

Faculteit der
Sociale
Wetenschappen



Wat is goed onderwijsbeleid?

Essays over goed, zinvol en
effectief onderwijsbeleid

Nadine van Engen (red.)



Erasmus University Rotterdam
Make it happen.

Erasmus

Colofon

Wat is goed onderwijsbeleid? Essays over goed, zinvol en effectief onderwijsbeleid

Redactie

Nadine van Engen

Uitgave

Erasmus Universiteit Rotterdam, Bestuurskunde, februari 2017

ISBN/EAN: 978-90-75289-21-3

Deze uitgave kwam tot stand met een financiële bijdrage van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Wat is goed onderwijsbeleid?

Essays over goed, zinvol en
effectief onderwijsbeleid

Voorwoord

Over onderwijsbeleid wordt veel gesproken. Dat is goed, want onderwijsbeleid is belangrijk. Niet zozeer onderwijsbeleid *an sich*, omdat beleid – gechargeerd – niets meer is dan een bundeling woorden op papier. Maar achter die woorden gaan werelden schuil. Die woorden zijn niet zomaar gekozen. Die woorden leiden tot daden bij betrokkenen, of juist een gebrek daaraan. Onderwijsbeleid oefent daardoor – linksom of rechtsom, in meer of mindere mate, meer of minder positief – invloed uit op het onderwijs. Op degenen die het onderwijs volgen en geven, en daarmee op de gehele samenleving.

Een eensluidende definitie van ‘goed onderwijs’ is er niet, en zal er vermoedelijk ook niet komen. Ondanks verwoede pogingen, is dit vooralsnog namelijk niet gelukt. En het lijkt me sterk als dit voor ‘goed onderwijsbeleid’ wel gebeurt. En gelukkig maar, ‘goed’ is namelijk een subjectief begrip dat ruimte moet bieden voor meerduidige definities.

Deze bundel geeft daarom ook geen eenduidig antwoord op de vraag wat goed onderwijsbeleid is. Deze bundel probeert wel de discussie over goed onderwijsbeleid te stimuleren door verschillende perspectieven op, voorbeelden van en suggesties voor goed, zinvol of effectief beleid bij elkaar te brengen. De essayvorm is hier bij uitstek geschikt voor. ‘Essay’ is namelijk afgeleid van het Franse woord ‘*essai*’, wat probeersel of proeve betekent.

Dit najaar kreeg ik het idee deze bundel uit te brengen als *spin-off* van mijn promotie-onderzoek naar de aansluiting tussen onderwijsbeleid en -praktijk. Ik ben er trots op dat het niet bij een idee is gebleven, maar dat er een bundeling van ‘probeersels en proeven’ voor u ligt. Dit was niet mogelijk geweest zonder de leraren, schoolleider, bestuurder, wetenschappers, ambtenaren en politici die bereid waren hun visie op goed onderwijsbeleid te delen. Hierbij een groot woord van dank aan alle auteurs voor hun prikkelende, inspirerende en weloverwogen bijdrages.

De diversiteit van de bijdrages onderstreept de complexiteit van het Nederlandse onderwijsveld en de verschillende perspectieven op goed onderwijsbeleid. In plaats van steggelen over een exacte definitie, lijkt het zinvol om op zoek te gaan naar die beleidselementen of –aanpakken die op instemming mogen rekenen. Daadwerkelijke verandering en verbetering is namelijk alleen te bewerkstelligen als alle relevante actoren, zeker in het onderwijs, duurzaam samenwerken om successen te behalen.¹

Ik wens u veel leesplezier, overpeinzing en inhoudelijke discussie toe!

Nadine van Engen

1 Bryson, J.M., Crosby, B.C. & Middleton Stone, M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647-663.

De essays

Geef dan wat van de keizer is aan de keizer, en geef aan God wat God toekomt.....	8
Berend Kamphuis	
Maatstokken voor goed onderwijsbeleid.....	11
Roel in 't Veld	
Mensen beter maken: hoe docenten kunnen leren van artsen.....	15
Erik Ex	
Goed onderwijsbeleid vereist een moreel kompas	19
René Kneyber	
De rol van schoolleiders om nieuw onderwijsbeleid succesvol te laten indalen.....	24
Jeroen Spek	
Op je handen zitten.....	27
Sven Baijens	
Draagvlak zorgt voor goed onderwijs	31
Lisa Westerveld	
Grensoverschrijdend beleid, ervaringen van een leraar-ambtenaar.....	35
Arjan Miedema	

Goed onderwijsbeleid stelt de leerling centraal: Generatie Z aan zet!	38
Miriam Haagh	
Samenwerking bevordert individuele kwaliteit	42
F.H.A. Jonkers	
Versterken van professioneel vermogen in het onderwijs	46
Mirko Noordegraaf & Nina van Loon	
Overheid: vertrouw uw docent!	50
Quint Verhaar	
Beleid dat aansluit bij de onderwijspraktijk	55
Nadine van Engen	
Betekenisvol onderwijsbeleid	59
Roel Endert en Youssef Louakili	
Literatuur	62
Over de auteurs	65

Geef dan wat van de keizer is aan de keizer, en geef aan God wat God toekomt

Ruim tien jaar geleden hadden we in de kring van mbo-bestuurders discussies over de vraag hoe om te gaan met het voornemen van staatssecretaris Rutte om te gaan werken met *benchmarks*. Ik was sceptisch en kritisch. Ik vreesde een manier van besturen die bijdraagt aan homogenisering en uniformering van een zeer divers veld, mogelijke bron van (verdere) verweesdheid van de mensen die het onderwijs geven. Ik was bang voor een extra lus via 'Den Haag' waarmee de rechtstreekse verantwoordingsrelatie met ouders en andere belanghebbenden verzwakt werd en op voorhand in een bepaalde mal werd gedrongen, mogelijke bron van (verdere) vervreemding van deze ouders. Een politiek bezwaar was dat het een volgende stap zou worden in de richting van de instelling als uitvoeringsorgaan van Den Haag, met de minister als een soort super-CvB en gedresseerde bestuurders. Uiteindelijk woog de behoefte aan overzichtelijkheid en de veronderstelde toename in inzicht het zwaarst, zowel in Den Haag als in de kring van bestuurders.

Er was altijd één troost en goedmaker. Die luidde als volgt: 'Het gaat natuurlijk om het verhaal achter de cijfers'. Mijn vraag luidde dan: maar als het daar om gaat, waarom beginnen we daar dan niet mee? Uiteraard om daar ook de altijd nuttige cijfers bij te betrekken. Een bevredigend antwoord kreeg ik niet. Het wás denk ik niet begonnen om het verhaal achter de cijfers. De nieuwe filosofie was bedoeld om een specifieke manier van besturen van maatschappelijke organisaties – passend in het schema van de overheid als leverancier van diensten en de leerling/ouder als kritische consument – ingang te doen vinden.

Een belangrijke reden dat de praktijk van het onderwijs zo gemakkelijk geannexeerd kon worden door het beleid en door beleidstaal was het ontbreken van een eigen taal. In het handelen en spreken van onderwijsprofessionals ligt enorm veel kennis, wijsheid en praktisch inzicht besloten, maar er was geen taal waarmee dat alles aan het daglicht kon treden, kracht kon krijgen en zijn eigen geldigheid kon demonstreren. En zo werd de beleidstaal van doelen, middelen, *dashboards* en indicatoren dominant, een taal die andere registers gebruikt dan de docent. Kortom, om de kloof te overbruggen tussen beleid en praktijk, tussen theorie en praktijk, tussen bestuurlijke concepten en de

geleefde werkelijkheid, werd ingezet op homogenisering: vergelijkbaar maken wat niet vergelijkbaar is.

Gelukkig is sindsdien 'de praktijk' begonnen haar eigen recht van spreken op te eisen. Ze is de ruimte gaan claimen voor haar eigen 'vooordeel'. Ik licht toe waarom ik het zo formuleer. Biesta heeft duidelijk gemaakt dat het pedagogische project van de moderne staat vooral daaruit bestaan heeft dat ze "individuen (wilde) bevrijden van hun voor-moderne gesitueerdheid (...) door individuen te verheffen tot iets wat zelf *voorbij alle traditie was*".² Onderwijs wordt in deze opvatting "begrepen als de poging om kinderen en jongeren 'voorbij het huidige en het particuliere' van hun identiteit te brengen (...) en hen op die manier naar de geordende rationele realiteit van de moderne samenleving te brengen". Een late loot aan deze stam is de rationalisering en homogenisering van het onderwijs, nu gericht op ouders en bestuurders.

Maar gelukkig, de 'praktijk' vindt langzamerhand haar eigen stem. Ze eist de ruimte op voor haar eigen 'voordeel'. De Amerikaanse filosoof Adam A. Sandel breekt in een bekroond boek een lans voor dit 'voordeel' van de gesitueerdheid. Hij bedoelt niet het platte voordeel. Het is de kennis die op grond van het voortdurende gesprek met de geleefde werkelijkheid ontstaat, en die dus altijd voorlopig is. Hij neemt het op voor gewoonte, traditie, cultuur en gebruiken als zelfstandige bronnen van weten, kennen en handelen. Anders dan in het Verlichtingsproject, wordt het zogenaamde gesitueerd handelen en denken niet gezien als een blokkade voor zuiver en redelijk inzicht, maar juist als een bron van inzicht. Het werk van Heidegger instemmend parafraserend, stelt hij "dat de fundamenteelste wijze van de wereld kennen niet het resultaat is van een zelfbewust onderzoek van onze opvattingen en hun oorsprong, maar van het 'bezorgend' te-maken-hebben met de wereld, door te werken, door te bouwen, ze te gebruiken en bepaalde rollen te spelen".³ Het denken en handelen van professionals in het onderwijs is denk ik een vorm van gesitueerdheid, van traditie en cultuur zoals Sandel bedoelt. Het aardige is dat 'het verhaal' weer opduikt. De wereld is niet goed te begrijpen als we haar zien als een object buiten ons, doorzichtig voor onze rationele interventies. De wereld is altijd mijn of onze wereld, een wereld als "een geleefd of gespeeld verhaal". Het 'verhaal achter de cijfers' is dus onderdeel van een fundamenteel, existentieel verhaal.

2 Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij* (p. 75/76). Culemborg: Uitgeverij Phronese.

3 Sandel, A.A. (2015). *Ruimte voor vooroordelen* (p. 91-93). Utrecht: Uitgeverij Ten Have.

Van oudsher heeft deze kennis en dit besef – het besef van onze fundamentele gesitueerdheid – in de Nederlandse context altijd stem gekregen door godsdienstige groeperingen. Zij vonden de ruimte om dit existentiële besef uit te spreken, voor te leven en over te dragen in de context van de vrijheid van onderwijs. Men kan die vrijheid afschaffen, maar dat zal onze gesitueerdheid niet doen verdwijnen. Daarom is het zo goed en zo mooi dat steeds meer onderwijsprofessionals de waarde koesteren van hun ‘vooordeel’. De kennis, de praktische wijsheid, de ervaring, de *‘tacit knowledge’*, het oordeelsvermogen en het aanvoelen van de situatie is niet een soort tweede orde kennis. Het is de allerbelangrijkste kennis die er is, met een grote zelfstandige waarde.

Haags beleid is alleen dan effectief als zij deze werkelijkheid en deze kennis niet probeert te overtroeven en te overmeesteren, of kwalificeert als ‘ook belangrijk’ of als ‘het verhaal achter de cijfers’. Nee, het *is* het verhaal. Al het andere hoort dienstbaar te zijn aan dat verhaal.

Geef dan wat van de keizer is aan de keizer, en geef God wat God toekomt.

Berend Kamphuis

Voorzitter College van Bestuur CVO Zuid-West Fryslân

Maatstokken voor goed onderwijsbeleid

Verantwoording: deze beschouwing schrijf ik op verzoek en als bestuurskundige.

Daarom vooraf enige definities:

Onder beleid versta ik een geordende reeks van interventies door een actor die is toegerust met publiekrechtelijke bevoegdheden. Met deze interventies oefent de actor invloed uit op een of meer burgers en/of organisaties. Onderwijsbeleid oefent invloed uit op onderwijs. Bij onderwijs betrokken actoren zijn organisaties zoals scholen, werkgevers en brancheorganisaties, en ook individuen zoals leerlingen en studenten, ouders en leraren. In ons land voeren niet alleen nationale overheden onderwijsbeleid, maar ook gemeenten. Wij reserveren de term beleid hier voor deze actoren, hoewel men ook wel spreekt over beleid door schoolbesturen et cetera. De ordening van de interventies vindt plaats op grond van de waarden, kennis en inzicht van de beleidsvoerende actor. In ons land functioneert in verschillende bestuurslagen een parlementaire democratie waaruit beleid voortkomt.

De beleidsvoerende actor geeft antwoord op de vragen – uitdrukkelijk of impliciet – waarop en waarmee hij invloed uitoefent. **Waarop** noemen we wel het aangrijppingspunt voor sturing. Het meest globale onderscheid daarbinnen is dat tussen *inputs*, *throughputs* en *outputs* of *outcomes*. Sturing op productiefactoren zoals gebouw en personeel is sturing op *inputs*, sturing op curricula en talloze procedures heeft betrekking op *throughputs*, en sturing op een percentage diploma's is een voorbeeld van sturing op *outputs*. **Waarmee** heeft betrekking op de beleidsinstrumenten. Hier is een belangrijk onderscheid dat tussen dwang – regels, instructies –, geld en overreding. In veel gevallen is zowel het aantal aangrijppingspunten als het aantal gebruikte instrumenten zeer groot, en loopt het in de honderden. De beleidsvoerende actor draagt verantwoordelijkheid voor het geheel, dus ook voor de samenhang en samenloop van de onderdelen. De beleidsvoerende actor behoort dus te weten hoe die eruitzien. Naarmate het beleid gedetailleerder is vormgegeven, neemt dit inzicht af. Het vorenstaande levert tevens een eerste criterium voor goed beleid op: **minimaliseer** de **complexiteit** van het beleid door het aantal aangrijppingspunten en instrumenten zo klein mogelijk te houden.

Dit laatste is ongeveer het tegenovergestelde van wat in werkelijkheid overwegend gebeurt. **Algemeen aanvaard is immers het inzicht dat in de loop van de tijd de effectiviteit van beleid daalt** – de wet van de afnemende effectiviteit –, en dat beleidsvoerende actoren de neiging hebben om op deze daling te reageren met méér beleid, met name door detaillering van normen. Dat heet de wet van de beleidsaccumulatie. Die accumulatie helpt op langere termijn niet, en vergroot voor de sector die onderworpen is aan het beleid wel de lasten van het beleid aanzienlijk.

In ons land is de nationale overheid gebonden aan de grondwet. Deze kent als hoofdkenmerk ten aanzien van onderwijs dat het geven van onderwijs vrij is, tot de klassieke grondrechten van burgers behoort, zodat de wetgevende en uitvoerende overheid zich van bemoeienis moeten onthouden. Dus geen *topdown* hiërarchie. Daarmee is uitdrukking gegeven aan de gedeelde overtuiging dat inhoud en methoden van onderwijs voortvloeien uit waardepatronen van te onderscheiden groepen in de samenleving, en dat deze meervoudigheid positieve waardering verdient. Wie de realiteit waarneemt, zal zich bij lezing van de grondwet de ogen uitwrijven. Via bekostigingsvoorwaarden en een krachtig uitgebeld toezicht beïnvloedt de uitvoerende overheid het onderwijs immers tot in detail. **Wie bewindspersonen hoort spreken, krijgt de indruk dat de grondwet niet bestaat.** Deze paradoxale situatie leidt tot voortdurende spanningen aangaande de legitimiteit van overheidsoptreden. Dit terwijl een plausibele voorwaarde voor goed beleid is, dat de **aard van de relatie** tussen beleidvoerder en de aan het beleid onderworpenen zo **helder** mogelijk is. De constitutioneel aanvaarde meervoudigheid brengt ook met zich dat kwaliteit, begrepen als de correspondentie tussen waarden en uitvoering, eveneens meervoudige uitdrukkingen kent. Goed onderwijsbeleid berust dus op de erkenning dat de kwaliteit van een concreet onderwijsproces niet eenduidig is te benoemen, en dat toezicht en kwaliteitszorg door de overheid daarmee ook rekening behoren te houden. Uniformering van uitdrukkingen van kwaliteit is dus in strijd met de grondwettelijke grondslag.

Zo verrijst een drietal criteria voor goed onderwijsbeleid, dat als volgt is samen te vatten:

- minimale complexiteit;
- heldere onderliggende relatie;
- erkenning van meervoudigheid.

Naast de bepaling van statische criteria is een antwoord nodig op de vraag hoe onderwijsbeleid moet inspelen op maatschappelijke dynamiek. In het eerste kwart van de twintigste eeuw kwam door de onderwijspacificatie de gelijke bekostiging van openbaar

en bijzonder onderwijs tot stand als uitdrukking van de legitimiteit van meervoudigheid. Daarbij behoorde een beleidsinstrumentarium dat sterk gericht was op *input*sturing met als doel om de vrijheden ten aanzien van inhoud en resultaat van het onderwijs te beschermen. Daarbij behoorde ook een wijze van bekostigen waarbij de aanspraak op een overheidsbijdrage werd opgebouwd vanuit de bestaande situatie van een instelling. Bekostiging was het honoreren van de aanspraak. Vanaf de jaren tachtig, te beginnen met het hoger onderwijs, kreeg een andere benadering steun, waarbij bekostiging gericht was op stimulering van *outputs* en *outcomes*. Daarbij hoorden figuren als lumpsumbekostiging, minder regels en meer afspraken, en zelfregulering van de kwaliteitszorg. Deze benadering leidde tot een betere beheersing van de overheidsuitgaven, en berustte deels ook op bestuurskundige inzichten zoals hierboven geformuleerd. Ten tijde van de introductie realiseerden weinigen zich, ook in het onderwijsveld, dat concentratie van het beleid op resultaten ook met zich bracht dat overheidsopvattingen hieromtrent er toe gingen doen, en legitiem werden. De impliciete spanning op constitutioneel niveau nam daardoor in wezen nog toe.

In het tijdperk na de pacificatie was de stelling vol te houden dat maatschappelijke dynamiek vooral en vooreerst haar vertaling moest krijgen binnen de onderwijsinstellingen zelf, en dat de overheid volgend was. Binnen de thans dominante sturingsopvatting zal ook de overheid zich een beeld moeten vormen aangaande de vraag hoe resultaten van onderwijs moeten veranderen op grond van maatschappelijke reuring van economische en sociale aard. Goed onderwijsbeleid zal weloverwogen inspanningen inhouden om op voornoemde vraag wetenschappelijk onderbouwde antwoorden te vinden. Deze zullen vervolgens in dialoog met de maatschappelijke stakeholders rond en binnen het onderwijs worden ingebracht teneinde tot een aanvaardbare mate van consensus te komen met behoud van meervoudigheid. Onderzoek, overreding en dialoog zijn wellicht de voornaamste instrumenten, waarbij de **kwaliteit van de procesvoering** de cruciale variabele is. Deskundigen weten dat de mogelijkheid van voorspellen in maatschappelijke systemen nagenoeg afwezig is, maar veel politici blijven daarop hopen, en vinden soms wetenschappers bereid hen daarbij te steunen. Een goed ontwikkelde **omgang met de onzekerheid** die voortvloeit uit onvoorspelbaarheid is de vijfde en laatste hier te formuleren maatstok voor goed onderwijsbeleid.

Roel in 't Veld

Hoogleraar Universiteit Tilburg

“De meeste docenten zullen wellicht, evenals ik, geen grootse eensluidende visie op goed onderwijs kunnen formuleren, maar hebben in hun eigen praktijk wel jarenlang nagedacht over wat in de praktijk werkt en wat niet.”

F.H.A. Jonkers, docent

Mensen beter maken: hoe docenten kunnen leren van artsen

Toen er op mijn school een 'vrijeschool-leerroute' kwam, fronsten de wenkbrauwen van verschillende collega's. Zou dit vrije onderwijs wel passen bij onze, toch vrij traditionele, onderwijsvorm? Ik had als scholier op de Werkplaats gezeten in Bilthoven, dus één van mijn collega's draaide zich naar mij toe. Hoe had ik dat moderne, vrije onderwijs ervaren? Wat de collega blijkbaar niet wist, was dat vrijeschoolonderwijs niet erg veel met 'vrij' te maken heeft, met geen mogelijkheid 'modern' te noemen is en dat Steineronderwijs (van de Vrije School) toch echt anders is dan Boeke-onderwijs (van de Werkplaats). Mijn collega wist erg weinig van de verschillende onderwijsvormen die er zijn in Nederland. En om eerlijk te zijn wist ik er ook niet al te veel van. Het toeval wil dat er een Vrije School in Zeist was en ik les kreeg in het naburige Bilthoven. Veel van mijn voetbalvrienden gingen naar deze Vrije School. Zodoende wist ik toevallig dat ze er aan euritmie (een vorm van dans) deden en ze niet zo van hoekjes hielden (Steiner was voor zogeheten *abgeckte* ruimtes), maar verder reikte mijn kennis ook niet.

Naar mijn indruk weten veel docenten heel weinig van onderwijs. Gek genoeg gaat het in de lerarenkamer zelden over het eigen vakgebied. Zoals Johannes Visser al eens beschreef voor de Correspondent onder de veelzeggende titel 'Wat de docent vindt? Meestal he-le-maal niks' houden docenten zich voornamelijk bezig met "de normering van de komende toets en over Niki uit 2B die een passer in de hand van een klasgenoot heeft gestoken".⁴ Docenten weten vaak niets over plannen van de staatssecretaris en bediscussiëren niet de toekomst van de beroepsgroep boven hun boterham.

De laatste jaren klinkt steeds krachtiger het pleidooi voor *teacher leadership*.⁵ De grote voorvechters van dit idee in Nederland, René Kneyber en Jelmer Evers, hebben vele aanhangers en hun stem wordt gehoord tot op het ministerie van OCW. Er kan geen vernieuwing in het onderwijs komen zonder dat docenten daarbij worden betrokken. Bij voorkeur krijgt vernieuwing van onderaf vorm, dat lijken de grote lessen uit onderwijsvernieuwingen van de jaren '80 en '90. Docenten worden gestimuleerd (bij voorkeur via 'hun' organisatie, de onderwijscoöperatie) om zelf het heft in handen te nemen. Via het

4 Visser, J. (2016). *Wat de docent vindt? Meestal he-le-maal niks*. De Correspondent, 19 oktober.

5 Evers, J. (2014). *Teacher leadership als antwoord*. Blog Jelmer Evers, 14 april.

lerarenontwikkelfonds bijvoorbeeld kunnen docenten tot tienduizenden euro's krijgen om zelf het onderwijs stappen verder te helpen.⁶

Op mijn school is het niet alleen zo dat weinig docenten hier vanaf weten, ook is maar een handjevol docenten geïnteresseerd in dit soort programma's. Voor heel veel docenten zijn dit soort zaken niet noodzakelijk onderdeel van hun ambacht. Vernieuwing van het onderwijs, aanpassing van het curriculum, het ontwikkelen of verbeteren van het onderwijs, zelfs een onderwijscongres bijwonen wordt gezien als afleiding van het echte werk: voor de klas staan. Of docenten er geen tijd voor willen maken, het niet meer past binnen hun dagelijks werk of dat ze er te weinig vanaf weten zou onderwerp kunnen zijn van verder onderzoek, maar ik doe geen schokkende uitspraak wanneer ik stel dat de meeste docenten niet dagelijks bezig zijn met onderwijsvernieuwing.

De meest voor de hand liggende groep om dit *teacher leadership* ter hand te nemen zijn de universitair geschoolde eerstegraders. Juist die zijn opgeleid om onderzoek te doen. In dit essay beperk ik me tot deze groep omdat ik er zelf toe behoor. Het is onze natuurlijke habitat om een onderzoekende houding aan te nemen. Met het juiste stimulerende beleid en ondernemende instelling kan dit leiden tot een mooi streven om ons te blijven vernieuwen. Het is een kwestie van het teruglezen van vakliteratuur en nieuwe wetenschappelijke ontwikkelingen op de voet volgen, bij voorkeur daar met het idee ook zelf een bijdrage aan te leveren.

De meeste academisch geschoolde docenten hebben al zo'n houding, alleen niet ten aanzien van onderwijs. We zijn opgeleid als scheikundigen, neerlandici, sociale wetenschappers of historici. Onze onderwijsopleiding bestond uit een mastertraject van een jaar. Dat we niet altijd vooraan staan bij de laatste publicatie van Biesta of nog eens Hattie erbij pakken op een vrije zomeravond is niet zo vreemd. Als ik in mijn boekenkast kijk, of die van mijn collega's, staat die vol met vakliteratuur, maar over onderwijs is er praktisch niets te vinden. Zelf heb ik mijn jaar op het IVLOS (thans COLUU) als zeer leerzaam en praktisch van aard ervaren, maar ook als wel erg kort.

Er bestaat een dappere groep docenten die zich graag wil bezighouden met onderwijsbeleid (ik zou liever zeggen: met het onderwijs *zelf*). Zij ontmoeten elkaar dagelijks op Twitter, schrijven het internet vol met prachtige *blogs* en drinken koffie op verschillende

6 Zie lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl

congressen met boeiende sprekers. Maar het zijn telkens dezelfde. Hen, de Kneybers en Eversen van deze wereld, is het niet aan te rekenen, integendeel het is juist mooi wat ze doen, het zijn ware pioniers. Of zij het verschil gaan maken, vraag ik me af. **Is teacher leadership wel een goed idee als het gros van de leraren er niet mee bezig is?**

Als teacher leadership wil slagen – en dat zou ik graag willen – dan is het in de eerste plaats belangrijk dat het zelfbeeld van de beroepsgroep radicaal kantelt. Het zou mooi zijn als leraren hun boekenkasten vol hadden staan met boeken over hun vak én het onderwijs omdat zij het gevoel hebben óók daarin een echte universitaire graad te hebben gehaald. Ze houden vakliteratuur bij en spreken zich uit op congressen. Zij willen het stuur in handen hebben als het gaat om onderwijsverbetering, in de klas en op beleidsniveau. Om dit bereiken zijn er verschillende stappen denkbaar. Ik wil er hier één voorstellen om een aanzet te geven.

Het kan beginnen bij de opleiding. Laten we leren van de geneeskunde. Daar hebben ze ook een basisopleiding waarin de theoretische kennis wordt bijgebracht. Maar om als basisarts huisarts of chirurg te worden, volg je een lang traject. In deze jaren zijn er stages in de verschillende disciplines van het vakgebied, leren studenten over de hele breedte (vaak zelfs door het hele land) hun vakgebied kennen. Het is me vaak opgevallen dat de artsen in mijn omgeving altijd bezig waren met vernieuwing en verbetering. Dat ze zichzelf altijd blijven zien als wetenschappers en hun literatuur blijven bijhouden.

En waarom zou dit voor studenten aan de lerarenopleiding anders zijn? Leraren in opleiding zouden bij verschillende scholen korte (betaalde⁷) stages kunnen lopen. Hierdoor leren ze het onderwijs kennen en bouwen ze tegelijkertijd een netwerk op. Het Nederlandse onderwijs komt in vele vormen, een serieuze student zou er toch ten minste ervaring mee moeten hebben opgedaan? Studenten kunnen zowel op een vmbo-school als een brede scholengemeenschap terecht komen. Ze komen in aanraking met vernieuwingsonderwijs en traditionele scholen en studeren een tijdje in het buitenland.

De docentenopleiding duurt dan ten minste twee jaar (mogelijk langer), een periode waarin studenten ook theoretisch meer bagage mee kunnen krijgen op de universiteit. Mijn vermoeden is dat een langere en serieuzere opleiding voor veel academici aantrekkelijker is. Het aanzien van het vak zal groter worden, wat weer betere studenten zal opleveren.

7 In tegenstelling tot de onbetaalde coschappen waar veel kritiek op is.

Op die manier kan er een beroepsgroep ontstaan die zich meer kan bezighouden met onderwijsbeleid en dus werkelijk vorm kan geven aan *teacher leadership*. Natuurlijk is het belangrijk dat er ook gekeken wordt naar andere zaken zoals de mogelijkheid door te groeien, de tijd die men neemt en krijgt voor bijscholing en de werkdruk in het onderwijs. Echter wanneer de opleiding tot dezelfde verbeelding spreekt als een geneeskundeopleiding zullen docenten nog beter in staat zijn te doen wat zij met dokters gemeen hebben: mensen beter maken.

Erik Ex

Docent Geschiedenis O.R.S. Lek en Linge

Goed onderwijsbeleid vereist een moreel kompas

Teaching to the test

Zo'n tweeënhalf jaar geleden was ik op werkbezoek bij een school in de buurt van Toronto. We waren daar omdat de school er om bekend stond dat ze hun wiskunde-resultaten zo scherp verbeterd hadden. Tijdens de rondleiding langs verschillende lessen bleef het mij echter duister hoe ze dat precies gedaan hebben: de docenten draaiden vooral lesjes af, de kinderen zaten er braaf maar verveeld bij. Niet echt het te verwachten beeld bij een *high performing school*.

Bij de eindpresentatie van de vaksectie wiskunde werd alles echter duidelijk: "We begrepen niet zo goed waarom we zo laag scoorden." Ok. "Dus we zijn eens goed gaan kijken naar de vragen van de centrale toets." Aha. "We kwamen tot de conclusie dat we meer moesten oefenen met het type vraagstelling." Juist. "Dus nu besteden we een aantal weken voor de centrale toets veel aandacht aan dit soort vragen." Oh? "Daarom scoren we nu beter." Ah, niet met beter onderwijs dus, maar met meer *teaching to the test*.

Effectief beleid is niet per se goed beleid

Dit verhaal, van deze school, laat in een notendop het verschil zien tussen effectief onderwijsbeleid en goed onderwijsbeleid. Effectief was het zeker wat de school deed: de inspanningen leidden tot hogere toetsresultaten. Wellicht dat de school in kwestie haar handelen niet als 'verkeerd' zou bestempelen omdat goede toetsresultaten het imago van een school over het algemeen verbeteren – en de inspectie buiten de deur houdt –, maar of het inruimen van kostbare onderwijstijd voor toetstraining als daadwerkelijk 'goed' kan worden beschouwd is een heel andere kwestie. **Of iets 'goed' is, is vooral een moreel vraagstuk.** Het handelen van zowel leraren als beleidsmakers moet daarom altijd afgezet worden tegen een breed waardenkader.

Ruimte voor morele afwegingen van professionals

Dit afzetten is, zoals de pedagoog Gert Biesta beschrijft, een *professionele* aangelegenheid waarin de leraar – waar hij over schrijft – in haar klas professionele afwegingen

maakt over wat 'het goede' is in een bepaalde situatie.⁸ Het gaat dan niet enkel om wat 'het goede' is in termen van de na te streven doelen, maar ook wat 'het goede' is met betrekking tot het handelen zelf. Wanneer we dit type afwegingen als fundamenteel beschouwen voor een 'goede' opvoedings- en onderwijspraktijk, dan is het ook van belang dat leraren daadwerkelijk de ruimte – te begrijpen als de mogelijkheid – hebben om deze afwegingen te maken. Daarin ligt een fundamentele kern voor goed onderwijsbeleid.

Hoewel dit een relatief voor de hand liggende constatering is, zien we in veel andere landen juist het omgekeerde gebeuren.⁹ Onderwijs wordt in deze landen beschouwd als een proces waarin een bepaalde *input* moet leiden tot een bepaalde *output*. Beleid is er daar juist op gericht om wat in feite complexe processen zijn te reduceren, of te transformeren, tot processen waarin een *evidence-based*-inspanning leidt tot een vooraf bepaalde uitkomst.¹⁰ Een vorm van professionaliteit, waarin leraren afwegingen maken over wat het goede is, is daarin ongeschikt of ongewenst. De leraar wordt in dit beleid gemanoeuvereerd naar een positie waarin zij slechts uitvoerder is van andermans ideeën. Wat 'goed' is in een bepaalde opvoedings- of onderwijssituatie wordt vanuit deze beleidsoptiek op afstand bepaald.

Waarden ook van belang voor macrobeleid

De vraag naar wat effectief beleid is op het macroniveau van wetgeving en beleidskaders is ook een interessante vraag, maar veel complexer. De verhouding tussen *input* en *output* van beleid is moeilijk te traceren, beleidseffecten zijn soms pas te zien na een aantal jaar, en zelfs dan is het moeilijk om een onderscheid te maken tussen causatie en correlatie van beleid en beleidseffect.¹¹ Dat maakt dan ook dat het niet te verwachten is dat beleid in het onderwijsdomein daadwerkelijk een effect heeft binnen een of twee jaar. Als dat al zo is, moeten we bovendien oog hebben voor eventuele onvoorziene gevolgen.

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

9 Evers, J. & Kneyber, R. (red.) (2016). *Flip the system: Changing education from the ground up*. Londen: Routledge.

10 Biesta, G. (2016). Good education and the teacher: Reclaiming educational professionalism. In J. Evers & R. Kneyber (red.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (p. 79-91). Londen: Routledge.

11 Marsh, D. & McConnell, A. (2010). Towards a framework for establishing policy success. *Public Administration*, 88(2): 564-583.

Dat maakt de vraag naar wat goed onderwijsbeleid is op macroniveau veel relevanter dan die naar effectief beleid. Zo poogt bijvoorbeeld de Onderwijsraad in haar adviezen de volgende vijf publieke waarden te bevorderen: 1) kwaliteit, 2) toegankelijkheid, 3) doelmatigheid, 4) keuzevrijheid en pluriformiteit, en 5) sociale samenhang, inclusie en democratie. Zij licht daarover toe¹²:

“Daarbij kunnen onder meer de volgende vragen aan de orde komen. Bevordert het advies de kwaliteit van het onderwijs en verdiept het de discussie over waar die kwaliteit uit bestaat? Schept het voorwaarden en verschaft het garanties voor deugdelijk onderwijs? Schept het advies voor zo veel mogelijk mensen kansen, met inachtneming van de capaciteiten van de deelnemers? Zorgt het ervoor dat geschiktheid het principiële richtpunt is bij toelating? Bevordert het advies de kosten-efficiëntie van het onderwijssysteem in relatie tot de maatschappelijke opbrengst? Beweegt het advies zich binnen de constitutionele kaders van ons staatsbestel? Bevordert het voorgestane beleid de mogelijkheid voor deelnemers de school te kiezen die hen het meeste aanspreekt? Bevordert het advies de bijdrage die onderwijs aan sociale samenhang, inclusie en democratie in school en samenleving kan leveren? Bevordert het advies mogelijkheden voor (mede)verantwoordelijkheid van relevante actoren voor het onderwijs?”

Deze waarden zijn voortdurend onderwerp van aanpassing en aanscherping. Zo besloot de Raad bijvoorbeeld recent om de publieke waarde van sociale samenhang uit te breiden met die van democratie omdat volgens de Raad een samenleving met sociale samenhang nog geen democratische samenleving is – zoals we bijvoorbeeld kunnen zien in Noord-Korea.

Juist door deze aanpassingen, maar ook de voortdurende toetsing van beleid aan deze waarden bleven deze waarden levend en van belang. Filosoof Gabriël van den Brink en socioloog Thijs Jansen observeren echter dat de politiek steeds meer een *etatistische* tendens heeft, “het zet in op het veroveren, het behouden en uitoefenen van macht; de betekenis van morele beginselen is uiterst marginaal”.¹³ Iets wat we in de ‘polder’ van het onderwijs steeds weer terugzien is dat etatisme belangrijker is dan handelen naar een afgewogen waardenkader.

12 Onderwijsraad (2016). *Werkprogramma 2017*. Den Haag: Onderwijsraad.

13 Van den Brink, G. & Jansen, T. (2016). *Ambtelijk vakmanschap en moreel gezag* (p. 28). Culemborg: Stichting Beroepseer.

Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor goed onderwijs

Toenemende kansengelijkheid, krimp van leerlingaantallen, en een toegenomen ambitie tegenover daartoe ontoereikende financiële middelen – om maar een paar kwesties te noemen – gaan in de nabije toekomst een belangrijk beslag leggen op beleid. De vraag is daarbij niet zozeer hoe we ‘het hoofd boven water kunnen houden’, maar hoe beleid met zicht op een afgewogen waardenkader kan worden vormgegeven.

Voor goed onderwijsbeleid is het daarom van belang dat de beleidsmakers, de ambtenaren van OCW, handelen naar een moreel kompas. Dat is niet enkel een kwestie van het opstellen van een ambtelijk statuut waarin dit soort leidende waarden benoemd zijn, maar is juist het ethische klimaat – of cultuur – waarin het moreel besef van een individuele medewerker ontstaat.¹⁴

Als er ergens een belangrijke opgave ligt voor een nieuwe minister en staatssecretaris dan is het wel op dit vlak.

René Kneyber

Docent Wiskunde
Lid Onderwijsraad

14 Van den Brink, G. & Jansen, T. (2016). *Ambtelijk vakmanschap en moreel gezag*. Culemborg: Stichting Beroepseer.

**“Het betrekken van
onderwijsprofessionals bij de
totstandkoming van beleid is
echter geen onfeilbaar recept voor
probleemloos onderwijsbeleid.
Er is meer nodig.”**

Roel Endert en Youssef Louakili, ambtenaren

De rol van schoolleiders om nieuw onderwijsbeleid succesvol te laten indalen

Het was september 2005. Ik was zojuist benoemd in mijn eerste leidinggevende functie binnen het voorgezet onderwijs. Als kersverse teamleider onderbouw van Lyceum Oudehoven in Gorinchem voelde ik me verantwoordelijk voor invoering van de vernieuwde basisvorming. Of beter 'de vernieuwde onderbouw'. Dit vanwege de negatieve connotatie van het woord basisvorming. Op een studiemiddag direct aan het begin van het nieuwe schooljaar wilde ik met mijn collega teamleider de uitgangspunten en doelstellingen van de vernieuwde onderbouw aan het team presenteren.

Voor mij zaten circa honderd docenten. Ik denk dat ik nog maar tot dia twee was gekomen van mijn PowerPoint toen de eerste vraag werd gesteld: *Waarom was het nodig dat er op mijn school werd nagedacht over de vernieuwde onderbouw? Het ging tot nu toe toch allemaal prima bij ons?* Ik ben doorgedaan met mijn verhaal en intuïtief niet meegegaan in het spel dat het team placht te spelen op studiemiddagen. Studiemiddagen, onderwijskundige vernieuwingen of nieuw beleid dat voor het gevoel van boven werd opgelegd leidden namelijk vaak tot weerstand van het team. Achteraf gezien is deze middag een belangrijke les geweest voor mij als schoolleider. Nu, bijna 12 jaar ervaring als schoolleider verder, heb ik me een aantal dingen gerealiseerd als het gaat om het invoeren van nieuw onderwijsbeleid.

Onderwijsbeleid komt op diverse manieren de schoolorganisatie binnen. Of het nu besluitvorming is door de Tweede Kamer, vanuit het ministerie van OCW, een sectorakkoord van het onderwijsveld, sturing van de inspectie of de invloed vanuit het eigen College van Bestuur, scholen zullen binnen hun eigen context vorm moeten geven aan de besluiten die elders worden genomen en die direct invloed hebben op het beleid binnen de school. Op welke manier moeten schoolleiders hier mee omgaan? Welk leiderschap is er nodig om nieuw beleid succesvol te laten indalen in de eigen school?

Vijf voorwaarden voor succes

In de eerste plaats is het essentieel dat de school haar betekenis of identiteit heeft bepaald. Identiteit betekent hier: wat is de betekenis van de school voor de omgeving waarin de school bestaat? Ieder team, iedere schoolleider zou zichzelf de vraag moeten stellen: wat

zou er ontbreken in deze omgeving als mijn school er niet zou zijn? Een school die deze vragen heeft beantwoord heeft haar eigen bestaansrecht scherp geformuleerd. Nieuw beleid, hoe veelomvattend ook, moet een bijdrage zijn aan deze identiteit. Anderzijds moet identiteit helpen bij de zoektocht op welke manier het beleid zo ingevuld kan worden dat het een bijdrage wordt. **In de meeste gevallen is nieuw beleid immers zo geformuleerd dat het voldoende ruimte biedt voor scholen om het zo in te vullen dat het past binnen de eigen context.** Hierbij hoort ook dat de school goed weet waar ze staat ten aanzien van deze doelen en de kwaliteitszorg goed heeft georganiseerd.

In de tweede plaats is het goed om nieuw in te voeren beleid te verbinden met bestaande ontwikkelingen binnen de school. Onderwijskundige thema's zoals opbrengstgericht werken, differentiatie en formatief evalueren kunnen plotseling hoog op de agenda staan van het ministerie of van de inspectie. In veel gevallen zijn er binnen teams al initiatieven of *good practices* waarbij kan worden aangesloten om deze thema's ook binnen de eigen school belangrijk te maken. Een voorbeeld is het zogenaamde plusdocument: op mijn huidige school waren we al bezig om persoonlijke vorming, of in de termen van Biesta subjectivering, te integreren in het curriculum. Het plusdocument was hier een mooie aanvulling op als instrument om de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen te valideren.

In de derde plaats is het belangrijk dat schoolleiders werken aan een professionele cultuur waarin teams gewend zijn om onderwijsbeleid binnen kaders door te vertalen in hun eigen praktijk. Schoolleiders bereiken dat door een grote mate van transparantie en efficiënte communicatie, door teams te betrekken bij het maken van keuzes en lange termijnvisie van de school en door de doelstellingen van de school te integreren in de gesprekscyclus en te verbinden met de persoonlijke ontwikkeling van de medewerkers. Daarbij hoort ook een adequate structuur waarin professionals met elkaar samenwerken en bezig zijn met professionalisering.

In de vierde plaats heeft een goede schoolleider de moed nodig keuzes te maken. Voordat er gestart wordt met nieuw onderwijsbeleid moet er eerst iets worden afgemaakt of worden afgebouwd binnen de school. Dit maakt een schoolleider geloofwaardig richting de medewerkers. Recht doen aan de autonomie van medewerkers betekent ook recht doen aan hun belastbaarheid en draagkracht. Soms kan dit betekenen dat een nieuwe ontwikkeling in een lager tempo wordt ingevoerd of dat nieuw beleid gedifferentieerd door het team wordt opgepakt. Om de juiste keuzes te maken is het, zoals hierboven reeds betoogd, belangrijk dat de school de koers helder heeft bepaald en goed zicht heeft op haar bestaansrecht.

Tot slot, zoek als school de verbinding met de omgeving om doelen te bereiken en nieuw beleid in te voeren. Er liggen zoveel kansen om *stakeholders* in te zetten om bijvoorbeeld onderwijskundige voornemens voor elkaar te krijgen. Vanaf 2015 speelt op veel scholen de vernieuwing in het vmbo en daarbinnen de vormgeving van loopbaan-oriëntatie en –begeleiding (LOB). Bij uitstek een onderwerp om over in gesprek te gaan met bedrijven, instellingen en collega-scholen in de omgeving van de school.

Jeroen Spek

Directeur CS De Hoven, locatie Calvijn

Op je handen zitten

Goed onderwijsbeleid impliceert beleid dat leidt tot goed *onderwijs*. Goed onderwijs is er vast en zeker, maar we zijn als mensheid in het algemeen, en dus ook in Nederland notoir slecht in het vinden van consensus over wat dat dan precies is en waartoe het moet leiden. Als een van de weinige beleidsgebieden is het onderwijs er een van zeventien miljoen bondscoaches: we weten allemaal hoe het beter moet en anders kan, puttend uit onze particuliere ervaringen (soms) van lang geleden. Het grote verschil met het Nederlands elftal is dat er niet een échte bondscoach is, die lak kan hebben aan wat de goegemeente denkt te weten over de beste speelwijze. Het krachtenveld in het onderwijs is ontzettend complex en er spelen belangen van allerlei soorten en maten, niet per se gericht op de kwaliteit van het onderwijs.

Goed onderwijsbeleid, gestuurd door de (Rijks)overheid, geeft rekenschap van dit krachtenveld, maakt er gebruik van of juist niet en leidt volgens oud-Hollands gebruik tot een compromis of twee. Maar, het leidt niet automatisch tot goed onderwijs.

De (Rijks)overheid heeft daarbij ook maar beperkte armslag: het enige dat zij kan is financiële middelen toekennen of juist wegnemen en de wettelijke kaders handhaven. Daarbinnen is het aan de scholen zelf om het onderwijs vorm te geven. Dat is voor de (Rijks)overheid soms frustrerend, zeker als het idee ontstaat dat het Nederlandse onderwijs (nog) niet biedt wat het zou kunnen bieden en de scholen hier onvoldoende in verbeteren. Hieronder zal ik betogen dat deze constellatie toch de meeste wenselijke situatie is en dat het juist van belang is het onderscheid tussen randvoorwaarden en de inhoud duidelijk te handhaven. Goed onderwijsbeleid zal zich toch echt tot randvoorwaarden moeten beperken.

Het verschil tussen 'wat' en 'hoe'

Om goed onderwijs te bieden, moet je onderwijsbeleid zien als een middel om het onderwijsveld te helpen zo goed mogelijk onderwijs te bieden. Wat de overheid nu doet is een beetje hybride, zich eigenlijk alleen tot kaders willen beperken (het 'wat'), maar tegelijkertijd ook iets te willen zeggen over het 'hoe'. Daarmee ontstaat de lastige situatie dat scholen zich wel willen voegen naar centrale doelstellingen, maar ook nog iets van hun eigen beleidsvrijheid willen maken en moeite hebben om beiden te combineren.

De hybride situatie toont zich in de omgang met de *buzzwords* van de laatste jaren, zoals 'opbrengstgericht werken' en 'differentiatie' (een doorontwikkeling hiervan is 'gepersonaliseerd leren'). Termen die in schoolplannen staan, maar ook in beleidsstukken van het

ministerie en de waarderingskaders van de inspectie. Niet onterecht is het idee ontstaan dat goed onderwijs samenhangt met een méér individuele aanpak van leerlingen. Maar lang niet alle scholen doen er aan mee. Dat is hun goed recht. Een argument dat ze hiervoor hebben is bijvoorbeeld dat opbrengstgericht werken vereist dat er meer focus is op leerresultaten, die in hun optiek toch echt maar een deel van de ontwikkeling van een leerling meten (in termen van Gert Biesta: de kwalificatie). Andere scholen zijn er gewoon nog niet aan toe en focussen zich op andere zaken. Hoe dan ook: **het is goed dat scholen hun eigen koers varen en de vrijheid nemen om het onderwijs op hun eigen manier in te vullen** – zolang ze het belang van kinderen maar in ogenschouw blijven nemen.

Scholen hebben last van monitoring van het 'hoe'

In dat opzicht is het onwenselijk dat de overheid monitort in welke mate scholen 'opbrengstgericht werken' en door hoeveel docenten er wordt gedifferentieerd. Want op deze manier stelt de overheid stiekem kaders op het 'hoe'. Sommige scholen vinden dat prima, willen en kunnen aan de slag met deze concepten. Maar andere scholen zijn door monitoring en aansporingen van de inspectie de concepten gaan zien als kaders waar scholen aan moeten voldoen, terwijl ze onvoldoende in staat zijn om de concepten goed vorm te geven, omdat deze onvoldoende passen bij hun eigen visie of door gebrek aan stevig leiderschap. 'Differentiatie' en 'opbrengstgericht werken' staan dikwijls in schoolplannen, zonder dat de schoolleiding helder maakt wat zij eronder verstaat. Veel scholen willen dat al hun leraren gaan differentiëren, laten ze dezelfde generieke scholing volgen, terwijl sommige leraren in hun ontwikkeling veel minder ver zijn dan anderen. Zij lopen vast en raken gefrustreerd. Hetzelfde geldt voor opbrengstgericht werken, oftewel het kunnen analyseren van de ontwikkeling van (groepen) leerlingen en het hierop aanpassen van het leerstofaanbod en de begeleiding. Dit gaat nog een stap verder dan het toepassen van differentiatie-werkvormen, want het vergt een onderzoekende houding. Dit is hogere docentkunde, maar wordt door veel scholen zonder duidelijke visie opgepakt.

Samengevat: de overheid stimuleert wel dat scholen volgens nieuwe principes en concepten gaan werken, monitort dit zelfs, maar staat tegelijkertijd toe dat een deel van de scholen zelf het wiel uitvindt en hierin vastloopt, soms niet geholpen door een tekort aan kwaliteit van de leidinggevend en de uitvoerende docenten. Het zou dan effectiever zijn om het 'hoe' echt vrij te laten en daarbij goede kwaliteit te faciliteren van docenten en leidinggevend en hen te helpen met het delen van kennis en kunde.

Investeer juist in innovatie van onderaf

In plaats van centraal te denken over het 'hoe' en dit te monitoren kan de overheid beter tijd steken in het faciliteren van innovatie van onderaf en mogelijk maken dat leraren zelf voldoende armslag hebben bij het vormgeven van het onderwijs. Wat is dan van belang? Allereerst: investeren in de kwaliteit van lerarenopleidingen, zowel initieel als post-initieel; ten tweede investeren in de kwaliteit van schoolleiders; ten derde schoolleiders die invulling willen geven aan nieuwe onderwijskundige concepten, beleidsvrijheid en financiële middelen gunnen; en ten slotte docenten meer tijd gunnen om onderwijs vorm te geven, lessen voor te bereiden en zichzelf te ontwikkelen – laat bijvoorbeeld de lesurennorm los.

Zo blijft de overheid bij de randvoorwaarden en stelt tegelijkertijd het onderwijsveld beter in staat die kaders in te vullen.

(En ja, dat is spannend en vraagt lef van beleidsmakers en toezichthouders: loslaten van je eigen visie op onderwijs, af en toe 'op je handen gaan zitten', juist omdat je begaan bent met de kwaliteit van het onderwijs.)

Sven Baijens

Senior inspecteur voortgezet onderwijs

“Daarom is het zo goed en zo mooi dat steeds meer onderwijsprofessionals de waarde koesteren van hun ‘vooroordeel’. De kennis, de praktische wijsheid, de ervaring, de *‘tacit knowledge’*, het oordeelsvermogen en het aanvoelen van de situatie is niet een soort tweede orde kennis. Het is de allerbelangrijkste kennis die er is, met een grote zelfstandige waarde.”

Berend Kamphuis, bestuurder

Draagvlak zorgt voor goed onderwijs

Goed onderwijs staat of valt bij degene voor de klas. Dat blijkt onder meer uit onderzoek van de OECD naar het Nederlandse onderwijsstelsel.¹⁵ Willen we dus ook in de komende jaren goed onderwijs blijven leveren, dan spreekt het voor zich dat we investeren in leraren: met goede opleidingen, een salaris dat niet achterblijft en goede randvoorwaarden.

Alleen wringt het daar. Er is nogal wat aan te merken op de lerarenopleidingen, het salaris van leraren blijft achter vergeleken met dat van andere hoogopgeleiden en de randvoorwaarden zijn beslist niet op orde: onderwijs is de sector die het hoogst scoort als het gaat om burn-out gerelateerde klachten. De werkdruk is hoog want de klassen zitten stampvol, en – erger nog – leraren zijn dikwijls zo veel tijd kwijt met het invullen van allerlei documenten dat het moeite en vrije tijd kost om fatsoenlijk lessen voor te bereiden of maatwerk te leveren.

Waar Tweede Kamerleden de afgelopen jaren diverse voorstellen deden om het werk voor de leraar te verlichten, blijft het ministerie van Onderwijs dralen. Maatregelen die de afgelopen jaren wel zijn genomen, zijn vaak het gevolg van misstanden bij individuele onderwijsinstellingen. Toch rijst de vraag of het niet eens tijd wordt ook het bestuursmodel te veranderen en studenten, medewerkers en ouders juist meer zeggenschap te geven over het geboden onderwijs. **Wie anders heeft meer baat bij het goed functioneren van de onderwijsorganisatie en goed onderwijs dan personeel en studenten zelf?**

Inrichting van onderwijs

In ons onderwijssysteem staat de overheid op afstand. Bestuurders nemen besluiten over de eigen instelling. De medezeggenschap is een adviserend orgaan. Toezichthouders kijken van een afstand mee en hebben de taak in te grijpen wanneer het mis gaat. In de praktijk zien we dit echter zelden gebeuren. En ook de medezeggenschap heeft nauwelijks middelen om besluiten te veranderen of tegen te houden. Er is sprake van een informatieachterstand en er zijn weinig wettelijke bevoegdheden om in te grijpen. In de praktijk zien we dat het bestuursstelsel alleen werkt als er welwillende bestuurders zijn die input van degenen in en voor de klas serieus nemen.

15 OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future*. Serie Reviews of National Policies for Education. Parijs: OECD Publishing.

Diverse ministers hebben aangekondigd dat het beter moet en dat er vooral een cultuurverandering moet plaatsvinden. Een cultuur verander je echter niet uit het niets. En vaak worden voorstellen om de regels aan te scherpen, uiteindelijk niet opgenomen in wetgeving. Dit is mede te verklaren doordat de bestuurders, verenigd in koepelorganisaties, een sterke positie hebben in Den Haag.

Dit maakte ik zelf van dichtbij mee toen ik voorzitter was van de Landelijke Studenten-vakbond (LSVb). Voormalig onderwijsminister Ronald Plasterk kondigde aan met een wetswijziging te komen om de positie van studenten en docenten te verbeteren. Tijdens de voorbereiding van het wetsvoorstel 'Versterking besturing' bleek echter dat onze voorstellen sneuvelen zodra een vertegenwoordiger van één van de bestuurders-organisaties bij het ministerie op bezoek was geweest.

Een paar jaar later herhaalde de geschiedenis zich. "De studenten worden op hun wenken bediend", vertelde onderwijsminister Jet Bussemaker in een interview over de onrust op de Universiteit van Amsterdam waar ontevreden studenten het Maagdenhuis hadden bezet.¹⁶ De minister was immers bezig met een wet om de inspraak te versterken. Maar ook hier bleek dat deze wet eigenlijk nauwelijks voorstellen bevatte die de positie van studenten en medewerkers substantieel zou veranderen. Het is uiteindelijk te danken aan een meerderheid van de Kamer dat bijvoorbeeld opleidingscommissies sterkere rechten kregen.

Om bij het hoger onderwijs en specifiek de UvA te blijven: de onvrede die daar de laatste jaren ontstond had vooral te maken met het gevoel niet gehoord te worden. Stelselmatig werd de mening van studenten en medewerkers genegeerd als er op bestuursniveau grote besluiten werden genomen. Dat verklaart ook de bezetting van eerst het Bungehuis en daarna het Maagdenhuis. Die laatste plek werd pas verlaten toen met het College van Bestuur een aantal afspraken was gemaakt, zoals het instellen van commissies die onderzoek zouden doen naar de financiële situatie op de UvA en naar het bestuurs- en organisatie-model.

Maar uit het begin 2015 verschenen knelpuntenonderzoek en de medewerkersmonitor kwam ook naar voren dat de universiteit als werkgever niet best werd beoordeeld. Er was grote onvrede over het grote aantal medewerkers dat op tijdelijke contracten werd

16 Benschop, L. (2015). *Studenten maagdenhuis worden volgens minister op wenken bediend*. Nu.nl, 9 april.

aangesteld, de beperkte loopbaanperspectieven en de hoge werkdruk in het onderwijs. Maar ook over onduidelijke procedures en weinig transparante besluitvorming. Studenten zagen de kwaliteit van het onderwijsbeleid veruit als het belangrijkste knelpunt. Klachten betroffen de manier waarop (vooral in de eerste jaren van de studie) het onderwijs te strak was georganiseerd en weinig of geen mogelijkheid bood een afwijkend studiepad of tempo te kiezen.

Ook in andere onderwijssectoren doet men er verstandig aan beter naar leraren en andere belanghebbenden te luisteren. Niet alleen door hun positie in de medezeggenschap te verbeteren, maar vooral door te luisteren wat er echt speelt op de werkvloer. Kijk bijvoorbeeld naar passend onderwijs. Het idee erachter is goed: zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen in reguliere klassen kunnen meedraaien. Maar ruim twee jaar na invoering moeten we constateren dat de situatie zorgwekkend is geworden. Leerlingen krijgen niet altijd de zorg en aandacht die ze nodig hebben en de leraren die al te maken hadden met volle klassen krijgen er zorgleerlingen bij. Terwijl de ondersteuning ontbreekt: collega's die voorheen in de school zelf ondersteuning boden aan zorgleerlingen zijn zelfs verdwenen want 'weggepromoveerd' naar abstracte samenwerkingsverbanden. De Onderwijsraad spreekt van "ontoereikende informatie op leerlingniveau en het ontbreken van een dekkend ondersteuningsaanbod".¹⁷ Bovendien stelt de Onderwijsraad dat de onderwijspraktijk nog te weinig betrokken is.

Wat moet er dan wel gebeuren?

In alle sectoren moeten leerlingen, studenten en leraren 'eigenaar' van het onderwijs worden. Geef hen de ruimte mee te denken en te besluiten over de eigen les, de eigen opleiding of zelfs de eigen instelling. Het onderwijs moet de tijd en de extra middelen die daarmee gemoeid zijn durven te claimen. Vermindering van de werkdruk, verkleining van de klassen en in het hoger onderwijs ruimte voor studenten om studie- vertraging op te lopen. Dat laatste oogt op het eerste gezicht allicht contraproductief, maar voor de vervolmaking van een goede wetenschappelijke of hbo-opleiding is maatwerk de sleutel, ook als dat meer tijd kost. Ook deelname aan een medezeggenschaps- of inspraakorgaan zou beter gefaciliteerd en aangemoedigd moeten worden.

Sterke tegenmacht vraagt om goede scholing, ambtelijke ondersteuning en vooral om voldoende tijd.

17 Onderwijsraad (2016). *Passend onderwijs*. Adviesbrief aan de staatssecretaris van Onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Dat laatste lijkt niet al te moeilijk om te realiseren, maar er is een cultuurverandering bij de overheid voor nodig. Want laten we niet vergeten dat jarenlang is geprobeerd het onderwijs zo efficiënt mogelijk in te richten. Kostenreductie was het belangrijkste. Zittenblijven of langer dan nominaal studeren werd als onwenselijk gezien. Overwerk van leraren als normaal. En ondanks de financiële wantoestanden op verschillende onderwijsinstellingen hebben diverse ministers verzuimd de macht van bestuurders in te perken door regels aan te scherpen.

Natuurlijk: ik ben me er van bewust dat een dergelijke omslag niet alleen een kwestie van tijd is, maar ook van geld. Dat is hard nodig ook: nadat het Rijk jarenlang de kaasschaaf over het onderwijs heeft gehaald, wordt het tijd voor investeringen. Want een investering in het onderwijs is een investering in de toekomst.

Lisa Westerveld

Woordvoerder en lobbyist bij de Algemene Onderwijsbond
Kandidaat-Kamerlid en gemeenteraadslid Nijmegen voor GroenLinks
Voorzitter van de commissie Democratisering & Decentralisering aan de UvA

Grensoverschrijdend beleid, ervaringen van een leraar-ambtenaar

Sinds augustus 2016 geef ik les in een prachtig nieuw gebouw. De aula is groot en licht. De lokalen hoog en groot. In het midden van het gebouw leidt een statige trap, waar leerlingen in de pauzes op hangen en op knoeien, naar een gigantische glaspertij, waar banen van licht door vallen. Daar bevindt zich ook de toegang tot het dakterras. De lokalen zijn transparant, met veel glas tot op de grond dat het onderscheid tussen klas en gang minimaal maakt. En de grote ramen geven een prachtig uitzicht over een wijk in aanbouw: de Amsterdamse Houthavens.

Maar ondanks deze optische transparantie ervaren veel van de leerlingen, net als veel van mijn collega's, de school als een cocon. Het is een kleine democratie, waar leerlingen en leraren gezamenlijk vorm aan geven, maar soms ook in gevangenen lijken. Een kleine wereld waar lokale regels en gebruiken de cultuur bepalen. Dat is in ons geval een cultuur waar gelukkig heel veel aan deugd. We vertrouwen elkaar en er is veel ruimte voor initiatief. Leraren kunnen rekenen op respect en (meestal) op orde, ook al spreken we elkaar allemaal aan met 'je', 'jij' of voornaam. **Toch ontbreekt het ons aan iets vitaals, aan invloeden van buitenaf.**

Want hoewel onze school staat in Amsterdam en gebouwd is tegen de Spaarndammerbuurt, zijn de relaties die wij aangaan met deze buitenwereld maar beperkt. Als biologieleerling lukt het mij zelden om naar buiten te gaan. Te vaak wordt ik gedomineerd door boek, toets of planning. Ik wil naar Artis, Micropia, het Westerpark. Ik wil met de leerlingen de Spaarndammerbuurt in, of op zoek naar een zeearend in de Oostvaardersplassen. Bij Nederlands zouden ze maar wat graag meer gebruik maken van de verschillende talenten en culturen die in Amsterdam huizen. En bij Geschiedenis willen ze eigenlijk elke week wel naar het Rijksmuseum. Waarom doen we dit dan niet?

Op een recente studiedag spraken we over deze wens. We spraken over onze school als een prachtige cocon. De mogelijkheden zijn eindeloos, maar de daadwerkelijke interacties met buurt of stad beperkt. We constateerden dat veel leraren ervaren dat ze er simpelweg geen tijd voor hebben. Veel leerlingen ervaren de lessen in de lokalen af en toe als een herhaling van zetten. Een leerling noemde zichzelf een nummertje, dat een programma doorloopt dat al enkele jaren hetzelfde is. En hoewel onze school goede

resultaten boekt, we vaak tevreden zijn en leerlingen meestal met trots terugkijken op hun schooltijd, willen we uit deze cocon. Ik ook.

Sinds maart 2016 werk ik ook op het ministerie van Onderwijs. De eerste keer dat ik op de Rijnstraat 50 naar binnen liep was ik onder de indruk. Van de entree, met draaideuren en kogelvrij glas. Onder de indruk van de hoeveelheid mensen, die hier samen vormgeven aan onderwijsbeleid. Dit was me wat, een ministerie van jewelste. Maar naar mate ik langer bij OCW werkte begon ik de orde te vinden in het gebouw en de werkzaamheden.

De tiende verdieping biedt plaats aan de directies VO en PO. Dat is overzichtelijk, een kleine tweehonderd mensen die zorgdragen voor het volledige funderend onderwijs. De afdeling waar ik werk werkt aan een beperkt aantal onderwerpen, van carrière-mogelijkheden voor leraren en het lerarentekort, tot het stimuleren van meer formatieve evaluatie, een andere manier van toetsen. Als ik nu aan het einde van de dag het gebouw verlaat, heb ik vaak veel van deze mensen gesproken. Praten doen we de hele dag. In kleine overleggen of grotere vergaderingen, bespreken we een voorliggende notitie, een nota of de uitkomsten van een rapport of studie. Met collega's bespreek ik mogelijk toekomstig beleid op het gebied van het opleiden en begeleiden van nieuwe leraren. En als leraar deel ik dan af en toe mijn ervaringen uit de praktijk.

En hoewel ik bij het ministerie uiteraard soms ook overleg voer met scholen en lerarenopleidingen, af en toe op werkbezoek ga of mensen uit 'het veld' uitnodig om langs te komen, ervaar ik ook het ministerie meestal als een cocon. Kamervragen, notabesprekingen en algemene overleggen in de Tweede Kamer bepalen de agenda maar al te vaak. Het is actie, reactie. Had ik maar wat meer tijd voor reflectie en overdenking, hoor ik mezelf en collega's vaak verzuchten. Kon ik maar vaker gaan kijken op de scholen waar ik zoveel nota's aan wijt en vragen over beantwoord. De kluwen van afstemmingslijnen, periodieke en ad-hoc overleggen, stafvergaderingen en oploopjes zijn tijdrovend en agendavullend.

Het belang van grenzen overschrijden

Door mijn ervaring op school en in Den Haag zie ik de ironie van dit verhaal maar al te goed. Want waar scholen 'Den Haag' soms verwijten weinig voeling te hebben met de praktijk, te regeren en reageren vanuit een ivoren toren, lijden ze zelf aan dezelfde kwaal. Een kwaal van te interne gerichtheid, waarbij organisaties hun eigen cultuur organiseren. Ze maken afspraken met elkaar, spreken werkwijzen af en leggen interne verantwoordingsmethoden vast. Dit kost veel tijd en de tijd is kostbaar. Alle interne

overleggen beletten ons *out-of-the-building* te werken. En dat is jammer, want juist buiten de gebaande paden bevinden zich voor scholen en het ministerie de meest interessante ervaringen of relaties. Juist daar worden aannames verworpen en betere voorbeelden gevonden.

Als *'boundary crosser'* zie ik dat meer grensoverschrijdend beleid noodzakelijk is. Op school én op het ministerie. Goed onderwijsbeleid is namelijk niet gebaseerd op doorvertelde verhalen, maar op ervaringen uit de eerste hand en uit de praktijk. Laten we dus meer gaan kijken. Een goede biologieles zou vaker moeten gaan over de reële context waar een leerling in Amsterdam dagelijks in leeft. Ik zou het daar vaker met ze over willen hebben en dan ervaringen met ze willen delen. Dat maakt lesgeven leuker. Zowel leraren als ambtenaren zouden bovendien meer kunnen leren van collega's, niet alleen binnen de eigen school of het eigen ministerie, maar ook die ver daarbuiten. **Laten we dus de grenzen vaker opzoeken en ze vooral met regelmaat overschrijden.**

Arjan Miedema

Leraar Biologie Het 4e Gymnasium
Beleidsadviseur ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Goed onderwijsbeleid stelt de leerling centraal: Generatie Z aan zet!

Onder de noemer #Onderwijs2032 wordt maatschappelijk een dialoog gevoerd over de toekomst van het onderwijs, waarbij de aansluiting van het huidige onderwijs op de toekomst van onze kinderen centraal staat. Ook in Breda, waar die dialoog ondermeer heeft geleid tot een gezamenlijke onderwijsagenda opgesteld door het onderwijsveld, maatschappelijke organisaties en gemeente samen. Daarin staat de leerling centraal, en de wijze waarop die zijn of haar talenten kan ontwikkelen en maatschappelijk betrokken is.

In het bereiken van die doelen staat het onderwijs nadrukkelijk niet alleen. Samen met alle partners wordt gewerkt aan resultaten op het gebied van taal, creativiteit, cultuur en techniek, bewegen en gezondheid, maatschappelijk betrokken onderwijs en maatwerk in ondersteuning. Beleid moet daarin vooral ruimte bieden voor het meebewegen met een snel ontwikkelende maatschappij. Dat begint met het spreken van dezelfde taal, en niet over jeugd, maar met hen.

Maak kennis met Generatie Z

Zijn jongeren ongemotiveerd en willen ze niet meedoen in de maatschappij? Klopt dit beeld dat vaak geschetst wordt over onze jongste generatie? Nee, ik herken dat zeker niet. In Breda zetten we bewust in op een kindvriendelijke stad en betrokken jeugd. Jeugd en jongeren doen mee en zijn – zeker met de juiste kansen en mogelijkheden – gráág maatschappelijk betrokken.

Graag stel ik u voor aan Generatie Z (1995-nu): pragmatisch, digitaal en bewust. Geboren in een wereld die op dat moment al digitaal was. Een wereld waarin netwerken centraal staan, onafhankelijk van afstand of tijd. Wie de acht seconden aandachtfilter van de Generatie Z overleeft, treedt in een netwerk van gelijken (*'peers'*) waarin kennis ontstaat door uitwisseling, focus en toewijding. Deze netwerken maken hen meer dan sociaal. Hun digitale DNA en focus op persoonlijke interesses en talenten combineren ze met lokale betrokkenheid.

Generatie Z is de perfecte generatie voor maatschappelijk betrokken onderwijs. Als ze dat tenminste zelf vorm kunnen en mogen geven. Goed onderwijsbeleid anno 2017 betekent immers dat de leerling centraal staat en zelf zijn talenten kan ontwikkelen, met

de professional als coach en motivator. Maatschappelijk betrokken onderwijs gaat verder dan het vak burgerschapsvorming.

Mee blijven bewegen

Onderwijs nu en in de toekomst is zoveel meer dan kennisoverdracht, het is: jongeren in hun kracht zetten door ze onbegrensd te laten leren en ontdekken. En als die jongeren in hun kracht staan, midden in de maatschappij, ontstaan er mooie dingen. Dan leunen ze niet achterover, maar zijn ze intrinsiek gemotiveerd.

Krachtige en maatschappelijk betrokken jeugd en jongeren willen meedenken, meepraten, meebeslissen. Dat vraagt ook iets van ons als oudere generaties: nemen we ze serieus? Als volwaardige partners? Daar liggen nog veel uitdagingen. Zowel in het maatschappelijk veld, als binnen onderwijs, bedrijfsleven en overheid.

Het is een mooie uitdaging om kinderen en jongeren betrokken te houden in een tijd waarin onze samenleving en onze democratie op allerlei manieren transformeert. Daarvoor moeten we zelf mee blijven bewegen. Niet van hen verwachten dat zij zich aan ons aanpassen, maar zorgen dat we allemaal dezelfde taal blijven spreken.

Maatschappelijk Betrokken Onderwijs in Breda; meer dan een maatschappelijke stage

Tot het schooljaar 2014/2015 kenden we in Nederland een verplichte maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs. Toen het Rijk die stage besloot af te schaffen is Breda met bovengenoemde visie in het achterhoofd hard aan de slag gegaan om een eigen model te ontwikkelen. Dat hebben we gedaan in samenwerking met leerlingen en docenten en tal van maatschappelijke organisaties. Er liggen immers prachtige kansen om Generatie Z te motiveren en te inspireren om maatschappelijk actief te zijn en op die manier een waardevolle bijdrage te laten leveren aan Breda.

Onderwijs gaat over vorming van hoofd, handen en hart. Er moet een stevige basis gelegd worden voor persoonlijk, maatschappelijk en beroepsmatig functioneren. Niet alleen vanuit de theorie, maar vooral door zaken zelf te ondervinden in de praktijk. Daar ontwikkelen jongeren competenties en vaardigheden. In het leggen van die basis, moeten scholen er niet alléén voor (mogen) staan. Om van jongeren burgers te maken moeten het gezin, de wijk, (sport)verenigingen, maatschappelijke organisaties en overheid samen optrekken. In Breda doen we dat in onze aanpak Maatschappelijk Betrokken Onderwijs waarin middelbare scholieren op tal van manieren, soms individueel, soms met een hele klas of in combinatie met een leermodule, maatschappelijke ervaringen opdoen in de praktijk.

Bijvoorbeeld door het organiseren van een 'Social Experience' in de eigen stad van leerlingen. Waarin leerlingen van ondermeer vmbo-school De Ronde in Breda in het kader van maatschappelijk betrokken onderwijs uit de schoolbanken komen en kennis maken met het leven van daklozen, het begeleiden van activiteiten voor ouderen en visueel gehandicapten. Of een project als Thuis in de Wijk waar studenten en docenten van Avans Hogeschool samen met bewoners uit de wijk Heusdenhout, professionals en de gemeente Breda zoeken naar innovatieve manieren om praktisch samen te leren en te leven binnen de wijk.

Voor basisschoolleerlingen zijn we als gemeente de samenwerking gestart met de *Missing Chapter Foundation*. We laten hiermee kinderen van rond de 10-12 jaar in Breda meedenken in besluitvormingsprocessen. Hun stem wordt gehoord en door hen aangedragen oplossingen worden gebruikt bij grote maatschappelijke vraagstukken, dus niet alleen bij de typische jeugdonderwerpen. Jeugd en jongeren ervaren zo zelf welk effect maatschappelijke betrokkenheid heeft op hen én op hun omgeving. Uit onderzoek blijkt dat daarmee de kans groter is dat zij actief maatschappelijk betrokken blijven. Zij bouwen aan een sociaal maatschappelijk cv.

Ook in het hoger onderwijs wordt deze ontwikkeling steeds beter zichtbaar. Studenten van Avans hebben zelf het heft in handen genomen en een eigen academie opgericht – Ucademy Breda. Doel is studenten op te leiden die beter zijn voorbereid op de toekomst, met een beter zelfbeeld, persoonlijke duurzaamheid (adaptiviteit), empathisch vermogen, vindingrijkheid (hoe kan het wel?), beleving, controversie en introspectieve vaardigheden. Iets dat startte als een kritische beweging gericht op het onderwijsaanbod, krijgt nu een plek in het curriculum waarbij de studenten de inhoud bepalen, organiseren en vormgeven. Meer klaar dus voor de veranderende maatschappij en het nieuwe werken.

Oud leert jong en jong leert oud

Maatschappelijke betrokkenheid van jongeren is niet alleen van belang voor de jongeren zelf. Want wat heeft juist deze generatie veel te bieden. Maatschappelijke organisaties profiteren volop van hun kennis, vaardigheden en nieuwe ideeën. De afgelopen jaren hebben maatschappelijke organisaties in Breda dan ook flink geïnvesteerd om jongeren uit Generatie Z op een gerichte manier te betrekken. Daarbij is het belangrijkste uitgangspunt om goed te luisteren naar de jongeren zelf. Ze ruimte te bieden en richting te geven waar nodig en vooral uit te gaan van hun kennis en kracht.

Elke school integreert maatschappelijk betrokken onderwijs op eigen wijze. Het gemeenschappelijke doel is dat jongeren uit hun comfortzone stappen om nieuwe ervaringen op te doen en zich zo verder ontwikkelen. Maatschappelijk betrokken onderwijs is onmisbaar om van jongeren zelfredzame burgers te maken.

De grootste uitdaging voor scholen is om het maatschappelijk betrokken onderwijs structureel in te bedden in het curriculum. Maatschappelijke organisaties kunnen nog groeien in het (nog) beter benutten van de mogelijkheden van jongeren.

Het is van onschatbare waarde dat jongeren op andere manieren leren, in een omgeving die ze anders nooit zouden ervaren. In Breda zien we dat dat leidt tot duurzame verbindingen tussen maatschappelijke organisaties en onderwijsinstellingen. Scholen staan daarmee ook zelf midden in de maatschappij, net als de leerlingen. **Daarmee geven we nu al gezamenlijk richting aan de toekomst van ons onderwijsbeleid.** Ik hoop van harte dat die beweging doorzet. In Breda, maar ook in de rest van Nederland.

Miriam Haagh

Wethouder Onderwijs, Zorg, Welzijn en Dienstverlening Gemeente Breda

Samenwerking bevordert individuele kwaliteit

Over goed onderwijsbeleid kan vanuit tal van gezichtspunten worden gesproken. Zelf ervaar ik het (middelbaar) onderwijs dagelijks als docent, en in dit essay wil ik enkele van mijn praktijkervaringen delen.

De twee partijen met de meest rechtstreekse invloed op het onderwijs zijn de leerling en de docent. De rol van de leerling is ontegenzeggelijk een belangrijke, en ik zal er enkele keren in onderstaande op terugkomen. In dit stuk wil ik mij echter vooral richten op de vraag welk onderwijsbeleid ervoor kan zorgen dat docenten goed functioneren.

Mijn ideale werkomgeving zou ik willen omschrijven als één waarin docenten volop ruimte wordt geboden tot individuele keuzes en profilering, maar waarin tegelijkertijd het belang van onderlinge samenwerking vooropstaat. Beide punten komen in onderstaande alinea's aan de orde.

De docent als individu

Een veelgehoord antwoord op de vraag wat leerlingen effectief doet leren, is dat leerlingen 'eigenaar' dienen te worden van de stof die ze leren, om zo de geleerde kennis en vaardigheden op hun eigen creatieve manier toe te passen. Hetzelfde geldt voor docenten. Een docent die de keuzes kan maken die hij/zij naar zichzelf toe het best kan verantwoorden, zal waarschijnlijk beter functioneren dan collega's die zich in dit opzicht (sterk) beperkt voelen. De een is goed in het geven van klassikaal onderwijs, de ander laat leerlingen liever zelf werken; de een ervaart veel steun aan digitale hulpmiddelen en de ander werkt beter met potlood en papier. De mate waarin verschillende lesmethodes succesvol zijn is volgens mij in de eerste plaats afhankelijk van de kwaliteiten van de bewuste docent, niet van de methode op zich.

Goed onderwijsbeleid helpt collega's om deze individuele kwaliteiten te herkennen en effectief in te zetten. Hierbij is echter enige nuancering van het bovenstaande op zijn plaats. Van effectief lesgeven is immers pas sprake, als het leerproces van de leerlingen vooropstaat. Soms kan dit belang botsen met de instelling van een docent, omdat de gekozen methode niet blijkt aan te slaan bij een of zelfs de meeste klassen. Hoewel ik ervaar dat de meeste docenten deze leerlinggerichte instelling koesteren, is het in de

praktijk lastig om continu een zelfkritische blik te hanteren. De twee partijen die daarbij kunnen inspringen zijn collega's en leidinggevenden.

Het belang van samenwerking

Op het gebied van collegiale samenwerking valt er in het onderwijs nog veel vooruitgang te boeken. De meeste docenten zullen wellicht, evenals ik, geen grootse eensluidende visie op goed onderwijs kunnen formuleren, maar hebben in hun eigen praktijk wel jarenlang nagedacht over wat in de praktijk werkt en wat niet. **Gecombineerd dragen docenten op elke willekeurige school een schat aan ervaring en kennis met zich mee, en van niemand kunnen ze meer leren over de praktijk dan van elkaar.** Veel van deze kennis wordt echter niet gedeeld, hetzij uit bescheidenheid, hetzij om andere redenen.

Hier ligt misschien wel het belangrijkste verbeterpunt voor het onderwijs. De docent staat weliswaar als individu tegenover zijn leerlingen, maar hoe sterker men het gevoel heeft het werk samen met collega's te doen, des te meer kan men hierop terugvallen en er inspiratie uit opdoen. Een goed functionerende vaksectie kan mijns inziens een duurzamere invloed hebben op de onderwijskwaliteit dan welke nascholing dan ook.

Daarom zie ik een grote toegevoegde waarde in het bevorderen van kleinschalige onderlinge activiteiten waardoor we van elkaar kunnen leren. Op mijn eigen school is bijvoorbeeld sinds enige tijd een verplicht intervisietraject ingesteld, waardoor iedereen jaarlijks bij enkele collega's in de les langsgaat en de ervaringen nabespreekt. Dit zie ik als een zeer goede ontwikkeling, die misschien nog kan worden uitgebreid; zelf zou ik graag een of twee keer per maand een lesbezoek bij een collega willen doen. Hoewel ik heel blij ben met mijn huidige sectie, denk ik dat we nog veel meer van elkaar kunnen leren dan we nu al doen.

Vaksecties kunnen dus door de schoolleiding worden aangemoedigd maandelijkse lesbezoeken in te plannen, en vaker te vergaderen over vakinhoudelijke ideeën. Sectievergaderingen gaan regelmatig over verplichte activiteiten die voor de deur staan, maar ook de vakinhoud verdient aandacht. Hoe meer docenten elkaar onderling vertrouwen en durven te discussiëren over elkaars sterktes en zwakheden, hoe meer ze ook het belang van hun leerlingen kunnen dienen.

Goed functionerende secties zijn volgens mij weliswaar de beste manier om docenten naar een hoger niveau te tillen, maar ze moeten niet almachtig worden. Helaas komt het voor dat collega's moeizaam met elkaar samenwerken, of een eenzijdige visie op onderwijs hebben die niet volledig aansluit op wat leerlingen nodig hebben. In zulke

gevallen is er een taak voor de schoolleiding weggelegd, bijvoorbeeld door extern advies voor individuele docenten of de sectie in te schakelen, of dit advies zelf te verzorgen.

Verlichting van werkdruk

Veel collega's zullen in reactie op bovengenoemde ideeën stellen dat ze met genoeg meer ruimte zouden maken voor dit soort samenwerkingsverbanden, als ze er tenminste tijd voor hadden. Natuurlijk, effectieve samenwerking kan de werkdruk uiteindelijk juist verlichten, maar in een vak dat zo veel kleine deadlines kent maakt dat argument niet altijd indruk, merk ik ook bij mezelf. Docenten in de meeste omringende landen geven zo'n 20 uur per week les in een volledige aanstelling; bij ons is het 25. Wie een *fulltime*-baan heeft, werkt daardoor veel meer dan de officiële 40 uur. Zo lang de werkdruk dusdanig hoog blijft, is het te begrijpen dat docenten zich vooral richten op het behalen van hun kortetermijndoelen, en hun samenwerking ook daartoe beperken.

Concluderend zou ik willen stellen dat goed onderwijsbeleid maximaal gebruik maakt van de expertise die al op scholen aanwezig is, door de individuele ontwikkeling van docenten aan te moedigen alsook het vrijuit delen hiervan. Vermindering van de werkdruk is echter ook een belangrijk, misschien wel noodzakelijk middel om meer samenwerking tot stand te brengen.

F.H.A. Jonkers

Docent Klassieke talen Gemeentelijk Gymnasium Hilversum

“Leg het initiatief bij docenten en niet op een andere plek in het onderwijsveld. Dwing zo de overige actoren in de beleidsarena zich lijdelijk op te stellen en laat hen dit proces faciliteren.”

Quint Verhaar, docent

Versterken van professioneel vermogen in het onderwijs

Zorgen over leerkrachten

Onderwijs is een groot maatschappelijk goed, maar komt tot stand in 'kleine' dagelijkse onderwijspraktijken, vooral in en rond de klas. Leerkrachten spelen wat dat betreft een cruciale rol: zij zorgen ervoor dat leerlingen gekwalificeerd vervolgstappen kunnen zetten en uiteindelijk de arbeidsmarkt kunnen betreden; dat leerlingen de wereld leren kennen; dat kinderen elkaar en vooral ook zichzelf leren kennen. Het is dan ook niet vreemd dat velen geïnteresseerd zijn in hoe het met leerkrachten gaat.

Velen, binnen en buiten het onderwijs, maken zich echter grote zorgen over hoe het met de leerkrachten gesteld is – over de 'beklemming' door bureaucratie, organisaties, bestuurders en management; over 'belasting' door administratie en systemen; over 'beteugeling' door protocollen en de inspectie. De oplossing ligt klaar: er moet meer 'ruimte' gemaakt worden, door het verminderen van bureaucratie, management en kaders. Dan voelt de leerkracht zich weer prima. Meer ruimte is altijd beter.

Meer ruimte als uitweg?

Hoewel, is dat niet te simpel? Professionele dienstverlening zoals onderwijs is gebaat en gedijt bij professionele ruimte, maar het is de vraag of ruimte in publieke domeinen niet op een aantal manieren begrensd moet worden. Juist omdat diensten als onderwijs een groot maatschappelijk goed vertegenwoordigen, moeten we als maatschappij ook in de gaten houden dat het niet te veel kost, dat het wat oplevert en dat er verantwoord wordt gehandeld.¹⁸ **Dat mag niet doorslaan, maar inspectie, systemen en verantwoordingsprocedures zijn een onvermijdelijk onderdeel van publieke diensten.**

Bovendien is het altijd zo dat 'stakeholders' zich bemoeien met diensten, zeker publieke diensten. Het onderwijs is niet 'van leerkrachten', maar óók van kinderen, ouders, burgers en bedrijven. Die komen onvermijdelijk dichtbij. En dichterbij als er lastige onderwerpen spelen in de klas, zoals passend onderwijs, sociale integratie, pesten, de concurrentiepositie van Nederland, et cetera. Ook dat mag niet doorslaan,

18 Noordegraaf, M. (2015b). *Public management: Performance, professionalism and politics*. Londen: Palgrave Macmillan.

maar dat er dan gelet wordt op onderwijs en dat er 'eisen' worden gesteld, is in dit licht wel logisch.

Omgaan met begrenzing

Kortom, ruimte is mooi, maar zal en moet begrensd worden, juist in zo'n indringend maatschappelijk en dus publiek domein als onderwijs. Wij kijken daarom niet alleen naar die begrenzing – de systemen, bureaucratie – en of dat in evenwicht is, maar ook en vooral naar leerkrachten. Of zij met die begrenzing kunnen omgaan én of zij ondanks begrenzing toch ruimte kunnen maken. Dat noemen wij professioneel vermogen.¹⁹

In een groter onderzoek naar 'Het ongemak van autonomie'²⁰ hebben wij gekeken naar het professioneel vermogen van leerkrachten – het vermogen om met complexe opgaven en eisen, inclusief stakeholdereisen, om te gaan door het toepassen van professionele tactieken zoals onderlinge organisatie en normbepaling. Dat sluit overigens aan op ontwikkelingen in het onderwijs, zoals leerKRACHT of 'Het alternatief'²¹, maar gaat ook een stapje verder. Handelingen van leerkrachten worden verder gecontextualiseerd door ze te verbinden met leerlingen/studenten, de klas, de organisatie, 'afnemers' en de samenleving en hoe zij zich binnen dat krachtenveld manifesteren. Dat sluit aan op bredere bewegingen binnen de publieke dienstverlening waarin publieke professionaliteit wordt gherdefinieerd.²² Professionaliteit wordt 'connective', verbonden. De opzet, aanpak en uitkomsten van ons deelonderzoek zijn elders gerapporteerd.²³ Hieruit destilleren wij voor nu een aantal rode draden in het kader van 'goed onderwijsbeleid'.

19 Noordegraaf et al. (2015a). Professioneel vermogen: proactieve 'coping' door publieke professionals. *Beleid en Maatschappij*, 42(4), 287-309.

20 Frissen, P.H.A., Noordegraaf, M. & Hooge, E. (2016). *Ongemak van autonomie: sturen van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: NSOB i.s.m. TIAS en USBO; Peeters, R., Hofman, R. & Frissen, P.H.A. (2016). *Het ongemak van autonomie: onderwijsbeleid tussen vrijheid en verantwoording*. Groningen: NSOB/Universiteit Groningen.

21 Evers, J. & Kneybers, R. (2013). *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

22 Noordegraaf (2015a). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organizations*, 2(2), 187-206.

23 Noordegraaf et al. (2015b). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap.

Effecten en oorzaken van professioneel vermogen

Professioneel vermogen, zo toonden wij aan, heeft mooie gevolgen als het goed zit. Een leerkracht die beter is staat zijn collega's te organiseren, normen te definiëren en op basis daarvan afwegingen te maken en zich uit te spreken, voelt zich beter en presteert ook beter. Deze betere leerkrachtprestaties zijn vervolgens verbonden aan de prestaties en de tevredenheid van studenten. Wij hebben dat in het po en later in het vo onderzocht.²⁴ Hieruit blijkt dat het overigens best meevalt met dat vermogen. Anders gezegd, het valt enigszins tegen, vooral in het po. Op een 7-puntsschaal scoren po-leerkrachten gemiddeld een 3.6, wat maar net voldoende is.

Wanneer we naar de oorzaken kijken van minder of meer vermogend zijn – niet onbelangrijk voor organisaties, bestuur en beleid –, dan hebben wij de volgende patronen getraceerd.

Ten eerste tellen *demografische* factoren mee: mannelijke leerkrachten, *fulltime* leerkrachten en leerkrachten in de bovenbouw voelen zich meer vermogend. Opleiding (in het bijzonder pabo) maakt trouwens weinig verschil, behalve als het om academische scholing gaat: dit draagt sterk bij aan meer vermogen. Leeftijd levert dan weer weinig verschil op.

Ten tweede tellen de *houding* en vooral de *motivatie* van leerkrachten. Vooral leerkrachten die een sterke motivatie hebben om een bijdrage aan de samenleving (en dus onderwijs als maatschappelijk goed) te leveren, voelen zich meer vermogend.

Ten derde tellen enkele sociale en organisatiefactoren, die minder persoonsgebonden zijn, als hulpbronnen, vooral: relaties en goede teams; training en bijscholing, in het bijzonder *academische (bij)scholing*; en tot slot steunend of *coachend leiderschap* van team- en schoolleiders.

24 Weggemans, M.B. (2016). *Co-producing capability: The effects of people management activities on professional capability of teachers in secondary education*. Utrecht: Universiteit Utrecht, VO-raad.

Versterken van vermogen

Tegen deze achtergrond is het wat ons betreft bestuurlijk en beleidsmatig van belang om op een aantal fronten te investeren, in ieder geval de volgende drie:

1. Stimuleer een meer evenwichtige opbouw van het onderwijs, met nadruk op *fulltimers/parttimers* en mannen/vrouwen, zeker als het om po gaat.
2. Zorg voor de versterking van de opleiding en vooral academische vorming van leerkrachten, waarbij het belang van onderwijs voor de maatschappij wordt benadrukt.
3. Faciliteer professionele klimaten in instellingen en op scholen, waarin leerkrachten 'de lead nemen', samenwerken in teams, (bij)scholing normaal is, en de leidinggevende ondersteunend aan leerkrachten opereert.

Het vergroten van professionele vermogens is dan zoals gesteld niet *het* antwoord, want ook aan systemen en bureaucratie moet blijvend worden gewerkt, maar het is wel *een* antwoord. En niet zomaar een. Het werken aan professionaliteit en vooral het herijken daarvan wordt namelijk vaak vergeten, omdat professionals tegenwoordig eerder als 'slachtoffer' worden neergezet, dan als *'in the lead'*. Beleid voor goed onderwijs zet leerkrachten in hun kracht, en goed onderwijsbeleid wordt gecreëerd doordat leerkrachten zich uitspreken en actief inzetten voor goed beleid. Actief, en professioneel.

Mirko Noordegraaf

Hoogleraar Publiek management, Universiteit Utrecht

Nina van Loon

Universitair docent, Universiteit van Aarhus, Denemarken, en adviseur PBLQ

Overheid: vertrouw uw docent!

Negen jaar heb ik les gegeven op een brede scholengemeenschap in Utrecht, waarvan vier jaar als teamleider van de bovenbouw van het vmbo. Je maakt als teamleider de uitersten van het onderwijs van nabij mee. Dat is vermoeiend, maar ook fantastisch en fascinerend. Het is het meest echte werk dat er is. Ik kan geen werk bedenken waar je als individu een grotere bijdrage aan de samenleving kan leveren dan in die baan. Het werk als teamleider was voor mij te zwaar om langer dan vier jaar vol te houden, laat ik daar eerlijk over zijn. Mijn vrouw wist dat twee jaar eerder dan ik. Ik ben van school veranderd.

Sinds augustus 2014 werk ik op een Lyceum in Zeist. De beide scholen liggen slechts zeven kilometer van elkaar. Maar de kinderen in Zeist hebben meer geld, hun ouders hebben meer geld, ze kunnen zich beter uitdrukken, ze kunnen beter rekenen, ze hebben een grotere algemene ontwikkeling, ze lezen meer, ze eten gezond, ze dragen allemaal Adidas Classics, ze doen aan sport of bespelen een muziekinstrument of beiden, ze drinken nooit *energydrinks*, ze gaan beleefd met mij om en hun ouders ook, ze weten dat ze hun diploma gaan halen en hun ouders helpen hen daarbij, ze bezoeken vele open dagen op universiteiten en hun ouders gaan met ze mee, ze weten wat ze willen studeren, ze kennen de weg die naar die studie leidt want hun ouders hebben die weg ook afgelegd, ze weten wat een studentenvereniging is en of ze wel of niet lid willen worden, als ze examen gedaan hebben gaan ze met z'n allen naar Albufeira of naar Mallorca (Chersonissos is een beetje uit); en ze voelen zich als een vis in het water van deze uitstekende, veilige school.

Als ik in Utrecht een proefwerk had afgenomen en ik kwam het lokaal binnen dan zinderde de klas van de spanning. "Meester, hebt u 'm nagekeken? Aaaalstublieft, meester, weet u wel hoe hard ik er voor heb geleerd?". En op werkweek op Terschelling met vmbo 3, bij harde wind met een bestuurbare vlieger op het strand: "Meester, dit is het mooiste dat ik ooit heb gedaan". En als ik dan opmerkte dat hij thuis toch ook kon vliegeren, een zelfbewust en misschien ook wel licht docerend: "Nee meester. Dat kan niet. Je kunt op Kanaleneiland niet gaan vliegeren". Bij een sollicitatietraining die we op school hadden georganiseerd: de trots, en de verrassing, bij leerlingen als de directeur van een uitzendbureau onze leerlingen in krijtstreep stond te vertellen dat ze in hun sollicitatiebrieven moesten opnemen dat ze vloeiend twee talen spraken. Bij veel leerlingen in Utrecht was hun ambitie altijd duidelijk. En hun besef dat ze er voor moesten knokken, dat het niet vanzelf zou gaan.

Mij lijkt dit verschil een majeur probleem voor onze samenleving. Ik was heel blij met mijn nieuwe baan in Zeist, maar vanaf de eerste les was ik getroffen door dit gapende gat. Ik denk dat we ons best moeten doen om dit verschil weg te nemen. De socioloog Kees Schuyt schreef tien jaar geleden dat "als het regent in de samenleving, het giet in de school".²⁵ Ik heb dat op mijn Utrechtse school van nabij meegemaakt. In Zeist is het gewoon zonnig weer.

De school waar ik in Utrecht werkte had te maken met een snel veranderende leerling-populatie. Binnen een jaar of vijf voltrok die kanteling zich, waarbij de achtergrond en het welvaartsniveau van leerlingen sterk veranderde. Onvermijdelijk ontstonden er op school problemen. Het ging er steeds harder regenen. Het personeel kreeg het zwaarder, de inspectie kwam langs en velde een eerste oordeel, leerlingaantallen gingen achteruit, het bestuur maakte zich zorgen, de directie werd vervangen, de inspectie kwam opnieuw langs en velde een nieuw oordeel. Juist deze school, waar de mensen zo hard werken, kreeg een onvoldoende beoordeling van de inspectie. Niet dat het niet klopte, het onderwijs was achteruit gegaan. Maar een negatief inspectie-oordeel helpt zo'n school van de regen in de drup. En ook al beoogt zo'n inspectie-oordeel verbetering op lange termijn, op korte termijn kan een oordeel 'zwak' of 'zeer zwak' een bedreiging zijn voor de continuïteit van de school. Het is in het belang van de samenleving, van de medewerkers én van de leerlingen op die school, dat deze school door diezelfde samenleving maximaal wordt ondersteund. Maar een negatieve beoordeling door de inspectie is voor een school een eenzame ervaring. Zeker geldt dit voor scholen waar het slechter gesteld is met het weer.

Ook op scholen waar het giet kun je toch prachtig zonnig weer hebben, in het klaslokaal. Dat gebeurt wanneer een docent een goede verstandhouding met leerlingen kan ontwikkelen. Daarvoor moet die docent het vertrouwen hebben van leerlingen. Hij of zij moet gezag hebben, goed met leerlingen om kunnen gaan, en herkenbaar goed zijn in het vak. Het duurt even voordat je daar bent. Maar als het je lukt, heb je een geweldige baan. Voor scholen zijn deze docenten heel waardevol. Als zo'n docent verder wil, als je ambitie hebt in het onderwijs, wat dan?

Tijdens de ISTP2013 in Amsterdam (een internationale conferentie waar de G20 van het onderwijs aan deelneemt) was het onderwerp '*Teacher quality and evaluation*'. Er

25 Schuyt, K. (2009). *Steunberen van de samenleving: sociologische essays* (p. 68-76; p. 193-213). Amsterdam: Amsterdam University Press.

werden grote veranderingen in het onderwijs aangekondigd in de komende decennia. De staat van het onderwijs nu werd vergeleken met die van de geneeskunde rond 1900. Toch heb ik de afgelopen 25 jaar maar weinig inhoudelijke veranderingen gezien. **Veranderen in het onderwijs is blijkbaar heel moeilijk**, want er waren toch best ontwikkelingen die aanleiding tot verandering gaven. Het Nederlandse onderwijsveld, volkomen gedecentraliseerd, diffuus als het is met al zijn actoren, is niet zo'n vruchtbare bodem.

Zolang als ik me herinner heeft het onderwijs van de politiek opdrachten gekregen die niet slechts onderwijskundige doelen betroffen, maar zich tenminste op het grensvlak van onderwijskundige en politieke doelstellingen bevonden. Vaak vond ik die opdrachten sympathiek. De maatschappelijke stage en programma's over burgerschap, de doelstelling om geen leerlingen meer zonder diploma van school te laten gaan, programma's over homo-acceptatie, zijn slechts een paar voorbeelden van dit type opdracht. Het lijkt logisch dat er ook voor het wegnemen van de sociale scheiding een rol is weggelegd voor het onderwijs. Maar de scheiding in de samenleving speelt zich af langs geografische en economische lijnen. Waar wonen je leerlingen, hoe is de welstand van hun gezinnen, waar mengen de beide werelden zich? Onderwijsprogramma's zullen veel eerder de verschillen benadrukken en ze bevestigen dan dat ze daarin verandering kunnen bewerkstelligen. Wat dan wel te doen?

Het kan niet anders dan dat het steeds moeilijker wordt om scholen uniform te beoordelen. De functie van scholen in de samenleving is niet meer voor elke school precies hetzelfde. De verschillen lopen parallel aan de verschillen elders in de samenleving. Het is wezenlijk belangrijk dat de kwaliteit van het onderwijs onafhankelijk wordt geïnspecteerd. Maar laat een inspectie-oordeel 'zwak' het startschot zijn voor overheden om de school en de mensen in zo'n school te helpen overeind te blijven. Met geld, natuurlijk, maar ook met de inzet van mensen, onderwijskundigen, veranderkundigen, pedagogen, ervaren politiemensen die conciërges bijstaan (waarom verdienen die zo weinig, deze o zo belangrijke vormgevers van het pedagogisch klimaat op de gangen en in de kluisjeskelders van de school), ervaren managers, coaches en verder iedereen die zinvol kan bijdragen; door je als overheid zichtbaar te verbinden met scholen die het moeilijk hebben. Zodat je zoveel mogelijk met dezelfde mensen verder kan – je hebt iedereen nodig. Vorm op het ministerie teams die weten of leren hoe je dit het beste kan doen, en die die hulp dan ook uitvoeren. Zodat niet juist de scholen waar het regent in een moesson terecht komen. Zodat voor leraren en leerlingen zichtbaar wordt dat hun taak belangrijk is. Zodat alle middelbare scholieren voelen dat zij waardevol zijn. Zodat je een inclusieve samenleving bent.

En: stimuleer ontwikkeling. Help mensen in het onderwijs met het bedenken en uitvoeren van nieuwe dingen. Wees bereid daarin riant te investeren en hanteer de 'laat honderd bloemen bloeien'-methode. Leg het initiatief bij docenten en niet op een andere plek in het onderwijsveld. Dwing zo de overige actoren in de beleidsarena zich lijdelijk op te stellen en laat hen dit proces faciliteren.

Het flippen van de *classroom* bijvoorbeeld lijkt een veelbelovende verander-kandidaat. Maar het maken van YouTube-filmpjes kost te veel tijd als je eindexamenklassen hebt, of een zwaar mentoraat, of gewoon veel onderbouwklassen. En ook: als het je als éénling lukt, is het uitrollen daarvan binnen de school minstens zo moeilijk en tijdrovend. Een beetje verandering moet zo veel stadia doorlopen in het voortgezet onderwijs dat de overlevingskans beroerd is. Geef docenten met ambitie de mogelijkheid om die uitdaging aan te gaan en stel ze een dag in de week vrij door de school te subsidiëren op basis van een ingediend projectplan. Verbind ze met gelijkgestemden op het ministerie van Onderwijs, op andere scholen, op universiteiten, met leerlingen en ouders, ondersteun ze bij het uitrollen van hun project. Op die manier wordt een vakinhoudelijk carrièreperspectief geboden én ontstaat er beweging; eindelijk.

Jan Terlouw heeft gelijk: het gaat om vertrouwen. Een inclusieve samenleving stelt vertrouwen in ieders kwaliteiten en stimuleert daarom het vermogen van ieder individu om bij te dragen aan die samenleving. Overheid: vertrouw uw docent.

Quint Verhaar

Docent Natuurkunde Montessori Lyceum Herman Jordan

“Als ‘*boundary crosser*’ zie ik dat meer grensoverschrijdend beleid noodzakelijk is. Op school én op het ministerie. Goed onderwijsbeleid is namelijk niet gebaseerd op doorvertelde verhalen, maar op ervaringen uit de eerste hand en uit de praktijk.”

Arjan Miedema, leraar-ambtenaar

Beleid dat aansluit bij de onderwijspraktijk

Beleid ontwikkelen is geen lineair proces: beleidsvorming, -uitvoering, en -evaluatie lopen vaak parallel of doorkruisen elkaar. Dit neemt niet weg dat zodra er (op een specifiek moment) politieke overeenstemming is over beleidsvoornemens, uitvoering de inzet is. En dat laatste is een taai opgave in het gedecentraliseerde, diffuse Nederlandse onderwijsstelsel, waar diverse *stakeholders* zich roeren en bemoeien met onderwijsinhoud, -kwaliteit en -beleid.

Cruciaal voor een succesvolle implementatie van beleid zijn bestuurders, schoolleiders en leraren die bereid zijn te investeren in het behalen van beleidsdoelstellingen. Vooral de laatste twee geven op school en in de klas direct vorm aan het onderwijs, en daarmee aan het al dan niet slagen van beleid.²⁶ Echter, zo laat de praktijk zien, hun 'implementatiebereidheid' is niet altijd in de door de overheid en politiek gewenste mate aanwezig. Dit is een dilemma. Enerzijds is het wenselijk dat we er als samenleving op kunnen vertrouwen dat publieke professionals beleid uitvoeren dat op democratische wijze tot stand is gekomen. Anderzijds is het nu eenmaal ook nodig dat publieke professionals beschikken over discretionaire ruimte – of (collectieve) autonomie – in de uitvoering van hun dagelijkse werkzaamheden. Zij moeten het overheidsbeleid toepasbaar maken op hun organisatie en leerlingen, en moeten hierbij vrijheid hebben omdat niet alles in regels is te vatten.

Kortom: als overheid ben je voor het slagen van je beleid vaak afhankelijk van onderwijsprofessionals. Maar die zijn behoorlijk kritisch, zo illustreren de volgende quotes²⁷: "Te veel veranderingen volgen elkaar op zonder dat er tijd is om veranderingen te evalueren en te bekijken of zij succesvol zijn of niet." "Er wordt te veel gepraat en te weinig geluisterd, onvoldoende middelen geboden om beleid uit te voeren en beleid is niet consistent." **De overheid lijkt, al dan niet terecht, met 1-0 achter te staan als het aankomt op steun voor beleid.**²⁸

26 Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage.

27 Dit zijn quotes van leraren uit een deelonderzoek uitgevoerd in juni 2016.

28 Van Engen, N.A.M., Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M. & Steijn, A.J. (2016). Bringing history in: Policy accumulation and general policy alienation. *Public Management Review*, 18(7), 1085-1106.

Onlangs publiceerde Sander Dekker, staatssecretaris van Onderwijs, een essay waarin hij pleit voor wetenschap met impact.²⁹ Hem parafraserend, wil ik pleiten voor beleid met impact. Maar hoe kan nationaal onderwijsbeleid nu meer impact hebben op scholen en beter aansluiten bij de onderwijspraktijk? Op basis van mijn promotieonderzoek naar dit onderwerp, heb ik drie suggesties.³⁰

Doseer beleid: maak keuzes

De Lerarenagenda, formatief evalueren, Onderwijs2032, de rekentoets, burgerschaps- onderwijs, gelijke kansen, gepersonaliseerd onderwijs, de masterambitie, de nieuwe vmbo-profielen: er wordt veel beleid geïntroduceerd waarmee schoolbestuurders, schoolleiders en leraren wat moeten. De verschillende beleidsambities kennen zowel verschillen als overeenkomsten, maar één element is nadrukkelijk een voorwaarde voor succes in vrijwel alle trajecten: individuen moeten hun gedrag aanpassen. Dit is heel erg lastig, want mensen, ook die werkzaam in het onderwijs, zijn gewoontedieren en hebben een status quo bias. Dit betekent dat gedrag wijzigen en gewijzigd gedrag internaliseren een proces van de lange adem is.³¹ Hierdoor moet je als overheid selectief zijn: niet alles in één keer wijzigen, maar doseren, juist zodat er ruimte is voor bijstellen, experimenteren en verbeteren.³² Zowel voor de overheid als voor bestuurders, schoolleiders en leraren. Dit impliceert dat keuzes maken belangrijk is, zowel wat betreft het aantal onderwerpen als de timing. Soms is 'minder, minder, minder' wel degelijk een oplossing.

Ontwikkel consistent beleid

Ik ben het keer op keer tegengekomen in mijn promotieonderzoek: de invoering en afschaffing van de maatschappelijke stage. Velen bestempelen de maatschappelijke stage als dé illustratie van 'zwalkend' beleid en een onbetrouwbare overheid, wat maakt dat onderwijsprofessionals bij nieuwe initiatieven 'de kat uit de boom kijken', denken 'weer een nieuw politiek stokpaardje', of misschien zelfs beslissen überhaupt geen acht te slaan op wat het beleid voorschrijft. Wat ik hiermee absoluut niet wil betogen is dat (nieuwe)

29 Dekker, S. (2017). *Van publicatiedrift naar wetenschap met impact*. ScienceGuide, 19 januari.

30 Ik heb er meer, maar daarvoor verwijs ik graag naar mijn proefschrift, waarvan de openbare verdediging beoogd is voor eind 2017

31 Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

32 Zo betoogde recent ook de secretaris-generaal van Economische Zaken: Camps, M. (2017). Durf te leren. *ESB*, 102(4745), 6-9

bewindspersonen, politici of beleidsmakers geen nieuw beleid moeten introduceren of afschaffen. Wat ik wel wil onderstrepen is dat een gebrek aan consistentie nadelige effecten kan hebben. Uit een experiment onder schoolleiders en leraren waarin we de mate van beleidsconsistentie manipuleerden, bleek dat beleidsinconsistentie een negatief effect heeft op de gepercipieerde legitimiteit en zinvolheid van beleid.³³ Oftewel: **bij inconsistent beleid daalt de legitimiteit van overheidsactie en zinvolheid van het beleid.** We vonden dit nadelige effect zowel voor een beleidsmaatregel die de autonomie voor onderwijsprofessionals inperkt als een beleidsmaatregel die de autonomie vergroot. Kortom: zelfs als beleid voor professionals misschien minder wenselijk is, waarderen ze dat het tenminste consistent is. Meer beleidsconsistentie maakt dat professionals vertrouwen kunnen hebben dat hun investering de moeite waard is, doordat de overheid beleid niet binnen de kortste keer terugdraait.

Vergaar representatief inzicht in ideeën en ervaringen op scholen en doe er wat mee

De commissie-Dijsselbloem merkte het in 2008 al op: politiek draagvlak lijkt bij onderwijsvernieuwingen belangrijker te zijn geweest dan draagvlak in 'het onderwijsveld'.³⁴ Beide typen draagvlak zijn belangrijk, zij het op andere momenten in het beleidsproces. Zonder politieke steun is het onmogelijk om als overheid beleid te introduceren, maar is er geen steun binnen besturen en scholen, dan houdt het bij die politieke steun min of meer op: beleid blijkt een 'papieren tijger'. Politieke steun op nationaal niveau is relatief makkelijk te kwantificeren: is er op een bepaald moment wel of niet een meerderheid van de Tweede en/of Eerste Kamer voor een bepaald voorstel? Een representatief inzicht vergaren onder schoolleiders en leraren lijkt lastiger of geen ambitie. Terwijl het nu juist zo belangrijk is kennis te nemen van hun ideeën en ervaringen. Doordat ik zelf de kans heb gehad vier jaar te werken op het ministerie van OCW, kan niemand mij verleiden de stelling te verdedigen dat er niet wordt geluisterd naar onderwijsprofessionals. In tegenstelling, er zijn juist diverse maatregelen genomen dit te bevorderen, bijvoorbeeld het aanstellen van leraar-ambtenaren. Winst valt te behalen door in te zetten op het vergaren van representatieve kennis. Er wordt nu nog te makkelijk gesproken over 'leraren vinden' of 'het onderwijsveld vindt', terwijl het feitelijk ontbreekt aan die kennis. Vervolgens is het belangrijk die kennis ook daadwerkelijk in te zetten in het beleidsproces: laat zien hoe de stem van

33 Van Engen, N.A.M. (2016). Frontline workers' evaluations of policy meaningfulness and legitimacy: What is the impact of policy (in)consistency? EGPA Annual Conference 2016.

34 Commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Tweede Kamer.

uitvoerende professionals – ik herhaal: cruciale actoren voor succesvolle beleidsimplementatie – een plek krijgt. Pas dan kun je daadwerkelijk spreken van een lerende overheid of co-creatie van beleid.

Concluderend, door a) selectiever te zijn met het introduceren van nieuw beleid, b) consistent beleid te ontwikkelen en c) structureel in kaart te brengen hoe bestuurders, schoolleiders en leraren (specifiek) beleid in de praktijk ervaren én hier ook consequenties aan te verbinden, kan de aansluiting tussen onderwijsbeleid en -praktijk verbeteren. Of dit leidt tot 'goed' beleid is een tweede, maar dat dit leidt tot realistischer en uitvoerbaarder beleid acht ik op basis van mijn onderzoek aannemelijk.

Nadine van Engen

Promovendus Bestuurskunde Erasmus Universiteit Rotterdam en ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Betekenisvol onderwijsbeleid

Schrijver, columnist en essayist Bas Heijne publiceerde eind vorig jaar het filosofisch pamflet 'Onbehagen: nieuw licht op de beschaafde mens'.³⁵ Met Sigmund Freuds essay 'Das Unbehagen in der Kultur'³⁶ als vertrekpunt, belicht hij de hedendaagse maatschappelijke onvrede. Dat onbehagen wordt volgens Heijne onder andere gevoed doordat burgers van alle kanten autonomie krijgen aangepraat, maar in hun dagelijkse werkelijkheid juist steeds meer verlies van autonomie ervaren. Doordat – vrij vertaald – politici en beleidsambtenaren het perspectief van 'de gewone man en vrouw' niet doorleven. Wetenschappelijke vooruitgang en de toename van 'meetbaarheid' van allerlei zaken leiden tot een vorm van (wat Heijne typeert als) reductie: alleen wat gemeten kan worden, lijkt er vanuit het perspectief van de overheid nog toe te doen. "Het individu ziet zijn burgerschap, zijn band met de samenleving, niet langer als een bewust proces, waarbij hij zijn keuzes en opvattingen kenbaar kan maken en zodoende bijdragen aan het idee van gemeenschap."

Beleid mét, niet óver de praktijk

Een alarmerende boodschap, die – zo lijkt het – tot uiting komt op verschillende plekken in onze samenleving. Zo ook in het onderwijs. **Als beleid niet aansluit op de praktijk leidt dat ontegenzeggelijk tot vervreemding van leraren** ten opzichte van doelen die de overheid voor ogen heeft. Daarmee is het beleid gedoemd te mislukken. Kernvraag bij het vormen van beleid moet dan ook zijn: waar lopen leraren, schoolleiders, bestuurders en andere professionals tegenaan bij de uitvoering van (landelijk) onderwijsbeleid? Het beantwoorden van deze vraag leidt tot wat wij zouden willen typeren als 'de draagvlakparadox'. Met andere woorden: wie stevig draagvlak zoekt, komt in een moeras van uiteenlopende meningen terecht en bevestigt voor de argeloze toeschouwer van dit tafereel hoe weinig draagvlak er is. Het complexe aan de bovengenoemde vraag is namelijk dat het stellen ervan leidt tot een onwaarschijnlijk divers palet aan antwoorden en dus tot de conclusie dat volledig draagvlak – een situatie waarin 'iedereen' tevreden is – feitelijk niet mogelijk is. Gevolg: het beeld dat de overheid en de praktijk te ver van elkaar zijn verwijderd, wordt nog eens bevestigd.

35 Heijne, B. (2016). *Onbehagen: nieuw licht op de beschaafde mens*. Amsterdam: Ambo|Anthos.

36 Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur [Het onbehagen in de cultuur]*.

De valkuil is dat deze paradox leidt tot terughoudendheid van de overheid, om bestaande kwesties niet onnodig te problematiseren. Juist daarom moet het betrekken van het onderwijsveld geen ad-hoc-activiteit zijn, maar stevig verankerd worden in de werkwijze van beleidsambtenaren. **Draagvlak, inspraak en betrokkenheid worden niet op één bepaald moment gerealiseerd**, maar moeten steeds opnieuw gezocht en gevonden worden bij steeds andere actoren – actoren die al naar gelang het onderwerp soms meer en soms minder zichtbaar zijn. Daarom is het belangrijk om de opvatting dat onderwijsbeleid geen lineair proces is dat centraal wordt vormgegeven, een leidend principe te laten zijn bij de vormgeving van beleidsprocessen. De overheid moet constructieve en duurzame relaties met het onderwijsveld opbouwen en behouden. Het gaat daarbij niet alleen om relaties met formele vertegenwoordigers, maar ook – of liever: juist – om het actief betrekken van professionals bij beleidsvorming. Dat doen we op het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bijvoorbeeld door leraar-ambtenaren in dienst te nemen die ons scherp houden en met hun collega's op scholen het gesprek voeren over goed onderwijs. We doen dat ook door beleidsprocessen interactief in te richten. De opvattingen vanuit het onderwijs vormen een essentiële component in de gedachtenvorming, zoals bijvoorbeeld in de dialoog in het kader van Onderwijs2032 en bij de totstandkoming van de Lerarenagenda.

Onderwijskwaliteit door betekenisvol beleid

Het betrekken van onderwijsprofessionals bij de totstandkoming van beleid is echter geen onfeilbaar recept voor probleemloos onderwijsbeleid. Er is meer nodig. De betrokken partijen hebben allemaal hun eigen motieven, perspectieven, belangen en verantwoordelijkheden. De spanningen die daardoor ontstaan, kunnen we niet volledig wegnemen door slechts op een aantal thema's nadrukkelijk het onderwijsveld te betrekken. Het is van belang om ons als overheid continu te bezinnen op onze eigen verantwoordelijkheden, op hoe we die moeten invullen en op hoe we de belangen en verantwoordelijkheden meewegen van iedereen die ons beleid aangaat.

In 2013 is de directie Voortgezet Onderwijs van het ministerie daarom gestart met een traject voor verheldering van de perspectieven die er in de praktijk leven op de (hoofd)doelen van het onderwijs. Doel was om op basis daarvan streefbeeld en beleidsdoelen te formuleren voor de huidige kabinetsperiode. Toen we nadachten over de vraag hoe we deze werkwijze konden integreren in ons beleidsproces stuitte we op een onderzoek van de Erasmus Universiteit.

De Erasmus Universiteit Rotterdam doet namelijk al een aantal jaren onderzoek naar beleidsvervreemding. Zij gebruikt hierbij het model van beleidsvervreemding,

beschreven in het proefschrift van dr. Lars Tummers.³⁷ Wij hebben de Erasmus Universiteit Rotterdam gevraagd om ons te ondersteunen, vanuit het concept beleidsvervreemding. Nadine van Engen heeft dit model de afgelopen jaren toegepast op onze werkwijze en als wetenschapper-ambtenaar meegekeken en meegewerkt in onze beleidskeuken. Haar bevindingen zijn richtinggevend in onze voortdurende zoektocht naar steeds wisselende gesprekspartners en naar geschikte vormen van overleg.

Een van de belangrijke lessen uit het onderzoek van Nadine van Engen is dat niet alleen beleid, maar ook draagvlakverwerving niet lineair is. Verandering teweeg brengen is geen doel op zich, maar als je het toch nodig acht moet je je als overheid beseffen dat het een proces is van de lange adem. Het is vaak een proces met *'ups and downs'*. Vanuit onze rol als ambtenaren, als adviseurs van de politiek, moeten we dit perspectief continu onder de aandacht van het politieke primaat brengen. We moeten als overheid selectief zijn: niet alles in één keer willen wijzigen, maar doseren, juist zodat er ruimte ontstaat voor bijstellen, experimenteren en verbeteren. Deze en andere inzichten van het onderzoek helpen ons om een 'antenne' te ontwikkelen voor eigentijdse manieren om beleid te maken. Zoals gezegd manifesteren niet alle relevante gesprekspartners zich in georganiseerde verbanden, wat voor ons een grote uitdaging is. De uitkomsten van het onderzoek van Nadine helpen ons om de verschillende stemmen te wegen bij het waarborgen van duurzame onderwijskwaliteit. Onze taak is om deze werkwijze te verduurzamen in ons beleidsproces. Door dat te doen kunnen we – om Bas Heijne te parafaseren – meer betekenis geven aan onderwijsbeleid en de totstandkoming daarvan, en daarmee beleidsvervreemding verminderen of voorkomen.

Roel Endert en Youssef Louakili

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

³⁷ Tummers, L. (2012). *Beleidsvervreemding: een analyse van de ervaringen van publieke professionals met nieuw beleid* (Proefschrift). Erasmus Universiteit Rotterdam.

Literatuur

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Benschop, L. (2015). *Studenten maagdenhuis worden volgens minister op wenken bediend*. Nu.nl, 9 april.

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

Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Biesta, G. (2016). Good education and the teacher: Reclaiming educational professionalism. In J. Evers & R. Kneyber (red.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (p. 79-91). Londen: Routledge.

Camps, M. (2017). Durf te leren. *ESB*, 102(4745), 6-9.

Commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Tweede Kamer.

Dekker, S. (2017). *Van publicatiedrift naar wetenschap met impact*. ScienceGuide, 19 januari.

Evers, J. (2014). *Teacher leadership als antwoord*. Blog Jelmer Evers, 14 april.

Evers, J. & Kneybers, R. (2013). *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Evers, J. & Kneyber, R. (red.) (2016). *Flip the system: Changing education from the ground up*. Londen: Routledge.

Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur [Het onbehagen in de cultuur]*.

Frissen, P.H.A., Noordegraaf, M. & Hooge, E. (2016). *Ongemak van autonomie: sturen van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: NSOB i.s.m. TIAS en USBO.

Heijne, B. (2016). *Onbehagen: nieuw licht op de beschaafde mens*. Amsterdam: Ambo|Anthos.

Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage.

Marsh, D. & McConnell, A. (2010). Towards a framework for establishing policy success. *Public Administration*, 88(2): 564-583.

Noordegraaf (2015a). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organizations*, 2(2), 187-206.

Noordegraaf, M. (2015b). *Public management: Performance, professionalism and politics*. Londen: Palgrave Macmillan.

Noordegraaf, M., Van Loon, N.M., Heerema, M. & Weggemans, M.B. (2015a). Professioneel vermogen: proactieve 'coping' door publieke professionals. *Beleid en Maatschappij*, 42(4), 287-309.

Noordegraaf, M., Van Loon, N.M., Heerema, M. & Weggemans, M.B. (2015b). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future*. Serie Reviews of National Policies for Education. Parijs: OECD Publishing.

Onderwijsraad (2016). *Passend onderwijs*. Adviesbrief aan de staatssecretaris van Onderwijs.

Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2016). *Werkprogramma 2017*. Den Haag: Onderwijsraad.

Peeters, R., Hofman, R. & Frissen, P.H.A. (2016). *Het ongemak van autonomie: onderwijsbeleid tussen vrijheid en verantwoording*. Groningen: NSOB/Universiteit Groningen.

Sandel, A.A. (2015). *Ruimte voor vooroordelen*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.

Schuyt, K. (2009). *Steunberen van de samenleving: sociologische essays*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Tummers, L.G. (2012). *Beleidsvervreemding: een analyse van de ervaringen van publieke professionals met nieuw beleid* (Proefschrift). Erasmus Universiteit Rotterdam.

Van den Brink, G. & Jansen, T. (2016). *Ambtelijk vakmanschap en moreel gezag*. Culemborg: Stichting Beroepseer.

Van Engen, N.A.M. (2016). Frontline workers' evaluations of policy meaningfulness and legitimacy: What is the impact of policy (in)consistency? EGPA Annual Conference, 24-26 augustus, Utrecht.

Van Engen, N.A.M., Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M. & Steijn, A.J. 2016. Bringing history in: Policy accumulation and general policy alienation. *Public Management Review*, 18(7), 1085-1106.

Visser, J. (2016). *Wat de docent vindt? Meestal he-le-maal niks*. De Correspondent, 19 oktober.

Weggemans, M.B. (2016). *Co-producing capability: The effects of people management activities on professional capability of teachers in secondary education*. Utrecht: Universiteit Utrecht, VO-raad.

Over de auteurs

Berend Kamphuis is voorzitter van het College van Bestuur CVO Zuid-West Fryslân.

Roel in 't Veld was onder meer directeur-generaal Hoger onderwijs en Wetenschappen bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, naast een negental hooglerarschappen. Momenteel is hij Unesco hoogleraar aan de Universiteit van Tilburg.

Erik Ex is docent geschiedenis op O.R.S. Lek en Linge in Culemborg. Hij studeerde af aan de Universiteit van Amsterdam in geschiedenis in 2011 en deed de lerarenmaster op de Universiteit Utrecht in datzelfde jaar. Op Lek en Linge organiseert hij buitenlandprojecten en conferenties over de oorlog in Bosnië voor havo 5. In dit kader was hij onderwijspionier in 2015 (een programma dat is vervangen door het lerarenontwikkelingsfonds). Daarnaast coördineert hij het programma voor hoogintelligente leerlingen op Lek en Linge.

René Kneyber (1978) is docent wiskunde en lid van de Onderwijsraad. Hij schreef diverse boeken over onderwijs zoals 'Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!' en 'Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs'.

Jeroen Spek is sinds 2000 werkzaam in het onderwijs en begonnen als docent geschiedenis. Vanaf 2005 is hij schoolleider geworden, waarvan de laatste 5 jaar als directeur. Op dit moment is hij directeur van Calvijn, een school voor vmbo-gt en onderbouw havo/vwo, onderdeel van de stichting CVO-AV (Alblasserwaard-Vijfherenlanden). Calvijn behoort tot de voorhoedescholen qua integratie van ICT in het onderwijs. Dit jaar is Calvijn begonnen met het aanbieden van nieuwe onderwijsstroom, de Techniekhavo. Een havo-opleiding waarin toegepaste techniek is geïntegreerd. Andere speerpunten op Calvijn zijn persoonlijke vorming en formatief evalueren.

Sven Baijens (1983) is cultuurwetenschapper en eerstegraads bevoegd voor het vak maatschappijwetenschappen en sinds 2011 werkzaam als inspecteur in het voortgezet onderwijs. In die jaren heeft hij zich beziggehouden met de ontwikkeling van de beoordeling van onderwijsresultaten en het waarderingskader van de inspectie. In 2015 was hij a.i. adjunct-directeur van het Trias vmbo in Krommenie.

Lisa Westerveld is woordvoerder en lobbyist bij de Algemene Onderwijsbond, kandidaat-Kamerlid voor GroenLinks en voorzitter van de commissie Democratisering & Decentralisering aan de UvA. Ze zit voor GroenLinks in de gemeenteraad van Nijmegen

en was van 2007-2009 voorzitter van de Landelijke Studentenvakbond. Ze studeerde Filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen en was gedurende haar studententijd actief bij Studentenvakbond AKKU en in de medezeggenschap.

Arjan Miedema is leraar-ambtenaar en werkt als leraar biologie bij Het 4e Gymnasium en beleidsadviseur bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie Voortgezet Onderwijs.

Miriam Haagh (PvdA) is sinds mei 2014 wethouder Onderwijs, Zorg, Welzijn en Dienstverlening in de Gemeente Breda. Innovatie en 'onverwachte verbindingen' kenmerken haar werk op en tussen deze portefeuilleonderdelen. Ze werkte eerder onder meer als adviseur voor Het Kwaliteitsinstituut Nederlandse Gemeenten (KING) en als projectleider bij de Internationale tak van de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG). Ze doet vrijwilligerswerk voor de Stichting de Regenboogboom, die kinderen met een levensbedreigende ziekte en hun ouders bijstaat. Ze is getrouwd en is moeder van twee schoolgaande kinderen.

F.H.A. Jonkers is docent klassieke talen bij het Gemeentelijk Gymnasium Hilversum.

Mirko Noordegraaf is hoogleraar Publiek management bij het departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO), Universiteit Utrecht. Nina van Loon is universitair docent bij de Universiteit van Aarhus, Denemarken en adviseur bij PBLQ.

Quint Verhaar is docent natuurkunde bij het Montessori Lyceum Herman Jordan.

Nadine van Engen is promovendus en verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, afdeling Bestuurskunde en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie Voortgezet Onderwijs.

Roel Endert en **Youssef Louakili** zijn werkzaam bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Roel Endert is afdelingshoofd Onderwijsinhoud en –kwaliteit en plaatsvervangend directeur van de directie Voortgezet Onderwijs. Youssef Louakili is coördinerend beleidsadviseur.

Erasmus University Rotterdam (EUR)

Faculteit der Sociale Wetenschappen

Burgemeester Oudlaan 50

3062 PA Rotterdam, The Netherlands

www.eur.nl/fsw