



Schotschrift

over de invloed van bollenvelden en sprookjes op ons nationaal
onderwijsstelsel

Coen Free

Samenvatting

HELP! NA ONZE BANKEN DREIGT OOK ONS ONDERWIJS FAILLIET TE GAAN

“Het gaat heel goed met ons onderwijs, maar het kan nog beter”, aldus minister Bussenmaker tijdens de Nationale Onderwijs Tentoonstelling, begin van dit jaar. Helaas is de werkelijkheid anders. Maar weinig politici en burgers lijken zich bewust te zijn van de zorgwekkende positie die Nederland internationaal inneemt als het gaat om onderwijsverwachting en algeheel onderwijsniveau. Wat dit betreft vertellen we elkaar graag sprookjes uit lang vervlogen tijden.

Nederland geeft relatief veel geld uit aan onderwijs; Nederlandse docenten staan op de derde plaats wat salarissen betreft; we selecteren in Nederland bijna het vroegste en verreweg het strengste van de hele wereld; op Italië na geven we in Nederland het meeste aantal lesuren van alle OESO-landen; we hebben in Nederland de langste (kwalitatieve) leerplicht ter wereld. En toch...zakken we steeds verder weg op de internationale onderwijsranglijsten. Links en rechts worden we in toenemende mate voorbij gestreefd door andere landen. Wat inmiddels tevens leidt tot een steeds verder dalende innovatieve en economische kracht van ons land.

Wat is toch de oorzaak van deze malaise? Antwoord: ons onderwijsstelsel, dat redelijk tot goed voldeed in een stabiele samenleving als die van het Industriële tijdperk. Maar dat in ons dynamische, postindustriële tijdperk tot steeds meer spanningen leidt op zowel de scholings- als arbeidsmarkt. Onderzoekers wijzen hier met nadruk op. Wat we denken dat onze grootste kracht is, blijkt in vergelijking met andere landen, onze achilleshiel te zijn. Door onze manier van opleiden en selecteren gaat er veel potentieel toptalent verloren en wordt onze arbeidsmarkt zowel kwalitatief als kwantitatief minder goed bediend dan men veronderstelt.

Wereldwijd zijn er twee dominante onderwijsstelsels: het **comprehensieve** en het **beroepsgerichte** stelsel. In het comprehensieve stelsel volgen kinderen (een reële afspiegeling van de maatschappij) tot hun zestiende, respectievelijk achttiende levensjaar ongeveer hetzelfde, algemeen vormend onderwijs op een zo hoog mogelijk niveau; met binnen de scholen maatwerk om aan de diversiteit van talenten en behoeften tegemoet te komen. Dit alles vanuit een leercultuur, waar leerlingen betrokken en geïnteresseerd samenwerken, binnen redelijke grenzen. De aansluiting met de wereld van de arbeid volgt pas na die leeftijd. In het beroepsgerichte stelsel (dat basis- tot en met hoger onderwijs omvat) is het opleiden vooral gericht op de vragen van de arbeidsmarkt. Daartoe worden kinderen zo vroeg mogelijk geselecteerd voor een bepaalde leerroute, hetgeen hun hele verdere leven bepaalt. Ons beroeps- en individuerichte onderwijsstelsel is gebaseerd op de klassieke inzichten van de Renaissance en ingericht volgens die van het Industriële tijdperk. Als één van de weinige landen ter wereld houden we dit stelsel krampachtig in stand. Met name

om daarmee de belangen van het (georganiseerde) bedrijfsleven te dienen. Een onderwijsstelsel dat op onderdelen zelfs op gespannen voet staat met internationale verdragen en dat door het weinig consistente waterverfbeleid van de overheid van aanpassen, vernieuwen en weer terugdraaien (zie bijvoorbeeld het gedoe met de (Citotoets) inmiddels één grote plakpleister is geworden, omgeven door een enorme, repressieve bureaucratie. Instituties worden gedreven door data en door cijfers. Maar onderwijs door verhalen. Die moet je vertellen. In het onderwijs moeten kinderen de kans krijgen hun talenten en ambities te ontwikkelen en hun dromen waar te maken. In ons onderwijsstelsel kijken we echter te snel naar wat leerlingen niet kunnen ten dienste van de arbeidsmarkt, die ze vroeg of laat zullen betreden. Zo maak je ze tot pionnen in een economisch spel. Alle pogingen om ons onderwijs te verbeteren of te vernieuwen zijn voor het merendeel te rangschikken onder de noemer 'puur instrumentele maatregelen', met ook nog eens een gefragmenteerde aanpak. Ons schoolstelsel is op de eerste plaats ingericht om het onderwijs organiseerbaar en beheersbaar te houden. Waardoor het leerlingen zeker niet stimuleert en helpt zich optimaal te ontplooiën. Landelijke scores en diploma's zeggen in ons systeem vooral iets over het opleidingsniveau, de ambities en draagkracht van ouders, de cultuur van een school, over iemands korte termijn geheugen en aanpassingsbereidheid en weinig over iemands potenties. Het Nederlandse onderwijs kenmerkt zich verder door een extreme hokjesgeest, perfect passend bij onze bollenvelden, maar zeker niet meer bij deze tijd. Wie eenmaal in een bepaald onderwijshokje of een bepaalde hokjeslijn zit, komt er in dit systeem van ver doorgevoerde classificatie en homogene productgroepen, slechts met héél veel moeite uit. **Het meest in het oog springende negatieve aspect van het Nederlandse onderwijsstelsel is de extreme vroegselectie.**

Op twaalfjarige leeftijd worden leerlingen geselecteerd voor een, voor de rest van hun leven, beslissende leerroute. Hierin wijkt Nederland, dus sterk af van andere landen, die het zogenoemde competentiegericht onderwijs aanhangen. Reeds op twaalfjarige leeftijd, als kinderen nog lang niet helder hebben waar hun kwaliteiten en interesses liggen, wordt zo'n 60% van elke generatie Nederlandse kinderen geselecteerd voor de laagste schoolsoort, het vmbo, een enorme determinatie van potentieel talent. Vergeleken met andere landen is dit ook extreem veel. Zelfs in Duitsland, de bakermat van het beroepsgericht opleiden, volgt slechts 20% van de leerlingen, in de leeftijd van 12 tot 16 jaar, beroepsgericht onderwijs. In de Scandinavische landen is dat tot het zestiende levensjaar zelfs 0%; pas op 16-jarige leeftijd maken de leerlingen een keuze voor een beroepsopleiding of een vwo-achtige studie. En in de VS (de krachtigste, meest adaptieve economie ter wereld) is dit tot het achttiende levensjaar 0%; in dit stelsel kiezen de leerlingen pas op 18-jarige leeftijd voor een beroepsopleiding (via een community college) of een universitaire studie. Zo'n vroegtijdige selectie kent ook vele nadelige consequenties: niet alleen onderkwalificatie, maar ook lange, dure stapelroutes, verhoogde kans op uitval en hoe dan ook segregatie in de samenleving. Deze selectie in zogenoemde 'denkers

'en 'doeners' geschiedt echter op zéér discutabele gronden. Immers, hoe vroeger de keuze, hoe meer het sociale milieu meeweegt en hoe minder de aanwezige talenten en eigen prestaties de kans krijgen een rol te spelen; op twaalfjarige leeftijd hebben leerlingen met een taal- of rekenachterstand nog onvoldoende kansen gekregen te tonen waar hun intrinsieke kwaliteiten liggen. Zo kunnen de grote psychische nood van jongeren, de grote uitval in het onderwijs en het nomadisch switchgedrag tussen opleidingen hiervan rechtstreeks het gevolg zijn. En dus niet van minder capaciteiten of motivatie van de zogenoemde 'grenzeloze generatie'. Dat het weleens aan het systeem zou kunnen liggen, dat politiek en overheid krampachtig in stand houden, komt bij de beleidsbepalers niet op. Een tweede, zeer negatief aspect van het Nederlandse onderwijs is de grote invloed van het (georganiseerde) bedrijfsleven. Met name omdat het onderwijs daardoor in de greep is gekomen van het nuttigheidsdenken van het bedrijfsleven, dat per definitie opportunistisch en op de korte termijn gericht is. Dat de 'gebrekkige' aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt, zoals vaak het verwijt is, juist het gevolg is van het te krampachtig pogen het onderwijs op die dynamische arbeidsmarkt te laten aansluiten via een inflexibel en achterhaald onderwijsstelsel, en dus niet van het falen van het onderwijs om goed aan te sluiten, wordt in de Haagse polder onvoldoende onderkend. In dat kader vormt de beginjaren '90 van de vorige eeuw tot stand gekomen Wet Educatie en Beroepsonderwijs een triest dieptepunt. Deze wet zorgde voor een wereldprimeur in onderwijsland: voor de eerste keer kreeg het bedrijfsleven een wettelijke stem binnen het initiële beroepsonderwijs en kon het georganiseerde bedrijfsleven invloed uitoefenen op de invulling van curricula en op de eindtermen van het publiek gefinancierde, middelbaar beroepsonderwijs. Alles werd zò ingericht, dat het de belangen van werkgevers, optimaal diende. Het systeem bevatte zelfs perverse financiële prikkels; niet voor de scholen, maar voor werkgevers(organisaties), die op oneigenlijke wijze konden verdienen aan het publiek gefinancierde onderwijs. Deze nog nooit vertoonde publiek-private vermenging op stelselniveau leidde er zelfs toe dat via het onderwijsstelsel cao- en loonpolitiek bedreven kon worden; iets waarvoor onderwijs natuurlijk nooit misbruikt mag worden. Vanaf die tijd is het Nederlandse onderwijs, mede door onverantwoorde experimenten als studiehuis en competentiegericht onderwijs, steeds dieper weggezakt.

We leven in een tijd van revolutionaire veranderingen. Onder invloed van sociaal-economische en technologische ontwikkelingen is er sprake van een herschikking van de wereldorde, een herschikking van de macht en een herverdeling van de welvaart. In sneltreinvaart stevenen we af op een compleet nieuwe wereld. We beleven het einde van een tijdperk, het einde van eeuwenoude systemen. Ook ons beroepsgerichte onderwijsstelsel is daardoor aan het einde van zijn levenscyclus gekomen. **De eerste tekenen zijn reeds zichtbaar, want het Nederlandse onderwijsstelsel is van basis- tot en met hoger onderwijs al min of meer vanzelf aan het eroderen.** Allerlei landen hebben hun bakens wat betreft onderwijs al verzet. Nederland blijft echter nog

krampachtig vasthouden aan een onderwijsstelsel dat in dit tijdgewricht gewoonweg niet meer werkt. Het ineenstorten van dit stelsel wordt nog eens bespoedigd door de huidige recessie, in samenhang met ingrijpende ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Willen overheid en politiek de toekomst van Nederland veilig stellen, dan zullen ze over hun politieke gevoeligheid voor een fundamentele stelseldiscussie heen moeten stappen om daadwerkelijk ruim baan te geven aan talentontwikkeling van alle leerlingen. Met name ook omdat onderbenutting van talent grote economische en maatschappelijke gevolgen heeft. Dit vereist tevens dat ze een einde maken aan de onverantwoorde invloed van werkgevers- en werknemersorganisaties op het onderwijs. Maar ook onderwijsorganisaties zullen over hun eigen schaduw, verkoking en deelbelangen heen moeten stappen. Dit vereist van alle betrokkenen moedige keuzes zodat ook Nederland met vertrouwen de toekomst tegemoet kan zien. Daarbij kan het geen kwaad dat we ons laten inspireren door interessante buitenlandse onderwijsmodellen, die zich alle baseren op het **comprehensieve onderwijsstelsel**. Dit zeer eigentijdse en dynamische onderwijsstelsel is gevormd rond de principes van sociale samenhang, waardoor kinderen bij het volgen van een uitdagend, individueel leertraject, rekening leren houden met elkaar. Dat juist de landen met een comprehensief onderwijsstelsel, met als toonaangevende exponenten de Verenigde Staten, Aziatische en Scandinavische landen, ondanks alle recessie, het in zijn algemeenheid economisch redelijk tot uitstekend doen (met name dankzij hun innovatiekracht, die voortdurend nieuwe banen schept), is geen toevalligheid.

Bij wijze van proloog

KOMPETITIE-NEUROSE

Je bent nog maar zes ach je bent nog een kind
dan moet je naar school de ellende begint
want als je iets rekent of als je iets schrijft
is het zo dat je er altijd een cijfer voor krijgt
een zeven voor sommen een zes voor diktee
zo'n cijfer is handig men oordeelt ermee
ze rekenen voor: jij bent beter dan hij
het zet je precies op je plaats in de rij
want Jan die krijgt altijd een tien met een krul
en Piet weet voorgoed ik blijf altijd een nul
't leren wordt bijzaak 't gaat om wie wint
de school is het startschot de wedstrijd begint.

Nadat een examen de schooltijd besloot
is ieder volleerd competitie-neuroot
komt in een bedrijf en bedenkt kontinu
hoe krijg ik de winsten nog hoger dan nu
verdubbel de omzet op korte termijn
en hou ondertussen de anderen klein
hoe krijg ik het klaar dat ik steeds meer presteer
de winst kan nog meer en nog meer en nog meer...

(Fons Jansen, 1978)

Het onderwijs-schandaal

HELP! NA ONZE BANKEN DREIGT OOK ONS ONDERWIJS FAILLIET TE GAAN

Staat van onderwijs

"De kwaliteit van het onderwijs geeft reden tot grote zorg", luidde de conclusie van de Commissie Dijsselbloem in 2008. Met als motivering dat, ondanks alle onderwijsvernieuwingen en aanpassingen, er sprake was van een zorgwekkend dalende trend in de beheersingsniveaus van taal, rekenen en wiskunde en als gevolg daarvan een steeds verdere daling van Nederland op internationale onderwijsranglijsten. De politiek, die ook een flinke veeg uit de pan kreeg voor haar incidentenbeleid, reageerde geschokt op deze analyse, beloofde lering te trekken, stelde een ambitieuze Kennisinvesteringsagenda vast en nam Kamerbreed de motie Hamer aan, dat het onderwijs en de wetenschap in Nederland uiterlijk 2020 tot de wereld-topvijf moeten behoren. We zijn vijf jaar, verscheidene nieuwe onderwijswetten én onderwijsschandalen verder, en moeten, heel objectief, zonder emoties en sentimenten, constateren dat, naast een groot tekort aan parate kennis, het niveau van taal, rekenen en wiskunde in het basis- en voortgezet onderwijs nog steeds daalt en dienovereenkomstig ook de plaats van Nederland op de internationale ranglijsten; dat voor de basale, centrale rekentoets die onlangs werd afgenomen onder 80.000 leerlingen, 84 procent van de vmbo'ers een onvoldoende scoorde, 72 procent van de havisten en 32 procent van de vwo'ers eveneens; dat ofschoon je het niet hardop mag zeggen, het vmbo als samensmelting van lbo en mavo in wezen mislukt is; dat het havo een groot kwaliteits- en imago probleem heeft en niet geworden is wat men eind jaren zestig hoopte van deze opvolger van de hoog aangeschreven middelbare meisjesschool (mms) uit het pre-Mammoetwet tijdperk; dat 20 procent van de vwo'ers het vereiste niveau voor elementair lezen mist; dat in het mbo, dankzij de door de werkgeversorganisaties ingerichte kwalificatiestructuur, met een overvloed aan zeer smalle, púúr functiegerichte opleidingen, het generieke talen- en rekenonderwijs nagenoeg verdwenen is (van de vierdejaars mbo haalde 83 procent een onvoldoende voor de rekentoets!); dat het mbo, met ingang van het competentiegerichte tijdperk, nog meer dan voorheen een speelbal van politiek en landelijk georganiseerd bedrijfsleven geworden is, met inmiddels desastreuze gevolgen voor maatschappij en economie; dat in het voortgezet onderwijs en middelbaar en hoger beroepsonderwijs, gemiddeld 25 procent van de lessen gegeven wordt door onbevoegde, dan wel te laag opgeleide docenten; dat veel onderwijstijd verloren gaat: het merendeel van de lessen begint te laat, lessen worden steeds gestoord en nogal wat lessen vallen uit; dat het met de noodzakelijke (digitale) mediawijsheid van leerlingen en de gemiddelde docent droevig gesteld is; dat ons hoger onderwijs gekenmerkt wordt door weinig en weinig effectieve lesuren, een onthutsend gebrek aan taalvaardigheid bij een meerderheid van de studenten, die bij taaltoetsen niet in staat blijkt te zijn fatsoenlijk te spellen

en werkwoorden te vervoegen, bijna 40 procent studentenuitval, lage rendementen, diploma-inflatie en onderzoeksschandalen; dat de toegevoegde waarde van ons hoger onderwijs, het verschil tussen de niveaus van instroom en uitstroom, laag is in vergelijking met andere, vergelijkbare landen. Illustratief in het HO-kader is de wanhopige ontboezeming van een hoogleraar: *“Een recent eerstejaarscollege, ongeveer 500 studenten over twee zalen verdeeld. Ik kijk in gapende, etende en pratende monden, de bijbehorende handen bedienen de smartphones, iPads, iPods en werken broodjes en water naar binnen; 35 jaar geleden droeg de portier eraan bij dat er niemand met drank of eten binnenkwam en het was stil in de zaal. Nu worstel ik met mezelf.”*, de Volkskrant, 29-12-2012.

Tel uit de winst van ons (door onszelf) hooggeroemde onderwijs. We lijken wat dat betreft op de moeder die kijkend naar een peloton marcherende soldaten trots constateert: *“Alleen onze Jan loopt in de maat.”* Dat er in Nederland nog zoveel leerlingen en studenten in de diverse onderwijstypen een diploma halen, kan verklaard worden door de ‘Wet van Posthumus’, die het beoordelingsgedrag van docenten beschouwt. Ze stelt dat docenten hun cijfers altijd onwillekeurig aanpassen aan het niveau van de groep. De middengroep van de klas, ongeveer de helft van het aantal leerlingen, wordt beloond met een cijfer tussen zes en zeven; een kwart zal een onvoldoende halen en een kwart een cijfer hoger dan zeven. Een wet die ruim zeventig jaar na dato nog niets aan geldigheid verloren heeft. Daarnaast blijken sociale factoren nog steeds selectiebeslissingen van docenten te (kunnen) beïnvloeden en bepalen.

Plakpleister

“Het gaat heel goed met het onderwijs, maar het kan nog beter”, aldus de nieuwe, huidige minister van onderwijs, mevrouw Bussemaker, tijdens de Nationale Onderwijs Tentoonstelling, eind januari. Nu is er uiteraard nog nooit een minister van onderwijs geweest, die bij aantreden zei dat het niet goed ging met het onderwijs. Maar de waarheid is natuurlijk anders en de beleidsmakers hebben wel degelijk in de gaten dat er hoognodig iets moet gebeuren. Helaas betreft dit, mede onder invloed van onze emotiedemocratie en incidentenpolitiek, die in dit tijdsgewricht welig tieren, voor het merendeel puur instrumentele maatregelen, met ook nog eens een gefragmenteerde aanpak. Zoals verscherpte en verplichte toetsing in het basisonderwijs, te beginnen in groep 1; openbare Citoscores per school; grote nadruk op leerstandaarden; verzwaring van eindexamens; invoeren van verplichte centrale reken- en taaltoetsen in het voortgezet onderwijs en mbo (die vervolgens weer twee tot drie jaar worden uitgesteld vanwege de slechte resultaten van de proefexamens); meer lesuren per leerjaar (een maatregel die eveneens weer genuanceerd wordt); het verkorten van de opleidingsduur; het instellen van vakcolleges (*“een nostalgische restauratie van de vroegere ambachtsschool”*); het ‘omturnen’ van brede scholengemeenschappen in ‘technasia’, waar docenten voortaan technatoren heten

(*“het moet niet gekker worden”*); een ‘excellente scholen’ verkiezing; vergroten van de invloed van leerlingen- en ouderraden op de onderwijskwaliteit van een school; defusiemogelijkheden met als doel onttakeling van de roc’s (*“die begin jaren negentig er per se moesten komen van overheid, politiek en bedrijfsleven, hoe groter hoe beter”*); een rem op populaire studies (*“ben blij dat studeren populair is”*); een leenstelsel voor studenten; strenge selectie aan de hoger onderwijs-poort; een aanval op de zesjes-cultuur; verplichte bijscholing van docenten, gekoppeld aan een lerarenregister; hogere opleidingseisen voor docenten; een eedsaflegging door leden colleges van bestuur; een strenger kader en strengere regels van de onderwijsinspectie. Aldus zullen in de optiek van de overheid en politiek (en niet te vergeten het georganiseerde bedrijfsleven) scherpe wet- en regelgeving, extrinsieke prestatieprikkels als overheidskeurmerken, prestatiecontracten, benchmarks, codes, doelmatigheidstoetsen, verscherpt toezicht en controles ervoor zorgen dat scholen de goede dingen doen. Het heeft er alle schijn van, dat in deze optiek goed onderwijs een kwestie is van de juiste maatregel. Maar onderwijsresultaten staan nooit op zichzelf. Ze zijn ook en vooral afhankelijk van maatschappelijke verhoudingen, van gedeelde waarden en normen, van ruimte en vertrouwen geven aan professionals, van een juiste visie op leren en leerprocessen, van passie en professionaliteit én van een goede visie op de essenties van mens-zijn en van school-zijn. Ons Nederlandse onderwijsstelsel, dat op onderdelen zelfs op gespannen voet staat met internationale verdragen, is door het weinig consistente waterverfbeleid van aanpassen, vernieuwen en weer terugdraaien inmiddels één grote plakpleister geworden, omgeven door een enorme, repressieve bureaucratie. Met als voornaamste resultaat dat bang geworden scholen zich gaan concentreren op beheersing van risico’s, zonder enige garantie op de gewenste en noodzakelijke kwaliteit. **Er is tot nu toe door politiek en overheid bijzonder weinig lering getrokken uit het rapport Dijsselbloem.** Gelukkig erkende mevrouw Bussemaker onlangs, dat steeds meer en steeds driestere regels, als uitingen van een georganiseerd wantrouwen, de onderwijskwaliteit zeker niet ten goede zullen komen. En is ze bereid een aantal overheidsmaatregelen terug te draaien en de scholen meer vrijheid van handelen te geven. Een stap in de goede richting, een Haagse lente kondigt zich voorzichtig aan, **maar ...** een fundamentele aanpak ontbreekt nog steeds. Vergelijken met succesvolle buitenlandse stelsels (bijvoorbeeld het Finse) brengt het gevaar met zich mee dat we ons Nederlandse stelsel dan op één onderdeel willen aanpassen, zonder ons rekenschap te geven van de achterliggende factoren en drijfveren van dat andere stelsel. Onderwijs is namelijk een systeem. Het kenmerk van een systeem is dat alles met elkaar samenhangt. Er bestaan geen onafhankelijke delen. Als we slechts delen van het systeem blijven aanpassen of verbeteren, zal ons totale onderwijssysteem zeker niet verbeteren. Al dit soort reflexen van de overheid zijn te verklaren door de grote politieke gevoeligheid voor het ‘S’- en ‘M’ woord. Alles is goed, zolang het maar geen **stelselwijziging** betreft en geen **middenschoolneigingen** vertoont. Dat men met zo’n

opstelling vele, vele jongeren al decennia lang pijnigt en onrecht aandoet, met alle sociale gevolgen van dien, speelt blijkbaar geen rol.

Red de Winkel

“Red de winkel, zo kan het niet langer”, aldus prof. Cor Molenaar in zijn nieuwste boek, waarin hij de alarmklok luidt over de Nederlandse retailhandel, die in steeds sterkere mate achterblijft bij mondiale ontwikkelingen. Hetzelfde geldt voor het Nederlandse onderwijs.

Ons onderwijssysteem, met zijn streng gescheiden hiërarchische niveaus, is gebaseerd op de klassieke inzichten van de Renaissance en ingericht volgens die van het Industriële tijdperk. Ofschoon we onszelf graag iets anders wijs maken, is ons huidige onderwijssysteem, ondanks allerlei veranderingen en aanpassingen, in vele opzichten nog steeds een afspiegeling van het aloude, industriële systeem van classificatie en massaproductie. Het onderwijs wordt opgevat als een productieproces, waarbij invoer (input) getransformeerd wordt in uitkomsten (output). Het draait om ‘producten’ die niet mogen afwijken van de standaardnorm. Wie dat toch doet is een probleemgeval. Zo snel mogelijk classificeert men de leerlingen in denkers en doeners. Leerlingen gaan vervolgens over van de ene naar de andere klas en van het ene naar het andere leerjaar via een van te voren opgesteld curriculum van standaardvakken, alsof ze op een lopende band staan. De meeste leerlingen belanden uiteindelijk op de band met de gemiddelde snelheid. Standaardtoetsen worden routinematig uitgevoerd op bepaalde controlepunten om te meten hoeveel feiten er in de hoofden zijn blijven hangen, en ‘ondeugdelijke producten’ worden van de band gehaald en teruggestuurd om te worden gerepareerd of geherclassificeerd. Voor sommigen is deze lopende band te gemakkelijk, hetgeen leidt tot verveling en onderprestatie. Voor anderen is dit systeem te moeilijk, wat leidt tot afwijzing en vernedering. Waardoor het systeem in wezen zijn eigen stress en uitval creëert. Dit industriële systeem, met zijn gestandaardiseerde kennis en vaardigheden en dito les- en examenroosters, is een mensonvriendelijk systeem, dat niet zozeer om kwaliteit dan wel om kwantiteit draait. De discussies die de minister van onderwijs met het veld voert, gaan in vele gevallen dan ook alleen maar over de snelheid van de lopende band, namelijk het aantal toegestane studiejaren, of over de hoeveelheid gestandaardiseerde producten, namelijk de grootte van de klassen, het aantal diploma’s en het toegestane aantal studenten.

Het Nederlandse onderwijssysteem is dus niet leerlinggericht te noemen, maar systeemgericht. Het organiseert van alles, maar zeker niet de leervraag van de individuele leerling. De loopbaan van leerlingen in het Nederlandse onderwijsstelsel kenmerkt zich door het steeds weer opnieuw overwinnen van drempels die voor hen opgeworpen worden. De drempels staan voor de examens en eindtermen waaraan leerlingen telkens na een strak bepaalde periode moeten voldoen, te beginnen met de Cito-toets, die vooral bedoeld is om het kaf van het koren (het vwo) te scheiden. Dit maakt het onderwijs niet gericht op ontwikkeling, maar slechts op het bereiken van een

kunstmatige grens. Van een effectieve, efficiënte en mensgerichte loopbaanontwikkeling is nagenoeg geen sprake. Afgezien van het feit dat een systeem, dat de mogelijkheid biedt vakken te ontwijken en waarin 5,5 voldoende is, zeker niet uitdaagt tot *mastery learning*, dat wil zeggen het beste uit jezelf halen. Het systeem is op de eerste plaats ingericht om het onderwijs organiseerbaar en beheersbaar te houden. Waardoor het leerlingen zeker niet stimuleert en helpt zich optimaal te ontplooiën.

Dat zijn in een notendop problemen van ons onderwijs, die veelal onbesproken blijven. Ook de Commissie Dijsselbloem, die zich vooral concentreerde op politieke, randvoorwaardelijke en invoeringstechnische problemen, brandde zich er niet aan. Dat er nog zoveel van terecht komt, is te danken aan de gelukkig nog vele bevoegde docenten, schoolleiders en bestuurders, die tegen alle verdrukking in, hun idealisme niet verloren hebben. En die, in redelijk eendrachtige samenwerking, met vallen en opstaan, uitdaging blijven zoeken in en energie onttelen aan het verbeteren en vernieuwen van hun eigen werk, ten dienste van eigentijds en kwalitatief goed onderwijs voor hun leerlingen.

Maar... dan hebben we het nog steeds niet gehad over **het gróóste probleem** van ons, dus hooggeroemde onderwijsstelsel. Wat we denken dat onze kracht is, blijkt, in vergelijking met andere landen, onze achilleshiel te zijn. Door onze manier van opleiden en selecteren gaat er namelijk veel potentieel toptalent verloren. Daarin zijn we écht wereldkampioen!

Leerprestaties en onderwijsstelsels

“Er is in het onderwijs veel wat niet deugt, maar de leerlingen presteren goed”, aldus het oordeel over Nederland in het OESO-rapport ‘Education at a glance’.

Het lijkt heel paradoxaal, maar dat Nederland steeds verder wegzakt op de internationale onderwijsranglijsten is dus niet te wijten aan slechte prestaties. Want die zijn juist redelijk tot goed te noemen. In het driejaarlijkse, internationale PISA-onderzoek naar de prestaties van 15-jarigen wereldwijd* staat Nederland op het randje van de top tien. Maar er is hier iets opmerkelijks aan de hand. Nederland dankt zijn klassering met name aan het vmbo. Onze vmbo-leerlingen behoren in hun klasse zelfs tot de beste van de wereld. Maar onze vwo’ers zeer zeker niet; ze scoren zeer gemiddeld en bezetten wat betreft leesvaardigheid zelfs een teleurstellende 22^e plaats. Al met al toch nog steeds een redelijke tot goede klassering als het om leerprestaties gaat. Als we echter kijken naar het opleidingsniveau zien we een heel ander beeld. Uit door de OESO* gepubliceerde gegevens blijkt dat het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking net iets hoger is dan het gemiddelde van de 31 OESO-landen. De goede klassering als het gaat om leerprestaties wordt niet geëvenaard als

* PISA, Programma for International Student Assessment, is een grootschalig, internationaal vergelijkend onderzoek dat uitgevoerd wordt onder auspiciën van de Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, met als Nederlandse benaming OESO).

het gaat om gerealiseerde opleidingsniveaus. Met andere woorden, Nederland is niet in staat de relatieve voorsprong die het bij de 15-jarigen nog heeft, vast te houden. Integendeel. Dit wrekt zich op den duur niet alleen voor ons hoger onderwijs (het nog enige binaire hoger onderwijsstelsel ter wereld, waarin het beroepsgerichte subsysteem zelfs aanzienlijk groter is dan het wetenschappelijke, met ook nog eens streng gescheiden aanlooproutes) waar universiteiten en hogescholen, ondanks een overheidsbijdrage die ruim boven het OESO-gemiddelde ligt, weinig onderscheidend en van gelijk niveau zijn, met zoals gezegd een geringe toegevoegde waarde, in tegenstelling tot landen die het Angelsaksische systeem van hoger onderwijs aanhangen. Maar leidt ook tot een steeds verder dalende innovatieve en economische kracht van ons land. Onze hoogopgeleiden behoren écht tot de internationale middelmaat. Wie wil weten hoe het ook anders kan, moet maar eens gaan kijken in het Engelse Cambridge, waar studenten, in een omgeving waar de tijd wat betreft gebouwen, uitstraling en cultuur, stilgestaan schijnt te hebben, in alle rust, maar wel heel actief en dynamisch, met volop tijd voor sport en cultuur, in vier jaar tijd afstuderen – *“Kom daar eens in Nederland om”* – met name dankzij een doordacht en inspirerend systeem van kennis en vaardigheden verwerven, gebaseerd op een eigentijds meester-gezel-model, strenge, uitdagende eisen, een kort maar uiterst effectief studiejaar en een heel duidelijke structuur. Met als resultaat o.a. een jaarlijkse stroom van innovaties en patenten.

Nederland geeft relatief veel geld uit aan onderwijs; Nederlandse docenten staan op de derde plaats wat salarissen betreft; we selecteren in Nederland het vroegste (op Duitsland na) en verreweg het strengste van de hele wereld; op Italië na geven we in Nederland het meeste aantal lesuren van alle OESO-landen; we hebben in Nederland de langste (kwalitatieve) leerplicht ter wereld. En toch ... zakken we steeds verder weg op de internationale onderwijsranglijsten. Links en rechts worden we in toenemende mate voorbij gestreefd door andere landen. **Wat is toch de oorzaak van onze vaderlandse malaise?**

Door internationale vergelijking kunnen we achterhalen wat de sterke en zwakke punten van ons Nederlandse onderwijsstelsel zijn. Wereldwijd zijn er twee dominante onderwijsstelsels: **het comprehensieve stelsel**, waarin kinderen tot hun zestiende, respectievelijk achttiende levensjaar ongeveer hetzelfde, algemeen vormend onderwijs volgen; met binnen de scholen maatwerk om aan de diversiteit van talenten en behoeften tegemoet te komen (de aansluiting met de wereld van de arbeid volgt doorgaans pas door middel van workplace learning, lifelong learning en/of via het tertiair onderwijs) en **het beroepsgerichte stelsel**, waarin het opleiden vooral gericht is op de arbeidsmarkt en waarin kinderen op hun tiende, respectievelijk twaalfde levensjaar al geselecteerd worden in denkers en doeners, hetgeen hun verdere studiemogelijkheden bepaalt. In zijn algemeenheid is het comprehensieve stelsel gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden op een zo hoog mogelijk niveau, door zoveel mogelijk leerlingen. Het beroepsgerichte stelsel is gericht op het

verwerven van kennis en vaardigheden ten behoeve van een gedifferentieerde en graduele uitstroom naar de arbeidsmarkt. Aanhangers van het comprehensieve stelsel zijn de Scandinavische landen en de landen die het Angelsaksische onderwijsstelsel praktiseren; aanhangers van het beroepsgerichte stelsel zijn nog slechts een beperkt groepje landen: met name Duitsland, Oostenrijk, Nederland en Vlaanderen. Heel opmerkelijk heeft Indonesië, dat heel lang Nederland volgde met zijn beroepsgerichte onderwijsstelsel, zich onlangs 'bekeerd' tot het comprehensieve stelsel. Terwijl er in Vlaanderen in dat kader inmiddels een boeiende discussie op gang gekomen is. De vraag is nu: hoe behandelt een onderwijsstelsel zijn leerlingen, zijn daar sterke internationale verschillen in, en hoe doet Nederland het dan?

Het denken in het contrast van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs heeft diepe, traditionele wortels, namelijk in het Middeleeuwse gildensysteem en in de uitgangspunten van de Renaissance. De Renaissance kenmerkte zich door de herontdekking en idealisering van de filosofieën van de oude Grieken ± 400 voor Chr. Deze waren met name gericht op het creëren van een ideale samenleving met behulp van een daartoe van jongs af aan opgeleide elite van bestuurders. Ook het Renaissancistische onderwijs ging van dit streven uit. Men baseerde zich daarbij vooral op de ideeën van de zogenoemde academici: Socrates, Plato en Aristoteles. Hun hele inspanning was erop gericht de 'besten' aan de macht te helpen en dat was een elite van kritische, logisch-analytische denkers, die leiding gaf aan de samenleving. Zo ontstond het idee van de superioriteit van abstract, kritisch denken als hoogste vorm van geciviliseerd denken, ja zelfs van leven. In hun ideale staat bestond de bevolking uit drie maatschappelijke klassen: aan de onderzijde de werkers (ambachtslieden, boeren en handelaars), dan de wachters (soldaten) en tenslotte de heersers (de bestuurlijke elite), geselecteerd uit de beste wachters. Als een kind van een werker blijf gaf van de juiste vaardigheden, kon hij opgenomen worden in de rangen van de wachters; een kind van een wachter dat tekort schoot kon daarentegen worden teruggezet naar de werkende klasse. Dit archaïsche idee zien we nog steeds terug in ons Nederlandse onderwijsstelsel.

Onderwijsstelsels en rendement

Het onderscheid tussen het comprehensieve en het beroepsgerichte stelsel is gebaseerd op: het aantal opleidingsroutes dat naast elkaar bestaat in de secundaire fase (het onderwijs aan 12- tot 18-jarigen); de leeftijd van de eerste selectie; de mate van scheiding tussen theoretische en beroepsgerichte leerwegen; de mate waarin leerlingen leerjaren moeten herhalen; de opzet van de tertiaire fase (onderwijs aan 18-plussers). Wat blijkt? In alle vijf opzichten scoort Nederland daar extreem op, in tegenstelling tot de Scandinavische en Angelsaksische landen met hun comprehensieve stelsel. Het is ook heel opmerkelijk dat het verschil in kwaliteitsniveau tussen de laagst opgeleiden en hoogst opgeleiden in Nederland het grootste is van

alle OESO-landen. In landen met een ander onderwijsstelsel is dat niveauverschil veel geringer. Dit zegt dus (in negatieve mate) het nodige over het algehele opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking.

In ons land volgen uitzonderlijk veel leerlingen beroepsgericht onderwijs op lager secundair niveau, namelijk 55 à 60%. Zelfs in Duitsland, de bakermat van het beroepsgericht opleiden, volgen leerlingen op niet zo'n grote schaal beroepsgericht onderwijs, namelijk slechts 20%. In de Scandinavische landen is dat tot het zestiende levensjaar 0%; pas op 16-jarige leeftijd maken de leerlingen een keuze voor een beroepsopleiding of een vwo-achtige studie. En in de VS (de krachtigste, meest adaptieve economie ter wereld) is dit zelfs tot het achttiende levensjaar 0%; in dit stelsel kiezen de leerlingen pas op 18-jarige leeftijd voor een beroepsopleiding (via de community colleges) of een universitaire studie. Ook de twee economisch succesvolle Aziatische OESO-lidstaten met hoge leerprestaties, Japan en Korea, kennen tot 18-jarige leeftijd een zeer geringe deelname aan beroepsonderwijs. Het Nederlandse onderwijs kenmerkt zich verder door een extreme hokjesgeest, perfect passend bij onze bollenvelden. In vergelijking met andere landen hebben wij ons onderwijs in vele hokjes opgeknipt: basisonderwijs, praktijkonderwijs, vmbo (met vier hiërarchische niveaus, met ieder drie uitstroomrichtingen), havo (met vier uitstroomprofielen), vwo (met vier uitstroomprofielen), mbo (met twee leerwegen, ieder met vier hiërarchische niveaus, leidend naar ruim 700, zeer gedetailleerde en minutieus voorgeschreven beroepskwalificaties), hbo (met drie hiërarchische niveaus en een baaierd van zelf bedachte beroepskwalificaties), het wo (met drie hiërarchische niveaus en een eveneens groot aantal, zelf bedachte en zelf gedefinieerde uitstroomkwalificaties). Wie eenmaal in een bepaald hokje zit, komt er, in dit beroepsgerichte stelsel van ver doorgevoerde classificatie en homogene productgroepen, slechts met héél veel moeite uit.

In bovenstaande schuilt een grote misvatting van het Nederlandse onderwijsbeleid, namelijk dat voor een hoog opleidingsniveau van de bevolking het nodig is om de selectiviteit in een onderwijsstelsel aan te scherpen. De relatie tussen topprestaties en selectiviteit is echter paradoxaal: om topprestaties te verkrijgen, moet je de werving intensiveren, niét de selectie. In bovenstaande schuilt tevens de grote misvatting van miljoenen verslindende projecten als 'meer meisjes in de techniek' en 'platform bèta techniek'; waaraan vooral veel adviseurs goed geld verdien(d)en, maar die wat betreft resultaat weinig zoden aan de dijk zetten. Wie meer technici wil opleiden, moet niet streng en zo jong mogelijk selecteren, maar juist vissen in een zo groot mogelijke vijver. Afgezien van het gegeven dat deze vijver ook weer niet zó groot hoeft te zijn, want recent onderzoek geeft aan dat de tekorten in de techniek (zeker op middelbaar niveau) feitelijk minder groot zijn dan belanghebbenden ten onrechte steeds suggereren. Wat dat betreft vertellen we elkaar graag sprookjes uit lang vervlogen tijden. En wie topwetenschappers wil opleiden, moet niet bij toegang tot de universiteiten strenger selecteren, maar juist breder recruterende. Vergelijk de huidige ontwikkelingen in de VS, waar de topuniversiteiten

Harvard en Stanford, op wereldschaal, gratis online colleges aanbieden, met een onbeperkte instroom/inschrijving, via de zogenoemde MOOC's (Massive Open Online Courses). Om juist de toptalenten overal ter wereld te kunnen spotten en aan zich te binden; een kantelpunt in de geschiedenis van het hoger beroepsonderwijs.

En vergelijk de verworvenheden van het comprehensieve stelsel. Dit is gevormd rond de principes van *equity* en *social inclusion*: alle leden van de samenleving hebben évenveel recht op evenveel onderwijs, ongeacht hun sociale, economische, religieuze, etnische achtergrond, sekse of opleidingsniveau van de ouders; onderwijs moet eenieder voorbereiden op een (beroeps)leven dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en interesses. **Vergelijk dat eens met ons in wezen a-sociale stelsel.** Dat juist de landen met een comprehensief onderwijsstelsel, ondanks alle recessie, het in zijn algemeenheid economisch redelijk tot uitstekend doen (met name dankzij hun innovatiekracht, die voortdurend nieuwe banen schept) is geen toevalligheid.

Onderbenutting en segregatie

Ons huidige Nederlandse onderwijsstelsel heeft een aantal kenmerken dat een optimale talentontwikkeling van alle leerlingen in ernstige mate belemmert. De meest in het oog springende is de extreme vroegselectie. Op 12-jarige leeftijd worden leerlingen geselecteerd voor een, voor de rest van hun leven, beslissende leerroute. Hierin wijkt Nederland, met zijn beroepsgerichte onderwijsstelsel, dus sterk af van andere landen. Reeds op 12-jarige leeftijd, als kinderen nog lang niet helder hebben waar hun kwaliteiten en interesses liggen, wordt zo'n 60% van elke generatie Nederlandse kinderen geselecteerd voor de laagste schoolsoort, het vmbo, een enorme determinatie van potentieel talent. Met alle mogelijke nadelige consequenties van dien: niet alleen onderkwalificatie, maar ook ellenlange stapelroutes en verhoogde kans op uitval. Deze vroegselectie verklaart tevens waarom het vmbo internationaal goed scoort. Scholen in het voortgezet onderwijs vertonen namelijk risicomijdend gedrag met betrekking tot de toelating in het havo of vwo en spelen bij de selectie dus op safe. Leerlingen extra kansen bieden kan worden afgestraft met een negatief kwaliteitsoordeel van de onderwijsinspectie. Die zich van een toezichthouder op de deugdelijkheid van het onderwijs ontwikkeld heeft tot een wetshandhaver, die scholen stuk voor stuk de maat neemt en voorziet van een kwaliteitsstempel. Scholen vrezen deze 'afrekencultuur'. Hetgeen leidt tot strategisch gedrag van scholen. Dus ook leerlingen met voldoende potentieel voor een hoger niveau worden verwezen naar het vmbo-niveau. Maar deze selectie in zogenoemde 'denkers' en 'doeners' geschiedt op zéér discutabele gronden. Immers, hoe vroeger de keuze, hoe meer het sociale milieu meeweegt en hoe minder de aanwezige talenten en eigen prestaties de kans krijgen een rol te spelen; op 12-jarige leeftijd hebben leerlingen met een taal- of rekenachterstand nog onvoldoende kansen gekregen te tonen waar hun intrinsieke kwaliteiten liggen. Daarnaast weten we inmiddels uit hersenonderzoek dat er grote individuele verschillen zijn in ontwikkelingstempo, met name bij jongens en meisjes;

jongens zijn per definitie later toe aan een onderwijskeuze. En is het in dit kader wel zinvol om iemands persoonlijke ontwikkeling te bespoedigen? In verschillende onderzoeken met jonge kinderen is inmiddels aangetoond dat een te vroege stimulans van de ontwikkeling tot gevolg kan hebben dat iemand uiteindelijk zelfs een lager eindniveau in plaats van een hoger bereikt. In het Nederlandse onderwijsstelsel wordt kwaliteit verward met strenge selectie. **De selectie op 12-jarige leeftijd is niet alleen discutabel, maar vergroot tevens de segregatie in onze samenleving.** Het Nederlandse onderwijsstelsel, met al zijn negatieve competitie-elementen, doet vooral laatbloeiers, kansarme jongeren en allochtonen tekort. Alle kinderen worden geboren als 'denkers'. Vervolgens komen ze terecht in een systeem dat hun grootste gave om optimaal te kunnen leren eerder doodt dan benut en uitbouwt. Op kunstmatige wijze maakt ons systeem van 'denkers' 'doeners'. De Commissie Van Veen I wees daar in zijn rapport 'Beroepsvorming langs vele wegen' (1994) ook al op: *"Van jongeren die zogenaamd niet goed kunnen leren, wordt veel te gemakkelijk aangenomen dat ze wel praktisch ingesteld zijn. Met name van allochtone jongeren wordt vaak verondersteld dat ze van nature praktisch ingesteld zijn, terwijl in werkelijkheid hun ambities elders liggen. Er lijkt maar al te vaak sprake te zijn van een ondoordachte dump van kwetsbare doelgroepen in praktische, werkend-leren-trajecten."*

In datzelfde kader betoogt onderwijsjournalist, Anja Vink, dat de vroegtijdige scheiding tussen (de vaak) arme en niet-arme leerlingen Nederland 'dom' houdt. Het is triest te moeten constateren dat in ons onderwijssysteem kinderen nauwelijks de tijd krijgen om hun dromen, talenten en ambities te ontwikkelen en dat ons onderwijssysteem kinderen van jongs af aan eerder belemmert dan stimuleert. Zogenaamd zwakke leerlingen zijn vaak zwakke leerlingen, omdat ze op school nooit geleerd hebben hoe ze actief moeten leren. **Er is in wezen geen grens aan wat een kind kan leren, alleen maar een grens aan wat anderen het willen leren of toestaan te leren.** Een beroemde studie van Annemarie Palincsar en Ann Brown (1984) laat bijvoorbeeld zien dat, als zogeheten zwakke leerlingen geleerd wordt hoe zij moeten leren, hoe zij hierover kunnen nadenken en hoe zij hun handelen daarop kunnen bijstellen, hun leerprestaties spectaculair verhoogd kunnen worden. Datzelfde werd onlangs, vanuit een andere invalshoek, nog eens aangetoond door Laura Jonker in haar proefschrift 'Self-regulation in sport and education' (2011). Enkele opmerkelijke conclusies van haar zijn: sporttalenten op het vmbo scoren hoger dan reguliere leerlingen op havo en vwo met betrekking tot hun intrinsieke gevoel voor zelfregulatie; zelfregulatie, een voorname voorwaarde voor bewust leren, kun je ontwikkelen door heel veel te oefenen; leren is niet de wet der herhaling, maar proactief en efficiënt omgaan met het aantal herhalingen; vanaf 12 jaar is er bij kinderen sprake van een natuurlijke ontwikkeling van domeinspecifieke vaardigheden naar algemene vaardigheden; autonomie bevorderend gedrag, afstemming op de ontwikkelingsfasen van jongeren en uitdagende, maar haalbare doelen stellen, kunnen van (opgroeïende) sporters topsporters maken. **En wat doen we in ons beroepsgerichte**

onderwijsstelsel? Precies het tegenovergestelde van al deze inzichten en succesbevorderende maatregelen! Hoe weinig realistisch het overheidsbeleid in deze is en hoe weinig het aansluit bij wat we momenteel weten over wat jongeren wel en niet kunnen, blijkt wel uit de preambule van de examenprogramma's vmbo: *"Door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, leert de leerling zicht te krijgen op en sturing te geven aan het eigen leer- en werkproces. Hij leert op een doordachte wijze een keuzeprobleem op te lossen en op basis van argumenten tot een eigen standpunt te komen."* (OCW, 2007.) Een zienswijze die in 2007 door de Stuurgroep Competentiegericht Onderwijs, bestaande uit vertegenwoordigers van de MBO Raad en het georganiseerde bedrijfsleven, klakkeloos is overgenomen voor het mbo! Terwijl de neurowetenschappen inmiddels overtuigend aangetoond hebben dat ruim 80% van de jongeren tot ± hun twintigste nog niet in staat is tot zelfreflectie op en zelfsturing van zijn leerprocessen. En dat 'directe instructie' (een didactiek waarvan tevens een grote disciplinerende werking uitgaat) voor leerlingen veel effectiever en efficiënter is, dan gedeeltelijke of ongeleide instructie die van leerlingen vraagt zelf te ontdekken, wat ze moeten doen en leren. Onderwijs hoeft op de eerste plaats niet 'leuk' te zijn, maar moet 'goed' zijn. Als leerlingen succes hebben gaan ze onderwijs vanzelf 'leuk' vinden. Onderzoek wijst uit dat gedegen aandacht voor taal en rekenen (en heel veel oefenen daarin) de sleutel zijn tot goed onderwijs. Ondoordachte experimenten als het studiehuis in het voortgezet onderwijs en het competentie-drama in het mbo waren een gevolg van puur verkeerd beleid.

Het Nederlandse onderwijssysteem dwingt jongeren tot vroegtijdige beslissingen en inzichten die belangrijke, ingrijpende maar voor hen (en de maatschappij) nog niet te overziene gevolgen hebben. Zo kunnen de grote psychische nood van jongeren, de grote uitval in het onderwijs en het nomadisch switchgedrag tussen opleidingen hiervan weleens rechtstreeks het gevolg zijn. En dus niet van minder capaciteiten of motivatie van de zogenoemde 'grenzeloze generatie'. De door de overheid gebezigde term 'voortijdig schoolverlaten' is dan ook een grof schandaal. Daarmee worden door overheid en politiek het probleem, de diagnose en de oplossing ervan in één adem gesuggereerd; het ligt dus aan de leerling en de betreffende school, die zich te weinig ingespannen hebben, om het voortijdig stoppen met een studie te voorkomen, met als oplossing: pak beiden streng aan. Dat het weleens aan het systeem zou kunnen liggen, dat politiek en overheid, met een zelfingenomenheid die zelfs die van onze bondscoach overtreft, krampachtig in stand houden, komt niet bij hen op. Diezelfde gedetermineerde 60% wordt vervolgens verplicht om op 16-jarige leeftijd te kiezen voor een beroep, dat men wellicht 50 jaar zal moeten uitoefenen. En komt daarmee terecht in hét speeldomein van het Nederlandse bedrijfsleven*: het mbo.

* Als er gesproken wordt over 'bedrijfsleven' worden in het algemeen de landelijke organisaties van werkgevers bedoeld en niet de individuele bedrijven, die vaak geen weet hebben van wat er op het gebied van het onderwijs voor en over hen beslist wordt.

Extreem beroepsgericht

“Met grote regelmaat roepen Nederlandse werkgevers dat het bar en boos is met het Nederlands onderwijs en politici en opinion leaders huilen met overgave mee met de wolven in het bos. Hoger onderwijsinstellingen en hun koepels klagen steen en been over het huns inziens armzalige niveau van de instroom. OCW krimpt ineen wanneer de voorzitters van VNO-NCW en MKB-Nederland weer eens met ernstige gezichten op tv verschijnen om te getuigen dat Nederlandse jongeren heel slecht op beroepsarbeid worden voorbereid. Het is een vraag waarom OCW op dergelijke momenten niet gewoon repliceert door de empirische waarheid op tafel te leggen. (...) Of zijn er politieke redenen om bewust de waarheid onder de pet te houden?” Aldus onderzoeker Jan van Ravens, voormalig beleidsmedewerker OCW en oud-VN-rapporteur voor millennium-doelstelling 2: ‘Alle kinderen naar school in 2015’, in zijn zeer kritische studie ‘La Niña, een koers voor het Nederlandse onderwijs’ (2007), waarin hij de extreme selectiedrift en prestatiedruk van het Nederlandse beroepsgerichte onderwijsstelsel, in vergelijking met het comprehensieve stelsel, aan de kaak stelt.

Hij betoogt overtuigend dat de ‘gebrekige’ aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt juist het gevolg is van te krampachtig pogen het onderwijs op die (dynamische) arbeidsmarkt te laten aansluiten via zijn stelsel, en dus **niet** van het falen van het onderwijs om goed aan te sluiten. Afgezien van de vraag in hoeverre het mogelijk is om in het onderwijs loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. Niet alleen gezien vanuit het persoonlijk ontwikkelingsperspectief van jongeren, maar ook gezien ontwikkelingen in de wereld van het werk, die steeds minder voorspelbaar zijn geworden, in een samenleving die niet langer maakbaar blijkt te zijn. Dat de Commissie Leijnse in 2009 adviseerde om het Nederlandse onderwijs nog ‘*beroepsnabij*’ te maken dan het in extreme mate al is, is niet alleen verbazingwekkend, maar ook oliedom. Even oliedom als het recente verzoek van vier jongerenorganisaties (de Landelijke Studenten Vakbond, het Interstedelijke Studentenoverleg en de jongerenafdelingen van FNV en CNV) aan het ministerie om de instroom van al te populaire studierichtingen, met náme in het mbo, te verminderen. (*“Hoe dom en elitair is hoger opgeleid en op alle mogelijke manieren bevoorrecht jong Nederland wel niet geworden, vraag ik me af”*) En net zo oliedom als een wetenschapper als Loek Nieuwenhuis die onlangs verkondigde dat een onderwijsstelsel waarbij publieke en private partijen gezamenlijk het curriculum en de examinering inrichten, overal en altijd het streven moet zijn. **Het is wel typerend voor de gezagsverhoudingen in de Haagse polder, waar onderzoekers en adviseurs vooral lippendienst bewijzen aan ‘His Master’s Voice’ en aan het beroepsgerichte stelsel, waarin werkgevers hun opleidingskosten, voor met name mbo-opleidingen, hebben afgewenteld op de belastingbetaler.** Hoe diep geworteld in Haagse bodem dit alles is, blijkt wel uit recente interviews met minister Bussemaker, waarin ze verklaart dat het mbo op de eerste plaats goede vakmensen moet afleveren waar de arbeidsmarkt op zit te wachten en de banden met het bedrijfsleven verder moet aanhalen. Dit ook nog

eens gekoppeld aan haar opvatting dat mbo'ers niet per se hoeven door te stromen naar het hbo, omdat Nederland niet zit te wachten op louter hoogopgeleiden. Hoezo 'Universele Rechten van het Kind op zelfontplooiing'? Hoezo Lissabondoelstellingen? Hoezo eigentijds onderwijs?

Het zal duidelijk zijn dat Van Raven's rapport, evenals diens geactualiseerde versie uit 2009 en de opvolger ervan 'De selectiviteit en beroepsgerichtheid van onderwijssystemen' (2011) in de diepste krochten van het Haagse bolwerk verdwenen en hijzelf als een paria behandeld werd. Terwijl hij natuurlijk precies de vinger op de zere plek van het Nederlandse onderwijs legde, dat in toenemende mate in de greep is gekomen van bureaucratie, markt- en nuttigheidsdenken. Hoe is het zover kunnen komen?

Een korte geschiedenis

Eeuwenlang vielen beroepsonderwijs en beroepsuitoefening samen in de ambachtsgilden. Met de Staatsregeling van 1798 werden de gilden officieel afgeschaft en daarmee verdween ook het leerlingstelsel van de gilden waarin theorie en praktijk een natuurlijke, didactische eenheid vormden. In de daarop volgende halve eeuw stelde het beroepsonderwijs als zodanig weinig voor. Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw kreeg het beroepsonderwijs, toen vakonderwijs geheten, weer gestalte. Met name binnen de industrie werd de voorkeur gegeven aan het opleiden van vaklieden in de praktijk. Na afschaffing van de gilden werd lang gedacht dat voorbereiding op beroepsuitoefening thuishoorde in bedrijven en werkplaatsen. Door de Middelbaar-onderwijswet van 1863 werd de scheiding tussen hoofd- en handenarbeid, gebaseerd op het standenverschil van de negentiende eeuw, in het onderwijsstelsel geformaliseerd. Maar pas na de Nijverheidswet van 1919 ontwikkelde het beroepsonderwijs zich als een afzonderlijk subsysteem van het onderwijsbestel. In de periode van wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog werd vervolgens onder invloed van de grote economische bedrijvigheid een stevige band tussen onderwijs en arbeid gelegd. Ook was er een sterke behoefte aan laaggeschoolde werknemers die via 'training on the job' voldoende kennis en vaardigheden opdeden om in de industrie te functioneren. Naast de private bedrijfsscholen die in dat kader overal opdoken, kregen ambachtsscholen en nijverheidsonderwijs de wettelijke taak om jongeren te interesseren voor het werken in de industrie. Via de Commissie Goote (1948) kwam er echter een tegenbeweging: *"Het onderwijs kan slechts voorbereiden op werk, maar hoeft niet de vakman af te leveren. Het onderwijs dient niet ingericht te worden vanuit de directe en concrete behoeften van de arbeidsmarkt."* Een idee dat ook zijn vertaling kreeg in de Mammoetwet van 1963, ingevoerd in 1968. Het beroepsonderwijs werd verdeeld in lager, middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Maar door de opname van het secundaire beroepsonderwijs in één Wet op het voortgezet onderwijs veralgemeniseerde het beroepsonderwijs, tot groot verdriet en ongenoegen van het bedrijfsleven. Met name vanwege een zijns inziens drietal nadelige effecten:

een grotere afstand tot de beroepspraktijk; binnen het onderwijs werd de jongeren niet meer de juiste arbeidshouding aangeleerd; het beroofde de werkgevers van goedkope wervings- en selectiemogelijkheden. Om dit laatste draaide het uiteraard, want de overige twee kunnen natuurlijk pas in de beroepspraktijk tot wasdom komen. In hetzelfde jaar verscheen de Wet op het Leerlingwezen (deeltijd vakonderwijs van, voor en door het bedrijfsleven, conform de uitgangspunten van het middeleeuwse leerling-gezel-meester model), waarin was opgenomen dat de leerlingstelsels zich landelijk per bedrijfstak moesten organiseren. Voor één dag per werkweek werd dit leerlingwezen gefinancierd door de overheid, bedoeld om de jonge werknemers theoretisch te scholen. Zogenoemde Landelijke Opleidingsorganen (met in het bestuur vertegenwoordigers van werkgevers- en werknemersorganisaties) kregen de primaire zorg voor het praktijkleren en onderhielden de contacten met de werkorganisaties en het leerlingwezen; ze regelden de leerovereenkomsten, namen de vaktechnische praktijkbegeleiding op zich en boden leerlingen de gelegenheid om een examen af te leggen.

Onder invloed van de Mammoetwet was met name het voltijds middelbaar beroepsonderwijs dus in behoorlijke mate veralgemeniseerd, maar dit min of meer negatieve onderwijstij voor de werkgevers keerde. In 1981 stelde de minister van Economische Zaken de Commissie Wagner in om advies uit te brengen over het revitaliseren van de economie. In dat kader kwam de Commissie Wagner tot de conclusie dat de werelden van onderwijs en bedrijfsleven van elkaar vervreemd waren geraakt; een verbetering van de aansluiting onderwijs en beroepspraktijk was volgens de commissie noodzakelijk voor de Nederlandse economische ontwikkeling. Daartoe stelde de commissie duale leerwerktrajecten voor en een andere rol voor de Landelijke Opleidingsorganen, die zich ook zou uitstrekken tot het voltijds middelbare beroepsonderwijs. Deze aanbevelingen zorgden er in ieder geval voor dat er een nauwere samenwerking op gang kwam tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven. In 1986 verscheen de overheidsnotitie 'Sectorvorming en vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs' in lijn met de adviezen van de Commissie Wagner. Om vaart achter dat proces te zetten werd de Commissie Rauwenhoff ingesteld, die in haar rapport (1990) de gezamenlijke verantwoordelijkheid van overheid, scholen, beroepsleven en individuen voor het beroepsonderwijs benadrukte. Andere centrale punten in het rapport waren: de introductie van het kunstmatige begrip startkwalificatie en de aanbeveling om grootschalige, regionale instellingen voor secundair beroepsonderwijs en volwassenenonderwijs te vormen. De regering beschouwde het rapport als richtinggevend voor haar beleid. In de daaropvolgende jaren sloten de ministers van Onderwijs, Economische Zaken en Sociale Zaken en Werkgelegenheid met de centrale organisaties van werkgevers en werknemers het convenant 'Samen werken aan beroepsonderwijs'. Dit leidde tot de Wet Educatie en Beroepsonderwijs, die inging per 1 januari 1996. De Landelijke Opleidingsorganen kregen wederom een nieuwe rol. In plaats van de begeleiding van leerlingen in

leerbedrijven werden ze belast met de ontwikkeling van de kwalificatiestructuur, de eindtermen en het toezicht op de toetsing ervan. **Deze positionering zorgde voor een wereldprimeur in onderwijsland: voor het eerst kreeg het bedrijfsleven een wettelijke stem binnen het initiële beroepsonderwijs en kon het georganiseerde bedrijfsleven via de Landelijke Organen Beroepsonderwijs (in wier besturen het nog steeds een dominante rol speelde) invloed uitoefenen op de invulling van curricula en op de eindtermen van het publiek gefinancierde, middelbaar beroepsonderwijs.** Vanuit het argument dat landelijke organisaties van werkgevers als geen ander weten welke competenties er voor de verschillende ambachten en beroepen in bedrijfstakken nodig zijn op de arbeidsmarkt. **Hetgeen tevens zorgde voor een nog nooit vertoonde publiek-private vermenging op stelselniveau.** Terwijl een publiek gefinancierd onderwijsstelsel natuurlijk nooit 'eigendom' van het bedrijfsleven kan zijn. Het onderwijs is 'eigendom' van de maatschappij, de samenleving, met de overheid als hoeder ervan. **Let wel: deze invoering van een extreem beroepsgericht onderwijsstelsel geschiedde op een tijdstip dat al veel landen er afscheid van genomen hadden en overgegaan waren op het comprehensieve stelsel.**

Aldus vergrootte het bedrijfsleven, vanaf beginjaren '80, stelselmatig zijn invloed op het onderwijs en functioneerde het onderwijsstelsel in toenemende mate hoofdzakelijk als sorteermachine om jongeren zo snel mogelijk naar hun uiteindelijke baan te leiden, waarvan extreme selectie en verregaande classificatie en differentiatie op een buitensporig vroege leeftijd dus het onvermijdelijke gevolg waren. Met inmiddels desastreuze gevolgen voor het Nederlandse beroepsonderwijs en de Nederlandse concurrentiekracht. Door de grote selectiviteit en het archaïsche onderwijsstelsel loopt Nederland wat onderwijsverwachting betreft (het aantal jaren dat alle jongeren onderwijs mogen volgen) twee jaar achter op een groep toonaangevende landen (die alle het comprehensieve onderwijsstelsel aanhangen) en is er zelfs een gat van vier jaar met de drie best presterende landen, Noorwegen, Finland en de VS. Maar weinig politici of burgers lijken zich bewust te zijn van de zorgwekkende positie die Nederland internationaal inneemt als het gaat om onderwijsverwachting en algeheel onderwijsniveau.

Educatieve matchfixing

De misser van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) uit 1996 laat zich, in deze tijd van recessie(s), nu driedubbel gelden.

Achteraf gezien is deze wet een tuttifrutti van componenten van het Angelsaksische liberale marktmodel, met een vleugje community colleges, van het Rijnlandse (Duitse) gecontroleerde marktmodel, met op landelijk niveau bepaalde beroepskwalificaties en een overwegend duale inrichting van opleidingen en van het Franse bureaucratische model, met centralistische overheidssturing. En achteraf gezien is de totstandkoming van deze wet een schoolvoorbeeld van wat we nu *matchfixing* noemen: de onderhandelingen met vertegenwoordigers van het onderwijs waren

slechts schijn, want de uitkomst stond (gezien de financiële belangen van zowel overheid als bedrijfsleven) allang vast. Opvallend was de kongsi van ambtenaren en vertegenwoordigers van werkgevers- en werknemersorganisaties, die in eendrachtige samenwerking de belangen van het bedrijfsleven behartigden en die van het onderwijs verkwanselden, door een beroepsgericht onderwijsstelsel zo krachtig mogelijk te positioneren, uitgaande van deelbelangen en traditionele paradigma's. Het duidelijkst kwam dit tot uiting in de gekunstelde kwalificatiestructuur. De vier niveaus corresponderen met de niveaus van beroepsuitoefening, zoals vastgelegd in cao's. Waardoor er door middel van de kwalificatiestructuur loon- en cao-politiek bedreven kon worden; **iets waarvoor een publiek onderwijssysteem natuurlijk nooit misbruikt mag worden.**

Ook het nieuw geïntroduceerde systeem van beroepspraktijkvorming, als formeel onderdeel van de opleiding, werd zo ingericht ('zoveel mogelijk opleiden in de praktijk' werd het credo) dat het de belangen van werkgevers, op zoek naar goedkope arbeidskrachten, optimaal diende. Van een gedegen inbedding van de buitenschoolse leerervaringen in het formele, binnenschoolse leerproces kwam/komt in de regel te weinig terecht, omdat 'leren' in een omgeving die op de eerste plaats gericht is op het winstgevend produceren van goederen of diensten, per definitie op 'werken' gericht is en hoogstens een vorm van een niet-systematisch, informeel leerproces is. Dat leerlingen hun stage (beroepspraktijkvorming) in het algemeen zeer waarderen, komt dan vooral ook door het gevoel even verlost te zijn van de schoolse cultuur en het gevoel deel uit te maken van het 'echte leven', naast de collegialiteit die men in een werkkring ervaart, dan door hetgeen ze er geleerd hebben, aldus onderzoeker Ria Bronneman, in haar gedegen studie 'Duaal als ideaal?' Dat juist kwetsbare groepen jongeren, die gaandeweg de rit bemerken dat ze hun studie niet kunnen afronden, omdat werkgevers hun geen stageplek ter beschikking stellen, van dit alles de dupe zijn (geworden) is heel schrijnend. Aan de aan werkgevers- en werknemersorganisaties gelieerde Landelijke Organen voor Beroepsonderwijs (branchegewijs georganiseerd) werd opdracht gegeven om dit beroepsgerichte systeem verder vorm en inhoud te geven. Dankbaar maakten deze Landelijke Organen gebruik van een zeer perverse financiële prikkel in de wet, namelijk dat ze bekostigd werden op basis van het aantal beroepskwalificaties dat ze voerden. Wat tot een overvloed van ruim 700 opleidingen leidde, met de nodige onzinnigheden. Leerlingen moesten ineens 'deelnemers' genoemd worden. Talen en sport verdwenen nagenoeg geheel uit het curriculum, om daarmee de opportunistische belangen van de diverse bedrijfstakken te dienen; deze benadrukten namelijk voortdurend de onzin van algemene vorming en de noodzaak tot functiegerichte training, zodat leerlingen na afstuderen meteen inzetbaar zouden zijn. Daartoe werd gekozen voor de systematiek van het zogenoemde (ook nu nog steeds gebezigde) '*backward mapping*'; vanuit de situatie waarin een leerling na afloop van de studie wordt geacht te kunnen werken, wordt beredeneerd wat aan aanvangkennis als beginnend beroepsbeoefenaar minstens moet zijn ontwikkeld. Daarmee is het product

bepaald dat door scholen geleverd moet worden. Voor dit product worden vervolgens leerlingen gezocht. Heel kortzichtig natuurlijk. In een stabiele samenleving als die van het Industriële tijdperk voldeed deze aanpak redelijk. Maar in ons dynamische, postindustriële tijdperk leidt hij tot steeds meer spanningen op zowel de scholings- als arbeidsmarkt. Want in principe creëert zo'n systeem zijn eigen uitval en inflexibiliteit. Maar een lange-termijn-visie is helaas niet het sterkste punt van het georganiseerde bedrijfsleven. Want met zijn voortdurende roep om functiegerichte opleidingen op basis van gestandaardiseerde examens en diploma's, staat het een fundamentele vernieuwing van niet alleen het beroepsonderwijs, maar in wezen ook van het hele onderwijs in de weg. Argument is dan altijd dat een in Maastricht opgeleide loodgieter, timmerman of arts ook in Groningen zijn of haar werk moet kunnen doen. Afgezien van het feit dat het bedrijfsleven de Oost-Europese ambachtslieden die ons land binnenstromen zeker niet naar hun diploma, maar wel naar hun uurtarief vraagt, zegt een gestandaardiseerd diploma, op basis van normatieve kennis, natuurlijk niet zoveel. Zie bijvoorbeeld de centrale examens in het voortgezet onderwijs waarvan de normering altijd onderhevig is aan de 'Wet van Postumus': minstens 75% van de leerlingen moet een voldoende hebben. En wat betreft het beroepsonderwijs werd de inhoud van de diverse kwalificatiedossiers (inclusief de eindtermen ervan) door de Landelijke Organen zó geformuleerd, dat de scholen wel gebruik moesten maken van hun lesmaterialen en toetsen, die ze voor veel geld bij de bv-tjes van die Landelijke Organen vervolgens moe(s)ten afnemen. Toetsen die vervolgens in een behoorlijk grote mate de toets der kritiek van de inspectie niet konden doorstaan. En na incidenten als bij InHolland en met Diederik Stapel weten we hoe het er in het hoger onderwijs ook aan toe kan gaan. Hoezo betrouwbare diploma's? Diploma's in ons systeem zeggen vooral iets over de cultuur van een school, over iemands korte termijn geheugen en aanpassingsbereidheid en weinig over iemands potenties. Door de Wet Educatie Beroepsonderwijs was het Nederlandse beroepsonderwijs anno 1996 in ieder geval terug bij feodale, middeleeuwse verhoudingen, inclusief een volkomen achterhaalde inkleuring ervan. **En de Nederlandse politiek en overheid stonden erbij en keken ernaar.** Nog erger zelfs. De onderhandelingsvertegenwoordigers van het onderwijs die weigerden aan dit systeem hun goedkeuring te geven, werden geconfronteerd met intimidatie-praktijken, dreigementen met repressieve maatregelen en ergerlijke, politiek spelletjes van Tweede Kamerleden. Al met al een opmerkelijk en eng Haags wereldje, zoals ook Joris Luyendijk aantoonde in zijn onthullende boekje 'Je hebt het niet van mij, maar ...' Kritische studies van adviescommissies en wetenschappers die wezen op de onmogelijkheid en de onwenselijkheid van dit publiek-private onderwijssysteem verdwenen zoals gewoonlijk weer pijlsnel in een Haagse bureaula. Een proces dat zich begin van deze eeuw herhaalde toen diezelfde Landelijke Organen (nu Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven geheten), op uitdrukkelijk verzoek van het georganiseerde bedrijfsleven, van de overheid de opdracht kregen

om competentiegericht onderwijs vorm en inhoud te geven; in de veronderstelling dat dit zou leiden tot een (nog) betere aansluiting bij de beroepspraktijk en tot veel minder uitval van leerlingen. Dat juist het beroepsgerichte stelsel wel eens de oorzaak van dit laatste zou kunnen zijn, kwam niet bij hen op. Gezien het gepruts in de jaren negentig kon je ook nu op een mislukking wachten. Deze kwam prompt. De Kenniscentra ontwierpen een competentiemodel, dat wellicht een bruikbaar model was voor personeelsbeleid in het bedrijfsleven, maar volkomen ongeschikt voor het onderwijs. Een model, gepresenteerd als ware het Lourdeswater voor veel sociaal-economische problemen; een model dat in hoge mate verantwoordelijk is geweest voor de (verdere) nivellering van het Nederlandse (beroeps)onderwijs, waarin het gestructureerd aanleren van formele kennis en vaardigheden een marginale plek kreeg; een model dat op cruciale punten niét uitvoerbaar en objectief toetsbaar bleek; een model dat verhinderde dat er internationaal erkende en vereiste diploma's konden worden verstrekt; een model dat zelfs impliciet aan de scholen de leerpsychologie van het sociaal-constructivisme en de didactiek van zelfsturend leren voorschreef. Prof. Jan Dirk Imelman noemde dit onlangs nog een misdadige actie. Wetenschappers als Korthagen, Luken, Jolles, Van de Werf en Kirschner die allen wezen op de onmogelijkheden van dit model en op het grote belang van 'directe instructie' voor leerlingen (vooralsnog de meest empirisch gevalideerde en effectieve didactiek met betrekking tot formele leerprocessen) werden (grotendeels) genegeerd. **En de overheid en politiek stonden er wederom bij en keken ernaar.** En waar was de kritische pers?

In het competentiegericht tijdperk, met zijn nog sterkere publiek-private vergroeiing dan voorheen, zagen branches en individuele bedrijven de kans schoon om in toenemende mate, op "slimme", maar oneigenlijke wijze, te verdienen aan het publiek gefinancierde onderwijs. Scholen die daartegen protesteerden, kregen zelfs te maken met heuse omkopings- en chantagepraktijken. Gezien alle bankschandalen, corruptieschandalen, bouwschandalen, voedselschandalen, milieuschandalen, bonusschandalen, energieschandalen, internetschandalen, kartelschandalen, spoorweggenschandalen, gezondheidszorgschandalen, thuiszorgschandalen en woningbouwcorporatieschandalen, helaas geen onbekend gebied voor een deel van het bedrijfsleven. Gekoppeld aan het gegeven dat de huidige recessies het gevolg zijn van het nemen van krankzinnige risico's door bedrijfsleven en (semi)overheden, door het eindeloos verzekeren van onzekerheden en het creëren van luchtballen, moet je je, uitgaande van de theorie van de spiegelneuronen, onderhand afvragen of het beroepsleven wel de meest ideale en effectieve leeromgeving is voor opgroeiende jonge mensen, zoals ons beroepsgerichte onderwijsstelsel veronderstelt. Afgezien van het wetenschappelijk onderbouwde gegeven dat het idee van de arbeidsplaats als meest krachtige leeromgeving op onjuiste inzichten is gebaseerd. Een groot probleem van de Nederlandse economie is niet het (vermeende) gebrek aan kwaliteit van het onderwijs, maar het gebrek aan ethisch ondernemerschap en visie van een groot

deel van het bedrijfsleven. Dat uit eigenbelang, krampachtig een volkomen verkalkt onderwijsstelsel (van basis- tot universitair onderwijs) in stand houdt. Tot de competentie-bom in 2010 barstte en de politiek en de toenmalige minister van onderwijs, Marja van Bijsterveldt, niet langer konden en wilden aanzien hoe het middelbaar beroepsonderwijs steeds verder wegzakte in het moeras van bureaucratie, onkunde en non-kwaliteit. Maar een échte stelselwijziging werd uiteraard wederom niet gestart.

Het onderwijs-schandaal in twaalf punten

Het is een groot schandaal dat

- het Nederlandse onderwijs een speelbal is geworden van politiek en bedrijfsleven, beide begiftigd met een grote mate van deelbelangen en opportunisme;
- door een kongsi van overheid, politiek, werkgevers- en werknemersorganisaties een ontwikkeld land als Nederland een niet meer bij deze tijd passend, archaïsch, verkalkt en mensonvriendelijk onderwijsstelsel, met de nodige perverse financiële prikkels voor private ondernemingen, krampachtig in stand houdt;
- Nederland op de extreem vroege leeftijd van 12 jaar leerlingen selecteert en determineert, wat tevens tot een extreme prestatiedruk en veel stress bij opgroeiende jonge mensen leidt;
- in het Nederlandse onderwijsstelsel, met zijn theezakjesmodel vol negatieve competitie-elementen, kinderen nauwelijks de kans krijgen om hun dromen, talenten en ambities te ontwikkelen;
- het Nederlandse onderwijsstelsel een a-sociaal systeem is, dat al decennia lang vele, vele jongeren onrecht aandoet en daarmee segregatie in de samenleving in de hand werkt;
- het Nederlandse onderwijsstelsel een optimale talentontwikkeling van alle leerlingen in ernstige mate belemmert;
- in Nederland, onder druk van het bedrijfsleven, kwetsbare doelgroepen op jonge leeftijd in praktische, werkend-leren trajecten worden gedumpt;
- het Nederlandse onderwijsstelsel vooral laatbloeiërs, kansarme jongeren en allochtonen tekort doet, waardoor ons stelsel het voortijdig schoolverlaten eerder stimuleert dan verhindert;
- het Nederlandse beroepsonderwijs als een louter bedrijfsmatige transactie opgevat wordt, wat een school reduceert tot een functie van de economie en de samenleving ontdoet van iedere vitale, toekomstgerichte kracht;
- de Nederlandse belastingbetaler voor een groot deel de opleidings- en wervingskosten van het bedrijfsleven betaalt, dat lustig en soms ook met onwettige middelen parasiteert op de publieke middelen;
- het Nederlandse beroepsonderwijs onderhevig is aan matchfixing, intimidatie- en chantagepraktijken;
- het Nederlandse onderwijsstelsel op gespannen voet staat met internationale verdragen als de 'Universele Rechten van het Kind' en de 'Universele Verklaring van de Rechten van de Mens'.

Een nieuwe tijd, een nieuw stelsel

We leven in een tijd van revolutionaire veranderingen. Onder invloed van sociaal-economische en technologische ontwikkelingen is er sprake van een herschikking van de wereldorde, een herschikking van de macht en een herverdeling van de welvaart. Vele zekerheden, vaste waarden en normen zijn inmiddels al op losse schroeven komen te staan. Allerlei politieke, economische, sociale en religieuze systemen, ontstaan in de Renaissance, zijn aan het einde van hun levenscyclus gekomen. Voortdurende signalen als onoplosbare ethische kwesties, rechtssystemen die niet meer voldoen, wereldwijde politieke instabiliteit, tegenstrijdige ontwikkelingen als mondialisering en groeiend nationalisme, separatistische woelingen en segregatietendensen op grote schaal, algemene sociale onrust in grote mate versterkt door de opkomst van social media, opkomst populistten, extremisme op velerlei gebied, heftige, onvoorspelbare economische schommelingen en ingrijpende veranderingen in energiesystemen wijzen daarop. We stevenen in sneltreinvaart af op een compleet nieuwe wereld. De samenleving blijkt niet langer maakbaar. De arbeidsmarkt verandert in snel tempo. Beroepen gaan en komen. In 2020 zal 60% van de beroepen zich bevinden in sectoren die nu nog moeten worden uitgevonden. Werk- en leerprocessen zullen en moeten veranderen.

Ook ons beroepsgerichte, vermolmde onderwijsstelsel is daardoor aan het einde van zijn levenscyclus gekomen. **De eerste tekenen zijn reeds zichtbaar, want het Nederlandse onderwijssysteem is van basis- tot en met hoger onderwijs al min of meer vanzelf aan het eroderen.** Het vmbo loopt gaandeweg leeg, mede door de sociale druk van ouders, die hun kind liever niet naar het vmbo zien gaan. Daarnaast zijn, door demografische ontwikkelingen, de vele beroepsgerichte differentiaties in het vmbo (financieel) niet meer overeind te houden. Eenzelfde lot zal het mbo treffen, met zijn ruim 700 kwalificaties en de grote versnippering ervan, met name in de technische opleidingen. De opeenvolgende recessies bespoedigen deze erosie nog eens extra; waar branches tot voor kort nog investeerden in leerbanen met goede salarissen, gebeurt dat niet meer. Het aantal beschikbare leerbanen is dramatisch teruggelopen, waardoor jongeren hun mbo-studie gewoonweg niet meer kunnen voltooien. Door al deze ontwikkelingen wordt de sociale problematiek in het havo en vwo groter, wat gevolgen heeft voor de kwaliteit ervan, hetgeen weer doorwerkt in het hoger onderwijs, dat zoals gezegd van alle OESO-landen de minste toegevoegde waarde heeft. **Aldus zakt het Nederlandse onderwijs steeds dieper weg in het moeras van opportunisme, tegenstrijdige belangen, verborgen agenda's en non-kwaliteit.**

Overheid en politiek zullen over hun politieke gevoeligheid voor een stelseldiscussie heen moeten stappen om daadwerkelijk ruim baan te geven aan talentontwikkeling van leerlingen. Met name omdat onderbenutting van talent grote economische en maatschappelijke gevolgen heeft. Maar ook onderwijsorganisaties zullen over hun

eigen schaduw, verkokering en deelbelangen heen moeten stappen. Dit alles vereist, om de toekomst van Nederland te garanderen, moedige keuzes, los van opportunisme, eigenbelang en partijpolitiek. De landen die in de 21^e eeuw tot bloei zullen komen en hun burgers een menswaardig bestaan kunnen bieden, zijn de landen die hun onderwijssystemen aanpassen aan de plaats- en tijdloze samenleving. Voortbouwend op de positieve verworvenheden van het verleden, maar wel uitgaande van een totaal nieuwe situatie. Laten we dat betreft een voorbeeld nemen aan de Renaissance, die unieke en wonderlijke mengeling van oud en nieuw. Daarbij kan het geen kwaad dat we ons laten inspireren door interessante buitenlandse onderwijsmodellen, die zich alle baseren op het comprehensieve stelsel, **dat in ieder geval een einde heeft gemaakt aan die mensonvriendelijke selectie en determinatie op twaalfjarige leeftijd.**

Bijlage

Het comprehensieve stelsel

Uitgangspunt van het comprehensieve stelsel is het bieden van gelijke kansen aan alle leerlingen, door de keuze voor een beroep(sstudie) zo lang mogelijk uit te stellen. Het onderwijs is gericht op brede ontplooiing, creativiteit, sport, cultuur en samenwerking, met heel positieve competitie-elementen. Het comprehensieve stelsel kent daartoe een heel interessante pedagogisch-didactische invalshoek. Op de eerste plaats gaat men uit van het zogenoemde *forward mapping*. Daarbij wordt niet vertrokken vanuit de achterkant van het leerproces (zoals bij *backward mapping*) maar begonnen aan de voorkant, vanuit heel andere vragen: Voor welk soort opleidingen zijn jonge mensen te interesseren? Wat moeten die opleidingen inhouden? Hoe corresponderen ze met de actuele arbeidsmarkt en met de actuele jongerencultuur? Hoe dragen ze bij aan de innovatie van beroepen en aan de kennissamenleving? Hoe worden ze genoemd? In wat voor soort onderwijsorganisatie worden ze gegeven? Door op deze wijze inhoud te geven aan onderwijs is een fundamenteel ander onderwijsstelsel ontstaan. Wat verder opvalt is dat men (met name in de Angelsaksische en Aziatische landen) een duidelijk onderscheid maakt tussen formele en informele leerprocessen. Hét domein van het onderwijs is het organiseren van formele leertrajecten. Bij de formele leerprocessen, met als didactiek de directe instructie, ligt het accent op cognitief leren, hetgeen iets heel anders is dan 'uit-het-hoofd-leren'. De rol van de docent is van groot belang. Als regisseur van het leerproces moet hij/zij zorgen voor aantrekkelijke leertaken en ervoor zorgen dat de leerlingen deze leertaken zodanig verwerken, dat ze noodzakelijke kennis en vaardigheden opdoen om succesvol op voort te kunnen bouwen. Waarbij leerlingen de plicht hebben om zich, gegeven hun mogelijkheden, in te spannen om binnen een redelijk tijdsbestek zich de beoogde kennis en vaardigheden eigen te maken. Daarbij maakt men gebruik van de architectuur van de zogenoemde Circle of Learning; deze structureert zowel het onderwijs- als het leerproces en geeft de verschillende fases van een effectief leerproces uitstekend weer: kennis verwerven; vaardigheden trainen; gebruik van computersimulaties als vorm van e-learning; gebruikmaken van praktijksimulaties; praktijkervaring opdoen. Naar gelang de doelgroep variëren deze fases in intensiteit. Dit alles vraagt een hoog werk- en denkniveau en grote professionaliteit van een leraar, die per definitie dan ook universitair geschoold dient te zijn. Opvallend is ook de grote aandacht voor het zogenoemde '*early childhood development*', de ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 0 tot 6 jaar. In het algemeen is het rendement hiervan het allerhoogste binnen een onderwijsstelsel; investeringen in de pre-primaire fase hebben een veel hoger economisch rendement dan investeringen in bijvoorbeeld het hoger onderwijs. **Vanuit het oogpunt van sociale cohesie en rechtvaardigheid én economische groei is het in de Nederlandse situatie dan ook een serieuze optie om gelden van het hoger naar dit pre-primair onderwijs over te hevelen.**

Globaal gezien zijn er twee modellen voor het comprehensieve onderwijsstelsel: het Angelsaksische en het Scandinavische.

Het Angelsaksische model

Dé exponent van het Angelsaksische model is Noord-Amerika. In Nederland wordt nogal eens de indruk gewekt dat het onderwijs in de VS niet veel voorstelt. Niets is minder waar. Zoals overal ter wereld bestaan er in de VS goede, minder goede en slechte scholen, maar kwaliteit

en voortdurende kwaliteitsverbetering staan hoog in het vaandel van basis- t/m universitair onderwijs. Een voorbeeld hiervan zijn de 'No Child Left Behind Act' die ervoor zorgt dat scholen hun leerlingen kunnen testen op verschillende vaardigheden om vroegtijdig lacunes in kennis op te kunnen sporen en het 'Scans Report for America 2000, What Work Requires of Schools'; een nota die tot stand is gekomen op basis van uitvoerig wetenschappelijk onderzoek en die algemeen geldend verklaard is voor het Amerikaanse onderwijs.

Het Scans Report onderscheidt een drietal basisvaardigheden en een vijftal competenties, die in het onderwijs aan 6 tot 18-jarigen aangeleerd moeten worden. Tot de basisvaardigheden behoren **taal- en rekenvaardigheden**; **denkvaardigheden**: creatief kunnen denken, na kunnen denken over besluiten en alternatieven, problemen op kunnen lossen, een redering op kunnen zetten, conceptueel kunnen denken, weten hoe te leren; en **persoonlijke kwaliteiten** als: verantwoordelijkheidsgevoel, eigenwaarde, sociabiliteit, zelfstandigheid en integriteit. Tot de vijf competenties behoren: **praktische vaardigheden** met betrekking tot middelen als tijd, geld, materialen, faciliteiten en human resources; **interpersoonlijke vaardigheden** als zichzelf kunnen presenteren, kunnen werken in een team, anderen kunnen coachen, klantvriendelijkheid en om kunnen gaan met menselijke diversiteit; **informatievaardigheid** zoals het kunnen verwerven, interpreteren, toepassen en evalueren van informatie; **systeemvaardigheid**: sociale, organisatorische en technologische systemen kunnen begrijpen, verbeteren, ontwerpen en interacties kunnen doorgronden; **technologische vaardigheid**: technologieën efficiënt en effectief kunnen gebruiken.

Beoordeling vindt gedurende het hele jaar plaats. Leerlingen worden meestal beoordeeld op een schaal van A (excellent) tot en met F (fail). De eindcijfers van de leerlingen worden berekend aan de hand van cijfers voor toetsen, deelname in de klas, huiswerk, werkstukken en projecten. Ze krijgen vier keer per jaar een rapport. De school houdt een dossier of transcript bij met alle vakken, cijfers en andere belangrijke informatie. Als leerlingen *grade 12* goed afronden krijgen ze een high school diploma. Wil een leerling naar de universiteit dan moet er een kopie van het transcript opgestuurd worden. Ook moet de leerling in de laatste twee jaar van de high school de Scholastic Assessment Test (SAT) doen. Dit is een algemene vaardigheidstest die door een onafhankelijke organisatie ontwikkeld is. De test wordt een aantal keren per jaar afgenomen en leerlingen kunnen zelf kiezen wanneer ze de test willen doen. De test is met name bedoeld om academische vaardigheden te testen. De uitslag is van invloed op de toelating tot een universiteit.

Het belangrijkste verschil met ons beroepsgerichte stelsel is dat alle leerplichtige leerlingen in Amerika tot hun achttiende naar één type middelbare school gaan, waar een deel van het curriculum voor iedereen verplicht is en een deel gekozen kan worden. Een ander belangrijk verschil is dat er op Amerikaanse scholen zeer veel activiteiten plaatsvinden, ook buiten de lesuren, zoals sport, muziek, theater, het runnen van een radio- en televisiestation e.d. In Nederland is dat niet of veel minder het geval. Het Amerikaanse onderwijs heeft daardoor veel meer het karakter van een *total institution*, dus een instelling die sterk het leven van het individu bepaalt. Amerikaanse leerlingen voelen zich daardoor ook veel meer verbonden met de school die ze bezoeken dan in Nederland het geval is. Dit wordt natuurlijk sterk bevorderd doordat de school eigen sportteams heeft en de trots op de eigen school op allerlei manieren wordt aangemoedigd. Dit zet zich voort op het college of de universiteit, waardoor de student een sterk gevoel van verbondenheid krijgt met zijn 'alma matris' (school, college, universiteit), vaak resulterend in financiële steun aan de instelling(en) die men heeft bezocht. Ook dit is een tamelijk onbekend fenomeen in Nederland. Docenten tenslotte hebben in het algemeen

meer gezag en autoriteit dan in Nederland; docenten op colleges moeten een universitaire mastertitel hebben en docenten op een universiteit dienen (bij voorkeur) gepromoveerd te zijn. Grofweg ziet het Amerikaanse model er als volgt uit. Kinderen gaan naar de basisschool (Elementary School) als ze zes jaar zijn. Als ze twaalf jaar zijn gaan ze naar de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Junior High School); deze duurt twee jaar. Hierna gaat men naar de bovenbouw (Senior High School), die vier jaar duurt. Er is een leerplicht van minimaal negen jaar; één jaar high school is dus verplicht. Een high school diploma geeft toegang tot een studie aan een universiteit, die vier jaar duurt. Een speciale, centrale plaats nemen de Community Colleges in (te vergelijken met de Britse Colleges for Further and Higher Education). Managementgoeroe Peter Drucker merkte over deze colleges op: *“Alleen door technologen, dit zijn kenniswerkers die zowel kenniswerk als fysiek werk verrichten, op te leiden, kunnen ontwikkelde landen een reëel en structureel concurrentievoordeel behouden. De VS is tot dusverre het enige land dat dit voordeel heeft ontwikkeld d.m.v. zijn unieke nationale stelsel van lokale instellingen voor hoger onderwijs, de Community Colleges. Dit type onderwijsinstelling is in wezen opgezet om technologen zowel de benodigde theoretische kennis als fysieke vaardigheid te geven. Ik ben ervan overtuigd dat dit onderwijsstelsel de basis vormt voor het nog steeds enorme productiviteitsvoordeel van de Amerikaanse economie en het, tot nu toe unieke, vermogen van de Amerikanen om bijna van de ene op de andere dag volkomen nieuwe bedrijfstakken uit de grond te stampen. Er is vooralsnog geen enkel land ter wereld dat over een soortgelijk systeem beschikt.”* Bijna de helft van de studenten, die op ongeveer 18-jarige leeftijd de high school verlaten, gaat naar een community college. De high schools hebben geen uniform eindniveau. In de community colleges tracht men via *assessments* en *placement tests* zicht te krijgen op het werkelijke intredeniveau van deze studenten. Een veelheid aan opleidingen en cursussen wordt in dikke studiegidsen aangeboden op basis van een ijzeren semesterrooster; lengte en zwaarte van de leertrajecten zijn variabel. Elke opleiding en cursus levert *credit points* op en een vooraf bepaalde hoeveelheid *credits* een certificaat of diploma. De leselden worden per *credit hour* betaald. Het zeer gevarieerde en brede onderwijsaanbod omvat vormen van basiseducatie, volksuniversiteitachtige cursussen, academische en beroepskwalificerende opleidingen. Het aanbod van de beroepskwalificerende opleidingen varieert zeer sterk van college tot college, naar gelang de behoeften van de regio. Kijkend naar deze beroepsopleidingen, te vergelijken met onze mbo-niveau 2 en 4 opleidingen, valt op dat de effectiviteit en kwaliteit ervan, vele malen hoger zijn dan in Nederland en dat ze vaak ook veel minder tijd in beslag nemen. Daarnaast nemen tweejarige *academic transfer programs* naar universiteiten een belangrijke plaats in. Studenten kunnen zo hun dure vervolgstudie aan een (vierjarige) universiteit verkorten tot twee jaar. Het community college ontleent hier zijn status van hoger onderwijs aan. Momenteel is er zelfs een proces gaande, met name in Canada en Florida, dat community colleges de mogelijkheid geeft om ook een vierjarige universitaire studie (t/m bachelorniveau) aan te bieden.

Voor de meeste opleidingen en cursussen zijn er trainingsfaciliteiten, de zogenaamde skills labs, soms zelfs grote, aparte Skills Centers, en open leercentra waar, ondersteund door informatietechnologie, begeleid zelfstandig gewerkt kan worden aan opdrachten. Daarnaast zijn er zeer uitgebreide cultuur- en sportfaciliteiten, waar ook de nodige *credit points* behaald kunnen worden. Jongeren en volwassenen bevolken samen de fysieke leeromgevingen. Een leven-lang-leren heeft op de community colleges écht vorm en inhoud gekregen. Niet de leeftijd, maar het niveau en de onderwijsvraag zijn criteria voor homogene groepsvorming. Elk college ontwikkelt zijn eigen opleidingsprogramma's en stemt deze héél nadrukkelijk af

op de behoeften van de community en het regionale bedrijfsleven. Landelijke eindtermen of centraal landelijke examens bestaan niet. Het *credit points* systeem, met een hoog civiel effect in de regio, speelt bij diplomering en doorstroming naar de universiteit een bepalende rol. Het regionale bedrijfsleven is middels adviescommissies intensief betrokken bij de leerplanontwikkeling en de periodieke beoordeling van de kwaliteit. De community is via regionale bestuursverkiezingen, openbare bestuursvergaderingen en niet te vergeten het financieringssysteem, nadrukkelijk betrokken bij de organisatie en zelfs bij leerprocessen. Speciaal doelgroepenbeleid is niet nodig, het is er gewoon.

Er pleit veel voor om dit Angelsaksische model, dat ook in Canada, Zuid-Amerika, Azië, Oceanië en Afrika op grote schaal geïmplementeerd wordt, in al zijn hoedanigheden onverkort over te nemen. Met name ook omdat het Amerikaanse middelbaar en hoger onderwijs niet gedreven wordt door de ideologie van de markt, maar door de ideologie van de **community**. Dié dimensie missen al onze huidige neoliberale onderwijsideeën en –plannen.

Het Scandinavische model

Het Scandinavische model is gebaseerd op het Angelsaksische model, met één groot verschil: leerlingen volgen tot hun zestiende hetzelfde onderwijs en maken dan een keuze voor een meer beroepsgerichte of een meer academisch gerichte studie, die beide driejarig zijn. Dit model kent twee sterke vertegenwoordigers: Finland, dat eind jaren '80, het onderwijsstelsel rigoreus wijzigde en Noorwegen, dat rond 2000 wakker geschud werd door tegenvallende resultaten in verschillende internationale vergelijkende onderzoeken. Dat was voor de Noorse regering aanleiding voor een grootscheepse hervormingsagenda voor het gehele primair-, voortgezet- en beroepsonderwijs. De start van de invoering van het nieuwe stelsel (gebaseerd op het Finse) was in 2006. Wat het Nederlandse onderwijs de afgelopen jaren maar niet wil lukken, heeft Noorwegen in een paar jaar tijd voor elkaar gekregen: een absolute en relatieve stijging op alle deelterreinen van toonaangevend vergelijkend onderzoek.

Het Scandinavische, ook wel **Finse onderwijsmodel** genaamd is momenteel een van de meest succesvolle ter wereld. Finse en Noorse leerlingen doen het in vergelijkende internationale onderzoeken veel beter dan leeftijdsgenoten elders. Grofweg ziet het model er als volgt uit. Met zes jaar gaat men naar een Pre-school. Van zeven tot zestien jaar volgt men basic education aan de Grundskola. Hierna heeft men twee keuzemogelijkheden voor verdere studie: een algemene, vwo-achtige opleiding aan de Gymnasieskola, ofwel Upper secondary school (drie jaar) of een mbo-achtige opleiding aan een College for vocational qualifications (drie jaar). In deze drie jaar kan men over en weer overstappen. Het is zelfs mogelijk om beide schooltypen te combineren, wat vier jaar studie vereist. Beide schooltypen geven, op basis van een toelatingsexamen, toegang tot een universitaire studie (vier + twee jaar Phd) of een studie aan een Polytechnics (vier jaar); ook hier is onderlinge overstap mogelijk. Er zijn verder voortreffelijke mogelijkheden voor lifelong learning. Het is een heel transparant en overzichtelijk systeem.

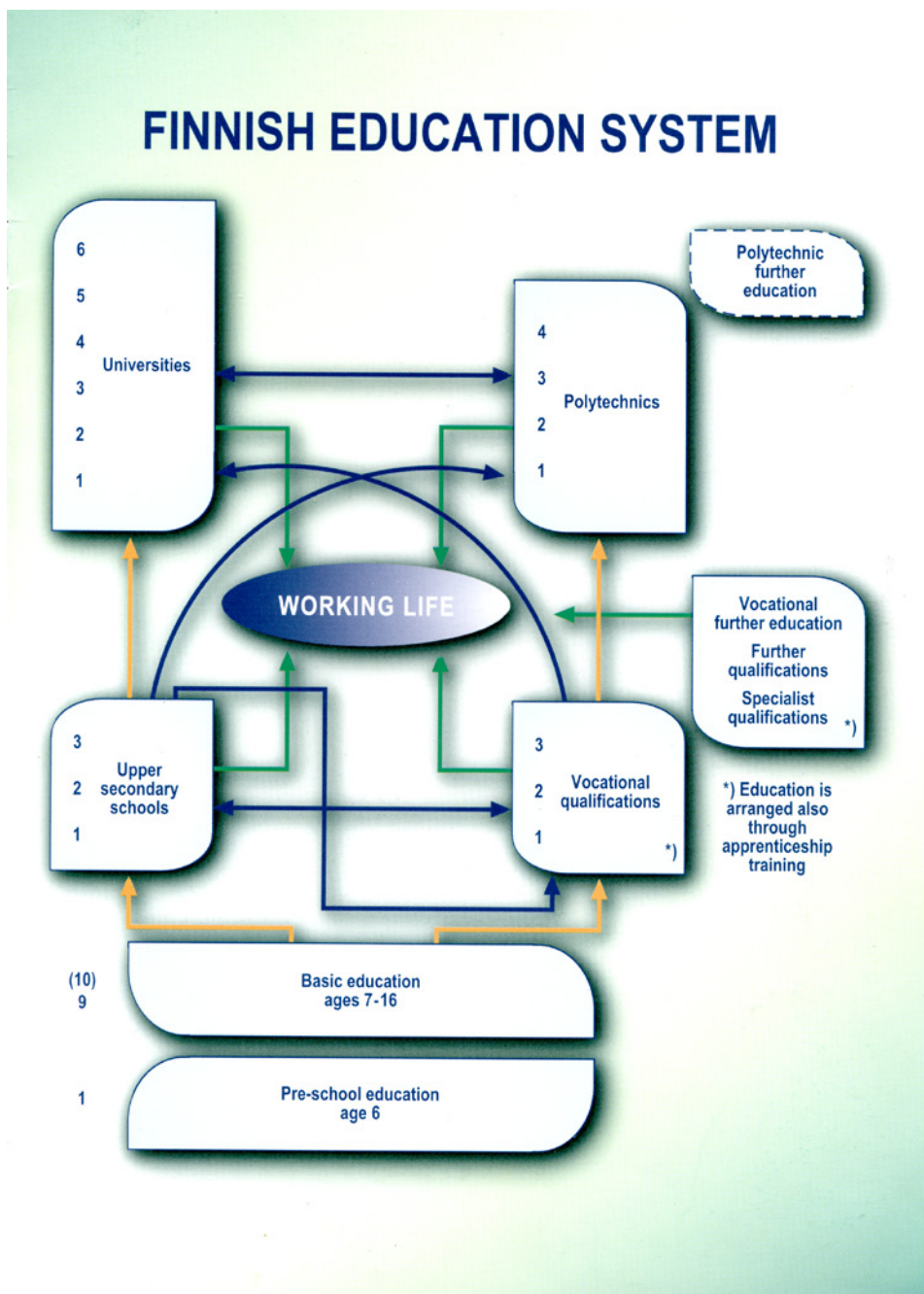
Wat maakt het Finse model, met een uitvalpercentage van leerlingen tot 16 jaar van minder dan een half procent, terwijl slechts twee tot drie procent van de leerlingen naar speciale scholen gaat en terwijl er toch ook scholen zijn met ruim twintig verschillende nationaliteiten, nu zo succesvol? Een oorzaak daarvan, naast de grote aandacht voor taalvaardigheid, is ongetwijfeld de eis van een universitaire opleiding voor alle leraren, van basis- tot universitair onderwijs. En het strenge selectiebeleid van de lerarenopleidingen. Universiteiten laten slechts een op de zeven aanmelders toe, een strengere selectie dan die voor toekomstige artsen. De Finse

leerkrachten behoren tot de best opgeleide ter wereld. Hoewel het salaris van een leerkracht niet buitensporig is, staan het beroep én het onderwijs inmiddels in hoog aanzien. Daarnaast is nog een aantal andere factoren aan te wijzen. Het centrale examen aan het einde van de basisschool is afgeschaft en de kinderen blijven tot hun zestiende jaar bij elkaar in één schooltype. Hier krijgen alle kinderen in de leeftijd van 7 tot 16 jaar zoveel mogelijk hetzelfde onderwijs. Standaardtoetsen zijn afgeschaft. Scholen hebben de vrijheid om eigen prioriteiten in het onderwijs te stellen en eigen lesmethoden te ontwikkelen. Het leerproces van een individuele leerling staat centraal. Leerlingen leren om zichzelf te beoordelen en worden aangemoedigd zelfstandig te werken. E-learning speelt een belangrijke rol en daar wordt door de regering veel in geïnvesteerd. Minder goede leerlingen ontvangen intensieve begeleiding. Finland zet heel sterk in op gelijke kansen voor alle leerlingen. Het onderwijs is gericht op ontplooiing, creativiteit en samenwerking, niet op competitie. Kinderen die op bepaalde punten achterblijven, krijgen zo snel mogelijk hulp van gespecialiseerde leerkrachten om die achterstand weg te werken. Scholen gaan zeer effectief met de beschikbare onderwijstijd om. Als kinderen naar school gaan, dan is het om te leren, niet om te spelen. Maar je kunt niet zes uur per dag intensief leren. Finland is erin geslaagd om een goede balans te vinden tussen leren en ontspannen. Het betekent niet dat ze geen eisen stellen aan leerlingen. Integendeel, met name de eisen voor taal- en rekenvaardigheid zijn hoog. Wel probeert men nadrukkelijk het gevoel van falen te verbannen uit de klas, zowel bij leerlingen als bij docenten. Iedereen moet zich veilig, ontspannen en welkom voelen; geen druk voelen dat je moet voldoen aan de eisen van de docent of de onderwijsinspectie. Die sfeer van vertrouwen stimuleert actief, productief leren en doceren. Meer onderwijstijd blijkt dus niet de oplossing voor succesvol onderwijs, het is meer hoe je die tijd besteedt en het werk organiseert. Volgens internationale onderzoeken is op Finse scholen de afstand tussen de beste en slechtste leerlingen het kleinst van alle OESO-landen. Er is praktisch geen lesuitval omdat reserve-leraren vast in dienst zijn. De Inspectie is afgeschaft, omdat de regering er van uitgaat dat haar hoogopgeleide docenten professionals zijn die weten wat goed is voor de leerlingen. Wel heeft iedere ouder het recht om onaangemeld in de klas te komen zitten. **Kortom, eveneens een heel interessant eenvoudig, effectief model in al zijn geledingen, dat wel de nodige politieke moed en onderwijskundige visie vraagt om zover te komen.**

VERPLICHTE LITERATUUR

- Bastiaan Bommeljé, **De grote verdomming**, in NRC Weekend, 2 februari 2013.
- Luc Braeckmans (red.), **Onderwijzen tussen beleid en pedagogiek**, Gent 2012
- Ria Bronneman-Helmers, **Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs**, Den Haag, 2006.
- Ria Bronneman-Helmers, **Overheid en onderwijsbestel, Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)**, Den Haag, 2011.
- Jelle Jolles, **Ellis en het verbreinen, Over hersenen, gedrag en educatie**, Amsterdam, 2010.
- Laura Jonker, **Self-regulation in sport en education**, Groningen, 2011.
- Paul A. Kirschner e.a., **Helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken? Onderzoek spreekt voor volledig begeleide instructie**, in tijdschrift Van 12 tot 18, november 2012.
- Fred Korthagen, **De zin en onzin van competentiegericht opleiden**, in VELON nr. 25 (1) 2004.
- Tom Luken, **De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing**, in: Loopbaanleren, Onderzoek en praktijk in het onderwijs, Antwerpen, 2008.
- Joris Luyendijk, **Je hebt het niet van mij, maar ...**, Een maand aan het Binnenhof, Amsterdam, 2010.
- F.J.H. Mertens, **Beroepsonderwijs zonder beroepen**, Houten 1997.
- Annemarie Neeleman, **Noorwegen: het nieuwe Finland**, in: SchoolManagement totaal, februari 2013.
- Jan van Ravens, **La Niña, Een koers voor het Nederlands onderwijs**, 2007/2009.
- Jan van Ravens, **De selectiviteit en beroepsgerichtheid van onderwijssystemen**, in: Jaap Scheerens, Hans Luyten en Jan van Ravens, Visies op onderwijskwaliteit, Enschede, 2011.
- Wendy Schouten, **Excelleren levert maar weinig op, Maatschappij heeft meer aan bolleboos met sociale vaardigheden**, in: Trouw, 24 maart 2013.
- Martin Sommer, **Voorwaarts en snel vergeten, De waarheid in het onderwijs is meer iets voor de fijnproever**, in De Volkskrant, 26 januari 2013.
- Marike Stellinga, **En de Sjaak is ... de mbo'er**, in NRC Weekend, 5 januari 2013.
- Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, **Doelmatigheidsrapportage**, Zoetermeer, 2013.
- Anja Vink, **De scheiding arme en niet-arme leerlingen houdt dit land dom**, in NRC Handelsblad, 16 januari 2010.
- Greetje van de Werf, **Het nieuwe leren is een onverantwoord maatschappelijk experiment**, in: De nieuwe schoolstrijd, Amsterdam, 2006.
- Ben Wilbrink, **Over La Niña van Jan van Ravens**, www.benwilbrink.nl, 2013.

FINNISH EDUCATION SYSTEM



Coen Free is

- algemeen directeur Koning Willem I College/School voor de Toekomst
- voorzitter Consortium voor Innovatie in het Beroepsonderwijs
- president European Foundation for Open and Digital Learning
- bestuurslid International Chair Academy of Community Colleges



Koning Willem I College
's-HERTOGENBOSCH

Koning Willem I College
Vlijmenseweg 2
5223 GW 's-Hertogenbosch
www.kw1c.nl
073-6249611
c.free@kw1c.nl