn voor goed en fout en dat variëteit niet het kenmerk van professionals is. Nu worstelen we nog wel steeds met de vraag of 'de leraar' een professional is en er dus een 'dwingend' repertoire is, maar professionaliteit is niet de enige uniformiteit bevorderende kracht. Afhankelijkheid van een centrale actor wanneer het gaat om de bekostiging is een tweede homogeniserende kracht. Gewild of ongewild ontstaat de vrees dat een te grote afwijking van wat gangbaar is, kan leiden tot acceptatieproblemen met mogelijk vergroting van de onzekerheden voor het voortbestaan van de organisatie. Een centrale financier leidt tot afhankelijkheid, die afhankelijkheid bevordert de isomorfie zoals die gelijkvormigheid in de literatuur genoemd wordt. Vanuit het denken in termen van verantwoording, als complement van de autonomie, worden de mechanismen voor die verantwoording aangescherpt en naarmate er meer betekenis aan moet worden toegekend, hebben deze verantwoordingsmechanismen een uniformerende werking. Ook in die verantwoording heeft de afwijking het moeilijker dan degene die vanuit de gangbare praktijk werkt. De afwijking moet het altijd hebben van de aanvaarding, iets dat voor het gangbare vanzelfsprekend is.

Een van de mechanismen die versterkte aandacht gekregen heeft sinds de wijzigingen in de besturingsbenadering is het toezicht op het onderwijs. Het toezicht opereert de laatste twintig jaar in toenemende mate vanuit het kwaliteitsconcept: de inspectie bewaakt 'de kwaliteit' van het onderwijs. Ze bewaakt niet 'de kwaliteiten' maar 'de kwaliteit'. We vinden dat nu vanzelfsprekend, ja zelfs zo vanzelfsprekend dat minister van der Hoeven in 2005 in een tv-uitzending de uitspraak deed 'de scholen zijn vrij zolang de kwaliteit maar goed is, anders komt de Inspectie'. Nam dat 'nieuwe toezicht' aanvankelijk – en in de (beleids)theorie – haar aangrijpingspunt in de verantwoording door en vanuit de scholen, in het eerste decennium van deze eeuw werd de toezichthouder degene die de verantwoording voor de scholen verzorgde. Dat geschiedde vanuit de vaststelling dat scholen zich (nog) niet kunnen verantwoorden. De toezichthouder ontwikkelde zelfs een hele 'onderwijsfilosofie' die ook gepropageerd werd: 'opbrengstgericht onderwijs'. Deze benadering werd in haar werking afgezwakt doordat de toezichthouder zich vooral richtte op zwakke scholen, waardoor eraan de andere kant van het kwaliteitsspectrum meer ruimte bleef. Dat gaat nu veranderen. De huidige regering wil differentiatie in het toezicht, niet alleen aandacht voor de zwakken, maar voor alle scholen. Het toezicht wordt gedifferentieerder, maar wordt dan ook het onderwijs gevarieerder? Dat is de vraag waar vervolgens deze bijdrage op is geconcentreerd.

Deel II

2015: scholen worden door het toezicht geclassificeerd

Pakweg twintig jaar geleden was het nog zo dat elke school op een gelijke wijze door het toezicht bedeeld werd. Het toezicht werd uitgevoerd in ambtsgebieden door een inspecteur en de gewoonte was dat elke school in dat ambtsgebied in elk geval een keer per jaar bezocht werd. Hoe en wat, dat maakte in belangrijke mate de betreffende inspecteur uit. Zo kwamen inspecteurs voortgezet onderwijs vrijwel nooit in de klassensituatie en zagen zij de school vooral op meso-niveau (wat is dat? In vergaderingen met docenten en de leiding?). Wat er feitelijk gerealiseerd werd door de inspecteurs daar was weinig van bekend, daar werd ook niet naar gevraagd. Het toezicht deed er in de tweede helft van de vorige eeuw ook niet zo veel toe. Bovendien werden de inspecteurs in die tijd deels op

basis van de wet, deels op verzoek van het ministerie met allerlei uitvoerende taken belast. De inspectie was voor de scholen nauwelijks een last, maar ook geen lust. Ik ken het verhaal van een directeur van een basisschool die vijfentwintig jaar op dezelfde school werkte en in die vijfentwintig jaar altijd dezelfde inspecteur had. Die inspecteur zei elk jaar ongeveer hetzelfde en hij, de directeur, ook. Ze waren het niet met elkaar eens en bleven dat. Onderwijstoezicht leek een ritueel, iedereen deed eraan mee, maar het was de vraag of het veel voorstelde.

In de jaren negentig van de vorige eeuw werd de autonomie van scholen, in eerste instantie op papier, geleidelijk vergroot en ontstond er een nieuwe visie op hoe de overheid het onderwijs wilde besturen. Kort gezegd kwam het erop neer dat de overheid de scholen meer beleidsvrijheid moest laten of weer moest geven en dat de overheid als representant van de samenleving vooral aandacht zou moeten hebben voor de resultaten waartoe dat onderwijs leidde. De sturingsvisie van de overheid leidde tot een nieuwe rol voor het toezicht op het onderwijs als uitdrukking van de benadering dat er minder gepland zou worden, meer eigenstandigheid aan het onderwijs gelaten zou worden maar wel meer verantwoording over doelmatigheid en effectiviteit. Elke school behoort zich over haar eigen werkwijze, inclusief de resultaten te verantwoorden. Het toezicht diende proportioneel te zijn, wanneer de omstandigheden er aanleiding toe geven dan is er 'veel' toezicht. Maar het omgekeerde geldt ook: wanneer er in de lokale gemeenschap voldoende waarborgen voor feedback zijn, dan heeft het overheidstoezicht er nauwelijks een taak. Een bescheiden rol voor het toezicht, maar wel een effectieve. Een rol die scholen kunnen voelen wanneer zou blijken dat de 'waarborg functie' uitgedaagd is. Deze benadering leidde tot de Wet op het onderwijstoezicht (2001). Deze Wet gaf aan het nieuwe toezicht de noodzakelijke en passende juridische legitimiteit.

Ondertussen ontwikkelde de Inspectie van het Onderwijs een eigen professionaliteit die de nieuwe rol zou kunnen waarmaken. Openbaarheid van schoolgegevens, beoordeling van kwaliteit, beoordeling van basiskwaliteit vereisten een nieuw vakmanschap van de Onderwijsinspectie: niet iedere inspecteur voor zich maar een uitgekristalliseerde benadering waarvan de uitvoeringspraktijk ook periodiek beoordeeld wordt. Wat voor de school geldt, geldt ook voor de toezichthouder! De wijze waarop de Inspectie van het Onderwijs dat heeft opgepakt wordt alom gewaardeerd, ook bij de scholen. De Inspectie doet er nu toe! De Inspectie heeft nu ook tanden, kan grimmig worden en de scholen zijn dus op hun hoede.

Het nieuwe vakmanschap in het toezicht bestaat uit een 'wetenschappelijke benadering', er is sprake van intersubjectiviteit en dus zijn de uitkomsten van het toezicht dwingender dan ooit (moet ik dit begrijpen?). Tegelijk wordt het toezicht uniformer: dat is deels het gevolg van de standaardbenadering en noodzakelijk vanuit de bestuursrechterlijke logica: onder toezichtgestelden moeten weten waarop ze beoordeeld worden en welke gevolgen aan de uitkomsten gegeven worden. Hier geldt het gelijkheidsbeginsel: alle scholen zijn voor de wet gelijk en dus ook voor het toezicht. Het nieuwe vakmanschap van de Inspectie van het Onderwijs is gebaseerd op de empirisch-analytische benadering van de sociale werkelijkheid. Deze benadering vertaalt abstracte of algemene noties – zoals bijvoorbeeld kwaliteit – in meetbare grootheden. We noemen dat operationaliseren. Die meetbare grootheden worden in indicatoren samengebald, er worden waarnemingsinstrumenten voor ontwikkeld en er worden normen bepaald. Het vakmanschap van de

toezichthouder bestaat hier uit het 'operationalisme': alles wordt vertaald in hetzelfde denkmodel van die empirisch-analytische methode. Voor alles wordt een indicator ontwikkeld, die wordt onderdeel van een toetsingskader en daarmee wordt de werkelijkheid te lijf gegaan. De uitkomsten van deze instrumenten leidden tot zogenaamde knipperlichten, tot rangorden, tot classificaties. De Inspectie van het Onderwijs denkt nu zo. Zelfs wanneer er aandacht gegeven (gaat) worden aan sociale aspecten van het onderwijs dan worden dat 'sociale opbrengsten' en dan worden ook die in hetzelfde schema waargenomen en beoordeeld. Het effect van deze benadering:

- Er ontstaat een grote mate van uniformiteit in de waarneming en beoordeling (dat is goed), maar tegelijkertijd wordt de onder toezichtgestelde in het schema van de toezichthouder ondergebracht; de verstandige onder toezichtstaande zal zich al gauw naar het toetsingskader van de toezichthouder gaan gedragen. Afwijkingen zijn riskant geworden en de omgang met variëteit wordt voor de toezichthouder erg lastig. In het geval van het onderwijs lopen we het risico dat het onderwijs steeds meer uniform wordt en dat afwijkingen beperkte ruimte krijgen. Als dat beleidsmatig gewild wordt dan is deze toezichtbenadering prima. Maar wanneer scholen uitgenodigd zijn om zich te ontwikkelen, om te innoveren dan is de benadering van het operationalisme niet de meest voor de hand liggende.
- Het operationalisme leidt altijd tot een reductie; die reductie wordt bepaald door de meetbaarheid. Niet alles is op eenzelfde manier meetbaar en daarom worden aspecten of delen noodzakelijkerwijs weggelaten. Reduceren is niet perse verkeerd maar veel onderzoekers – en toezichthouders gedragen zich steeds meer als onderzoekers – weten wel dat ze reduceren maar ze vergeten dat vaak bij het eindinzicht, het eindoordeel. Dan wordt al gauw geconcludeerd als was 'de hele werkelijkheid' waargenomen. Methodologen noemen die veel voorkomende fout: 'operationalism in reverse': je weet aan het begin dat je benadering beperkt is maar als het op concluderen aankomt dan wordt die beperking vergeten.
- Voor dit operationalisme bestaat geen alternatief; terug gaan naar een expert oordeel vergroot de onvergelijkbaarheid van oordelen en is daardoor niet aanvaardbaar in een streng, classificerend toezichtsysteem.

De benadering in het toezicht die in de afgelopen vijftien à twintig jaar tot ontwikkeling gekomen is, leidt tot stevige inzichten, stevige oordelen. Voor scholen staat erbij een inspectieonderzoek veel op het spel: er is openbaarheid en dat alleen al haalt de vrijblijvendheid uit elk inspectieoordeel. We leven in een tijd waarin graag gehandhaafd wordt en dus ook de politiek heeft weinig tolerantie voor minder gunstige afwijkingen. Voor scholen is het meer dan ooit uitkijken geblazen. Zo'n situatie leidt tot calculerend gedrag: pas je aan, aan wat de toezichthouder wil! De laatste jaren is het negatieve effect van het nieuwe vakmanschap beperkt gebleven en zijn de voordelen veel meer tot hun recht gekomen. Dat kwam doordat de inspectie haar aandacht gegeven heeft aan de 'onderkant', de zwakkere scholen. Daar heeft de benadering van het toezicht een gunstige waarborgfunctie vervuld en onaanvaardbare zwakte komt volgens de inspectie nauwelijks nog voor. De andere scholen werden in hoofdzaak 'met rust gelaten'. Wanneer op grond van een beperkt aantal gegevens er geen reden tot zorg over een bepaalde school was,

dan werd die school vanuit het toezicht met 'rust' gelaten. Dat gold voor de meeste scholen.

In 2014 hebben de huidige bewindslieden van onderwijs een beleidsbrief over het toezicht naar de Kamer gestuurd. Deze brief geeft een uitwerking aan enkele uitgangspunten voor het 'nieuwe toezicht' zoals afgesproken in het 'bruggen bouwende' regeerakkoord van 2013. De bewindslieden willen af van de eenzijdige aandacht van het toezicht voor de onderkant. Zij zijn van mening dat alle scholen de aandacht van inspectie moeten krijgen omdat het bijna overal nog wel beter kan. De inspectie wordt dus opgedragen zich – weer – met alle scholen te bemoeien en overal na te gaan wat en hoe het beter kan en moet. Een actuele invulling van de aloude opdracht aan de inspectie om de 'bloei van het onderwijs te bevorderen'. Wanneer de bewindslieden menen dat scholen permanent bezig moeten zijn met hun eigen verbetering en eigenlijk nooit op hun lauweren mogen rusten, dan ben ik het daar mee eens. Dat is overigens een algemeen inzicht en geldt niet alleen voor scholen. Het geldt óók voor scholen. Voor de meeste organisaties zijn er omgevingen die prikkelen tot verbetering en verandering. Uit die omgeving komen de signalen waar de organisatie wat mee moet op straffe van terugloop en verlies. Dit soort interacties vanuit en organisatie met haar omgeving zijn van groot belang. Een onderwijsinstelling met een eigen beleidscyclus is verantwoordelijk voor permanente eigen ontwikkeling op basis van interactie met de omgeving. Scholen moeten zich over hun eigen beleid en hun resultaten verantwoorden aan belanghebbenden in de omgeving, in alle openbaarheid. Dat was de essentie van het autonomiebeleid waar ik in het begin van dit stuk over schreef. In de kring van inspectie van het onderwijs is regelmatig te vernemen dat scholen dat (nog) niet kunnen. Dat moge zo zijn maar wanneer een actor als de Inspectie van het Onderwijs dat vaststelt en dat vervolgens interpreteert als een 'dan moeten wij dat maar doen' zal die situatie nooit veranderen. Natuurlijk is het voor scholen niet eenvoudig om de hele beleidscyclus professioneel aandacht te geven maar met de schaalgrootte die er nu is, de professionele bestuurlijke bezetting van de meeste scholen mag de toezichthouder deze meta-vaardigheid van de instellingen eisen: kan de school zichzelf besturen?

Nu willen de bewindslieden dat het toezicht de scholen ordent op een gedifferentieerde kwaliteitsschaal. Het is een in eerste instantie begrijpelijk verlangen en de samenleving houdt steeds meer van rijtjes, lijstjes en onderscheidingen. Maar het is de vraag of hier een taak ligt voor de overheidstoezichthouder, waarvan immers niet alleen gevraagd wordt te ordenen maar ook op te treden als scholen achterblijven ten opzichte van wat van ze verwacht mag worden. Een toezichthouder die immers in een politiek-bestuurlijke context haar werk doet, dat is niet vrijblijvend, 'not for fun'! De methodiek van werken in het moderne toezicht zal voor die ordening een gedetailleerd uitgewerkte normatiek krijgen. Scholen zullen immers willen weten wanneer ze in vakje 1, 2, 3 of 4 geplaatst worden. Dus daar komen normen voor, dat wordt 'millimeterwerk', daar ontstaan disputen, want elke beoordeelde, behalve de hoogste categorie zal geneigd zijn het oordeel aan te vechten, vooral als het tegenvalt. Wanneer er vakjes gemaakt worden, wil iedereen in het meest voordelige vakje – dat is algemeen bekend over het gedrag van mensen in sociale systemen. Pervertering tot aan fraudering ligt op de loer. Bureaucratisering en juridificering zijn er het vanzelfsprekende gevolg van. Hebben de bewindslieden in een ex ante beleidsevaluatie deze mogelijke gevolgen als risico's voldoende onderkend of hoe denken ze die in bedwang te kunnen houden? Met wat ik weet van toezicht en van het onderwijs

zou ik er niet erg gerust op zijn. Het toezicht vanwege de overheid is een waarborgfunctie in een bestel waarin behoefte is aan innovatie en ontwikkeling. Met een massieve inzet van het toezicht op alle scholen is uniformiteit en spelen op zekerheid – en dus het afstoten van risicovolle onderdelen – het voorspelbare resultaat. Mij lijkt het verstandiger het toezicht op de waarborg te richten en natuurlijk kan de toezichthouder in haar algemene rol van zorgvuldige waarnemer en gedocumenteerde kenner van de ontwikkelingen een bijdrage leveren aan de dynamiek van het onderwijs. Maar dan als een van de actoren in het onderwijslandschap, in een open dialoog met de anderen.

Deel III
Naar een ander toezicht op het onderwijs

In de traditie van het 'toezicht door inspecties' was één object van toezicht gekoppeld aan één inspecteur. In de voorbije eeuwen was dit een adequate benadering omdat de toezichthouder heel vaak – terecht – gezien kon worden als een topdeskundige in het domein en dat gevoegd bij het gezag van het ambt, leverde dat een werkbaar bedrijfsmodel op. In de persoon kwam deskundigheid, gezag en macht harmonisch bijeen. Aan het inzicht van één persoon diende waarde toegekend te worden. Die macht van toen hoefde zich niet verder te rechtvaardigen. Een ander niet onbelangrijk aspect was dat de inspecteur een 'hoog bezoldigd' persoon was en jaren was het zo dat er maar weinigen in een bepaalde onderwijssector meer verdienden dan een inspecteur. Daarbij werd dit model als passend ervaren omdat scholen beperkt in hun eigen beleidsruimte waren, beperkt waren in hun eigen toerusting, beperkt deskundig waren. In het huidige onderwijs en hoe het georganiseerd is, is dit fundamenteel anders. Een inspecteur van buiten is daarbinnen geen vanzelfsprekendheid meer, eerder een rudiment van een ander besturingsmodel, en er zouden dus andere werkwijzen voor het toezicht ontwikkeld moeten worden. Van het model van één inspecteur per school als algemeen model heeft de Inspectie van het Onderwijs al jaren geleden afscheid genomen en nu worden scholen vaker door een team van inspecteurs geïnspecteerd. Maar er is nog altijd een school aan een inspecteur gekoppeld. Verder heeft de 'nieuwe systematiek' de inspecteur in zijn toezichthoudende rol weerbaarder gemaakt omdat de systematische benadering de conclusies in zekere zin 'persoonsonafhankelijk' maken. Maar die nieuwe werkwijze komt niet los van het 'oude toezichtmodel', de bovenmeester die het beter weet.

De historische ontwikkeling heeft een kennisverdeling doen ontstaan die geleid heeft tot een palet aan instituties en mechanismen rond de school. In de negentiende eeuw was er gemakshalve gezegd alleen de school en de inspecteur – nu is er een veelheid van inhoudelijke betrokkenheden. De bijdrage van de inspecteur is ook belegd over een veelheid van instanties met specifieke deskundigheid en werkwijzen. Er zijn verschillende aan de school externe mechanismen: accreditatie, externe examens, er is een Cito-toets. De vraag is hoe het toezicht vanwege de overheid in dat samenstel van instanties en mechanismen zich positioneert en 'toegevoegde waarde' heeft. Voor bijvoorbeeld de kwaliteit van het onderwijs in 'Cito-termen' of resultaten van eindexamens is geen onderwijsinspectie nodig. Daarnaast hebben onderwijsinstellingen nu allemaal Raden van Toezicht – dat is relatief nieuw – en wordt dus op elke onderwijsinstelling specifiek toezicht gehouden. Dat gaat nog niet goed genoeg maar dat zal steeds beter gaan. Die Raden van Toezicht zouden wel eens belangrijke bondgenoten van het onderwijstoezicht kunnen zijn.

Hoe positioneert de Ivho zich in dat palet van instituties en mechanismen? De systematische benadering van het huidige onderwijstoezicht leidt veelal tot audit-achtige benaderingen, tot doorlichtingen die zich uitdrukken in de metafoor van het 'verkeerslicht'. Onze maatschappij is inmiddels 'vergeven' van deze benadering en de vraag is in hoeverre dergelijke werkwijzen vitaal zijn, dat ze werkelijk iets wat belangrijk is inzichtelijk maken en om in het in actueel jargon te gieten, krijgen instellingen daar 'energie' van of kost de benadering 'energie'. Is er nu juist behoefte aan een synoptisch beeld van een instelling, één geheel en niet allerlei aspecten die afwisselend van de tijdgeest belangrijk gevonden worden? Is niet meer een universele vraag aan de orde die in toezichtrelaties behandeld moet worden en refereert die niet veel meer aan een 'Ganzheit'? En wanneer zo'n 'Ganzheit' gewild wordt: hoe kan die worden waargemaakt? Wat betekent dat voor de inhoud van het toezicht en voor het omgangsmodel dat de toezichthouder in relatie tot de instelling hanteert? Hoe kan de toezichthouder in de omgeving van een onderwijsinstelling 'ertoe doen' en daarmee de belangrijke functie van de toezichthouder waarmaken?

Het toezicht op het onderwijs is in de definities die we hanteren 'uitvoerend toezicht'. Nog steeds is daarbij kenmerkend dat het naleven van 'de' regels geen voldoende en overtuigende invulling van het toezicht is. Handhaving is zeker aan de orde maar niet de kern. Toezicht in een sector als het onderwijs, waar met publieke middelen gewerkt wordt en er geen markten zijn, vraagt om een periodieke beoordeling waarbij de vraag beantwoord wordt: 'Hoe gaat het met deze instelling nu in het licht van de maatschappelijke opdracht die ze uitvoert en hoe zal ze zich de komende jaren ontwikkelen?' Toezicht is in essentie preventief en wil toekomstige problemen voorkomen. Dat er een vorm van extern toezicht moet zijn, vindt zijn rechtvaardiging in het feit dat één instelling alleen zichzelf kent en de externe toezichthouder heeft als 'added value' en als 'unique selling point' de kennis van alle andere instellingen. Beoordelingen vinden dan ook altijd plaats in relatie tot 'de anderen' (relatieve meting) en daarbinnen vindt een faire beoordeling plaats: wanneer elders het probleem zich niet voordoet waarom hier dan wel? Als elders een resultaat x bereikt wordt, waarom dan hier niet?

Verder heeft het kwaliteitsbegrip dat de Inspectie momenteel hanteert zo'n sterke reductie doorgemaakt dat het nu uitsluitend nog gericht is op opbrengsten op enkele – uiteraard héél belangrijke – leergebieden. Dat kwaliteitsbegrip is smal en voor de 'minimale kwaliteit' adequaat maar voor een afbeelding van de kwaliteit die in het onderwijs geleverd wordt onvoldoende. Daar moet wat gebeuren. Met het hameren van de inspectie op 'opbrengsten' dreigen de proceskanten van onderwijs in samenhang met omgeving, organisatie en bestuur aan het oog te ontsnappen of worden op zichzelf staande onderwerpen. Beide lijken niet te verenigen?

Toezichthouders doen er goed aan er zich voortdurend van bewust te zijn dat ze een bestuurlijke actor zijn. Toezicht is een vorm van bestuur. De eerste vraag die bij toezicht aan de orde is, is de vraag naar waar men toezicht op heeft. In de tijd dat ik inspecteur-generaal bij V&W was, was dit voor mij een standaardvraag als ik bij de 'onderdelen' kwam en in de eerste jaren dat ik de mensen ontmoette was het antwoord steevast: 'wij zien toe op de schepen' en na wat omwegen kwamen we dan altijd uit op dat de inspectie toeziet 'op ondernemingen die met het vervoer over water geld verdienen en die dat behoren te doen op een maatschappelijk verantwoorde wijze door in elk geval de wetten die er zijn te respecteren'. De onderneming is dus object van toezicht – andere 'objecten'

zijn dus 'bij wijze van spreken' en staan niet op zichzelf maar ontlenen hun betekenis aan de mate waarin ze bijdragen aan het beeld over de 'onderneming' of de 'organisatie'. Toezicht is betrokken op een rechtspersoon – een schip is geen rechtspersoon, evenmin de leraar in de school.

Dat brengt ons op misschien wel het meest fundamentele punt van discussie met het actuele toezicht op het onderwijs. Bij de ontwikkeling van de Wet op Onderwijs Toezicht (WOT) werd heel uitdrukkelijk een bestuurlijke context mee in het gesprek gebracht. Die bestuurlijke context was ook toen al in sterke mate in verandering. Een grote bestuurlijke verantwoordelijkheid van de instellingen. Instellingen die in processen van schaalvergroting zich ontwikkelden – of dienden zich te ontwikkelen – naar instelling met een verantwoordelijkheid voor de 'hele beleidscyclus'. Scholen werden daarmee uitgedaagd eigen beleid te voeren en over dat beleid verantwoording af te leggen. Die verantwoording zou primair gaan in de richting van de omgeving van de scholen: horizontale verantwoording. Alhoewel die bestuurlijke context het laatste decennium alleen maar meer vorm gekregen heeft, is het toezicht op het onderwijs te weinig met die ontwikkeling mee geëvolueerd. Het lijkt er zelfs op dat het toezicht voor die nieuwe bestuurlijke werkelijkheid een zekere blindheid vertoont en in wezen, los van de wijze waarop scholen zich verantwoorden, hun 'eigen ding' doen. Het toezicht is daarmee zeker geen hefboom geworden, wat eigenlijk in de toelichting op de WOT en de daar aan voorafgaande beleidsnota's verwoord was, voor de ontwikkeling van die bestuurlijke verantwoordelijkheid van instellingen. De Inspectie is door haar systematiek meer 'stand alone' organisatie geworden dan in een gedeconcentreerde, polycentrische samenleving passend is. De Inspectie krijgt daarmee te weinig vat op de bestuurlijke patronen zoals die zich in de verschillende delen van het onderwijs ontwikkelen en verwerft in die nieuwe patronen misschien wel te weinig gezag. In een wat minder systematisch, bureaucratische opstelling vanuit het overheidstoezicht (toetsingskaders, auditen et cetera) maar een sterke positie in het bestuurlijke netwerk zou de toezichthouder effectieve vormen van interventie en dus van beïnvloeding kunnen ontwikkelen. Goed gebruik van incidenten kunnen aanknopingspunten opleveren voor het bevorderen van beleidsafstemming tussen instellingen. Want ook in een polycentrische samenleving wil de burger weten welke samenhang er in de verscheidenheid te ontwaren is en wat de waarde daarvan is.

De Inspectie zou in haar toezicht moeten uitgaan van de verantwoording door de instellingen van hun kwaliteit, hun efficiency en hun financiële verantwoording. Een volwaardig functionerende schoolorganisatie moet op die drie dimensies zich kunnen verantwoorden. De toezichthouder neemt daar grondig kennis van en geeft daar feedback op. Die feedback is holistisch van aard, prognostisch gericht en kritisch. Wanneer ernstige omissies aan de dag komen, is het aan de instelling om daar een oplossing voor te vinden. Het toezicht op het onderwijs zou in deze werkwijze beweeglijk, uitdagend en overtuigend moeten optreden vanuit het 'knooppunt' dat het toezicht in een systeem kan zijn. Vooralsnog kunnen systemen daar niet zonder. In de stukken klinkt nu wel door dat het toezicht 'met de school' wordt uitgevoerd maar wanneer dat blijft geschieden vanuit de 'bovenmeester' benadering dan zal het toezicht niet wezenlijk veranderen en zullen scholen wel weer snel capituleren en uitnodigen om het als inspectie toch vooral zelf te doen!

Ontwikkeling in het onderwijs vraagt om ruimte. Die ruimte kan leiden tot variëteit. In het eerste deel van dit stuk heb ik laten zien dat er in een systeem als het onderwijs veel

krachten werken die vooral uniformiteit bevorderen, ook al wordt dat officieel niet gewild. Voor de scholen zijn de onzekerheden die met afwijkingen samenhangen te groot. Wanneer we de isomorfie willen doorbreken dan moeten de mechanismen in de omgeving van de school anders. Toezicht is een van die mechanismen.

Inspecteren door de staat is een historisch ontwikkeld patroon van machstuitoefening. Het is te zien als een ritueel en voor dat ritueel bestaat een dramaturgie. De dramaturgie van het inspecteren kent een inspecteur en een geïnspecteerde organisatie of persoon. In het onderwijs is het meestal een organisatie, een school. De inspecteur bezoekt de te inspecteren organisatie en die organisatie gedraagt zich op een wijze die past bij het bezoek van gezagsdrager. Er is respect, eerbied, ontzag en er is de drang om zo goed mogelijk voor de dag te komen. De situatie die in deze dramaturgie ontstaat is er een van machtsuitoefening. Die machtsuitoefening roept zowel van de inspecteur als van de geïnspecteerde strategisch gedrag op. Sinds het bestaan van deze vorm van handelen is de vraag aan de orde of de verkregen kennis tijdens een inspectie een juist beeld van de organisatie geeft: ziet de inspecteur 'alles' en hecht hij er de juiste betekenis aan? Bovendien is de vraag die bij inspecteren ontstaat of deze vorm van waarnemen en beoordelen voor de geïnspecteerde het meest gewenste gedrag oproept of dat het in het bijzonder een vorm van 'pleasen' noodzakelijk maakt. In het onderwijs waarin eigen verantwoordelijkheid van een onderwijsinstelling voor de gang van zaken gewenst is, is het de vraag of het traditionele inspectieritueel nog wel het meest passend is. Zijn er alternatieven denkbaar en wenselijk? Alternatieven die een sterker beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid en die tevens een grotere waarnemings- en beoordelingsruimte helpen ontstaan dan in de verhouding tussen een inspecteur en een school.

Het klassieke inspectiemodel kent zijn beperkingen en vertekeningen. De interactie met de hedendaagse 'school' en de geheel gewijzigde organisatorische context vraagt om een nieuw ontwerp van de werkwijze. De research-benadering van 'de kwaliteit van het onderwijs' kan heel goed worden verzorgd door gespecialiseerde instituten en die verantwoorden zich daarvoor. Het nieuwe toezicht heeft 'de organisatie' als primair aangrijpingspunt: 'is deze organisatie op dit moment in staat haar maatschappelijke opdracht op een overtuigende wijze uit te voeren en hoe denken wij dat dit over enkele jaren zal zijn?'.

Het onderwijstoezicht zou zich kunnen ontwikkelen naar een benadering die meer past in een deliberatieve samenleving waarbij onderscheiden spelers een rol vervullen en die in interactie met hun omgeving trachten uit te vinden wat het 'beste' is. De bewijslast moet worden omgedraaid: niet de toezichthouder toont aan of het goed is maar de school toont dat aan. In het tarten van die bewering in een openbare uitwisseling waar verschillende relevante partijen aan deelnemen. De overheidstoezichthouder organiseert dat en zorgt dat de kwaliteit van het deliberatieve beraad van voldoende niveau is en voldoende betrouwbare inzichten oplevert. Het toezicht zou hiervoor interessante en overtuigende werkvormen moeten ontwikkelen. Dat vraagt om 'design' om 'enscenering' – letterlijk – 'in scène zetten' – en dus om een dramaturgie. Het is niet anders dan dat we dat zelf uitvinden – voorbeelden zijn er nauwelijks, dat is het lot van een geavanceerde samenleving!

Wanneer we de variëteit in het onderwijs willen én belangrijk vinden dan moeten de mechanismen rond de school die variëteit ook mogelijk maken en zou elke afwijking van

wat we kennen begroet moeten worden, zonder meteen te veronderstellen dat we nu extra op onze hoede moeten zijn omdat het afwijkt van wat we kennen. Maar ook niet het omgekeerde: iets is niet vanzelfsprekend goed alleen al omdat het afwijkt van wat we kennen. Er is ook 'ongewenste variëteit' en het tijdig onderkennen daarvan is een verantwoordelijkheid die niet alleen aan de school kan worden overgelaten. Een toezichtmechanisme in een passende 'dramaturgie' is daarbij nog steeds van grote betekenis omdat goed onderwijs van levensbelang is.

Verantwoording

In de laatste jaren schreef ik het een en ander over toezicht en het onderwijstoezicht in het bijzonder. Voor nadere fundering van wat ik in het essay aan de orde stel, verwijs ik dan ook naar de eerdere publicaties. Voor het onderwijstoezicht is, zeker ook wanneer het gaat om verwijzingen, de meest recente publicatie het meest relevant: Ferdinand JH Mertens (2014) *De lange weg naar een wet op het onderwijstoezicht*, Wolf Legal Publishers, Tilburg.

8.3. Onderwijs als (niet) lerend systeem

door Peter van Lieshout

Abstract
Onderwijs is niet georganiseerd als een lerend systeem. Er is weinig kennis beschikbaar over wat goede benaderingen zijn, er wordt niet ingezet op het systematisch leren van ervaringen, leerkrachten leren niet hun werk te vernieuwen en er zijn (te) weinig immateriele en materiele beloningen voor mensen die hun werk systematisch vernieuwen. De achtergronden daarvan gaan ver terug. Het heeft te maken met een politieke cultuur waarin de overheid zich niet met de inhoud van het onderwijs mocht bemoeien. Het heeft ook te maken met het relatieve isolement waarin het onderwijssysteem zich heeft ontwikkeld: externe partijen zijn altijd op afstand gehouden. In Nederland komt daar nog bij dat de onderwijsvernieuwingen uit de laatste decennia van de vorige eeuw geleid hebben tot een kater die nog niet geheel verwerkt is. Daarmee heeft het onderwijs in Nederland niet de dynamiek aangenomen die het elders wel kent. Om deze ontwikkeling te keren, is het zaak twee zaken nader uit te werken: meer externe oriëntatie van het onderwijs en een systeemaanpak waarin verschillende onderdelen tezamen een prikkel tot innovatie vormen.

Sleutelwoorden: niet lerend systeem, onderwijs, innovatie, lerend systeem

Van alle maatschappelijke systemen is onderwijs het minst georganiseerd als een lerend systeem. Dat is een merkwaardige situatie. Je zou verwachten dat in een wereld die draait om leren, leren ook een belangrijk inrichtingsprincipe zou zijn. Dat blijkt niet het geval. Dat toont zich al bij een simpele blik op de cao's die het afgelopen decennium in het onderwijs afgesloten zijn. Terwijl in uiteenlopende sectoren als de metaalsector en de wereld van de woningcorporaties in de loop van de tijd steeds meer bepalingen over leren zijn opgenomen – vaak in de vorm van steun bij of verplichting tot permanente educatie – is dat in het onderwijs niet het geval – en voor zover er bepalingen over leren in de cao zijn opgenomen, zijn die tot stand gekomen onder sterke druk van de Rijksoverheid. Laten we eerst eens uitdiepen wat het precies betekent om te zeggen dat onderwijs niet georganiseerd is als lerend systeem, daarna stilstaan bij de vraag waar die merkwaardige situatie vandaan komt, en tot slot iets zeggen over het pad dat gevolgd zou moeten worden om onderwijs weer meer een lerend systeem te maken.

Lerend systeem

Wat is een lerend systeem? Simpel gezegd een systeem dat zo georganiseerd is dat er sprake is van een permanente prikkel om te leren. Die prikkel kan ontstaan doordat er steeds nieuwe kennis beschikbaar komt, doordat er goed geleerd kan worden van eerdere ervaringen, doordat het absorptievermogen voor nieuwe inzichten groot is en doordat er dusdanige (financiële en andere) prikkels in het systeem zitten dat de betrokkenen er

permanent toe aangezet worden om te leren. Laten we, om dit nog erg algemene schema concreter te maken, een vergelijking maken tussen de manier waarop de gezondheidszorg als systeem georganiseerd is en de manier waarop dat in het onderwijs het geval is. Daarbij wordt doelbewust een karikatuur gemaakt van beide sectoren: in de gezondheidszorg zijn er nog allerlei problemen met systematisch innoveren, terwijl er in onderwijs op allerlei plaatsen veelal kleine, maar vaak verfijnde initiatieven zijn om wel te leren. Het gaat nu echter even om het grote beeld.

Het eerste kenmerk van een lerend systeem is de beschikbaarheid van nieuwe kennis. In de gezondheidszorg wordt daar fors in geïnvesteerd. Er bestaat een Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) dat op met name het gebied van de algemene volksgezondheid veel kennis verzamelt en ontwikkelt: als huisartsen willen weten welke griepprik in een bepaalde periode het meest effectief is, kunnen ze hiervoor de meest recente informatie krijgen. Op andere domeinen in de gezondheidszorg bestaan er vergelijkbare instituten – zo is er het Nivel (met een accent op de eerstelijnszorg) en het Trimbosinstituut (dat zich richt op de verslavingszorg en de geestelijke gezondheidszorg). Er bestaat ook een Kwaliteitsinstituut (Zorginstituut Nederland) waar systematisch informatie verzameld wordt over de kwaliteit van behandelvormen – op basis van die inzichten wordt onder meer bepaald of zorgverzekeraars verplicht zijn specifieke behandelingen te vergoeden: het kwaliteitsinstituut beoordeelt of nieuwe behandelvormen effectief zijn en iets toevoegen aan bestaande vormen. In alle gevallen gaat het om forse organisaties: het ministerie van VWS betaalt jaarlijks meer dan een half miljard aan deze vorm van kennisontwikkeling.

Wie het onderwijs daartegenover afzet, moet constateren dat het aanbod karig is. Er bestaat geen organisatie die systematisch en met een internationale blik onderwijsmethoden op hun waarde toetst. Er bestaan wel marktpartijen die scholen kunnen helpen met de introductie van nieuwe lespakketten en -vormen, maar dat is toch iets anders dan het systematisch verkennen en toegankelijk maken van nieuwe inzichten. Inhoudelijke onderwijsvernieuwing wordt in Nederland in het primair en voortgezet onderwijs nog in sterke mate overgelaten aan commerciële uitgevers – maar die hebben niet als primair belang om zo snel mogelijk weer met nieuwe inzichten te komen: ze hebben er vaak juist alle belang bij om bestaande methoden zo lang mogelijk uit te melken.

Het gebrek aan systematische reflectie op ervaringen is des te vreemder wanneer we in ogenschouw nemen dat in Nederland juist een zeer rijke traditie van onderwijsvormen bestaat: om allerlei historische redenen is er een palet van invalshoeken gecultiveerd – het ligt erg voor de hand om die ervaringen met elkaar te vergelijken en te zien wat ervan te leren valt. Terwijl in de gezondheidszorg iedere vorm van 'interdoktervariantie' leidt tot onderzoek naar welke benadering beter is dan een andere, wordt in het onderwijs de grote rijkdom aan verschillende benaderingswijzen in het geheel niet productief gemaakt door goed na te gaan wat nu voor wie onder welke omstandigheden beter uitpakt: ouders moeten het doen met Cito-scores van de verschillende scholen, of het gemiddelde eindexamencijfer, maar die cijfers zijn heel lastig te interpreteren als ook niet de verschillen in leerlingenpopulaties meegewogen worden.

Wellicht de grootste discrepantie als het gaat om kennisontwikkeling manifesteert zich op de universiteit – die is immers, naast gespecialiseerde onderzoeksinstellingen en marktpartijen, de belangrijkste bron van kennis over onderwijs en gezondheidszorg. Op

het terrein van de gezondheidszorg bestaan grote universitaire medische centra – die wat betreft budget en mankracht veel groter zijn dan de rest van de universiteit waar ze deel van uitmaken. Vergelijk dat eens met de ontwikkeling van het vak onderwijskunde – hoeveel respect men ook kan hebben voor de individuele wetenschappers die werkzaam zijn op dat gebied, het vakgebied als geheel leidt een kwakkelend bestaan en is volstrekt marginaal als het wordt afgezet tegen het maatschappelijk belang van onderwijs of de onderzoeksinvesteringen die in de gezondheidszorg plaatsvinden.

De verschillen in universitaire tradities zijn niet alleen zichtbaar in termen van omvang, maar ook van werkwijze. Interessant aan het construct van een universitair medisch centrum is dat daar op een intensieve manier onderzoek, opleiding en de praktijk van zorgverlening met elkaar verbonden worden. Aankomende artsen leren hier hoe ze moeten handelen, en ze leren *en passant* ook tegelijk hoe ze hun eigen werk kunnen verbeteren door gericht onderzoek. Het zijn in essentie leer-werkplaatsen – en de Nederlandse overheid betaalt alle universitaire medische centra bij elkaar per jaar twee miljard euro bovenop het bedrag dat ze krijgen voor de directe patiëntenzorg om aankomende artsen op deze gedegen manier op te leiden. Het onderwijs kent – kleine projectjes daargelaten – geen geacadamiseerde praktijken, terwijl het inhoudelijk heel goed verdedigbaar is om ook van een aantal scholen proeftuinen te maken waar opleiding, ontwikkeling en onderwijs systematisch hand in hand gaan.

Een tweede kenmerk van een lerend systeem is het feit dat betrokken professionals allemaal min of meer permanent leren – dat is een opdracht waarvoor zowel *carrots* als *sticks* beschikbaar zijn. In de gezondheidszorg worden de *sticks* gevormd door een systeem van (her-)registratie: artsen moeten, net als bijvoorbeeld advocaten, een verplicht aantal cursuspunten per jaar halen, op straffe van het verliezen van hun bevoegdheid om op te mogen treden als arts. In het onderwijs wordt er weliswaar de laatste jaren gesproken over een dergelijk systeem, maar de beoogde situatie is nog heel ver weg. Belangrijker nog dan de *sticks* zijn de *carrots*. Voor een deel zijn die van immateriële aard: meer leren leidt tot meer status, meer arbeidsvreugde, en vaak ook interessantere en uitdagendere mogelijkheden binnen de setting waar iemand werkt – het gezondheidszorgsysteem is toegesneden op een dergelijke permanente mogelijkheid tot ontwikkeling, specialisatie en differentiatie, terwijl in het onderwijs extra deskundigheden vaak niet optimaal gebruikt (kunnen) worden in de eigen organisatie. Een deel van de *carrots* is echter ook van materiële aard: een huisarts die een goed idee heeft hoe zij haar diabetespatiënten logboeken kan laten bijhouden via een tablet, waarbij zij zelf de resultaten eens in de zoveel tijd in de *cloud* monitort, kan voor deze betere en efficiëntere manier van zorgverlening aan de zorgverzekeraar verzoeken om, zoals dat heet, een nieuw tarief – in de praktijk blijken zorgverzekeraars ook bereid extra te betalen voor interessante innovaties. Sterker nog: in de jaarlijkse onderhandelingen tussen ziekenhuizen en verzekeraars eisen verzekeraars tegenwoordig innovaties – een ziekenhuis dat dat niet kan bieden, kan rekenen op een forse 'tariefafslag'.

En tot slot vormt ook de verdere externe omgeving een belangrijke bevorderende of belemmerende factor. In het algemeen vormen die in de zorg een bevorderende en in het onderwijs een belemmerende factor. Zo zijn organisaties van ouders in zijn algemeenheid terughoudend als het gaat om de ontwikkeling van het onderwijsbestel: voor velen van hen geldt nog steeds het uitgangspunt dat het onderwijs dat ze zelf hebben genoten, de

beste vorm van onderwijs is, en dat iedere afwijking daarvan ook een dubieuze vernieuwing is – voor de meeste ouders is het onderwijs snel te innovatief. Omgekeerd geldt in de gezondheidszorg dat patiëntenorganisaties onveranderd strijden voor een beter aanbod: ze maken zich druk over het feit dat experimentele behandelingen uit het buitenland – die vaak hun waarde nog niet hebben bewezen – nog niet beschikbaar zijn voor alle Nederlandse burgers. Voor patiënten kan de zorg niet innovatief genoeg zijn. Ook organisaties van professionals slaan in beide sectoren een uiteenlopende toon aan – in de gezondheidszorg is er een permanente roep om meer tijd voor na- en bijscholing, in het onderwijs is dat iets dat toch vooral onder druk van de overheid in de vorm van bestuursakkoorden aan partijen opgelegd moet worden.

Vanzelfsprekend gaat het in het bovenstaande om een ideaaltypisch beeld. Op de algemene beschrijving van onderdelen van het systeem valt veel af te dingen als het gaat om de dagelijkse praktijk: niet alles verloopt zoals gewenst en gepland. Daar gaat het hier echter niet om – het punt is dat de beide systemen wezenlijk verschillen als het gaat om de mate waarin ze vernieuwing en leren niet alleen mogelijk maken, maar ook ontlokken en aanmoedigen.

Geïsoleerde ontwikkeling

De ontwikkeling van het onderwijsstelsel als een systeem dat betrekkelijk weinig inzet op innovatie heeft een lange geschiedenis. De verklaring waarom het systeem zich zo ontwikkeld heeft, moet dan ook voor een belangrijk deel gezocht worden in de manier waarop het stelsel enkele eeuwen geleden zijn beslag kreeg.

Een belangrijke oorzaak ligt in het feit dat het systeem zich ontwikkeld heeft als een systeem waarin de goede burgerij en de overheid de belangrijkste actoren waren: zij voelden zich verplicht om ervoor te zorgen dat er een breed aanbod van onderwijsinstellingen kwam. Pas laat, in de tweede helft van de negentiende eeuw, hebben werkgevers zich hier voorzichtig bij aangesloten: zij hadden immers behoefte aan goed gekwalificeerde werknemers. De gezondheidszorg daarentegen is lang primair een zaak van individuele beroepsbeoefenaren geweest: zij hebben een lange traditie van het ontwikkelen van behandelvormen – de overheid nam vooral de taak op zich om dat proces te reguleren, niet om het te organiseren. Zo was de Inspectie voor de Gezondheidszorg die in 1865 werd opgericht vooral bedoeld om het aantal kwakzalvers te verminderen – in hetzelfde jaar werd dan ook de titel en de toegang tot het beroep van arts nader geregeld. Lang hebben beroepsbeoefenaren in de gezondheidszorg bijna het alleenrecht gehad op de ontwikkeling van het vak. Instellingen als ziekenhuizen gingen pas vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw die rol op zich nemen: daarvoor bestonden er wel ziekenhuizen, maar dat waren vooral plekken waar zieken verpleegd konden worden, en waar artsen slechts af en toe op bezoek kwamen. Met de grote vlucht die het onderzoek naar geneesmiddelen nam, alsmede de komst van steeds betere, grotere en vooral duurdere apparaten werd de gezondheidszorg vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw vooral ziekenhuiszorg. Ook nu regelde de overheid weinig – pas vanaf de jaren zeventig maakte ze zich voorzichtig druk over de structuur van de zorg, en pas vanaf de jaren negentig over de kosten. De inhoudelijke ontwikkeling heeft men aan de sector overgelaten, gesteund door relatief ruime budgetten voor onderzoek en ontwikkeling.

Het onderwijs kent geen traditie van professionals die vormgeven aan hun vak. Dat

mechanisme wordt nog versterkt door het feit dat de opleiding tot onderwijzer in Nederland onderdeel is geworden van het hoger beroepsonderwijs. Die afslag is in andere landen niet genomen. De zorg voor jonge kinderen werd wel van belang gevonden, maar het was blijkbaar iets dat als niet erg complex beschouwd werd: op een vergelijkbare manier is in Nederland de jeugdzorg in overwegende mate georganiseerd op hbo-niveau – en dat terwijl het niet inzichtelijk is dat de zorg voor jeugdigen nu zo veel simpeler is dan de zorg die een huisarts of een gerontoloog verleent. In het voortgezet onderwijs heeft de professionalisering ook sterk te leiden gehad van het feit dat onderwijs ook vooral georganiseerd is al een verzameling individuele activiteiten – de deur van de klas is altijd dicht – en binnen de universiteit heeft onderwijsontwikkeling de laatste decennia weinig dynamiek gekregen omdat aan deze instellingen onderzoek steeds meer ging prevaleren boven onderwijs.

Behalve de positie van professionals speelde ook de systematische afzijdigheid ten opzichte van onderwijsinhoud van de kant van de overheid een belangrijke rol. De overheid speelde wel een belangrijke rol bij de opbouw van het onderwijssysteem, tegelijkertijd kon ze dat alleen doen door zich verre te houden van de inhoud van onderwijs. De onderwijspacificatie die leidde tot het befaamde artikel 23 uit de Grondwet impliceerde niet alleen dat de overheid zich niet uitliet over inhoud van het onderwijs – en dat overliet aan private partijen – maar ook dat de overheid geen substantiële rol ging vervullen bij de ontwikkeling van onderwijsinhoud en –vorm. Activiteiten op dat gebied zouden immers al snel de indruk kunnen wekken dat de vrijheid van onderwijs op een subtiele manier ingekaderd werd.

Het politieke compromis om onderwijsinhoud ongemoeid te laten, betreft niet alleen de confessionele zuilen. Onderwijs was, zeker in de twintigste eeuw, ook een belangrijke verheffingsmachine; om die reden wilden ook andere politieke geledingen enige afstand bewaren tot de inhoud van het onderwijs. Onderwijs moest toch vooral algemene vorming zijn en de invulling daarvan kon beter aan instellingen worden overgelaten.

En de buitenwereld dan?

Een systeem dat niet primair door professionals wordt gedragen, hoeft niet altijd statisch te worden: innovatiekracht ontstaat ook omdat de buitenwereld eisen aan het systeem stelt. Over de hele linie genomen is de rol van externe partijen op de inhoud en de vormgeving van het onderwijs echter gering geweest, traag tot stand gekomen en beperkt gebleven tot een deel van het onderwijsbestel. Werkgevers werden bijvoorbeeld op behoorlijke afstand van het onderwijs gehouden.

Alleen op een beperkt aantal onderdelen is sprake van een duidelijke toenadering. Dit proces verloopt in Nederland in drie golven, een patroon dat ook in andere westerse landen herkenbaar is. Allereerst ontstaan er in de negentiende eeuw kennisinstituten voor de landbouw, die in dit tijdvak een fase van forse schaalvergroting en commercialisering doormaakt. In Nederland ontstaat in 1876 in Wageningen de Rijkslandbouwschool die in 1918 de Rijks Landbouw Hoogeschool gaat heten. Zo wordt vanaf het eind van de negentiende eeuw een indrukwekkend stelsel van ondersteuning voor boeren opgezet, waaronder proefstations voor de controle op zaaizaad, onderzoeksinstituten voor plantenziekten en plantenveredeling, plus een uitgebreid netwerk van landbouwconsulenten voor boeren. Bovendien komt een heel stelsel van groen onderwijs tot stand, van gespeciali-

seerde ambachtsscholen tot een eigen hogeschool. Zo kunnen in snel tempo schaalvergroting, mechanisatie en efficiëntere productiemethoden worden geïntroduceerd en ondersteund.

Op een vergelijkbare manier als de landbouw vraagt ook de industrialisatie om geëigende kennisinstituten. Het toonbeeld daarvan is MIT, opgericht in 1862. Het is het geesteskind van William Barton Rogers, een geoloog die van Virginia naar Boston trekt om medestanders te vinden voor de oprichting van een instituut dat de industrie met nieuwe technologie kan verrijken. In Nederland komt vanuit eenzelfde motivatie de Technische Hogeschool in Delft (1905) tot stand. In navolging van landbouw en techniek krijgt ook de handel zijn eigen hogeschool: eerst in Rotterdam (1913) en daarna in Tilburg (1927), niet toevallig nog steeds universiteitssteden met een grote economiefaculteit. De hogescholen die in Nederland ontstaan, staan relatief los van universiteiten en ze kennen ook een eigen instroom van studenten. In 1863 had Thorbecke mede hiervoor de HBS geïntroduceerd – een opleiding voor de opkomende burgerij, gericht op nuttige vakken als handel en techniek. Het succes is groot. Aan het eind van de negentiende eeuw maken technische opleidingen een enorme bloeiperiode door. Het aantal leerlingen op de ambachtsschool vertienvoudigt tussen 1890 en 1920, terwijl dat op de Technische Hogeschool in Delft vernegenvoudigt. Ook het aantal avondcursussen neemt stormachtig toe.

Beroepsonderwijs op de middelbare school heeft ook een moeilijke geschiedenis: het kwam pas goed op gang na de Tweede Wereldoorlog, toen de opdracht tot wederopbouw zich vertaalde in een voortvarende aanpak van het beroepsonderwijs. Dat beroepsonderwijs was een sector die tot dat moment nauwelijks serieuze aandacht had gehad van de overheid, al was er vanaf 1919 een voorzichtig begin gemaakt met de financiering van de ambachtsscholen. Na 1945 nam het nijverheidsonderwijs echter een enorme vlucht. De parallelle structuur, die van het leerlingwezen, groeide alleen in een beperkt aantal sectoren die van oudsher goed georganiseerd waren. Het nijverheidsonderwijs veranderde gaandeweg ook van karakter. Aanvankelijk was het vooral gericht op het aanleren van specifieke beroepsvaardigheden, maar de terugloop van de traditionele maakindustrie en de opkomst van de dienstensector maakten dat er steeds meer behoefte ontstond aan beter geschoolde werknemers. Van een eindopleiding veranderde het nijverheidsonderwijs dan ook gaandeweg in voorbereidend beroepsonderwijs. De eerste stap daartoe werd gezet bij de invoering van de Mammoetwet in 1968. De ambachtsschool werd omgedoopt in de lagere technische school met een t-stroom, die voorbereidde op vervolgonderwijs, en een praktijkstroom die nog direct opleidde voor de arbeidsmarkt. In 1992 werd de lts omgedoopt in voorbereidend beroepsonderwijs (en in 1999 werd daar 'middelbaar' aan toegevoegd). Dat betekende dat leerlingen niet meer direct voor de arbeidsmarkt werden opgeleid, maar moesten doorstromen naar het mbo. Ondertussen werden het leerlingwezen en de reguliere opleidingen samengebracht in de vorm van ROC's, waar ze voortleefden als twee aparte leerwegen: de beroepsbegeleidende leerweg (bbl, het oude leerlingwezen) en de beroepsopleidende leerweg (bol). Daarmee kreeg een kleine revolutie voorlopig zijn beslag: konden kinderen die niet erg goed konden leren in de jaren vijftig nog enkele jaren blijven zitten om daarna tegelijk te gaan werken, en was het daarna gebruikelijk om door te leren tot zestienjarige leeftijd om dan te gaan werken, vanaf de jaren negentig werd het regel om zelfs na het zestiende jaar nog dagonderwijs te volgen. Het vmbo kreeg zo een sterk algemeen vormend ka-

rakter; beroepsvorming vond pas plaats op het mbo.

Het beroepskarakter van het onderwijs is zo altijd beperkt gebleven. Bij het mbo hebben werkgevers nog geprobeerd invloed uit te oefenen op de curricula – en hebben ze via de SBB ook een formele rol bij de vaststelling daarvan – maar binnen het hbo en de universiteit is de betekenis van werkgevers, of breder, een beroepsperspectief lang op grote afstand gebleven. De eindtermen van universitaire opleidingen zijn in de meeste gevallen nog steeds een afgeleide van een specifiek wetenschapsgebied, niet (mede) van de vaardigheden die in toekomstige werksettingen vereist worden. Organisaties van werkgevers en werknemers hebben in Nederland dan ook, zeker in vergelijking met hun collega's in het buitenland, altijd maar een beperkte interesse aan de dag gelegd voor het onderwijs.

Tussen elitair en functioneel

Er waren goede redenen om externe partijen, en dan in het bijzonder werkgevers, op enige afstand van het onderwijssysteem te houden: onderwijs is immers meer dan de opleiding van adequate werknemers. Tegelijkertijd werd daarmee een belangrijke permanente impuls tot vernieuwing van zijn kracht ontdaan. Landen waarin de buitenwereld bepalender was voor de ontwikkeling van het onderwijssysteem vertonen over het algemeen een grotere mate van dynamiek.

Het mooiste voorbeeld wordt gevormd door de Verenigde Staten. Onderwijs in de Verenigde Staten kreeg vorm in interactie met een zich snel ontwikkelende samenleving, terwijl het in Nederland – en veel andere westerse landen – zich ontwikkelde vanuit een stelsel van eliteonderwijs. In de VS kreeg, toen in de negentiende eeuw de economie fors aantrok, een stelsel van community colleges vorm dat enerzijds voldoende dekkend en toegankelijk moest zijn (iedere stad en dorp ging actief aan de slag met de oprichting ervan) en anderzijds voldoende dynamisch om aan te sluiten bij de snel ontwikkelende bedrijvigheid. Formele hiërarchie en landelijke toelatingseisen pasten niet bij dat model: scholen hadden zich te bewijzen in de omgeving waar ze functioneerden. Dat heeft geleid tot een stelsel van community colleges die niet, zoals het Nederlandse mbo, gezien worden als een negatieve keuze ('wie niet naar de havo kan, moet naar het vmbo'), maar die hun waarde ontlenen aan hun plaats in het maatschappelijk verkeer: sommige community colleges leiden op tot gespecialiseerde beroepen die heel goed betalen. In een volgende fase ontstond ook een stelsel van universiteiten dat evenzeer aansloot op het de zich ontwikkelende economie. Hoger onderwijs werd in de Verenigde Staten net na de Tweede Wereldoorlog massaonderwijs als antwoord op die groei. De Verenigde Staten had daarbij de gunstige uitgangspositie dat er nauwelijks een stelsel van gevestigde universiteiten was die een andere rol aan moesten nemen – de beroemde voorbeelden van Harvard en Stanford vormen een hele kleine groep uitzonderlijke universiteiten die niet representatief zijn voor het de grootscheepse ontwikkeling van het universitaire bestel net na de Tweede Wereldoorlog in de Verenigde Staten. In Nederland waren universiteiten daarentegen gevestigde instituten en die veranderden niet snel. In Nederland bleef de universiteit in de jaren vijftig daarom vooral geënt op het idee dat het een eliteopleiding was die primair opleidde tot wetenschapper; pas eind jaren zestig wordt het hoger onderwijs massaonderwijs, en pas weer enkele decennia later zal het basisidee dat universiteiten vooral opleiden tot wetenschapper aan dominantie verliezen. Een belangrijk deel van de economische suprematie die de VS in de decennia na de Tweede Wereldoorlog wist te ontwik-

kelen, valt te herleiden tot dit gebrek aan institutionele logheid.

In Nederland komt onderwijs voort uit een lange geschiedenis van standenonderwijs. Dat is nooit principieel veranderd, maar er zijn in de loop van de tijd wel steeds nieuwe loten aan de stam gekomen die een sterker accent legden op beroepsvaardigheden. Het gymnasium wist zich als apart eliteonderwijs te handhaven als opleiding voor priesters, professoren, hoge ambtenaren en middelbare schoolleraren. In Noorwegen, Zweden en Denemarken werd deze parallelle structuur juist afgebroken, mede omdat de elites een politiek minder zware positie hadden. Toen de economie vroeg om meer en anders opgeleide mensen en de HBS ontstond, betekende dat dan ook nog niet dat deze opleiding gelijkgesteld werd met het gymnasium. Mensen met een HBS-diploma kregen niet automatisch toegang tot de universiteit – die laatste vormt met de gymnasia een apart circuit. De strikte scheiding tussen HBS en gymnasium blijkt uiteindelijk niet te handhaven: vanaf 1917 krijgen HBS-leerlingen direct toegang tot universitaire opleidingen, eerst alleen geneeskunde, later ook andere vakken. Op een vergelijkbare manier duurt het een eeuw voordat de landbouw-, technische- en handelshogescholen omgevormd worden tot een universiteit. Nederlandse universiteiten, en daarin verschillen ze niet van de universiteiten in de meeste Europese landen, hebben het altijd moeilijker gehad om zich aan wijzigende omstandigheden aan te passen dan hun Amerikaanse *counterparts*.

Overheid

Onderwijs is lang een gesloten systeem geweest: daar droegen politieke uitgangspunten als het beschermen van de confessionele identiteit en het bewaken van het emancipatoire karakter stevig aan bij. Dat heeft een onderwijssysteem opgeleverd dat in de twintigste eeuw de samenleving wezenlijk heeft veranderd: van een maatschappij waarin afkomst de belangrijkste bepaler van maatschappelijke positie is naar een maatschappij waarin het bereikte onderwijsniveau de bepalende factor is. Tegelijkertijd is er een prijs voor betaald: een gesloten systeem heeft altijd moeite zich te innoveren. Professionals waren te zwak om de vernieuwing te dragen, besturen te conservatief en het bedrijfsleven te aarzelend.

Ook de overheid heeft de rol van veranderaar onvoldoende waar kunnen maken. De ambitie was er wel. Vanaf de jaren zeventig komt er een stroom van voorstellen voor onderwijsvernieuwing op gang, veelal uit sociaaldemocratische kring. Dertig jaar later worden die hervormingen vooral beleefd als grote mislukte projecten. De parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem komt in 2008 met een rapport dat beschouwd kan worden als een manier om woorden te geven aan de kater die velen hadden na een lange periode van pogingen tot onderwijshervorming. Het adagium wordt: de overheid moet zich verre houden van inhoudelijke veranderingen. De leerstellingen van de op dat moment opgeld doende New Public Management vormen de basis van de aanbevelingen. In de Angelsaksische literatuur worden ze vaak kort aangeduid als *steer, not row*, in het rapport heet het: de overheid geeft de doelen aan, de sector geeft aan hoe die bereikt moeten worden. En met de sector worden dan niet zozeer de besturen of het management bedoeld, maar vooral de professionals. De hoop wordt gevestigd op een (hernieuwd) professionaliseringsproces.

Uiteindelijk blijft er een slagveld over met vooral verliezers. Ten eerste zijn veel ideeën over de vernieuwing van onderwijs die in de loop van de tijd naar voren zijn gebracht,

verdacht geworden zonder dat ze dat verdienen. Het lukt in Nederland niet om de vraag rustig onder ogen te zien of het de ideeën waren die fout waren of de uitvoering. Zo krijgt het competentiegericht leren zoals dat vanaf eind jaren negentig in het mbo geïntroduceerd wordt een zeer negatieve klank. Toch wijst er veel op dat niet het idee fout was, maar de uitvoering. De complexiteit van het onderwijzen van competenties is fors onderschat: leerlingen leren om samen te werken, is meer dan een leraar die een groepsopdracht geeft en vervolgens het lokaal verlaat om aan het einde kort te vernemen wat alle groepjes hebben gedaan; leren leren is meer dan leerlingen vragen om bepaalde onderwerpen te googelen. Het didactische concept van competentiegericht leren is nooit voldoende uitgewerkt en zeker niet voldoende serieus ingevoerd. Op een vergelijkbare zijn noties als middenschool en studiehuis bij voorbaat in een verdacht licht komen te staan.

Een tweede probleem van het slagveld van de onderwijshervormingen is dat het gewenste proces van professionalisering niet tot stand komt – integendeel. In het Nederlandse onderwijs is al meer dan veertig jaar een proces van deprofessonalisering gaande en dat is niet gestopt door de politieke herbezinning op de onderwijshervormingen. De casus belli is de pabo: het niveau van de pabo-leerlingen blijkt alleen maar verder terug te lopen. In 2013 lieten hogescholen al weten dat ze de forse instroom uit het mbo – op veel plekken al goed voor 40 procent van de nieuwe aanmeldingen – aan banden wilden leggen omdat reken- en taalvaardigheden achterbleven. Duidelijk werd ook dat het over het algemeen ook niet de beste leerlingen van de havo waren die nog naar de pabo gingen. Ondertussen voltrok zich maatschappelijk een tegengestelde beweging: ouders werden steeds hogeropgeleid en in veel basisscholen is het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders inmiddels hoger dan dat van de leerkrachten. In andere schooltypen bleek het gewenste spontane professionaliseringsproces evenmin op te treden. Middelbare scholen kennen niet alleen nog maar weinig academisch opgeleide leraren, bijna een kwart van de lessen wordt gegeven door onbevoegden; in het mbo is, mede als gevolg van een teruglopend leerlingenaantal, al meer dan een decennium nauwelijks sprake van vernieuwing van het lerarencorps, in het hbo begint nu pas nagedacht te worden over het (zeer geringe aantal) onderwijskrachten dat gepromoveerd is, en op universiteiten is onderwijs te veel een carrièretrack geworden voor mensen die niet meekomen in het onderzoek. In meer algemene zin is evenmin sprake van een professionaliseringstendens: klassieke kenmerken van een professie, zoals een levendige beroepsvereniging, duidelijk uitgedragen beroepsnormen, een permanente druk om de toetredingsdrempel tot het vak te verhogen, onderlinge toetsing, heldere kwaliteitskaders en een transparante verantwoordingsstructuur zijn maar matig ontwikkeld.

Buitenland

Er is nog een derde probleem dat (mede) door de kater van de onderwijshervormingen is veroorzaakt: in het buitenland is het onderwijsbestel de afgelopen vijftien jaar bijna overal fors doorontwikkeld, terwijl in Nederland vooral een pas op de plaats is gemaakt. Hoeveel kritiek er mag zijn op de PISA-scores, ze geven wel een aardige indicatie van de manier waarop landen investeren in onderwijs. Nederland stond bij de introductie betrekkelijk hoog – maar het is nu het land dat het afgelopen decennium het minst vooruit is gegaan. Voor zover je de cijfers als een absolute ranking mag interpreteren, is Nederland de afgelopen periode niet zozeer achteruitgegaan, maar zijn andere landen sterk vooruitgegaan.

Die indruk wordt bevestigd bij een nadere blik op de ontwikkeling in allerlei onderwijsstelsels. Polen heeft een indrukwekkende ontwikkeling achter de rug: men heeft midden jaren negentig ingezet op een stelsel van wat je in Nederlandse termen 'gedegen' onderwijs zou noemen: intensief onderwijs, dat niet snel accepteert dat kinderen iets niet kunnen. Inmiddels is Polen Nederland voorbijgestreefd op de PISA-ranking. Vlaanderen heeft enorme vorderingen gemaakt met het opheffen van het onderscheid tussen – in Nederlandse termen – vmbo enerzijds en havo/vwo onderscheid. Dat onderscheid, dat geënt is op het Duitse model en verder voorkomt in Oostenrijk en Nederland, maar niet in de Scandinavische landen of in het VK, zo is de redenering in Vlaanderen, past misschien bij een negentiende eeuw waarin een onderscheid tussen *blue collar workers* en *white collar workers* het uitgangspunt was, maar niet bij de 21ste eeuw. Zou in Nederland een dergelijk traject in gang gezet worden, dan zou al snel het spook van de Middenschool opdoemen, en zouden de kansen op politiek succes bijna nihil geworden zijn. In Vlaanderen is men niet behept met deze erfenis. Het nieuwe model wordt dan ook niet primair geïdentificeerd met uniform massaonderwijs voor iedereen, maar juist met een systeem dat het mogelijk maakt om het onderwijs daadwerkelijk te personaliseren: per leerling kan een passende mix gemaakt worden van vakken met een meer cognitieve component en vakken met een grotere vaardigheidscomponent. Die personalisering krijgt nog meer reliëf doordat het in het nieuwe systeem mogelijk is om vakken op verschillende niveaus te volgen. Het is tekenend dat het nieuwe systeem niet alleen veel medestanders kent aan de linkerkant van het politieke spectrum (waar de opheffing van maatschappelijke segregatie zwaar weegt), maar ook aan de rechterkant (zo zijn werkgevers voorstander van een benadering waarin cognitie en vaardigheden gelijker worden behandeld: de moderne arbeidsmarkt vraagt immers om beide, en het is niet zo dat in de bedrijven altijd degenen met de beste punten ook de baas worden – vaardigheden zijn op ieder niveau van belang).

Onderwijsvernieuwing is in het buitenland veel minder ideologisch beladen, en dat maakt dat bijna alle westerse landen de afgelopen jaren grote transformaties zagen in belangrijke delen van hun onderwijs: het hbo in Zweden, Finland en Zwitserland, het basisonderwijs in Polen, het voortgezet onderwijs in Vlaanderen, de universiteiten in het VK en Duitsland.

En al die veranderingen zijn nog beperkt als ze afgezet worden tegen de ontwikkelingen die verderop plaatsvinden, waarbij de inzet van ICT veelal een grote rol speelt. In Oost-Azië wordt fors ingezet op de inzet van digitaal onderwijsmateriaal voor het primair en voortgezet onderwijs. In Zuid-Korea is binnenkort al het benodigde onderwijsmateriaal beschikbaar voor tablets. Zes jaar geleden zijn de beste docenten uit het land verzameld in Seoul om daar goed onderwijsmateriaal te maken voor het basis- en voortgezet onderwijs. Ieder vak is voorzien van allerlei modules: voor leerlingen die het goed snappen is er verdiepend materiaal en voor leerlingen die met een vak moeite hebben, zijn er allerlei herhalingsoefeningen. *Serious gaming* speelt een belangrijke rol, er wordt stevig gebruik gemaakt van de mogelijkheid onderlinge discussiefora op te zetten, al het werk wordt in de *cloud* gemaakt zodat een leraar leerlingen altijd kan volgen, en er is allerlei software ontwikkeld die niet alleen de leraar attendeert op leerlingen die moeite hebben met een bepaald onderdeel, maar die software maakt ook duidelijk welke leraren waar aandacht aan besteden, en uiteindelijk wordt ook inzichtelijk welk deel van het lesmateriaal niet

goed aanslaat. Elders in Azië zijn vergelijkbare ontwikkelingen waar te nemen. In 2013 sloot Google een deal met de regering van Maleisië om tien miljoen Chromebooks te leveren voor leerlingen van de basisschool tot de universiteit, voorzien van de nodige software – YouTube is natuurlijk een ware goudmijn voor wie lespakketten samen wil stellen.

Aan de andere kant van de wereld, in de Verenigde Staten, verloopt de introductie van ICT in het onderwijs vooral via het hoger onderwijs. In de VS is het hoger onderwijs de afgelopen decennia fors duurder geworden, zonder dat de salarissen voor hoogopgeleiden daar gelijke tred mee hielden. Het grote debat over huishoudinkomens in de VS gaat dan ook al lang niet meer over de hypotheekschulden – zoals in Nederland – maar over de hoge studieschulden die velen daar aangegaan zijn. Mede om de kosten van het hoger onderwijs te drukken, wordt zwaar ingezet op de inzet van ICT. Het is niet voor niets dat MIT en Harvard honderd miljoen dollar investeerden in EdX, en dat Stanford en anderen aan de andere kant van de VS met Cousera een vergelijkbaar initiatief namen. Inmiddels neemt ook in het VK de inzet van digitale onderwijsvormen in het hoger onderwijs een hoge vlucht, niet in de laatste plaats omdat daar sinds enkele jaren universiteiten veel minder overheidssubsidie krijgen en ze, zo leert de ervaring, niet eindeloos het collegegeld kunnen verhogen.

En nu?

Nederland kent een relatief geïsoleerd onderwijssysteem, en dat toont zich in het feit dat het niet georganiseerd is als een lerend systeem. Daarmee is ook een aanzet gegeven tot de manier waarop het innovatieve karakter verhoogd kan worden: meer externe oriëntatie en een samenhangende benadering.

De eerste les is dat het onderwijssysteem erbij gebaat is om voldoende te ademen met de externe omgeving: dat dynamiseert het systeem. Dat is niet hetzelfde als onderwijs ondergeschikt maken aan de wensen van externe partijen – het is wel de opdracht om daar actief mee te communiceren. In dat opzicht valt er nog veel te winnen in Nederland. ROC's zijn nooit de regionale kennis- en ontwikkelingscentra geworden die de wetgever voor ogen stond bij de introductie van deze instellingen. Het hbo kent sinds tien jaar lectoren als manier om externe binding mee vorm te geven, maar veel instellingen worstelen nog met de integratie van deze functionarissen in de ontwikkeling van het onderwijs. Universiteiten kennen op sommige gebieden zeer uitgewerkte vormen van inbedding, zoals bij de Universitaire Medische Centra, maar op andere vakgebieden zijn ze maar heel beperkt ontwikkeld.

De tweede les is dat de ontwikkeling van onderwijs tot lerend systeem vooral niet teruggebracht moet worden tot een strategie waarbij slechts één instrument bepleit wordt. Het zal niet helpen om leraren als de bron van professionalisering te zien als niet tegelijk voorzien wordt in een systeem waarin voldoende kennis en ervaring wordt bijgebracht en er voldoende incentives tot ontwikkeling aanwezig zijn. Omgekeerd werkt het evenmin om, zoals in de jaren tachtig en negentig, slechts nieuwe methoden te ontwikkelen en die over het onderwijs uit te rollen, zonder de vraag te stellen hoe die goed geabsorbeerd kunnen worden. En het helpt al evenmin om een lerarenregister in het leven te roepen als dat niet is verbonden met een systeem waarbij opname in het register ook de nodige voordelen en stimulansen met zich meebrengt. Een strategie waarin primair ingezet wordt

op loonsverhoging van leerkrachten zonder dat die is ingebed in een breder traject van kwaliteitsontwikkeling is evenmin productief. Innovatie, zo is een dure les uit allerlei sectoren, gedijt alleen als alle onderdelen van het systeem elkaar voldoende steunen en aanvullen.

In Nederland is onderwijsinnovatie lang of afwezig geweest of geassocieerd met grootste en meeslepende plannen. Beide tradities hebben diepe sporen nagelaten. Het is zaak nu weer opnieuw over onderwijsinnovatie na te denken – niet vanuit een beeld van het Grote Model, maar wel vanuit de invalshoek om het een systeem te maken waarin permanente ontwikkeling stevig is ingebed.

Referenties

WRR. (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland.* Amsterdam: AUP.

9. Van boek naar congres

door Roel in 't Veld

Ontzag

Lezing van de essays laat ons achter met ontzag voor de in het verleden tot stand gebrachte structuur en werking van ons onderwijs. Het was vooral de negentiende eeuw waarin Nederland een participatiesamenleving was. De ontwikkeling van de klassieke grondrechten vestigde immers een primaat voor de samenleving met een onthoudingsplicht voor de overheid. Variëteit was groot. Gedurende de twintigste eeuw is de overheidsinvloed sterk gestegen: *a mixed blessing*! Omvangrijke overheidsbekostiging is begeleid door toenemende inhoudelijke invloed, aanvankelijk getemperd door de aard van de pacificatie en begeleidende constitutionele waarborgen, later in de eeuw steeds onverbloemder in het streven naar optimalisering van prestaties van het onderwijs.

Politieke impulsen en interventies botsen nu, naar het lijkt in toenemende mate, met in de samenleving en binnen het onderwijs bestaande overtuigingen.

Spanningen

Na lezing van de essays valt op, hoezeer de betogen en conclusies in elkaar grijpen. Er ontstaan daardoor spanningen in het debat. De voornaamste spanningen ontstaan door uiteenlopende belangen, onderling strijdige prikkels en concurrerende waarden.

Spanningen door uiteenlopende belangen

- Leerlingen uit elitaire milieus hebben belang bij homogene groepen, terwijl leerlingen uit zwakke milieus belang hebben bij heterogene groepen.
- Werkgevers hebben belang bij een ruim aanbod van gekwalificeerde werkers, maar afstuderenden hebben belang bij relatieve schaarste van hun specialisatie.
- Leerlingen hebben belang bij maatwerk, ook inhoudelijk, maar werkgevers en vervolgonderwijs hebben vooral belang bij gestandaardiseerde diplomainhouden.
- Onderwijsinstellingen hebben belang bij een goede reputatie, onder meer blijkend uit goede examenresultaten, maar overheden en leerlingen/studenten hebben belang bij toegankelijk onderwijs waarbinnen ieder een plaats kan vinden.

Spanningen door onderling strijdige prikkels

- Bekostiging op grond van het aantal verstrekte diploma's spoort aan om leer-

lingen metterdaad tot de eindstreep te brengen, maar bevat tevens prikkels om het niveau ondergeschikt te maken.

- Veel is gericht op de verwerving van een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt door allen; om daaraan kracht bij te zetten is bepaald dat wie deze kwalificatie niet verwerft vervolgens geen recht op een uitkering heeft, wat uit het oogpunt van behoefte - gegeven hun gebrek aan verdienvermogen - strikt onlogisch is.
- Meritocratische prikkels geven aansporingen tot handelingen door instellingen, bijvoorbeeld beloning van aangeboren eigenschappen, die mogelijk in strijd zijn met wat maatschappelijke dienstbaarheid vereist.
- Outputoriëntatie via (budgettaire) prikkels verschaft aan de onderwijsinstelling een prikkel om streng te selecteren bij de poort, terwijl de student met geleende studiefinanciering nu juist een prikkel heeft om ten koste van alles diploma's te behalen.

Spanningen door concurrerende waarden

- De nadruk op selectie en excellentie spoort aan tot onderlinge wedijver binnen het onderwijs; hierdoor ontstaat spanning met de waarde van socialisatie door onderwijs die onder meer gericht is op de totstandkoming van solidariteit.
- De waarde van toegankelijkheid van het onderwijs levert mogelijk spanning op met de waarde dat wie economisch profiteert van onderwijs daarvoor ook zou moeten betalen.
- De waarde dat het onderwijs reflexieve burgers voortbrengt, zoals Biesta suggereert, en dat dus de kwaliteitsdefinitie door deze burgers in de toekomst dominant zal worden en anders zal zijn dan die van de huidige generatie levert spanning op met de toekomstige verwezenlijking van de huidige waarden.

Het debat over kwaliteit speelt zich dus af in een aantal spanningsbogen. Bovendien verduidelijken de essays dat ook in de wereld van de wetenschap geen overeenstemming bestaat over tal van methoden, systemen en instrumenten die kwaliteit verbeteren. Daarmee is kwaliteitsproblematiek een waarlijk *wicked problem*. De omgang met *wicked problems* vereist zorgvuldig debat. Het congres behelst een poging dit te orkestreren.

Vragen die uit essays oprijzen

De essays leiden tot een aantal overkoepelende vragen. Indien Gunning en Esseboom en In 't Veld kunnen bogen op consensus aangaande hun inzichten in de gewenste competenties van toekomstige werkers en daaruit voortvloeiende eisen aan curricula, is de vraag gewettigd of de bestaande scheidslijnen in het funderend onderwijs tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs in een toekomstgerichte benadering niet zouden behoren te verdwijnen. In 't Veld betoogt immers dat bij nader inzien niet veel verschillen bestaan tussen een toekomstgericht funderend curriculum dat op ontplooiing is gericht en een curriculum dat op nut c.q. werk is gericht. Gunning dringt aan op 'waardevolle' competenties die in staat stellen tot functioneren in netwerken en tot dienend leiderschap.

Van 't Zelfde pleit voor integratie van primair en voortgezet onderwijs met het oog op verbetering van de pedagogische opbrengst van het onderwijs. Bronneman heeft in haar

bespreking van de ontwikkeling van het onderwijsbestel al aangegeven dat de sectoralisatie van het bestel de doorstroming en doorbloeding hindert. Natuurlijk is de relatief jonge leeftijd waarop een eerste keuze in Nederland noodzakelijk is een traditionele kwestie, maar een drietal actuele vragen luidt:

- Noodzaken de ontwikkeling van de samenleving, van de structuur van de arbeidsmarkt, van de aard van werk, en van bestaande opvattingen over ondernemerschap en leiderschap niet tot het opnieuw overdenken van het onderscheid tussen de verschillende onderwijssoorten en de daarbij behorende keuzemomenten?
- Houdt stelselverantwoordelijkheid niet ten minste in, dat 'logistieke' verliezen als gevolg van verstopte doorgangen tussen sectoren, aansluitingsstagnatie ten gevolge van formalistische drempels en onnodige negatieve sanctionering (zakken, zitten blijven) geminimaliseerd worden?
- Is er geen sprake van intense verantwoordelijkheid van alle onderwijsinstellingen ten opzichte van elkaar om doorstroming zo soepel mogelijk te laten verlopen, en daartoe desgewenst activiteiten te ontplooien?

Dochy wijst indringend op de mogelijkheden om tot een veel effectiever leerproces binnen het onderwijs te komen. Hij formuleert een ambitieus model daartoe. Dit noopt tot intensieve interactie tussen professionals onderling en hun bestuurders en managers, ook door Hans de Bruijn bepleit, en in het beroepsonderwijs bovendien met ondernemers. Van Lieshout dringt aan op een meer op leren gericht bestel. Dit leidt tot een indringende vraag:

Zijn het ontwikkelen van leervermogen van het bestel en intensivering van interactie te beschouwen als een collectief goed dat daarom ook aanspraak kan maken op aparte collectieve financiering?

Truijens, De Vijlder, De Bruijn en Van 't Zelfde pleiten allen voor een meer gewaardeerde positie van de docent. De recente geschiedenis toont een neergaande lijn in het maatschappelijk aanzien van de leraar, in Nederland maar lang niet overal in Europa. De aanbevelingen voor krachtige professionalisering zijn talrijk. Maar de vraag blijft:

Waarom is de weg omhoog niet eerder ingezet, zijn leraren zelf in staat de gevraagde kracht te ontplooien?

Leeuw en Mertens formuleren voorstellen voor meer geavanceerd en minder belastend toezicht op onderwijs. Zij wijzen er echter ook beide op, dat de politiek zo haar eigen doelen met toezicht heeft. Doelen die op een aantal punten vernieuwing in de weg zitten. In zijn interview schenkt ook Deetman veel aandacht aan doorgeschoten toezicht en controle. De vraag is:

Is deze constatering geen argument voor een veel grotere afstand tussen politiek en toezicht(houder)?

Op de achtergrond van bijna alle essays figureert een overheid die zeer omvangrijke

systemen van bekostiging en controle, van regelgeving en -handhaving, en voor kwaliteitszorg heeft gebouwd en die nu moet beheren. Deze overheid lijkt zich zo nu en dan te verstoppen als 'luisteraar' of 'discussiepartner'. Dat miskent het feit dat de nationale overheid hoofdverantwoordelijke is voor alle prikkels die uit voornoemde systemen voortkomen en daarmee van de randvoorwaarden voor het handelen van alle overige actoren. Bovendien heeft de overheid de constitutionele plicht om een maatschappelijk klimaat te borgen waarin systematische krenking op grond van religie en overtuiging achterwege blijft. Van Welie wijst er immers met nadruk op, dat krenking ook onderwijsprestaties nadelig beïnvloedt. Daarmee rijst de vraag:

Welke combinatie van rollen kan een overheid zich veroorloven, of zijn er ook bijtende rollen? En welke rollen zijn in ieder geval onmisbaar?

Uiteraard is het voorafgaande slechte een beperkte greep uit de talloze boeiende nadere vragen die de moeite van behandeling waard zijn en dus tijdens het congres aan de orde zullen komen.

Over de auteurs

Roel in 't Veld is UNESCO-hoogleraar met als leeropdracht *Governance and Sustainability* aan de Universiteit van Tilburg, en als docent verbonden aan de Nederlandse School voor Openbaar Bestuur. Hij publiceert over onderwerpen als kennisdemocratie, duurzaamheid en onderwijsbeleid. Daarnaast was hij directeur-generaal op het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Tevens is Roel in zijn rol als bestuurslid van KCE initiatiefnemer en opdrachtgever van het congres over Kwaliteit van Onderwijs op 25 juni 2015.

Ria Bronneman-Helmers was vele jaren werkzaam bij het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). Van haar hand verschenen talrijke publicaties over het onderwijsbeleid, zoals 'Volwasseneneducatie tussen markt en overheid' (1988), 'Scholen onder druk' (1999), 'Voortgezet onderwijs in de jaren negentig' (2002) en 'Duaal als ideaal?' (2006). Voor de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (commissie Dijsselbloem) schreef zij 'Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland' (2008). Eind 2011 verscheen haar laatste publicatie in SCP-verband, tevens haar proefschrift: 'Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)'. Na haar pensionering was zij enkele jaren lid van de Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs en schreef zij enkele artikelen in vaktijdschriften.

Marieke Bolle was tussen 1980 en 1992 woordvoerder van verschillende ministers onder wie Wim Deetman als minister van Onderwijs. Sindsdien heeft zij haar eigen adviespraktijk, waarvoor zij haar werk tussen 2002 en 2014 onderbrak om verschillende functies in de lokale politiek te bekleden, waaronder het wethouderschap van financiën en cultuur van Den Haag.

Wim Deetman was achtereenvolgens staatssecretaris Voortgezet Onderwijs, minister van Onderwijs en Wetenschappen, voorzitter van de Tweede Kamer, en van 1996 tot 2008 burgemeester van Den Haag. Wim Deetman was tot 1 mei 2015 lid van de Raad van State.

Pieter Gerrit Kroeger is hoofdredacteur van *ScienceGuide*. Hij is historicus en was onder andere persoonlijk adviseur van bewindslieden van het ministerie van O&W en beleidsadviseur van de Europese Commissie en de HBO-Raad.

Gert Biesta is als Professor *of Educational Theory and Policy* verbonden aan Brunel University London en als gasthoogleraar kunsteducatie aan ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem. Zijn onderzoek richt zich op de theorie en het beleid van opvoeding en onderwijs en de theorie en filosofie van pedagogisch, onderwijskundig en sociaal-wetenschappelijk onderzoek, met speciale aandacht voor vraagstukken rondom democratie en burgerschap. Zijn nieuwste boek, *The Beautiful Risk of Education* (2014) verscheen in 2015 in Nederlandse vertaling.

Liesbeth van Welie is lid van de Raad van Toezicht van de Universiteit Leiden en van Saxion Hogescholen. Daarnaast is ze docent Methoden van Onderzoek bij Schouten en Nelissen en de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement. Voorheen was Liesbeth van Welie directeur bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, hoofdinspecteur hoger en voortgezet onderwijs en bestuursadviseur van de Universiteit van Amsterdam. In 2013 promoveerde ze met een proefschrift over de onderwijsprestaties van migrantenleerlingen.

Hans de Bruijn is hoogleraar bestuurskunde aan de Faculteit Techniek, Bestuur en Management van de Technische Universiteit Delft. Hij publiceert regelmatig over tal van onderwerpen, waaronder prestatiemeting in de publieke sector, de relatie tussen management en professionals en over *framing*.

Eric van 't Zelfde is directeur van OSG Hugo de Groot in Rotterdam. Hij studeerde Engelse taal- en letterkunde aan de Universiteit van Leiden. Sinds 1995 zet Eric van 't Zelfde zich in voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Hij ontving als docent een Europese Onderscheiding voor zijn literatuurmethode: *Wanted, Read or Alive*. De laatste jaren zet hij zich met zijn docenten in voor een kwaliteitsslag van het onderwijs op Rotterdam Zuid. Hij was o.a. te gast bij Pauw en Witteman en bij Knevel en Van den Brink. Het programma Tegenlicht van de VPRO wijdde een gehele uitzending aan zijn plannen voor het onderwijs op Rotterdam Zuid.

Filip Dochy is hoogleraar Onderwijskunde en Corporate Training aan de Katholieke Universiteit Leuven en hoogleraar Onderwijsinnovatie en IT aan de Universiteit van Maastricht. Tevens is Filip Dochy president van *European Association for Practitioner Research on Improving Learning in Education and Professional Practice*. Filip Dochy publiceert regelmatig over onderwerpen als de toekomst van het onderwijs en opleidingen, nieuwe onderwijsvormen, nieuwe toetsvormen en opleidingsdidactiek.

Frans de Vijlder is lector Goed Bestuur en Innovatiedynamiek in Maatschappelijke Organisaties aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en *leading lector* van het HAN Kenniscentrum Publieke Zaak. Hij werkte bij Capgemini, bij de UvA en de UT en als docent bij enkele andere universiteiten. Zijn loopbaan in het onderwijs begon bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, waar hij onder meer hoofd van de Strategische Eenheid was. Frans de Vijlder is gepromoveerd in de politieke en bestuurswetenschappen.

Aleid Truijens (1955) studeerde Nederlands aan de Universiteit van Amsterdam. Ze is 35 jaar werkzaam als journalist en literair criticus voor dagbladen en tijdschriften. Daarnaast gaf en geeft ze les. Sinds 2006 is ze columnist van de Volkskrant. Ze publiceerde essays over onderwijs en literatuur, de romans *Geen nacht zonder* en *Vriendendienst* en een biografie van de schrijver F.B. Hotz, *Geluk kun je alleen schilderen*. Ze bereidt nu een biografie voor over de schrijfster Hella S. Haasse.

Tex Gunning is CEO van TNT Express. Daarnaast spreekt en schrijft Tex Gunning over zijn visie op leiderschap, onder andere in de onderwijs- en opvoedingspraktijk.

Roel Esseboom studeerde af als monetair econoom aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, volgde daar de postdoctorale lerarenopleiding en werkte als docent in het vo. In 2001 verlegde Roel zijn focus naar de ontwikkeling van visie en strategie in het algemeen en de ontwikkeling van (binnen)steden in het bijzonder. Daarnaast denkt en schrijft hij mee met Tex Gunning over onderwerpen op het gebied van onderwijs, MVO en de transitie naar een duurzame economie.

Frans Leeuw is directeur van het Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum van het ministerie van Veiligheid en Justitie. Daarnaast is hij hoogleraar Recht, Openbaar bestuur en Sociaal wetenschappelijk onderzoek aan de Universiteit van Maastricht. Van 2000 tot 2003 was Frans Leeuw hoofdinspecteur van de Onderwijsinspectie. Eerder was hij o.a. Decaan *Humanities* van de Open Universiteit, directeur Algemene Rekenkamer en wetenschappelijk onderzoeker beleidsonderzoek te Utrecht en Leiden. Hij publiceerde in tal van wetenschappelijke tijdschriften en boeken.

Ferdinand Mertens is co-decaan bij de Nederlandse School voor Openbaar Bestuur. Voorheen was hij lid van de Onderzoeksraad voor Veiligheid en hoogleraar aan de Technische Universiteit Delft en aan de Erasmus Universiteit. Ook is hij werkzaam geweest als Inspecteur-generaal van het Onderwijs.

Peter van Lieshout is hoogleraar Maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Daarnaast vervult hij een aantal bestuurlijke en toezichthoudende functies. Zo is hij onder andere voorzitter van het bestuur van Qanu, de organisatie die de visitaties aan de Nederlandse universiteiten uitvoert en voorzitter van de commissie van de po-raad die de ontwikkeling van de *governance* in het primair onderwijs ondersteunt. Eerder was hij onder meer voorzitter van de Raad van Toezicht van het ROC Midden Nederland. Als raadslid van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid was hij de hoofdauteur van het rapport 'Naar een Lerende Economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland'.

Zie ook

Meer informatie over de essays en het Congres Kwaliteit van Onderwijs is te vinden op de website www.kwaliteitvanonderwijs.nl. Zie ook: